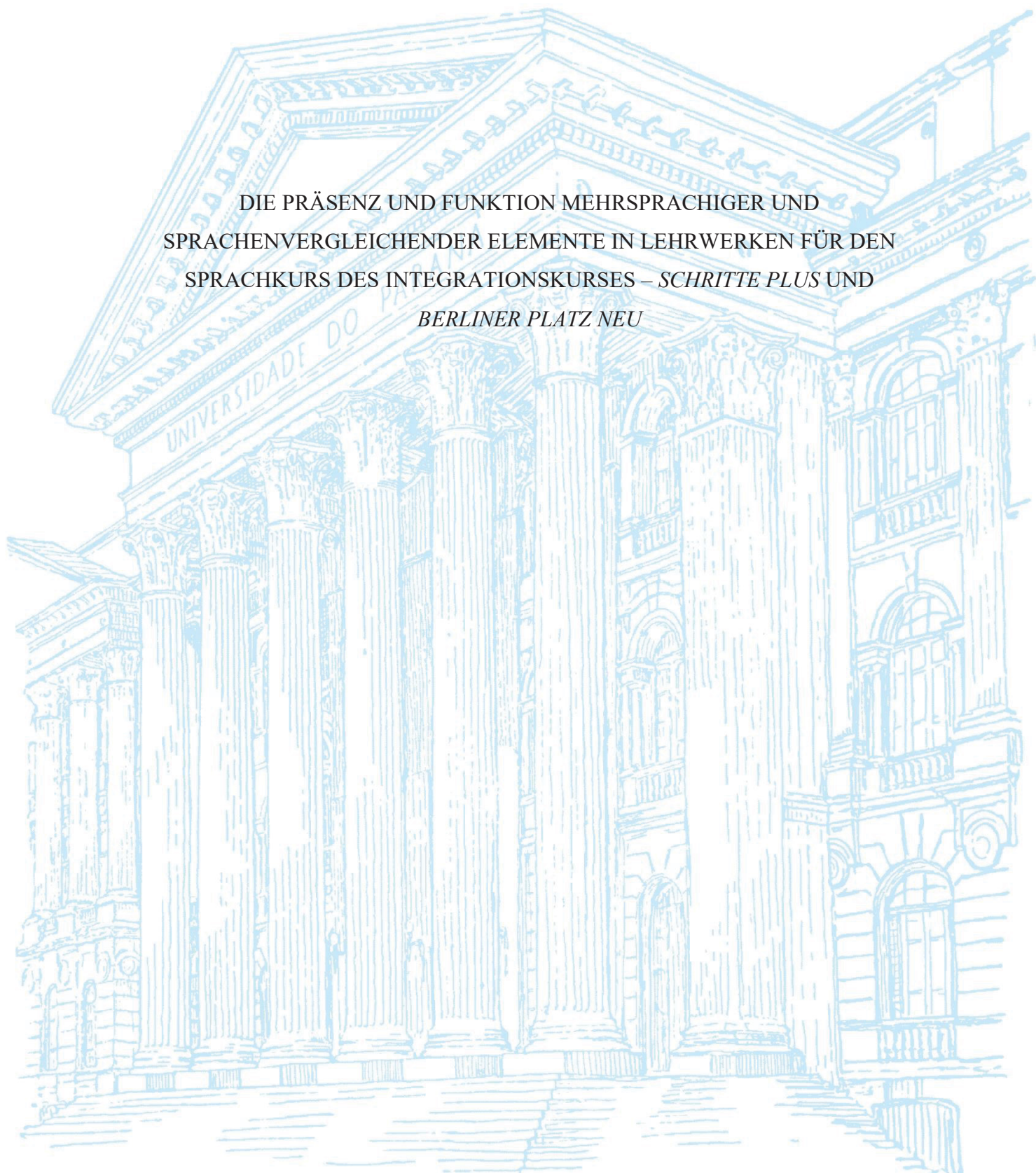


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JANNIKA JUNG

DIE PRÄSENZ UND FUNKTION MEHRSPRACHIGER UND
SPRACHENVERGLEICHENDER ELEMENTE IN LEHRWERKEN FÜR DEN
SPRACHKURS DES INTEGRATIONSKURSES – *SCHRITTE PLUS* UND
BERLINER PLATZ NEU



LEIPZIG 2020 / CURITIBA 2021

JANNIKA JUNG

DIE PRÄSENZ UND FUNKTION MEHRSPRACHIGER UND
SPRACHENVERGLEICHENDER ELEMENTE IN LEHRWERKEN FÜR DEN
SPRACHKURS DES INTEGRATIONSKURSES – *SCHRITTE PLUS* UND
BERLINER PLATZ NEU

Dissertação apresentada ao curso de
Pós-Graduação em Letras,
Setor de Ciências Humanas,
Universidade Federal do Paraná,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Alemão como Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof. Dr. Diana Maak
Coorientadora: Dr. Ruth Bohunovsky

LEIPZIG 2020 / CURITIBA 2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS
HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Aparecida Noeli Furquim Geffer – CRB 9/1309

Jung, Jannika

Die präsenz und funktion mehrsprachiger und sprachenvergleichender
Elemente in Lehrwerken für den Sprachkurs des Integrationskurses – Schritte
Plus und Berliner Platz NEU. / Jannika Jung. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Diana Maak

Coorientadora : Prof^a. Dr^a. Ruth Bohunovsky

1. Língua alemã – estudo e ensino. 2. Multilinguismo. 3. Livros didáticos.
4. Aquisição da segunda língua. I. Maak, Diana. II. Bohunovsky, Ruth. III. Título

CDD – 438



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JANNIKA JUNG** intitulada: **Die Präsenz und Funktion mehrsprachiger und sprachenvergleichender Elemente in Lehrwerken für den Sprachkurs des Integrationskurses - Schritte Plus und Berliner Platz NEU**, sob orientação da Profa. Dra. RUTH BOHUNOVSKY, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 22 de Janeiro de 2021.

Assinatura Eletrônica
22/01/2021 12:35:34.0
RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/01/2021 14:46:46.0
THIAGO VITI MARIANO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
25/01/2021 07:01:23.0
DIANA MAAK

Avaliador Externo (UNIVERSITÄT LEIPZIG)

Agradeço a minha mãe pelo apoio incondicional em todos os momentos difíceis da minha vida e da minha trajetória acadêmica. Su empenho em me educar sempre veio em primeiro lugar. Este trabalho é dedicado a ela.

AGRADECIMENTOS

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen herzlich bedanken, die mich bei der Anfertigung dieser Arbeit und während meines Studiums unterstützt haben.

Mein herzlicher Dank geht an meine Betreuerinnen Prof. Dr. Diana Maak und Dr. Ruth Bohunovsky, die diese Arbeit betreut und begutachtet haben. Sie unterstützten den Prozess motivierend und standen mir stets ansprechbar mit Rat und Tat zur Seite.

Ebenfalls geht mein Dank an Prof. Thiago Viti Mariano, der an der Prüfungskommission teilnahm. Bei ihm und Prof. Dr. Paulo Soethe, dem CELIN, Idiomas Sem Fronteiras und Dr. Sibele Paulino bedanke ich mich für das Organisieren des sehr lehrreichen Praktikums. Danke auch an alle Dozentinnen und Dozenten des Herder-Instituts und der UFPR, die engagiert und fachkundig arbeiten für die anregenden, vielfältigen Seminare, von denen ich während des Studiums lernen durfte.

Mein Dank geht außerdem an Prof. Dr. Erwin Tschirner, Prof. Dr. Denisa Bordag und alle weiteren Beteiligten für das Organisieren des binationalen Masterprogramms zwischen Herder-Institut und UFPR. Ebenso gilt mein Dank dem DAAD für die Förderung der Semester in Curitiba.

Ich bedanke mich beim Team der Universitätsbibliothek Leipzig-Albertina für das Schaffen einer produktiven und angenehmen Arbeitsatmosphäre während meines gesamten Studiums.

Ich danke meinen Geschwistern Januschka und Janis Jung für das Zusammenhalten und Dasein zu allen Zeiten und meinen Eltern Birgit und Joachim Jung, die mir so viel beigebracht haben. Meinen Kommilitoninnen und Kommilitonen, Mitbewohnerinnen und Mitbewohnern, Freundinnen und Freunden Martina Sperling, Nina Krusche, Meike Münster, Khaled Hassan, Tatiane Schuster, Vagner Portes Cruz, Gabriela Domínguez, Viola Keller, Marie Ludwig, Tilly Knoblauch, Mohammed Okasha, danke ich, dass sie immer für mich da waren. Danke für den Austausch, die Gespräche, die Ermutigung und die Freundschaft. Ich möchte mich auch bei Katia Aiko Murata Arend bedanken, über deren hervorragenden Portugiesisch-Unterricht ich das erste Mal in Kontakt mit Sprache und Land kam.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Paulo FREIRE, 2000, terceira carta, p.67)

RESUMO

Esta dissertação examina a presença e a função de elementos multilíngues nos dois livros didáticos mais usados no curso de idiomas dos cursos de integração na Alemanha. Os livros são o assunto central de ensino e aprendizagem nos cursos. Nesta dissertação, os conceitos relevantes de multilinguismo, teorias de aquisição de segunda língua e consciência da linguagem, bem como o curso de integração, são discutidos e contextualizados. A fim de determinar se a apreciação do multilinguismo na teoria também é implementada na prática nos cursos de integração ou em seus livros didáticos, se os recursos linguísticos das/dos participantes são usados e se as línguas mais comuns delas/deles são representados nos dois livros didáticos Schritte Plus e Berliner Platz NEU, ou se houver uma discrepância entre teoria e prática e uma avaliação diferente de diferentes primeiras línguas, os livros didáticos no nível A1 são analisados quantitativamente e qualitativamente usando um catálogo de critérios. Os resultados da análise dos dois livros didáticos são comparados entre si e com outras análises de livros didáticos já realizadas. Muito poucos elementos multilíngues podem ser encontrados em ambos. As primeiras línguas faladas com mais frequência pelas/pelos participantes são o árabe e o romeno. Dentre esses poucos elementos, os recursos linguísticos de menor prestígio dos participantes do curso de integração dificilmente são levados em consideração ou incorporados. O trabalho pretende dar uma contribuição no campo da investigação do multilinguismo e do ensino de almeão como segunda língua em cursos de integração.

Palavras-chave: multilinguismo. cursos de integração. alemão como segunda língua. sensibilidade linguística. análise de livros didáticos.

ABSTRACT

This thesis examines the presence and function of multilingual and linguistic-comparative elements in the two textbooks that are the most widely used in the language courses of integration courses in Germany. They are a central teaching and learning subject in the German as a Second Language courses. In the thesis, the concepts relevant to the topic of multilingualism, second language acquisition theories and language awareness, as well as the integration course, are discussed and put into context. In order to determine whether the appreciation of multilingualism in theory is also implemented in practice in integration courses or their textbooks, whether the linguistic resources of the participants are used and whether the most represented languages of the participants in the integration courses are represented in the two textbooks Schritte Plus and Berliner Platz NEU, or whether there is a discrepancy between theory and practice and a different evaluation of different first languages, the textbooks at level A1 are analysed quantitatively and qualitatively using a catalogue of criteria. The results of the analysis of the two textbooks are compared with each other and with previously conducted textbook analyses. There are very few multilingual and language-comparative elements in both volumes examined. The most spoken first languages of the participants are Arabic and Romanian. Among these few elements found, the less prestigious language resources of the integration course participants are hardly considered or included. The thesis aims to make a contribution in the field of multilingualism research and German as a Second Language teaching in integration courses.

Keywords: multilingualism. integration courses. German as a Second Language. language awareness. textbook analysis.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Präsenz und Funktion mehrsprachiger und sprachvergleichender Elemente in den zwei Lehrwerken, die im Sprachkurs der Integrationskurse in Deutschland die meistgenutzten sind. Sie sind in den DaZ-Kursen zentraler Lehr- und Lerngegenstand. In der Arbeit werden die für das Thema relevanten Konzepte der Mehrsprachigkeit, Zweitspracherwerbstheorien und das Sprachbewusstsein, außerdem der Integrationskurs erörtert und in einen Zusammenhang gebracht. Um festzustellen, ob die Aufwertung der Mehrsprachigkeit in der Theorie auch in der Praxis in Integrationskursen bzw. deren Lehrwerken umgesetzt wird, ob die sprachlichen Ressourcen der Teilnehmenden genutzt werden und ob die meist vertretenen Sprachen der Teilnehmenden in den Integrationskursen in den beiden Lehrwerken Schritte Plus und Berliner Platz NEU repräsentiert werden, oder ob es eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis und eine unterschiedliche Bewertung verschiedener Erstsprachen gibt, werden die Lehrwerke auf der Stufe A1 mithilfe eines Kriterienkatalogs quantitativ und qualitativ analysiert. Die Analyseergebnisse der beiden Lehrwerke werden miteinander und mit bereits durchgeführten Lehrwerkanalysen verglichen. In beiden untersuchten Bänden sind sehr wenige mehrsprachige und sprachvergleichende Elemente zu finden. Die meistgesprochenen Erstsprachen der Teilnehmenden sind Arabisch und Rumänisch. Unter diesen wenigen Elementen werden die weniger prestigeträchtigen Sprachressourcen der Integrationskurs-Teilnehmenden kaum beachtet oder eingebunden. Die Arbeit möchte im Bereich Mehrsprachigkeitsforschung und DaZ-Unterricht in Integrationskursen einen gewinnbringenden Beitrag leisten.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit. Integrationskurse. Deutsch als Zweitsprache. Sprachbewusstsein. Lehrwerkanalyse.

Abkürzungsverzeichnis

TN = Teilnehmende

KB = Kursbuch

AB = Arbeitsbuch

LHR = Lehrerhandreichungen (*von Berliner Platz NEU*)

LHB = Lehrerhandbücher (*von Schritte PLUS*)

BAMF = Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

BMI = Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Weitere Sprachen in <i>Schritte PLUS</i> 1+2	71
Tab. 2: Weitere Sprachen in <i>Berliner Platz NEU</i> 1	76
Tab. 3: Weitere Sprachen in LHB und LHR- um Beispiele zu geben oder mit weiteren bestimmten Sprachen zu vergleichen	83
Tab. 4: Mehrsprachige und sprachvergleichende Bezüge im Rahmencurriculum	100ff.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Mehrsprachigkeit	6
2.1 Mehrsprachigkeit & monolingualer Habitus	7
2.2 Arten der Mehrsprachigkeit, Bedeutung des Begriffs	9
2.3 Erstsprache, Herkunftssprache, Sprachprestige	13
2.4 Umgang mit sprachlicher Heterogenität	17
3 Zweitspracherwerbshypothesen	20
4 Sprachbewusstsein/ Sprachbewusstheit/ Sprachaufmerksamkeit	27
4.1 Sprachaufmerksamkeit/ -bewusstsein durch Sprachvergleich & Sprachreflexion	31
4.2 Sprachvergleich – Sprachmittlung	34
5 Informationen zum Integrationskurs	36
5.1 Rahmenbedingungen der Integrationskurse	37
5.2 Erstsprachen der Teilnehmenden	39
6 Lehrwerk	41
6.1 Rolle von Lehrwerken in der Praxis und im Sprachunterricht	43
6.2 Lehrwerkanalysen	46
7 Methodisches Vorgehen	56
7.1 Kriterienkataloge	56
7.2 Auswahl des Korpus	62
8 Analyse	63
8.1 Allgemeines & Aufbau	63
8.1.1 Schritte PLUS 1+2	63
8.1.2 Berliner Platz NEU 1	65
8.1.3 Vergleich und Diskussion	68
8.2 Mehrsprachige Elemente – weitere Sprachen außer Deutsch	70
8.2.1 Schritte PLUS 1+2	70
8.2.2 Berliner Platz NEU 1	76
8.2.3 Vergleich und Diskussion	81

8.3 Weitere Einzelsprachen als Beispiel/ Vergleich in LHB und LHR	83
8.3.1 Schritte PLUS 1+2	84
8.3.2 Berliner Platz NEU 1	86
8.4 Sprachvergleichende Elemente	87
8.4.1 Sprachvergleichende Elemente in Schritte PLUS und Berliner Platz NEU	87
8.4.2 Vergleich und Diskussion	95
8.5 Bezeichnungen beim Bezug auf weitere Sprachen	96
9 Das Rahmencurriculum für Integrationskurse	98
9.1 Bezüge auf Mehrsprachigkeit im Rahmencurriculum	99
9.2 Diskussion - Das Rahmencurriculum in den Lehrwerken	104
10 Fazit und Ausblick	105

Literaturverzeichnis

Anhang

Eidesstattliche Erklärung

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in aller Munde. Im wissenschaftlichen Diskurs wird sie international als Normalität und Teil der Globalisierung beschrieben und es werden ihre Perspektiven für den Sprachunterricht besprochen – neben Grilli (2016), der eine Übersicht zu Beiträgen bezgl. Deutsch als Fremdsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Brasilien und Europa¹ erstellte, gab es mehrere Vorträge zur Mehrsprachigkeit und dem Deutschunterricht auf dem „Brasilianischen Deutschlehrerkongress“ 2018 an der Universidade Federal do Paraná in Curitiba (vgl. Wilke Jardim et al. 2018). Der gesellschaftliche Diskurs in Deutschland hingegen ist divers. Darf nicht jede Sprache in aller Munde sein?² Wenn es um sogenannte ‚Migrations Sprachen‘ in Deutschland geht, scheiden sich die Ansichten. Die Meldung „Jedes fünfte Kind in Deutschland spricht zu Hause kaum³ Deutsch“ wurde Anfang September 2020 nach einer Anfrage der FDP an die Bundesregierung von verschiedenen Medien⁴ aufgegriffen und rief verschiedene Äußerungen in Kommentarspalten unter den Artikeln⁵ und auf *twitter* rund um die Themen Migrationspolitik, Sprachförderung und Stellenwert bestimmter Sprachen hervor. Einige kritisierten die Meldungen aufgrund ihrer Formulierung und einer einseitigen Perspektive, die vermittelt und reproduziert werde⁶. Mehrsprachigkeit erscheine unerwünscht und als Problem vor allem, wenn es sich um Sprachen von Menschen mit Migrationshintergrund handele. Es werde mit zweierlei Maß gemessen: Einige Sprachen wie Englisch, Spanisch, Italienisch und Französisch würden von der deutschen Mehrheitsgesellschaft als positiv bewertet werden, während andere wie Türkisch oder Arabisch nur wenig Ansehen genießen bzw. als Problem wahrgenommen werden, wobei Mehrsprachigkeit insgesamt als Ressource erachtet werden sollte. Die Sprachwissenschaftlerin Reyhan Şahin äußert sich auf ihrem Twitter-Account

¹ Siehe zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und DaF/E in Brasilien auch die Masterarbeit von Antunes dos Santos, G. (2013): Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Brasilien.

² Über die Rolle von Migrationssprachen in Österreich: Dirim İ., Mecheril P. (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni K., El M. (eds) Rassismuskritik und Widerstandsformen.

³ in manchen Artikeln auch: „nicht“ (jungefreiheit), „wenig“ (rp-online), „kein“ (focus)

⁴ wie die FUNKE Mediengruppe, tagesschau welt, zdf, morgenpost, faz, focus, rp-online, jungefreiheit, zeit, magazin

⁵ Siehe z. B. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article215084538/Kitas-Jedes-fuenfte-Kind-spricht-zu-Hause-kaum-Deutsch.html> [02.12.2020]

⁶ U. a.: https://twitter.com/derya_tn/status/1302304601564229632?s=20 [02.12.2020]

folgendermaßen: „[...] der Glaube, bestimmte Zweitsprachen seien ein Hindernis für die Lerneffizienz ist rassistisch #Mehrsprachigkeit ist für ALLE Kinder ne Bereicherung!“⁷

Sprache(n) sind ein zentraler Schlüssel zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe, sie treten in der komplexen Welt von heute nicht mehr einfach im Singular auf (vgl. Ehlich 2015: 3). Für nach Deutschland zugewanderte, meist mehrsprachige Erwachsene existieren seit 2005 die Integrationskurse des BAMFs⁸, die die sprachliche, berufliche und gesellschaftliche Integration von Zugewanderten in Deutschland fördern sollen (vgl. Rödde et al. o.J.; BMI 2020). Sie bestehen aus einem Sprachkurs und einem Orientierungskurs, um die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte Deutschlands zu vermitteln (vgl. BMI 2020).

Nachdem in Theorie und Praxis des Sprachunterrichts lange Zeit der sogenannte *monolinguale Habitus* (vgl. Gogolin 2001) dominierte, werden die Forderungen nach einer positiven Bewertung von Mehrsprachigkeit und ihrer Einbindung im Unterricht immer lauter. Mehrsprachigkeit wird als sprachliche Ressource, berufliche und gesellschaftliche Chance und Bereicherung gesehen und deren Förderung bei Kindern wie auch bei Erwachsenen in der Praxis verlangt (vgl. Rödde et al. o.J.). Im deutschen Zweitspracherwerb beschreiben wissenschaftliche Beiträge das Potenzial von Mehrsprachigkeit für den Spracherwerb auf einer linguistischen, kognitiven und emotionalen Ebene der mehrsprachigen Lernenden (vgl. Marx 2014). Riehl (2006) sieht neben einer besseren Ausdrucksfähigkeit, neuronalen und kognitiven Vorteilen insbesondere bei Kindern, die sie durch die Studien von Michael Clyne⁹ und Rita Franceschini¹⁰ bestätigt sieht, auch folgende positive Aspekte der Mehrsprachigkeit, die beim Sprachenlernen allgemein und somit auch für die Integrationskurse relevant sind: Einen psychologischen Aspekt – die *Ausgangssprache* fungiert als Identitätsträger, die *Zielsprache* ermöglicht Integration; einen sozialen Aspekt - Sprache befähige Individuen, einander zu ‚lesen‘, weshalb mehrsprachige Menschen besser deuten könnten; einen kognitiven Aspekt: Mehrsprachige besitzen ein differenziertes Bewusstsein von Sprache

⁷ siehe unter <https://twitter.com/LadyBitchRay1/status/1302543404581244928> [letzter Zugriff: 09.09.2020]

⁸ Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die zum Geschäftsbereich des Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) gehört <https://www.bmi.bund.de/DE/ministerium/behoerden-und-einrichtungen/behoerden-und-einrichtungen-node.html> [letzter Zugriff: 08.10.2020]

⁹ siehe Clyne, Michael (2005): *Australia's Language Potential*. Sydney: University of New South Wales Press.

¹⁰ siehe Franceschini, Rita (2001) *Das Gehirn als Kulturinskription*. In: Müller-Lancé, Johannes/Riehl, Claudia M. (Hgg.): *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, 45-62.

und haben einen natürlicheren Sprachzugang, u. a. ihr metasprachliches Bewusstsein und andere Fertigkeiten erleichtert ihnen den Erwerb weiterer Sprachen. Einen pragmatischen Aspekt – Mehrsprachige hätten durch verschiedene Sprachen eine differenziertere Sicht auf die Welt; einen kulturellen Aspekt – Mehrsprachige agieren vermittelnd zwischen verschiedenen Kulturen (Riehl 2006: 3).

Das Einbeziehen von *Herkunftssprachen* und die mit der Migration einhergehende Mehrsprachigkeit habe außerdem gewisse soziale, kulturelle und persönliche Vorteile (vgl. Rödde et al. o.J.). Das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (Kaufmann 2016) des Goethe-Instituts erwähnt die Vorteile eines mehrsprachigen Unterrichts und der Einbindung von *Herkunftssprachen* für einen gelungenen Umgang mit der Heterogenität der Kurse, zur Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen und zur Integration als aktive, demokratische Bürger*innen (vgl. ebd.: 10). Es wird auf Erkenntnisstand von Wissenschaft und Expertise verwiesen und zitiert: „Ein mehrsprachiger und interkultureller Ansatz beim Sprachunterricht des aufnehmenden Staates stellt sicher, dass die Sprache zum Instrument der Inklusion wird, das Menschen vereint und nicht trennt.“ (Council of Europe, Language Policy Unit 2016: 2 in ebd.). Durch den Einbezug verschiedener Erstsprachen könnte den Lernenden Wertschätzung entgegengebracht werden, durch ihr Agieren als ‚Expert*in‘ die Motivation gesteigert werden und eine positive Einstellung erreicht werden. Möglichkeiten zur Umsetzung bestehen z. B. im Zulassen von anderen Erstsprachen im Deutsch-Unterricht, im Steigern von Sprachbewusstsein durch z. B. Sprachvergleiche auf verschiedenen Ebenen (vgl. Oomen-Welke 2019).

Obwohl Mehrsprachigkeit in Curricula und Konzepten gutgeheißen wird, kommt sie laut Marx, die schulische Lehrwerke untersucht, nur zögerlich dekorativ in diesen vor (vgl. Marx 2014). Um die erlebte Mehrsprachigkeit in der Praxis nachvollziehen zu können, geben laut ihr vor allem Lehrwerke und deren Inhalte einen Einblick in den Einbezug von anderen Sprachen im Unterricht (vgl. ebd.: 12). Dies ergibt sich u. a. aus dem Stellenwert von Lehrwerken in der Unterrichtspraxis, der bereits von Heuer & Müller (1993) beschrieben wird: „Das Lehrwerk spielt eine so entscheidende Rolle in der Praxis, [...] daß [sich] ohne ständige Reflexion auf die Lehrwerke auch die Theorie keine realistischen, mit der Praxis vermittelten Fortschritte machen kann.“ (ebd.: 9 in Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1034). Für die Integrationskurse existiert sogar eine vom BAMF erstellte Liste zugelassener **kurstragender** Lehrwerke für den Sprachkurs, deren

Einsatz verpflichtend ist: „Ein kurstragendes Lehrwerk muss die Grundlage für den Unterricht bilden.“ (BAMF 2020a: 1).

Um die Integrationskurse und ihre Durchführung besteht eine rege Diskussion. Unter anderem eine hohe Abbruchquote der Teilnehmenden und dass die Mehrheit beim Erst- und Zweitversuch nicht das durch die Kurse angestrebte Niveau B1 erreicht (vgl. Pürckhauer 2020), sorgen für Kritik. Die Kurse werden stetig evaluiert und unterliegen gleichzeitig durch verschiedenste Migrationsbewegungen einem schnellen, fortlaufenden Wandel in ihrer (sprachlichen) Heterogenität.

Aus der Aktualität des Themas Mehrsprachigkeit und Integration und aus der scheinbaren Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis ergibt sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit. Für den Sprachkurs des Integrationskurses könnten mehrere Forderungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik Vorteile darstellen: Wertschätzung und Lernmotivation durch den Einbezug der in den Kursen vorhandenen Sprachen; eine Förderung des Sprach(en)bewusstseins und somit des deutschen Spracherwerbs durch sprachvergleichende Elemente; und eine gute Möglichkeit zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Deutschunterricht. Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen erscheint eine Förderung von Mehrsprachigkeit in den heterogenen Integrationskursen sinnvoll. Auch wenn Lehrwerke oft wegen ihrer Konzeption, ihres Aufbaus, ihres Einsatzes, ihres fehlenden Zielgruppen-Zuschnitts oder der wirtschaftlichen Interessen der Verlage in der Kritik stehen (vgl. u. a. Bohunovsky 2007), so spielen sie neben Lehrkraft, Lehrplan und Lernenden im Deutsch-Unterricht weiterhin eine wichtige Rolle. Dies zählt umso mehr in den Integrationskursen, in denen durch die Vorgaben Lehrwerke verpflichtend im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden. Sie dienen deshalb als Untersuchungsgegenstand. Es ergibt sich die Forschungsfrage:

Inwiefern werden mehrsprachige und sprachvergleichende Elemente in ausgewählten Lehrwerken für den Sprachkurs des Integrationskurses berücksichtigt?

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst in einem theoretischen Teil in Kapitel 2 auf Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit eingegangen. Außerdem im Kontext von Einbezug der *Herkunftssprache* und Heterogenität die Bedeutung der Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht, bzw. den Integrationskursen erörtert.

Neben dem Umgang mit Heterogenität und Einbezug der Erstsprache kann ein Vorteil der Mehrsprachigkeit ein erleichterter deutscher Zweitspracherwerb sein. Sprachvergleiche werden als vorteilhafte methodische Umsetzung der Mehrsprachigkeit

zum Fördern von Sprachreflexion und einhergehend Sprachbewusstheit beschrieben. In Kapitel 3 soll deshalb auf Zweitspracherwerbstheorien und in Kapitel 4 auf die Begriffe rund um *Sprachbewusstheit* eingegangen werden. Außerdem, wie die Sprachbewusstheit im Rahmen von Sprachvergleichen gefördert werden kann.

In Kapitel 5 werden die Integrationskurse, ihre Regelungen und die unter den Teilnehmer*innen am häufigsten vorhandenen Erstsprachen dargestellt.

In Kapitel 6 wird auf das Begriffsfeld des Lehrwerks und der Lehrwerkanalyse eingegangen, außerdem sollen ausgewählte Lehrwerkanalysen zu Mehrsprachigkeit bzw. dem Integrationskurs, ihr methodisches Vorgehen und die Ergebnisse vorgestellt werden. Eine Lehrwerkanalyse zu Mehrsprachigkeit in Integrationskursen wurde nicht gefunden. Die vorliegende Arbeit möchte dazu beitragen, die vorhandene Forschungslücke zu schließen. Die Analyse soll an den meistgenutzten Lehrwerken der Integrationskurse *Schritte PLUS* und *Berliner Platz NEU* durchgeführt werden.

Im Anschluss daran wird in Kapitel 7 das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit vorgestellt. In der Analyse soll das Vorkommen weiterer Sprachen außer Deutsch und Sprachvergleiche – mit weiteren Sprachen, bzw. explizit mit der Erstsprache – mit Hilfe eines Fragenkatalogs betrachtet werden.

Die Analyse soll einen Beitrag zum Einblick in den ‚Ist-Zustand‘ des Aspekts Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich in Lehrwerken für den Integrationskurs leisten. Nach Analyse und Diskussion wird ein Bezug zum Rahmencurriculum hergestellt, der für die Lehrwerkkonzipierung und den Inhalt der Integrationskurse entwickelt wurde. Im letzten Teil werden Fazit und Ausblick gegeben.

2 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist kein Phänomen des 21. Jahrhunderts. Belege für eine ‚multilinguale Sprachvermittlung‘ in Europa reichen bis ins Mittelalter zurück, so wurde ein viersprachiges Gesprächsbuch ca. aus dem Jahr 1425 gefunden (vgl. Reimann 2016: 5). Damals sollten mehrsprachige Glossare und Bücher beim Spracherwerb einem pragmatischen Zweck beitragen: Dem Handel (vgl. ebd.). Im 17. Jahrhundert richteten sich mehrsprachige Materialien dann vor allem an eine gebildete Schicht. Latein und Griechisch, aber auch die Aneignung moderner Sprachen wie Spanisch, Englisch, Französisch rückten in den Fokus. Es gab mehrsprachige Dialogbücher, aber auch Materialien für den Unterricht einer Sprache durch eine andere: *L'arte di insegnare la lingua francese per mezzo dell'italiana. Comprenant dans une nouvelle Méthode la Théorie et la Pratique générale de ces deux langues* (vgl. ebd.: 16).

Auch wenn es noch vereinzelte mehrsprachige Ansätze gab, stellte die propagierte einsprachige Methode des 19. Jahrhunderts, die Reimann auch als *unaufgeklärte Einsprachigkeit* des Behaviorismus¹¹ bezeichnet, einen Schnitt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und dem Sprachunterricht dar (vgl. ebd.).

Mit der *Aufgeklärten Einsprachigkeit*¹², der kognitiven Wende und dem kommunikativen Ansatz ist seit den 1990er Jahren die Entwicklung der heutigen Mehrsprachigkeit, die interkomprehensiv angelegt ist, ermöglicht worden (vgl. Reimann 2016: 16f.). Diese verfolgt unter anderem produktive, als auch kulturelle Aspekte und kann durch mehrsprachige Lehr-/ Lernprozesse auf die steigende Heterogenität der Lernenden eingehen (vgl. ebd.: 17).

Aus der Perspektive der Sprachkontaktforschung begann die ‚systematische Mehrsprachigkeitsforschung‘ ca. seit dem zweiten Weltkrieg – thematisiert wurden die Folgen des Sprachkontakts für Sprache und Sprecher*innen (vgl. Oksaar 2003: 26). Seit den 1970er Jahren werden ethnographische, anthropologische, soziologische und psychologische Fragen im Zusammenhang mit linguistischen erforscht (vgl. ebd.).

¹¹ für einen Überblick und eine Gegenüberstellung der Lerntheorien *Behaviorismus*, *Kognitivismus* und *Konstruktivismus* vgl. Meir, Susanne (2006). e-learning plus. Didaktischer Hintergrund Lerntheorien. Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/elearning/moodle/praxis/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf [02.12.2020], S. 9-16

¹² Mit der ‚Aufgeklärten Einsprachigkeit‘ spricht Butzkamm sich für eine regelmäßige, systematische Mithilfe der Erstsprache zu Beginn des Sprachunterrichts aus, vgl. auch Butzkamm, W. (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer

Weinrich¹³ und Haugen¹⁴ beschäftigten sich in ihren Arbeiten aus den 1950er Jahren als eine der ersten mit Sprachkontakt und Bilingualismus. Später wurde Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Spracherwerb und der kognitiven Entwicklung des Kindes fokussiert, in Verbindung mit mehrsprachiger Erziehung und Unterricht (vgl. ebd.: 27). Oksaar kritisiert im Jahr 2003, dass trotz mehr wissenschaftlicher Beschäftigung mit dem Thema über 30 Jahre hinweg und obwohl „über 70 Prozent der Weltbevölkerung mehrsprachig ist, also mindestens zwei Sprachen im täglichen Leben verwendet“ (ebd.: 27) in der linguistischen, sozio- und psycholinguistischen Theorie und Modellbildung weiterhin von einer Einsprachigkeit als Normalzustand ausgegangen werde (vgl. ebd.).

2.1 Mehrsprachigkeit & monolingualer Habitus

Der im Jahr 1994¹⁵ von Gogolin beschriebene und viel zitierte *monolinguale Habitus* beschreibt die einsprachige Ausrichtung von bildungspolitischen und didaktischen Konzepten. Er gründet auf der Annahme, dass Individuen, ihre Umwelt und Staaten einsprachig sind (vgl. Gogolin 2001: 2), was eine plurale, mehrsprachige Gesellschaft, in der wir leben, schlicht ignoriert. Aus dieser Überzeugung heraus werden Sprachkompetenzen bewertet, sowie der „Marktwert“ des Sprachwissens bestimmt (vgl. ebd.). Die Annahme, Sprachen ließen sich nur separat voneinander lernen und ein Vermischen würde sich negativ auf Sprache und Sprechende auswirken, führte zu einer negativen Bewertung von Mehrsprachigkeit, z. B. durch Zuwanderung oder im Spracherwerb. Mehrsprachigkeit wurde unter dieser Auffassung eher als Problem als als Chance gesehen (vgl. Roche o.J.a). Der *monolinguale Habitus* in der Bildungspolitik bedeutet eine unreflektierte Umsetzung zielsprachlicher Normen, ignoriert Potentiale der Mehrsprachigkeit, schränkt den Erwerb und die Förderung von Sprachen und Sprachvarietäten ein und kann zur Entfremdung mehrsprachiger Sprecher*innen von ihrer *Familiensprache* führen (vgl. Roche o.J.b). Insgesamt Umstände, die stark zu kritisieren und unbedingt zu ändern sind (vgl. Gogolin 2001: 1f.).

¹³ siehe Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact, Findings and Problems*. Linguistic Circle of New York.

¹⁴ Haugen, E. (1950). *The Analysis of Linguistic Borrowing*. *Language*, 26(2), 210-231. <https://www.jstor.org/stable/pdf/410058.pdf>; Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America, a Study in Bilingual Behavior, Volume 2*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. doi: <https://doi.org/10.9783/9781512820522>

¹⁵Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster [u. a.]: Waxmann.

Herausfordernd ist, dass es hierbei mehrere Einflussgrößen gibt. Nicht nur Wissenschaft, Curricula und Bildungseinrichtungen beeinflussen eine monolinguale oder multilinguale Ausrichtung in der Unterrichtspraxis, auch die Grundeinstellung von drei Instanzen der Spracherziehung – Lehrkräfte, Familien und Lernende – (vgl. Amorocho/Wermbter 2019: 235) beeinflussen den Status quo und die Entwicklung oder das Stagnieren einer Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. das Weitertragen eines *monolingualen Habitus*. Auch 2006 sieht Gogolin den *monolingualen Habitus* noch als ausschlaggebend für viele Nationalstaaten an (vgl. ebd.).

Im deutschen Bildungssystem scheint er weiterhin zu bestehen (vgl. Triulzi/Maahs 2019: 2). Im Jahr 2016 führt die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration in ihrem Bericht bestehende Defizite in einer adäquaten Bildungsversorgung und der Chancengleichheit für mehrsprachige Kinder auf die vorherrschende monolinguale Praxis zurück (vgl. Neumann/ de Carvalho Rodrigues 2018: 251). Laut Triulzi & Maahs (2019) „scheint das gleiche Prinzip [eines *monolingualen Habitus*] in den Kursen und Maßnahmen zur Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung zu gelten“ (ebd.: 2), mit dem Unterschied, dass in den Integrationskursen seitens der Teilnehmenden Mehrsprachigkeit durch den Kontext der Zuwanderung eine absolute Norm ist (vgl. ebd.).

Die Einstellungen der Lehrkraft haben einen zentralen Einfluss auf das Unterrichten und den Unterricht (vgl. Maak/ Ricart Brede 2019: 14). Seit Gogolins Arbeit 1994 wurden in Arbeiten die Einstellungen von Lehrkräften, Lernenden und Familien zu Mehrsprachigkeit oft im schulischen Kontext thematisiert, aber auch die Einstellungen von Studierenden zur eigenen Mehrsprachigkeit und der im Sprachunterricht (vgl. z. B. Haukås 2019; Maak/ Ricart Brede, Ricart Brede, Amorocho/ Wermbter in Maak/ Ricart Brede 2019¹⁶).

Triulzi/ Maahs (2019) untersuchten die Einstellung der Lehrkräfte in Integrationskursen zu Mehrsprachigkeit und *monolingualem Habitus*. Im Bereich der Integrationskurse und Erwachsenenbildung gibt es insgesamt noch recht wenig empirische Forschung zu Mehrsprachigkeit, Einstellung von Lehrkräften und Lernenden o. Ä. In der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung vertreten laut Triulzi/ Maahs (2019) ein Drittel der Lehrkräfte für Integrationskurse durchgehend Ansichten

¹⁶ Beiträge im Band „Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit“ (Maak/ Ricart Brede 2019) rund um das Projekt „Einstellungen angehender LehrerInnen zu DaZ und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht“

eines *monolingualen Habitus* (vgl. ebd.: 15). Zwar gebe es einen Einbezug der *Herkunftssprachen* im Rahmencurriculum und die Mehrheit der Lehrkräfte sieht einen Mehrwert für die Lernenden im Einbezug anderer (*Herkunfts-*)Sprachen für den deutschen Spracherwerb (vgl. ebd.: 14). Doch trotz dieser Ansicht scheitert es auch bei Befürworter*innen eines mehrsprachigen Ansatzes unter den befragten Lehrkräften der Integrationskurse oft an der Umsetzung im eigenen Unterricht – nur gut die Hälfte der Befragten bezieht ‚manchmal‘ aktiv andere Sprachen ein (vgl. ebd.). Hierfür könnten laut Triulzi/ Maahs eine unzureichende Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Ausbildung von DaZ-Lehrkräften¹⁷, bzw. in der Fortbildung für die Integrationskurse, sowie in den auf dem Markt verbreiteten Unterrichtsmaterialien wichtige Ursachen darstellen (vgl. ebd.: 19).

Dirim (2007) sieht den Einbezug von *Herkunftssprachen* als Notwendigkeit und als ein Recht an (vgl. Dirim 2007: 145). Sie fordert eine Sensibilisierung für das Thema und für die Vorteile seitens der Lehrkräfte und schlägt zum Umgang und zur Förderung von Sprachbewusstsein Sprachvergleiche vor (vgl. ebd.: 154). Auf das Paradigma von Lehrkraft, Unterrichtsmaterialien und Curricula wird in Kapitel 6 näher eingegangen. Da die Einstellung der Lehrkraft einen zentralen Einfluss auf das Unterrichten und den Unterricht hat (s. o.: 8) und die Lehrmaterialien für Lehrkräfte ihre Einstellung beeinflussen könnten, wird im Rahmen der Analyse auch eine Betrachtung dieser erfolgen.

2.2 Arten der Mehrsprachigkeit, Bedeutung des Begriffs

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* ist ein komplexer, nicht klar abgesteckter und interdisziplinär betrachteter. Ob von Soziolinguistik, Neurolinguistik oder Kultur- oder Politikwissenschaften betrachtet, *Mehrsprachigkeit* kommt im Zuge von Mobilität, Migration und internationaler Kommunikationsnetzwerke immer mehr als Teil der Alltagsrealität an (vgl. Busch 2017: 6). Sowohl durch ‚Elitenmigration‘ als auch Arbeitsmigration und Flucht (vgl. Oomen-Welke 2019: 42). *Mehrsprachigkeit* kann als

¹⁷ Dieser Vermutung entgegen stehen Projekte wie „Mehr-Sprache“ unter der Leitung von Koch/ Korte/ Langlotz der TU Braunschweig https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/intern/upload/documents/01JA1609_Mehr_Sprache_Pra__sentation_Auftaktveranstaltung.pdf [02.12.2020] oder der Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit für angehende Lehrkräfte“, sowie "MehrSprachen im Deutschunterricht" unter Leitung von Anja Wildemann an der Universität Koblenz Landau. (2019) <https://doi.org/10.4119/hlz-2691> [02.12.2020]

Abgrenzung zu *Einsprachigkeit* gebraucht werden und auch *Zweisprachigkeit*, *Drei-*, oder *Viersprachigkeit* meinen (vgl. Oksaar 2003: 26). Die Bezeichnungen *Mehrsprachigkeit*, *Multilingualismus*, *Plurilingualismus*, *Bilingualismus* oder *Zweisprachigkeit* werden nicht immer einheitlich verwendet (vgl. ebd.) und im Kontext auch *Sprachenvielfalt*, *sprachliche Vielfalt* oder *Diversität* benutzt.

Der Begriff Mehrsprachigkeit wurde lange ausgehend vom englischen *Bilinguismus* betrachtet, wobei dieser die Mehrsprachigkeit in Abgrenzung zur ‚normalen‘ Einsprachigkeit untersuchte (vgl. Busch 2017: 8). Oksaar merkt einen widersprüchlichen Gebrauch in wissenschaftlichen Sprachgemeinschaften an: So kann in der englischsprachigen Forschung *Bilinguismus*, also ‚Zweisprachigkeit‘ verwendet werden, um oft mehr als zwei Sprachen einzubeziehen, während *Mehrsprachigkeit* im europäischen Forschungskontext nur zwei Sprachen meinen kann (vgl. Oksaar 2003: 26).

In Verbindung mit dem Begriff *Mehrsprachigkeit* stellt sich auch die Frage nach der Definition von Sprache und ob sie als trennbare Entität begriffen werden kann, oder nicht vielmehr ein dynamischer Prozess ist, weshalb von englischer Seite in den letzten Jahren statt von *language* von *linguaging* gesprochen wird (vgl. Busch 2017: 8). Auch die in der Sprachwissenschaft und Erwerbsforschung eingeführten Bezeichnungen Erst- und Zweitsprache und ihre Abkürzungen L1, L2, L3... implizieren die Annahme, Sprachen seien voneinander abgrenzbar und zählbar (vgl. ebd.). Die genannten Bezeichnungen werden je nach Spracherwerbsreihenfolge oder hierarchischer Anordnungen der sprachlichen Kompetenz gegeben. Laut Busch umfasst sprachliche Vielfalt zum Beispiel das Zurückgreifen auf unterschiedliche Sprachregister und Varietäten in verschiedenen Situationen. In ihrem Beitrag führt sie so das Konzept der *Heteroglossie* nach Bachtin ein (vgl. Busch 2017: 9). Laut diesem kann Sprache in ihrem natürlichen Sinne kein geschlossenes, einheitliches System sein. Die Vorstellung des Sprachsystems ist vorgeschrieben und nicht gegeben, Sprache ist vielschichtig und facettenreich (vgl. ebd.). *Heteroglossie* beschreibe die tatsächliche Redevielfalt lebendiger Sprache (vgl. ebd.).

Darüber, wie hoch die Sprachkompetenz(en) sein sollten, um von *Mehrsprachigkeit* sprechen zu können, herrscht Uneinigkeit. Während Bloomfield hohe Sprachkenntnisse, „native-like control of two languages“ (ebd. 1935: 56 in Oksaar 2003: 27) voraussetzt, um von *Zweisprachigkeit* zu sprechen, ist für Haugen die Fähigkeit eines Individuums, in mehr als einer Sprache „vollständige und inhaltvolle Sätze zu bilden“ (Oksaar 2003: 28), ausreichend. Die Vorstellung Bloomfields würde bedeuten in allen Situationen und Kontexten alle Sprachregister in beiden/ allen Sprachen passend zu

wählen und gleich gut zu verwenden. Einerseits sollte hier ergänzt werden, dass Sprachbeherrschung nicht nur Produktion, sondern auch Sprachverstehen und Interpretation bedeutet (vgl. Oksaar 2003: 28). Kritisch angemerkt werden kann auch, dass bei Erstsprachler*innen die Sprachregister mehr oder minder erlernt sein können und für die jeweiligen Situationen unterschiedlich ausgeprägt sein können. Oder, dass es bestimmte Situationen und diesen entsprechende Sprachregister gibt, die sie vielleicht sprachlich nie erlernt haben. Insgesamt verzeichnet sich eine sprachdidaktische Abwendung vom ‚near nativeness ideal‘, die jedoch in der Praxis noch nicht angekommen ist (vgl. Maak 2019: 202).

Weinreich unterscheidet je nach Spracherwerb und Sprachkompetenz. Bei Mehrsprachigen wird von ihm zwischen drei Arten der Beziehung der Sprachen unterschieden, je nach Verknüpfung der Sprachen im kognitiven Speicher: *kombiniert*, *koordiniert* und *subordiniert* (vgl. Oksaar 2003: 28f.). Wenn die lexikalische Bezeichnung für ein Objekt aus unterschiedlichen Sprachsystemen für ein mehrsprachiges Individuum phonematisch und semantisch in einem System gesehen und als die gleichen Wörter identifiziert werden, so handelt es sich um eine *kombinierte* Einheit. Wenn die Wörter als verschieden aufgefasst werden, sind sie *koordiniert* und wenn eine Sprache mit Hilfe einer anderen erlernt wird, so ist es der *subordinierte* Typus (vgl. Weinreich 1953: 8ff. in Oksaar 2003: 28f.). Die beiden ersten Typen schließen einander jedoch nicht aus – einige Wörter der Sprachen können *kombiniert* und andere *koordiniert* sein (vgl. ebd. 29). Im semantischen Mediationsmodell von Ervin/ Osgood (1954 in ebd.) wird die Dichotomie *kombiniert* und *koordiniert* je nach Erwerbskontext unterteilt: Die *kombinierte* Mehrsprachigkeit bedeutet das Erwerben einer Sprache indirekt, also durch die Erstsprache. Z. B. in der Schule, aber auch als Kind in denselben Situationen, in der beide Sprachen von denselben Menschen erworben wurden. Im Unterschied dazu seien laut Ervin/ Osgood die ‚echten‘ Mehrsprachigen diejenigen mit einem koordinierten System. Sie haben die Sprachen in verschiedenen sozialen Situationen erworben. Zum Beispiel eine Sprache zu Hause und eine andere in der Schule (vgl. ebd.). Experimentelle Untersuchungen zeigten, dass Mehrsprachige semantische Systeme nicht komplett trennen (vgl. Oksaar 2003: 30).

Oft gibt es eine Unterscheidung von *gesellschaftlicher* und *individueller* Mehrsprachigkeit. Doch die gesellschaftliche ist in Definitionsansätzen nicht klar von *sozialer* oder *lebensweltlicher* Mehrsprachigkeit zu trennen. Gogolin & Lüdi (2015) verwenden den Begriff *soziale Mehrsprachigkeit*, „wenn sich Sprachen in einer

Gesellschaft unterschiedliche Funktionen teilen“ (ebd.). Sie beziehen sich auf den unterschiedlichen sozialen Status von eigentlich gleichberechtigten Amtssprachen, auch ‚Polyglossie‘. Für unterschiedliche Sprachen ohne funktionelle Trennung werde die Bezeichnung ‚Heteroglossie‘ verwendet (vgl. Gogolin/ Lüdi 2015).

Unterschieden wird auch in (vgl. Tabelle in Maak 2019: 204-207) *innere Mehrsprachigkeit*, die sich auf unterschiedliche Varietäten (Dialekte) innerhalb einer Einzelsprache bezieht und *äußere Mehrsprachigkeit*, die mehrere Einzelsprachen meint. Definitionsansätze zur Mehrsprachigkeit beschäftigen sich je nach Perspektive mit unterschiedlichen Aspekten. Wie der kognitiven Organisation von mehreren Sprachen, dem Alter beim Spracherwerb, der Sprachkompetenz, der Reihenfolge des Spracherwerbs, (un)gesteuertem Erwerb, Faktoren wie Entstehungskontext der Mehrsprachigkeit oder Sprachgebrauch-/ Anwendungskontexten. In ihrer Tabelle gibt Maak eine Übersicht zu den verschiedenen Aspekten in Definitionsansätzen und erklärt die *individuelle*, *gesellschaftliche* und *institutionelle Mehrsprachigkeit*. Je nach Erwerbssalter ‚age of onset‘ kann Mehrsprachigkeit *simultan*, *chronologisch gleichzeitig* *individuell* sein, wenn mehrere Sprachen seit der Geburt erlernt werden. Oder *sukzessive*, *sequentiell*, also zeitversetzt erlernt. Es gibt *migrationsbedingte/ territoriale/ schulbedingte Mehrsprachigkeit* je nach Entstehungskontext und je nach Verhältnis von Sprachkenntnissen und Sprachunterricht *retrospektive*, wenn vor dem Unterricht bereits Sprachkenntnisse in der unterrichteten Sprache vorhanden waren. *Retrospektive-prospektive* bei mehreren Sprachkenntnissen vor dem Unterricht, jedoch nicht in der unterrichteten Sprache und *prospektive Mehrsprachigkeit* bei einer Mehrsprachigkeit durch den Unterricht. *Curriculare Mehrsprachigkeit*, wenn Mehrsprachigkeit als curriculare Vorgabe oder Kompetenzziel besteht. Die Bezeichnung *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* beschreibt den alltäglichen Kontakt mit anderen Sprachen (Grenzregionen), bzw. den Bezug auf ein privates Umfeld. Es gibt außerdem Spezifizierungsmöglichkeiten von *freiwilliger/ unfreiwilliger Mehrsprachigkeit; funktionaler/ rezeptiv funktionaler* je nach Verwendungskontext und Teilfertigkeitsskompetenz. *Implizite (ungesteuerte)/ explizite (gesteuerte) Mehrsprachigkeit* je nach Erwerbsskontext und *ignorierte, unterdrückte Mehrsprachigkeit*, die von Individuen oder von offizieller Seite nicht anerkannt wird.

Unter Berücksichtigung der Funktionalität von Sprachverwendung kommt Oksaar zu der Definition, dass Mehrsprachigkeit die Fähigkeit eines Individuums ist, hier und

jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und von der einen in eine andere Sprache umschalten zu können, wenn die Situation es erfordert – es geht also um die flexible kommunikative und interaktive Kompetenz in mehr als einer Sprache, die situativ gebunden ist (vgl. ebd.: 31).

Mehrsprachige Kompetenz bedeutet über die Interaktion mehrerer Sprachen im Denken, Sprechen, Schreiben und Handeln hinaus (vgl. Oomen-Welke/ Dirim 2013: 7 in Maak 2019: 207), auch deren Gebrauch und Erwerb reflektieren zu können, sowie sie in Beziehung zu setzen (vgl. ebd.).

Mehrsprachigkeit ist ein vielfältiger Begriff. Konsens besteht in der Mehrsprachigkeitsforschung zur Aktualität und Relevanz des Themas und der Wichtigkeit einer positiven Betrachtung und Förderung mehrsprachiger Kompetenzen in den Bildungseinrichtungen (vgl. Amorocho/Wermbter 2019: 235). Als mehrsprachige Person wird in der vorliegenden Arbeit ein Individuum verstanden, das regelmäßig mehr als eine Sprache verwendet und fähig ist, auf mehr als einer Sprache in Alltagssituationen zu kommunizieren (vgl. Geist/ Krafft 2019: 14). Unabhängig davon, wie hoch die Sprachkenntnisse sind und wie und wann die beteiligten Sprachen erworben wurden. Zwar kann in den Integrationskursen von einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit gesprochen werden, jedoch können die (mehr-)sprachlichen Voraussetzungen individuell sehr unterschiedlich sein. In Kapitel 5 wird näher auf die in den Integrationskursen vertretenen Sprachen eingegangen. Als Sprachen werden im Sinne der äußeren Mehrsprachigkeit in dieser Arbeit Dialekte und Ethnolekte nicht berücksichtigt.

2.3 Erstsprache, Herkunftssprache, Sprachprestige

Im Feld der Begriffsbezeichnungen aus der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung wird als *Erstsprache* meist die von der Person als erste erworbene Sprache verstanden. Die Bezeichnung kann aber auch eine individuelle oder gesellschaftspolitisch bewertende Funktion von Sprache darstellen. Die Erstsprache ist dann die erste, die beste Sprache (vgl. Oksaar 2003: 13). Auch hatte und hat die Bezeichnung *Muttersprache*, um die zuerst erworbene Sprache zu bezeichnen, vielfach eine emotionale Konnotation (vgl. ebd.). Auch wenn bereits Gabelentz Anfang des 20. Jahrhunderts hervorhebt, dass *Muttersprache* die Sprache bezeichne, die Kinder von den ihnen umgebenen Erwachsenen lernen (vgl. ebd.: 62 in Oksaar 2003) – also trotz des Kompositums nicht

zwingend etwas mit der Mutter zu tun hat, so kann eine Assoziation in ebendiese Richtung aufgrund der Bezeichnung nicht ausgeschlossen werden. Dieser Problematik wurde versucht, mit anderen Bezeichnungen wie „*Erstsprache, Primärsprache, Grundsprache, natürliche Sprache* oder auch *Herkunftssprache*“ (Oksaar 2003: 13f.) zu begegnen, bei denen jedoch wiederum unterschiedliche Konnotationen mitschwingen könnten (vgl. ebd.: 14). Die Frage der Bezeichnung und der Versuch, nicht gewollte Konnotationen zu verhindern, brachte mehrere Bezeichnungen hervor, die im Kontext Migration und Mehrsprachigkeit eine Rolle spielen, wie *Heimsprache* bzw. *home language, Familiensprache, heritage language, Migrationssprache* oder *Herkunftssprache*.

Laut Altmayer bezeichnen die drei Begriffe *Herkunftssprache, Familiensprache* und *Heritage-Sprache* Sprachen, „die Zuwanderer aus ihren Herkunftsländern mitbringen und die meist in privat-familiären Kontexten weiterhin verwendet und an die nachwachsenden Generationen weitergegeben werden“ (Altmayer 2009: 104 in Amorocho/ Wermbter 2019: 238).

Der viel verwendete Begriff *Herkunftssprache* kann kritisch gesehen werden, da zunächst definiert werden müsste, was unter Herkunft verstanden wird. Ist die Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe gemeint? Die Staatsbürgerschaft? Der Geburtsort? Die regionale Herkunft kann keine Aussage über die individuellen Sprachverwendungen treffen. Wie König nachvollziehbar formuliert, sind „Spracherwerb und Sprachgebrauch [...] unweigerlich mit individuellen biographischen Lebenswegen verknüpft, die wiederum in spezifische soziale und gesellschaftliche Kontexte eingebettet sind.“ (König 2016: 1). Dies mag umso mehr bei unterschiedlichsten Migrationshintergründen in den Integrationskursen zutreffen, sodass keiner der erwähnten Begriffe zutreffend und zufriedenstellend erscheint. Im Folgenden wird vor allem die Bezeichnung *Erstsprache* verwendet, da diese am neutralsten wirkt. Ebenfalls wird die in Beiträgen oft gebrauchte Bezeichnung *Herkunftssprache* benutzt, wobei Herkunft nicht mit Staatsbürgerschaft oder dem Nationalstaat gleichzusetzen ist.

Bei Lamberts Dichotomie der *additiven* und *subtraktiven* Mehrsprachigkeit handelt es sich um eine Einteilung nach Sprachprestige, bei der Sprecher*innen einer prestigeträchtigen Sprache *additiv* weitere (Zweit-)Sprachen erwerben können, ohne um ihre Erstsprachkenntnisse besorgt sein zu müssen. Sprecher*innen einer Sprachminderheit würden hingegen wegen „nationaler Bestimmungen“ (Oksaar 2003: 30) und sozialem Druck unter einer Art Sprachverlust leiden. Denn sie würden

gezwungen, ihre Erstsprachkenntnisse *subtraktiv* zu verdrängen, um Platz für ‚minimale‘ (Zweit-)Sprachkompetenz zu machen (Lambert 1980: 9 in ebd.). Auch wenn die Unterscheidung von Lambert und besonders die beschriebenen Folgen für nicht prestigeträchtige Sprachen extrem scheinen, wird von weiteren Verfasser*innen des Öfteren auf das (fehlende) Sprachprestige der *Migrationssprachen* bzw. außereuropäischer Sprachen und ein fehlendes Einbeziehen dieser sowie die negativen Folgen dessen verwiesen (vgl. Krumm 2008; Dirim 2007; Oksaar 2003; Consentino 2016).

Consentino setzt sich in seinen Beiträgen *DaZ-Unterricht und Mehrsprachigkeit: der Idealfall von Integrationskursen* (2017) und *Mehrsprachige Kompetenz: Welche Anforderungen an den DaZ-Unterricht?* (2016) mit Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht, auch im Hinblick auf Integrationskurse auseinander. Er gibt einen Einblick in „mehrsprachige Lehr- und Lernkonzepte, Lehrmittel und Lernmaterialien, die zur Förderung einer mehrsprachigen Kompetenz wesentlich beitragen können“ (ebd. 2015: 91) und macht Vorschläge für die Lehrpraxis und für die Lehrkraftausbildung. Er stellt die Forderung, einen Mehrsprachigkeitscurriculum für die Integrationskurse zu entwickeln (vgl. ebd. 2015: 81). Laut ihm ist besonders für DaZ-Lernende und insbesondere der Deutschunterricht für Migrant*innen ein identitätsverändernder Prozess. Deshalb sei ein mehrsprachiger Unterricht, bei dem die *Herkunftssprache* zentraler Bestandteil ist, für Menschen mit anderen Sprachen als der unterrichteten, im Hinblick auf eine erfolgreiche Persönlichkeits- und Sprachentwicklung so bedeutend (vgl. ebd. 2016: 96). Sprachunterdrückung und Sprachverlust könnten zu „sprachlicher Heimatlosigkeit“ (Consentino 2016: 95) führen. Er beschreibt ein Mehrsprachigkeitsparadox, einerseits Lernziele zur Verbesserung der Mehrsprachigkeit der Mehrheitsbevölkerung mit großem Aufwand zu fördern, andererseits aber die Mehrsprachigkeit der Zweitsprachlernenden z. B. in Integrationskursen zu ignorieren. So als gäbe es lernenswerte und nicht lernenswerte Sprachen, die als unwichtig erachtet werden – oft die *Herkunftssprachen* der Migrant*innen (vgl. Consentino 2016: 96). Migrant*innen, die DaZ lernen, verfügen bereits über eine eigene sprachliche Identität. Sie beherrschen eine oder mehrere Sprachen und sind somit meist zum Zeitpunkt der Zuwanderung mehrsprachig (vgl. Consentino 2016: 96). Bei sprachlich heterogenen Gruppen sollte den Lernenden immer wieder Gelegenheit zum Wiederholen, Nachdenken und Reflektieren über Lerninhalte und Lernprozesse in der *Herkunftssprache* gegeben werden (vgl. ebd.).

Wenn Migrant*innen die Erfahrung machen, dass ihre (*Herkunfts-*)Sprachen in der Mehrheitsgesellschaft als nicht wertvoll betrachtet werden oder sogar mit Sanktionen à la ‚sprecht Deutsch!‘ belegt werden, kann dies Auswirkungen auf Selbst-, Fremdwahrnehmung und somit die eigene Identität haben (vgl. Szablewski-Çavus 2013: 2f.). Vor diesem Hintergrund scheint das vielfach angebrachte Argument, dass das Einbeziehen von *Herkunftssprachen* den Sprachen und somit den Sprecher*innen Wertschätzung entgegenbringt (vgl. Riegger et al. 2017), leicht nachvollziehbar. Szablewski-Çavus argumentiert, dass im Unterricht mit Migrant*innen für eine teilnehmendenorientierte Unterrichtsgestaltung von der Lehrkraft Sprachbedarfsanalysen durchgeführt werden sollten, die den objektiven und subjektiven Sprachbedarf ermitteln. Die Lernenden reflektieren u. a. die Verwendungskontexte der jeweiligen Sprachen (vgl. ebd. 2013: 10f.). Die Motivation könne so gesteigert und ein Bild der vorhandenen Mehrsprachigkeit und den Situationen, in denen die deutsche Zweitsprache gebraucht wird, erstellt werden (vgl. ebd.).

Strunz (2001) spricht sich für die Berücksichtigung anderer Erstsprachen im Deutsch-Unterricht aus. Dies sei die einzig logische Konsequenz, wenn kulturelles Lernen auch Sprachenlernen bedingt. Dies könnte z. B. durch kontrastive Spracharbeit oder dem Einbeziehen anderssprachiger Texte geschehen (vgl. ebd.: 14). Der sprachliche und kulturelle Einbezug könnte Negativbilder von Migrant*innen und deren Kulturen korrigieren und einer geringen Wertschätzung sowie Integrationsdruck entgegensteuern (vgl. ebd.: 14ff.). Eine interkulturelle Deutschdidaktik, die Herkunft, Lebenswelt, Erfahrungen und Wahrnehmungen der Lernenden einbezieht und so das Prestige der *Herkunftssprachen* und *-kulturen* wachsen lasse, wird bejaht (vgl. Oomen-Welke 1991: 25 in ebd.: 17).

Für die Berücksichtigung und den Einbezug der Erstsprachen spricht laut Riegger et al. eine Studie von Volgger¹⁸ in der Erwerbsforschung. Hiernach finden Lernende durch ihre Mehrsprachigkeit Zugang zu ihrer Sprachlernerfahrung und können diese zum Erwerb neuer Sprachen anwenden (vgl. Riegger et al. 2017: 156). Der Einbezug trägt außerdem der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit Rechnung (vgl. ebd.) Für erwachsene Deutschlernende ist eine Ermutigung zur Nutzung der Sprachen als Lernstrategie sinnvoll (vgl. Oomen-Welke/ Krumm 2004: 10). Wegen sprachlicher Desorientierung durch

¹⁸ siehe Volgger, M.-L. (2013). Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden – Wie können LehrerInnen unterstützen? In Vetter, E. (Hg.). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 9, 77-110

Flucht und Migration wäre eine Aktivierung ihrer Spracherfahrung auch als Motivation zur aktiven Teilnahme wichtig (vgl. ebd.). Oomen-Welke/ Krumm (2004) sehen die Umsetzung der Mehrsprachigkeit begründet in der Differenz als Grundbedingung für das Lernen (vgl. ebd. in Riegger et al. 2017: 156). Der Einbezug von Erstsprachen werde deshalb zum „Motor“ für die Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit“ (Riegger et al. 2017: 156). Wichtig ist es, als Lehrkraft andere Sprachen zuzulassen, den Äußerungen der Lernenden Sinn zuzutrauen und keine Angst vor anderen Sprachen zu haben (vgl. ebd.). Laut Erhebungen von Wildenauer-Józsa (2004, 2005) wenden Lernende ganz automatisch Sprachvergleiche als Lernstrategie an.

Zusammenfassend kann der Einbezug weiterer Erstsprachen im DaZ-Unterricht der Integrationskurse also der Wertschätzung der Sprachen und somit des Individuums, der Lernmotivation/-orientierung, einer erhöhten Sprachbewusstheit und einem besseren Zweitspracherwerb dienen. Auch im Umgang mit sprachlich heterogenen Gruppen, die insbesondere in Integrationskursen Normalität sind, ist das Einbeziehen verschiedener Erstsprachen ein guter Ansatz, worauf im Folgenden eingegangen wird.

2.4 Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Ein besonderes Merkmal der Lernenden in Integrationskursen ist ihre Heterogenität, mit der im Sprachkurs u. a. hinsichtlich Erstsprachen sowie Bildungserfahrung umgegangen werden muss. Eine Herausforderung diesbezüglich ist, die Lehr- und Lernprozesse zu stabilisieren, sowie die Lernmotivation und Potenziale zu fördern (vgl. Riegger et al. 2017: 156).

Zeitgemäße Materialien sollten offen für Beiträge der Lernenden und für ihre Sprachen sein, demnach sowohl Deutsch, weitere Erst- und Zweitsprachen, Fremdsprachen, Dialekte, Soziolekte usw. einschließen. „[Die Materialien] nutzen alle Informationskanäle, beziehen [andere Fächer] und die Lebenswelt ein und münden öfter in Projektvorschlägen.“ (Oomen-Welke 2019: 52). Für den mehrsprachigen (Deutsch)unterricht und den Umgang mit sprachheterogenen Gruppen haben z. B. Oomen-Welke (2015), Schader (2004) und Budde (2012) Materialien, jedoch vor allem für den schulischen Kontext, entwickelt. Dirim bietet Beispiele für die Umsetzung von Sprachvergleichen zum Fördern von Sprachbewusstsein (vgl. Dirim 2007: 154). Schader sieht Sprachenvielfalt als Chance, als Möglichkeit zum Nutzen von Ressourcen und neuer Möglichkeiten (vgl. Schader 2004: 9) und bietet Materialien für „handlungs- und

kommunikationsorientierte Lernanlässe [...] um sprachliches Wissen, Bewusstsein und Können zu entwickeln“ (ebd.). Für kompetentes Unterrichten einer sprachlich und kulturell heterogenen Gruppe haben Lucas/ Villegas (2013) mit dem „Culturally-Responsive-Teaching“-Curriculum und dem „Linguistically-Responsive-Teaching“-Curriculum für die USA Soll-Standards definiert.

Mit dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Schule beschäftigt sich das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Krumm & Reich 2011), in welchem die Autoren Lehr- und Lernziele für die Förderung von Kompetenzen der Sprachenvielfalt und den Umgang mit ihr im fächerübergreifenden Unterricht und im ‚Mehrsprachigkeitsunterricht‘ an österreichischen Schulen formulieren. Als mehrsprachige Kompetenzen sollen folgende soweit dies im Rahmen schulischer Bildung möglich sei, vermittelt werden (ebd.: 2):

Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zur Analyse anderer sprachlicher Situationen, Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für Gruppen von Menschen, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, ein Repertoire von Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein [...]

Die Autoren unterteilen das Curriculum in die jeweiligen Jahrgangsstufen, für die sie dem Alter angepasste didaktische Grundsätze und Unterrichtsvorschläge formulieren, die sie darüber hinaus inhaltlich mit aktuellen Lehrplänen verbinden (vgl. ebd.: 12-51). Die Kompetenzen ordnen sie jeweils folgenden übergeordneten Kategorien zu (ebd.):

- Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt
- Vergleichen von Sprachen
- Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen
- Aneignung von Sprachlernstrategien

Ein Mehrsprachigkeitscurriculum für Integrationskurse oder für die Erwachsenenbildung gibt es noch nicht. Der Band *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, der sich u. a. an Kursleitende der Integrationskurse richtet (vgl. Kaufmann et al. 2013), möchte auf das Unterrichten der spezifischen Zielgruppe vorbereiten und geht hierzu auf die Themen 1 ‚Merkmale des DaZ-Unterrichts‘, 2 ‚Migration, Migrantinnen und Migranten‘, 3 ‚Interkulturelles Lernen und Lehren im DaZ-Unterricht‘, 4 ‚Analyse von DaZ-Unterricht‘, 5 ‚Methodische Ansätze im DaF- und DaZ-Unterricht‘, 6 ‚Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse‘, 7 ‚Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht‘ und 8 ‚Nonverbale Kommunikation im DaZ-Unterricht‘ ein. Von besonderem

Interesse ist an dieser Stelle, inwieweit in den Beiträgen die Mehrsprachigkeit der erwachsenen Lernenden berücksichtigt wird und wie auf die sprachliche Heterogenität eingegangen wird. Außerdem welche Vorschläge den Lehrkräften unterbreitet werden, mit dieser am besten umzugehen.

In Integrationskursen wird seitens des BAMFs versucht, durch größtmögliche Außendifferenzierung hinsichtlich Leistungsniveaus und Zielgruppe, möglichst homogene Lernendengruppen zu bilden (vgl. Kaufmann 2013: 188). Wie Kaufmann anmerkt, bestehen in den Kursen natürlich dennoch nach wie vor große Unterschiede hinsichtlich Alter, Ausgangssprache(n), usw. (vgl. ebd.). Das typische Merkmal der Heterogenität in Integrationskursen impliziert Herausforderungen für die Lehrkräfte im Zusammenhang mit Unterrichtsorganisation, Motivation ruhiger Lernender, individueller Lernziele und Interessen, Unterrichtsziele und Lerntempo (vgl. ebd.: 188f.). Sie birgt aber auch große Vorteile: Unterschiedliche Menschen sind eine Bereicherung und können für ein lebendiges Lernklima, eine positive Unterrichtsatmosphäre, die von Austausch und einem voneinander Lernen geprägt ist, genutzt werden (vgl. ebd.: 190). Erst durch ausgangssprachliche Heterogenität besteht die Möglichkeit einer lebendigen Interaktion und Kommunikation unter den Teilnehmenden. Heterogene Teilnehmende können in verschiedensten kleineren Gruppenkonstellationen arbeiten (vgl. ebd.: 191), was eine Bereicherung für die Umsetzung verschiedener Lehr- und Lernziele darstellen kann. Das Ignorieren von Heterogenität durch die Lehrkraft ist eine (nicht zu empfehlende) Art des Umgangs, die jedoch in der Praxis vermutlich auch vorkommt (vgl. ebd.). Als konstruktiven Umgang mit Heterogenität beschreibt Kaufmann die Binnendifferenzierung, die verschiedene Ziele verfolgt, welche allesamt zu einer Zunahme der kommunikativen Kompetenz führen. Ziele wie Einbezug aller Lernenden, Förderung von Motivation und Lernendenautonomie, etc. (vgl. Abb. 1 in ebd.: 192). Kaufmann stellt Vorschläge teils mit Beispielübungen zu Differenzierungen nach Themen und Textsorte, nach Leistungsniveau, nach geschlossenen oder offenen Aufgaben, nach Sozialformen, kooperativ, nach Lerntechniken und Lernstrategien oder nach der Ausgangssprache vor (vgl. ebd.: 193-200). Durch ausgangssprachlich heterogene Gruppen komme es zu einer authentischen, ungesteuerten Kommunikation. Weitere Vorteile nach Kaufmann sind (ebd.: 200):

1. Möglichkeiten zu kulturellem Austausch
2. Möglichkeiten zur kontrastiven Arbeit, d.h. zu Sprachvergleichen zwischen Ausgangs- und Zielsprache

3. die Möglichkeit, Übersetzung zu nutzen

4. die Möglichkeit, die Herkunftssprachen zum Abbau von Lernblockaden zu nutzen
Außerdem könne die Mehrsprachigkeit genutzt werden, um ausgangssprachlich homogene Kleingruppen zur Förderung der Beteiligung zusammenzustellen. Genauso können ausgangssprachlich heterogene Kleingruppen zur Förderung der Kommunikation und der Anwendung vorher vermittelter Inhalte auf Deutsch genutzt werden (vgl. ebd.).

Wie Lehrkräfte das Einsetzen verschiedener Erstsprachen in homogenen Kleingruppen konkret realisieren könnten, beschreibt Kaufmann in der Übung ‚Sprachenwechsel‘ (vgl. ebd.: 208). Es geht um den interaktiven Austausch der Kleingruppen zu einem bestimmten Thema zunächst in der Erstsprache. Die Lehrkraft leitet im Laufe der Übung in kurzen Abständen mehrmals einen Sprachwechsel ins Deutsche und wieder zurück in die Erstsprache an und gibt nach der Übung Zeit für Feedback (vgl. ebd.)

Eine sprachlich heterogene Gruppe bedeutet für die Unterrichtspraxis in den Integrationskursen auch methodisch einige Vorteile, die aufgeführt wurden. Für die konkrete Umsetzung gibt es bereits ein paar Entwürfe, Materialien für den Umgang und Vorschläge, die sich an Curricula orientieren. Vorteilhaft wäre in Integrationskursen zum Beispiel die Arbeit mit Sprachvergleichen, Sprachmittlung und die Nutzung der Mehrsprachigkeit. Es stellt sich die Frage, inwieweit diese Vorschläge Anklang in Rahmencurriculum und Lehrwerken der Integrationskurse finden.

3 Zweitspracherwerbshypothesen

Im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung entstanden u. a. verschiedene Erwerbstheorien, z. B. hinsichtlich des Einflusses der Erstsprache(n) auf die Zweitsprache oder vice versa. Die Interdependenzhypothese nach Cummins wird als Argument für positive Auswirkungen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik auf den Spracherwerb im Deutsch-Unterricht (vgl. z. B. Marx 2014; Consentino 2016; Amorocho/ Werbter 2019) angeführt. Im Folgenden sollen wegen des mehrfachen Bezugs in der Literatur die *Kontrastiv-*, die *Interlanguage-* und die *Interdependenzhypothese* kurz betrachtet und erläutert werden.

Lado stellt mit seiner Arbeit im Jahr 1957¹⁹ die Grundthese der **Kontrastivhypothese**, die auf Fries (1945)²⁰ gründet, auf (vgl. Oksaar 2003: 90). Die Kontrastivhypothese geht davon aus, dass die bereits erworbene Sprache einen Einfluss beim Lernen der neuen Sprache haben kann (vgl. ebd.). Bei *Ähnlichkeiten* und *Verschiedenheiten* sprachlicher Strukturen in Erst- und Zielsprache²¹ vermutet Lado einen bei ähnlichen Strukturen erleichternden oder bei verschiedenen Strukturen erschwerenden Effekt auf das Lernen (vgl. Lado 1957: 59 in Oksaar 2003: 99). Beschriebenes wird im Kontext der Hypothese auch *positiver* oder *negativer Transfer* genannt. Der positive führt zu korrekten zielsprachlichen Äußerungen und der negative zu Interferenzen, womit Fehler in der Äußerung gemeint sind. Es wird von umso mehr Lernschwierigkeiten und von einem als negativ verstandenen Interferenzpotenzial ausgegangen, umso verschiedener die Sprachstrukturen sind (vgl. ebd.). Eine derartige Zuordnung von ‚interlinguale Ähnlichkeit gleich hilfreich‘ und ‚sprachlicher Unterschied gleich Lernschwierigkeit‘ ist heute überholt. Einerseits, da sie empirisch nicht belegt werden konnte und andererseits da Schwierigkeiten auch bei ähnlichen sprachlichen Strukturen zwischen Ausgangs- und Zielsprache auftreten können (vgl. Oksaar 2003: 99). Eine schwächere Version der Theorie kann jedoch laut Oksaar durchaus ein brauchbares Verfahren für Untersuchungen des Zweitspracherwerbs sein (vgl. ebd.: 100).

Rolle des Transfers

Die Neigung von Lernenden zum Transfer wird laut Oksaar nicht angezweifelt (vgl. Oksaar 2003: 99), doch Transfer sollte nicht in positiven und negativen unterschieden werden, oder Interferenz als negativ betrachtet werden. Interferenz sollte als Abweichung nicht bewertet werden, sondern vielmehr genutzt werden, um vorhandene Lernschwierigkeiten, die tatsächlich auf der Erstsprache gründen, nachvollziehen und erklären zu können (vgl. ebd.: 100). Reflektieren die Lernenden darüber hinaus eigene sprachliche Abweichungen, so können „positive Einwirkungen in Bezug auf metalinguistisches Wissen in beiden Sprachen“ initiiert werden (vgl. ebd.: 101).

Für den mehrsprachigen Unterricht seien besonders positive Transfermöglichkeiten interessant (vgl. Marx 2020: 25), die allerdings aufgrund anderer Faktoren im

¹⁹ Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.

²⁰ Fries, Charles (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: Ann Arbor.

²¹ gemeint ist die zu erlernende Sprache

Spracherwerbsprozess schwierig nachzuweisen sind. So ist nicht klar, ob eine höhere Sprachkenntnis „auf Grund des Transfers von ähnlichen Einheiten aus einer anderen Sprache bestehen – oder ob Lernende deswegen besser werden, weil sie an Weltwissen, (Ziel-)Sprachenwissen, allgemeinen kognitiven Kompetenzen, Reflexionsvermögen usw. gewonnen haben, die transversale Kompetenzen darstellen (Berthele & Lambellet 2018).“ (ebd.: 2020: 25). Sprachtransferphänomene können laut Marx positiv für den Spracherwerb genutzt werden, wenn bestimmte Voraussetzung erfüllt sind (vgl. ebd. 2020: 26) – nämlich,

1. wenn die Fähigkeit(en) in der sogenannten ‚supplier-Sprache‘ gut beherrscht werden, also in der Erstsprache oder einer anderen Fremdsprache, aus der transferiert wird.
2. wenn Lernende auf transferierbare Einheiten und Fähigkeiten aufmerksam gemacht werden und im Unterricht die Gelegenheit erhalten, den Transfer zu üben.
3. wenn Lernende den zu transferierenden Phänomenen in unterschiedlichen Kontexten in beiden bzw. allen Sprachen begegnen, um deren sprachen- und/oder bereichsübergreifenden Einsatz verinnerlichen zu können.

Da Sprachvergleiche und somit Transfers automatisch stattfinden (vgl. Wildenauer-Józsa 2004) und als Abweichung nicht zu bewerten sind (vgl. Schader 2011: 21; Oksaar 2003: 25), sollten optimalerweise die Voraussetzungen für einen positiven Nutzen gefördert werden. Für die angebrachten Punkte von Marx bedeutet dies die Förderung der Erstsprache, die Erhöhung der Sprachaufmerksamkeit und Transfermöglichkeiten im Unterricht. Dass Sprachvergleiche über die Wortschatzebene hinaus auf allen Ebenen stattfinden sollten und authentische Texte zum Einsatz kommen sollten. Sie sollten nicht nur *rezeptive*, sondern auch *produktive* Fertigkeiten der Lernenden ansprechen und über den Vergleich mit der Fremdsprache Englisch hinausgehen (vgl. Marx 2020: 26).

Sprachkontrastive Arbeit

In ihrem *Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch* (2011), das sich an Lehrkräfte mehrsprachiger Klassen und den DaZ-Unterricht richtet, stellen die Autor*innen Möglichkeiten und Herausforderungen ausgehend verschiedener Erstsprachen beim Deutscherwerb sprachkontrastiv dar. Sie verfolgen das Ziel, das Interesse und Verständnis gegenüber migratorischer Erstsprachen, die

„förderdiagnostische Kompetenz von Lehrpersonen in der Begleitung und Stützung des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache“ (Schader 2011: 4) und die interkulturelle Verständigung zu fördern. Hierzu erbringen sie u. a. jeweils Informationen zu Herkunftskultur und Bildungssystem, Informationen linguistischer und struktureller Art, sowie sprachvergleichende Darstellungen (vgl. Schader 2011: 4). Es wird davon ausgegangen, dass positive und negative Transfers aufgrund der Erstsprache auftreten können. Diese werden jedoch nicht bewertet, sondern die sprachlichen Gegenüberstellungen sollen die Lehrkraft befähigen, um auf die gefundene, von der Erstsprache ausgehende Abweichung, eingehen zu können (vgl. ebd.: 5f.). Der Beitrag konzentriert sich zwar auch auf die Bildungssysteme, behandelt die 14 zahlenstärksten Migrationssprachen der Züricher Bildungsstatistiken und bezweckt mit den kurzen Übersichten nur das Erörtern sprachlicher Fehlerquellen. Die Möglichkeiten von Sprachvergleichen und Sprachreflexion im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik für eine sinnvolle Binnendifferenzierung auf lexikalischer, struktureller, pragmatischer, etc. Ebene werden außer Acht gelassen. Dennoch kann das Buch für den Kontext der Integrationskurse interessant sein. Es geht lexikalisch und strukturell auf mehrere außereuropäische Sprachen ein. Der Band könnte nicht nur von Lehrkräften in Integrationskursen, sondern z. B. auch von Lehrwerkautor*innen zur Konzipierung mehrsprachiger Aufgaben, die über die lexikalische Ebene hinausreichen, genutzt werden. Genauso hilfreich könnten die Beschreibungen von über 20 Einzelsprachen auf der proDaZ-Seite der Universität Duisburg Essen (vgl. UDE 2020) sein. Diese verfolgt seit 2013 das Ziel, alle migrationsrelevanten Sprachen aufzunehmen. „[F]ortlaufend [werden] Sprachbeschreibungen der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten eingestellt“ (Benholz/ Gürsoy 2012: 1).

Interlanguage-Hypothese

Selinker prägt 1972 den Begriff *interlanguage*, auf Deutsch auch *Interimsprache*. Die Vermutung der Interlanguage-Hypothese ist, dass Lernende während des Zweitspracherwerbs ein eigenes Sprachsystem entwickeln. Eine Art Zwischensprache, die Charakteristika von Erst- und Zweitsprache beinhaltet und zusätzlich eigene, unabhängige Merkmale aufweist (vgl. Selinker 1972: 214). Laut Selinker ist eine Untersuchung aller drei Sprachsysteme grundlegend, um Fakten zum Zweitspracherwerb zu erhalten (vgl. ebd.: 209). Die *Interlanguage* ist flexibel bzw. instabil und wird von

zielsprachlich orientierten Prozessen, Strategien und Regeln der Lernenden beeinflusst (vgl. Lengyel 2001: 33). Selinker beschreibt 5 psycholinguistische Prozesse, die sie charakterisiert: 1 *Language transfer* (sprachlicher Transfer), 2 *Transfer of training* (durch Lehrkraft oder Übungsmaterial), 3 *Strategies of second language learning* (Lernstrategien), 4 *Strategies of second language communication* (Kommunikationsstrategien), 5 *Overgeneralization of target language material* (Übergeneralisierung) (vgl. ebd. 1972: 216f.)

Der Begriff *Sprachtransfer* wird laut Wild in der Interlanguage-Forschung verwendet. Darunter sind psycholinguistische, dynamische, meist unbewusste Prozesse zwischen Sprachen in Bezug auf die Übertragung von einem linguistischen Phänomen der Erst- auf die ‚Fremdsprache‘ zu verstehen (vgl. Wild 2016: 154). „[Sprachtransfer] wird nicht nur in Fehlern sichtbar, sondern auch in Vermeidungsstrategien, übermäßigem Gebrauch von bestimmten Strukturen und Vereinfachungen.“ (ebd.). Sprachtransfer, der als psycholinguistischer Prozess nicht nachvollziehbar ist, wird es, wenn interlingual Sprachvergleiche thematisiert werden (vgl. ebd.). In ihrem Beitrag versteht sie ‚Sprachvergleich‘ als didaktisches Konzept zur möglichen Anregung von ‚Transferprozessen‘ im Unterricht.

Interdependenzhypothese

In den 1970er Jahren formulierte der kanadische Pädagoge Jim Cummins zwei Hypothesen zu Sprach- und Denkprozessen für einen erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache. Er geht von einer Wechselwirkung zwischen den Kompetenzen der Erst- und der Zweitsprache aus. Cummins konstatiert, dass die Zweitsprache sich basierend auf der Erstsprache entwickelt und von dieser profitieren kann. Wenn eine Fähigkeit in der Erstsprache gut ausgebildet ist, so wirkt sich dies positiv auf den Zweitspracherwerb aus (vgl. Lengyel 2001: 35). „...To the extent that instruction in L_x is effective in promoting proficiency in L_x, transfer of this proficiency to L_y will occur provided there is adequate exposure to L_y (either in school or environment) and adequate motivation to learn L_y. ...“ (Cummins 2000: 38 in Marx 2014: 9). Das bedeutet im Umkehrschluss auch, dass eine schlecht ausgebildete Erstsprache sich negativ auf den Zweitspracherwerb auswirken kann (vgl. Lengyel 2001: 36), dass in der Zweitsprache von Fähigkeiten in der Erstsprache profitiert werden kann und dass eine Förderung der bildungssprachlichen

Kompetenzen in den Erstsprachen sich positiv auf den Erwerb dieser Kompetenzen in der Zweitsprache auswirke (Cummins 2001: 173 in Amorocho/ Wermbter 2019: 239).

Consentino führt als Bestätigung der Theorien von Cummins, der Unterstützung der Zweitsprache durch die gefestigte Erstsprache und der Wechselwirkung zwischen beiden im Gehirn (vgl. Consentino 2016: 97) den neurolinguistischen Artikel von Joller-Voss (2010) an. Dieser geht auf weitere Studien im Bereich ein. Laut Joller-Voss ist für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb bei Erwachsenen besonders die kognitive Bewusstheit relevant, da bei späterem Spracherwerb im Gehirn nebeneinander liegende Bereiche für jede neue Sprache aktiviert werden (vgl. ebd.: 10f.). „Die unterschiedlich identifizierten Aktivierungsmuster im Bereich der Mehrsprachigkeit in separaten Netzwerken“ (ebd.: 10) bedeuten eine erhöhte kognitive Anforderung für das Gehirn. Im Vergleich zum Erstspracherwerb werden sprachliche Regeln nicht mehr spielerisch mühelos automatisiert, sondern durch kognitive Bewusstheit erlernt (vgl. Joller-Voss 2010: 10f.). Für den DaZ-Unterricht in den Integrationskursen stellt sich dadurch die Frage, wie Prozesse einer kognitiven Bewusstheit am besten unterstützt und so für erwachsene Lernende der Zweitspracherwerb erleichtert werden kann. Einige Autor*innen schlagen für das Erhöhen der Sprachbewusstheit ein sprachvergleichendes Vorgehen vor (vgl. Kapitel 4).

Roche (2011) verbindet die Interdependenzhypothese außerdem mit Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Basierend auf der Interdependenzhypothese wird vermutet, dass eine gut ausgeprägte Sprachbewusstheit von mehrsprachigen Lernenden Transfereffekte in der allgemeinen kognitiven Entwicklung bewirkt (vgl. ebd.: 27). Seine Aussage stützt er mit einer longitudinalen Vergleichsstudie zur Überprüfung der Interdependenzhypothese durch Bournot-Trites/Reeder (2001)²², die die Entwicklung von Lernenden auf sprachliche Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache hin und in Bezug auf ihre Leistungen in Mathematik auswerteten (vgl. Roche 2011: 27). Die erste Gruppe wurde 50 % und die zweite Gruppe 80 % der Zeit in der Zweitsprache unterrichtet. Die Abschlusstest waren in der Erstsprache der Gruppen. Die besseren Ergebnisse der zweiten Vergleichsgruppe in Mathematik zeigen, dass in einer Sprache erworbenes Wissen „bei einem entsprechend gut entwickelten Sprachstand in andere Sprachen übertragen werden

²² Bournot-Trites, M. & Reeder, K. (2001). Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French immersion program. *The Canadian Modern Language Review* 58, 27-43

kann“ (ebd.) und darüber hinaus, dass mehrsprachige Kompetenzen mit anderen Fertigkeiten positiv zu korrelieren scheinen (vgl. ebd.).

Lengyel schlussfolgert darüber hinaus, dass begründet auf der Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese²³ eine Förderung der Erstsprache u. a. sinnvoll ist, wenn das Prestige dieser gering ist. Positive Auswirkungen habe die Förderung der Erstsprache auf die Entwicklung der Zweitsprache, auf Selbstbild, Selbstvertrauen und Selbstachtung, auf die Einstellungen zur ‚sprachlichen Majorität‘ und zum Einwanderungsland, auf die psychische, soziale und kognitive Entwicklung, auf Motivation und Erfolg (vgl. ebd.: 38).

Inwieweit eine Förderung der Erstsprachen im Rahmen der Integrationskurse leistbar ist, soll an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Angenommen werden kann, dass bereits durch den Einbezug von Sprachen, Sprachvergleiche und Sprachreflexion positive Auswirkungen für Sprachbewusstheit und den deutschen Zweitspracherwerb erwartet werden können.

Modelle zu Mehrsprachigkeit

Trotz ihrer unterschiedlichen Fokusse haben Theorien und Modelle zum Erwerb mehrerer Sprachen gemeinsame Auffassungen. Zum Beispiel vertreten sie die Annahme, dass Mehrsprachigkeit der „natürliche Zustand des Menschen“ (Marx 2005: 26) ist und Herdina & Jessner (2002 in ebd.) und Hufeisen (2003 in ebd.) beschreiben Mehrsprachigkeit als die weltweite Norm.

Eine Übersicht zu ausgewählten Mehrsprachigkeitsmodellen und ihrem Fokus gibt Marx (vgl. Marx 2005: 23-50). Sie geht auf das *Foreign Language Acquisition-Modell* (FLAM) von Groseva; das *Language Switches-Modell* alias Rollen-Faktoren-Modell von Hammarberg und Williams; das *Multilingual Processing-Modell* von Kees de Bot; das Mehrsprachenverarbeitungsmodell von Meißner; das *Dynamische Modell des Multilingualismus* (DMM) von Jessner & Herdina und das Faktorenmodell von Hufeisen ein (vgl. Marx 2005: 26).

Das FLAM vertritt die Hypothese, dass Lernende regelmäßig auf bekannte Muster einer ähnlichen Sprache zurückgreifen, um Sprachhypothesen zu formulieren und eine „Spontangrammatik“ in der neuen Sprache aufzubauen (vgl. Marx 2005: 37). Das DMM geht auf den sprachlichen Wandel in einem Individuum im Laufe der Zeit sowie auf die

²³ Durch zwei Schwellenwerte wird die Relation zwischen Erst- und Zweitsprache hinsichtlich linguistischer Kompetenz und Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung differenziert (vgl. Lengyel 2001: 37)

Interaktion der verschiedenen Faktoren im Lernen einer ersten, zweiten, dritten oder weiteren Sprache ein. Von einer Chaos-Theorie bzw. holistischen Ansätzen her werden sprachliche Prozesse und Sprachsysteme als Ganzes betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass Sprachsysteme in Verbindung zueinanderstehen und sich im Wechsel entwickeln (vgl. Marx 2005: 40f.).

Laut Roche dürfen bei der Betrachtung der „Dynamik der Mehrsprachigkeit“ subjektive Faktoren seitens der Lernenden nicht vernachlässigt werden: Sprachlernfähigkeit, metalinguistische Kompetenzen, Selbsteinschätzung, die Motivation oder Angst beeinträchtigt, das Lernumfeld und Lernkontext beeinflussen den Spracherwerb maßgeblich (vgl. Roche 2011: 28f.). Er nimmt an, dass emotionale und kognitive Faktoren sich beeinflussen. Sprache sei ein Ökosystem, das von Kontextbedingungen und verschiedenen lernendenspezifischen Faktoren abhängig ist (vgl. ebd.: 26). Alle Faktoren unterliegen zudem einem ökonomischen Management, Kosten und Nutzen des Erwerbs werden in Bezug auf ihre verfügbaren Ressourcen und Interessen beurteilt (vgl. Roche 2011: 32f.).

4 Sprachbewusstsein/ Sprachbewusstheit/ Sprachaufmerksamkeit

Da zum Umgang mit heterogenen und mehrsprachigen Gruppen die Förderung des *Sprachbewusstseins* oder der *Sprachaufmerksamkeit* und *Sprachreflexion* und das Umsetzen von *Sprachvergleichen* genannt wird, soll im Folgenden auf diese Begrifflichkeiten eingegangen werden.

Während in neurophysiologischen Ausführungen im Zusammenhang mit einer kognitiven Auffassung von Lernen zwischen Aufmerksamkeit, Bewusstsein und Bewusstheit unterschieden wird (vgl. Roth 1998 in Wildenauer-Józsa 2005: 36-38), werden die Begriffe *Sprachbewusstsein* und *Sprachbewusstheit* in der sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Literatur oft als Synonyme verwendet oder zumindest nicht klar getrennt. Oft werden sie im Zusammenhang mit anderen Begriffen wie *Sprachaufmerksamkeit* oder *language awareness*, *Sprachsensibilisierung* und *Sprachreflexion* verwendet.

Spitta (2000) plädiert für eine strikte Differenzierung. Laut ihr ist die Sprachbewusstheit ein systematischer und abstrakter Prozess mit kognitiver Klarheit über ein sprachliches Problem und bewusst reflektierender Lösungsfindung. Sprachbewusstsein hingegen sieht sie eher als ‚Sprachgefühl‘, bei dem sprachlich

intuitives Wissen zur Problemlösung unbewusst und spontan aktiviert wird (vgl. ebd: 4). Nur die Sprachbewusstheit findet als gesteuerter, reflektierender Prozess statt. Bewusstsein kann zu Bewusstheit werden. Bewusstheit setzt Bewusstsein voraus (vgl. ebd: 4f.). Beide Begriffe rufen sprachliche Regelmäßigkeiten ab und gründen auf Sprachaufmerksamkeit, die so die Voraussetzung für die Entwicklung von Bewusstsein oder Bewusstheit ist (vgl. ebd.: 5).

Budde (2012) verwendet Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein als Synonyme (vgl. ebd.: 42). Sprachbewusstheit von Lernenden sei als kognitives Konstrukt und in Verbindung mit metasprachlichen Fähigkeiten als wichtiger Gewinn zu sehen. Das Nachdenken über Sprache werde als ‚zentrale Kategorie‘ für den Sprachunterricht gesehen und ist von Ossner als ‚Leitbegriff der Deutschdidaktik‘ beschrieben worden (vgl. ebd. 2006: 59 in Budde 2012: 50). Das Ziel im Sprachunterricht müsse es sein, ganz im Sinne der konstruktivistischen Lern- und Lehrziele, die Lernenden zu einem reflexiven Sprachgebrauch zu befähigen (vgl. Budde et al. 2012: 12).

Auch Lischeid unterscheidet in einer Einführung in die Sprachdidaktik Deutsch zwischen Sprachbewusstsein, einem eher impliziten sprachlichen Wissen und Sprachbewusstheit, einem expliziten und metasprachlichen bzw. metakognitiven Wissen (vgl. ebd. 2011: 121). Wie Budde sieht er bei beiden Konzepten das Ziel der Sprachreflexion: Durch Arbeit an der Sprache systematisch und metasprachlich reflektieren zu können.

Der Begriff *Sprachbewusstsein* kommt laut Oksaar aus der konstruktivistischen Lerntheorie, in der die Ansicht besteht, dass Wissen nicht objektiv ist und von einer Lehrkraft vermittelt wird, sondern individuell und subjektiv konstruiert wird. Dies geschieht abhängig vom individuellen Vorwissen und von Einstellungen. Folglich wird die Autonomie des Lernenden, die bewusste Verarbeitung von Lernwissen, das mit Erfahrungswissen zusammenhängt (vgl. Oksaar 2003: 126), fokussiert. Das Ziel im Unterricht ist es, individuelle Lernprozesse anzuregen, wobei Wissen anschlussfähig, situiert, positiv emotional verankert, korrigierbar sein und perturbieren sollte (vgl. Siebert 1998: 66). Das Wissen der Lernenden über die eigene(n) Sprachkenntnis(se) hinsichtlich verschiedener Ebenen des Sprachsystems – Phonologie, Lexik, Morphosyntax, etc. – sowie der Sprachverwendung und das selbst-reflexive Bewusstsein dieser Kenntnisse wird von Oksaar als *Sprachbewusstsein*, was sie als deutsches Pendant zum englischen Konzept *language awareness* sieht, bezeichnet (vgl. Oksaar 2003: 126). Sprachbewusstsein äußere sich in metalinguistischen und metakommunikativen

Feststellungen des Sprechenden, also äußert sich laut Oksaar das Sprachbewusstsein in bewussten Handlungen. Es könne auch von einem kommunikativen Bewusstsein gesprochen werden (vgl. ebd.). Sprachbewusstsein überschneide sich außerdem mit dem Begriff *Sprachgefühl* (vgl. ebd.: 127).

Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit setzt Oomen-Welke für eine *Sprachbewusstheit* den aufmerksamen Sprachgebrauch einer oder mehrerer Sprachen voraus (ebd. 2003: 457). Sprachbewusstheit sei das Wahrnehmen von sprachlichen Regularitäten und Beziehungen, ihr kognitives Bearbeiten und darüber hinaus das Entwickeln von Einstellungen zu diesen (vgl. ebd.). Also ein bewusster sprachlicher Prozess, bzw. das bewusste Beschäftigen mit sprachlichen Einheiten. Die Sprachbewusstheit impliziert die sprachliche *Aufmerksamkeit* des Individuums, sowie metasprachliche, sprachreflexive Fähigkeiten (vgl. ebd.). Eine genaue Unterscheidung zwischen Sprachbewusstheit und *Sprachwissen* sei nicht möglich, da Sprachbewusstheit im einsprachigen oder mehrsprachigen Sprachgebrauch entstehe und in Hypothesen münde, die nach ihrer Überprüfung, also nach der *Reflexion* als Sprachwissen verfestigt werden können (vgl. ebd.: 457). Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen und Sprachbewusstheit bedingen sich gegenseitig und stehen in einer Art Kreislauf – mehr Sprachaufmerksamkeit führt zu mehr Sprachwissen, was wiederum zu einer höheren Sprachbewusstheit führt, was wieder von vorne eine höhere Sprachaufmerksamkeit einleite (vgl. ebd.).

Im Durcheinander der Begriffsdefinitionen je nach Autor*in oder Forschungsinteresse scheint die zirkuläre Beschreibung Oomen-Welkes auch aus neurophysiologischer Sicht nach Roth nachvollziehbar: Den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Bewertung, Gedächtnis und Aufmerksamkeit erklärt er als einen Kreislauf, dessen Schritte sich naturgemäß immer wiederholen (vgl. Abb.2 in Wildenauer-Józsa 2005: 38).

Besonders interessant für die vorliegende Arbeit ist Oomen-Welkes Bezug von *Sprachwissen* auf einen mehrsprachigen Kontext: In diesem bedeute *Sprachwissen* (ebd. 2003: 457)

- das Wissen um Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten von Sprachen
- das Wissen um allgemein mögliche Bauformen/ Strukturen und um Realisierungen in einzelnen Sprachen (Hecht 1994)
- das Wissen um prinzipiell meinbare, denkbare, unterscheidbare und in einer einzelnen Sprache tatsächlich ausgedrückte Inhalte

- das Wissen um die Konstitution der Zeichen erster und zweiter Ebene (Ausdruck und Inhalt = Primärzeichen; kulturelle Rituale, Symbole, Mythen = Sekundärzeichen)

Ob und wie Sprachaufmerksamkeit durch den Lernenden ausgedrückt wird, wird diskutiert. Es könnte sich zum Beispiel schon um ein Anzeichen der Sprachaufmerksamkeit handeln, wenn die L2-Lernenden während einer Äußerung ins Zögern geraten und überlegen, um den Satz zu beenden (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 12 in Wildenauer-Józsa 2005: 46) oder aber erst, wenn sie metasprachlich Feststellungen bzw. Äußerungen zu sprachlichen Erscheinungen, Kontrastierungen, Fragen und Korrekturen (vgl. Oksaar 2003: 128) machen.

Während ein Kind laut Apeltauer unbefangen an das Lernen einer neuen Sprache herangeht, werden ältere Lernende von ihren Sprachlernerfahrungen ausgehen (vgl. ebd. 1997: 71-71 in Wildenauer-Józsa 2005: 24). Dies könnte einerseits Irritationsmomente hervorrufen, jedoch andererseits ein schnelleres Erfassen, Einordnen und Speichern sprachlicher Elemente bedeuten – insbesondere bei ihrer Ähnlichkeit und wenn diese bewusst in Bezug zu Vorwissen gesetzt werden kann. Durch die Vernetzung und Modifizierung vorhandenen Wissens bedeute das Lernen für Erwachsene eher ein Ergänzungslernen als ein Neulernen, (vgl. Siebert 1987: 22 in ebd.: 25).

Das *language awareness*-Konzept wurde von Eric Hawkins geprägt, der in den 1980er Jahren in Großbritannien eine Zusammenarbeit der sprachlichen Fächer und Lehrkräften an Schulen als notwendig erachtet (vgl. Budde 2012: 41; Morkötter 2005: 28). Hawkins plädiert für eine gemeinsame metasprachliche Grundlage und das Ausbilden dieser bei den Lernenden: „[...] they are not challenged to ask basic questions about language, the defining characteristic of humanity [...]“ (Hawkins 1994: 1934 in Morkötter 2005: 29). Durch eine kontrastive Betrachtung von Sprache(n) soll den Lernenden Einblick in die Funktion von Sprache gegeben werden und Vorurteile abgebaut werden (vgl. ebd.). *Language Awareness* betrachtet als ganzheitliches Konzept verschiedene Ebenen von Sprache(n) und Sprachenlernen – Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen – die interagieren (vgl. ebd.: 29). Gnutzmann (1997 in Morkötter 2005: 29-32) benennt folgende beeinflussende Ebenen:

- die affektive Domäne (positive emotionale Einbindung, Sensibilisierung und Motivation des Lernenden beim Spracherwerb)

- soziale Ebene (gesellschaftlicher Stellenwert, Akzeptanz von Einzelsprachen, Einbezug der Herkunftssprache – Förderung sprachlicher und sozialer Toleranz)
- politische Dimension (kritischer Umgang mit Texten erlernen, Sprache und Macht)
- Performanzebene (Zusammenhang von sprachlichem Wissen und lernendensprachlicher Performanz)
- kognitive Ebene (Verstehen des Sprachsystems. Erkennen von sprachlichen Regelmäßigkeiten, interlingualer sprachlicher Einheiten, Kontraste auf verschiedenen sprachlichen Ebenen)

Eric Hawkins schlägt Unterrichtseinheiten (Topics) für einen Unterricht mit sprachheterogener Gruppe vor (vgl. Budde 2012: 42). Für die Umsetzung des Konzepts sieht er vor:

- die Betrachtung zwischen Laut und Zeichen und des Zeichencharakters von Sprache(n)
- die Analyse von grammatischen und sprachstrukturellen Phänomenen
- die Sensibilisierung für Sprache in ihrem kommunikativen Zusammenhang
- die Bestandsaufnahme der Sprachen der Umgebung
- die Analyse der gesellschaftlichen Anerkennung bzw. Diskriminierung von Sprachen
- die Reflexion über den persönlichen Sprach(en)erwerbsprozess

Das Ziel des *Language Awareness*-Konzepts ist es, Interesse an sprachlichen Phänomenen zu wecken, so eine Sensibilisierung von Sprache(n) zu fördern, den Erwerb und die Anwendung metasprachlicher Kenntnisse in verschiedenen Sprachen einzubeziehen und eine Sprachbewusstheit zu erreichen, um beim Zweitspracherwerb zu helfen (vgl. Budde 2012: 40f.).

4.1 Sprachaufmerksamkeit/ -bewusstsein durch Sprachvergleich & Sprachreflexion

Wie kann Sprachbewusstheit oder Sprachwissen hergestellt oder gefördert werden? Diese Frage stellt sich schon seit den 1980er Jahren die *language awareness*-Bewegung. Hawkins behandelt schon 1984 ein im Unterricht mit Kindern verschiedener Erstsprachen und für den Zweitspracherwerb sinnvolles *awareness raising*, das die Verbindung zwischen Erstsprache und Zweitsprachunterricht herstellen könne (vgl. Hawkins 1984: 4-6 in Wildenauer-Józsa 2005: 46; Oomen-Welke 2019: 50). Durch bestimmte Maßnahmen soll implizit vorhandenes Sprachvorwissen bewusst gemacht und so für das Lernen im Sprachunterricht nutzbar gemacht werden (vgl. ebd.).

Laut Budde findet ein Ausbau von Sprachbewusstheit und sprachlichem Wissen durch sprachreflektierende Handlungen statt. Sprachreflexion bedeutet über Sprache, Inhalte und Strukturen nachzudenken. Dies erhöht die eigene sprachliche Handlungsfähigkeit und sollte in Form einer systematischen sprachlichen Betrachtung um den Ausbau der sprachlichen Kenntnisse zu fördern, Teil des Unterrichts sein. Die Sprachreflexion ist didaktisch nutzbar. Budde stellt verschiedene Anlässe für den sprachlichen und nicht-sprachlichen Unterricht vor und analysiert vorhandenes Unterrichtsmaterial, hinsichtlich einer Förderung der sprachreflexiven Handlungsfähigkeit (vgl. Budde 2012). Zum Beispiel seien Redewendungen und Redensarten auf verschiedenen Sprachen, die nicht wörtlich übersetzbar sind, eine sinnvolle Art, Sprachreflexionen durchzuführen (vgl. ebd.: 58f). Auch könnten sprachvergleichende Recherchen zu einem Thema sprachreflexives Handeln fördern (vgl. ebd.: 45f.) und darüber hinaus der Umgang mit Wörterbüchern (vgl. Gürsoy 2010: 4). Unter Sprachbewusstheit versteht Budde die kognitive Disposition, um auf sprachliches Wissen zurückgreifen zu können (vgl. ebd.: 57). Sprachbewusstheit kann sich auf alle sprachlichen Bereiche auswirken, z. B. beim Schreiben eines Textes auf Aufbau, Kohärenz und Kohäsion auf syntaktischer und grammatischer Ebene (vgl. ebd.). Sprachvergleiche sind eine Möglichkeit des sprachreflexiven Handelns (vgl. ebd.: 65).

Für Portman-Tselikas bedeutet Sprachaufmerksamkeit, Verbindungen mit dem Vorwissen zu erkennen, um das Wahrgenommene zu verstehen. Ein Lernen könne nur stattfinden, wenn die Differenz zwischen dem neuen Wahrgenommenen und dem Vorwissen hergestellt werde und eine Lücke erkannt wird (vgl. ebd. 2001 in Wildenauer-Józsa 2005: 45). Kritisiert wird die passive Vermittlung z. B. von grammatischem Wissen, die die Lernenden nicht aktiv werden lässt, kein vorhandenes Wissen anspricht und deshalb kein Platz zur Reflexion gebe (vgl. Wildenauer-Józsa 2005: 47). Reflexivität, Aktivität und Kreativität seien im Sprachunterricht auf verschiedenen sprachanalytischen Ebenen für die Förderung der Sprachbewusstheit erforderlich. Durch Techniken des Strukturvergleichs und Funktion von Sprache könnten die Lernenden bei diesen individuellen Prozessen unterstützt werden (vgl. ebd.). Sprachaufmerksamkeit bedeutet also Analyse von linguistischen Ebenen, eigenem Sprachgebrauch und das Erlernen von Lernstrategien.

Im Sprachunterricht sollte die Sprachaufmerksamkeit im Unterricht methodisch durch eine stärkere Lerner*innen-Fokussierung anvisiert werden. Die Kognition und die Sprachbetrachtung muss einen größeren Raum einnehmen und außerdem im Unterricht

eine Neubewertung der Funktion des Übersetzens stattfinden. Genauso sollte Sprachvergleichen mehr Beachtung geschenkt werden. Zur Reflexion sollte die Betrachtung zielsprachlicher Abweichungsphänomene legitimiert werden (vgl. Gnutzmann 1997: 237 in ebd.: 49). Eine wortwörtliche Übersetzung könnte helfen, die Struktur einer neuen Sprache zu verstehen (vgl. Kleppin 1992 in ebd.: 49). Der Sprachvergleich auf lexikalischer Ebene kann helfen, um sich Wortschatz, laut Zapp insbesondere bei lexikalischer Ähnlichkeit, leichter erschließen zu können (vgl. ebd. in Wildenauer-Józsa 2005: 50).

Im Sprachvergleich kann eine Methode gefunden werden, mit der der Spracherwerb – Grammatik, Wortschatz, Aussprache, aber auch Pragmatik – erleichtert wird (vgl. Wildenauer-Józsa 2005: 50). Besonders im DaZ-Unterricht könnte durch reflektierende Kontrastierungen mit der Erstsprache der TN und anderen Sprachen bei heterogenen Gruppen durch Bewusstmachung an Vorwissen angeknüpft werden.

Oomen-Welke plädiert dafür, Sprachvergleiche und Erstsprachen in mehrsprachigen Gruppen zuzulassen, da so mehr Einbeziehung der Lernenden, eine aktivere Beteiligung und Zutrauen von Kompetenzen erreicht werde (vgl. ebd. 2019: 41). Für den schulischen Deutsch-Unterricht mit mehrsprachigen Klassen hat sie ein Modell entwickelt, das den bewussten Umgang mit mehreren Sprachen als Grundlage für die Ausbildung von Sprachaufmerksamkeit sieht. Laut Wildenauer-Józsa ist dieses auch gut geeignet für den Unterricht mit Erwachsenen (vgl. ebd.: 51). Von der Lehrkraft sollten im Unterricht zunächst unsystematisch Sprachbeobachtungen und Äußerungen der Lernenden zu diesen zugelassen werden, dann gemeinsam sprachvergleichend betrachtet und gefördert werden (vgl. Oomen-Welke 2019: 47). Auf lexikalischer Ebene z. B. möglich durch „wie sagt man...“, durch situationsbedingte Ausdrücke, Wortreihenfolgen, Bau und Silbigkeit (vgl. ebd: 49), die Arbeit mit Sprichwörtern oder mehrsprachigen Texten. Die Sprachbeobachtung der Lernenden wird als Ausdruck reflexiver Auseinandersetzung mit Sprache eingeordnet und in den Unterricht einbezogen und zuletzt durch einen direkten Sprachvergleich zwischen Deutsch und anderen Sprachen aufgenommen, um sprachliche Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Wildenauer-Józsa 2005: 52). Laut Oomen-Welke können Fragen zu Pragmatik, Semantik, Sprachstruktur, Grammatik, Lautung, Textvergleichen, Sprachenlernen, Sprachen der Welt, Mehrsprachigkeit, Sprachenrechten von Gruppen sprachvergleichend geklärt werden (vgl. ebd. 2019: 50).

Sprachvergleiche können auf allen sprachlichen Ebenen in den Unterricht integriert werden. Sprachbewusstsein wird sowohl als Voraussetzung als auch als Ergebnis von Sprachreflexion betrachtet.

4.2 Sprachvergleich - Sprachmittlung

Über die in Unterkapitel 4.1 beschriebenen Anwendungsmöglichkeiten des Übersetzens hinaus, kann das Übersetzen methodisch verschieden angewandt werden (vgl. Bohunovsky 2009: 175):

1. Mit dem Verstehen von Übersetzung als kommunikative und pragmatische Fähigkeit und als Vorbereitung auf ‚kulturell angemessene‘ kommunikative Aktionen, die vor allem darauf abzielen, kulturelle Missverständnisse im täglichen Leben des Landes zu vermeiden
2. Die Verwendung des Begriffs ‚Übersetzung‘, um sich auf die Verwendung der Erstsprache zur Erklärung und Semantisierung des Fremdvokabulars zu beziehen
3. Die Übersetzung von isolierten Sätzen zum Zweck des Lernens oder Testens grammatikalischer Aspekte
4. als mögliche Aktivität im Unterricht – die Übersetzung oder der Vergleich verschiedener Versionen desselben Ausgangstextes – mit dem Hauptziel des „kritisch-reflektierenden Lernens“, wobei der Schwerpunkt auf sprachlichen und/ oder kulturellen Aspekten liegt.

Aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive²⁴ sieht u. a. Ulrike Pleß die Sprachmittlung als eine Methode des Sprachvergleichs. In ihrem Beitrag ‚Indirekter Sprachvergleich anhand von Sprachmittlung‘ (2015) argumentiert sie für den Einsatz von mündlicher, schriftlicher oder gemischten Formen der Sprachmittlung, um durch diese Art von sprachvergleichenden Aufgaben die Sprachreflexion anzuregen und das Sprachbewusstsein der Lernenden zu unterstützen (vgl. ebd.: 205f.). Sprachmittelnde Handlungen können in der Praxis auf verschiedenen Ebenen stattfinden und genutzt werden. Z. B. können syntaktische Strukturen oder die Phonetik betrachtet werden, ein besseres Leseverstehen bzw. insgesamt ein Verständnis für Sprache erzielt werden (vgl. ebd.). Relevant und anwendbar für den Unterricht in Integrationskursen erscheint ihr Argument, dass Sprachmittlungsaufgaben realistische Sprachverwendungssituationen im privaten oder beruflichen Leben der Lernenden repräsentieren (vgl. ebd.). Auch in

²⁴ Eine Übersicht zur Sprachmittlung als Thema in der DaF-Didaktik gibt Kolb (2016: 26) in Kolb, E. (2016): Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz. Münster: Waxmann.

heterogenen Gruppen, in denen verschiedene Sprachen vorkommen, die die Lehrkraft nicht beherrscht, ist die Verwendung von Sprachmittlungsaufgaben sinnvoll, wenn die Aufgabe im Zentrum des Interesses steht und es nicht allein um die Überprüfung von grammatischen und lexikalischen Kenntnissen geht (vgl. ebd.).

Auch Gündoğdu/ Büyüknisan sehen in der sprachmittelnden Aufgabe des Übersetzens ein „wichtiges Mittel zur Förderung der Sprachbewusstheit und des fremdsprachlichen Lernens“ (Gündoğdu/ Büyüknisan 2005: 190) im Fremdsprachenunterricht. „Einerseits wird die Übersetzung als ein methodisches Mittel zur Festigung, Erweiterung und Prüfung sprachlicher Fertigkeiten angewendet, andererseits ist sie als eine eigene Fertigkeit selbst ein Übungs- und Unterrichtsziel.“ (ebd.: 188) Sprachmittlungsübungen sollten nicht nur zum Überprüfen von grammatischen und lexikalischen Kenntnissen auf Wortschatzebene dienen, wozu sie laut Gündoğdu & Büyüknisan im DaF-Unterricht im akademischen Bereich hauptsächlich verwendet würden. Vielmehr sollten Übungen das vielseitige Anwendungsfeld zum Erwerb anderer Kompetenzen im Bereich Landeskunde, Linguistik, Literatur nutzen (vgl. ebd. 193f.). Sprachmittlung, als Mittel des Sprachvergleichs, ist hilfreich zur Bewusstmachung verschiedener Sprachstrukturen in der Erst- sowie Zweitsprache. (vgl. ebd.: 193f.)

Montanari (2015) beklagt, dass es in der deutschen Bildungspolitik keine Unterstützung der Migrant*innen gibt, ihre mehrsprachigen Ressourcen in Verbindung mit den Deutschkenntnissen einzusetzen, obwohl sie sie bereits in Form von ‚Dolmetschen‘ in Institutionen sinnvoll gebrauchen (vgl. ebd.: 16). Montanari fordert in den Integrationskursen deshalb ein Themenfeld zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und ‚Mehrschriftigkeit‘ (vgl. ebd.). Die wichtigen sprachlichen Handlungsfelder zur gesellschaftlichen Teilhabe der TN in Integrationskursen sind der Kontakt mit Bildungseinrichtungen der Kinder, öffentlichen Institutionen und für den Beruf (vgl. ebd.: 1). Nach diesen sollten sich die Inhalte, das Erlernen von Struktur, Syntax und der lexikalische Bereich im Unterricht richten (vgl. ebd.: 3). Aus europäischer Sicht bedeutet Mehrsprachigkeit der Migrant*innen eine gesellschaftliche Ressource und ein Potenzial für den Arbeitsmarkt, insgesamt für die soziale Einbeziehung und die berufliche Entwicklung (vgl. ebd.: 16). Die TN nutzen ihre sprachlichen Ressourcen bereits, um sprachmittelnd tätig zu sein. Um Potenziale der Sprachmittlung besser nutzen zu können, bzw. vorbereitend zu unterstützen, könnten Aufgaben in den Lehrwerken Sprachmittlung behandeln und fördern.

Durch Sprachmittlung umsetzbar wäre also auch das in der Mehrsprachigkeitsforschung geforderte Nutzen der sprachlichen Ressourcen und der Einbezug von anderen Erstsprachen in heterogenen Gruppen wie dem Integrationskurs. Zur Stärkung der Erstsprache sowie der Zweitsprache Deutsch durch Sprachbewusstsein und Sprachwissen sind sprachmittelnde Aufgaben denkbar. In der vorliegenden Arbeit soll vor diesem Hintergrund betrachtet werden, ob sprachmittelnde Aufgaben in den Lehrwerken vorhanden sind und ob sie über das Anfertigen von Wortschatzlisten und der Nutzung des Wörterbuchs und somit über eine lexikalische Ebene hinausgehen. Auch soll betrachtet werden, wie und ob im Rahmencurriculum auf Sprachmittlung eingegangen wird.

5 Informationen zum Integrationskurs

Da sich der Integrationskurs an nach Deutschland Zugewanderte richtet, soll im Folgenden kurz auf Zahlen der **Migration** in Deutschland eingegangen werden.

Migrationsbewegungen sind kein Phänomen der Gegenwart. Schon im Mittelalter gab es Ein- und Auswanderungen nach Deutschland (vgl. Gebele/ Zepter 2018: 6). Migrationsbewegungen bedeuten einhergehend heterogene Lernendengruppen und stetige Herausforderungen an die deutsche Bildungspolitik (vgl. ebd.). Im Rahmen ihres Forschungsprojekts zum deutschen Zweitspracherwerb von Arbeitnehmenden mit spanischer und italienischer Erstsprache beschreibt die Heidelberger Forschungsgruppe 1975 die verschiedenen Migrationswellen und anhand einer beschriebenen Beobachtung die negativen Auswirkungen, die das Unterdrücken und Verbiegen von Erstsprachen haben kann (vgl. HPD 1975). Laut Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes vom 28. Juli 2020 hatten im Jahr 2019 21,2 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund. Dies entspricht 26% der Bevölkerung (vgl. destatis 2020). Allerdings haben ca. 52 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund die deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. ebd.). Migrationshintergrund bedeutet auch, dass mindestens ein Elternteil „ausländisch, eingebürgert, deutsch durch Adoption“ oder (Spät-)Aussiedler*in ist (ebd.). Knapp zwei Drittel aller Personen mit Migrationshintergrund sind aus einem anderen europäischen Land eingewandert oder Nachkommen dieser Einwanderungsgruppe (vgl. destatis 2020). Laut Daten des Statistischen Bundesamts aus dem Jahr 2018 wird in 63 Prozent der Haushalte, in denen mindestens eine Person Migrationshintergrund hat, hauptsächlich Deutsch gesprochen (vgl. destatis 2019). Nur

in sieben Prozent war Türkisch die Hauptsprache, fünf Prozent der Haushalte sprachen vor allem Russisch. Polnisch sowie Arabisch schlugen mit jeweils drei Prozent zu Buche (vgl. ebd.). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass in 37 Prozent der Haushalte nicht vorrangig Deutsch gesprochen wird.

Obwohl Migrationsbewegungen nach Deutschland weit zurückreichen, gibt es erst Anfang des Jahrtausends ein politisches Umdenken in Deutschland. Unionspolitiker*innen betonten bis ins Jahr 2000, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei (vgl. Bade 2007: 50). Gute Integrationspolitik geschehe zwar laut Bade unbemerkt, jedoch wurde von verantwortlicher Seite gehofft, dass sich das sog. ‚Integrationsproblem‘ von allein löse (vgl. ebd.). Die legislativen Reaktionen waren 1990 die Reform des *Ausländerrechts*, 2000 die Reform des *Staatsangehörigkeitsrechts* und 2005 das durch Otto Schily initiierte Zuwanderungsgesetz (vgl. Bade 2007: 52).

5.1 Rahmenbedingungen der Integrationskurse

In der Debatte, wie eine Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in die aufnehmende Gesellschaft zu erreichen sei, werden unterschiedliche Standpunkte vertreten. Konsens herrscht in der Bewertung von Sprachkenntnissen als Schlüssel zur erfolgreichen Integration (vgl. Blüggel 2007: 297). Die 2005 eingeführten Integrationskurse werden als zentrales Element deutscher Integrationspolitik zur Förderung des deutschen Spracherwerbs gesehen. Die Sprachkenntnisse „sollten aber nicht unreflektiert zum Gradmesser der sozialen Integrationswilligkeit von mehrsprachigen Menschen gemacht werden“ (Schroeder 2007). Es gibt eine Unterteilung in Berechtigung, Zulassung und Verpflichtung zu den Integrationskursen (vgl. Tissot et al. 2019: 11f.). Durch die Möglichkeit der Verpflichtung wird einerseits der Sprache eine zentrale Rolle zugeschrieben. Andererseits werden Deutschkenntnisse bzw. die erfolgreiche Teilnahme mit einer Verpflichtung je nach Status zum Maßstab für eine Integrationswilligkeit, die rechtliche Vorteile und Sanktionen auslösen kann (vgl. Schroeder 2007). Aufgrund dessen und andererseits aufgrund eines erschwerten Zugangs zu den Kursen stehen diese in der Kritik. So wird nur Geflüchteten mit einer sogenannten guten Bleibeperspektive (vgl. BAMF 2018a) während des Asylverfahrens der Zugang ermöglicht, während die anderen das Asylverfahren, das mehrere Monate dauert, abwarten müssen. Für Schlagzeilen und Kritik an den Kursen sorgten auch die Testergebnisse der TN im Sprachtest (vgl. ZEIT ONLINE 2018). Der Anteil der

Testteilnehmenden, der das durch die Kurse angestrebte Sprachniveau B1 im sprachlichen Abschlusstest erreicht hat, betrug Mitte 2018 52,4 % (vgl. Tissot et al. 2019: 13).

Die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen und die Kurse unterliegen stetigen Veränderungen. Um die Entwicklung der Integrationskurse qualitativ zu begleiten, gibt es eine Bewertungskommission (vgl. BAMF 2018b), bestehend aus dreijährig berufenen Mitgliedern aus Wissenschaft, Praxis, Politik und Verbänden. Laut BMI wird sie „bei der Konzeption und Anpassung der Kursangebote, bei Curricula und didaktischen Fragen, Test- und Einstufungsformaten, bei Fortbildungskonzepten, Zulassungskriterien und Zusatzqualifikationen für Lehrkräfte und Begleitangeboten einbezogen.“ (BMI 2020). Außerdem untersucht das bis ins Jahr 2022 angelegte Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ des BAMF-Forschungszentrums u. a. die Nachhaltigkeit der Kurse, den Zugang zu diesen, „die Effekte einer Kursteilnahme und fluchtspezifischer Faktoren auf den Deutscherwerb, die Herausforderungen für Lehrkräfte und die Verzahnung des Kurssystems mit anderen Integrationsmaßnahmen“ (BAMF 2019a).

Gesetzliche Grundlage für die Kurse sind §§ 43, 44 und 44a des Aufenthaltsgesetzes sowie die Integrationskursverordnung (IntV 2020), in welcher Einzelheiten zu den Sprach- und Orientierungskursen der Integrationskurse geregelt werden (vgl. Tissot et al. 2019: 12). Der allgemeine Integrationskurs besteht aus 600 Unterrichtseinheiten Sprachkurs à 45 Minuten und 100 Unterrichtseinheiten Orientierungskurs (vgl. ebd.). Wobei ersterer auf den Deutscherwerb abzielt und letzterer laut Schmidt, Präsident des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Jahr 2011 „Einblicke in die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte Deutschlands“ (ebd. in Schuller et al. 2011: 4) vermitteln soll.

Am Ende des Integrationskurses stehen zwei Prüfungen: Die erste ist die Sprachprüfung ‚Deutsch-Test für Zuwanderer‘ (DTZ), vom Goethe-Institut und von der tele GmbH entwickelt, in der die Sprachkompetenzen in den Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen auf den Stufen A2 bis B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen überprüft werden (vgl. §17 (1) IntV 2020). Die zweite Prüfung ist der Orientierungskurs-Test ‚Leben in Deutschland‘ vom *Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* an der Humboldt-Universität Berlin (vgl. Tissot et al. 2019: 13). Die erfolgreiche Teilnahme bedeutet für den Sprachtest laut § 43 Absatz 2 Satz 2 des Aufenthaltsgesetzes ein Abschließen auf B1-Niveau und für den

Orientierungskurs-Test das richtige Ankreuzen der Antworten von mindestens 17 von 33 Fragen, die aus 310 Fragen insgesamt ausgewählt wurden.

Die Kursträger*innen können eine Zulassung über das BAMF beantragen (vgl. BAMF 2020b), das die Eignung dieser anhand eines Bewertungskatalogs überprüft und z. B. Volkshochschulen, Weiterbildungseinrichtungen und Sprachschulen zulässt (vgl. ebd.) und in einer Liste (vgl. BAMF 2020c) aufführt.

Die Lehrkräfte werden durch unterschiedliche Kriterien für die Integrationskurse zugelassen. Sie können sich z. B. durch ein absolviertes DaF- oder DaZ-Studium oder eine Zusatzqualifizierung in Form eines Lehrgangs qualifizieren (BAMF 2019b). Es gibt eine Matrix von Zulassungskriterien, die zum 01.10.2020 überarbeitet wurde (vgl. BAMF 2020d).

Basis für die inhaltliche Gestaltung des Sprachkurses ist laut Tissot et al. das vom Goethe-Institut entwickelte Rahmencurriculum (2016) für Integrationskurse - Deutsch als Zweitsprache (Kaufmann 2016: 12). Während im Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs (BAMF 2015) thematische Schwerpunkte anhand der „wichtigsten alltäglichen Lebensbereiche“ (ebd.: 22) gesetzt werden (vgl. ebd.: 21f.), beschreibt das Rahmencurriculum konkrete Lernziele in Form von Kann-Beschreibungen für die thematischen Schwerpunkte. Die Lehrwerke werden nach einer Beantragung auf Zulassung durch das BAMF zugelassen und in einer Liste (vgl. BAMF 2020a) für Sprach- und Orientierungskurse aufgeführt.

5.2 Erstsprachen der Teilnehmenden

In den letzten Jahrzehnten kamen die meisten Zugewanderten aus Europa, vor allem aus Mitgliedsländern der EU. Dies änderte sich im Jahr 2015. Aufgrund der hohen Asylzuwanderung aus Ländern außerhalb Europas lag der Anteil der EU-Bürger*innen an allen Zugewanderten bei nur rund 40 Prozent. Syrien stand nun noch vor Rumänien und Polen (Hanewinkel et al. 2017: 4). Die Angaben des BAMFs enthalten zwar Angaben zu den ‚Herkunftsländern‘ bzw. der Staatsangehörigkeit der Teilnehmenden, diese sind aber nicht mit den sprachlichen Vorkenntnissen gleichzusetzen. Die IDS-Goethe-Studie (Hünlich et al. 2018) realisierte deshalb eine sprachwissenschaftliche Analyse der Hintergründe der Kursteilnehmenden nach einer Befragung im Jahr 2016. Sie unterteilten die TN in zwei Gruppen: 1. *Die Geflüchteten* und 2. *Die Zugewanderten ohne Fluchthintergrund*. Die TN sind im Durchschnitt 30 bzw. 32 Jahre alt, bei den

Geflüchteten hauptsächlich männlich, unter den ‚anderen Zugewanderten‘ gibt es ungefähr gleich viele weibliche wie männliche Teilnehmende (vgl. ebd.: 11). Für den Zweitspracherwerb besonders interessant ist der ungesteuerte Spracherwerb vor Kursbeginn: Über die Hälfte der Geflüchteten hatte bereits 10 Monate bis 2 Jahre in Deutschland verbracht, bevor sie zum Integrationskurs zugelassen wurden und ein Drittel der Teilnehmenden ohne Fluchthintergrund war bereits zwischen einem und über fünf Jahren in Deutschland (vgl. ebd.: 12). Die Heterogenität bezüglich des Bildungshintergrunds scheint auf den ersten Blick nicht so groß: Die Teilnehmenden besuchten durchschnittlich ca. 12 bis 13 Jahre Bildungseinrichtungen. Die berufliche Bandbreite variiert jedoch sehr (vgl. ebd.: 13). Auch sagt die Dauer des Besuchs einer Bildungseinrichtung nichts über die Ähnlichkeiten oder Unterschiede der Bildungssysteme aus. Die meisten der Befragten Geflüchteten kommt aus Syrien (71 %), die anderen Zugewanderten überwiegend aus dem ost- und südosteuropäischen Raum (vgl. ebd.: 19).

Als Erstsprachen²⁵ sind bei den Geflüchteten Arabisch und Kurdisch am meisten vertreten, Rumänisch und Spanisch bei den anderen Zugewanderten (vgl. ebd.: 18). Insgesamt gibt mehr als die Hälfte der Teilnehmenden Arabisch als Erstsprache an (vgl. ebd.: 19). Ungefähr ein Viertel wuchs nach eigener Angabe mehrsprachig, mit mehr als einer Erstsprache, auf (vgl. ebd.). Das Arabische ist mit seinen Dialektvarianten als plurizentrische Sprache im Sinne einer inneren Mehrsprachigkeit zu verstehen, die sich je nach Dialekt grundlegend in Phonetik, Lexik und Grammatik unterscheidet (vgl. ebd.: 22). Allerdings ist der Erwerb des Hocharabischen in Bildungseinrichtungen die Verbindung zwischen den Ländern, in denen Arabisch als Erstsprache erworben wird (vgl. ebd.). Sowohl für die Geflüchteten als auch für die anderen Zugewanderten ist das Englische die meistgenannte Fremdsprache. Zwei Drittel der Befragten geben an, dass sie Englisch gelernt haben (vgl. ebd.: 24).

Für die Teilnehmenden der Integrationskurse förderlich wäre also eine Berücksichtigung insbesondere der wichtigsten Erstsprachen Arabisch und Rumänisch (vgl. Hünlich et al. 2018: 9) in den Lehrwerken für den Sprachkurs des Integrationskurses.

²⁵ alle Sprachen, die bis zum fünften Lebensjahr ungesteuert in einem nicht-schulischen Umfeld erworben wurden (vgl. Hünlich et al. 2018: 17)

6 Lehrwerk

Um zu erfassen, welche Rolle mehrsprachige und sprachvergleichende Elemente im Unterricht des Sprachkurses der Integrationskurse spielen, bietet die Analyse der meistgenutzten Lehrwerke in diesen sich besonders an. Zwar wären auch andere Untersuchungsgegenstände wie Unterrichtsprotokolle auf Grundlage von Beobachtungen oder Fragebögen denkbar, jedoch könnten diese nur einen selektiveren Einblick geben.

Für Lehrwerke als Untersuchungsgegenstand sprechen auch ihre Unveränderbarkeit nach Herausgabe. Zwar könnten eventuell zum Kursbuch im Verbund *Lehrwerk* je nach Bedarf stets Zusatzmaterialien wie Glossare oder Online-Materialien entwickelt werden, die Konzipierung und die Printmedien wie Kurs-, Arbeitsbuch und Lehrmaterial, außerdem eventuell CD und DVD werden jedoch nach Veröffentlichung scheinbar nur mit jeder Überarbeitung, nicht mit jeder Auflage geändert. Diese Überarbeitung geschieht in großen zeitlichen Abständen: Beim Lehrwerk *Schritte* z. B. in einem Abstand von ca. 6 Jahren. *Schritte 1* erschien 2003, *Schritte PLUS 1* nach Überarbeitung 2009 und *Schritte PLUS NEU 1* 2015.

Auch entscheidet sich jeder Kursträger, bzw. jede Lehrkraft für ein Lehrwerk und könnte es unterschiedlich einsetzen, jedoch ist die Auswahl durch die Liste zugelassener Lehrwerke begrenzt. In der *Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler* (IntV 2020) wird zu den ‚Lehr- und Lernmitteln‘ nur verfügt, dass diese vom Bundesamt zugelassen würden (vgl. §16 IntV 2020). Im Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs wird zum Unterrichtsmaterial zusammengefasst:

Für den Sprachkurs werden vom Bundesamt kurstragende Lehrwerke zugelassen, aus denen für den Unterricht eine Auswahl getroffen werden kann. Darüber hinaus können ergänzende Lernmaterialien zur Anwendung kommen, die den Lernprozess unterstützen. (BAMF 2015: 16, 33)

Trotz des Modalverbs ‚kann‘, das eine Entscheidungsfreiheit vermuten lässt, stellt sich im Konzept, Zwischenbericht zur Evaluierung (vgl. Kapitel 4 *Erkenntnisse zu Lehrkräften, Lehrwerken und Kursprogression* in Tissot et al. 2019) und *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften für Integrationskurse* (Buhlmann et al. 2007) nie die Frage, ob mit Lehrwerken gearbeitet wird, sondern mit welchen am meisten und wie mit diesen im Kurs umgegangen wird und werden sollte. Das Rahmencurriculum richtet sich „vorrangig an Prüfungsentwickler, Lehrbuchautoren und Kursplaner“ (Kaufmann 2016: 5). Auch dies lässt auf das Lehrwerk als festen Bestandteil des Sprachkurses

schließen. In der Liste der zugelassenen Lehrwerke für Integrationskurse ist eine verpflichtende Nutzung vorgeschrieben: „Ein kurstragendes Lehrwerk muss die Grundlage für den Unterricht bilden.“ (BAMF 2020a: 1). Lehrwerke spielen für die Kursprogression der Integrationskurse eine zentrale Rolle (vgl. Tissot et al. 2019: 76), würden manchmal von Kursträgern vorgeschrieben, manchmal von der Lehrkraft gewählt (vgl. ebd.: 78), sollten aber von der qualifizierten Lehrkraft eingeschätzt werden können. Kein Lehrwerk lasse sich von „Deckel zu Deckel“ unterrichten (vgl. Buhlmann et al. 2007: 23). Für die Lehrwerksbeurteilung gibt es in der Konzeption für die Qualifizierung der Lehrkräfte auch einen Baustein: ‚4.1.7 Unterrichtsmaterialanalyse und -beurteilung‘.

Was der Begriff *Lehrwerk* meint und welche Rolle Lehrwerke im Sprachunterricht im wissenschaftlichen Diskurs spielen, wird im Folgenden dargelegt. Während Unterrichtsmaterial oft sehr umfassend alle im Unterricht verwendbaren Materialien meint, wird zwischen den Bezeichnungen *Lehrwerk*, *Lehrbuch* und *Lehr-/Lernmaterialien* nicht einheitlich unterschieden.

Teilweise gibt es sehr offene, mehr umfassende Definitionen – ein *Lehrwerk* könnte z. B. auch eine Liste mit Internetlinks und Verweisen sein (vgl. Winzer-Kiontke 2016: 154). Neuner versteht das *Lehrbuch* als tatsächlich gedrucktes Buch mit didaktischer und methodischer Konzeption (vgl. ebd. 2003: 399 in Kuhs 2013: 156). Einige Autor*innen (u. a. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029) betrachten das Lehrwerk als Gesamtverband, der aus mehreren Komponenten rund um, bzw. neben dem *Lehrbuch* besteht. Ein Zusammenspiel verschiedener Produkte, die insgesamt das ‚Werk‘ ergeben. Diese Auffassung scheint passend, wo doch fast alle Verlage neben einer Printfassung auch Produkte wie Audio-CD, DVD, CD-Rom, Tafelbilder, Kopiervorlagen, Spielideen, Glossare o. Ä. anbieten. Auch Rösler sieht das Lehrwerk als Produkt verschiedener Bestandteile, von denen laut ihm das Kursbuch eine Führungsrolle einnimmt, da es die neu zu lernenden sprachlichen und kulturellen Phänomene einführe (vgl. Rösler 2012: 41). Damit beeinflusse es den Lern-/Lehrprozess der Lernenden und Lehrenden und binde an das Lehrwerk (vgl. ebd.).

Laut Winzer-Kiontke geht eine Differenzierung nach Rösler (vgl. Rösler 1984 in ebd. 2016: 155) von *Lehr-* und *Lernmaterialien*, wobei Lehrmaterialien sich an die Lehrkraft richten und Lernmaterialien an die Lernenden, nicht weit genug. Denn die Lehrmittel seien auch Lernmittel und umgekehrt. Es sei nicht möglich, nach Person oder Tätigkeit zu unterscheiden. Auch gibt es bei einer Unterscheidung nach Edmonson (1999

in ebd.) von Lehrmaterialien als Texte im weitesten Sinne, die durch die Lehrkraft ausgewählt werden und Lernmaterialien als Texte, die Lernende selbst hinzuziehen, keine Abgrenzung mehr zwischen Lehrmaterialien und Lehrwerk (vgl. Winzer-Kiontke 2016: 155). Rösler beschreibt Lehrwerke als gesteuerten Input, welche im Gegensatz zu Lehrmaterial den Lernenden über einen bestimmten Zeitraum begleiten (ebd. 1984: 73f. in Winzer-Kiontke 2016: 155) und damit dem ungesteuerten Input gegenüberstehen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird das Lehrwerk als Gesamtverband/ Medienverbund verstanden, der aus verschiedenen Komponenten besteht.

6.1 Rolle von Lehrwerken in der Praxis und im Sprachunterricht

Theorie und Praxis

Das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Theorie und außerwissenschaftlicher Praxis sollte bestenfalls ein sich gegenseitig bereicherndes sein. Die interdisziplinär viel beschriebene Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis betrifft in gewissen Ausmaßen auch den DaF- und DaZ-Unterricht. Denn das Umsetzen wissenschaftlicher Erkenntnisse setzt u. a. „eine sachgerechte Interpretation wie auch ein Verständnis der Lehrenden“ (Koenig 2001: 297) voraus. Deshalb und da die Unterrichtspraxis daneben auch von weiteren Faktoren wie von subjektiven Theorien²⁶, die nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen, der Lehrenden, Lernenden oder anderer Entscheidungsträger*innen abhängt, kommt es im Unterrichtsalltag oft nur zu langsamen, geringfügigen Veränderungen (vgl. Winzer-Kiontke 2016: 153).

Volkman kritisiert bei der Auswahl der Lehrwerke im schulischen Bereich die nicht nachvollziehbare Auswahl und Evaluation der Lehrwerke, unterstellt ein Überwiegen der „normative[n] Kraft der Gewohnheit – Lehrwerke werden, wenn sie sich halbwegs bewährt haben, einfach ‚weitergereicht‘“ (ebd. 1999: 117). Dies trifft bedingt auch auf die Auswahl der *zugelassenen, kurstragenden Lehrwerke* für den Integrationskurs zu. Offensichtlich gibt es ein Zulassungsverfahren des BAMFs, ausgelöst durch einen formlosen Antrag durch den Verlag (vgl. BAMF 2019c). Außer einer Bestätigung der Erfüllung grundsätzlicher Kriterien wie „Form und Inhalte des

²⁶ Subjektive Theorien Sprachlehr-/lernforschung (siehe z. B. Wildenauer-Józsa 2005, S. 53-62); laut Kallenbach (1996: 33-35) sind subjektive Theorien in ihrer Herleitung informell, beruhen auf keinen beweisbaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, werden eher bestätigt, etc.

Lehrwerks stehen im Einklang mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.“ (BAMF 2019c) bleibt weitestgehend intransparent, nach welchen Kriterien die Lehrwerke bewertet und ausgewählt werden. Müssen die Lehrwerke das Rahmencurriculum umsetzen oder soll dies eher als Orientierung gelten?

Optimalerweise ist das Lehrwerk ein Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, das bei der Implementierung neuer wissenschaftlicher Ansätze, die lernpsychologisch, methodisch-didaktisch angepasst wurden, in der Unterrichtspraxis hilft und keiner „akritischen Implementierung“ (Winzer-Kiontke 2016: 154) entspricht.

Lehrkraft – Lehrplan – Lehrwerk

Das Lehrwerk wird neben Lehrkraft und Lehrplan als entscheidender Parameter für das Unterrichtsgeschehen gesehen (vgl. Winzer-Kiontke 2016: 156). Im fremdsprachlichen Unterricht werde Lernen an Lehrwerken „inszeniert“ und „vollzogen“ (Barkowski 1999: 11). „[D]as Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“ (Neuner 1994: 8). Neuner ordnet ihm eine so entscheidende Stellung im Unterrichtsgeschehen zu, dass er in seinem Modell ‚Lehrplan‘, ‚Lernende‘ und ‚Lehrsituation‘ in einem Dreieck um das Lehrwerk anordnet, das den meisten Platz in der Mitte einnimmt und die anderen drei Faktoren verbindet (vgl. Abb.3-1 in Winzer-Kiontke 2016: 156). In der Umsetzung des Lehrplans könne es die Ziele des Unterrichts festlegen und Auswahl, Gewichtung und Abstufung (Progression) des Lernstoffs (u. a. Themen und Inhalte, sprachliche Strukturen, Fertigkeiten) regeln (vgl. Winzer-Kiontke 2016: 156f.). Es bestimme die Unterrichtsverfahren, Unterrichtsphasen, die Sozialform des Unterrichts wie auch das Verhalten von Lehrkräften und Lernenden, wirke stimulierend und schaffe Kommunikationsanlässe (vgl. ebd.: 157). Lehrwerke sollten kein allumfassendes Angebot für den Unterricht sein, sondern eine Leitlinie für diesen bilden (vgl. ebd.). Der richtige Einsatz des Lehrwerks liegt hierbei in der Verantwortung der Lehrkraft (vgl. Winzer-Kiontke 2016: 159). Nur die Lehrkraft kann didaktisch-methodische Schwächen von Lehrwerken ausgleichen. Lehrwerke stellen einen Rahmen dar. Z. B. durch individuelle Interessen seitens der Lernenden gäbe es aber das optimale Lehrwerk nicht (vgl. ebd.: 159). Winzer-Kiontke sieht für effizientes und adressatengerechtes Lernen die Notwendigkeit des Zusammenspiels zwischen Lehrkraft, Lernenden und Unterrichtsmaterial (vgl. ebd.).

Im schriftlichen Aufruf zur Einreichung von Beiträgen für eine Ausgabe von InfoDaf rund um den Themenschwerpunkt *Lehrwerke beim Deutschlernen und -lernen weltweit* wird festgestellt (Krekeler 2015: 1):

So häufig die Moden in den fremdsprachendidaktischen Diskussionen der zurückliegenden Jahrzehnte auch wechselten, die Funktion der Lehrwerke als Fundament der Unterrichtsgestaltung blieb davon weitgehend unberührt. Und so kann es auch heute noch als der Normalfall des DaF-Unterrichts weltweit gelten, dass sich das Geschehen mehr oder weniger strikt an den Vorgaben eines kurstragenden Lehrwerks ausrichtet.

Nicht nur Kuhn und Rathmayer bezeichnen Lehrwerke als die „zum Leben erweckt[en] Lehrpläne“ (1977: 9) Auch Neuner schreibt ihnen „eine Ersatzfunktion für den Lehrplan“ zu, es sei der „heimliche Lehrplan“ (ebd. 2003: 400). Laut einer Studie von Quetz (1976), in der er den Englischunterricht in der Erwachsenenbildung untersucht, wird bis zu 82 % des Sprachunterrichts von einem Lehrwerk bestimmt. Dabei ist diese Zahl besonders relevant, wenn wie bei den Lehrwerken für den Integrationskurs von kurstragenden Lehrwerken ausgegangen wird.

Die prominente Stellung des Lehrwerks wird und wurde in der Literatur kritisch gesehen, „diskutiert wurden zielgruppen- und lernzielbezogene Adaptionen, Regionalisierungen und das Lernen ohne Lehrwerk mit gruppeneigenem Lernmaterial.“ (Krekeler 2015: 1). Durch Fokussieren des Lehrenden und des Lehrplans wird auf Interessen der Lernenden in Lehrwerken nicht genug eingegangen. Dieser Zustand wurde mehrmals versucht zu verbessern, indem auf die Verwendung des klassischen Lehrwerkes verzichtet wurde und mit Hilfe eigener Materialien Unterricht gestaltet wurde. Diese Versuche, mehr Lernautonomie in den Unterricht zu bringen, rückte auch die Lehrwerkentwicklung stärker ins Zentrum der Betrachtungen (vgl. Krumm/ Ohms-Duszenko 2001:1030-1031).

Im Kontext der Lehrwerkgestaltung ist neben wissenschaftlichen Aspekten, die Berücksichtigung finden sollen, bildungspolitischen Leitvorstellungen (vgl. ebd.: 1033), Lehrplan/ Curriculum und Zielgruppenorientierung auch der finanzielle Faktor entscheidend. Verlage sind wirtschaftliche Akteure, die ein möglichst breites Publikum ansprechen möchten, um möglichst hohe Verkaufszahlen zu erreichen.

Krumm/Ohms-Duszenko (2001) weisen auf die Orientierung von Lehrwerken an vorhandenen Curricula oder Prüfungen hin (vgl. ebd.: 1029f.). Dies geschieht aufgrund einer Steigerung der Verwendungschancen und aufgrund staatlicher Zulassungen für die

Verwendung im öffentlichen Bildungswesen. Der Anspruch der Verlage, breite Anwendungsmöglichkeiten zu erreichen, gründet auch auf einer finanziellen Sicht. Beides hat zur Folge, dass zugelassene Lehrwerke für den Integrationskurs wie *Schritte PLUS* sich sowohl an den Vorgaben des BAMFs bzw. am Rahmencurriculum orientieren als auch am GER und berufsvorbereitend sein möchten. Einerseits bewirbt der Verlag es als das „marktführende Lehrwerk für Integrationskurse“ (Hueber 2020a) und spricht eine bestimmte Zielgruppe an. Gleichzeitig soll das Lehrwerk jedoch auch allgemein für „Erwachsene und Jugendliche an Institutionen in einem deutschsprachigen Land; Lernende im Ausland, die sich auf das Leben in einem deutschsprachigen Land vorbereiten“ (Hueber 2020b) sein. So gilt eine oft geäußerte Kritik der „fehlende[n] zielgruppengerechte[n] Gestaltung“ (u. a. Bohunovsky 2008: 11) von Lehrwerken wahrscheinlich auch für die des Integrationskurses. Die Integrationskurse sind dynamisch, geprägt durch immer unterschiedliche Teilnehmende und Erstsprachen. Deshalb ist die Planung von vielen Auflagen im Voraus und ein langer Zeitraum bis zur neuen Überarbeitung ebenfalls kritisch einzuschätzen.

Andererseits sind aufgrund der breiten Einsatzmöglichkeiten, eventuell auch aufgrund des Wettbewerbs, etc. Lehrwerke insgesamt oft ähnlich aufgebaut, was sie vergleichbarer macht. Sie bestehen generell aus verschiedenen Komponenten, sind zielgerichtet auf einen bestimmten Sprachstand – seit dem 21. Jahrhundert in der Einteilung in sechs Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) nach dem GER (vgl. Rösler 2012: 41) – und sind vor allem in Lektionen strukturiert (vgl. ebd.: 42).

Anhand von Lehrwerken ist es möglich zu untersuchen, inwieweit theoretische Überlegungen in Unterrichtsmaterialien verarbeitet werden, die anhand von Lehrwerkanalysen zugänglich gemacht werden können und somit, inwieweit Theorie und Praxis in Verbindung stehen.

6.2 Lehrwerkanalysen

Durch die zentrale Rolle, die Lehrwerke in der Praxis spielen und den damit verbundenen Einfluss auf den Unterricht und den Sprachlernprozess, braucht es wissenschaftliche Lehrwerkanalyse und -forschung. Diese hat das Ziel, Versprechungen der Materialien zu durchleuchten, um die Lehr- und Lernqualität abzusichern (vgl. Winzer-Kiontke 2016: 152). Laut Barkowski sollten Lehrwerke sogar als „zentraler Gegenstand der Forschungsanstrengungen des Faches“ (ebd. 1999: 11 in ebd.) gewichtet

werden. Ziel der Forschung ist, die Qualität von Lehr- und Lernmaterialien zu verbessern und Lehr- und Lernprozesse zu erleichtern (vgl. ebd.).

Die Forderung nach einer Lehrwerkkritik entstand in den 1950er Jahren. Sie sollte eine „systematisch[e], wissenschaftlich basiert[e] Evaluierung der Brauchbarkeit und Eignung von Lehrwerken hinsichtlich der Voraussetzungen und Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen“ (Winzer-Kiontke 2016: 161) leisten. Die Bezeichnungen Lehrwerkanalyse und -kritik werden oft nicht differenziert oder sogar zusammen verwendet. Die *Lehrwerkanalyse* hat das Ziel anhand von Analysekriterien einen Ist-Zustand zu beschreiben (vgl. Vögel/ Morita 2005: 75). Die *Lehrwerkkritik* fragt nach der Umsetzung von aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und didaktischer Zielvorgaben in neuen Lehrwerken, die sie bewertet (vgl. ebd.). Da die Erstellung der Kriterien bei der *Lehrwerkanalyse* sich aber oft an aktuellen Forschungsergebnissen orientiert, ist die Lehrwerkanalyse mit der -kritik eng verbunden. Nach der Analyse findet eine Einordnung oder Bewertung statt. Abgegrenzt hierzu ist die *Lehrwerkforschung*, bei der das „Lehrwerk, seine Erprobungsphase und dessen Wirkung im Unterrichtsprozess“ (ebd.) im Zentrum stehen.

In der vorliegenden Arbeit wird eine Lehrwerkanalyse gemeint, die in Verbindung mit einer -kritik steht und im Folgenden nur von Lehrwerkanalyse gesprochen, da hauptsächlich ein Ist-Zustand analysiert werden soll, der dann eingeordnet wird.

Lehrwerkanalysen zu mehrsprachigen und sprachvergleichenden Elementen oder Integrationskursen

In den 1970er Jahren wurde klar, dass viele der Gastarbeiter*innen und ihrer Familien in Deutschland bleiben würden und dass sie Unterstützung beim deutschen Spracherwerb benötigen (vgl. Kuhs 2013: 157). Zielgruppenspezifische Sprachkurse und Unterrichtsmaterialien mussten jedoch erst entwickelt werden. Erste DaZ-Lehrwerke für Migrant*innen und ihre Kinder, die noch nicht den Namen ‚DaZ-Lehrwerk‘ trugen, hatten einen unmittelbaren Sprach- und Lebensbezug als Ziel. Sie wurden Ende der 1970er, Anfang der 80er Jahre veröffentlicht (vgl. ebd.). Nachdem in den 90er Jahren DaF-Lehrwerke auch für den inländischen Deutschunterricht verwendet wurden, entwickelte sich Ende der 90er Jahre *Deutsch als Zweitsprache* als Sprachlehr- und -lernbereich und mit ihm eine neue Bezeichnung für die Sprachlernsituation von Deutschlernenden mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 159). Unterrichtsmaterialien

wurden zuerst vor allem für den schulischen Bereich entwickelt und mit der Einrichtung der Integrationskurse auch vermehrt für die Erwachsenenbildung. Für die Verlage gab es nun einen neuen Absatzmarkt (vgl. ebd.). DaZ-Lehrwerke werden nun als solche betitelt und richten sich laut eigener Aussage (z. B. *Schritte*, *Berliner Platz* und *Pluspunkt Deutsch*) unter anderem speziell an Lernende mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.)

In ihrem Beitrag leitet Kuhs (2013) die (zukünftigen) Kursleitenden von Integrationskursen interaktiv zu einer Lehrwerkanalyse an. Hierbei sollen die Zielgruppe der Lehrwerke; ihr Aufbau; die sprachlichen Niveaustufen; die zu erreichenden Abschlüsse; der Zuschnitt auf die Adressatengruppe; die thematische Ausgestaltung (Arbeit mit Texten, Grammatik und Übungen) und eigene Erfahrungen mit dem Einsatz von Lehrwerken reflektiert werden (vgl. ebd.: 159). Für eine Lehrwerkanalyse für Integrationskurse ist die Charakteristik der Zielgruppe bedeutend (vgl. ebd.: 163). Die Lehrwerke müssen sprachlichen, sozialen und kulturellen Lernvoraussetzungen gerecht werden, z. B. bringen Kursteilnehmer*innen unterschiedliche Erstsprachen in den Kurs mit (vgl. ebd.: 164). Die beschriebenen heterogenen Voraussetzungen (vgl. ebd.: 164) und ihre Umsetzung bzw. der Umgang mit ihnen seitens des Lehrwerks soll von den Lehrkräften reflektiert werden. Die Frage des idealen Umgangs mit ihnen seitens der Lehrwerke bleibt jedoch an dieser Stelle unbeantwortet. Das Muster „Die Kursteilnehmer*innen...“ „...sind heterogen bezogen auf Bildungsniveau und Bildungserfahrung“ → „Das im Kurs eingesetzte Lehrwerk müsste ...“ (ebd.) ist insofern hilfreich, als dass es zur Reflexion zu den Lernvoraussetzung der Zielgruppe und ihrer Berücksichtigung durch die Lehrkraft anregt, allerdings ist eine kurze allgemeine Antwort durch die Lehrkräfte, wie die ideale Umsetzung in Lehrwerken stattfinden sollte, wie in der Tabelle vorgesehen, schwierig zu leisten. Von Kuhs thematisiert im Verlauf die im Integrationskurs hinblickend auf die Prüfung Zertifikat Deutsch vorgeschriebenen Themenfelder (vgl. ebd.: 165). Wie sind sie hinsichtlich des soziokulturellen Hintergrunds und den Lernbedürfnissen der TN in Wortschatz und sprachlichen Strukturen auf die Zielgruppe ausgerichtet (vgl. ebd.) und sind die Textsorten auf die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen abgestimmt (vgl. ebd.: 170)? Laut Goethe-Institut (2002: 228 in ebd.: 174) sollen grammatische Strukturen besonders auf A1 und A2-Niveau nicht systematisch vermittelt werden, sondern als notwendiges Repertoire zur Ausführung sprachlicher Handlungen angesehen werden. Was in der alltäglichen Kommunikation unabdingbar sei, solle auch schon früh vermittelt werden – wie das Perfekt oder Konjunktiv II. Die handlungsorientierte Relevanz sei für die Zielgruppe

ausschlaggebend. Hinsichtlich der Übungstypologie sollten in Lehrwerken für den Integrationskurs laut Kuhs möglichst zu allen sprachlichen Fertigkeitsbereichen *Sensibilisierung des Hörens, Differenzierung des Wortschatzes, Erkennen und Erproben von Grammatik, freien Verwirklichung im Sprechen, freien Entfaltung der Leseintelligenz, schriftlichen Arbeit*, (vgl. ebd.: 177) und allen Bereichen der Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht nach Neuner (1981) *reproduktive Übungen, reproduktive-produktive* und *produktive Übungen* vorhanden sein. Zur Analyse von Lehrerhandbüchern findet Kuhs, dass alle Aspekte, die auch im Kurs- und Arbeitsbuch betrachtet werden, analysiert werden sollten (vgl. ebd.: 181). In der von Kuhs vorgeschlagenen Analyseanleitung für Lehrwerke für den Integrationskurs werden zwar heterogene Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Teilnehmer*innen angesprochen, auf den Einbezug der Erstsprache in Lehrwerken, den Einbezug mehrsprachiger oder sprachvergleichender Ansätze wird jedoch nicht eingegangen. Im Folgenden werden ausgewählte Lehrwerkanalysen vorgestellt, die für den Untersuchungskontext der Arbeit als relevant erachtet werden, da sie mehrsprachige oder sprachvergleichende Elemente in Lehrwerken betrachten.

In ihrer Lehrwerkanalyse betrachtet Kuhn (2003) beispielhaft verschiedene DaF-Lehrwerke für Erwachsene. Das bewusste Einbeziehen und die resultierenden Effekte von Sprachlernerfahrungen und Vorwissen in einer oder mehrerer Sprachen in den DaF-Unterricht ist nach Kuhn schon 2003 Teil der Fachdiskussion (vgl. ebd. 2003: 229). Obwohl auch laut ihr die Rolle der Lehrwerke im Unterricht eine zentrale spielt, da diese das in Curricula formulierte Mehrsprachigkeitskonzept für die Unterrichtspraxis handhabbar machen müsse (vgl. ebd.: 230), seien diese in der Diskussion bisher vernachlässigt worden. In ihrem Artikel geht sie näher auf das Mehrsprachigkeitskonzept des GER ein und inwieweit dieses in DaF-Lehrwerken umgesetzt wurde. In ihrer Analyse formuliert sie Kriterien für die Lehrwerkauswahl, die eine zu fördernde Mehrsprachigkeitskompetenz im Fremdsprachenunterricht und in Lehrwerken betrachten soll. Für die Umsetzung erachtet sie folgende Kriterien als relevant: Die Berücksichtigung von Sprachen und Kultur der Lernenden sowie weiteren Sprachen und Kulturen; kulturintegrative Arbeit – „eine reine Kontrastierung ‚Fremdsprache(n) – Muttersprache‘ bzw. Kultur allein reicht nicht aus“ (ebd.: 231); Multikulturalität der Lerngruppen und Berücksichtigung von „multikultureller Prägung des Alltags im Herkunfts- und Zielsprachenland im Lehrwerk“ (ebd.); eine Sprach- und Kulturvergleichende

Bewusstmachung unter Einbeziehung aller vorgelernten Sprachen. Nicht nur im ‚Bereich Landeskunde‘ ist das Einbeziehen sinnvoll.

Gerade in der Grammatik- und Wortschatzarbeit können über die entsprechende Gestaltung von Aufgaben und Übungen, die vorgelernten Sprachen und Sprachlernerfahrungen bewusst einbezogen werden. So kann der bewusste Rückgriff auf Internationalismen oder der Vergleich mit der Muttersprache [...] den Zugang zur Fremdsprache erleichtern und ökonomisieren. (Kuhn 2003: 231)

Hierzu gehören das regelmäßige Trainieren von ‚autonomen Lernformen‘, Schlüsselqualifikationen und das Anregen von produkt- und projektorientierter Arbeit, um die neue Sprache auf Grundlage der Erstsprache zu entdecken (vgl. ebd.:231). Im Rahmen des Mehrsprachigkeitskonzepts sollten sowohl produktive als auch rezeptive Fertigkeiten und fachsprachliche, berufsbezogene oder thematische Spezialisierungen der Lernenden in mehreren Sprachen ermöglicht werden. Das Angebot unterschiedlich sprachlicher und nicht-sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten sollte gemacht werden – z. B. kann das Übersetzen eine neue Qualität erhalten, wenn es genutzt wird, um die Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten in Erst- und Zweitsprache kennenzulernen. Das Angebot an interessanten, kulturell signifikanten Texten sei von Bedeutung (vgl. ebd.: 232). Kuhn analysiert drei Lehrwerke für unterschiedliche Zielgruppen und auf verschiedenen Niveaustufen, aus denen sie ‚ausgewählte Beispiele‘ (ebd.: 232) vorstellt.

Die reale Vielfalt des Zusammenlebens sollte sich als durchgängiges Thema in Lehrwerken widerspiegeln [...] [das heißt], dass sie variabel auf unterschiedliche Sprachen, Kulturen und Formen des Zusammenlebens eingehen [...] (ebd.).

Sie kommt zu dem Zwischenergebnis, dass die betrachteten Lehrwerke weit entfernt von Mehrsprachigkeit als durchgängigem Thema sind und formuliert die Notwendigkeit einer stärkeren Zielgruppenausrichtung von Lehrwerken (vgl. ebd.: 234).

Haukås (2017) analysiert drei DaF-Lehrwerke (die Printfassung) für Anfänger*innen im norwegischen Schulkontext hinsichtlich der in ihnen vorhandenen Einheiten, „die mit einer mehrsprachendidaktischen Annäherung im Einklang stehen.“ (ebd.: 158). Sie betrachtet hierfür, inwieweit sprachliche und sprachlernbezogene Vorkenntnisse der Lernenden in Texten und Übungen einbezogen werden, bezieht sich dabei allerdings auf vorher erlernte Fremdsprachen und definiert *Mehrsprachige* im Unterschied zu dieser Arbeit als „Menschen mit Kenntnissen von drei oder mehr Sprachen“ (ebd.: 158). Da die beschriebenen Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Lehrwerken sich aber

auch auf andere ‚Mehrsprachige‘, die Deutsch lernen und mind. eine andere (Erst)sprache sprechen, übertragen lassen, soll ihre Analyse kurz beschrieben werden. Zur Förderung von Mehrsprachigkeit sollte Folgendes stattfinden (Haukås 2017: 159):

- Erforschung und Bewusstmachung von sprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschieden
- Bewusstmachung und Erforschung der potenziellen Übertragung von Lernerfahrungen bzw. Lernstrategien von früher erworbenen Sprachen auf die neu zu lernende Sprache
- Anlässe durch Texte zur Reflexion über die eigene Mehrsprachigkeit und für den Einsatz bereits erworbenen Sprachwissens (ebd.: 160)

Haukås erfasst in ihrer Analyse sämtliche Einheiten in Grammatikerläuterungen und Aufgaben/ Arbeitsaufträgen, die die Mehrsprachigkeit fördern und kategorisiert diese. Die Einheiten haben „explizit oder implizit das Ziel [...], an das linguistische oder sprachlernbezogene Vorwissen der Lernenden anzuknüpfen.“ (ebd.: 161). Mit implizit meint Haukås zum Beispiel Übersetzungsaufträge, bei denen zwar mindestens zwei Sprachsysteme und -kenntnisse herangezogen werden müssen, jedoch keine Reflexion über sprachliche Ähnlichkeiten und Unterschiede explizit durch die Aufgaben angeleitet wird. Grammatikerläuterungen mit Hervorhebung der Ähnlichkeiten und der Unterschiede zwischen Sprachen oder Aufgaben, die zu interlingualen Vergleichen oder/und zum erforschenden Lernen auffordern, sind explizit (vgl. ebd.: 161).

Insgesamt findet in den untersuchten Unterrichtsmaterialien keine Förderung von Mehrsprachigkeit statt (vgl. ebd. 162ff.): es gibt keinen expliziten Bezug auf das sprachliche Vorwissen der Lernenden. Besonderheiten der deutschen Sprache bzw. Grammatik und Aussprache werden zwar häufig kontrastiv vermittelt, jedoch werden explizit Regelformulierungen angeboten. Es kommt also zu keinem selbständigen Erforschen von Ähnlichkeiten und Unterschieden, keiner eigenen Formulierung von Regeln oder Reflexion. Durch Übersetzungen wird ein kontrastiver Prozess angeregt, jedoch sollen meist Einzelwörter und Sätze, die implizit Grammatik vermitteln sollen, übersetzt werden. Ein explizites Reflektieren über Ähnlichkeiten und Unterschiede bei der Übersetzung findet nicht statt, auch Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien bleiben in den Lehrwerken unerwähnt.

Marx (2014) betrachtet in ihrer Analyse Lehrwerke für die Schule und fragt, wie das Mehrsprachigkeitskonzept der Curricula im Deutsch-Unterricht umgesetzt wird. Marx betont die Vorteile für alle Deutsch-Lernenden einer

„bewusste[n] Aufnahme und Verwendung von anderen Sprachen im Sprachenunterricht“ inklusive des Rückgriffs auf *community languages* „in Bezug auf Sprachenwissen, Sprachenbewusstheit, allgemeine akademische Kompetenzen und Erweiterung des kulturellen Verständnisses“ (ebd.: 19).

Die Untersuchung führt sie an Lehrwerken für unterschiedliche Schulformen und Jahrgangsstufen durch. Im Korpus befinden sich vier für in Nordrhein-Westfalen zugelassene und häufig eingesetzte Lehrwerkserien mit insgesamt 22 Jahrgangsbänden, darunter 1 Grundschullehrwerk, 1 Hauptschullehrwerk, 1 Real/ Gesamtschullehrwerk, Gymnasiallehrwerk (Klassen 5 bis 10) (vgl. ebd.: 13). Wie auch Kuhn betrachtet Marx (2014) in ihrer Lehrwerkanalyse kulturelle und sprachliche Diversität. Darüber hinaus interessiert sie, wie mit ‚mitgebrachten‘ Erstsprachen/ Herkunftssprachen in der mehrsprachigen Gesellschaft in Deutschland, bzw. in Lehrwerken und im Klassenzimmer umgegangen wird. Die gefundenen Einheiten unterteilt sie in die zwei Grobkategorien ‚Mehrkulturalität/kulturelle Diversität‘ und ‚Mehrsprachigkeit/Sprachenübergreifendes‘ (vgl. ebd.: 14).

Für ihre Datensammlung berücksichtigt Marx zunächst jede Einheit mit Bezug auf eine andere (National-)Kultur oder Sprache als die Deutsche und nimmt diese auf. Als Einheit definiert sie, für die Erfassung sprachenübergreifender Ansätze, jegliches Auftauchen. Innere Mehrsprachigkeit des Deutschen, wie Dialekte oder Soziolekte werden in der Analyse ausgeschlossen. Marx stellt bereits vor einer weiteren Einteilung fest, dass in den Lehrwerken häufiger auf die kulturelle als auf die sprachliche Diversität eingegangen werde. Da die erste Grobkategorie im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht Teil des Forschungsinteresses ist, wird nicht weiter auf die entsprechenden Subkategorien eingegangen. Allerdings wird für relevant erachtet, auf die von Marx festgestellte Tendenz hinzuweisen: Es dominiere „ein ähnliches Muster des Verständnisses von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität wie in den Sprachaufgaben“ (ebd.: 14). Es zeige sich ein sehr enges Bild einer kulturell diversen Gesellschaft. Problematisch und bedenklich hinsichtlich des vermittelten Eindrucks kultureller Diversität ist insbesondere die Abbildung Personen optisch erkennbarer Minderheiten in traditionellen Rollenmustern (vgl. ebd.).

Sprachlich fällt nach der Erstanalyse eine Dominanz des Englischen auf. 2. zu *Mehrsprachigkeit/ Sprachenübergreifendes*. Für die Analyse der vorliegenden Arbeit ist die zweite Grobkategorie relevant, die von Marx in 6 Subkategorien untergliedert wurde. Mehrsprachige bzw. sprachenübergreifende Einheiten in den untersuchten Lehrwerken werden von ihr untergliedert in - hier in absteigender Häufigkeit:

1. Übersetzungen Englisch - Deutsch (Anzahl: 16)
2. Sprachenvergleich Deutsch – andere Sprache, ohne wörtliche Übersetzung (Wortschatz, Syntax, Deklination) (Anzahl: 11)
3. Vereinzelte Floskeln in unterschiedlichen Sprachen (10)
4. Anderssprachige Texte lernen/singen (5)
5. Erscheinen vereinzelter fremdsprachiger Begriffe, gelegentlich übersetzt / mit Übungen (4)
6. In anderen Schriften schreiben (v.a. Morsecode) (2)

(vgl. Tab. 1 Marx 2014: 14f.)

Insgesamt werden folglich 48 sprachenübergreifenden Einheiten in 22 Jahrgangsbänden gefunden. Das bedeutet eine sehr geringe Menge von durchschnittlich nur ca. 2,2 sprachenübergreifenden Elementen in jedem Jahrgangsband.

In einem nächsten Analyseschritt werden inhaltliche Aspekte betrachtet. Marx überprüft, auf welcher sprachlichen Ebene die sprachenübergreifenden Einheiten realisiert werden und welche sie ansprechen bzw. fördern könnten: eine lexikalische Ebene/ Wortebene; Satzstruktur, Satzebene; oder Textebene, hinsichtlich Textsorten und einer Ausbildung von Textkompetenz (vgl. Marx 2014: 16). Sie evaluiert außerdem die Art des Arbeitsauftrags der Aufgaben. Ein Schreibenanlass werde im analysierten Korpus kaum gegeben, da die Einheiten bzw. die Aufgaben kaum über einzelne Lexeme hinausgehen und die Einheit sprachlich und/oder inhaltlich kaum in den Lernkontext eingebunden werden. Kritisch zu betrachten ist laut Marx allgemein die geringe Quantität sprachübergreifender Einheiten in den Materialien und dass diese kaum über eine lexikalische Ebene hinausgehen. So wird die Chance vertan, „bildungssprachliche Kompetenzen in allen Sprachen durch eine bewusste Thematisierung von Textmustern, Textsorten und bildungssprachlichen Indikatoren – die in vielen Sprachen ähnlich sind – zu fördern“ (ebd.: 16). Zu kritisieren ist außerdem die kaum vorhandene sprachliche Vielfalt. Einerseits ist dies problematisch für die Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik, andererseits werden die Sprachen von Lernenden mit außereuropäischem Migrationshintergrund, durch eine Dominanz des Englischen unter den

sprachenübergreifenden Elementen und der Erwähnung anderer europäischer ‚Schulfremdsprachen‘ mit höherem Status, nicht ausreichend eingebunden und wertgeschätzt. Das sprachliche Potenzial der mehrsprachigen Lernenden, interlinguale Kompetenzen und Strategien werden so nahezu ignoriert. Die verheerende Konsequenz könnte das Gegenteil vom eigentlichen Anvisiertem sein, nämlich das Herabsetzen „der Bedeutung aller Sprachen (und somit Kulturen) außer Deutsch.“ (ebd.: 19)

Eine Sprachreflexion werde in den sprachübergreifenden und sprachvergleichenden Einheiten meist nicht angeregt, da sprachreflexive Ansätze nicht weiter ausgeführt werden. Ein eigenständiges Lernen durch Heranziehen von Sprachwissen oder Sprachvergleich, Suchen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wird durch die Lehrwerke nicht unterstützt. Sinnvoll wären bezüglich sprachvergleichender Aufgaben besonders das selbständige Entdecken durch die Lernenden (vgl. ebd. 17f.). Anstatt das sprachliche Wissen der Lernenden zu stärken und Sprachstrukturen zu reflektieren, werde „ein Verständnis von Sprachen als Kommunikationssystemen, die Parallelen zueinander aufweisen und die auf unterschiedliche Weise mit unterschiedlicher Funktion eingesetzt werden können“ (ebd.: 19) nicht unterstützt. Auch genügt die Sprachreflexion nicht aus, um ein erweitertes Sprachenbewusstsein zu fördern. Eine effektive Mehrsprachigkeitsdidaktik und eine Verstärkung des metalinguistischen Bewusstseins, des Selbstvertrauens Mehrsprachiger in ihr linguistisches Kapital und der gesellschaftlichen Akzeptanz anderer Sprachen ist größtenteils nicht in Lehrwerken und Praxis angekommen (vgl. ebd.: 20). Marx plädiert für mehr sprachenvergleichende und -reflektierende Einheiten, die in den analysierten Lehrwerken nur ansatzweise mehrsprachigkeitsdidaktischen Anforderungen zu genügen beginnen.

Abschließend betont sie die Relevanz der Umsetzung der offiziellen Unterstützung seitens curricularer Vorgaben und theoretischen Überlegungen von Mehrsprachigkeit in Lehrwerken und Praxis.

Geist (2018) untersucht *Sprach-* und *Lesebücher* für die Grundschule: 45 Lehrwerke aus 5 Lehrwerksreihen (Klasse 1-4). Innerhalb der Studie und weiterer Analysen sollen auch Arbeitshefte und Lehrerhandreichungen Berücksichtigung finden. Geist (2018) kodiert zur Datensammlung zunächst alle Seiten mit mehrsprachigen Elementen im Lehrwerk. Als mehrsprachige Elemente zählen bei ihrer Analyse jegliches Vorkommen von anderen Sprachen (auch z. B. in Abbildungen) oder Dialekten, die sie ebenfalls als mehrsprachige Elemente berücksichtigt. Anschließend werden die

Elemente, die in Aufgaben eingebunden sind, ausgezählt und zuletzt die verwendeten Sprachen quantitativ betrachtet. In Anlehnung an Budde/ Riegler/ Wiprächtiger Geppert (2011: 133 in ebd.) entwickeln Geist und Krafft (2017: 119 in ebd.) ein Modell zur Sprachförderung durch (sprachübergreifenden) Sprachvergleich und Sprachreflexion auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Geist 2018: 80). So könne Sprache entweder als System oder im Gebrauch reflektiert werden. Als System ergeben sich eine *strukturbezogene (grammatikalische) Reflexionen*, die 1) auf Laut- und Graphemebene, 2) auf Wortebene, 3) auf Satzebene oder 4) auf Textebene stattfinden und *bedeutungsbezogene (semantische) Reflexionen*, die sich in Bedeutungsbeziehungen zwischen sprachlichen Ausdrücken zeigen, z. B. idiomatische Wendungen oder Mehrdeutigkeiten. Sprache im Gebrauch bedeutet *handlungsbezogene (pragmatische) Reflexionen* z. B. zum Sprachgebrauch in Rede und Gespräch und zum Sprachgebrauch in Texten. Außerdem könne Sprache und Sprachgebrauch auch unter weiteren Gesichtspunkten reflektiert werden, wie z. B. varietätenbezogen oder sprachvergleichend (vgl. Geist 2018: 80).

Unabhängig des Modells sollte qualitativ ausgewertet werden, ob es tatsächlich zu einer Reflexion durch die Verwendung von sprachenübergreifenden Elementen in den Lehrwerken kommt. Aufgaben, die zum Sprachvergleich anregen, seien selten und blieben meist unreflektiert. So stellt Geist fest, dass die Verwendung dieser vorherrschend auf der Wortebene, nicht auf der Satz- oder Textebene stattfindet und dass es zu Problemen aufgrund von fehlender Lautschrift bei anderen Sprachen kommen könnte. Selbst bei Sprachen, die eigentlich ein anderes Alphabet verwenden, wird mit dem lateinischen Alphabet gearbeitet (vgl. ebd.: 89). Auch kritisiert sie, dass keine wörtlichen Übersetzungen anderer Sprachen angegeben werden, wodurch ein syntaktischer Sprachvergleich erschwert wird.

Eine Lehrwerkanalyse, die mehrsprachige und sprachenvergleichende Elemente im Kontext der Integrationskurse betrachtet, gibt es meinen Recherchen nach nicht. Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag an der Schnittstelle um Mehrsprachigkeit, Lehrwerk und Integrationskurse leisten.

Über die Lehrwerke kann einerseits die gegenwärtige Umsetzung theoretischer Überlegungen, also die Verbindung zwischen Theorie und Praxis betrachtet werden. Andererseits beeinflussen Lehrwerke den Unterricht maßgeblich, auch wenn das tatsächliche Behandeln von Themen im Unterricht letztlich von der jeweiligen Lehrkraft abhängt. Da offizielle Richtlinien die Grundlage für die Konzipierung und Zulassung neuer Lehrwerke bilden, tragen auch sie direkt oder indirekt zur Öffnung bezüglich

Mehrsprachigkeit in Lehrmaterialien und schließlich im Unterricht bei (vgl. Marx 2014: 11). Deshalb soll im Anschluss an die Analyse auch ein Blick auf die offiziellen Vorgaben für den Sprachkurs der Integrationskurse durch das Rahmencurriculum hinsichtlich mehrsprachiger und sprachvergleichender Elemente geworfen werden (vgl. Kapitel 9).

7 Methodisches Vorgehen

7.1 Kriterienkataloge

Um Lehrwerke zu beurteilen, gibt es Kriterienkataloge, die Objektivität und Nachvollziehbarkeit der Analyse dienen. Kriterienkataloge sind offene Systeme, die klare, leicht verständliche Fragen stellen. Dabei sollen die Kriterien sowohl der Beschreibung als auch der Bewertung dienen (vgl. Wagenblatt 2017: 28). Sie werden meist als übersichtliche und leicht anwendbare Liste dargestellt. So sollen Ergebnisse der Analyse unterschiedlicher Lehrwerke vergleichbarer werden (vgl. Funk 1994: 109). Allerdings besteht durch die Auswahl der Kriterien und die Beantwortung eine gewisse Subjektivität, auf die auch Funk hinweist. Reliabilität und Objektivität seien nicht unbedingt mit einer kriteriengestützten Lehrwerkanalyse verbunden, sondern können einer der grundlegender Kritikpunkte werden (vgl. ebd.).

Bei der Auswahl, welche Kriterien eingehen, fragt Engel unter anderem: „Entspricht das Lehrwerk dem aktuellen Stand der Wissenschaft [...]? Wo weist es Defizite auf? Wie sind diese Defizite zu bewerten?“ (ebd. 1979: 7 in Wagenblatt 2017: 28). Gerade die Komponente der Bewertung erscheint subjektiv. Die Analyse der vorliegenden Arbeit orientiert sich zwar an Engels Frage, möchte jedoch vor allem eine Bestandsaufnahme bieten ohne die Menge des Vorkommens zu bewerten.

Zur Fokussierung des Forschungsziels, vorhandene mehrsprachige und sprachvergleichende Elemente in Lehrmaterialien für den Deutschkurs des Integrationskurses zu untersuchen, werden bereits bestehende Kriterienraster herangezogen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Einer der differenziertesten Kriterienkataloge für Lehrwerke für immigrierte Erwachsene wird im **Mannheimer Gutachten** erarbeitet (Engel et al. 1977: 11-19). Das ‚Mannheimer Gutachten‘ wurde 1977 im Auftrag des Auswärtigen Amtes in einer Kommission rund um Engel, Krumm, Wierlacher et al. publiziert. Das Ziel war es, eine systematische Analyse aller wichtigen Dimensionen eines Lehrwerks aufgrund von objektiven Kriterien zu schaffen.

„Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache unter den Aspekten der Fremdsprachendidaktik, der Linguistik und der Deutschlandkunde einer Prüfung zu unterziehen.“ (Engel et al. 1977: 1). Bezüglich der sprachlichen Heterogenität der Zielgruppe sind die Autor*innen der Ansicht, dass diese zwar für ein Lehrwerk herausfordernd sei, es jedoch erwartbar sei, dass mindestens im Begleitmaterial auf die spezifischen (Lern- und Lehr-)Herausforderungen erklärend eingegangen werde (vgl. ebd.: 24). Im Gutachten angewandten Kontrastivitätsprinzip wird betrachtet, inwieweit die zwischen der Ausgangs-/Erstsprache und der Zielsprache bestehenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten in das Lehrwerk Eingang finden (vgl. Abdalla 2013: 35). Laut Abdalla, die sich in ihrer Dissertation mit der Entwicklung von DaZ-Lehrwerken beschäftigt, würden kontrastive Lehrwerke, die für eine bestimmte Zielgruppe konzipiert werden und auf deren (sprachliches) Vorwissen eingehen, von den Lernenden als ansprechend aufgefasst (vgl. ebd.). Die zu erlernende Sprache wird als leicht empfunden (vgl. ebd.). Im Mannheimer Gutachten werden erst nur Lehrwerke geprüft, die Deutsch als Fremdsprache in adressatenunspezifischer Weise vermitteln wollen. Später auch kontrastiv angelegte Lehrwerke, in denen die Zielsprache Deutsch nur an Vertreter*innen einer bestimmten Ausgangssprache vermittelt werden soll. Bereits 1977 stellen die Autor*innen in ihrer Kriterienliste Fragen nach dem Sprachvergleich, der Berücksichtigung und dem Einbezug der Ausgangssprache(n) in Lehrwerken (Engel et al. 1977: 11-19). Nur bei manchen Lehrwerken lassen sich 1977 sprachvergleichende Materialien in Form von Glossaren finden (vgl. ebd.: 110, 122).

Keines der untersuchten Lehrwerke ist sprachlich kontrastiv angelegt. Die vorhandenen und angekündigten kontrastiv-grammatischen Zusatzmaterialien zu einigen Lehrwerken sind ein deutliches Symptom dafür, daß das allgemeine Deutschlehrwerk für Lernende beliebiger Ausgangssprachen im Grunde nur ein wirtschaftlich motiviertes Provisorium ist. Für große und ausgangssprachlich homogene Lernergruppen dürften sich Lehrwerke, die von vornherein kontrastiv angelegt sind, auf lange Sicht als lehr- und lernökonomischer erweisen. (ebd.: 78)

Kriterienraster dienen der Hilfestellung zur Begutachtung von Lehrwerken (vgl. Krumm 1994: 100). Vor ihrer Anwendung sollten die Kriterien überdacht und nach ihrer Relevanz für eine Entscheidungsfindung ausgewählt werden oder unbeachtet bleiben (vgl. ebd.).

Die für die vorliegende Arbeit relevanten Kriterien aus dem Mannheimer Gutachten bezüglich allgemeinen Aufbaus des Lehrwerks, Lernziel und Mehrsprachigkeit sind (Engel et. al 1977: 11-18, in Auszügen):

1. Allgemeine Hinweise auf Zielsetzungen und Grundlagen
 - 1.1. Hinweise für den Kursleiter
 - 1.1.3. Angaben zu Zielgruppe
 - 1.3.1. Soll das Lehrwerk zu einem bestimmten Abschluß führen?
 - 2.2.2. Sind die einzelnen Lektionsteile sinnvoll aufeinander bezogen?
 - 5.3. Dienen die Übungen der Wiederholung von Grammatik/ Wortschatz?
 - 5.6. Sind die Übungen in die Lektionen integriert?
 - 6.1.1. Ist der methodische Ansatz traditionell (grammatisierend/Übersetzend)/monolingual/audiovisuell/Mischformen (spezifizieren!) /keine klare Methodenkonzeption angebar?
 - 6.1.3. Wie wird die Problematik der Einsprachigkeit im Lehrbuch angegangen?
 - 6.3. Semantisierung der deutschen Ausdrücke (zweisprachig [Übersetzung, fremdsprachige Glossare/durch Visualisierung/durch Umschreibung bzw. Definition/kontextuell/paradigmatisch)
 11. Kontrastivität
 - 11.1 Wird auf die Ausgangssprache der Lernenden in erkennbarer Weise Bezug genommen?
 - 11.2 Werden strukturelle Übereinstimmungen/Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache behandelt?
 - 11.3 In welcher Weise werden Vergleiche angestellt? (Sprachverhalten in entsprechenden Situationen/Satzstrukturvergleiche auf der Basis von angenommener (Übersetzungsäquivalenz/morphologische Vergleiche unterhalb der Satzebene/lexikalische Vergleiche/phonetisch-phonologische Vergleiche)
 - 11.4. Beeinträchtigt ggf. die kontrastive Anlage die Effizienz des Lehrwerks für Teilnehmer mit anderen Muttersprachen?
 - 11.5. Für welche Sprachen gibt es kontrastives Zusatzmaterial für Lernende?

Der *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeiter* wurde 1974 in Mainz gegründet und beschäftigte sich mit der Förderung von Deutschkursen zur Integration von Migrant*innen (vgl. Abdalla 2013: 36). Im Rahmen ihrer Bemühungen zur Verbesserung der Kurse konzipierte eine Arbeitsgruppe im Jahr 1979 einige Analyse Kriterien zur Überprüfung von Lehrwerken (vgl. ebd.). Die im Deutschunterricht eingesetzten Lehrwerke wurden hinsichtlich ihrer Eignung für den zielgruppenspezifischen Unterricht beurteilt. Bei der Beurteilung wichtig war, inwieweit die Lehrwerke auf die Mehrsprachigkeit und *bikulturelle Identität* der Zielgruppe eingehen (vgl. ebd.). Im sogenannten ‚**Mainzer Gutachten**‘ wurde ein Kriterienkatalog mit untergeordneten Fragen rund um folgende 7 thematischen Blöcke entwickelt (Sprachverband e.V. Mainz 1994: 122-130):

1. bikulturelle Identität der Zielgruppe
2. gesellschaftliche Situation
3. heterogene Lernvoraussetzungen
4. unterrichtlicher und nichtunterrichtlicher Spracherwerb
5. Kommunikationssituation
6. Belastung durch die Arbeitsplatzsituation
7. Rahmenbedingungen des Unterrichts

Bei der Entwicklung spielten die heterogene Zielgruppe, deren Kenntnisstand, Alter, Interessen, kulturelle Unterschiede (vgl. Abdalla 2013: 36) und inwieweit diese in den Lehrwerken wiederzufinden sind und eine Identifikationsmöglichkeit schaffen, eine wichtige Rolle (vgl. Sprachverband Mainz e.V.: 124). Zwar wird “3.1. Welche Sprachkenntnisse der Lernenden setzt das Lehrwerk voraus?” (ebd.: 126) und “3.7. Welche Angebote werden im Lehrwerk explizit zur Differenzierung gemacht?” (ebd.: 126) gefragt, auf heterogene Ausgangssprachen und den Umgang mit diesen wird im Kriterienraster jedoch nicht spezifisch eingegangen. Im Mainzer Gutachten wird zwischen Betrachtung des Lehr- und Arbeitsbuchs und des Lehrerhandbuchs unterschieden. Im Verbund Lehrwerk wird betrachtet, wie und in welchem Umfang dies gestaltet ist, welche Teile des Lehrwerks einbezogen werden, oder ob es von der Lehrkraft als arbeits erleichternd empfunden wird (vgl. ebd.: 130). Zu Beginn fragt der Sprachverband Mainz e. V. allgemein nach folgenden Kriterien: (ebd.: 123)

0. Allgemeine Angaben zum Lehrwerk
 - 0.1. Für welche Zielgruppe ist das Lehrwerk konzipiert?
 - 0.2. Welche Teile gehören zum Lehrwerk?
 - 0.3. Was sind die Ziele, die mit diesem Lehrwerk erreicht werden sollen?
 - 0.4. Welchen didaktisch-methodischen Anspruch haben die Autoren des Lehrwerks?

Auch der **Stockholmer Kriterienkatalog**, den Krumm für die Lehrwerkbegutachtung entwickelte, bietet einige Kriterien, die für die Begutachtung von mehrsprachigen und sprachvergleichenden Elementen relevant erscheinen (ebd. 1994: 100-105):

- a) Aufbau des Lehrwerks
- c) Übereinstimmung mit dem Lehrplan
 - Entspricht die Konzeption des Lehrwerks den Anforderungen des Lehrplans (z. B. übergreifende Lernziele, kommunikative Lernziele)?
- e) Sprache
 - Bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt? [...]
 - Werden sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung ausgenutzt?
 - Werden kulturell-sprachliche Unterschiede berücksichtigt?
- f) Grammatik
 - Werden die Strukturen im Deutschlehrwerk so beschrieben und analysiert wie im Unterricht der Muttersprache?
 - Werden grammatische Regeln gegeben? Mit Beispielen und Vergleichen zur Muttersprache?
- g) Übungen
6. Differenzierung
 - Gibt es genügend und verschiedenartige Übungen, um eine Differenzierung innerhalb heterogener Gruppen zu ermöglichen? [...]

In ihrem Kriterienraster zur Qualitätsanalyse von Sprachsensibilität in DaF-/ DaZ-Lehrwerken präsentieren Dube und Wilbuer Fragen nach 2 Hauptkriterien (ebd. 2020: 13):

- Kriterium 1: *Sprache im Lehrwerk* Frage “II. Thematisiert das Lehrwerk die Herkunftssprache(n) der Lernenden (z. B. über sprachvergleichende Übungen)?”
- Kriterium 2: *Sprachsensibilität* Frage “VI. Regen die Aufgaben zum Bewusstmachen und Reflektieren von Begriffen, Definitionen, sprachlichen Strukturen sowie der Sprachverwendung der SchülerInnen an (z. B. durch Sprachreflexion über Schreibanlässe, Einbezug des Verwendungskontextes, Vergleiche bzw. Kontrastierungen von anderen Wörtern)?”

Unter Berücksichtigung der vorgestellten Kriterienraster und der mehrsprachigen und sprachvergleichenden Aspekte der Lehrwerkanalysen, die in Kapitel 6.2 vorgestellt wurden, werden zur Beantwortung der Forschungsfrage *Welche Rolle spielen mehrsprachige und sprachvergleichende Elemente in den Lehrwerken auf Niveaustufe A1 und was ist ihre Funktion?* die folgenden Fragen gestellt.

Eigener Kriterienkatalog:

<p>Allgemeine Angaben</p> <p>Was ist die Zielgruppe des Lehrwerks?</p> <p>Welche Teile umfasst das Lehrwerk?</p> <p>Welche Ziele verfolgt das Lehrwerk?</p>
<p>Präsenz weiterer Sprachen</p> <p>Welche weiteren Einzelsprachen kommen im Lehrwerk vor?</p> <p>Thematisiert das Lehrwerk die Sprachen der Lernenden in Integrationskursen?</p> <p>Welche Einzelsprachen kommen in Materialien vor, die sich an die Lernenden richten?</p> <p>Welche Einzelsprachen kommen in Materialien vor, die sich an die Lehrenden richten?</p> <p>An welcher Stelle kommen weitere Sprachen vor? In der Aufgabenstellung, am Text oder am Rand?</p> <p>In welchem Kontext erscheinen sie? Sind sie in die Lehrwerkprogression eingebunden?</p> <p>Funktion weiterer Sprachen</p> <p>Auf welcher Ebene erscheinen weitere Sprachen? - Laut-/ Graphemebene/ Wortebene/ Satzebene/ Textebene?</p> <p>Mit welchem Ziel kommen weitere Sprachen vor? - Lexikalisch (Wortschatzerwerb)/ Strukturbezogen (Grammatik/ Syntax) / Pragmatisches Sprachverstehen?</p>

<p>Geben sie einen Sprech Anlass? Schreib Anlass?</p> <p>Gibt es einen expliziten Auftrag an die Lernenden, die die weitere Sprache einbinden? Auf welcher Ebene?</p> <p>Gibt es eine explizite Anleitung zu Sprachvergleich oder Sprachreflexion?</p> <p>Auf welcher Ebene? - Wortebene/ Satzebene/ Textebene?</p>
<p>Präsenz und Funktion sprachvergleichender Elemente</p> <p>Wie viele sprachvergleichenden Elemente kommen im Lehrwerk vor?</p> <p>Welche sprachvergleichenden Elemente kommen in den Materialien vor, die sich an die Lernenden richten?</p> <p>Welche sprachvergleichenden Elemente kommen in den Materialien vor, die sich an die Lehrenden richten?</p> <p>In welchem Kontext kommen sie vor? Werden sie in die Lehrwerkprogression eingebunden?</p> <p>Wird explizit ein Sprachvergleich oder eine Reflexion eingefordert?</p> <p>Wird die Arbeit mit dem Wörterbuch bezweckt?</p> <p>Mit welchem Ziel kommen sprachvergleichende Elemente vor? – Wortschatzerwerb/ Lesekompetenz/ Textverstehen/ Strukturbezogen (Grammatik/ Syntax)?</p> <p>Auf welcher Ebene? Wortebene/ Satzebene/ Textebene</p>

Die Frage, ob bei der Lehrwerkanalyse quantitativ oder hermeneutisch vorgegangen werden sollte, ist mit weder noch zu beantworten. Bereits Bung (1977) hält fest, dass das ausschließliche Anwenden einer der beiden Vorgehensweisen für die Lehrwerkanalyse nicht sinnvoll sei (vgl. ebd.: 82f.). Eine empirische Untersuchung im Bereich hält er für irrelevant (vgl. ebd.). Quantitativ inhaltsanalytische Verfahren sind jedoch sehr relevant, wenn sie spezifische Fragestellungen oder einzelne Aspekte systematisch untersuchen (vgl. Bortz/ Döring 2006: 150) und mit quantitativen Daten zu einem bestimmten Forschungsbereich insgesamt beitragen können (vgl. Bung 1977: 82).

Ehlich hält nachvollziehbar fest, dass jedes quantitative empirische Vorgehen, insofern es sich auf „irgendeinen Wirklichkeitsausschnitt bezieht“ (Ehlich 1993: 211 in Winzer-Kiontke 2016: 173) eigentlich bereits eine qualitative Analyse sei.

Auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit scheint es für die Beantwortung der Fragen sinnvoll, die mehrsprachigen und sprachvergleichenden Elemente sowohl quantitativ zu erfassen als auch qualitativ einzuordnen.

Als mehrsprachiges Element wird das Vorkommen einer Einzelsprache außer Deutsch berücksichtigt, als sprachvergleichendes Element zählen Elemente, bei denen ein impliziter oder expliziter sprachlicher Vergleich angeleitet wird. Intralinguale Mehrsprachigkeit soll in der Analyse nicht erfasst werden, ebenso wenig Elemente mit

Schwerpunkt *Mehrkulturalität/ kulturelle Diversität*, da der Fokus auf dem Aspekt der Sprache bei Mehrsprachigkeit liegt und dem Vorkommen weiterer Sprachen, die nicht auf Deutsch dargestellt werden. Außerdem auf sprachvergleichenden, sprachreflexiven Ansätzen, die konkret die sprachliche Ebene ansprechen.

Alle Elemente, die auf einer weiteren Sprache Eingang im Lehrwerk finden oder eine weitere Sprache sprachvergleichend einbeziehen werden quantitativ erfasst und in der Auswertung thematischen Schwerpunkten zugeordnet. Das Zuordnen zu den thematischen Schwerpunkten geschieht sowohl induktiv „direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab[leitend]“ (Mayring 2010: 83), als auch mit der Orientierung an den Kriterien deduktiv „aus theoretische[n] Überlegungen, aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten“ (ebd.).

7.2 Auswahl des Korpus

Für die Zielgruppe sind aktuell 22 verschiedene Lehrwerksreihen unterschiedlicher Verlage für die Niveaustufen A1 bis B1 für den Sprachkurs der Integrationskurse durch das BAMF zugelassen. Wie bereits beschrieben werden sie kurstragend und verpflichtend in den Kursen eingesetzt. Unter ihnen sollen die meistgenutzten Lehrwerke untersucht werden, um einen möglichst repräsentativen Einblick in die Unterrichtspraxis zu erlangen. Von 2015 bis 2018 wurden Befragungen von 7.000 Geflüchteten und 21 qualitative Interviews mit Teilnehmenden, Lehrkräften und Trägern erhoben (vgl. Tissot et al. 2019: 5). Die Daten wurden im *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“* des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des BAMFs vorläufig analysiert: Im Bereich ‚Sprachkurs – kurstragende Lehrwerke‘ des allgemeinen Integrationskurs sind die fünf Lehrwerke **1. Schritte PLUS** (29% der Nennungen), **2. Berliner Platz NEU** (20%), **3. Pluspunkt Deutsch** (12%), **4. Schritte PLUS NEU** (8%) und **5. Menschen** (4%) die meistgenannten Lehrwerke (vgl. Tissot et al. 2019: 77).

Untersucht werden sollen die Kursbücher, da Rösler (2012) in ihnen eine leitende Funktion für die Unterrichtspraxis sieht (vgl. ebd.: 36). Genauso die Arbeitsbücher, die meist in unmittelbarer Verbindung weitere Übungen zu den in den Kursbüchern behandelten Themen bieten und oft gemeinsam in einer Printfassung gedruckt werden. Zum Einsatz digitaler Medien ist im Unterricht der Integrationskurse noch sehr wenig

bekannt (vgl. Tissot et al. 2019: 82). Dennoch werden weitere Materialien, die online über die Verlagsseiten zugänglich sind, berücksichtigt. Ebenso die *Lehrerhandreichungen* bzw. *Lehrerhandbücher* in ihrer gesamten Printfassung, da sie sich erklärend an die Lehrkraft richten, die und deren Einstellung wiederum neben den Lehrwerken die Unterrichtspraxis entscheidend beeinflussen.

8 Analyse

8.1 Allgemeines & Aufbau

8.1.1 Schritte PLUS

Das Lehrwerk *Schritte PLUS* des HUEBER-Verlags ist laut Zwischenbericht (vgl. Tissot et al. 2019) das meistgenutzte Lehrwerk in den Sprachkursen der Integrationskurse. Die Zielgruppe ist weit, es richtet sich an „Erwachsene und Jugendliche an Institutionen in einem deutschsprachigen Land; Lernende im Ausland, die sich auf das Leben in einem deutschsprachigen Land vorbereiten“ (Hueber 2020b), insbesondere an Lernende ohne Vorkenntnisse (vgl. Niebisch 2009: 6). Es handelt sich um ein Lehrwerk mit großer möglicher Zielgruppe, wobei keine Trennung der Konzepte Deutsch als Zweit- und Deutsch als Fremdsprache vorgenommen wird, da sich die Lernenden sowohl im Ausland, als auch in Deutschland befinden können (vgl. Dube/ Wilbuer 2020: 7). Bemerkenswert ist, dass der Untertitel sowohl des Kurs- und Arbeitsbuches, als auch der *Lehrerhandbüchern* von *Schritte PLUS* „Deutsch als Fremdsprache“ lautet, obwohl in den Integrationskursen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht stattfindet. Die Lehrwerkreihe *Schritte PLUS* gliedert sich in 6 Bände, von A1 bis B1 pro Niveaustufe 2 Bände. Es gibt sowohl Print- als auch Online-Materialien (vgl. Hueber 2020c). Zusätzlich bietet Hueber z. B. auch Materialsammlungen zu *Schritte PLUS im Beruf, in Jugendkursen, in Frauen-/Elternkursen* an.

Teile des Lehrwerks:

- Printfassungen
 - Kursbücher
 - Einstieg jeder Lektion: Foto-Hörgeschichte
 - Lernschritte
 - Übersicht
 - Zwischenspiel
 - Arbeitsbücher + Audio-CDs

- Lehrerhandbücher
 - Konzeption - Methodisch-didaktische Grundlagen
 - Praktische Tipps
 - Hinweise zur Unterrichtsplanung zu den einzelnen Lektionen “mit methodischen Tipps und Vorschlägen zur Binnendifferenzierung”
 - Kopiervorlagen
 - Übungen
 - Tests
 - Spiele
 - Wiederholungsübungen
 - Lösungen aller Aufgaben in Kurs- und Arbeitsbüchern
 - Transkriptionen der Hörtexte des Kursbuchs
 - Intensivtrainer
 - Prüfungstraining
- Online-Materialien
- Einstufungstests
 - Materialien zum Download > Unterrichten
 - Audiodateien
 - Grammatikübersichten
 - Kopiervorlagen
 - Methodische Tipps
 - Namensschilder
 - Spiele
 - Materialien zum Download > Lernen
 - Portfolio
 - Online-Übungen
- Je nach Sprache online oder Printfassung: Glossare

Die Niveaustufe A1 besteht aus den Kurs- und Arbeitsbüchern *Schritte PLUS 1*, das auf 180 Seiten die Lektionen 1 bis 7 umfasst und *Schritte PLUS 2*, das auf 184 Seiten die Lektionen 8 bis 14 umfasst. Sie kosten mit Audio-CD jeweils 17,50 €. Teile des Lehrwerks auf Niveaustufe A1, die in dieser Arbeit betrachtet werden soll, sind Printausgaben und Online-Materialien, die einer Analyse unterzogen werden. Das *Schritte PLUS 1-Lehrerhandbuch* umfasst 176 Seiten und kostet 23 €, ebenso wie das *Lehrerhandbuch 2*, das 173 Seiten umfasst. Es gibt einen Überblick und Hintergründe zur Konzeption des Lehrwerks, außerdem „Praktische Tipps für den Unterricht“ und zu wiederkehrenden Rubriken des Lehrwerks. Es folgen methodisch-didaktische, „konkrete“ Hinweise zum Vorgehen im Unterricht (vgl. Klimaszyk/ Krämer-Kienle 2010: 5). Aufbau und methodisch-didaktische Grundlagen werden erklärt und Kopiervorlagen zu jeder Lektion. Außerdem werden Tests und im Anhang Lösungen zu diesen und zu den Übungen im Arbeitsbuch, darüber hinaus Transkriptionen der Hörtexte von Kurs- und Arbeitsbuch geboten. Auf die Teile des Lehrwerks wird im *Lehrerhandbuch* an vereinzelt Stellen verwiesen, nicht in einer Übersicht. Vor allem fokussiert das *Lehrerhandbuch* den Aufbau und die Teile von Kurs- und Arbeitsbuch. Zu

den Online-Materialien gelangt man über die *Schritte PLUS*-Seite des Verlags (vgl. Hueber 2020a). Es gibt vier Reiter: *Start*, *Info*, *Unterrichten* und *Lernen*. Unter dem Reiter *Unterrichten* ist es möglich, links *Einstufungstests*, *Materialien zum Download*, *Materialien für Österreich*, *Materialien für die Schweiz*, *Weitere Materialien*, *moodle-Kursräume* und *Mediathek* auszuwählen. Unter *Materialien zum Download*, die kostenlos zugänglich sind, sind die Materialien in Typ (Audiodatei, Kopiervorlage o. Ä.), Niveaustufe und Lektion unterteilt.

In der Analyse berücksichtigt wurden die Printausgaben der Kurs- und Arbeitsbücher und die *Lehrerhandbücher*, sowie die online verfügbaren Einstufungstests, die unter ‘Materialien zum Download’ einsehbar sind und die Vorschau der moodle-Kursräume (Hueber 2020d)²⁷. Da die Audio-Dateien und die Online-Übungen sehr nah am Kurs-/ Arbeitsbuch sind und es deshalb unwahrscheinlich ist, zusätzliche Elemente zu finden, wurden diese nicht vollständig betrachtet. Auch nicht berücksichtigt werden konnten der Intensivtrainer und das Prüfungstraining.

Laut Hueber-Verlag orientiert sich *Schritte PLUS* genau

- an den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens
- an den Vorgaben des Rahmencurriculums des Bundesministeriums des Inneren,

welche wiederum die Lernziele des Lehrwerks bestimmen. Ziel des Lehrwerks ist es also, die Vorgaben umzusetzen und auf die „entsprechenden Prüfungen“ (Hueber 2020e) vorzubereiten. Laut Niebisch (2009: 6) werde eine „gezielte Vorbereitung“ auf die Prüfungen *Start Deutsch 1* (Stufe A1), *Start Deutsch 2* (Stufe A2), den *Deutsch-Test für Zuwanderer* (Stufe A2-B1) und das *Zertifikat Deutsch* (Stufe B1) durch das Lehrwerk geboten.

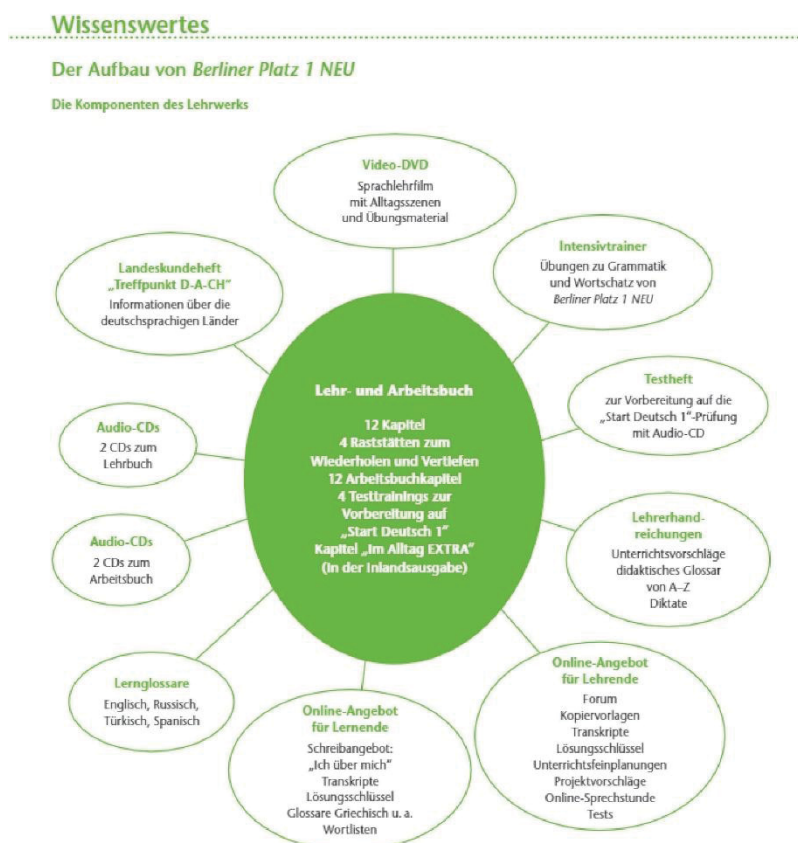
8.1.2 Berliner Platz NEU

Das Lehrwerk *Berliner Platz NEU* des Klett-Verlags ist laut Zwischenbericht (vgl. Tissot et al 2019: 77) das zweit meistgenutzte Lehrwerk in den Sprachkursen der Integrationskurse. Die Zielgruppe des Lehrwerks ist recht allgemein gehalten. Es richtet sich an „Erwachsene (ab 16 Jahren) ohne Deutschkenntnisse oder mit nur geringen Kenntnissen aus ungesteuertem Erwerb, die in einem deutschsprachigen Land oder im

²⁷ Lektionen 1-3 von *Schritte plus 1* können mit Anmeldenamen und Passwort “hueber” eingesehen werden.

Ausland Deutsch lernen, um u. a. in Deutschland (in Österreich oder der Schweiz) längere Zeit leben.” (Lemcke/ Rohrman/ Scherling 2013: 5). Das Lehrwerk richtet sich an Lernende ohne Vorkenntnisse (vgl. Klett 2020a). Auch hier findet keine klare Trennung der Konzepte Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache statt. Der Untertitel des Lehrwerks lautet „Deutsch im Alltag“ (Lemcke/ Rohrman/ Scherling 2017). Neben der 3-bändigen und in einer 6-bändigen Ausgabe von Niveaustufe A1 bis B2 gibt es außerdem Materialien für den Einstieg, also vor A1. *Bitte einsteigen!* zum Beispiel wird vom Verlag als Vorbereitung auf den Integrationskurs empfohlen (vgl. ebd.). Das Lehrwerk umfasst sowohl Print- als auch Online-Materialien.

Teile des Lehrwerks:



Teile des Lehrwerks *Berliner Platz NEU* (in Kaufmann et al. 2013: 6)

Auf Niveaustufe A1 gibt es vier verschiedene Ausgaben von *Berliner Platz NEU* Deutsch im Alltag, die das Kurs- und Arbeitsbuchs in 12 Lektionen umfasst, jeweils mitinbegriffen sind 2 Audio-CDs: Erstens ohne Zusatz (24,99 €, 256 S.), zweitens mit

Treffpunkt D-A-C-H (25,99 €, 256 S.), drittens mit *Im Alltag EXTRA* (25,99 €, 280 S.), viertens eine Digitale Ausgabe mit LMS für Lernende (27,49 €). Die *Lehrerhandreichungen* für alle Ausgaben von Deutsch im Alltag auf Niveaustufe A1 kosten 13,99 € und umfassen 112 Seiten. Die *Lehrerhandreichungen* bestehen aus *Wissenswertem*, *Unterrichtsvorschlägen* und einem *didaktischen Glossar*. Vor jeder Lektion stehen in den Unterrichtsvorschlägen die thematischen Schwerpunkte der Lektion, die Lernziele und Lerninhalte. Die Tabelle ist in die Spalten TN-/KL-Aktivitäten, Hinweise und Materialien gegliedert. Zu den Online-Materialien gelangt man über die Seite des Lehrwerks *Berliner Platz NEU* (vgl. Klett 2020a) über den Reiter *Online-Material/Downloads*, der rechts neben den Reitern *Titelübersicht*, *Konzeption*, *Autoren* zu finden ist. Unmittelbar unter den Reitern ist es möglich, die jeweilige Niveaustufe (Einstieg A1 - B2) auszuwählen. Die Online-Materialien umfassen unter der Niveaustufe A1 *Übungsmaterial* - Online-Übungen, Arbeitsblätter und Kopiervorlagen, Projektvorschläge; *Begleitmaterial* - Klett Augmented, Lösungen, Transkriptionen, Glossare und Wortlisten, *Lehrerhandreichungen*, Linksammlung, Medien, Grammatik, Portfolio, Landkarten; *Tests* - Einstufungstests, Modelltests/-prüfungen (telc); *Lehrwerksservice* - Sprechstunde zur Zusatzqualifikation, Ich über mich, Support.

In der Analyse berücksichtigt wurden die Printfassungen: Das Kurs- und Arbeitsbuch, der Zusatzteil *Im Alltag EXTRA* und die *Lehrerhandreichungen* auf Niveaustufe A1. *Das Testheft mit Prüfungsvorbereitung* umfasst Abschlusstests zu allen Lektionen. Auch dieses wurde gesichtet, jedoch keine Elemente gefunden. Bei den Online-Übungen wurden durch ihre Ähnlichkeit zu den Aufgaben im Arbeitsbuch keine weiteren Elemente erwartet, sodass diese nur gesichtet und nicht erfasst wurden. Online wurden die *Arbeitsblätter- und Kopiervorlagen* berücksichtigt, die aufgeteilt sind in:

- Arbeitsblätter und Kopiervorlagen
- Arbeitsblätter
- Kopiervorlagen zu den Lehrerhandreichungen
- Rollenspiele
- Grammatik und Aussprache
- Diktate
- Ergänzung zu Band 1
- Videotrainer: Einführung
- Videotrainer: Arbeitsblätter
- Schreiben EXTRA
- Wortschatz-Trainer EXTRA

Zur Zielsetzung des Lehrwerks orientiert sich *Berliner Platz NEU* an GER und Rahmencurriculum, Band 1 führt zur Niveaustufe A1 nach GER (vgl. Kaufmann et al. 2013: 5) (Kaufmann et al. 2013: 8):

Berliner Platz NEU folgt dem kommunikativen, handlungsorientierten Ansatz, der das sprachliche Handeln in Alltagssituationen als wichtigstes Ziel sieht. Dieser Ansatz wird noch ergänzt um Aspekte des interkulturellen Lernens und der Förderung der Lerner-Autonomie. Eckpunkte, globale und detaillierte Lernziele sind im "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen" und im "Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache", an denen sich *Berliner Platz NEU* orientiert, erläutert und aufgelistet. (ebd.: 8)

Im Lehrwerk werde von Beginn an auf die Prüfungen Start Deutsch 1 und Start Deutsch 2, Zertifikat Deutsch, den Deutschtest für Zuwanderer, telc Deutsch B1+für den Beruf, das Goethe-Zertifikat B2 und telc Deutsch B2 vorbereitet.

Der Zusatzteil *Im Alltag EXTRA* in der Printausgabe ist speziell für Lernende in Integrationskursen geeignet. Auf den 24 Seiten nach dem Arbeitsbuch seien die Vorgaben des Rahmencurriculums für Integrationskurse konsequent umgesetzt worden (vgl. Klett 2020a). Er sei ein praktischer Wegweiser, „deckt die alltags- und berufsrelevanten Lernziele der einzelnen Handlungsfelder sowie die Vorgaben des Abschnitts „Handlungsfelder übergreifende Kommunikation“ ab (ebd.). Das breite Angebot zusätzlicher Aufgaben, Redemittel und Tipps zur leichteren Bewältigung des Alltags mache *Im Alltag EXTRA* „zu einem wertvollen Bestandteil des Unterrichts.“ (ebd.)

8.1.3 Vergleich und Diskussion

Beide Lehrwerke wollen auf mehrere Tests vorbereiten und mehrere Zielgruppen ansprechen. Ebenso ist beiden gemein, dass sie durch das BAMF für den kurstragenden Einsatz in Integrationskursen zugelassen wurden und sich in der Konzeption auf das Rahmencurriculum beziehen. *Schritte PLUS* basiert laut eigener Aussage auf den Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und orientiert sich an den Vorgaben des Rahmencurriculums für Integrationskurse. Aktuell wirbt der Hueber-Verlag auf der eigenen Internetseite mit: „*Schritte PLUS* – das marktführende Lehrwerk für Integrationskurse. In sechs Bänden durch die Grundstufe – *Schritte PLUS* setzt die Vorgaben des neuen Rahmencurriculums konsequent um und bereitet gezielt auf den Deutsch-Test für Zuwanderer vor.“ (Hueber 2020a). Trotz Werben wird im

Lehrerhandbuch nur kurz abgehandelt, was die Konzeption auf Grundlage des Rahmencurriculums für Integrationskurse für das Lehrwerk bedeutet. Das Curriculum sei Grundlage für den Unterricht in den Integrationskursen und zeige Lebensbereiche auf, in denen sich MigrantInnen bewegen und beschreibe Lernziele für das sprachliche Handeln in typischen Alltagssituationen (vgl. Klimaszyk/ Krämer-Kienle 2010: 6). „*Schritte PLUS* deckt alle alltags und berufsrelevanten Lernziele des Rahmencurriculums ab“ (ebd.) und bereite darüber hinaus auf den Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) vor. Auch *Berliner Platz NEU* bezieht sich in den *Lehrerhandreichungen* mehrmals auf das Rahmencurriculum. Aufgefallen ist im Vorwort des Kurs- und Arbeitsbuches jedoch, dass sich die Zielsetzung in „Deutsch im Alltag“ und „Deutsch im Alltag“ mit dem Zusatzteil *Im Alltag EXTRA* unterscheiden:

Berliner Platz NEU orientiert sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) und endet mit der Niveaustufe B1. (Lemcke et al. 2017: 3)

Berliner Platz NEU orientiert sich am Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Der Kurs endet mit der Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER). (Lemcke et al. 2013: 3)

Auch die Teile, die zu den Lehrwerken gehören, sind unterschiedlich, sowie der Aufbau. Bei *Berliner Platz NEU* gibt es zwar wie bei *Schritte PLUS* auch Glossare, aber keine im Kurs- oder Arbeitsbuch integrierten Lernwortschatzseiten wie bei *Schritte PLUS*. Bei Letzterem gibt es nach jeder Lektion im AB eine solche Wortschatzseite, die einen Anteil von 28 Seiten in Kurs- und Arbeitsbüchern auf Niveaustufe A1 ausmachen. *Berliner Platz NEU* bietet den Lernenden Lernglossare für Deutsch-Englisch, Russisch, Türkisch und Spanisch (vgl. LHR: 6). Außerdem stehen den Lernenden online Glossare für Deutsch-Englisch, Deutsch-Russisch und Deutsch-Türkisch zur Verfügung (vgl. LHR: 8). Zu den Glossaren für die Lernenden heißt es seitens *Schritte PLUS* in den LHB nur: „Glossare: sind zu verschiedenen Ausgangssprachen erhältlich und helfen individuell beim Nachschlagen und Lernen von Wortschatz.“ (LHB 2: 13). Käuflich zu erwerben sind über die Verlagsseiten Glossare für Deutsch-Englisch, Thai, Polnisch, Russisch, Rumänisch, Serbisch, Albanisch, Französisch und Persisch.

Die Ziele des Rahmencurriculums werden bei *Schritte PLUS* nach eigener Aussage im Teil *Fokus-Seiten* aufgegriffen. Bei *Berliner Platz NEU* gibt es den Bereich *Im Alltag EXTRA*. Allerdings ist dieser nur in der „Inlandsausgabe“ integriert, was beim Betrachten

der nicht-Inlandsausgabe nicht auffällt und darauf nur auf dem Cover bzw. durch die *Lehrerhandreichungen* hingewiesen wird.

Die beiden Lehrwerke haben die Printausgaben der *Lehrerhandbücher/ der Lehrerhandreichungen* sehr unterschiedlich konzipiert. Dies fällt vor allem an der höheren Seitenzahl der *Schritte PLUS Lehrerhandbücher* im Vergleich zu den *Berliner Platz NEU Lehrerhandreichungen* auf. Genauso beim Format der Hinweise zum Vorgehen im Unterricht. Aber auch welche Teile die Bücher enthalten ist unterschiedlich. So gibt es z. B. in den *Lehrerhandreichungen* von *Berliner Platz NEU* weder Kopiervorlagen noch Transkriptionen oder Lösungen, diese sind online einsehbar. Das Format der Hinweise ist bei *Berliner Platz NEU* auch lektionsweise, jedoch nicht in einem kleingedruckten Fließtext und grau wie bei *Schritte PLUS*, sondern in Tabellenform und bunt, fett oder kursiv hervorgehoben. So wirkt es visuell ansprechender und übersichtlicher. Am Ende der *Berliner Platz NEU Lehrerhandreichungen* gibt es ein „didaktisches Glossar“ zu verschiedenen Fachbegriffen wie auch Mehrsprachigkeit oder Sprachvergleich, zu denen in der Tabelle Vorschläge gemacht werden (vgl. Kaufmann et al. 2013: 89-109).

8.2 Mehrsprachige Elemente – weitere Sprachen außer Deutsch

Durch die Präsenz verschiedener einzelner Sprachen im Lehrwerk könnte diesen im Unterricht mehr Gewicht gegeben werden, während andere nicht vorkommen. Für einen durchgängigen Mehrsprachigkeitsansatz wäre das gleichwertige Vorkommen mehrerer verschiedener Sprachen positiv. Für die Teilnehmenden des Integrationskurses bieten die Sprachen, die in diesen am meisten vertreten sind, also Arabisch und Rumänisch, Identifikationsmöglichkeiten, bedeuten sprachliche Wertschätzung und Lernmotivation.

8.2.1 Schritte PLUS 1+2²⁸

Sprachen	KB und AB 2	LHB 1	LHB 2	moodle	Materialien zum Download > Kopiervorlagen	
Französisch	1			1 (Audio)		2

²⁸ Im Folgenden steht KB für Kursbuch, AB für Arbeitsbuch von *Schritte plus* (vgl. Niebisch 2009) und LHB für Lehrerhandbuch (vgl. Klimaszyk/ Krämer-Kienle 2010). Die Ziffer 1 bezeichnet den ersten Teil (Lektion 1-7) des zweiteiligen Bands und 2 den zweiten Teil (Lektion 8-14).

Türkisch	1			1 (Audio)	1	3
Italienisch	2			1 (Audio)		3
Spanisch	1				1	2
Schwedisch	1					1
Finnisch	1					1
Lettisch	1					1
Estnisch	1					1
Englisch		1	1		2	4
Arabisch				1 (Audio)		1
Vietnamesisch				1 (Audio)		1
Polnisch					1	1
Insgesamt 12						

Tab. 1: Weitere Sprachen in *Schritte PLUS 1+2*

Im Lehrwerk *Schritte PLUS 1* und *Schritte PLUS 2 (A1)* kamen im gesamten betrachteten Material 12 verschiedene weitere Sprachen an 9 unterschiedlichen Stellen vor. An der Mehrheit der Stellen im Lehrwerk kamen mehrere weitere Sprachen an der gleichen Stelle vor, weshalb die Stellen nicht zusammengezählt werden können. Die Kursbücher, Arbeitsbücher und *Lehrerhandbücher* belaufen sich auf 713 Seiten plus Online-Material, weshalb bei 12 Sprachen an 9 Stellen im Folgenden aufgrund der geringen Ergebnisse eher Tendenzen aufgeführt werden. Festgestellt werden kann, dass die für die Teilnehmenden der Integrationskurse relevante Sprache Arabisch nur an einer Stelle Eingang fand: Im moodle-Raum zu Lektion 1 *C Hören und Raten: Sprachen*, in der die Lernenden in einem Quiz in Audiodateien kurze Begrüßungen anhören und wählen sollen, welche Sprache sie hören. Auf der zweiten relevanten Sprache, Rumänisch, wurde kein Element gefunden.

Anglizismen wurden nicht in die Tabelle aufgenommen, insofern diese im täglichen Sprachgebrauch anzutreffen sind. Wie z. B. „Outfit“ (KB1, S. 58), „Computer“ (KB 1, S. 146), oder „Speed-Dating“ (LHB 2, S. 90) und auf ihnen kein Fokus lag. Auch Eigennamen wie Marken-, Film- oder Speisennamen, wie z. B. die „isarcard“ (KB 2, S. 125), „Pide“ oder „Nan“ (KB 1, S. 39), „Moonraker“ (KB1, S. 136), wurden nicht als Element gezählt.

Mit Türkisch, Arabisch und Vietnamesisch gibt es im Lehrwerk 3 außereuropäische Sprachen. Arabisch und Vietnamesisch nur an jeweils einer Stelle im Audio des oben erwähnten Quiz'. Bemerkenswert ist das Auftreten der Sprachen Estnisch, Finnisch, Lettisch und Schwedisch, während sogenannte Nachbarsprachen Deutschlands wie Niederländisch, Dänisch und Tschechisch keine Berücksichtigung finden. Nachbarsprachen würden im Gegensatz zu Forderungen des GER nur selten

berücksichtigt, Schulfremdsprachen mit höherem Status bevorzugt und außereuropäische Sprachen vernachlässigt (vgl. Marx 2014: 16). Als Schulfremdsprache mit höherem Status nennt Marx Französisch und Spanisch, diesen gegenüber ständen mit niedrigerem Status die Sprachen Italienisch und Portugiesisch. In *Schritte PLUS 1+2* wurden Elemente im Spanischen, Französischen und Italienischen gefunden, auf Portugiesisch keins. Dies geht in die gleiche Richtung wie Marx gerade beschriebene Beobachtung. Im Kontext Migration und Deutschkurse spielten das Italienische und das Türkische in Deutschland durch die Abkommen der Bundesrepublik Deutschland in den 1950er und 1960er Jahren eine Rolle, was ein Grund für ihren Eingang an jeweils drei Stellen sein könnte. Gleiches sollte nun mit den aktuell relevanten Sprachen geschehen.

Im Vergleich zu den anderen weiteren Sprachen spielt das Englische in seinem Vorkommen in den Ergebnissen des Lehrwerks *Schritte PLUS* keine übergeordnet große Rolle, im Gegensatz zu den Feststellungen von Marx (2014: 16), die eine dominierende Rolle des Englischen beschreibt. Allerdings konnte die Tendenz festgestellt werden, dass durch die Lehrwerkautor*innen erfundene Markennamen hauptsächlich auf Englisch kreiert werden – wie das Sportgetränk „*fan-fit*“ (KB 1, S. 31), die Firma „Easy-Wash“ (KB 2, S. 53), die Waschmaschinen wie die „EASYWASH-MULTI-4000“ (LHB 2, S. 150) repariert, die Firma „City Blitz“ (KB 2, S. 87), oder „TOM-Mobile-Facilities“, „Dynamic Reparatur Service“ (LHB 2, S. 151). Allerdings ist die Zuordnung als Anglizismus Abwägungssache und was im Sprachgebrauch anzutreffen ist stetig im Wandel.

Zunächst wurden Kurs- und Arbeitsbuch betrachtet, danach das *Lehrerhandbuch* und im letzten Schritt das Online-Material. Außerdem, inwieweit sich ein Bezug zwischen den Elementen in KB, AB und LHB erkennen lässt. Auf Online-Materialien geht das LHB in den Hinweisen zu den Lektionen nicht ein. Die Stellen werden im Folgenden einzeln besprochen.

1. Dieses Reiseangebot haben wir in Italien abfotografiert:

Viaggi in Autobus - Vivi Tour - ...con Allegria!

Oktoberfest 2007

Autobus + Hotel da Roma, Pescara e Firenze

Formula "Viaggio + Hotel" da Firenze 150€

[...] (KB 2, S. 80)

In Lektion 14 des Lehrwerks geht es um Feste. Unter einem kurzen Abschnitt zum Oktoberfest ist eine kleine Abbildung zu sehen. Die italienische Anzeige erscheint am Rande und wird nicht weiter eingebunden, sondern soll den Titel des Textes *Das Oktoberfest ist international* unterstützen. Bei genauem Hinsehen ist erkennbar, dass einige Sätze auf Italienisch darunter stehen, im Lehrwerk ist die Abbildung aber so klein, dass sie nicht lesbar ist und dient eher dem Visuellen, da auch im *Lehrerhandbuch* keinerlei Bezüge auf das Bild zu finden sind (vgl. LHB 2: 89).

2. Wie feiert man in Deutschland das neue Jahr? Wann? Und wann feiert man in Ihrem Land Neujahr? Wie feiern Sie? Zeichnen Sie und schreiben Sie.

Ein gutes neues Jahr! - Bonne année! - yeni yılın kutlu olsun! Felice Anno Nuovo! - Feliz Año Nuevo! gott nytt år! Onnellista uutta vuotta! - Veiksmígu Jauno gadu! Edukat uut aastat!

Deutschland Spanien In Spanien essen wir um Mitternacht jede Sekunde eine Weintraube und trinken Champagner. (AB 2, Lektion 14, S.150)²⁹

Die Elemente erscheinen im Arbeitsbuch als *Projekt* in einer Abbildung. Die Elemente bleiben auf der Wortebene und haben eine dekorative Funktion, da sprachlich weder in der Aufgabenstellung noch im weiteren Verlauf auf die Sprachen eingegangen wird. Stattdessen geht es um eine interkulturelle Perspektive und interkulturelle Bräuche. Im Kursbuch der Lektion werden den Lernenden Glückwünsche, u. a. auch zum Neuen Jahr auf Deutsch präsentiert, auf diese wird jedoch nicht verwiesen, außerdem sind sie einsprachig.

3. [Wort für Wort zu übersetzen] ist aber oft nicht möglich, vgl. Deutsch „Wie geht es Ihnen?“ und Englisch "How are you?" (LHB 1, Lektion 1, S. 29)

Im *Lehrerhandbuch* wird zum Lerntagebuch an dieser Stelle erklärt, dass die ersten Redemittel auf Wort und Satzebene durch die Teilnehmenden auf „ihre Muttersprache“ übersetzt werden sollen, dies durch „TN ohne Lernerfahrung“ oft Wort für Wort geschehe, dies aber oft nicht möglich sei. Das Element richtet sich an die Lehrkraft und soll als Veranschaulichung für Gesagtes dienen. Es bleibt auf der Satzebene und wird nicht weiter eingebunden, keine weiteren Sprachbeispiele werden gegeben.

²⁹ Es handelt sich um Abschriften, die das Original imitieren sollen.

4. (...) Erfahrungsgemäß kennen die meisten TN die Melodie von Lied a) bereits von der englischen Version (Happy Birthday to you) (LHB 2, Lektion 14, S. 88)

Das Element im *Lehrerhandbuch* bezieht sich auf eine Aufgabe im Kursbuch (Lektion 14, S. 78), in der zwei Geburtstagslieder auf Deutsch angehört werden sollen. Im Kursbuch spielen hinsichtlich dieser Stelle weitere Sprachen außer Deutsch keine Rolle, im *Lehrerhandbuch* wird auf das englische Lied als Beispiel für die Lehrkraft verwiesen. Fakultativ könnten die Teilnehmenden die Lieder auf Deutsch mitsingen (vgl. LHB 2: 88), es besteht im weiteren Verlauf aber kein Bezug auf das Element oder z. B. auf das Singen von Geburtstagsliedern oder auf den Eingang von Glückwünschen auf weiteren Sprachen. Hierzu könnte die Lehrkraft angeleitet werden.

5. Welche Sprache ist das? Raten Sie!

Wählen Sie eine Antwort:

- a. Vietnamesisch
- b. Französisch
- c. Türkisch (Hueber 2020d: moodle-Probe Lektion 1: Hören und Raten: Sprachen)

In der Vorschau für den moodle-Raum von *Schritte PLUS* sind die Lektionen 1 bis 3 einsehbar. Im Quiz *Hören und Raten: Sprachen* wird auf verschiedenen Sprachen *Guten Morgen* oder *Guten Tag* in 7 kurzen Audios abgespielt, die die Lernenden erraten können. Diese werden im Anschluss aufgelöst. Es gibt keine weitere Aufgabe zum Quiz. Die Aufgabe zuvor war ein Spiel, bei dem Sprachen verschiedenen Flaggen zugeordnet werden sollten. Dieses fiel negativ auf, da die Zuordnung nationalsprachlich ausgerichtet ist, z. B. Italienisch aber nicht nur in Italien (Flagge), Spanisch nicht nur in Spanien und Portugiesisch nicht nur in Portugal gesprochen wird. Eine solche nationale Herangehensweise zu Sprachen kritisiert auch Geist (vgl. ebd. 2018: 90). Im Anschluss an das Quiz wird eine Online-Übung verlinkt, die nichts mit den mehrsprachigen Elementen im Quiz zu tun hat. Das *Lehrerhandbuch* erwähnt den moodle-Raum nicht, auf das Quiz wird im Lehrwerk an keiner anderen Stelle eingegangen. Die Elemente bleiben also auf der auditiven Wortebene und scheinen hauptsächlich der auditiven Darstellung weiterer Sprachen zu dienen.

6. Sie kann kein Türkisch, nur ein Wort „Merhaba“, das heißt „Guten Tag“ (Kalender 2005a: Downloadmaterial > Kopiervorlagen, Lektion 2 – Lesetext)

Im Internet werden vom Verlag unter den zusätzlichen Materialien u. a. Lesetexte angeboten. Im Lesetext zu Lektion 2 stellt sich Familie Polat vor. Im Fließtext erscheint das Element auf der Wortebene und wird im Text ins Deutsche übersetzt. Es geht um die individuellen Sprachkenntnisse einer Person. Auf das Element wird weder vorher noch im weiteren Verlauf Bezug genommen, sondern es geht in der Aufgabe um das Lesen-/Textverstehen der Lernenden.

7. „kupować heißt kaufen“, sagt sie und sieht in ihr Wörterbuch. (Kalender 2005b: Downloadmaterial > Lektion 5 – Lesetext)

Im Lesetext geht es um den Tagesablauf von Irina, deren Erstsprache Polnisch ist und die Deutsch lernt. Das Element erscheint im Text und wird vom Text selbst direkt übersetzt. Da beschrieben wird, wie Irina Deutsch lernt, werden implizit Lernstrategien vermittelt. Es geht um den Wortschatzerwerb. Im weiteren Verlauf wird jedoch nicht auf das Element eingegangen. Es geht wieder um das Textverständnis der Lernenden nach dem Lesen. Die Teilnehmenden sollen die Uhrzeiten unterstreichen, die Abschnitte ordnen und Fragen zum Text beantworten.

8. Unterwegs 1. Was bedeuten diese Wörter? 2. Lesen Sie die Texte 1 bis 4 und ordnen Sie zu.

1. der Airport-Bus
 2. an Bord (sein)
 3. die City
 4. die Rushhour
 5. der Service
 6. das Sightseeing
 7. das Terminal (Klimaszyk 2005: Downloadmaterial > Lektion 11 – Lesetext)

Diese Stelle stellte einen Zweifelsfall bei der Aufnahme dar, da es sich um im Sprachgebrauch geläufige englische Wörter handelt. Jedoch liegt der Fokus in der Aufgabe in einer Bedeutungszuordnung, die auch mit Wörtern aus anderen Sprachen, die im deutschen Sprachgebrauch geläufig sind, hätte stattfinden können. Besonders bei „3. City“ scheint es sich eher um das englische Wort für Stadt zu handeln, als um einen Anglizismus. Im Lesetext geht es um Transportmittel. Die Wörter, die zwar auf der Wortebene bleiben, werden jedoch im weiteren Verlauf in Texten des Lesetextes wieder aufgegriffen und eingebunden. Auch sollen sie zunächst durch eine Bedeutungszuordnung verstanden werden. Die Elemente bleiben auf einer lexikalischen Ebene.

9. Let's have picnic on the beach! (Rudolph (o.J.) Materialien zum Download > Unterrichten > Spiele)

Bei dieser Stelle handelt es sich um ein Spiel, das laut Angabe des Verlags für den Englisch-Unterricht entwickelt wurde, Teile aber auch im Deutsch-Unterricht verwendet werden können. Es stellt einen weiteren Zweifelsfall dar, wird aber dennoch erwähnt, da es online als Teil des Lehrwerks *Schritte PLUS* präsentiert wird und auch ins Deutsche übersetzt hätte werden können oder es wäre möglich gewesen, nur die Bilder zu präsentieren. Es geht hier um den Wortschatzerwerb und den mündlichen Ausdruck im Themenbereich Lebensmittel. Einleitende Sätze sind auf Englisch, sowie eine Wörterliste und Beispielsätze, um sich im Spiel auszudrücken. Die Hinweise zur Durchführung an die Lehrkraft sind auf Deutsch. Ob und wie das Spiel in dieser Form im Deutsch-Unterricht in Integrationskursen Anwendung findet, bleibt der Lehrkraft überlassen. Wenn nur die Essens-Abbildungen betrachtet werden, handelt es sich um kein englisches Element.

8.2.2 Berliner Platz NEU I³⁰

Sprachen	KB und AB	Im Alltag EXTRA	Lehrerhandreichungen	Arbeitsblätter und Kopiervorlagen	
Spanisch	1		1	1	3
Englisch	2	1	3		6
Türkisch	1	1	4		6
Italienisch		1	1		2
Niederländisch		1	1		2
‘Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch’			1		1
<i>Insgesamt: 6</i>					

Tab. 2: Weitere Sprachen in *Berliner Platz NEU 1*

Im Lehrwerk *Berliner Platz NEU* kamen im gesamten betrachteten Material 6 verschiedene Sprachen an 12 verschiedenen Stellen vor. Die Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch werden von den Autor*innen als eine Sprache erwähnt und hier deshalb zusammengefasst. Kurs- und Arbeitsbuch inklusiv *Im Alltag EXTRA* und *Lehrerhandreichungen* umfassen 392 Seiten plus Online-Materialien. Auch hier wird in der allgemeinen Betrachtung eher von Tendenzen gesprochen. Im Anschluss werden die Stellen einzeln aufgeführt. Die für die Integrationskurse relevanten Sprachen Arabisch

³⁰ Im Folgenden KB=Kursbuch, AB=Arbeitsbuch und LHR= Lehrerhandreichungen
KB und AB (Lemcke/ Rohrman/ Scherling (2013; 2017)
LHR: (Kaufmann et al. (2013)

und Rumänisch fanden im Lehrwerk als weitere Sprache keinen Eingang. Neben Englisch fand vor allem Türkisch als einzige außereuropäische Sprache an 6 Stellen Berücksichtigung. Außer dem Niederländischen kommt keine ‚Nachbarsprache‘ vor und als ‚Schulfremdsprache mit höherem Status‘ an 3 Stellen Spanisch. Französisch kommt jedoch gar nicht vor und mit ‚nicht hohem Status‘ Italienisch an 2 Stellen, Portugiesisch gar nicht. Da in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Schulfremdsprachen angeboten werden, sollte der Aspekt der Schulfremdsprachen differenziert betrachtet werden – Russisch zum Beispiel findet im Lehrwerk als weitere Sprache auch keine Berücksichtigung.

Wiederum wurden Anglizismen und Eigennamen nicht aufgenommen, wobei sich folgende Zweifelsfälle ergaben: Das Element „Wellness Weekend“ (KB, Raststätte, S. 148) - da *Wellness* oder *Spa* als Anglizismus eingeordnet werden können, *Weekend* jedoch eher als *Wochenende* im deutschen Sprachgebrauch geläufig ist. Das Element „interactive whiteboards“ (LHR, S. 8) ist auch als interaktives Whiteboard geläufig, jedoch vor allem eine Bezeichnung für den es keine deutsche Entsprechung gibt. Sie wurden nicht in die Auszählung aufgenommen. Die Tendenz der ausgedachten Eigennamen auf Englisch lässt sich im Lehrwerk *Berliner Platz NEU* nicht beobachten.

An folgenden Stellen kamen im Lehrwerk *Berliner Platz NEU* weitere Sprachen außer Deutsch vor:

1. Lebensmittel weltweit

- a Welche Lebensmittel sind für Sie wichtig? Wie heißen Sie auf Deutsch?

[...] Was heißt „**berenjena**“ auf Deutsch?

- äh ich glaube Aubergine! (KB, Lektion 5, S. 54)³¹

Im Kontext der Stelle geht es um das Thema Einkaufen und Lebensmittel. Das Element kommt im Aufgabentext auf lexikalischer Wortebene vor und dient im Folgenden dem Wortschatzerwerb weiterer Lebensmittel auf Deutsch. In der folgenden Aufgabe sollen Lebensmittel auf weiteren Sprachen einbezogen und Strategien zum Wortschatzerwerb angewendet werden, wie die Arbeit mit dem Wörterbuch und dem Fragen nach einer Worterklärung (vgl. LHR, S. 39). Es ist in die Lehrwerkprogression eingebunden und es

³¹ Es handelt sich um Abschriften. Die Aufgabenstellungen sind auch im Original hervorgehoben, die Abschriften imitieren das Format. Die Sprachen wurden von mir fett hervorgehoben.

besteht ein Bezug in den LHR mit dem Lernziel des Wortschatzerwerbs bzw, der Arbeit mit dem Wörterbuch.

2. Sie kennen das Wort nicht?

Lesen und üben Sie den Dialog mit einem Partner / einer Partnerin.

- Entschuldigung, haben Sie... wie heißt das ... **chocolade**?
- Schokolade?
- Ja, für Milch.
- Oh, Kakao! Kakaopulver.
- Ja, Kakao!
- Kakao ist dahinten. (KB, Im Alltag EXTRA, Lektion 5, S. 246)

Ebenso an dieser Stelle geht es um die Arbeit mit dem Wörterbuch, den Erwerb von Redemitteln und Lebensmittel-Wortschatz. Im Anschluss an das Element sollen die Lernenden ihr Vokabular zusammentragen. Das Element ist zwar ins Lehrwerk eingebunden, jedoch regt es keinen Sprachvergleich an, sondern dient dem Wortschatzerwerb, bzw. einer „interkulturellen Perspektive“ (LHR, S. 39). Die Lehrkraft könne „vertiefend thematisieren, wo TN in Deutschland die internationalen Lebensmittel einkaufen können.“ (ebd.)

3. b Notieren Sie zehn Nomen aus Kapitel 1 bis 4 auf Lernkarten. Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch. [Abbildungen] Heft NT [...] **exercise book** [...] Heft [...] **defter** [...] (KB, Lektion 5, S. 55)

Die weiteren Sprachen befinden sich in einer Abbildung im Kursbuch, die als Beispielauszug aus einem Wörterbuch dient. Im Kontext der Elemente werden die Lernenden an die Arbeit mit dem Wörterbuch und das Anfertigen von Lernkarten herangeführt. Sie sollen die Pluralformen der Nomen entdecken (vgl. auch LHR, S. 40). Die Elemente bleiben auf einer lexikalischen Wortebene und dienen dem Wortschatzerwerb. Durch die Arbeit mit dem Wörterbuch und der Suche nach den Pluralformen im Deutschen berühren die Elemente auch eine strukturelle Ebene, auf der ein impliziter Vergleich der Pluralformen stattfinden könnte. Dieser wird jedoch an keiner Stelle des Lehrwerks angeleitet.

4. Happy Birthday (KB, Lektion 6, S. 185)

Das Element befindet sich in einer Abbildung neben einer Aufgabe zum Thema Glückwünsche, die auf Deutsch ergänzt werden sollen. Das Element scheint im Kursbuch an dieser Stelle rein dekorativ zu sein. Es bleibt auf der lexikalischen Ebene und regt bei den Lernenden zunächst keinen Sprachvergleich an. Jedoch wird in den LHR auf die Kopiervorlage 6d verwiesen (vgl. LHR S. 45), in der die Teilnehmenden auf allen im Kurs vertretenen Sprachen *Herzliche Glückwünsche* in einer Art Mind Map zusammentragen können. Zum Sprachvergleich wird nicht explizit angeregt und die Elemente bleiben auf lexikalischer Wortebene. Als Beispiel steht bereits auf Spanisch:

5. Feliz aniversario (Klett 2020b: Online>Arbeitsblätter und Kopiervorlagen, Lektion 6)

6. Meine und deine Sprache

Deutsch und meine Sprache

Deutsch-Englisch

Ich spreche Deutsch

I speak German.

Deutsch - Italienisch

Ich spreche Deutsch

Parlo tedesco

Deutsch – Türkisch

Ich spreche Deutsch.

Almanca konuşuyorum

Und Ihre Sprache?

(KB, Im Alltag EXTRA, Lektion 2, S. 241)

Die Elemente kommen im Zusatzteil *Im Alltag EXTRA* zu Lektion 2 im Aufgabentext vor. Es geht in dem Abschnitt um einen Sprachvergleich auf struktureller Ebene, der explizit mit der Aufgabenstellung „Und Ihre Sprache?“ angeregt wird. Mit Pfeilen wird für die drei weiteren Sprachen die Syntax, Verbstellung und Konjugation kontrastiv verdeutlicht. In den LHR hierzu: „Die TN erkennen die Regel in der Wortstellung, können aber auch die Unterschiede zur eigenen Sprache (und zu anderen Sprachen) besser einschätzen (> Mehrsprachigkeit: Sprachvergleich).“ (LHR, S. 21)

7. Dialog 3

- Entschuldigung, ich suche ...*bus station*...wie sagt man auf Deutsch?

- Meinen Sie den Busbahnhof?

- Ja, Busbahnhof.

- Der ist dahinten. (KB, Im Alltag EXTRA, Lektion 3, S. 243)

Im Zusatzteil *Im Alltag EXTRA* geht es an dieser Stelle um das Erlernen von Redemitteln und die Arbeit mit dem Wörterbuch. Das Element befindet sich im Text und ist inhaltlich in die Lehrwerkprogression eingebunden, regt aber keinen Sprachvergleich an. Das

Lernziel ist die Arbeit mit dem Wörterbuch und die Vermittlung von Redemitteln (vgl. auch LHR, S. 28).

8. KL erläutert den Begriff „Präposition“ anhand schon bekannter Beispiele, z. B. ich komme aus Moskau, das ist in Russland.
KL erläutert dies ggf. auch anhand eines Vergleichs mit anderen Sprache_: *to the station, al estación, istasyona* (>**Mehrsprachigkeit: Sprachvergleich**)
(LHR, Lektion 7, S. 53)

An dieser Stelle wird in den LHR zu einem Sprachvergleich seitens der Lehrkraft auf struktureller Ebene angeleitet. Ihr werden 3 Vergleichsbeispiele auf Englisch, Spanisch und Türkisch gegeben. Leider ist das spanische Beispiel an dieser Stelle im Genus fehlerhaft. Es müsste *a la estación* heißen. Laut Kalkavan, die Fehler türkischer Begriffe herausarbeitete, sei es besonders wichtig für ein interkulturelles Lernen, Fehler zu vermeiden und mit anderen Sprachen sorgfältig umzugehen (vgl. ebd.: 106 in Geist 2018: 83).

9. Heft n (-s; -e) (Schreib2) **defter**; (Büchlein) **kitapçık**; Zeitschrift **sayı**;
(Lieferung) **fasikül** (LHR, S. 93)

Im didaktischen Glossar am Ende der LHR wird der Lehrkraft an dieser Stelle die Arbeit mit dem Wörterbuch erläutert. Die Anschaffung eines Wörterbuchs sei unbedingt anzuregen und beim Kauf darauf zu achten, dass dies auf der Anfangsstufe zweisprachig sei und Hinweise zu Phonetik und Grammatik gebe (vgl. LHR, S. 93). Die Elemente erscheinen in einer Abbildung direkt neben den Hinweisen und fungieren als Beispiel für einen Wörterbuchauszug. Das Lernziel ist der Umgang mit dem Wörterbuch und mit seinen Angaben.

10. **Im Türkischen** wiederum erfordern Verben, deren deutsche Entsprechungen eine Akkusativergänzung haben, manchmal eine Dativkonstruktion: ***Sana soruyorum*** = ***Ich frage dir***. Aus diesen Gründen kann der Akkusativ zunächst einmal Schwierigkeiten bereiten. (LHR, S. 94f.)

An dieser Stelle richtet sich das Element auf einer strukturellen Ebene als Hilfestellung erklärend an die Lehrkraft. Sprachvergleichend wird der Unterschied zwischen Akkusativ- und Dativergänzungen im Deutschen und Türkischen dargestellt. Kurz zuvor werden das Spanische und das Italienische ohne Beispiel aufgeführt. Diese beiden Sprachen hätten oft eine Nominativergänzung (vgl. LHR, S. 94). Die Autorin beginnt die Erklärung mit „in vielen Sprachen wird die Akkusativergänzung anders gehandhabt als

im Deutschen" (ebd.). Wünschenswert für die Integrationskurse wäre im Allgemeinen und auch hier ein Vergleich mit weiteren Sprachen wie mit Arabisch und Rumänisch.

11. Welch eine Überraschung, wenn TN merken, dass ein Wort **aus ihrer Sprache** im Deutschen ganz ähnlich ist! Das kann ein ausgewandertes deutsches Wort sein wie *putar* = *Butter* (**bosnisch/ kroatisch/ serbisch**) oder *otoban* = *Autobahn* (**türkisch**) (siehe dazu „Liste deutscher Wörter **in anderen Sprachen**" im Internet). Das kann ein Wort sein, das aufgrund der Verwandtschaft der Sprachen Ähnlichkeiten mit dem entsprechenden deutschen aufweist, wie *famiglia* (**italienisch**) = *Familie* oder ein international geläufiges Wort wie *Kaffee* (> Wortschatz: Internationalismen). Überraschend ist es dann aber auch, wenn manche scheinbar ähnlichen Wörter doch Unterschiedliches bezeichnen. Das sind die sog. „falschen Freunde" wie z. B. *highschool* (**am. Englisch**), das nicht mit *Hochschule*, sondern mit *Sekundarschule* übersetzt werden muss, oder *bellen* (**niederländisch**), das nicht den Hundelaut, sondern *anrufen* bedeutet. (LHR, S. 100, Hervorhebungen der Sprachen nicht im Original)

Unter dem Titel *Sprachvergleich* werden im didaktischen Glossar der LHR an dieser Stelle einzelne Wörter beispielhaft aufgelistet. Der Lehrkraft wird vermittelt, dass Sprachvergleiche eine Möglichkeit sind, „Sprachenvielfalt im Unterricht zu nutzen und so das Bewusstsein für die neue Sprache zu fördern. Im Anfängerunterricht ist das kontrastive Arbeiten u. a. sinnvoll bei der Wortschatzarbeit" (Kaufmann et al. 2013: 100). Aber auch strukturelle Sprachvergleiche wie um „(z. B. die unterschiedliche Wortstellung im Satz) bewusst zu machen oder in der Aussprache typisch deutsche Intonationsmuster zu erkennen" (ebd.), werden seitens der Autorin positiv erwähnt.

12. und entsprechend als Kann-Beschreibung ("can-do-statements") (LHR, S. 12)

Diese Stelle in den LHR stellte einen Zweifelsfall dar, wurde aber aufgenommen, da die Bezeichnung *Kann-Beschreibungen*, durch die die Lernziele vor jedem Kapitel in den LHR beschrieben werden, geläufig ist und somit das englische Element überflüssig ist.

8.2.3 Vergleich und Diskussion

Im Lehrwerk *Schritte PLUS* scheinen sich bisherige Analyseergebnisse (vgl. Geist 2018: 88; Marx 2014: 15f.) zu bestätigen. Elemente auf weiteren Sprachen außer Deutsch erscheinen, wenn überhaupt, eher 'dekorativ' am Rand in Abbildungen oder als einzelnes Wort in einem Aufgabentext. Im Verlauf des Lehrwerks werden sie nicht eingebunden. Darüber hinaus ist im *Lehrerhandbuch* meist kein Bezug auf die Elemente erkennbar. Die Elemente bleiben auf einer lexikalischen Ebene, ohne Lautschrift, die das Erlesen des

Satzes für Lernende, die die abgebildete Sprache nicht können, ermöglichen würde (vgl. Geist 2018: 89). Geschweige denn gibt es eine sinngemäße Übersetzung o. Ä. (vgl. ebd.), da die Elemente meist am Rand oder in Abbildungen stehen. Es gibt keinen strukturellen Vergleich oder einen Ansatz, der über das Lernziel des Wortschatzerwerbs hinausgeht. In der Aufgabenstellung wird weder ein Bezug auf sie genommen, noch werden Lernende explizit aufgefordert, mit ihnen zu arbeiten. Es werden keine Schreibanlässe o. Ä. gegeben. Im *Lehrerhandbuch* wird die Lehrkraft nicht dazu angeleitet, weitere Sprachen einzubeziehen, oder Sprachvergleiche oder Sprachreflexionen durch die Sprachelemente anzuregen.

In *Schritte PLUS 1+2* kommen 12 verschiedene Sprachen an 9 unterschiedlichen Stellen im Lehrwerk vor. Im Vergleich dazu erscheinen im Lehrwerk *Berliner Platz NEU* zwar nur 6 weitere Sprachen außer Deutsch, diese jedoch an 11 verschiedenen Stellen im Lehrwerk. Die Elemente geben ebenfalls keinerlei Schreibanlass und erscheinen auch in Abbildungen oder im Aufgabentext, allerdings werden sie bei *Berliner Platz NEU* meist etwas mehr eingebunden als bei *Schritte PLUS 1+2*, bzw. lassen sich in den *Lehrerhandreichungen* meist Bezüge zu den Elementen erkennen. Die Lernziele von *Berliner Platz NEU* sind Wortschatzerwerb, Umgang mit dem Wörterbuch und an Stelle 6., 8. und 10. befinden sich die Elemente auf einer strukturellen Ebene. Ein Sprachvergleich wird an den Stellen 6. und 8. explizit angeregt.

Türkisch als außereuropäische Sprache spielt in beiden Lehrwerken eine Rolle (*Schritte PLUS* an 3 Stellen, *Berliner Platz NEU* an 6 Stellen). Für die Integrationskurse wichtig wäre bei beiden Lehrwerken jedoch eine stärkere Berücksichtigung von Arabisch und Rumänisch. Bzw. falls die meistgesprochenen Erstsprachen der TN sich in den dynamischen Integrationskursen ändern, ein stetiges Anpassen und Einbeziehen dieser.

Die zwar insgesamt wenigen ausgemachten Stellen in den untersuchten Lehrwerken scheinen bereits gemachte Beobachtungen zu bestätigen: „[...] offenkundig ist die vorherrschende Verwendung anderer Sprachen auf Wort- und nicht etwa auf Satz- oder Textebene“ (Geist 2018: 89). Auch die Aussagen von Marx, dass „sprachübergreifenden Textkompetenzarbeit vernachlässigt“ wird und kaum Schreibanlässe bestehen, sehen sich bestätigt. Bis auf drei Stellen bei *Berliner Platz NEU*, bleiben die Elemente fast ausschließlich auf der lexikalischen Ebene, einen Arbeitsauftrag gibt es kaum (vgl. Marx 2014: 16). Wenn wie bei Stelle 6 (vgl. Lemcke et al. 2013: 241) in *Berliner Platz NEU* überhaupt mit einem „Und Ihre Sprache?“ ein

sprachreflektierender, sprachvergleichender Ansatz vorhanden ist, so „bleibt die sprachenreflektierende Arbeit auf ein Minimum beschränkt“ (Marx 2014: 19). In den LHR geschieht das Erkennen der Struktur und das Vergleichen durch die Teilnehmenden quasi automatisch, ohne weiteres Heranführen oder Anleitungen durch Aufgaben oder LHR. Im Gegensatz zu Marx Ergebnissen, die am meisten Einheiten in der Kategorie „Übersetzen Englisch-Deutsch“ finden konnte (vgl. ebd.: 15), wurden in den beiden Lehrwerken keine Übersetzungen von den TN eingefordert. Auch das Englische und die ‚europäischen Schulfremdsprachen mit höherem Status‘ wie Französisch und Spanisch (vgl. ebd.: 16) dominieren in den Ergebnissen nicht.

Nicht immer wird beim Heranziehen und Vergleichen mit weiteren Sprachen in den *Lehrerhandbüchern* von *Schritte PLUS* und den *Lehrerhandreichungen* von *Berliner Platz NEU* wirklich ein Beispiel auf der jeweiligen Sprache gegeben. Da aber trotzdem ein sprachlicher Vergleich stattfindet, der sich an die Lehrkraft richtet und diese informiert und in ihrer Einstellung und somit in ihrem Unterrichten beeinflussen könnte, sollen im Folgenden diese Stellen mit Sprachbezug ohne Sprachrealisierung besprochen werden.

8.3 Weitere Einzelsprachen als Beispiel/ Vergleich in LHB und LHR

<i>Schritte PLUS 1+2 – LHB</i>				<i>Berliner Platz NEU 1 – LHR</i>	
LHB 1		LHB 2	insgesamt		
Italienisch	1	1	2	Ungarisch	1
Französisch	3	2	5	Russisch	2
Türkisch	1		1	Englisch	2
Spanisch	2		1	Spanisch	2
Englisch	2	1	2	Polnisch	1
Finnisch	1		1	Türkisch	1
<i>Romanische Sprachen</i>		1	1	Italienisch	1
7				Lateinisch	1
				Griechisch	1
				<i>Romanisch</i>	1
				<i>Asiatische Sprachen</i>	2
				11	

Tab. 3: Weitere Sprachen in LHB und LHR - um Beispiele zu geben oder mit weiteren bestimmten Sprachen zu vergleichen

8.3.1 Schritte PLUS 1+2

In den *Lehrerhandbüchern* von *Schritte PLUS* werden an 9 Stellen insgesamt 7 verschiedene Sprachen einbezogen (vgl. Anhang I), um den Lehrkräften sprachvergleichend Beispiele für einen Hinweis oder eine Erklärung zu geben. Die Erklärungen wollen der Lehrkraft Tipps für den Umgang mit Teilnehmenden mit verschiedenen Erstsprachen geben. Sie spielen sich auf der pragmatischen Ebene ab, so solle der Unterschied zwischen *Guten Morgen* und *Guten Tag* (vgl. LHB 1: 23), *Stunde* und *Uhr* (LHB 2: 23) und die Funktion von *doch* (LHB 1: 77) im Deutschen deutlich gemacht werden, da in anderen Sprachen andere Entsprechungen gebraucht werden. Die *Lehrerhandbücher* geben Hinweise auf der Graphemebene, zu den Buchstaben „ö“, „ü“ und „q“ (vgl. LHB 1: 28), die es nicht auf allen Sprachen gibt. Sie geben (Aussprach-)Hinweise auf der phonetischen Ebene, wie zum Vokalneueinsatz (vgl. LHB 2: 44, 73) und der lexikalischen Ebene zum Wortschatzerwerb durch sprachliche Ähnlichkeiten (vgl. LHB 1: 49), zu Wortschatzerwerbsstrategien wie Vokabelkärtchen (vgl. LHB 2: 39), oder zu sprachlichen Unterschieden bei Interjektionen (vgl. LHB 1: 89) (vgl. alle Stellen im Anhang I).

Auffällig ist, dass die Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch und „die romanischen Sprachen“ im *Lehrerhandbuch* sehr dominieren. 7 von 13-mal wird ein Hinweis mit dem Französischen oder Italienischen verglichen, wohingegen das Arabische und Rumänische, außer vielleicht in *romanische Sprachen* keinerlei Berücksichtigung finden. Warum außer an einer Stelle mit Einzelsprachen verglichen wird und es bei Hinweisen zum Vokaleinsatz plötzlich „romanische Sprachen“ (LHB 2: 73) heißt und ob alle Sprachen der Sprachfamilie gemeint sind, wobei zuvor beim Vokaleinsatz nur Französisch und Italienisch genannt wurden (vgl. LHB 2: 44), erschließt sich nicht.

Die Frage danach, wie die Sprachen ausgewählt wurden, stellt sich: Sind Italienisch und Französisch Sprachen, die die Lehrkräfte kennen (sollten), die viele Lernende potenziell sprechen, oder sind es Sprachen, die die Lehrwerkautor*innen sprechen und deshalb so häufig heranziehen? Dass kaum konkrete Beispiele auf den Sprachen gegeben werden, stärkt den ersten Teil der Vermutung. Durch die vorhandenen Sprachen in den Integrationskursen lässt sich die Auswahl nicht begründen und auch inhaltlich ist sie nur bedingt begründet: Auch in anderen Sprachen wird nicht zwischen *Guten Morgen* und *Guten Tag* unterschieden, bzw. könnte auch eine offene

Herangehensweise durch die Lehrkraft und das gemeinsame Entdecken von sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden im LHB angeleitet werden. Nicht nur im Französischen und Deutschen, auch im Arabischen gibt es eine Unterscheidung zwischen *ja* und *doch*: نعم und بلى. Nicht nur im Französischen, auch im Spanischen, Portugiesischen oder Arabischen gibt es keine Unterscheidung zwischen *Stunde* und *Uhr*. Die Aussage, dass Sprachvergleich auf Wortebene zum Wortschatzerwerb durch Wortlisten besonders gut funktioniert, „wenn die TN andere europäische Sprachen als Mutter- oder Fremdsprache sprechen (z. B. Englisch, Französisch, Spanisch)“ (LHB 1: 49) und der „Sprachvergleich“ „dann“ auch bei anderen Wortfeldern ausprobiert werden könnte, doch bei „anderen Ausgangssprachen“ (ebd.) könnte es „immerhin“ (ebd.) mit bestimmten Wortfeldern funktionieren, ist aus drei Gründen kritisch zu sehen: Erstens vermittelt die Wortwahl der Lehrkraft Vorsicht vor „anderen Ausgangssprachen“, stärkt den sowieso schon höheren Status von europäischen Sprachen ‚mit hohem Status‘ und könnte die Lehrkraft in ihrer Einstellung beeinflussen. Zweitens zeigt der Abschnitt ein Verständnis von Sprachvergleich, das nicht mit einem Mehrsprachigkeitsansatz übereinstimmt: Nämlich, dass Wörter aufgrund von Ähnlichkeiten besser zu erlernen seien und eine lexikalische Wortebene nicht überschritten wird. Drittens ist es zu hinterfragen, ob europäische Fremdsprachen, bzw. die beispielhaft genannten Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch in den Wortfeldern „Körper“, „Familienmitglieder“, „Zahlen“, „Monate“ oder „Farben“ tatsächlich mehr Ähnlichkeiten aufweisen, als „andere Ausgangssprachen“, die „immerhin“ mit Wortfeldern wie „Speisen und Getränke“, „Neue Medien“, „Schulfächer“ oder „Sportarten“ funktionieren würden (vgl. ebd.). Zum Beispiel scheinen die Monate auf anderen europäischen Sprachen wie Rumänisch - *Februar* - februarie, *März* - martie, *April* - aprilie, *Mai* - mai, etc. - und Arabisch *Januar* - يناير (yanāyir)³², *Februar* - فبراير (fibrāyir), *März* - مارس (māris) einige Ähnlichkeiten aufzuweisen, ebenso wie Farben auf Niederländisch oder Dänisch. Umgekehrt scheint die Farbe *gelb* auf Rumänisch *galben* evtl. mehr Ähnlichkeiten mit dem Deutschen aufzuweisen als die angeführten Sprachen Englisch *yellow*, Französisch *jaune* oder Spanisch *amarillo*.

In den *Lehrerhandbüchern* könnte und sollte informativ mit mehreren Einzelsprachen verglichen und Beispiele gegeben werden. Hilfreich für Lehrwerkautor*innen und Lehrkräfte können kontrastive Arbeiten wie „Deine Sprache -

³² siehe für die Aussprache zum Beispiel unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/arabisch-deutsch/%D9%8A%D9%86%D8%A7%D9%8A%D8%B1> [28.11.2020]

meine Sprache Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch; für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht" (Schader 2011) sein. Oder es wird mit keiner bestimmten Einzelsprache verglichen und eine offene Herangehensweise, die alle Sprachen zulässt, gefördert. Denn wenn nur einige Beispiele genannt werden, gewinnen diese Sprachen mehr Gewicht. Für die Lernenden und Lehrenden der Integrationskurse wäre ein Einbeziehen der meistgesprochenen Sprachen durch die *Lehrerhandbücher* gut. Die Lehrkräfte könnten durch die *Lehrerhandbücher* dazu anleiten, gemeinsam mit dem Kurs offen Sprachvergleiche durchzuführen und Sprachreflexion anzuregen, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen und alle Sprachen einzubeziehen und nicht auf bestimmte von vornherein zu achten.

8.3.2 Berliner Platz NEU 1

In den *Lehrerhandreichungen* von *Berliner Platz NEU* werden an 5 Stellen insgesamt 11 verschiedene Sprachen oder Sprachfamilien einbezogen (vgl. Anhang II), um den Lehrkräften sprachvergleichend Beispiele für einen Hinweis oder eine Erklärung zu geben. Auf der phonetischen Ebene gibt es Stellen zur Aussprache von bestimmten Lauten (vgl. LHR: 90). Auf der strukturellen Ebene, um die Akkusativergänzung (vgl. LHR: 94), sowie Artikel und Genus (LHR: 26) mit anderen Sprachen zu vergleichen. Auf der pragmatischen Ebene (LHR: 14), um die Stellung von Vor- und Nachnamen zu vergleichen und auf der lexikalischen Ebene (vgl. LHR: 108), um auf Wortähnlichkeiten aufgrund der Etymologie und den Umgang damit in heterogenen Kursen hinzuweisen. Die Einzelsprachen, die in den *Lehrerhandreichungen* als Beispiel zum Vergleich herangezogen werden sind im Vergleich zu den *Lehrerhandbüchern* von *Schritte PLUS* trotz geringerem Umfang vielseitiger. Auch werden, wie bereits in Unterkapitel 8.1 zu beobachten war, öfter Beispiele auf der jeweiligen Sprache gemacht. Obwohl zum Beispiel auch das Türkische neben dem Russischen, das als Beispiel genannt wurde, „weder bestimmte noch unbestimmte Artikel“ (LHR: 26) kennt, scheint die Auswahl inhaltlich begründeter als in den *Lehrerhandbüchern* von *Schritte Plus*. Allerdings bleibt ungeklärt, warum an Stelle 4 (LHR: 94) im Türkischen durch ein Beispiel auf Türkisch die Dativkonstruktion veranschaulicht wird, jedoch der Vergleich mit dem Italienischen und Spanischen und ihrer Form nicht. Wird hier davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte Italienisch und Spanisch sprechen? Auffallend ist im Abschnitt zu *Internationalismen* im didaktischen Glossar (LHR: 108) auch die Vermischung der Bezeichnungen von

einzelnen Sprachen wie „griechische“ oder „englische“ mit der „romanischen“ Sprachfamilie und der Bezeichnung der „asiatischen“ Sprachen. Was genau mit „asiatische Sprachen“ gemeint ist, bleibt unklar. Es ist keine Bezeichnung für eine Sprachfamilie und auf dem asiatischen Kontinent gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachen und Sprachfamilien.

Die Lehrkraft wird in den *Lehrerhandreichungen* von *Berliner Platz NEU* zum offenen Umgang mit Mehrsprachigkeit und zum Durchführen von Sprachvergleichen angeleitet. Die *Lehrerhandreichungen* widmen dem Sprachvergleich und der Mehrsprachigkeit im didaktischen Glossar einen Absatz (vgl. LHR: 100), in dem den Lehrkräften klar eine positive Einstellung gegenüber den Themen vermittelt wird. In den Tabellen mit den Hinweisen zum Unterricht lassen sich immer wieder Verweise auf ‚Sprachvergleich‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ finden.

Das sprachvergleichende Einbeziehen von Sprachen und das Anleiten von Sprachvergleichen findet nicht obligatorisch über das Auftreten bestimmter Einzelsprachen, sondern auch offen statt. Im folgenden Schritt soll deshalb betrachtet werden, wie oft in den Lehrwerken und auf welchen Ebenen sprachvergleichende Elemente vorkommen und ob zu diesen explizit aufgefordert wird.

8.4 Sprachvergleichende Elemente

Sprachvergleichende Stellen, die sich an die Lernenden richten, lassen sich grob unterteilen in die thematischen Schwerpunkte ‚Wortschatzerwerb‘ (folgend 1. bis 4.), ‚Sprachstruktur‘ und ‚Sprachreflexion‘ (folgend 5. und 6.) (vgl. Anhang III), im Folgenden nach Häufigkeit absteigend.

8.4.1 Sprachvergleichende Elemente in *Schritte PLUS* und *Berliner Platz NEU*

1. Wortschatzerwerb ohne explizite Aufforderung an die Lernenden (Lernwortschatz/ Lerntagebuch)

Schritte PLUS 1+2: auf 31 Seiten

Berliner Platz NEU 1: 0

Am häufigsten anzutreffen sind in *Schritte PLUS* die sogenannten *Lernwortschatz*-Seiten nach jeder Lektion im AB, bei denen durch Strichelungen implizit eine Übersetzung in

die Erstsprache auf Wortebene angeregt wird. Diese Seiten dienen vorrangig dem Wortschatzerwerb.

Begrüßung und Abschied

Hallo. Guten Abend, meine Damen und Herren,.....

Guten Morgen. (Auf) Wiedersehen.

Guten Tag (Gute) Nacht.

(*Schritte PLUS* 1, AB: 94)

Das LHB zu den Lernwortschatzseiten und zum Lerntagebuch:

- „Schreiblinien ermöglichen die Übersetzung in die eigene Sprache und damit ein klassisches Vokabeltraining [...]“ (S. 10)
- „Jede Lektion endet mit Lernwortschatz, der nach Themenfeldern sortiert ist. Der Lernwortschatz richtet sich nach der Liste des *Deutsch-Tests für Zuwanderer*. Die Teilnehmer können eigene Übersetzungen in ihre Muttersprache, eigne Sätze und Erklärungen ergänzen.“ (LHB 1, S. 18; LHB 2, S. 12)
- „Diese Redemittel werden zunächst in die Muttersprache übersetzt. Dies ist besonders am Anfang wichtig, da TN ohne Lernerfahrung dazu neigen, Wort für Wort zu übersetzen.“ (LHB 1, S. 29)

Bei *Berliner Platz NEU* sind derartige Lernwortschatzseiten nicht in KB oder AB integriert. Es gibt als Teil des Lehrwerks (wie auch bei *Schritte PLUS*) Lern glossare mit Wortschatzlisten. Diese sind bei *Berliner Platz NEU* kostenlos online zugänglich, bei *Schritte PLUS* käuflich zu erwerben.

2. Arbeit mit dem Wörterbuch

Schritte PLUS 1+2: an 4 Stellen

Berliner Platz NEU 1: an 13 Stellen

Die Arbeit mit dem Wörterbuch als Lernstrategie zum Wortschatzerwerb kommt in beiden Lehrwerken vor. In *Berliner Platz NEU* sollen die Lernenden auch zum Erstellen sogenannter Lernkarten ihre Wörterbücher benutzen (vgl. LHR: 23), weshalb die 6 von 13 gefundenen Stellen im Lehrwerk, an denen Lernkarten erstellt werden sollen, ebenfalls zu *Arbeit mit dem Wörterbuch* gezählt wurden. Beispiele:

- Was machen Sie gern? Was machen Sie nicht gern? Suchen Sie im Wörterbuch. (*Schritte PLUS*, Lektion 5, S. 132, Nr. 11)
- Wie fühlen Sie sich?
1. Sehen Sie in Ihr Wörterbuch. Was heißt „fröhlich“, „traurig“ und „Kopfschmerzen“ in Ihrer Sprache? (*Schritte PLUS*, Materialien zum Download, Lektion 6, Lesetext)

- Ein Flohmarkt im Kursraum
a Was kennen Sie auf Deutsch? Was nicht? Suchen Sie im Wörterbuch und ordnen Sie zu. (*Berliner Platz NEU*, Lektion 3, S. 32, 7)
- Welche Wörter sind für Sie schwierig? Schreiben Sie drei Lernkarten und üben Sie mit einem Partner / einer Partnerin. (*Berliner Platz NEU*, Lektion 2, S. 161, 2)

Durch die Arbeit mit dem Wörterbuch ist das Lernziel hauptsächlich der Wortschatzerwerb. „Das Wörterbuch ist eine grundlegende Hilfe beim Lernen einer neuen Sprache. [...] Sie sollten daher unbedingt die Anschaffung eines Wörterbuchs anregen. [...] Anfänger/innen sollten mit einem zweisprachigen Wörterbuch arbeiten. [...]“ (LHR S. 93) Teilnehmende sollen laut LHR des Lehrwerks *Berliner Platz NEU* jedoch auch lernen, „ihr Wörterbuch zur Bestimmung von Artikel (Genus) und Pluralformen“ (LHR, S. 39) nutzen zu können. Zusätzlich zum Wortschatzerwerb sollen Wörterbücher folglich auch dem Strukturwerb dienen.

3. Wortschatzerwerb mit expliziter Aufforderung an die Lernenden

Schritte PLUS 1+2: 4

Berliner Platz NEU 1: 3

Es handelt sich um Elemente, bei denen die Lernenden dazu aufgefordert werden, in „ihrer Sprache“ zu notieren oder zu übersetzen. Ein Sprachvergleich findet, wenn überhaupt, nur implizit statt. Es werden zwar Schreibenlässe angeregt, jedoch geht es um Übersetzungen hauptsächlich auf der Wort- und vereinzelt auf der Satzebene, die dem Wortschatzerwerb dienen. Z. B.:

- Schreiben Sie ein Lerntagebuch. Notieren Sie auch in Ihrer Sprache.
Guten Tag. Ich Und Sie? / Und du?
Hallo. Ich heiße... Wie heißen Sie / [...]

- ich ...e
- du ...**st** du komm**st** du heiß**t** (!)
- Sie ...**en** ... (*Schritte PLUS*, AB, S. 92, D5, Nr. 25, LERNTAGEBUCH)
- Sammeln Sie Wörter und Fotos zum Thema „Geld“.
Übersetzen Sie sie in Ihre Muttersprache.
Lesen Sie drei Wörter im Kurs vor.
Bank= ...
Kleingeld= ...

Währung= ...

(*Berliner Platz NEU*, Im Alltag EXTRA, S. 243)

Im Lerntagebuch von *Schritte PLUS* sollen die Lernenden außerdem implizit die Personalpronomen und Verbkonjugationen auf struktureller Ebene erkennen und anwenden. Die Lehrkraft gibt ggf. Hilfestellung und soll danach kontrollieren (LHB1: 38). Bei den *Wortschatzkarten* in *Berliner Platz NEU* sollen die Lernenden stets Genus, Plural und Beispielsätze aufschreiben (vgl. KB: 75), wodurch implizit ein Vergleich auf struktureller Ebene stattfinden könnte, solcher aber nicht durch die Aufgabe eingefordert wird.

4. Wortschatzerwerb mit Aufforderung zum Vergleich

Schritte PLUS 1+2: 1

Berliner Platz NEU 1: 0

Nur an einer Stelle wird explizit zum Vergleich aufgefordert. Es handelt sich auch hier um ein Element auf Wortebene:

Nicht nur Hefeteig ist international. Auch viele andere Lebensmittel und Wörter sind international. Ergänzen Sie und vergleichen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.

Wie heißen die Wörter in ihrer / seiner Sprache?

Deutsch Meine Sprache Andere Sprache(n)

Apfel I I

Banane I I

Bier I I

Brot I I

Fisch I I

Joghurt [...] (*Schritte PLUS 1*, LHB, Kopiervorlagen, S. 105)

Das Ziel ist es, sprachübergreifende Ähnlichkeiten auf lexikalischer Ebene auszumachen (vgl. LHB 1: 49).

5. Reflexion Sprachgebrauch

Schritte PLUS 1+2: 7

Berliner Platz NEU 1: 0

In den 7 Stellen im Portfolio (vgl. Hueber Verlag 2014) von *Schritte PLUS*, das 62 Seiten umfasst, geht es darum, den (eigenen) Sprachgebrauch in bestimmten Alltagssituationen, sprachliche Handlungen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu reflektieren. In stichpunktartiger Form ist Platz, um einige Wörter oder Sätze zu notieren. An einer Stelle

wird dazu aufgefordert, gemeinsam im Kurs über die Überlegungen zu sprechen. Manche Aufgaben, die z. B. nach einem Freundlichkeits- und Höflichkeitsverständnis fragen, scheinen eine interkulturell pragmatische Ebene anzusprechen. Beispiele:

- 3. Wann haben Sie zuletzt auf einen Anrufbeantworter gesprochen?

a Notieren Sie die Situation.

Ich habe Kinokarten reserviert.

.....

b Was haben Sie gesagt? Erzählen Sie es Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.

c Was finden Sie schwer beim Anrufbeantworter? Was finden Sie leicht?

Notieren Sie auf Deutsch oder in Ihrer Sprache.

schwer:

.....

leicht:

.....

(*Schritte PLUS*, Portfolio, zu Lektion 12, S. 48)

- 1. Könnten Sie bitte ... Was finde ich freundlich? Was finde ich unfreundlich?

a Notieren Sie auf Deutsch oder in Ihrer Sprache.

- Die Verkäuferin beim Bäcker ist nett. Sie sagt immer: Einen schönen Tag noch!

-

.....

-

.....

-

..... (*Schritte PLUS*, Portfolio, zu Lektion 12, S. 49)

6. Sprachvergleich auf struktureller Ebene

Schritte PLUS 1+2: 4

Berliner Platz NEU 1: 0

Die 4 Stellen in *Schritte PLUS*, an denen die Lernenden durch die Aufgabenstellung explizit dazu aufgefordert werden, mit ‚ihrer Sprache‘ zu vergleichen, die einen Schreibanlass auf Satzebene geben und die die strukturelle Ebene bedienen, befinden sich alle im Arbeitsbuch des 1. Bandes. Sie werden im Folgenden einzeln dargestellt, um sie genauer besprechen zu können.

A) Artikel, Genus, prädikatives Adjektiv

Schreiben Sie die Sätze in Ihrer Sprache. Vergleichen Sie.

Die Wohnung ist **groß**.

Das Wohnzimmer ist **groß**.

Der Balkon ist **groß**.

(*Schritte PLUS 1, AB, Lektion 4, S. 121, Nr. 7*)

In Lektion 4 geht es um das Thema Wohnen. Zuvor wird im Arbeitsbuch durch Einsetzen der bestimmte und unbestimmte Artikel geübt. Die obenstehende Übung im Arbeitsbuch zielt auf das Zusammenspiel von Artikel und prädikativem Adjektiv im Deutschen im Vergleich zu anderen Sprachen ab. „B3 Arbeitsbuch 7: in Stillarbeit: Die TN erkennen, dass sich die Form des prädikativen Adjektivs im Deutschen nicht ändert, möglicherweise im Gegensatz zu ihrer Muttersprache“ (LHB 1, Lektion 4, S. 54). Durch die Stelle im *Lehrerhandbuch* wird klar, dass die Lernenden den Sprachvergleich eigenständig durchführen sollen und eventuell Gemeinsamkeiten oder Unterschiede erkennen. Seitens des Lehrwerks wird keine Anleitung zur Bewusstmachung oder zur Besprechung vorgesehen. Auch zu den Artikeln wird seitens des Lehrwerks keine Bewusstmachung angeleitet, eher wird der Vergleich und die Reflexion komplett den Lernenden überlassen: Die Teilnehmenden würden die Verwendung der „deutschen Artikel am einfachsten mit ihrer Muttersprache vergleichen“ können, wenn sie in „deren Muttersprache“ auch über diese verfügen. Falls nicht, würden sie die Verwendung am besten mit der Zeit „durch Praxis und Einschleifen“ lernen (LHB 1, Lektion 4, S. 53).

B) Negativartikel, unbestimmter Artikel

Ergänzen Sie ein - eine - kein - keine.

c): - Ist das Orange?

- **Das ist...Orange. Das ist Apfel.**

Schreiben Sie die Sätze aus c in Ihrer Sprache und vergleichen Sie.

(*Schritte PLUS 1, Lektion 3, S. 111, Nr. 11*)

In Lektion 3 geht es thematisch um das Thema Einkauf und Lebensmittel. In der Grammatik werden der unbestimmte Artikel und der Negativartikel vermittelt. In der Übung im Arbeitsbuch, die aus a), b) und c) besteht, wird die Verwendung des Negativartikels geübt. Teil c) soll dann übersetzt und verglichen werden. Weder im LHB noch im weiteren Verlauf lässt sich ein weiteres Einbinden der Übung, eine Besprechung oder Reflexion des Vergleichs erkennen.

C) Syntaktisch, Satzstellung (Zeitangaben)

Tinas Tag. Lesen Sie und schreiben Sie die Sätze anders.

- Tina steht jeden Tag früh auf. ...*Jeden Tag steht Tina früh auf.*...
- Sie macht am Morgen das Frühstück. ...*Am Morgen*.....
- Sie räumt am Vormittag die Wohnung auf.
- Sie kauft dann im Supermarkt ein.
- Sie kocht um halb eins das Mittagessen.
- Sie arbeitet von 14 bis 18 Uhr im Laden.
- Sie ist am Abend sehr müde.

Schreiben Sie die Sätze in Ihrer Sprache und vergleichen Sie.

(Schritte PLUS 1, AB, Lektion 5 S. 134, Nr. 17)

In Lektion 5 D geht es um Tagesabläufe. In der Übung zuvor sollten die verschiedenen Tageszeiten eingesetzt werden. In der obenstehenden Übung sollen zunächst die Sätze umgestellt werden, sodass die Zeitangabe der Tageszeiten nicht mehr in der Mitte des Satzes, sondern zu Beginn steht und im Anschluss daran die Sätze übersetzt und verglichen werden. Im Anschluss an die Übung geht es erneut um die Satzstellung im Deutschen, ohne dass die Übersetzung oder der Sprachvergleich im Arbeitsbuch oder durch das *Lehrerhandbuch* aufgegriffen oder eingebunden werden. Eine Reflexion wird nicht angeleitet.

D) Syntaktisch, (Modal)Verbstellung, Satzklammer

1 Ordnen Sie zu.

- [Übung] *Am Rand, E-Mail*: Am Freitag möchten wir eine Grillparty machen. Können Sie auch kommen? Wir möchten auch Musik machen. Sergej kann sehr gut Gitarre spielen. Können Sie auch ein Instrument spielen?

2 Tragen Sie die Sätze ein.

- Am Freitag ..möchten.. ..wir eine Grillparty..... ..machen... .
..... ?
..... .
..... .
..... ?

Schreiben Sie die Sätze in Ihrer Sprache und vergleichen Sie.

(Schritte PLUS 1, AB, Lektion 7, S. 152, Nr. 2)

In Lektion 7 geht es um *Kinder und Schule* und darum, Möglichkeiten, Fähigkeiten und Absichten auszudrücken. In der Grammatik werden die Modalverben *können* und *wollen* und Satzklammern vermittelt (vgl. *Schritte PLUS 1*: 5). Nachdem das konjugierte Verb

können in Nummer 1 sechs verschiedenen Sätzen per Strich zugeordnet werden sollte, sollen die Lernenden in Übung 2 die Sätze aus einer E-Mail in einer Abbildung über der Übung auf den Linien eintragen. Die vorgesehenen Stellen für das Modalverb und den Infinitiv sind hierbei leicht hervorgehoben. Wahrscheinlich sollen die Lernenden die Satzstellung und die Satzklammer bei Aussage- und Fragesätzen mit Modalverben erkennen. Unter der Übung werden die Lernenden dazu aufgefordert, die Sätze zu übersetzen und zu vergleichen. In der nachfolgenden Übung geht es darum, Sätze in einen Dialog einzusetzen. Die übersetzten Sätze oder der Vergleich wird nicht weiter eingebunden und nur durch die Aufgabenstellung angeleitet. In dem *TIPP* zur Übung scheint die Annahme durch, dass seitens der Lernenden durch die Übersetzung eine Bewusstmachung der Strukturen stattfindet:

TIPP - Sie können die TN durchaus immer mal wieder auffordern, einige Sätze in ihre Muttersprache zu übersetzen (vgl. Arbeitsbuch S. 152). Dieser kontrastive Vergleich hilft insbesondere kognitiven Lernern, sich neue Strukturen im Deutschen bewusst zu machen und dadurch besser einzuprägen. Dies gilt nicht nur für Gemeinsamkeiten mit der Muttersprache, sondern auch für Unterschiede. (LHB 1, Lektion 7, S. 84)

An dieser Stelle ebenfalls erwähnt werden soll eine Stelle aus *Berliner Platz NEU* (Im Alltag EXTRA: 239), die zwar durch das „wie ist das in Ihrem Land?“ den Anschein einer interkulturellen Aufgabe macht, in gewisser Weise aber dennoch einen pragmatischen strukturbezogenen Sprachvergleich darstellt. Es geht um die Stellung von Vor- und Nachnamen in verschiedenen Sprachen:

Vorname - Familienname?

Wie ist das in Ihrem Land?

Deutschland: Ursula (Vorname) Schulz-Fischer (Familienname), Ungarn: Fehér (Familienname) Lászió (Vorname), Marokko: Rabia (Vorname) El Abdullah (Familienname), Ihr Land: ...

Info: In Listen schreibt man oft so: El Abdullah, Rabia

Fehér, Lászió

Schulz-Fischer, Ursula ...

Schreiben Sie eine alphabetische Kursliste für Ihren Kurs. (Berliner Platz, Im Alltag EXTRA: 239)

8.4.2 Vergleich und Diskussion

Insgesamt können die gefundenen Elemente hauptsächlich dem Schwerpunkt ‚Wortschatzerwerb‘ zugeordnet werden. Ob durch Lernwortschatzseiten oder die Arbeit mit dem Wörterbuch angeregt, es scheint, dass Lernende am Anfang durch sprachübergreifende Elemente vor allem ihren Wortschatz erweitern sollen. Es gibt kaum Schreibanlässe, die über die Wortebene hinausgehen, nur im Portfolio und beim strukturellen Vergleich gibt es Schreibanlässe auf Satzebene. Der Vergleich wird zwar explizit in der Aufgabenstellung erwähnt, jedoch bleibt die Frage offen, was von den Lernenden mit dem Arbeitsauftrag „vergleichen Sie“ überhaupt eingefordert wird und ob die Lernenden durch diese Aufforderung wissen, was zu tun ist, ohne dass eine weitere Besprechung oder eine spätere Reflexion durch das Lehrwerk oder die Lehrkraft angeleitet wird. Ein Produkt der Lernenden wird, falls eins erwartet wird, weder in der Progression der Aufgabenstellungen besprochen, noch seitens *Lehrerhandbuch* eingebunden. Das LHB scheint eher davon auszugehen, dass Bewusstmachung und Reflexion durch die Lernenden automatisch, implizit ohne weiteres Zutun geschieht. Im Vergleich zu *Schritte PLUS* konnten in *Berliner Platz NEU* kaum sprachvergleichende Stellen ausgemacht werden. Nur im Bereich des Wortschatzerwerbs und der Arbeit mit dem Wörterbuch. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass die bereits unter 8.2 erwähnten Elemente, die eine weitere Sprache und eventuell eine Aufforderung zum Sprachvergleich wie „und Ihre Sprache?“ (*Berliner Platz NEU*: 241) enthielten, hier nicht erneut besprochen wurden.

In sprachvergleichenden Elementen in den LHB und LHR, die keinem Element im Rest des Lehrwerks, in Aufgaben, die sich an die Lernenden richten, zugeordnet werden konnten und noch nicht besprochen wurden, geht es um (vgl. Anhang IV):

- die Arbeit mit dem Wörterbuch (an jeweils 11 Stellen in *LHB 1 Schritte PLUS*: 45, 48, 55, 58, 74; *LHB 2*: 16, 21, 28, 46 und *LHR Berliner Platz NEU*: 23, 26, 28, 31, 35, 40, 51, 61, 74, 80)
- Wortschatzerwerbsstrategien (vgl. *LHB 1*: 45, 47, 59), das Übersetzen als Strategie (*LHR*: 93, 108)
- Phonetik – Aussprache (*LHB 1*: 44, 68/ *LHB 2*: 84)
- Grammatik – Unterschiede als Schwierigkeit bei Kasus und Verbstellung (*LHB 1*: 75; neutral bei Modalverben (*LHB 2*: 32)

- Auf lexikalische Unterschiede aufmerksam machen
- Aktivierung sprachlichen Vorwissens (Wortschatz) (LHR: 38, 70; 9, 10)

In den *Unterrichtsvorschlägen* fällt in den LHR von *Berliner Platz NEU* an mehreren Stellen die Bezeichnung „Mehrsprachigkeit“ (LHR: 14, 21, 26, 48, 53), meist in Verbindung mit der Bezeichnung „Sprachvergleich“. Vergleichbares konnte in den LHB von *Schritte PLUS* nicht beobachtet werden. In der Einführung von *Berliner Platz NEU* zu Konzeption und Aufbau des Lehrwerks: *Wissenswertes* und am Ende der Handreichungen im *didaktischen Glossar* gibt es Abschnitte zu „Faktor Muttersprache“ und der Nutzung der Sprachen im Unterricht (LHR: 92), zu „Binnendifferenzierung“ (LHR: 91), „Sprachvergleich“ und „Mehrsprachigkeit“ (LHR: 100). Der Lehrkraft wird in den LHR von *Berliner Platz NEU* eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit im Unterricht vermittelt:

Deutschlernende sprechen häufig neben ihrer Muttersprache eine oder mehrere andere Sprachen. [...] Ein Deutschunterricht, in dem nur Deutsch gesprochen werden darf, erscheint angesichts dieser Situation nicht mehr sinnvoll. Heute wird vielmehr der Rolle der Muttersprache beim Lernen einer neuen Sprache eine große Bedeutung beigemessen [...] Das Ziel, dass die Lernenden möglichst schnell Fortschritte im Deutschen machen sollen, wird nicht aufgegeben, wenn weitere Sprachen einbezogen werden. Ganz im Gegenteil: Die kreative Nutzung der Muttersprachen bzw. der im Kurs gesprochenen Sprachen - und damit gleichermaßen der Einbezug der Herkunftskulturen - zeigt Wertschätzung für die Menschen, ihre Kompetenzen und Gefühle und motiviert. Gefragt ist also eine absichtsvolle Nutzung der vorhandenen Sprachkenntnisse im Kurs. Diese kann schon auf Anfängerniveau stattfinden, wenn z. B. der KL die TN auffordert, einander in ihrer Muttersprache zu begrüßen - das macht Spaß und stellt eine lockere Atmosphäre her. (Kaufmann et al. 2013: 100)

Der Einbezug der Sprachen der Lernenden wird bei *Berliner Platz NEU* im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik als wertschätzend und motivierend beschrieben.

8.5 Bezeichnungen beim Bezug auf weitere Sprachen

Wie die Sprachen der Lernenden in den Lehrwerken bezeichnet werden, spielt eine Rolle, da zu hinterfragen ist, ob die Dichotomie „meine und deine Sprache“ (z. B. *Berliner Platz NEU*, Im Alltag EXTRA: 241), bei der unter ‚meine‘ die deutsche Sprache dargestellt wird und unter ‚deine‘ eine andere Sprache wie das Englische, Italienische und Türkische, integrierend oder ausschließend wirkt. Genauso könnte die Bezeichnung ‚in Ihrer Sprache‘ als identitätsstiftend wahrgenommen werden, oder im Gegenteil Unterschiede

betonen, die ausgrenzend wirken können. ‚Vergleichen Sie mit Ihrer Sprache‘ kann den Anschein vermitteln, dass die Lernenden eher nur eine Sprache sprechen, der sie sich zugehörig fühlen. Die Formulierung schließt mehrere Sprachen oder Vergleiche aus. In den Lehrwerken bedarf es offener, einbeziehender Aufgabenstellungen und differenzierter Bezeichnungen, bei denen die individuelle Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeit im Kurs sprachlich angesprochen und eingebracht werden können.

In der Kulturwissenschaft wird die Dichotomie zwischen *Eigenem* und *Fremden*, die auch in Lehrwerken anzutreffen ist, abgelehnt (vgl. u. a. Cramer 2017: 312). Auch als ‚Othering‘ wird die Konstruktion eines *Wirs* und eines *Nicht-Wirs* aufgrund von Differenzmerkmalen wie Aussehen, Sprache oder Herkunft bezeichnet (vgl. Binder 2013: 1f.).

An den 14 Stellen mit sprachvergleichendem Element, an denen sich das Lehrwerk *Schritte PLUS* an die Lernenden richtet, heißt es an 13 Stellen „Notieren“/ „Schreiben“ Sie (auch) in „Ihrer Sprache“ und einmal „in meiner Sprache“ (vgl. Anhang V). Im LHB 1 benutzen die Autor*innen die Bezeichnungen „Muttersprache“, „Ausgangssprache“, und „Sprache(n)“ um der Lehrkraft Hinweise zu den Aufgaben oder Informationen zu geben. Von 10 Stellen „Muttersprache“ wird nur einmal der Plural verwendet und sonst der Singular, außerdem in 6 Fällen eine eher abgrenzende Bezeichnung wie „ihre“ oder „deren“ Muttersprache gewählt.

Auch bei „Sprache“ lässt sich die Tendenz erkennen, dass wenn es um die Sprache(n) der Teilnehmenden geht, diese mehrheitlich im Singular stehen und in 9 von 13 Fällen mit „ihre Sprache“ o. Ä. bezeichnet werden. Wenn generell mit anderen Sprache(n) verglichen wird, oder Informationen gegeben werden sollen, heißt es im Plural „auf anderen Sprachen“, „für andere Ausgangssprachen“ o. Ä. (vgl. Anhang V). Auch im LHB 2 lässt sich diese Tendenz erkennen.

Auch in *Berliner Platz NEU* werden Sprachvergleiche, die sich an die Lernenden richten mit „Ihre Sprache?“ (Im Alltag EXTRA: 241) und bei den Wortschatzkarten „Rückseite (Ihre Sprache)“ (KB: 75, AB: 179), „Übersetzen Sie in Ihre Muttersprache.“ (Im Alltag EXTRA: 243) angeregt. In den LHR jedoch zeichnet sich ein differenzierteres, offeneres Bild bei den Bezeichnungen von Sprachen, z. B. durch zusätzliche Adjektive „in dem Kurs vertretenen Sprachen“, „in den unterschiedlichsten Sprachen“, „in der jeweiligen Sprache“ ab. Zwar wird sich ebenfalls mit „Ihre“ Sprache und „Unterschiede zur eigenen Sprache“ auf die Sprache(n) der Lernenden bezogen, es wird jedoch auch im Anschluss auf eine eventuelle Mehrsprachigkeit verwiesen: „Die TN erkennen die Regel

in der Wortstellung, können aber auch Unterschiede zur eigenen Sprache (und zu anderen Sprachen) besser einschätzen" (LHR: 21), „ihre Muttersprache(n) bei der Erarbeitung einer Aufgabe zu Hilfe zu nehmen." (LHR: 92), „neben **ihrer** Muttersprache eine oder mehrere andere Sprachen." (LHR: 100). Statt als „Fremdsprache" (*Schritte PLUS* LHB 1: 89, LHB 2: 6) wird Deutsch als „neue Sprache" (*Berliner Platz NEU* LHR: 100) bezeichnet.

Zu einem Mehrsprachigkeitsansatz gehört im ersten Schritt das Zulassen weiterer Sprachen durch die Lehrkraft im Unterricht, der Vergleich mit ihnen und die Reflexion. Die meisten Lernenden in Integrationskursen sind mehrsprachig, die meistgesprochene Fremdsprache ist Englisch. Der Annahme, dass Personen eine „eigene" Sprache haben oder einsprachig sind, könnte entgegengewirkt werden. Lehrmaterialien, die sich an die Lehrkräfte richten, könnten diese durch differenzierte Bezeichnungen und die Anleitung zum offenen Besprechen von Sprachvergleichen wie *wie ist es in den Sprachen, die ihr kennt/ spricht; Fragen Sie die TN in Ihrem Kurs; Besprechen Sie...* weg von einer einsprachigen Einstellung führen, eventuell Unsicherheiten nehmen und bei der Umsetzung hilfreich sein.

9 Das Rahmencurriculum für Integrationskurse

Im Rahmencurriculum gibt es verschiedene Bereiche, in die die „Lernziele, Handlungsfelder, übergreifende Kommunikation" eingeteilt sind (Kaufmann 2016: 27). Es macht auftragsgemäß keine Aussagen zum methodischen Vorgehen in den Integrationskursen (vgl. ebd.: 5). Das Rahmencurriculum ist daher kein Lehrplan und darf nicht in dem Sinne verstanden werden, dass jedes der genannten Lernziele in einem Integrationskurs erreicht werden muss. Es richtet sich vorrangig an Prüfungsentwickler*innen, ‚Lehrbuchautor*innen‘ und Kursplaner*innen (vgl. ebd.). Da Curricula einen großen Einfluss auf die Lehrwerkentwicklung haben, soll folgend das aktuelle Rahmencurriculum für die Integrationskurse betrachtet werden.

Das Rahmencurriculum geht an mehreren Stellen auf Mehrsprachigkeit oder verwandte Themen ein. Zunächst wird unter den wesentlichen Faktoren der Heterogenität der Zielgruppe der Faktor *Muttersprache* an vierter und der Faktor *ggf. Mehrsprachigkeit* an fünfter Stelle von insgesamt 20 aufgelisteten Faktoren genannt (vgl. ebd. 2016: 8). Ebenfalls angebracht wird die sprachliche Heterogenität bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen hinsichtlich unterschiedlich breiter Erfahrungen mit dem Erlernen

von Fremdsprachen (vgl. ebd.: 11). Die Orientierung an den Lernenden, ihren Kommunikationsbereichen und Sprachbedürfnissen und die Stärkung der gesellschaftlichen Teilhabe, schließt laut Curriculum die „Wertschätzung der Sprache(n) und der mehrsprachigen und multikulturellen Identitäten der Teilnehmenden mit ein.“ (ebd.: 10). Denn „[e]in mehrsprachiger und interkultureller Ansatz beim Sprachunterricht des aufnehmenden Staates stellt sicher, dass die Sprache zum Instrument der Inklusion wird, das Menschen vereint und nicht trennt. (Council of Europe / Language Policy Unit, 2016, S. 2 in ebd.: 10). Um den vielen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Integrationskurs gerecht zu werden, sei es laut Verfasser*innen unabdingbar, dass Teilnehmende sich über ihren eigenen Umgang mit dem Sprachenlernen austauschen, dass sie Strategien zum Sprachenlernen erwerben und ihre bereits erworbenen Deutsch- bzw. Fremdsprachenkenntnisse oder ihre Mehrsprachigkeit einbringen können (vgl. ebd.: 12, 19).

Die Lernziele für den Sprachkurs, das Herzstück des Rahmencurriculums, werden in *Handlungsfelder übergreifende Kommunikation* A Umgang mit der Migrationssituation, B Realisierung von Gefühlen, Haltungen und Meinungen, C Umgang mit Dissens und Konflikten, D Gestaltung sozialer Kontakte, E Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen und in *Kommunikation in Handlungsfeldern* unterteilt. Die Handlungsfelder, in denen Lern- und Handlungsziele definiert wurden, sind: 1 Ämter und Behörden, 2 Arbeit, 3 Arbeitssuche, 4 Aus- und Weiterbildung, 5 Banken und Versicherungen, 6 Betreuung und Ausbildung der Kinder, 7 Einkaufen, 8 Gesundheit, 9 Mediennutzung, 10 Mobilität, 11 Unterricht, 12 Wohnen.

9.1 Bezüge auf Mehrsprachigkeit im Rahmencurriculum

Triulzi & Maahs finden neun Kann-Beschreibungen mit Mehrsprachigkeitsbezug im Rahmencurriculum, die sie thematisch in 1. persönliche Sprachkompetenz und -biografie, 2. Language Awareness und 3. Umgang mit institutioneller Mehrsprachigkeit kategorisieren (vgl. ebd. 2019: 7f.). Sie kritisieren begriffliche Uneinheitlichkeit z. B. in der Bezeichnung der Erstsprache. Außerdem kritisieren sie eine nicht kohärente, nicht erschöpfende Umsetzung von Mehrsprachigkeitsansätzen. Ihre geringe Präsenz an sich deuten sie dennoch als positiven Anfang (vgl. ebd.).

In folgender Tabelle werden die mehrsprachigen, sprachvergleichenden Bezüge im Rahmencurriculum chronologisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgeführt. In der rechten Spalte werden die Stellen grob thematischen Schwerpunkten zugeordnet.

1	<p>A 2 UMGANG MIT DER INTERKULTURELLEN BEGEGNUNG; A 2.1 UM AUSKUNFT BITTEN, AUSKUNFT GEBEN (S. 31)</p> <p><u>Lernziel:</u> Kann, z. B. bzgl. Pünktlichkeit, Anredeformen, Verhalten bei Einladungen, die Verhaltensweisen der eigenen Kultur mit den in Deutschland erlebten Verhaltensweisen vergleichen.</p> <p><u>Aktivitäten:</u> sprechen</p> <p><u>Niveau:</u> A2</p>	<p>2 a)</p> <p>Sprachlicher Vergleich (Anredeformen)</p>
2	<p>Zu A Umgang mit der Migrationssituation</p> <p>A 4.2 NACHFRAGEN, UM UNTERSTÜTZUNG BITTEN (S. 35)</p> <p><u>Lernziel:</u> Kann fragen, ob es bestimmte Informationen, z. B. Informationsschreiben der Schule oder schriftliche Anträge, auch in seiner/ihrer Sprache gibt oder in einer Sprache, die ihm/ihr vertraut ist.</p> <p><u>Aktivitäten:</u> Am Gespräch teilnehmen</p> <p><u>Handlungsziele:</u> Möchte schriftliche Informationen verstehen</p> <p><u>Niveau:</u> A1</p>	<p>3</p> <p>Umgang mit institutioneller Mehrsprachigkeit</p>
3	<p>A 5.2 Auskunft geben (S. 36)</p> <p><u>Lernziele:</u> Kann sagen, welche Sprachen er/sie spricht.</p> <p><u>Aktivitäten:</u> sprechen</p> <p><u>Handlungsziele:</u> Möchte über die individuelle Mehrsprachigkeit berichten.</p> <p><u>Niveau:</u> A1</p>	<p>1</p> <p>individuelle Mehrsprachigkeit</p>
4	<p><u>Lernziele:</u> Kann darüber sprechen, welche Sprachen er/sie wie gut spricht und wo/wie er/sie sie gelernt hat, z. B. Griechisch auf der Flucht.</p> <p><u>Aktivitäten:</u> sprechen</p> <p><u>Niveau:</u> A2</p>	<p>1</p> <p>individuelle Mehrsprachigkeit</p>
5	<p><u>Lernziele:</u> Kann thematisieren, dass es bestimmte Wörter oder Wendungen in der Herkunftssprache nicht gibt oder dass sie kulturell anders konnotiert sind.</p> <p><u>Aktivitäten:</u> am Gespräch teilnehmen</p> <p><u>Niveau:</u> B1</p>	<p>2 c)</p> <p>Sprachreflexion, metasprachlicher Vergleich mit Erstsprache - Fokus auf Unterschieden - Wortschatz</p>
6	<p>A 5.3 sich austauschen (S. 36)</p> <p><u>Lernziele:</u> Kann mit einfachen Worten über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Ziel- und Muttersprache sprechen.</p> <p><u>Aktivitäten:</u> am Gespräch teilnehmen</p> <p><u>Handlungsziele:</u> Möchte sich über die individuelle Mehrsprachigkeit austauschen.</p> <p><u>Niveau:</u> A2</p>	<p>2 c)</p> <p>Sprachreflexion - metasprachlich - Ähnlichkeiten und Unterschiede der Sprachsysteme / 1 individuelle Mehrsprachigkeit</p>
7	<p><u>Lernziele:</u> Kann mit anderen darüber sprechen, wie die eigene Mehrsprachigkeit zum Erwerb der Zielsprache genutzt werden kann.</p> <p><u>Niveau:</u> B1</p> <p><u>Aktivitäten:</u> Am Gespräch teilnehmen</p>	<p>1</p> <p>individuelle Mehrsprachigkeit -erworbene Sprache(n) als Ressource</p>
8	<p>E Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen, E 1.2 Um Unterstützung bitten (S. 63)</p> <p><u>Lernziele:</u> Kann Tipps geben, wie man schnell und effektiv eine Fremdsprache lernen kann.</p> <p><u>Aktivitäten:</u> am Gespräch teilnehmen</p> <p><u>Niveau:</u> A2</p>	<p>2 c)</p> <p>Sprachreflexion – Lernendenstrategien</p>
9	<p>E 2.2 HÖRKOMPETENZ AUF- UND AUSBAUEN (S. 65)</p>	<p>2 b)</p>

	<p><u>Lernziele:</u> Kann mit Internationalismen, Zahlen, Namen etc. in Hörtexten umgehen und benutzt diese als Verständnisinseln. Aktivitäten: hören Niveau: A1 <u>Handlungsziel:</u> Möchte sein/ihr Vorwissen, Weltwissen bzw. fremdsprachliches Wissen zur Erleichterung des Hörverstehens nutzen.</p>	sprachliches Vorwissen – Anwendung Wortähnlichkeit, Wortschatz
10	<p>E 2.4 LESEKOMPETENZ AUF- UND AUSBAUEN (S. 67) <u>Lernziele:</u> Kann Namen, Daten, Internationalismen, Cognates, verwandte Wörter, häufig wiederkehrende Wörter, Wortbildungsregeln und Rückführungsregeln bei der Wortzusammensetzung etc. für das Verstehen eines Textes nutzen. <u>Aktivitäten:</u> lesen Niveau: A1 <u>Handlungsziele:</u> Möchte sein/ihr Vorwissen, Weltwissen bzw. fremdsprachliches Wissen zur Erleichterung des Leseverstehens nutzen. <u>Fokus Landeskunde:</u> Weiß, dass er/sie zur Erschließung eines Worts in der Zielsprache Parallelen zwischen Deutsch und anderen Sprachen nutzen kann.</p>	2 b) Auf sprachliches Vorwissen zurückgreifen - Wortschatz
11	<p>E 2.5 SPRECHFERTIGKEIT AUF- UND AUSBAUEN (S. 68) <u>Lernziele:</u> Kann Kompensationsstrategien, z. B. Wörter und Wendungen aus anderen Sprachen, Umschreibungen, verwenden, um seine/ihre Sprechintention zu realisieren. <u>Aktivitäten:</u> sprechen Niveau: A1 <u>Handlungsziel:</u> Möchte Defizite beim Sprechen kompensieren.</p>	2 b) sprachliches Vorwissen M. als Ressource - kommunikative Kompetenz
12	<p>E 2.7 GRAMMATIK LERNEN (S. 70) <u>Lernziele:</u> Kann metasprachliche Begriffe im Bereich Grammatik evtl. zu muttersprachlichen Begriffen oder Begriffen in einer ihm/ihr bekannten Fremdsprache in Beziehung setzen. Niveau: A1 <u>Handlungsziele:</u> Möchte grammatische Regelmäßigkeiten selbstständig erkennen und verstehen. <u>Fokus Landeskunde/Sprachenlernen:</u> Kennt Übungsgrammatiken zum selbstständigen Nachschlagen.</p>	2 a) Sprachvergleich – Grammatik - Begriffe
13	<p><u>Lernziele:</u> Kann Vergleiche zu Regelhaftigkeiten in der Herkunfts- oder einer anderen Fremdsprache ziehen und diese zum Verständnis grammatischer Strukturen im Deutschen heranziehen. Niveau: A2</p>	2 a) Sprachvergleich – Grammatik
14	<p>1 ÄMTER UND BEHÖRDEN, 1.3 KOMMUNIKATION MIT MITARBEITERN VON ÄMTERN UND BEHÖRDEN, 1.3.1 SICH INFORMIEREN UND AUSKÜNFTE GEBEN (S. 77) <u>Lernziele:</u> Kann am Informationsschalter gezielt Auskünfte erfragen, z. B. den richtigen Ansprechpartner, die zuständige Stelle mithilfe eines Bescheids oder Informationen in seiner/ihrer Muttersprache. Aktivität: am Gespräch teilnehmen Niveau: A1 <u>Fokus Landeskunde:</u> Weiß, dass es in größeren Ämtern und Behörden Informationsschalter gibt. Weiß, dass Informationen der Behörden häufig und ggf. online in unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung stehen.</p>	3 institutionelle Mehrsprachigkeit
15	<p>1.3.4 AN BERATUNGSGESPRÄCHEN TEILNEHMEN (S. 78) <u>Lernziele:</u> Kann in Beratungsstellen mit einfachen Worten über sich selbst informieren, z. B. über die familiäre Situation, Probleme. Aktivität: sprechen</p>	3 institutionelle Mehrsprachigkeit

	Niveau: A1 <u>Fokus Landeskunde:</u> Weiß, dass es unabhängige Beratungseinrichtungen gibt. Weiß, dass es in vielen Beratungsstellen Beratungsangebote in der Muttersprache gibt.	
16	3 Arbeitssuche 3.1.2 SPRACHKOMPETENZEN DARSTELLEN (S. 94) <u>Lernziele:</u> Kann mitteilen, welche Sprachen er/sie als Kind oder später gelernt hat. Aktivität: am Gespräch teilnehmen Niveau: A2	1 individuelle Mehrsprachigkeit – Sprachkenntnisse
17	3.1.2 SPRACHKOMPETENZEN DARSTELLEN (S. 94) <u>Lernziele:</u> Kann das Raster zur Selbsteinschätzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen für sich ausfüllen Aktivität: lesen Niveau: B1 <u>Fokus Landeskunde:</u> Kennt die Europass-Dokumente, mithilfe derer man Kompetenzen und Qualifikationen europaweit transparent und verständlich machen kann.	1 individuelle Mehrsprachigkeit – Sprachkenntnisse
18	11 Unterricht, 11.1.5 ÜBER INDIVIDUELLE LERNZIELE UND DAS EIGENE LERNEN SPRECHEN (S. 149) <u>Lernziele:</u> Kann sich über Lerntraditionen, Erfahrungen und Schwierigkeiten austauschen, z. B. beim Erlernen der ersten Fremdsprache. <u>Aktivität:</u> am Gespräch teilnehmen Niveau: B1 <u>Fokus Landeskunde:</u> Weiß, dass Lerntraditionen voneinander abweichen können.	2 c) Sprachreflexion – metasprachlich, Lernstrategien
19	11.2.3 UM RAT FRAGEN UND JEMANDEN BERATEN (S. 150) <u>Lernziele:</u> Kann anderen Kursteilnehmern Hilfe anbieten, z. B. Erklärung einer Wortbedeutung, gemeinsames Lernen. Aktivität: am Gespräch teilnehmen Niveau: A2	2 c) Sprachreflexion – metasprachlich
20	GER; LESEN (S. 160) Kann in informierenden Texten, die viele Internationalismen enthalten und/oder illustriert sind, das Thema identifizieren und einzelne Informationen verstehen	2 b) Sprachliches Vorwissen - M. als Ressource, Wortschatz

Tab. 4: Mehrsprachige und sprachvergleichende Bezüge im Rahmencurriculum

Es wurden ca. 20 Bezüge in den Lernzielen gefunden, die sich thematisch unterteilen lassen, in:

1. persönliche Sprachkompetenz und -biografie, *individuelle Mehrsprachigkeit*
2. Language Awareness a) *sprachlicher Vergleich*; b) *sprachliches Vorwissen*; c) *Sprachreflexion*
3. Umgang mit institutioneller Mehrsprachigkeit

Die beschriebenen Beobachtungen von Triulzi & Maahs (2019) zu einem nicht durchgängigen Mehrsprachigkeitsansatz und uneinheitlichen Bezeichnungen der Erstsprache (manchmal ‚Muttersprache‘, manchmal ‚Herkunftssprache‘ oder ‚seine/ihre Sprache‘) können bestätigt werden. Auch ist im Rahmencurriculum teils nur von ‚Sprachen‘ die Rede, teils konkret von anderen Fremdsprachen oder vom Deutschen,

bzw. auch von der ‚Zielsprache‘. Seitens der Verfasser*innen des Curriculums wird scheinbar von vorher erlernten Fremdsprachen ausgegangen (z. B. Zeile 12 in Tab. 4³³). Die Bezüge bleiben oft auf der Wortschatzebene, doch es gibt auch Bezüge auf struktureller (z. B. Zeile 12, 13) und pragmatischer Ebene (z. B. Zeile 1). Im Sinne der Umsetzung eines Mehrsprachigkeitsansatzes positiv zu bewerten sind Einbezüge des sprachlichen Vorwissens (z. B. Zeile 10) und das aktive Einbeziehen anderer Sprachen zum Realisieren der Sprechintention (Z. 11). Beschreibungen wie „Kann mit anderen darüber sprechen, wie die eigene Mehrsprachigkeit zum Erwerb der Zielsprache genutzt werden kann.“ (Z. 7) oder „Kann Vergleiche zu Regelmäßigkeiten in der Herkunfts- oder einer anderen Fremdsprache ziehen und diese zum Verständnis grammatischer Strukturen im Deutschen heranziehen.“ (Z. 13) lassen auf eine positive Bewertung seitens des Rahmencurriculums zur Mehrsprachigkeit auf verschiedenen Ebenen schließen und dem gewinnbringenden Einsatz als Ressource. Jedoch bleiben bei einigen Zeilen im Curriculum Spalten frei und Lern- und Handlungsziele, insofern vorhanden, bleiben sehr allgemein gehalten. Zum Beispiel ist Zeile 7 positiv formuliert, aber nicht ausführlich. So bleibt die Frage nach der genauen Bedeutung und der Umsetzbarkeit bestehen.

Obwohl es sowohl konkrete Lernziele für mehrsprachige Situationen an Institutionen gibt (vgl. Z. 2, 14, 15), als auch den thematischen Schwerpunkt *Beruf* (Z. 16, 17) in Verbindung mit Sprachkenntnissen, fehlen sprachmittelnde Bezüge im gesamten Rahmencurriculum. Die Stellen gehen so gut wie nicht über eine lexikalische Wortebene hinaus. Eine der beiden Stellen (Z. 12), die Grammatik und einen strukturellen Vergleich auf der Stufe A1 behandeln, hat das Lernziel, grammatische Begriffe auf verschiedenen Sprachen miteinander in Beziehung zu setzen. Im Endeffekt scheint es hier also auch um Wortschatz zu gehen, diesmal den metasprachlichen. Es bleibt also nur eine Stelle zum grammatischen Vergleich, die ebenfalls vage bleibt und auf Niveaustufe A2 ist: „Lernziele: Kann Vergleiche zu Regelmäßigkeiten in der Herkunfts- oder einer anderen Fremdsprache ziehen und diese zum Verständnis grammatischer Strukturen im Deutschen heranziehen.“ (Z. 13). Auch bei der Kategorie Sprachreflexion geht es in Zeile 5 metasprachlich um Wortschatz und in Zeile 6 im Handlungsziel um die individuelle Mehrsprachigkeit.

Insgesamt bedeutet mehrsprachige Kompetenz im Rahmencurriculum hauptsächlich *Individuelle Mehrsprachigkeit*, also die eigenen Sprachkenntnisse, und

³³ Im Folgenden beziehen sich alle Zeilenangaben auf die Zeilen der Tab. 4

institutionelle Mehrsprachigkeit. Die Beschreibungen bleiben insgesamt vage, die konkrete Umsetzung liegt bei den Lehrwerkautor*innen. Oft bleiben die Spalten *Handlungsziele* und *Fokus Landeskunde*, bzw. *Fokus Landeskunde/ Sprachenlernen* leer. Der zu Beginn jedes Handlungsfelds stehende *Fokus Diversität und Interkulturalität* bezieht sich auf interkulturelle Diversität, nicht auf eine sprachliche.

9.2 Diskussion - Das Rahmencurriculum in den Lehrwerken

In den untersuchten Lehrwerken *Schritte PLUS* und *Berliner Platz NEU* auf Niveaustufe A1 lässt sich die Tendenz erkennen, dass besonders die auch im Rahmencurriculum am meisten vertretenen Kategorien *individuelle Mehrsprachigkeit* und *institutionelle Mehrsprachigkeit* in den Lehrwerken berücksichtigt wurden. Diese werden jedoch nicht durch weitere Sprachen oder sprachvergleichende Elemente, sondern auf Deutsch thematisiert, indem z. B. verschiedene Sprachkenntnisse der Lehrwerk-Charaktere oder der Teilnehmenden behandelt werden. In *Schritte PLUS* wird nur in der Konzeption konkret auf das Rahmencurriculum verwiesen, in *Berliner Platz NEU* geschieht der Bezug auf das Rahmencurriculum öfter und konkreter. Ein wichtiger Aspekt ist jedoch, dass durch die Zulassung des Lehrwerks für die Integrationskurse durch das BAMF zwar eine Prüfung der Lehrwerke auf Grundlage des Rahmencurriculums stattfindet, die mehrsprachigen Ziele aber erstens einen kleinen Teil aller Lern- und Handlungsziele ausmachen, das Curriculum zweitens zwar Richtungen zu Mehrsprachigkeitsansätzen einschlägt, die Umsetzung der Ziele aber offenlässt. Drittens bleibt das Konzept der Mehrsprachigkeit im Rahmencurriculum zu untersuchen und zu bewerten. Auch bei potenziell mehrsprachigen Ansätzen legt das Curriculum einen Fokus auf den Wortschatzerwerb. Auch Sprachvergleiche auf struktureller Ebene, also für Grammatik und sprachreflexive Bereiche werden vor dem Hintergrund der Wortebene gesehen und werden abgesehen davon vernachlässigt.

Wie in jedem Unterricht spielen auch im Integrationskurs Lehrwerk, Lehrplan, Lehrkraft und Lernende eine Rolle. Auch wenn sich das Rahmencurriculum nicht als Lehrplan versteht, hat es durch die Materialprüfung auf seiner Grundlage eine ähnliche Funktion im Kontext. Mehrsprachige und sprachvergleichende Elemente in ihrer Umsetzung im Lehrwerk sind anhand der Analyse nicht unabhängig vom Curriculum zu sehen. Die konkrete Umsetzung der mehrsprachigen Lernziele und Handlungsfelder aus dem Rahmencurriculum wird in der Analyse der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. In

weiteren Arbeiten könnte betrachtet werden, wie mehrsprachige Aspekte des Rahmencurriculums in Materialien konkret umgesetzt wurden. Außerdem sollte analysiert und hinterfragt werden, welche Mehrsprachigkeitsansätze im Rahmencurriculum vorzufinden sind, um eventuell dementsprechende Überarbeitungs- und Verbesserungsvorschläge zu formulieren.

10 Fazit und Ausblick

Die Lehrwerke *Schritte PLUS* und *Berliner Platz NEU* auf Niveaustufe A1 für die Integrationskurse unterscheiden sich in ihrer Berücksichtigung weiterer Sprachen zwar leicht, die Ergebnisse der Analyse bestätigen insgesamt aber ein Bild, das bereits existierende Lehrwerkanalysen zeichnen. Bei den wenigen mehrsprachigen Elementen im Sinne von weiteren Sprachen, die in den untersuchten Lehrwerken vorkommen, kann lediglich von einer „gelegentlichen Zierde“ (Geist 2018: 91) gesprochen werden. Es werden eher „dekorative als inhaltliche Zwecke“ (Marx 2014: 17) verfolgt und es kann nicht von einem durchgängigen Ansatz gesprochen werden. Das sprachliche Potenzial der Teilnehmenden in den Integrationskursen wird weder ausgeschöpft, noch werden die für die Kurse relevantesten Sprachen Arabisch und Rumänisch beachtet. Nur an einer Stelle im gesamten Material gibt es ein kurzes Audio auf Arabisch. Diese Diskrepanz zwischen Lehrwerk und Realität in den Kursen, die Präsenz anderer Sprachen, wie Italienisch und Französisch in den *Lehrerhandbüchern* von *Schritte PLUS* und ausschließlich anderer Sprachen in *Berliner Platz NEU* könnte negative Folgen z. B. für Motivation, Wertschätzung und Sprach-/ Lernökonomie durch fehlenden Einbezug der tatsächlich vorhandenen Sprachen in den Integrationskursen haben. So kann eine gegenteilige Wirkung als die durch die Mehrsprachigkeitsdidaktik angestrebte entstehen (vgl. Marx 2014). Weitere Sprachen werden so gut wie nicht in die Aufgabenprogression eingebunden. Es bleibt bei einem bloßen in Erscheinung treten der Sprachen. An Stellen mit weiteren Sprachen wird meist nicht klar, welches oder ob ein Ziel mit der Abbildung verfolgt wird.

Die Elemente reichen nicht über das Ziel des Wortschatzerwerbs hinaus. Keins der Elemente gibt einen Schreibanlass und so gut wie kein Sprachvergleich und/oder keine Sprachreflexion ist explizit erkennbar. Ansätze zum Sprachvergleich gibt es nur an 2 Stellen in *Berliner Platz NEU*.

Im moodle Raum von *Schritte PLUS* gibt es mit dem Hören weiterer Sprachen rezeptive Elemente, in *Berliner Platz NEU* wurden keine Höraufgaben gefunden. Produktive Elemente beim Schreiben befinden sich meist auf Wortebene, gehen nicht über die Satzebene hinaus. Beim Sprechen gibt es im Portfolio von *Schritte PLUS* einige Anlässe mit sprachvergleichenden Elementen. Auch das hohe Auftreten von rezeptiven (lesen) und impliziten Elementen zeigen ein mehrheitlich einseitiges Auftreten von mehrsprachigen Elementen.

Auf einem Deutsch-Anfangsniveau bedeutet die Arbeit mit unterschiedlichen Texten den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit diesen. Unterschiedliche Textsorten bilden die Grundlage für die Kommunikation in vielen alltagsrelevanten Situationen. Die Vermittlung und der Erwerb eines Textsortenwissens erleichtern die Rezeption, das Handeln und das Reagieren auf sie. Sie bieten verschiedene Lese- und Schreibanlässe und können für Lese- und Schreibentwicklung förderlich sein.

Die sprachvergleichenden Elemente gehen nicht über eine lexikalische Ebene hinaus. Auffallend ist der recht große Raum, den die Arbeit mit dem Wörterbuch einnimmt. Hier findet, wenn dann nur ein impliziter Sprachvergleich statt, angeleitet wird er nicht. Auch bei den anderen sprachvergleichenden Elementen steht der Wortschatzerwerb als Ziel im Vordergrund. An nur wenigen Stellen sprechen die Elemente eine strukturelle Ebene an, und beginnen, einen Sprachvergleich einzuleiten. Dieser wird jedoch nicht fortgeführt oder besprochen. Meist auch nicht durch die Materialien, die sich an die Lehrkraft richten, besonders bei *Schritte PLUS* fehlen die Bezüge in den *Lehrerhandbüchern* auf Aufgaben mit mehrsprachigen oder sprachvergleichenden Elementen im Vergleich zu *Berliner Platz NEU*. So wird die Umsetzung von Sprachreflexion und die Steigerung des Sprachbewusstseins der Lehrkraft überlassen, bzw. die Lernenden mit den angefangenen Prozessen ‚allein gelassen‘. Obwohl das sprachvergleichende, sprachreflexive Ansprechen der strukturellen Ebene für den Grammatikerwerb aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht sinnvoll wäre, fehlt es in den Materialien an einer systematischen Umsetzung von Sprachvergleich und Sprachreflexion. Es fehlen angeleitete, eingebundene mehrsprachige und sprachvergleichende Aufgaben und Anleitungen zum konkreten Umgang mit, sowie der Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht durch die Lehrwerke. Dass die Lehrkraft in *Lehrerhandreichungen* zu einem offenen Umgang mit Mehrsprachigkeit angeleitet wird, ist wichtig, da Lehrkraft, Lehrmaterialien, Lehrplan und Lernende den Unterricht maßgeblich beeinflussen.

Schritte PLUS veröffentlichte mit *Schritte PLUS NEU* eine neue Auflage der Reihe. Auf den ersten Blick sind sich Inhalt und Aufgaben des Kurs- und Arbeitsbuches ähnlich, nur Änderungen am Format fallen direkt auf, insbesondere bei den *Lehrerhandbüchern*, die nun online einzusehen und in tabellarischer Form verfügbar sind. Auch der Titel änderte sich zu „Deutsch als Zweitsprache“, bei *Schritte PLUS* hieß es im Titel noch „Deutsch als Fremdsprache“. In weiteren Arbeiten könnte untersucht werden, ob und inwieweit sich bezüglich der Präsenz und Funktion von mehrsprachigen und sprachvergleichenden Elementen etwas in der neuen Auflage geändert hat. Einen Einblick in Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich geben Dube & Wilbuer (2020), die in ihrem Beitrag die erste Lektion von *Schritte PLUS NEU* hinsichtlich der Sprachsensibilität untersuchen. Sie stellen zu „Anregungen zur Sprachreflexion“ (ebd.: 26) fest, dass auch in der untersuchten Lektion von *Schritte PLUS NEU*

Lernenden allerdings lediglich an einer Stelle aufgefordert werden, Wörter in ihre Herkunftssprache(n) zu übersetzen. Aufgaben, die zum systematischen Vergleich zwischen der Zielsprache Deutsch und den Herkunftssprachen auffordern, fehlen demnach.

Ebenso könnten die verschiedenen Niveaustufen A1-B1 untersucht und miteinander verglichen werden, sodass eine mögliche Entwicklung von mehrsprachigen und sprachvergleichenden Aufgaben analysiert werden kann. Auf höherer Niveaustufe wäre es möglich, dass nicht mehr primär der Wortschatzerwerb der Lernenden im Fokus steht, sondern vielleicht andere mehrsprachige Lernziele wie sprachmittelnde Kompetenzen o. Ä. verfolgt werden. Im Rahmencurriculum deutet zwar wenig darauf hin, doch scheint der Vorschlag von Kuhn (vgl. ebd. 2003: 233f.), auch Mehrsprachigkeit zum Unterrichtsthema zu machen z. B. in *Schritte PLUS NEU 5*, auf Niveaustufe B1.1 in Lektion 4 „Sprachen“ berücksichtigt worden zu sein (vgl. Hilpert et al. 2017: 46-57). In keinem der beiden Lehrwerke auf Niveaustufe A1 wird Mehrsprachigkeit als Unterrichtsthema behandelt.

Wie bereits erwähnt, könnten sich weitere Arbeiten mit der Mehrsprachigkeit im Rahmencurriculum beschäftigen. Darüber hinaus ist eine Untersuchung der präsentierten individuellen Mehrsprachigkeit der Personen in den Lehrwerken von Interesse. Welche Sprachen dargestellt werden und ob es für die Teilnehmenden der Integrationskurse sprachliche Identifikationsmöglichkeiten gibt, sind relevante Untersuchungsgegenstände. Dies könnte dann mit den mehrsprachigen Elementen verglichen werden.

Um in den Lehrwerken auf die vorhandenen Sprachen im Integrationskurs eingehen zu können, wäre es wünschenswert, dass neben der Staatsangehörigkeit auch

die Sprachkenntnisse der Lernenden in Integrationskursen durch das BAMF in den Statistiken stetig erfasst und bereitgestellt werden. So könnten auch mehr kontrastive Arbeiten zu diesen Sprachen für die Lehrwerkskonzeption und/oder für Lehrkräfte von DaZ-Kursen entstehen und für die Integrationskurse herangezogen werden. So könnten mehrsprachige Elemente besser eingebunden werden und in Materialien wie den *Lehrerhandreichungen/-büchern* breitere mehrsprachige und sprachvergleichende Stellen angeboten werden.

Die Prognose von Engel et al. (1977), dass zukünftig kontrastive Lehrwerke das Deutschlernen und -lehren erleichtern werden, hat sich in der Lehrwerkentwicklung für die Integrationskurse bisher nicht bestätigt. Im Fall der Integrationskurse gibt es keine homogene Erstsprache in den einzelnen Kursen. Deshalb könnte nicht nur um eine mehrsprachige Gesellschaft abzubilden auf mehrere Sprachen eingegangen werden, sondern Mehrsprachigkeit in diesem Kontext Lernendenorientierung bedeuten. Jedoch bleibt auch im Rahmen der Integrationskurse ein wichtiger Kritikpunkt die „fehlende zielgruppengerechte Gestaltung“ (Bohunovsky 2008). Die Entwicklung scheint nach wie vor wirtschaftlich motivierte Lehrwerke zu fördern, die möglichst große Verwendungsmöglichkeit finden und deshalb meist nicht für spezifische Zielgruppen konzipiert sind. Trotz mehrerer Faktoren, die einen konstanten Bedarf und einen gewissen Absatz von Lehrwerken für die Integrationskurse versichern – wie ihr langjähriges Bestehen seit 2005, der obligatorische Einsatz von kurstragenden Lehrwerken und konstante Teilnehmendenzahlen von über 100.000 neuen Teilnehmenden jährlich, im Jahr 2016 sogar knapp 340.000 (vgl. Statista 2020) – befinden sich unter den 22 Lehrwerksreihen nur 2 (Hier! Deutsch für die Integration und Einfach gut!), die scheinbar speziell für den Integrationskurs konzipiert wurden (vgl. BAMF: 2020a: 2f.). In weiteren Untersuchungen könnten nicht die meistgenutzten Lehrwerke betrachtet werden, sondern solche, die entweder Mehrsprachigkeit oder die Zielgruppe der Integrationskurse als Fokus haben.

Triulzi & Maahs (2019) stellten seitens der Lehrkräfte für Integrationskurse teilweise die Mehrsprachigkeit nicht fördernde Einstellungen fest, deren möglichen Ursprung sie in der Lehrkraftausbildung und in den Lehrwerken vermuteten. Neben der Untersuchung von Lehrwerken und Lehrkraftausbildung besteht ein weiteres Forschungsdesiderat in Untersuchungen, die die Einstellung der Lernenden zur Mehrsprachigkeit beleuchten.

Literaturverzeichnis I

1. Untersuchte Lehrwerke

Schritte PLUS

Printfassungen:

Niebisch, D. (2009): *Schritte PLUS 1.* Kursbuch + Arbeitsbuch. Deutsch als Fremdsprache (1. Aufl.). Ismaning: Hueber.

Niebisch, D. (2009): *Schritte PLUS 2.* Kursbuch + Arbeitsbuch. Deutsch als Fremdsprache (1. Aufl.). Ismaning: Hueber.

Klimaszyk, P./ Krämer-Kienle, I. (2010): *Schritte PLUS 1.* Lehrerhandbuch. Deutsch als Fremdsprache (1. Aufl.). Ismaning: Hueber.

Klimaszyk, P./ Krämer-Kienle, I. (2010): *Schritte PLUS 2.* Lehrerhandbuch. Deutsch als Fremdsprache (1. Aufl.). Ismaning: Hueber.

Online:

Hueber (2020a): *Schritte PLUS.* <https://www.hueber.de/schritte-plus> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Hueber (2020b): *Schritte PLUS.* Info. <https://www.hueber.de/schritte-plus/info> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Hueber (2020c): Materialien zum Download. <https://www.hueber.de/schritte-plus/lehren/kopiervorlagen> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Hueber (2020d): moodle. <https://moodle.hueber.de/course/index.php?categoryid=7> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Hueber (2020e): <https://shop.hueber.de/de/schritte-plus-1-kb-ab-cd-zum-ab.html> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Hueber Verlag (2014): Schritte plus 1+2 Portfolio.

<https://www.hueber.de/media/36/srp1-portfolio.pdf> [letzter Abruf: 29.11.2020]

Kalender, S. (2005a): Schritte 1 Lesetexte. Familie Polat. In Hueber. <https://www.hueber.de/media/36/schr1-lesetexte-L2.pdf> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Kalender, S. (2005b): Schritte 1 Lesetexte. Irinas Tagesablauf. <https://www.hueber.de/media/36/schr1-lesetexte-L5.pdf> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Klimaszyk, P. (2005): Schritte 2 Lesetexte. <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/schr2-lesetexte-L11.pdf> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Rudolph, H. (o.J.): Let's have a picnic on the beach. <https://www.hueber.de/media/36/picnic-E.pdf> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Berliner Platz NEU

Printfassungen:

Lemcke, C./ Rohrman, L./ Scherling, T. (2013): Berliner Platz 1 neu. Lehr- und Arbeitsbuch. Deutsch im Alltag. München: Klett-Langenscheidt.

Lemcke, C./ Rohrman, L./ Scherling, T. (2017): Berliner Platz 1 neu. Lehr- und Arbeitsbuch. Deutsch im Alltag. München: Klett-Langenscheidt.

Kaufmann, S./ Köker, A./ Lemcke, C. (2013): Berliner Platz 1 NEU. Deutsch im Alltag. Lehrerhandreichungen. in Klett-Langenscheidt, München

Online:

Klett (2020a): <https://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu/r-1/28#reiter=titel&niveau=EinstiegA1> [letzter Abruf: 28.11.2020]

Klett (2020b): Kopiervorlagen. https://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu/r-1/28#reiter=mediathek&dl_niveau_str=A1&dl_kategorie=4&anchor=457 [letzter Abruf: 05.12.2020]

Literaturverzeichnis II

Abdalla, H. (2013): Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:294-37632>; Bochum, Ruhr-Universität Bochum, Diss., 2011. <http://d-nb.info/1079842756/34>; <http://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/3529>

Amorocho, S./ Werbter, K. (2019): Heritage-Sprache trifft Bildungssystem. Eine Interviewstudie mit Schülern der Sekundarstufe zu ihrer Mehrsprachigkeit. In Maak, D./ Ricart Brede, J. (Hg.). Wissen, Können, Wollen – sollen?!: (angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann. (S. 235-283)

Bade, K. (2007): Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik in: ders./ Hiesserich, H.-G. (Hg.): Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis. Mit einem Beitrag von Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble (Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 11), V&R unipress, Göttingen. S. 21-95

BAMF (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraege_r/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8 [letzter Abruf: 05.12.2020]

BAMF (2018a): Integrationskurs für Asylbewerber und Geduldete. Artikel. Integration. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Asylbewerb-erGeduldete/asylbewerbergeduldete.html?nn=282656> [02.12.2020]

BAMF (2018b): Bewertungskommission.
<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Bewertungskommission/bewertungskommission-node.htm> [letzter Abruf: 05.12.2020]

BAMF (2019a): Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse".
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2019/20190917-interview-zwischenbericht-evik.html?nn=282388> [letzter Abruf: 02.12.2020]

BAMF (2019b): Zulassung von Lehrkräften der Integrationskurse.
<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html> [letzter Abruf: 05.12.2020]

BAMF (2019c): Erklärung des Verlags zum Antrag auf Zulassung eines Lehrwerks.
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/verlagserklaerung-antrag-zulassung.html?nn=401648> [letzter Abruf: 05.12.2020]

BAMF (2020a): Liste der zugelassenen Lehrwerke für Integrationskurse. Stand Juli 2020.
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile [letzter Abruf: 05.12.2020]

BAMF (2020b): Träger der Integrationskurse.
https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/traegerintegrationskurse_node.html [letzter Abruf: 05.12.2020]

BAMF (2020c): Liste der zugelassenen Integrationsträger.
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/ListeKurstraeger/liste-der-zugelassenen-kurstraeger.xls.html;nn=282388> [letzter Abruf: 05.12.2020]

BAMF (2020d): Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen auf der Grundlage von § 15 Abs. 1 und 2 IntV.
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse-ab-01102020.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [letzter Abruf: 05.12.2020]

Barkowski, H. (1999): Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien. In Bausch, K.-R. et al. (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 9-16.

Benholz, C./ Gürsoy, E. (2012): Einführung zu den hier abgelegten Sprachbeschreibungen: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/einfuehrung_zu_den_einzelsprachen.pdf [letzter Abruf: 02.12.2020]

Binder, N. (2013): Durch migrationsgesellschaftliches Otherring erzeugter Pseudo-Paternalismus in Deutschsprachlehrwerken. Diplomarbeit, Universität Wien.

Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. DOI: 10.25365/thesis.27650 [letzter Zugriff: 05.12.2020]

Blüggel, B. (2007): Eine Sprache, dreimal Integration. Ein Vergleich der sprachlichen Anforderungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In *Bildung und Erziehung*, 60(3), S. 297-306.

BMI (2020): Integrationskurse in Heimat & Integration. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integrationskurse/integrationskurse-node.html> [letzter Zugriff 08.10.2020]

Bohunovsky, R. (2007): Mit oder ohne Lehrwerk: neue Trends und alte Praktiken. In *Actas do Seminário - Deutsch-Brasilianische Kulturbeziehungen und DaF*. ABRAPA <http://abrapa.org.br/congresso2009/2.html> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Bohunovsky, R. (2008). Zielgruppenspezifische und 'offene' Lehrwerke: Alternativen zwischen "mit" und "ohne" Lehrwerk. In: BOLOGNINI, C. Z. & e. al, *Lehrwerke im DaF-Unterricht in Brasilien (Podiumdiskussion)*. Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses / I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses, São Paulo: ABRAPA; 2006. S. 10-17

Bohunovsky, R. (2009): O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do...Horizontes de Lingüística Aplicada, v. 8, n.2, S. 170-184

Bortz J./ Döring N. (2006): *Quantitative Methoden der Datenerhebung*. In: *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin, Heidelberg.

Budde, M. (2012): Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. *Deutsch als Zweitsprache*. Fernstudieneinheit 2. IWD. Universität Kassel. <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf> [letzter Zugriff: 03.12.2020]

Buhlmann, R./ Cichos, C./ Langwald, T./ Leese, E. (2007): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraefte-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=8 [letzter Abruf: 05.12.2020]

Bung, P. (1977): *Systematische Lehrwerkanalyse: Untersuchungen zum Einsatz von Contentanalysen für die Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik*. Kastellaun: Henn.

Busch, B. (2017): *Mehrsprachigkeit*. (2.Aufl.) in *facultas wuv*. UTB.

Consentino, G. (2017): Daz-Unterricht und Mehrsprachigkeit: der Idealfall von Integrationskursen. In Zhu, J., Zhao, J., & Szurawitzki, M. (Hg.): *Actas do XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Bern, Schweiz: Peter Lang D. S. 77-81

Consentino, G. (2016): Mehrsprachige Kompetenz: Welche Anforderungen an den DaZ-Unterricht?. In REAL – Revista de Estudos Alemães Nr. 6. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. S. 90-113. <https://d-nb.info/1167970101/34> [letzter Abruf: 02.12.2020]

Cramer, R. (2017): Zwischen Faktenwissen und Fremdverstehen: Zur Arbeit mit älteren Lehrwerken im aktuellen Landeskundeunterricht. In Haase, P./ Höller, M. (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/ DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Fadaf. Band 96. Universitätsdrucke Göttingen. S. 307-317. https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-315-7/MatDaF96_kulturelles_lernen.pdf?sequence=3& [05.12.2020]

Dirim, İ. (2007): Zur Notwendigkeit einer Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die Nutzung und Entwicklung von Mehrsprachigkeit im außerschulischen Bereich. In: Hug, M./ Siebert-Ott, G. (Hg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 144-157

Dube, J./ Wilbuer, N. (2020): Sprachsensibilität in DaF/DaZ-Lehrwerken der beruflichen Bildung – Ein Kriterienraster zur Qualitätsanalyse. In proDaZ. Stiftung Mercator. Universität Duisburg Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/dube_wilbuer_sprachsensibilitaet_daf_daz_lehrwerken_berufliche_bildung.pdf [letzter Abruf: 05.12.2020]

Ehlich, K. (2015): Sprachbildung und demokratische Wissensgesellschaft – auf dem Weg zu einem Gesamtsprachencurriculum. in proDaZ https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/ehlich_sprachbildung_und_demokratische_wissensgesellschaft.pdf [letzter Zugriff: 08.10.2020]

Engel/ Halm/ Krumm/ Ortmann/ Picht/ Rail/ Schmidt/ Stickel/ Vorderwülbecke/ Wierlacher (1977): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache in Groos. Heidelberg. <https://core.ac.uk/download/pdf/83654017.pdf> [letzter Zugriff: 23.09.2020]

Funk, H. (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In Kast, B./ Neuner, G. (Hg.). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 105-111

Gebele, D./ Zepter A. (2018): Deutsch als Zweitsprache: Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Geist, B. (2018): Mehrsprachige Elemente und sprach(en)vergleichende Aufgaben in Grundschullehrwerken: Zierde oder Zeichen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kontinuität in Ricart Brede, J./ Maak, D./ Pliska, E. (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem "Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit", 2016. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 77-98.

Geist, B./ Krafft, A. (2019): Deutsch als Zweitsprache: Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Gogolin, I. (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? In *mediaculture online* http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/gogolin_sprachenvielfalt.pdf [letzter Zugriff: 05.12.2020]

Gogolin, I./ Lüdi, G. (2015): Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit?. In *vielen Sprachen sprechen* in Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache <https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/sta/20492171.html> [letzter Zugriff: 05.12.2020]

Grilli, M. (2016): Alemão como língua estrangeira e a didática do plurilinguismo no Brasil e na Europa. German as a foreign language and multilingual education in Brazil and in Europe Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. In *Pandaemonium Germanicum* Nr. 27. São Paulo, v. 19. S. 175-202 <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/113858/111720> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Gündoğdu, M./ Büyüknisan, E. (2005): Übersetzung im DaF-Unterricht. In IX. Internationales Türkisches Germanistsymposium ‘Wissen-Kultur-Sprache und Europa’: Neue Konstruktionen und Neue Tendenzen; Eskişehir Anadolu Universität, Pädagogische Fakultät, 3.-7. Mai 2005: Eskişehir Anadolu Üniversitesi. <https://dnb.info/1138835323/34> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Gürsoy, E. (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Stiftung Mercator. proDaZ. Universität Duisburg Essen. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [letzter Zugriff: 02.12.2020]

Hanewinkel, V./ Latz, V./ Oltmer, J. (2017): Focus Migration. Länderprofil Deutschland. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/208594/deutschland> [letzter Zugriff: 12.09.2020]

Haukås, Å. (2017): Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 54/3, S. 158-167

Haukås A. (2019): Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht. in *gfl-journal*, No. 1/2019 <http://www.gfl-journal.de/1-2019/Haukas.pdf> [letzter Zugriff: 10.11.2020]

Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (HPD) (1975): Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter: Analysen, Berichte, Materialien. Kronberg/Ts: Scriptor-Verl.

Hilpert, S./ Kerner, M./ Niebisch, D./ Reimann, M. et al. (2017): *Schritte PLUS NEU*. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf. Kurs- und Arbeitsbuch. In Hueber.

Hünlich, D./ Wolfer, S./ Lang, C./ Deppermann, A. (2018): Wer besucht den Integrationskurs? Soziale und sprachliche Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten. In Institut für Deutsche Sprache / Goethe-Institut: Mannheim.

IntV (2020): Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung - IntV) <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf> [letzter Abruf: 02.12.2020]

Joller-Voss, A. (2010): Mehrere Sprachen im Gehirn. In AkDaF Rundbrief 61. S. 7-24. http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_leseprobe.pdf [letzter Abruf: 04.12.2020]

Kallenbach, Ch. (1996): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr.

Kaufmann, S. (2016): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. (Überarbeitung). In Goethe-Institut: München. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraege_r/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8 [letzter Abruf: 05.12.2020]

Kaufmann, S. (2013): Analyse von DaZ-Unterricht. In Kaufmann, S./ Zehnder, E./ Vanderheiden, E./ Frank, W. (Hg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration, Interkulturalität. DaZ. (4. Aufl., [Nachdr.]). Ismaning: Hueber. S. 96-122

Kaufmann, S./ Zehnder, E./ Vanderheiden, E./ Frank, W. (Hg.) (2013): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration, Interkulturalität. DaZ. (4. Aufl., [Nachdr.]). Ismaning: Hueber.

Koenig, M. (2001): Grammatikunterricht: Von der Lehrwerk- zur Unterrichtsebene und darüber hinaus in Funk, H./ Neuner, G. (2001): Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache: Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium. S. 294-311

König, K. (2016): Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In: Monika Raml (Hg.) Deutsch-türkische Sprachbiographien. Würzburg: Königshausen & Neumann, 269-294.

Krekeler, C. (2015): Call For Papers. Themenschwerpunkt Lehrwerke beim Deutschlernen und -lernen weltweit. In InfoDaF 1

Krumm, H.-J. (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In Kast, B./ Neuner, G. (Hg.). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 100-105

Krumm, H.-J. (2008): Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. ÖDaFMitteilungen, 24(2), S. 7-15.

Krumm, H.-J./ Ohms-Duszenko, M. (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, G. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 1029–1041.

Krumm, H.-J./ Reich, H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Kuhn, C. (2003): Aspekte von Mehrsprachigkeit in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (DaF). In NM : Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 56/ 4, S. 229-235

Kuhs, K. (2013): Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. in Kaufmann/ Zehnder/ Vanderheiden/ Frank (Hg.). Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1 Migration, Interkulturalität, DaZ (4. Aufl., [Nachdr.]). Ismaning: Hueber. S. 156-183

Lengyel, D. (2001): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. In Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW). <https://landesintegrationsrat.nrw/wp-content/uploads/2014/10/Kindliche-Zweisprachigkeit-und-Sprachbehindertenp%C3%A4dagogik.pdf> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Lischeid, T. (2011): Sprachdidaktik. in Köhnen (Hg.). Einführung in die Deutschdidaktik in J.B. Metzler, Stuttgart. S. 87-134

Lucas, T./ Villegas, A. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education in Theory Into Practice. 52. S. 98-109. 10.1080/00405841.2013.770327.

Maak, D. (2019): „Manchmal ist viel auch besser!“. Nutzung von mehrsprachigen Produktbeschreibungen in Schule und Hochschule zur Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit. In Maak, D./ Ricart Brede, J. (Hg.). Wissen, Können, Wollen – sollen?!: (angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann. S. 201-235.

Maak, D./ Ricart Brede, J. (2019) (Hg.): Wissen, Können, Wollen – sollen?!: (angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann. S.11-29.

Marx, N. (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaFnE“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Marx, N. (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. - In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19/ 1, S. 8-24 <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/13/11> [letzter Zugriff: 02.12.2020]

Marx, N. (2020): Über die Vorteile, die Bühne zu teilen: Deutsch im Kontext anderer Sprachen. In: Jahrbuch des JGG: Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache 1, S. 14-32. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jggdaf/1/0/1_14/_pdf/-char/en [letzter Zugriff: 02.12.2020]

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.[11. Aufl.] in Beltz Verlagsgruppe, 69 469 Weinheim.

Montanari, E. (2015): Sprachliche Handlungsbedarfe von Lernenden in Integrationskursen. Zielsprache Deutsch. 42, 2. S. 25–41. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/deutsche_sprache/PDF/Montanari-Zielsprache_Deutsch.pdf [letzter Zugriff: 02.12.2020]

Morkötter, S. (2005): «Language Awareness» und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt a.M. et al.: Lang

Neumann, A./ de Carvalho Rodrigues, T. (2018): Plural – Konzept und Erfahrungen bei der Sprachlernunterstützung Geflüchteter. in Ricart Brede, J., Maak, D., & Pliska, E. (Hg.). Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit: Beiträge aus dem "Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit" (1. Auflage.). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Neuner, G. (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In Kast, B./ Neuner, G. (Hg.). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 8-22.

Neuner, G. (2003): Lehrwerke. In: Bausch, K./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl., Tübingen; Basel: A. Francke Verlag, S. 399-402.

Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Oomen-Welke, I. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel u. a. Hrsg.: Didaktik der deutschen Sprache Bd. 1. UTB Große Reihe 8235. S. 452-463.

Oomen-Welke, I. (2015): Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht –Potenziale erkennen, schätzen und nutzen. In: Z. Kalkavan-Aydın (Hg.): Deutsch als Zweitsprache –Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen. S. 67-113.

Oomen-Welke, I. (2019): „Kultur der Mehrsprachigkeit“ – wie es dazu kam und wie das Konzept sich entwickelt hat. in Maak, D., & Ricart Brede, J. (Hg.). Wissen, Können, Wollen – sollen?!: (angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann. S. 39-59

Oomen-Welke, I./ Krumm, H.-J. (2004) (Hg.): Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht. In Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch Heft 31. München: Goethe-Institut / Stuttgart: Klettverlag. S. 5-14.

Pleiß, U. (2017): Indirekter Sprachvergleich anhand von Sprachmittlung. Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Band 6. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. 205-211

Pürckhauer, A. (2020): Wie entwickeln sich die Integrationskurse?. Mediendienst Integration. <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-entwickeln-sich-die-integrationskurse.html#:~:text=Integrationskurse%20stehen%20in%20der%20Kritik,da s%20vorgesehene%20Sprachniveau%20nicht%20erreichen.&text=Der%20MEDIENDI ENST%20hat%20die%20neuesten%20Zahlen%20zu%20den%20Integrationskursen%200aufbereitet.> [letzter Zugriff: 02.12.2020]

Quetz, L. (1976): Untersuchungen zum Einfluß eines Lehrbuches auf die kommunikative Struktur des Englischunterrichts. In: Zielsprache Englisch, Heft 1, S. 20-28.

Reimann, D. (2016): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Rückl, M. (Hg.) Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung Münster, New York: Waxmann - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 2). S. 15-34.

Ricart Brede, J. (2019): Einstellungen – beliefs – Überzeugungen – Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projektes „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht“ in Maak, D., & Ricart Brede, J. (Hg.). Wissen, Können, Wollen – sollen?!: (angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann. S. 29-39

Riegger, M./ Bülow, A./ Wlossek, I./ Rost-Roth, M. (2017): Berücksichtigung von Herkunftssprachen im schulischen Kontext: Erfahrungen und Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern. In Fuchs, I./ Jeuk, S./ Knapp, W. (Hg.). Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg: Beiträge aus dem 11. Workshop "Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund". Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Riehl, C. (2006): Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. Kompetenzzentrum Sprachförderung - newsletter Januar 2006. Köln. http://web.archive.org/web/20180325105714/http://ganztage-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfoerderung/BS_3/Artikel_Die_Bedeutung_von_Mehrspraehigkeit.pdf [letzter Zugriff: 02.12.2020]

Roche, J. (2011): Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem. Bildung und Sprache. <https://epub.uni-muenchen.de/14045/1/MehrspraehigkeitalsHerausforderung2011.pdf> [letzter Zugriff: 02.10.2020]

Roche, J. (o.J.a): Mehrsprachigkeit. In Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik. <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/mehrspraehigkeit/> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Roche, J. (o.J.b): Monolingualer Modus/ Habitus. In Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik. <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/357/> [letzter Abruf: 05.12.2020]

Rödde et al. (o. J.): Sprachbildung - Deutsch als Zweitsprache - Mehrsprachigkeit. <https://www.gew.de/migration/sprachbildung/> [letzter Zugriff: 08.10.2020]

Rösler, D. (2012): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Stuttgart ; Weimar: Metzler.

Schader, B. (2004): Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

Schader, B. (2011): Deine Sprache - meine Sprache: Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch; für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. (2. unveränd. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverl.

Schroeder, C. (2007): Integration und Sprache. https://www.bpb.de/apuz/30449/integration-und-sprache?p=all#footnodeid_15-15 [letzter Zugriff: 02.10.2020]

Schuller, K. / Lochner, S. / Rother, N. (2011): Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Forschungsbericht 11. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile&v=11 [letzter Zugriff: 05.12.2020]

Selinker, L. (1972): Interlanguage, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3; https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage [letzter Zugriff: 21.09.2020]

Siebert, H. (1998): Konstruktivismus : Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). [Hrsg.: Klaus Meisel]. – Frankfurt/M. : DIE, 1998 (DIE : Materialien für Erwachsenenbildung ; 14)

Spitta, G. (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. In Deutschdidaktische Perspektiven, Universität Bremen. Unter: <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/2859/1/00101144-1.PDF> [letzter Zugriff: 08.11.2020]

Sprachverband e.V. Mainz (1994): Beurteilung von Lehrwerken in Kursen, die für ausländische Arbeitnehmer durchgeführt werden. In Kast, B./ Neuner, G. (Hg.). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 122-131

Statista (2020): Anzahl der neuen Teilnehmer an Integrationskursen in Deutschland von 2005 bis 2019. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/165445/umfrage/integrationskurse---anzahl-der-neuen-teilnehmer/#:~:text=Im%20Jahr%202019%20belieb%20sich,nahmen%2073.407%20Personen%20freiwillig%20teil> [letzter Abruf: 06.12.2020]

Statistisches Bundesamt (destatis) (2019): Zahl der Woche Nr. 37. In 63 % der Haushalte mit Migrationshintergrund wird überwiegend deutsch gesprochen. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2019/PD19_37_p002.html [letzter Zugriff: 11.09.2020]

Statistisches Bundesamt (destatis) (2020): Pressemitteilung Nr. 279. Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019 um 2,1 % gewachsen: schwächster Anstieg seit 2011. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html [letzter Zugriff: 11.09.2020]

Strunz, I. (2001): Fremde Erstsprachen: ‚Added Value‘ zeitgemäßer schulischer Bildungsprozesse?. in Hummelsberger, S. (Hg.). Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung. Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 3. Schneider Verlag.

Szablewski-Çavus, P. (2013): Merkmale des DaZ-Unterrichts. In Kaufmann/ Zehnder/ Vanderheiden/ Frank (Hg.). Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1 Migration, Interkulturalität, DaZ (4. Aufl., [Nachdr.]). Ismaning: Hueber. S. 1-28

Tissot, A. / Johannes Croisier, J. / Pietrantuono, G. / Baier, A. / Ninke, L. / Rother, N. / Babka von Gostomski, Ch. (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“. Erste Analysen und Erkenntnisse. Forschungsbericht 33. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.pdf?__blob=publicationFile&v=20 [letzter Zugriff: 04.12.2020]

Triulzi, M./ Maahs, I.-M. (2019): »ab A2 wird dieser ›sprach-mixed-salat‹ eher schwierig«. Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. in Wiener Linguistische Gazette (WLG) 84: 1–27. https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/842019/triulzi-maahs-einstellungen.pdf [letzter Zugriff: 04.12.2020]

UDE (2020): Beschreibung von Einzelsprachen. <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php?fbclid=IwAR3ge1DGYqs-ih9kImVIYLGkLmRz2i0xRM-8sQYySIp2aHTNxxqxWYNsZB8> [letzter Abruf: 02.12.2020]

Vögel, B./ Morita, M. (2005): Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, Lehren ohne Lehrwerk. Kommentierte Leseempfehlungen zum 9. DaF-Seminar in Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.) Neue Beiträge zur Germanistik, Band 4 / Heft 4

Volkmann, L. (1999): Kriterien und Normen bei der Evaluation von Lehrwerken: Grundzüge eines diskursanalytischen Modells. In: Vogel, K. und Börner, W. (Hg.): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum: AKS-Verlag, S. 117-144.

Wagenblatt, K. (2017): Die Präsenz und Funktion literarischer Texte und ihrer Aufgabenstellungen in den DaF-Lehrwerken Studio 21 und Menschen. Masterarbeit an der UFPR/ Universität Leipzig. <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/52654/R%20-%20D%20-%20KARIN%20WAGENBLATT.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [letzter Abruf: 08.10.2020]

Wild, K. (2016): Einsatz von Sprachvergleich im frühen DaFmE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache mit Englisch). In Rückl, M. (Hg.) Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung Münster, New York: Waxmann - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 2). S. 153-166.

Wildenauer-Józsa, D. (2004): "Ich vergleiche immer..." Wie erwachsene Deutschlernende ihre Sprachkenntnisse einsetzen: Beispiel Grammatik. In: Fremdsprache Deutsch, 31, S. 38-42

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

Wilke Jardim, H./ Richter, J. et al. (2018): Congresso Brasileiro de Professores de Alemão. 10. Brasilianischer Deutschlehrerkongress. 25.-27. Juli 2018. Caderno de resumos. http://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/10cbpa_rev.pdf [letzter Abruf: 08.11.2020]

Winzer-Kiontke, B. (2016): "Gäbe es das Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen." Routineformeln als Lehr-/Lerngegenstand: Eine Untersuchung zu Vorkommen und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München: Iudicium.

ZEIT ONLINE (2018): Integration: Nur die Hälfte schafft auf Anhieb den Deutshtest. dpa. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2018-04/integration-deutschkurse-fluechtlinge-bestehen-deutschtest-niveau-b1> [letzter Abruf: 02.12.2020]

Anhang I

Schritte PLUS

Einbezug/ Vergleich mit bestimmter weiterer Sprache

1	LHB, Lektion 1A, S. 23	Hinweis: Viele Sprachen (z. B. Italienisch, Französisch) kennen keinen Unterschied zwischen "Guten Morgen" und "Guten Tag". Deshalb ist es wichtig, diesen Unterschied in der deutschen Sprache deutlich zu machen.	Pragmatische Ebene Fokus Unterschied	Italienisch Französisch
2	LHB, Lektion 1D, S. 28	Hinweis: Nicht für jede Ausgangssprache sind dieselben Buchstaben unbekannt: Die türkische Sprache kennt "ö" und "ü", aber "q" nicht, während es sich im Spanischen genau umgekehrt verhält.	Schrift - Buchstaben	Türkisch, Spanisch
3	LHB, Lektion 3, S. 49	TIPP: Mit "internationalen" Wortlisten können Sie den Wortschatzerwerb der TN unterstützen. Die TN machen die Erfahrung, dass nicht alles anders ist und neu gelernt werden muss, sondern dass wir in einer - auch sprachlich- internationalen Welt leben. Besonders gut funktioniert es, wenn die TN andere europäische Sprachen als Mutter- oder Fremdsprache sprechen (z. B. Englisch, Französisch, Spanisch). Probieren Sie den Sprachvergleich dann z. B. auch bei den Wortfeldern "Körper", "Familienmitglieder", "Zahlen", "Monate" oder "Farben" aus. Für andere Ausgangssprachen könnte die Methode immerhin mit Wortfeldern wie "Speisen und Getränke", "Neue Medien", "Schulfächer" oder "Sportarten" funktionieren.	Sprachvergleich positiv wenn Ähnlichkeit, Wortschatzerwerb Lexikalische Ebene	Englisch, Französisch, Spanisch Europäische Sprachen
4	LHB, Lektion 6, S. 77	C1 Variation: Präsentation der Antwort mit <i>doch</i> 3. [Frage stellen] Betonen Sie dabei besonders die Negation und machen Sie ein verwundertes Gesicht, um zu verdeutlichen, dass negative Fragen häufig mit Erstaunen vorgebracht werden. TN, die dieses Prinzip aus ihrer Sprache kennen (z. B. Französisch), werden damit keine Schwierigkeiten haben.	Pragmatische Ebene	Französisch
5	LHB, Lektion 7, S. 89	LANDESKUNDE Interjektionen kommen im mündlichen Sprachgebrauch häufig vor, sie sind stark automatisierte Reaktionen, die man auch in der Fremdsprache nicht so leicht ablegt. Dabei sind sie keineswegs international: Für "Igitit" wird z. B. im Englischen "Ugh" verwendet Bei Schmerzen rufen Deutsche "Au", "Aua" oder "Autsch", Finnen dagegen	Lexikalische Ebene – Phoneme Sprachvergleich - Unterschiede	Englisch Finnisch

		"A!" usw. Die TN vergleichen die Interjektionen im Buch mit der eigenen Sprache Gibt es Unterschiede?		
6	LHB, Lektion 8, S. 23	1. (...) Machen Sie die TN darauf aufmerksam, dass im Deutschen zwischen "Uhr" und "Stunde" unterschieden wird (vgl. dagegen z. B. Französisch).	Pragmatische Ebene	Französisch
7	LHB, Lektion 10, S. 39	Zeigen Sie den TN, wie man mit Vokabelkärtchen Wortschatz lernen kann. Bringen Sie dazu einige Karten als Beispiel mit und zeichnen Sie z. B. auf die Vorderseite ein Auge und schreiben Sie auf die Rückseite "das Auge, -n". Oder schreiben Sie (...) und auf die Rückseite z. B. das englische Wort. Die TN notieren später die muttersprachliche Entsprechung auf der Rückseite.	Lexikalische Ebene Wortschatzerwerb	Englisch
8	LHB, Lektion 10, S. 44	Den Vokalneueinsatz sollten die TN üben, wenn in ihrer Sprache die Wörter verbunden werden (z. B. Französisch, Italienisch).	Phonetik - Aussprache	Französisch, Italienisch
9	LHB, Lektion 13, S. 73	im Kurs: Die TN haben (...) bereits den Vokalneueinsatz kennengelernt und gesehen, dass das Deutsche weniger zwischen Wörtern verbindet als manche anderen Sprachen (z. B. die romanischen Sprachen) (...)	Phonetik	Die romanischen Sprachen

Anhang II

Berliner Platz NEU

Einbezug/ Vergleich mit bestimmter weiterer Sprache

1	LHR, Lektion 1, S. 14	Bewusstmachung: KL erklärt die Bedeutung von Vorname und Nachname (Familiennamen). > Mehrsprachigkeit: In einigen Sprachen, z. B. Ungarisch , wird der Familienname vor dem Vornamen genannt und geschrieben, ohne dass beide durch ein Komma getrennt werden).	Pragmatische Ebene "Mehrsprachigkeit" in einigen Sprachen Bewusstmachung	Ungarisch
2	LHR, Lektion 3, S. 26	Nutzung der >Mehrsprachigkeit: Sprachvergleich: TN vergleichen die Verwendung von Artikeln zur Kennzeichnung des Genus mit anderen bekannten Sprachen. (Das Russische z. B. kennt weder bestimmte noch unbestimmte Artikel.)	Mehrsprachigkeit, Sprachvergleich, Bezeichnung "Mehrsprachigkeit" Artikelverwendung,	Russische

			Kennzeichnung des Genus -> strukturelle Ebene	
3	LHR, didaktisches Glossar, S. 90	Die korrekte Aussprache der ü- und ö-Laute erfordert v.a. bei den Muttersprachen Englisch, Spanisch, Russisch, Polnisch und den asiatischen Sprachen sehr viel Übung und Fingerspitzengefühl. In einigen Kulturkreisen (z. B. Indonesien) wird die Lippenrundung als obszön interpretiert; da ist es verständlich, dass bei der Aussprache der gerundeten Vokale die Barriere groß ist. In vielen Sprachen wird die Akkusativergänzung anders gehandhabt als im Deutschen; im Italienischen oder Spanischen z. B. hat sie die gleiche Form wie die Nominativergänzung; im Türkischen wiederum erfordern Verben, deren deutsche Entsprechungen eine Akkusativergänzung haben, manchmal eine Dativkonstruktion: Sana soruyorum = Ich frage dir. Aus diesen Gründen kann der Akkusativ zunächst einmal Schwierigkeiten bereiten. Orientieren Sie sich daher bei der Einführung an der Verbvalenz: Die Akkusativergänzung hängt vom Verb ab und muss mit dem Verb gelernt werden.	Phonetische Ebene - Aussprache	Englisch, Spanisch, Russisch, Polnisch Asiatische Sprachen
4	LHR, didaktisches Glossar, S. 94	(...) die ihnen zeigen, dass nicht alles an der neu zu erlernenden Sprache unbekannt sein muss. (...) Aussprache und/oder Orthografie im Deutschen von dem gewohnten Gebrauch des Worts abweichen können. (...) dass Internationalismen in der deutschen Sprache meist lateinischen, griechischen, romanischen oder englischen Ursprungs sind und in manchen anderen (z. B. asiatischen) Sprachen gar nicht existieren. Sie als Lehrende/r sollten v.a. in heterogenen Kursen bei Internationalismen ggf. weitere Hilfestellungen geben.	Strukturelle Ebene - Der Akkusativ	Italienisch, Spanisch
5	LHR, didaktisches Glossar, S. 108		Lexikalische Ebene , Etymologie - Internationalismen	Lateinisch, Griechisch, Romanisch, englisch Asiatische Sprachen

Sprachvergleichende Elemente - Einzelne Beispiele (ohne Elemente, in denen Sprachen explizit vorkommen – wird nicht doppelt gezählt, sondern zusätzlich) IN KB und AB, LHB (Aufgaben an TN gerichtet), Schritte PLUS Sprachportfolio

	<i>Beispiel</i>		Schritte PLUS 1+2	Berliner Platz NEU
1	<p>Nicht nur Hefeteig ist international. Auch viele andere Lebensmittel und Wörter sind international. Ergänzen Sie und vergleichen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.</p> <p>Wie heißen die Wörter in ihrer / seiner Sprache?</p> <p>Deutsch Meine Sprache Andere Sprache(n)</p> <p>Apfel Banane Bier Brot Fisch Joghurt [...] Käse Milch Orange Reis Salat Salz Tee Tomate Wasser</p> <p>Wein (Schritte PLUS 1, LHB, Kopiervorlagen, S. 105)</p>	<p>Wortschatzerwerb Sprachvergleich – explizite Aufforderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortebene, lexikalisch 	1	
2	<p>Schreiben Sie ein Lerntagebuch. Notieren Sie auch in Ihrer Sprache.</p> <p>Guten Tag Ich Und Sie? / Und du? Hallo. Ich heiße... Wie heißen Sie / Guten Abend. Ich bin... heißt du? Mein Name ist... Woher kommen Sie? / Ich komme aus... kommst du?2 Ich spreche..... Was sprechen Sie?</p>	<p>Kategorie Wortschatzerwerb Mit expliziter Aufforderung zum Übersetzen, implizierter Sprachvergleich</p>	4	

<p>.... sprichst du?</p> <p>.....</p> <p>- ich ...e - du ...st du kommst du heißt (!) - Sie ...en</p> <p>... (Schritte PLUS, AB, S. 92, D5, Nr. 25, LERNTAGEBUCH)</p> <p>----- EFFEKTIV LERNEN Wortschatzkarten Sehen Sie in der Wortliste nach. Schreiben Sie zehn Wortschatzkarten und üben Sie im Kurs.</p> <p>Vorderseite (Deutsch) Rückseite (Ihre Sprache) Artikel Der Bruder ... Wortakzent Plural Die Brüder Beispielsätze Das ist mein Bruder. Ich habe zwei Brüder.</p> <p>So können Sie Wortschatzkarten lernen: [...]</p> <p>2. Vorderseite lesen: Wie heißt das Wort in Ihrer Sprache? Und der Beispielsatz? 3. Rückseite (Ihre Sprache) lesen: Wie heißen das Wort und der Beispielsatz auf Deutsch? 4. Karten immer mitnehmen ... 5. Karten im Kurs tauschen 6. Mit einer Partnerin/ einem Partner lernen (<i>Berliner Platz NEU</i> Raststätte 2, S. 75)</p> <p>----- Sammeln Sie Wörter und Fotos zum Thema "Geld". Übersetzen Sie sie in Ihre Muttersprache. Lesen Sie drei Wörter im Kurs vor.</p>	<p>Wortschatzkarten (Wort und Satzebene, inkl. Genus und Plural)</p>	<p>2</p>	<p>Übersetzen (Wortebene)</p>	<p>1</p>
--	--	----------	------------------------------------	----------

	<p>Bank= Kleingeld= ... Währung= ... (<i>Berliner Platz NEU, Im Alltag EXTRA, S. 243</i>)</p>		
<p>3</p>	<p>Begrüßung und Abschied Hallo. Guten Abend, meine Damen und Herren. Guten Morgen. (Auf) Wiedersehen. Guten Tag (Gute) Nacht. Freut mich. Tschüs. Guten Abend. Willkommen. Name Name (der, -n) heißen, du heißt Wie...? Herkunft ... Sprache Personalien Entschuldigung Bitten und danken (<i>Schritte PLUS, AB, S. 94</i>)</p>	<p>Wortschatzerwerb ohne explizite Aufforderung an Lernenden (Lernwortschatz/ Lerntagebuch, mit Platz)</p>	<p>Auf 31 Seiten</p>
<p>4</p>	<p>A) Schreiben Sie die Sätze in Ihrer Sprache. Vergleichen Sie. Die Wohnung ist groß. Das Wohnzimmer ist groß. Der Balkon ist groß. (<i>Schritte PLUS, AB, Lektion 4, S. 121, Nr. 7</i>) ----- B) Ergänzen Sie ein - eine - kein - keine. c): - Ist das Orange? - Das ist Apfel.</p> <p>Schreiben Sie die Sätze aus c in Ihrer Sprache und vergleichen Sie.</p>	<p>Sprachvergleich Strukturelle Ebene - Explizit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artikel, Genus, Adjektiv • Artikel (unbest., Negativartikel) 	<p>4 1 1</p>

<p>(Schritte PLUS, S. 111, Nr. 11)</p> <p>C) Tinas Tag. Lesen Sie und schreiben Sie die Sätze anders. Tina steht jeden Tag früh auf. ...<i>Jeden Tag steht Tina früh auf.</i>.... <i>Sie macht am Morgen</i> das Frühstück. ...<i>Am Morgen</i>..... <i>Sie räumt am Vormittag</i> die Wohnung auf. <i>Sie kauft dann</i> im Supermarkt ein. <i>Sie kocht um halb eins</i> das Mittagessen. <i>Sie arbeitet von 14 bis 18 Uhr</i> im Laden. <i>Sie ist am Abend</i> sehr müde.</p> <p>Schreiben Sie die Sätze in Ihrer Sprache und vergleichen Sie. (Schritte PLUS, AB, S. 134, Nr. 17)</p> <p>D) 1 Ordnen Sie zu. [Übung] Am Rand E-Mail: Am Freitag möchten wir eine Grillparty machen. Können Sie auch kommen? Wir möchten auch Musik machen. Sergej kann sehr gut Gitarre spielen. Können Sie auch ein Instrument spielen?</p> <p>2 Tragen Sie die Sätze ein. Am Freitag ..möchten.. ..wir eine Grillparty..... ..machen.... ? ? ?</p> <p>Schreiben Sie die Sätze in Ihrer Sprache und vergleichen Sie. (Schritte PLUS, AB, Lektion 7, S. 152, Nr. 2)</p> <p>Was machen Sie gern? Was machen Sie nicht gern? Suchen Sie im Wörterbuch. (Schritte PLUS, Lektion 5, S. 132, Nr. 11) ----</p>	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Syntaktisch, Satzstellung (Zeitangaben) 	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Syntaktisch, (Modal)Verbstellung, Satzklammer 	<p>4</p> <p>Arbeit mit dem Wörterbuch</p>	<p>7</p>
<p>5</p>				

	<p>Wie fühlen Sie sich? 1. Sehen Sie in Ihr Wörterbuch. Was heißt „fröhlich“, „traurig“ und „Kopfschmerzen“ in Ihrer Sprache? (<i>Schritte PLUS</i>, Materialien zum Download, Lektion 6, Lesetext)</p> <p>----</p> <p>Ein Flohmarkt im Kursraum</p> <p>a Was kennen Sie auf Deutsch? Was nicht? Suchen Sie im Wörterbuch und ordnen Sie zu. (<i>Berliner Platz NEU</i>, Lektion 3, S. 32, 7)</p> <p>----</p> <p>Welche Wörter sind für Sie schwierig? Schreiben Sie drei Lernkarten und üben Sie mit einem Partner / einer Partnerin. (<i>Berliner Platz NEU</i>, Lektion 2, S. 161, 2)</p>	<p>“Lernkarten” (in LHR S. 23: TN benutzen ihre Wörterbücher)</p>		6
6	<p>3. Wann haben Sie zuletzt auf einen Anrufbeantworter gesprochen?</p> <p>a Notieren Sie die Situation. Ich habe Kinokarten reserviert.</p> <p>b Was haben Sie gesagt? Erzählen Sie es Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.</p> <p>c Was finden Sie schwer beim Anrufbeantworter? Was finden Sie leicht? Notieren Sie auf Deutsch oder in Ihrer Sprache. schwer: leicht: (<i>Schritte PLUS</i>, Portfolio, zu Lektion 12, S. 48)</p> <p>----</p> <p>1. Könnten Sie bitte ... Was finde ich freundlich? Was finde ich unfreundlich?</p> <p>a Notieren Sie auf Deutsch oder in Ihrer Sprache.</p> <p>- Die Verkäuferin beim Bäcker ist nett. Sie sagt immer: Einen schönen Tag noch! -</p>	<p>Sprachreflexion Sprachgebrauch</p> <p>Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren Eigener Sprachgebrauch</p> <p>Auf Wort und Satzebene, schriftlich Mündlich</p>	7 (Alle in Sprachportfolio)	Davon 5 2

 - <i>PLUS</i> , Portfolio, zu Lektion 12, S. 49)		
--	---	--	--

Anhang IV

Sprachvergleichende Elemente in LHB und LHR (ohne zuordenbares Element in KB/ AB)

		Arbeit mit dem Wörterbuch
1	<p>Anwendungsaufgabe zum Plural: Arbeit mit dem Wörterbuch (<i>Schritte PLUS</i> LHB 1, S. 45)</p> <p>-----</p> <p>5. Für die TN ist vielleicht über den Wortschatz der Lektion hinaus weiterer Wortschatz zum Thema "Lebensmittel" relevant. Die TN erweitern selbständig ihren persönlichen "Wort-Schatz", indem sie aus ihrem Wörterbuch noch weitere Lebensmittel heraussuchen, die sie gern auf Deutsch kennen würden. (<i>Schritte PLUS</i>, LHB 1, S. 48)</p> <p>-----</p> <p>Vielleicht können die TN sogar mithilfe eines Wörterbuchs eine Zutatenliste erstellen. (<i>Schritte PLUS</i>, LHB 1, S. 49)</p>	<p>Wortschatzerwerb – Strategien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Übersetzung (LHR S. 108, LHR, S. 93)
2	<p>Arbeitsbuch 23: In dieser Lektion lernen die TN eine Form des Vokabelwiederholens kennen: Es ist oft leichter, Vokabeln nach (Ober-)Begriffen zusammengefasst zu behalten. Das hier dargestellte Assoziogramm bietet durch seine offene Form die Möglichkeit, individuell Wortschatz zu notieren und diesen immer weiter zu ergänzen. Die TN ergänzen hier zunächst Lebensmittel, Getränke und Maßeinheiten. Später können sie die Wörter als zusätzliche Merkmale auch in ihre Muttersprache übersetzen. (<i>Schritte PLUS</i>, LHB 1, S. 47)</p> <p>-----</p> <p>Wiederholen von Wortschatz am Anfang der Stunde, gegenseitiges Abfragen. Anfertigen von Wortlisten. (<i>Schritte PLUS</i> LHB 1, S. 45)</p> <p>---</p>	

	<p>LERNTAGEBUCH, Arbeitsbuch 24: In dieser Lektion systematisieren die TN den neuen Wortschatz wiederum mithilfe eines Wortigls [...] Dabei achten Sie darauf, dass sie die Vokabeln mit dem bestimmten Artikel eintragen und die Artikel differenzieren. (<i>Schritte PLUS</i>, LHB 1, S. 59)</p>	
3	<p>PHONETIK Arbeitsbuch 22-24: Im Kurs: Die korrekte Aussprache der Umlaute ä, ö, ü müssen Sie mit den TN nur üben, wenn es diese Laute in ihrer Sprache nicht gibt. Der Laut "ä", der wie ein offenes "e" gesprochen wird, macht erfahrungsgemäß keine Schwierigkeiten. [...] (<i>Schritte PLUS</i>, LHB 1, S. 68)</p>	<p>Phonetik - Aussprachehinweise</p>
4	<p>B1 Präsentation des Akkusativs (bestimmter Artikel)</p> <p>4. [...] Die Unterscheidung von Nominativ (Subjekt) und Akkusativ (Objekt) kann vor allem jenen TN Schwierigkeit bereiten, deren Muttersprache diese Unterscheidung formal nicht macht. Ausführliche Erklärungen sind nur dann sinnvoll, wenn sie sich an kognitive TN wenden. In diesem Fall können Sie Subjekt und Objekt jeweils farblich unterscheiden und auch die Fragen "Wer oder was?" für das Subjekt und "Wen oder was?" für das Objekt einführen. Ungeübte Lerner werden durch zu ausführliche Erläuterungen erfahrungsgemäß eher verwirrt. Es empfiehlt sich, den Akkusativ durch ständige Übung und Anwendung zu automatisieren. (LHB 1, Lektion 6, S. 75)</p> <p>----</p> <p>In einigen Sprachen gibt es keinen Unterschied zwischen "können" und "dürfen" bzw. "nicht müssen" (...) (LHB 2, S. 32)</p>	<p>Grammatik</p> <p>-> "Schwierigkeiten" aufgrund von Unterschieden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kasus (Akkusativ) • Verbstellung, Subjekt-Objekt-Stellung (Farbig unterstreichen) (S. 75) <p>--> "neutral"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalverben
5	<p><i>Hinweis:</i> Nicht in allen Sprachen gibt es für "gefallen" und "schmecken" unterschiedliche Wörter. Deshalb ist es wichtig, die TN auf die Unterscheidung im Deutschen aufmerksam zu machen.... (LHB 2, S. 72)</p>	<p>Auf Unterschiede aufmerksam machen</p>
6	<p>Der Kenntnisstand ist hier möglicherweise recht unterschiedlich, sodass 1a für manche TN hauptsächlich Aktivierung des Vorwissens, für andere TN die Präsentation von Neuem bedeutet. (LHR, S. 70)</p> <p>----</p> <p>TN, die in Deutschland lernen, können hier Vorwissen aufgrund von Einkaufserfahrungen einbringen. Aber auch TN im Ausland werden hier bekannte Wörter ableiten können: Bier, Tomate, Banane usw. (LHR S. 38)</p>	<p>Weiteres:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzebene <p>Aktivierung sprachl. Vorwissens</p>

Anhang V

Bezeichnungen

Schritte PLUS

KB und AB	
Notieren Sie auch in Ihrer Sprache	1
in Ihrer Sprache und Vergleichen Sie	3
in Ihrer Sprache. Vergleichen Sie.	
in Ihrer Sprache und vergleichen Sie.	1
Schreiben Sie auch in Ihrer Sprache	
Portfolio	
in Ihrer Sprache	7
in meiner Sprache	1
Online > Kopiervorlagen	
in Ihrer Sprache	1

14

LHB I			
TN mit unterschiedlichen Muttersprachen	1 (pl.)	Muttersprache "neutral"	
in die Muttersprache übersetzt	1		
in der Muttersprache Ihrer TN	1	3	
eigene Übersetzungen in ihre Muttersprache	1	Muttersprache "abgrenzend"	
mit ihrer Muttersprache vergleichen	1		
in ihre Muttersprache übersetzen	1	6	
deren Muttersprache	2		
ggf. im Gegensatz zu ihrer Muttersprache	1		
einige Sätze in ihre Muttersprache übersetzen	1		
andere europäische Sprachen als Mutter- oder Fremdsprache	1	Sg.	
sprechen	1		
Zu verschiedenen Ausgangssprachen	1	Pl,	
Für andere Ausgangssprachen	1	sg.	
nicht für jede Ausgangssprache	1		

auf anderen Sprachen Wortschatzkarten mit anderen Sprachen vergleichen	1	Sprache "neutral" (Plural)
im Gegensatz zu einigen anderen Sprachen andere Sprache(n)	1	4
(übersetzen) in ihre Sprache	1	Sprache "abgrenzend", (Singular)
- in ihrer Sprache	2	9
aus ihrer Sprache	1	
ihrer/ seiner Sprache	1	
in meiner Sprache	2	
- in deren Sprache	1	
die TN vergleichen mit der eigenen Sprache. Gibt es Unterschiede?	1	
- über die Sprachgrenzen hinweg ähnlich sind	1	

27

LHB 2		
Fremdsprache (deutsch)		1
Übersetzungen in ihre Muttersprache notieren die muttersprachliche Entsprechung	1	
verschiedene Ausgangssprachen	1 (Sg.)	1 (pl.)
nicht in allen Sprachen gibt es ...	Sprache neutral	
manche andere Sprachen	4	
in einigen Sprachen	(3 pl.) 1 sg.	
In jeder Sprache werden...	Sprache nicht neutral (sg.)	
in der Sprache der TN	2	
in ihrer Sprache		

Berliner Platz NEU

KB+AB

<i>Bezeichnung expliziter Einbezug weiterer Sprachen</i>	
Ihre Sprache	3
in Ihrer Sprache	1
meine Sprache	1
meine Muttersprache	1
(Übersetzen Sie in) Ihre Muttersprache	1
Sprachenportfolio	
in anderen Sprachen	2
folgende Sprachen	1

10

LHR

<i>Bezeichnung Einbezug weiterer Sprachen</i>	
Lernende mit unterschiedlichen Herkunftssprachen	1
(Lernende sollen lernen) (...) bereits vorhandene Kenntnisse in anderen Fremdsprachen nutzen (...)	1
Übertragungen aus der Muttersprache ihre Muttersprache(n) Faktor Muttersprache TN mit derselben Muttersprache Übersetzung in der Muttersprache in der Muttersprache neben ihrer Muttersprache eine oder mehrere andere Sprachen. Einbeziehen außerunterrichtlicher (Sprach-)Erfahrungen in einigen Sprachen	7
meine und deine Sprache meine Sprache deine Sprache "Unterschiede zur eigenen (und anderen Sprachen)" - in allen im Kurs vertretenen Sprachen in den unterschiedlichsten Sprachen eine andere Sprache (gesprochen wird) in anderen Sprachen	1 1 2 1 1 2

bei "Muttersprache" nur zweimal
"ihre" - beide Male auf
Mehrsprachigkeit verwiesen

in der jeweiligen Sprache	1	
Ausgangssprachen	2	
in (ausgangs)sprachlich homogene Kleingruppen		
Nutzung der Sprachen	1	
Ihre Sprache	1	ihre
aus ihrer Sprache	1	
Sprachenvielfalt im Unterricht	1	
Bewusstsein für die neue Sprache	1	
Online > Grammatik und Aussprache		
ihrer Muttersprachen	1	Ihrer Muttersprachen (pl.)

Schritte Plus 1 KB + AB

S. 6	Schritte Plus orientiert sich genau (...) Das Plus an den Vorgaben des Rahmencurriculums des Bundesministeriums des Inneren.	Vonvort	genau		
Seite	Text	Kontext (ir Aufgabenstellung, ibAufgabe Spritbus)	Muttersprache / Herkunftssprache / Erstsprachige/Deine Sprache, etc. -> Anregung	nicht Vorkommen anderer Sprachen im Deutschen (= interkulturell. Sprachlicher Fokus).	
Kursbuch					
Lektion 1 - Guten Tag- Mein Name ist...		0	0	individuelle Mehrsprachigkeit, Sprachkenntnisse - komplett auf Deutsch, könnte die Sprachen wenigstens auf	
Lektion 2 - Meine Familie		0	0	0 "original" schreiben (vgl. Menschen (?)	
Lektion 3 - Einkauf	Kennen Sie schon fan-fit	In Aufgabenlext.	(Anglizismus)	Eigenname - also nein. Auch nochmal S. 34 in Aufgabenlext.	
S. 33	Wie heißt das auf Deutsch	In Aufgabenlext. Rahmencurriculum (nachfragen können?)			
S. 39	Pide Böregi, Nan, Pizza	Eigennamen (tl., türkisch, (hindi, in romanischen Buchstaben)) 0			
Lektion 4 - Meine Wohnung	Borschtsch	Eigennamen (slawischer Ursprung)			
Lektion 5 - Mein Tag	Fitness-Studio Outfit	Eigennamen (Englisch)			
Lektion 6 - Freizeit	0	0	0	0 aber mehrere Gelegenheiten	
Lektion 7 - Kinder und Schule	0				
Arbeitsbuch					
	Schreiben Sie ein Lerntagebuch. Notieren Sie auch in Ihrer Sprache.				
	Guten Tag Ich Und Sie? / Und du? Hallo. Ich heiße... Wie heißen Sie / Guten Abend. Ich bin... heißt du? Mein Name ist... Woher kommen Sie? / Ich komme aus... Woher kommen Sie? Ich spreche... Was sprichst du? - Ich ...e - du ...st du kommst du heißt (!) - Sie ...en				
Lektion 1	S. 92, D5, Nr. 25 LERNTAGEBUCH	In der Aufgabenstellung, 1 D "Buchstaben", Schreibtraining (Begrüßung, vorstellen (Name, Herkunft, Sprachkenntnisse nennen und nach ihnen fragen)	0	Notieren Sie auch in Ihrer Sprache - produktiv (notieren) - implizit (kein Vergleich angeleitet)	
	Begrüßung und Abschied Hallo. Guten Morgen. Guten Tag. Freut mich. Guten Abend. Willkommen. Name (der, -n) heißt, du heißt Wie...? Herkunft Sprache (der, -n) Personalien Entschuldigung Bitten und danken S. 94 Am Telefon Kursprache Weitere wichtige Wörter				
		Lernwortschatz - ohne konkrete Anweisung, doch wahrscheinlich wurde für die jeweilige Erstsprache Platz gelassen, um eine Übersetzung / Referenz einzutragen	0	Lernwortschatz	Schwarze Aufgabenstellung - für alle. bersetzung, Fraglich, ob es genutzt wird. Lehrkraft müsste Hinweis und Zeit dafür geben - ein gemeinsames Abgleichen oder Vergleichen könnte in kleinen Gruppen oder im Kurs stattfinden.
		Lernwortschatz			

Lektion 2	<p>Ergänzen Sie im Lerntagebuch</p> <p>Guten Tag Halo Guten Abend</p> <p>Ich ich heiße..... ich bin..... Mein Name ist..... Ich komme aus..... Ich spreche.....</p> <p>Woher kommen Sie? / kommst du? Woher kommen Sie? sprichst du?</p> <p>Wo wohnen Sie? / wohntst du? Haben Sie / Hast du Kinder?</p> <p>ich ..e du ..st, du kommst du heißt Sie ..en er ..t sie ..t wir ..en Ihr ..t sie ..en</p> <p>S. 105</p>	Lerntagebuch; Lernwortschatz. Ohne jegliche Anweisungen. Nur mit Strichlinien.	Wortschatzebene, ohne Anweisungen! Wahrscheinlich wie Lernwortschatz - Vokabeltraining auf Satzebene - 0 Übersetzung	Kein Bezug zu dieser Aufgabe in LHB - H4, zu Übung: - Abschlusskontr olle im Plenum - Arbeitsbuch 11-13. Stillarbeit oder als Hausaufgabe
Lektion 3	<p><i>fan-fi</i></p> <p>Ergänzen Sie ein - eine - kein - keine.</p> <p>a) b) c): - Ist das Orange? - Das ist Orange. Das ist Apfel.</p> <p>Schreiben Sie die Sätze aus c in Ihrer Sprache und vergleichen Sie.</p> <p>Notieren Sie in Ihr Lerntagebuch</p> <p>einkaufen ich möchte ... ich hätte gern ... ich brauche ... Wo finde ich ...? Haben Sie ...? Was kostet/ kosten ...? Wie viel kostet/ kosten ...? Ja, bitte. Nein, danke. Das ist alles. Gramm Wie viel?</p> <p>S. 115, Nr. 23 S. 116 S. 117</p>	Lernwortschatz	schwarze Übung > für alle. - Bez.: Ihre Sprache - Kontext: Aufgabenstellung - Übersetzungsübung, Satzebene - eine/ keine (unbest. Artikel und Negativartikel); eig. strukturelle Ebene - explizit (Sprachvergleich), jedoch strukturelle Ebene implizit - produktiv (schreiben)	in Ihrer Sprache vergleichen Sie.
Lektion 4	<p>Schreiben Sie die Sätze in Ihrer Sprache. Vergleichen Sie. Das Wort ist groß. Der Balken ist groß.</p> <p>S. 121, Nr. 7</p>	Lernwortschatz Artikel, Genus	Übersetzungen, ohne Anweisung Schwarze Übung > für alle Übersetzung geht jedoch über die Wortzebene hinaus - zielt auf einen Vergleich der Gen (der, die, das) und das Angleichen/ Nicht-Angleichen des Adjektivs. Im Deutschen wird das Adjektiv nicht aufgrund des Genus angeglichen und bleibt gleich. Das kann anders sein, auch kommen die Wörter in anderen Sprachen anderen Genus (oder gar keinen Affixe!) haben.	im AB gestrichelte Linie, im Portfolio sieht das anders aus (S. 13)

							Keine Anweisung, kein Platz/ keine Stichlinie mehr für eine Übersetzung wird verwendet, außerdem soll der Artikel herausgesucht werden (der, die oder das)
	S. 124		Lernlagebuch				ähnlich S. 127 -> ab Lektion 4 sind Übersetzungen im Lernlagebuch nicht mehr angedacht (?) S. 148
	S. 128		Lernwortschatz				Übersetzungen, Wortschatzerwerb
	S. 129		AA				Ein-Wort-Übersetzung, Wortschatzerwerb könnte ein deutsch-deutsches Wörterbuch sein, aber auch ein zweisprachiges.
Lektion 5	S. 132, Nr. 11	Was machen Sie gern? Was machen Sie nicht gern? Suchen Sie im Wörterbuch. Tina's Tag. Lesen Sie und schreiben Sie die Sätze anders. Sie sind am Montag in der Stadt. Tag in Ihre Stadt auf Sie sind am Montag in der Stadt. Tag in Ihre Stadt auf Sie sind am Montag in der Stadt. Tag in Ihre Stadt auf Sie kauft dann im Supermarkt ein..... Sie kocht um halb eins das Mittagessen..... Sie arbeitet von 14 bis 18 Uhr im Laden..... Sie ist am Abend sehr müde.....	Arbeit mit dem Wörterbuch				in Ihrer Sprache und vergleichen Sie. Eigennamen, Filmtitel im Fernsehprogramm
	S. 134, Nr. 17	Schreiben Sie die Sätze in Ihrer Sprache und vergleichen Sie. Moonmaker	Grammatik entdecken				Übersetzungen (Wörter) - Vokabeltrainer AA
	S. 138		Lernwortschatz				LHB? - Wörterbuch
	S. 139		Lernwortschatz				
	S. 146	Computer	Anglizismus				
Lektion 6	S. 147, Nr. 22b	Was braucht man für diese Freizeitaktivitäten? Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch.	Arbeit mit dem Wörterbuch				
	S. 150		Lernwortschatz				
	S. 151		Lernwortschatz				
	S. 152, Nr. 2	1 Ordnen Sie zu. <i>Übung/ Am Rand E-Mail:</i> Am Freitag möchten wir eine Grillparty machen. Können Sie auch kommen? Wir möchten auch Musik machen. Sergej kann sehr gut Gitarre spielen. Können Sie auch ein Instrument spielen?					Übersetzen. Schwarze Aufgabenstellung -> alle Kurs-TV, Relativ, angeschlossen Geht um die Syntax und (Modal)verstellung (Satzklammer) bei Aussage- und Fragesätzen -> syntaktische Ebene, Sprachvergleich, Reflexion von Sprachstrukturen.
	S. 160						Übersetzen (Vokabeltraining)
	S. 161						Übersetzen (Vokabeltraining)
Fokus-Seiten		Welche Wörter möchten Sie noch lernen? 0 Fokus Seiten 0, obwohl speziell diese die Ziele des Rahmencurriculum umsetzen sollen	Lernwortschatz Lernwortschatz				
Lehrwerk	S. 7 bis 173 n=166						
Auswertung							
1.	A weitere Sprachhem. Stellen keine	Bezeichnung expliziter Einbezug weiterer Sprachen Notieren Sie auch in Ihrer Sprache in Ihrer Sprache und vergleichen Sie in Ihrer Sprache. Vergleichen Sie in Ihrer Sprache und vergleichen Sie.	1. Arbeit mit dem Wörterbuch 3. Lernkarten Lernwortschatz (übersetzen implizit) übersetzen (implizit)				Vergleich (explizit)
		Vergleich explizite Aufforderung - welche Ebene?					
			Sonstiges				
			direkte Bezüge auf Mehrsprachigkeit				

Schritte Plus 2 KB + AB

	Seite	Text	Kontext (in Aufgabenstellung g. in Aufgabe, Am Rand)	bestimmte Sprache	Muttersprache / Herkunftssprache / Erstsprache / Deine Sprache, etc. -> Anregung Sprachvergleich (wahrscheinlich vor allem in Aufgabenstellungen, da in Beispielen eine Sprache genannt wird)	Anmerkungen
Kursbuch						
Lektion 7	0					
Lektion 8	0					
Lektion 9 - Ämter und Behörden	S. 24, C4	In Ihrem Land: Was darf man? Was darf man nicht? Was muss man? - Bei uns muss man nach dem Essen "Danke" sagen. Juliette: Eine "Verpflichtungserklärung"? Hm, dieses Wort verstehe ich nicht. Können Sie das auf Französisch oder Malagasy erklären? Botschaftsangehöriger: Nein, aber ich hole einen Doirnetscher. Juliette: Oh, das ist nett. Vielen Dank.	Modalverben, Regeln Zwischenspiele, Formulare, Ämter und Behörden. Juliette lebt in Madagaskar und möchte Eva in Deutschland besuchen.	0	pragmatisch	gute Vorlage zum Einbringen anderer Sprachen (was wäre denn "danke" in Deiner/ Eurer Sprache?) Sonstiges
Lektion 10	S. 29			0	0	Erwähnung Sprachmittlung in Beispiel. -> Curriculum (kann ausdrücken, dass er/ise etwas nicht versteht.
Lektion 11						
Lektion 12 - Kundenservice	S. 53, 4b ^^, 5	Die Firma "Easy-Wash" repariert Nikos Waschmaschine. Er ruft bei "Easy-Wash" an.	Kundenservice, Foto-Geschichte zur Einleitung der Lektion 12	Englisch (aber Eigenname) - ausgedacht, auf Englisch ^^		englischer Eigenname
Lektion 13		Dieses Reiseangebot haben wir in Italien ab fotografiert: Viaggi in Autibus - Vivi Tour - ... con Allegrial Oktoberfest 2007 Autobus + Hotel da Roma, Pescara e Firenze Formula "Viaggio + Hotel" da Firenze 150€ [...]	Das Oktoberfest ist international (Foto)	Italienisch	0	0 in Abbildung, Text
Arbeitsbuch						
Lektion 8	S. 86	Was sind Sie von Beruf? Was ist Ihr Bruder / Schwester / Ihr Vater ... von Beruf? Suchen Sie 6 Berufe im Wörterbuch.		0 WB		Arbeit mit dem Wörterbuch
	S. 87	Otto Hermann Beruf: Busfahrer jetzt: Taxifahrer Firma: City Blitz	ausgedachter Eigenname (Englisch)	0	Eigenamen wenn andere Sprache, dann Englisch	
	S. 94		Lernwortschatz - Platz für Übersetzung in Erstsprache		keine Anweisung, nur Strichlinien	
	S. 95		Lernwortschatz		^^	
Lektion 9						Um Erklärung bitten (S. 103) - vgl. Curriculum

Lektion 14	S. 150, 10	<p>Wie feiert man in Deutschland das neue Jahr? Wann? Und wann feiert man in Ihrem Land Neujahr? Wie feiern Sie? Zeichnen Sie und schreiben Sie. <i>Ein gutes neues Jahr! - Bonne année! - yeni yıl kutlu olsun!</i> <i>Felice Anno Nuovo! - Feliz goft nyfi år!</i> <i>Ommellista uutta vuotta! - Veiksmigu Jauno gadu!</i> <i>Edukat uut aastat!</i></p> <p>Deutschland - Spanien In Spanien essen wir um Mitternacht jede Sekunde eine Weintraube und trinken Champagner.</p>	<p>Französisch Türkisch Italienisch Spanisch Schwedisch Finnisch Lettisch Estonisch</p>	<p>Auffällig: Fokus sehr auf noreuropäischen Sprachen (obwohl ja im Vergleich zu anderen Sprachen relativ wenige Sprecher*innen und im Integrationskurs eher wenig vertreten im Vergleich zu anderen Migrant*innen) - außer türkisch keine außereuropäische Sprache. Außerdem: nur lateinisches Alphabet. Sinnvoll für Vielfältigkeit wäre auch arabisch / chinesisch / russisch - Schriftbild, Sprecher*innen-Anzahl, Deutsch-Lerner*innen, Fokus Integrationskurse rechtfertigen diese Auswahl nicht.</p>	<p>Außerdem: nur Zierde und Veranschaulichung (?). In Aufgabenstellung keine Aufgabe à la "Wie sagt man Frohes Neues Jahr in Ihrer Sprache... -> kein eigenes sprachliches Einbringen. Bleibt auf "Kulturellen Ebene" nicht linguistisch</p>
Wiederholungsstationen	S. 154 S. 155	<p>Lernwortschatz - Feste, Gute Wünsche, weitere wichtige Wörter Lernwortschatz - weiche Wörter möchten Sie noch lernen?</p>	0	0	Sprachmittlung (Rahmencurriculum)
Fokus-Seiten	S. 166, 4 S. 168 - einen Beipackzettel verstehen	<p>[...] Können Sie bitte einen Dolmetscher holen? -</p>	0	0	ist ein Beipackzettel immer nur auf Deutsch - irgendwo Inhaltsstoffe von Lebensmitteln (auch Alltag, meist mehrsprachig - vgl. Maak)
Lehrwerk	S. 7 bis 177 n=170	<p>plus Wortliste nachher und Klappenbild!</p> <p>-> Dass sprachübergreifende Elemente in DaF-Lehrwerken nicht omnipräsent sind und der Fokus nicht auf ihnen liegt ist zwar nachvollziehbar, jedoch gäbe es an mehreren Stellen Potenzial, einen für das Sprachbewusstsein und somit für den Deutschspracherwerb gewinnbringenden Einsatz mehrsprachiger Elemente oder Sprachvergleich zu leisten (- vgl. Rahmencurriculum)</p>	Inhaltsverzeichnis ist vorher		
interessant:		<p>in 1. Auflage (2004) gibt es noch keinerlei "LERNWORTSCHATZ" oder ähnliches.</p>			
1. weitere Sprachen			Sonstiges		

)1

	in Ihrer Sprache	Lernwortschatz übersetzen	SeitenBeispielseite	in MA zeigen
Französisch	1			
Türkisch	1			
Italienisch				
Spanisch	1			
Schwedisch	1			
Finnisch	1			
Lettisch	Übersetzen			
Estmisch1				
	(
			Übersetzen?	
			Sprachmittlung?	

Schritte Plus LHB 1

	Seite	Text	TN = Teilnehmer*in AB = Arbeitsbuch	Kontext (in Aufg.) Wortschatz, zu AB	Übersetzung in die eigene Sprache	Übersetzung in die eigene Sprache	Übersetzung in die eigene Sprache	Fehler	
Konzeption, Methodisch-didaktische Grundlagen	S. 10	Schreibern ermöglichen die Übersetzung in die eigene Sprache und damit ein klassisches Vokabeltraining [...]		Wortschatz, zu AB	Übersetzung in die eigene Sprache	Übersetzung in die eigene Sprache		Fehler Gendern oder nicht? (S. 21)	
Praktische Tipps für den Unterricht	S. 10	Ein (Integrations-) Kurs setzt sich aus TN mit unterschiedlichen Muttersprachen sowie unterschiedlichen Lernertüfahrungen und Lernzielen zusammen. Das Lerntagbuch (zur Eintragung von Lernschritten) Aufgaben, die eine eindeutige Lösung haben, z.B. eine Tabelle erstellen, sollten im Kurs gelöst werden. Die Lösung z.B. auf einer Folie präsentiert wird und die TN vergleichen und korrigieren. Jede Lektion endet mit Lernwortschatz, der nach Themenfeldern sortiert ist. Der Lernwortschatz richtet sich nach der Liste des abt. Die TN können eigene Übersetzungen in ihre Muttersprache, eigene Sätze und Erklärungen ergänzen. Für den Lerner*in: Observe, sind zu verschiedenen Ausgangssprachen erhältlich und helfen individuell beim Nacharbeiten und Lernen von Wortschatz.		Binnsdifferenziert, eng zum Wortschatz, unterschiedliche Hintergründe	0 0 0	TN mit unterschiedlichen Muttersprachen Muttersprachen Lernwortschatz = eigene Übersetzungen in ihre Muttersprache (Glossare) verschiedene Ausgangssprachen	Integrationskurs		
Praktische Tipps - Lernwortschatz	S. 18	Zielen Sie Nutzen aus dem vorhandenen Wissen der TN [...] geben Sie die Frage an das Plenum weiter. Vielleicht kann ein TN das Wort erklären.					09		
Lektion 1 A	S. 22					sprachliches Vorwissen			
	S. 23	Hinweis: Viele Sprachen (z.B. Italienisch, Französisch) kennen keinen Unterschied zwischen "Guten Morgen" und "Guten Tag". Deshalb ist es wichtig, diesen Unterschied in der deutschen Sprache deutlich zu machen. Hinweis: Nicht für jede Ausgangssprache sind dieselben Buchstaben unbekannt. Die Buchstaben "ö" und "ü", aber "q" nicht, während es sich in Spanischen genau umgekehrt verhält.			Italienisch, Französisch				
Lektion 1 D	S. 28			Buchstaben	Türkisch, Spanisch	Ausgangssprache			
	S. 29	Dieses Rodemittel werden zunächst in die Muttersprache übersetzt. Dies ist besonders am Anfang wichtig, da TN ohne Lernerfahrung dazu neigen, Wort für Wort zu übersetzen. A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A13 A14 A15 A16 A17 A18 A19 A20 A21 A22 A23 A24 A25 A26 A27 A28 A29 A30 A31 A32 A33 A34 A35 A36 A37 A38 A39 A40 A41 A42 A43 A44 A45 A46 A47 A48 A49 A50 A51 A52 A53 A54 A55 A56 A57 A58 A59 A60 A61 A62 A63 A64 A65 A66 A67 A68 A69 A70 A71 A72 A73 A74 A75 A76 A77 A78 A79 A80 A81 A82 A83 A84 A85 A86 A87 A88 A89 A90 A91 A92 A93 A94 A95 A96 A97 A98 A99 A100		zum Lerntagbuch (Arbeitsbuch S. 25)	in die Muttersprache übersetzt in die Muttersprache übersetzen		Grammatische Strukturen Wortbildung		
Lektion 1 E	S. 30	Die Wort für Wort Übersetzung ist aber oft nicht möglich, viel Deutsch "Wie geht es Ihnen?" und Englisch "How are you?" A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A13 A14 A15 A16 A17 A18 A19 A20 A21 A22 A23 A24 A25 A26 A27 A28 A29 A30 A31 A32 A33 A34 A35 A36 A37 A38 A39 A40 A41 A42 A43 A44 A45 A46 A47 A48 A49 A50 A51 A52 A53 A54 A55 A56 A57 A58 A59 A60 A61 A62 A63 A64 A65 A66 A67 A68 A69 A70 A71 A72 A73 A74 A75 A76 A77 A78 A79 A80 A81 A82 A83 A84 A85 A86 A87 A88 A89 A90 A91 A92 A93 A94 A95 A96 A97 A98 A99 A100		Übersetzen - wachnehmen, wichtige Rodemittel nicht geordnet zu notieren Oberbegriff notieren wenn es nicht möglich ist übersetzt - möglich im Beispiel im LHB					
Lektion 2	S. 36	Die TN erweitern ihren Wortschatz um neue und wichtige Rodemittel der Lektion. Um sich die Rodemittel besser einprägen zu können, übersetzen die TN sie in ihre Sprache. A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A13 A14 A15 A16 A17 A18 A19 A20 A21 A22 A23 A24 A25 A26 A27 A28 A29 A30 A31 A32 A33 A34 A35 A36 A37 A38 A39 A40 A41 A42 A43 A44 A45 A46 A47 A48 A49 A50 A51 A52 A53 A54 A55 A56 A57 A58 A59 A60 A61 A62 A63 A64 A65 A66 A67 A68 A69 A70 A71 A72 A73 A74 A75 A76 A77 A78 A79 A80 A81 A82 A83 A84 A85 A86 A87 A88 A89 A90 A91 A92 A93 A94 A95 A96 A97 A98 A99 A100		Praktik, Besuch in der Bibliothek/ Bucherei	übersetzen in ihre Sprache				
Lektion 3	S. 41	Die TN vergleichen in der nächsten Unterrichtsbesitz, welche Produkte die in der Bibliothek gefunden haben. S. 42 S. 43 S. 44 S. 45 S. 46 S. 47 S. 48 S. 49 S. 50 S. 51 S. 52 S. 53 S. 54 S. 55 S. 56 S. 57 S. 58 S. 59 S. 60 S. 61 S. 62 S. 63 S. 64 S. 65 S. 66 S. 67 S. 68 S. 69 S. 70 S. 71 S. 72 S. 73 S. 74 S. 75 S. 76 S. 77 S. 78 S. 79 S. 80 S. 81 S. 82 S. 83 S. 84 S. 85 S. 86 S. 87 S. 88 S. 89 S. 90 S. 91 S. 92 S. 93 S. 94 S. 95 S. 96 S. 97 S. 98 S. 99 S. 100		Wortschatzerweiterung Idee Motivation für den eigenen Gebrauch = Relevanz der Erstsprache „Arbeiten dann in Unterricht“ „overqual Themasachen von Literatur in Sprachen“ Wozu Aufgabenstellung? nicht ganz klar, wird nicht ausgeführt					
	S. 41	S. 42 S. 43 S. 44 S. 45 S. 46 S. 47 S. 48 S. 49 S. 50 S. 51 S. 52 S. 53 S. 54 S. 55 S. 56 S. 57 S. 58 S. 59 S. 60 S. 61 S. 62 S. 63 S. 64 S. 65 S. 66 S. 67 S. 68 S. 69 S. 70 S. 71 S. 72 S. 73 S. 74 S. 75 S. 76 S. 77 S. 78 S. 79 S. 80 S. 81 S. 82 S. 83 S. 84 S. 85 S. 86 S. 87 S. 88 S. 89 S. 90 S. 91 S. 92 S. 93 S. 94 S. 95 S. 96 S. 97 S. 98 S. 99 S. 100		auf anderen Sprachen Wortschatzsysteme mit anderen Sprachen vergleichen					
	S. 41	S. 42 S. 43 S. 44 S. 45 S. 46 S. 47 S. 48 S. 49 S. 50 S. 51 S. 52 S. 53 S. 54 S. 55 S. 56 S. 57 S. 58 S. 59 S. 60 S. 61 S. 62 S. 63 S. 64 S. 65 S. 66 S. 67 S. 68 S. 69 S. 70 S. 71 S. 72 S. 73 S. 74 S. 75 S. 76 S. 77 S. 78 S. 79 S. 80 S. 81 S. 82 S. 83 S. 84 S. 85 S. 86 S. 87 S. 88 S. 89 S. 90 S. 91 S. 92 S. 93 S. 94 S. 95 S. 96 S. 97 S. 98 S. 99 S. 100		speech, Vorwissen					

										<p>S. 44: Dialekt Die TN sollen erkennen, dass hier ein kleiner Unterschied in der Aussprache besteht. (Zwar Übung zum Erkennen von Unterschieden, Sprachbewusstsein/ Sprachaufmerksamkeit, jedoch mit Interlingualität)</p>	
										<p>also nicht, deutsches Wörterbuch, es könnte jedoch auch ein zweisprachiges benutzt werden - auch dort sind die Pluralformen im deutschen markiert und ein dreier Vergleich mit der Erstsprache könnte Eventualität Vorwissen mit der Arbeit im Wörterbuch aktiviert werden, das helfen könnte.</p>	
S. 45										<p>Arbeit mit dem Wörterbuch</p>	
S. 45										<p>überall zweisprachige Wortlisten?</p>	
S. 47										<p>Ziel: Wortschatz, Wortebene, Vokabeltraining "aus ihrem Wörterbuch" und "die sie gem auf Deutsch kennen würden" deutet doch auf das Nieren in der Erstsprache und zweisprachige Wörterbücher, bzw. Zwischenbericht, das niedrigste digitale Medium ist neben den Hörtexten im Unterricht das Handy zum Nachschlagen von Wörtern.) Handy dürfen wir machen. Aber das ist halt so, dass wir ganz kurz das [Handy] benutzen dürfen. Also nicht, dass man denkt man sitzt im Unterricht und man das Handy benutzen, um etwas zu übersetzen oder im Wörterbuch nachzuschauen (Interview 9, TN 1, Abs. 150, 160, 164) (Zwischenbericht S. 62)</p>	
S. 48										<p>Arbeit mit dem Wörterbuch</p>	
S. 49										<p>multisprachige Wörterbücher - in deren Sprache über die Sprachgrenzen hinweg ähnlich sind</p> <p>Besonders gut funktioniert europäische Sprachen als Mutter- oder Fremdsprache sprechen</p> <p>"Internationale" Wortlisten Welt -> mehrsprachig - Sprachvergleich</p>	
S. 49										<p>ausfüllig "neine", "denne", "öner" Sprache - wird als etwas Deutsch empfunden, das bei Sprachvergleichen und Bezug auf die Erstsprache von den Altkommern nicht auf die mehrworts, wertschätzende und integrierende Funktion, die Erstsprachen haben können, eingegangen wird</p> <p>stare Absatz: Einbezug der von Mutter- oder weiteren Fremdsprachen als Hilfeleistung bei Vorwissen - Konzentration auf Deutsch, Sprache Besonders gut, wenn die TN andere europäische Sprachen als Mutter- oder Fremdsprache sprechen - WIESO besonders gut mit Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch (domales) - das muss viel differenzierter betrachtet werden - hier Behauptung ohne Begründung (vernünftige Begründung: Ähnlichkeit der Lehnkraft in ihrer Einbeziehung beeinflusst Komplexität und vornehmlich Komplexität, Besser wäre hier alle Kippsprachen z.B. für jedes Wort ein Einbezug im Kurs in Gruppenarbeit ähnliche Wörter zusammensuchen und vorzustellen. - Für andere Ausgangssprachen könnte die Methode IMMERSIN mit Wortfeldern wie - funktionieren (durch Wortwahl wird "Achtung" signalisiert)</p> <p>Beispiel: Tomate Januar Februar - [jahr] [brary] ar - febrero pt - febrero it - febrero rum - february - fevier sehr unterschiedlich mit lexikalischen Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten. Kann nicht so pauschal vorhergesagt werden</p> <p>Ansatzmöglichkeit: Pluralformationen verstehen -> Pluralformen mit Präfixen bilden und variablen (auch Zahlen) => meist mehrsprachig (S. 50)</p>	
S. 49										<p>1.1 Bitten Sie einen TN aus Asien, Curyppulver, Sojabohne, Asia-Gemüse, Kokosmilch in den Kurs mitzubringen [...] - stereotypisch (S. 51) weil eine Deutsche, die in Asien gelebt hat, um ein deutsches Rezept mitbringt (aus dem Deutschen Wörterbuch der Deutsche) Saurekraut, Kartoffelbrot und Wurst und eine Französin Camembert, usw. ... "Das Rezept", welches Rezept - K67</p>	
Lektion 4										<p>Strukturbezogene Ebene (grammatisch), Anklickverwendung)</p> <p>Möglichkeit wird genutzt, soll jedoch nicht angeleitet/ angestößt werden durch die Lehnkraft - sehr gut wäre eine kurze Übersicht zu den Sprachen mit/ ohne Artikel bzw. ein Erarbeiten in der Gruppe in Stillarbeit/ kein Besprechen der Gemeinsamkeiten/ Gemeinsamkeiten, die die TN mit/ ohne Artikel haben (wichtig ist die TN, in welchen Sprachen existieren diese Unterschiede, in welchen ist es ähnlich?)</p>	
S. 53										<p>Hinweis an die Lehnkraft zum Erarbeiten und bestimmen und bestimmen Artikels</p>	
S. 54										<p>B3 Arbeitsbuch 7: in Stillarbeit. Die TN erkennen, dass sich die Form des prädikativen Adjektivs im Deutschen nicht ändert, möglicherweise im Gegensatz zu ihrer Muttersprache</p>	
S. 55										<p>C1.4. Die TN lösen die Aufgabe in Stillarbeit, ggf. mithilfe des Wörterbuchs. LERNTAGEBUCH Dazu können die TN die Wortliste im Kursbuch ab Seite 174 oder ihr Wörterbuch benutzen.</p>	
S. 55										<p>Arbeit mit dem Wörterbuch</p>	
										<p>Arbeit mit dem Wörterbuch</p>	

	S. 55	Wörterbuch zu Ihren bekannten Nomen machen und sich gegenseitig in Kleingruppen von 2-4 TN in einer Art Bilderrätsel die Pluralformen und Artikel der Nomen abfragen			Wörterbuch		
Wörterbuch	S. 56	Projekt Arbeitsbuch 19 2. TN, die mit dem Vokabular Schwierigkeiten haben, sehr schüchtern sind oder auch keine deutschen Bekannten haben, klären im Plenum die Abkürzungen, auch mithilfe des Vortexts.	Abkürzungen Wohnungsgemeinschaft		Arbeitsbuch mit dem Wörterbuch		
Wortschatzwerb-Strategien	S. 59	LEHRTEXTARBEITBUCH Arbeitsbuch 24: In dieser Lektion systematisieren die TN den neuen Vokabeln mit dem beschrifteten Artikel eintragen und die Artikel differenzieren.			Lernstrategie Wortschatzwerb Wortspiel		Vokabel: einzelnes Wort oder (lexikon, fremd) Sprache oder Bezeichnung, Ausdruck (Duden online https://www.duden.de/dictio/buchstabe/vokabel) -> Vokabel lernen meist zweisprachig (?) ist doch Vokabelbuch als Vokabelbuch -> Wortschatzwerb
	S. 61	2,3: Erklären Sie unbekannte Wörter oder lassen Sie sie von TN mit Vorkenntnissen erklären			sprachliches Vorwissen		zwei sprachliche Vorkenntnisse, aber wie werden die TN die Wörter erklären? Paraphrasieren? Übersetzung? Synonyme?
Lektion 5	S. 65	1. Schreiben Sie Wörter der Tabelle Ein TN, der das Wort kennt, kann es erklären. Helfen Sie ansonsten mit der Skizze eines Skateboards. -> Terme ergänzen	Anglizismus				Lehrwörter in verschiedenen Sprachen können thematisiert werden
Wörterbuch	S. 68	PHONETIK Arbeitsbuch 22-24: Im Kurs: Die korrekte Aussprache der Umlaute ä ö ü müssen Sie mit den TN nur üben, wenn es diese Laute in ihrer Sprache nicht gibt. Der Laut 'ä', der wie ein offenes 'e' gesprochen wird, macht erfahrungsgemäß keine Schwierigkeiten. [...] Vorfelds: "Wieder"					Laut- und Graphemebene Verantwortung und Entscheidung über Umsetzung Laut nicht äbbl -> in welchen Sprachen gibt es sie denn und in welchen nicht? Beispiele? Können darauf eingegangen, statt zu erklären, wie ein "ä" gebildet wird.
Lektion 6	S. 74	2.1 [...] welche weiteren Informationen man machen kann (es. dannort, es. baldz, ...), notieren diese ggf. mithilfe eines Wörterbuchs auf den bereitgelegten leeren Kartechen und malen zu jeder Weiterinformation ein entsprechendes Bild.	Wortschatz Wetter		Arbeitsbuch mit dem Wörterbuch		Wortschatzwerb, lexikal. Ebene Strukturelle (grammatische) Ebene - Satzebene gibt, darauf hinweisen, wieder welche Sprachen betrieht dies? für dieses ein Umgangsgang für die Wörter, die sie nicht kennen, was sind "kognitive Lerner" "erfahrungsgemäß"
	S. 75	B1 Präsentation des Akkusativs (bestimmter Artikel) allein jenen TN Schwierigkeiten bereiten, deren Muttersprache diese Unterscheidung formal nicht macht. Ausführliche Erklärungen sind nur dann sinnvoll, wenn sie sich an kognitive TN wenden. In diesem Fall können Sie Subjekt und Objekt jeweils farblich markieren und die Funktion des Akkusativs erklären. Die Erklärungen sind dann nur dann "erfahrungsgemäß" für das Objekt einfließen. Ungutale Lerner werden durch zu ausführliche Erklärungen erfahrungsgemäß eher verwirrt. Es empfiehlt sich, den Akkusativ durch Standardübungen und Anwendung zu automatisieren.	Hinweis für die Lehrkraft				kontrastiv strukturell
	S. 75	TPP-Führen Sie alle Farben oder Unterstrichungen (gerne gelb, lila, doppelt) lokale Angaben ein. Diese sollten Sie bei Tafelanschaulich immer wieder einsetzen und auch die TN daran gewöhnen, sie für ihre Notizen zur Grammatik zu verwenden.					-> Sprachbewusstsein - bewusst machen der Unterschiede (IMPLIZIT) Verstellung, Substitution, Akkusativ -> Satzebene (grammatische) Ebene
	S. 75	zwischen Subjekt und Objekt gemacht werden, kann es für die TN hilfreich sein, wenn sie sich durch farbige Markierungen die Funktion der Satzglieder immer wieder bewusst machen. Dies gilt z.B. auch für die besondere Verbstellung des Deutschen.					und die anderen? wie so, Bsp. Fragebeispiel? individuelle Sprachkenntnisse der Autorkamen nicht (z. B. Sprachen ohne Akkusativ oder Artikel, etc. s.o.)
	S. 77	CT Variation: Präsentation der Antwort mit doch/aber/und/oder/sonst/außerdem/außerdem/verwandtes Gesicht um zu verdeutlichen, dass negative Fragen häufig mit Erlauben beantwortet werden. TN, die dieses Prinzip aus ihrer Sprache kennen (z.B. Französisch), werden damit keine Schwierigkeiten haben.					Bsp. - welche? nur Hinweis, damit wird nicht weiter gearbeitet -> Sprachbewusstsein in Deutschen
Lektion 7	S. 84	PHONETIK 6.7 im Kurs: Der Laut [d] wird im Deutschen oftmals gesprochen, im Gegensatz zu einigen anderen Sprachen, die auch oder nur die stimmhafte Variante kennen. Der Laut wird als "sch" verschrieben. Die TN kennen schon viele Wörter mit "sch" [...]. machen Sie die TN darauf aufmerksam, dass die Buchstabenkombinationen "sch" und "st" wie schp und scht ausgesprochen werden	phonetik				Sprachvergleich durch Übersetzungen übersetzen explizit
	S. 84	Sie können die TN durchaus immer mal wieder auffordern, einige Sätze in ihre Muttersprache zu übersetzen (vgl. Arbeitsbuch S. 152). Dieser kontrastive Vergleich hilft insbesondere kognitiven Lernern, sich neue Strukturen im Deutschen anzueignen und sie zu verankern. Dies ist ein wichtiger Schritt zur Erreichung der Gemeinsamenkeiten mit der Muttersprache, sondern auch für Unterschiede.					expliziter Vergleich
	S. 84	LANDESKUNDE Interjektionen kommen im mündlichen Sprachgebrauch häufig vor, sie sind stark kontextuelle Reaktionen, die man auch in der mündlichen Interaktion beobachten kann. Bei Schmerzen rufen Deutsche "Auf", "Aua" oder "Autsch". Finnen dagegen "Ai" usw. Die TN vergleichen die Interjektionen im Buch mit der eigenen Sprache. Gibt es Unterschiede?	im Englischen (Vergleich) Finnisch				
Kopiervorlagen							

<p>Kopiervorlagen (S. 92 - S. 105)</p>	<p>Nicht nur Heideig ist international. Auch viele andere Lebensmittel und Wörter sind international. Ergänzen Sie und vergleichen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.</p> <p>Deutsch Meine Sprache Andere Sprache(n)</p> <p>Apfel Bier Biermo Brot Champagner Jogurt Käse Milch Rindfleisch Roggen Salat Salz Tomate Wasser Wein </p>	<p>Kopiervorlage Zwischenspiel zu Lektion 3</p>	<p>Meine Sprache andere Sprache(n) vergleichen Sie Ihrer / seiner Sprache</p>	<p>Aufgabe nicht kopieren. Der Heideig war in der Gegend in unterschiedlichen Ländern benutzt wird und dementsprechend auf eine Vornameähnlichkeit... Vergleich hier, um Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen zu finden... Anleitung an dem Heideig vor allem) - und welche internationalen Lebensmittel... Gelegenheit Inhaltsstoffe auf unterschiedlichen Sprachen!</p>	<p>fehltende weitere Anmerkungen zur Sprachfamilie. Übung bleibt auf lexikalischem Ebene. Aber Vergleich, nicht nur Übersetzung in eigene Sprache zur Wortschatzerweiterung des Deutschen.)</p>	<p>www.huber.de a.d.o.30.501- zwischenst.Üb. ÜÜ.pdf</p>
<p>Hörtexte KB</p>	<p>Lektion 3 Lektion 4 AB Lektion 2 Lektion 1</p>	<p>Ein Kauf im Wortschatzraum Lebensmittel und Preise</p>	<p>Eigennamen, Erfolg</p>	<p>Ein Kauf im Wortschatzraum Lebensmittel und Preise</p>	<p>Ein Kauf im Wortschatzraum Lebensmittel und Preise</p>	<p>Ein Kauf im Wortschatzraum Lebensmittel und Preise</p>
<p>Übungen für den PC</p>	<p>Notizen allgemein</p>	<p>Notizen allgemein</p>	<p>Notizen allgemein</p>	<p>Notizen allgemein</p>	<p>Notizen allgemein</p>	<p>Notizen allgemein</p>
<p>1. weitere Sprachen</p>	<p>Englisch</p>	<p>Englisch</p>	<p>Muttersprache "neutral" 3 Übersetzungen</p>	<p>Muttersprache "neutral" 3 Übersetzungen</p>	<p>Muttersprache "neutral" 3 Übersetzungen</p>	<p>Muttersprache "neutral" 3 Übersetzungen</p>
<p>um Bsp. zu geben / zu vergleichen</p>	<p>Italienisch Französisch</p>	<p>Italienisch Französisch</p>	<p>Muttersprache "abgrenzt" 6</p>	<p>Muttersprache "abgrenzt" 6</p>	<p>Muttersprache "abgrenzt" 6</p>	<p>Muttersprache "abgrenzt" 6</p>
<p>im Vergleich:</p>	<p>Spanisch Englisch Finnisch</p>	<p>Spanisch Englisch Finnisch</p>	<p>Sprache "neutral" 4 Sprache "abgrenzt" 9</p>	<p>Sprache "neutral" 4 Sprache "abgrenzt" 9</p>	<p>Sprache "neutral" 4 Sprache "abgrenzt" 9</p>	<p>Sprache "neutral" 4 Sprache "abgrenzt" 9</p>
<p>Autor*innen romanische Sprachkenntnisse</p>	<p>Berliner Platz Neu gibt mehr Beispiele in der Sprache, umschreibt nicht nur - bleibt abstrakt, doch nicht als Info für Lehrtat. Schritte Plus spricht über von "Übersetzung" als Berliner Platz Neu</p>	<p>Berliner Platz Neu gibt mehr Beispiele in der Sprache, umschreibt nicht nur - bleibt abstrakt, doch nicht als Info für Lehrtat. Schritte Plus spricht über von "Übersetzung" als Berliner Platz Neu</p>	<p>Berliner Platz Neu gibt mehr Beispiele in der Sprache, umschreibt nicht nur - bleibt abstrakt, doch nicht als Info für Lehrtat. Schritte Plus spricht über von "Übersetzung" als Berliner Platz Neu</p>	<p>Berliner Platz Neu gibt mehr Beispiele in der Sprache, umschreibt nicht nur - bleibt abstrakt, doch nicht als Info für Lehrtat. Schritte Plus spricht über von "Übersetzung" als Berliner Platz Neu</p>	<p>Berliner Platz Neu gibt mehr Beispiele in der Sprache, umschreibt nicht nur - bleibt abstrakt, doch nicht als Info für Lehrtat. Schritte Plus spricht über von "Übersetzung" als Berliner Platz Neu</p>	<p>Berliner Platz Neu gibt mehr Beispiele in der Sprache, umschreibt nicht nur - bleibt abstrakt, doch nicht als Info für Lehrtat. Schritte Plus spricht über von "Übersetzung" als Berliner Platz Neu</p>

Schritte Plus LHB 2

S. 6 unter Hypothesen bilden	zudem wird das spätere Hören in der Fremdsprache erleichtert. (...) Schließlich kommt es nicht nur darauf an, was man sagt, sondern vor allem darauf, wie man es sagt. In jeder Sprache werden ganz unterschiedliche Mittel benutzt, um solche emotionalen Aspekte auszudrücken.	Phonetik	Fremdsprache (deutsch) In jeder Sprache werden...	Phonetik Sensibilisierung	Mehrsprachigkeit
	Das Zwischenspiel zu jeder Lektion fördert spielerisch kreativen Umgang mit interessanten Lese- und Hörtexten und vermittelt landeskundliches Wissen. Auch hier werden Themen und Lernziele aus dem Rahmencurriculum umgesetzt. Auf die Zwischenspiele, die prüfungsrelevanten Inhalt haben, wird jeweils hingewiesen.	Das Zwischenspiel		Umsetzung Rahmencurriculum (auch) in Zwischenspielen	
	Die Fokus-Seiten am Ende des Arbeitsbuchs sind eine Mischung aus Input und Übungen zu sehr konkreten Sprachhandlungen, die im Alltag von Migrantinnen und Migranten eine Rolle spielen. Sie greifen Lernziele auf, die im Rahmencurriculum festgeschrieben sind. Sie bieten passend zur jeweiligen Lektion - zusätzliche Materialien zu den Themen Alltag, Beruf und Familie.	zu den Fokus-Seiten		Fokus-Seiten behandeln alltägliche Sprachhandlungen von Migrant*innen und orientieren sich an Lernzielen des Rahmencurriculums.	an welchen Lernzielen? Sehr vage, obwohl Rahmencurriculum um detailliert gegliedert ist.
	Jede Lektion endet mit dem Lernwortschatz, der nach Themenfeldern sortiert ist. Der Lernwortschatz richtet sich nach der Liste des <i>Deutsch-Tests für Zuwanderer</i> . Die Teilnehmer können Übersetzungen in ihre Muttersprache , eigene Sätze und Erklärungen ergänzen.	Die Lernwortschatzseiten	Übersetzungen in ihre Muttersprache	Lernwortschatz vorbereitend auf DTZ	DTZ
	Für den Lernenden: - Glossare: sind zu verschiedenen Ausgangssprachen erhältlich und helfen individuell beim Nachschlagen und Lernen von Wortschatz.	weitere Materialien	verschiedene Ausgangssprachen	Portfolio ist online nur für Schritte Plus 1 zugänglich! (nicht für andere Stufen) --> wo???	
Lektion 8	1. Die TN bearbeiten die Aufgabe in Stillarbeit oder zu zweit, ggf. auch mit dem Wörterbuch . Sicher möchten die TN auch Dinge erzählen, die sie eigentlich sprachlich noch gar nicht realisieren können. Ermöglichen Sie die TN die Sprache auszuprobieren. Die TN können Wortschatz gegenseitig erfragen oder im Wörterbuch nachsehen.	zu Aufgabe 3		ggf. - eher schlecht, mit dem Wörterbuch	Arbeit mit dem Wörterbuch
		TIPP		Arbeit mit dem Wörterbuch DIE SPRACHE = Deutsch	Arbeit mit dem Wörterbuch
		E2 Stellenanzeige, Rollenspiel	Französisch	und im Arabischen oder Rumänischen? (relevante Sprachen für die Integrationskurse). - auch könnte "neure" für Uhr und Stunde genannt werden - oder wird davon ausgegangen, dass Lehnkraft Französisch spricht? Dazu andere Sprachen, bei denen das zutrifft, wenn es schon das Nennen von Einzelsprachen als Beispiele gibt.	
	1. (...) Machen Sie die TN darauf aufmerksam, dass im Deutschen zwischen "Uhr" und "Stunde" unterschieden wird (vgl. dagegen z.B. Französisch).			Offenbar verfügen Sprecher aller Sprachen über eine solche vereinfachte Sprachform, die nicht einfach als Imitation der Lerner zu sehen ist. (Hoffmann) http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Foreigner.html gutes Deutsch, falsches Deutsch ?? Was sind die Kriterien?	Foreigner Talk gutes Deutsch
Lektion 9	TN, die die Wörter verstehen, versuchen, sie den anderen TN - ggf. auch mit kleinen Zeichnungen/ Gesten - auf Deutsch zu erklären . Geben Sie den TN auch Zeit, die Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen.			AUF DEUTSCH - Auf A1 schon möglich? Drängen in monolinguale Richtung?	Arbeit mit dem Wörterbuch

Hinweis		in einigen Sprachen	gut - wieso hier nicht mit Beispielen manchmal mit konkreten Beispielen, manchmal nicht	
C4 Aktivität im Kurs, über Regeln	Ihr Land	-> Rahmencurriculum Rahmencurriculum Rückblick - umgesetzt/ Bezug, -> Rahmencurriculum reflektieren, ausarbeiten Diskussion: Berücksichtigt das Rahmencurriculum Mehrsprachigkeitsansätze ausreichend? Sollten Vorgaben zur Umsetzung, in den Lehrwerken gemacht werden? Ausblick: Analysieren und Evaluieren des Rahmencurriculums und Vorschläge zur Umsetzung von Mehrsprachigkeit in diesem. Die Kriterien nach denen das BaMF Lehrwerke für die Integrationskurse zulässt, analysieren/Dolmetscher	"In Ihrem Land" suggeriert, dass TN sich einem Land zugehörig fühlen - retraumatisierend? Othring. Unser Land, Ihr Land, worauf wird angespielt? Religiös? (Z.B. Schweinefleisch)? Eindruck/ zu Tendenzen: Durch Personen in den Kursbüchern wird versucht möglichst verschiedene Personen darzustellen, das passiert sprachlich kaum. Auch Diskrepanz zwischen dargestellten Personen und Vorkommen von weiteren Sprachen. Außerdem: in LHB: gebrachte Beispiele = Sprachen der Autor*innen? Oder wird davon ausgegangen, dass alle Lehrkräfte romanische Sprachen beherrschen? Warum? Hier könnten kontrastive Werke herangezogen werden, um Informationen zu geben. Ausblick: Untersuchungen, welche Personen dargestellt werden, welche Sprachen diese sprechen.	
I Hörverstehen/ Sprechen	notieren die muttersprachliche Entsprechung	Wortschatz	Formulierung in der Sprache = Einsprachigkeit in den Sprachen = Mehrsprachigkeit LHB von Einsprachigkeit aus? Zeitplan? Können ja auch: In den Sprachen in Ihrem Kurs/ in den Sprachen der TN heißen.	othring wieder fr, it - ja, es ist nur ein Bsp. aber immer romanische Sprachen als Bsp. wieso? Durch Sprachen in Integrationskurs nicht gerechtfertigt. - falls nur in diesen beiden Sprachen Wörter verbunden ausgesprochen werden, inwieweit ist die Info für Integrationskurse relevant?
Rückseite: TIPPEnglisches	in der Sprache der TN	Französisch Italienisch	Arbeit mit dem Wörterbuch	
Phonetik, AB 19				

In einigen Sprachen gibt es keinen Unterschied zwischen "können" und "dürfen" bzw. "nicht müssen" (...)C1	
32	Aktivität im Kurs: Über Regeln sprechen (...) Fragen Sie weitere TN nach den Konventionen zum Thema "Essen" in ihrem Land: "Was darf man in Ihrem Land essen? Was darf man nicht essen? (...)"
32	
36	4. Sammeln Sie mit den TN einige Redemittel an der Tafel dazu, wie sie um Hilfeleistung bei Formularen bzw. um die Hinzuziehung eines Dolmetschers bitten können (...). Kann ich bitte einen Dolmetscher haben? Zeigen Sie den TN, wie man mit Vokabelkärtchen Wortschatz lernen kann. Bringen Sie dazu einige Karten als Beispiel mit und zeichnen Sie z.B. auf die Vorderseite ein Auge und schreiben Sie auf die Rückseite "das Auge, n". Oder schreiben Sie (...) und auf die Rückseite z.B. das englische Wort. Die TN notieren später die muttersprachliche Entsprechung auf der
Lektion 1039	
3 -	im Kurs: Hier können Sie mit den TN den Laut "i" üben, falls dieser in der Sprache der TN nicht vorkommt Phonetik44
44	Den Vokalneinsatz sollten die TN üben, wenn in ihrer Sprache die Wörter verbunden werden z.B. Französisch, Italienisch).
46	3. Die TN bearbeiten in Kleingruppen von drei TN einen Beipackzettel und schlagen Wörterbuch wichtige Begriffe nach.Projekt

Lektion 11	49	ich bin noch fremd hier		Thema Wegbeschreibungen				wieso nötig für Thema? ich kenne mich nicht aus - zu anspruchsvoll wegen trennbarem Verb?	
	64	Ömer öffnet...		zu Aufgabe 1, Vor dem Hören: Das Wortfeld "Kleidung"				warum die Bsp.-Namen oft Türkisch, aber die sprachl. Bsp. für die Lehrkräfte frz oder it? Wird davon ausgegangen, dass das die Sprachen der Lehrkraft sind (Prestige-Sprachen?)	
Lektion 13	69	TN, die bereit viele Wörter ungesteuert gelernt haben, können in dieser Phase ihr Vorwissen einbringen, ...						sprachliches Vorwissen = lexikalisches/Wortschatz	
	72	Hinweis: Nicht in allen Sprachen gibt es für "gefallen" und "schmecken" unterschiedliche Wörter. Deshalb ist es wichtig, die TN auf die Unterscheidung im Deutschen aufmerksam zu machen....	nicht in allen Sprachen gibt es ...	zu B3 Aktivität im Kurs: über Gefallen und Missfallen sprechen				in anderen Sprachen	lexikalische Unterscheidung
	73	im Kurs: Die TN haben (...) bereits den Vokaleinsatz kennengelernt und gesehen, dass das Deutsche weniger zwischen Wörtern verbindet als manche anderen Sprachen (z.B. die romanischen Sprachen) (...)	die romanischen Sprachen	PHONETIK, Arbeitsbuch 14		manche andere Sprachen		in romanischen Sprachen? nicht nur im Französischen?/Da Rumänisch eine häufige Sprache in den Integrationskursen ist, und zu den romanischen Sprachen zählt, ist dieser Hinweis nicht irrelevant. Allerdings könnte detaillierter ausgeführt oder ein konkretes Bsp. zur Veranschaulichung gegeben werden und auch auf die häufigste Sprache - arabisch - eingegangen werden.	
	74	1. Klären Sie vorab die Bedeutung von "aussehen", indem Sie sich speziell an die weiblichen TN wenden und fragen: "Wie finden Sie Niko? Gefällt er Ihnen?" Wenn sie Ihre Frage bejahen, können Sie erwidern: "AHA, Niko sieht also gut aus."		Präsentation: Komparativ und Superlativ von gut				unangenehm, wertend. Warum "speziell an die weiblichen TN"? sehr hetero-normativ und binär ausgerichtet, könnte diskriminierend wirken. und wenn sie die Frage nicht bejahen?	
	80	Wortschatz klären durch Pantomime, Zeichnungen, Mitbringen der Gegenstände, Fotos	Strategien						
Lektion 14	81	Die TN nennen ihnen bekannte Wörter zu diesen Festen.		Vor dem Hören: Vorwissen aktivieren				Vorwissen = bereits bekannte Wörter, nicht strukturelles z.B.	sprachliches Vorwissen
	81	bei Ihnen zu Hause (...) in Ihren Ländern		2				interkulturelles Element	
	81	Noten, bspw. in Bulgarien oder in der Türkei...						interkulturelles Element	
	85	Text über Neujahrstfest in ihrem Land		Geburtsstag, Einladung schreiben				interkulturelles Element	
Feste und Glückwünsche	87	z.B. Türkei						interkulturelles Element	
	88	Vor allem TN aus entfernten Kulturkreisen wie Asien oder Afrika sind mit den typisch westlichen Festen möglicherweise nicht so vertraut. (...)		E4 Landeskunde: Geburtsstageshader				interkulturelles Element	
	88	(...) Erfahrungsgemäß kennen die meisten TN die Melodie von Lied a) bereits von der englischen Version (Happy Birthday to you)	englisch						
	90	Veranstalten Sie z.B. Speed-Dating		Projekt Party mit deutschen TN veranstalten				Anglizismus?	
Kopiervorlagen	96	2 a) Elke spricht zuerst falsches Deutsch b) Sie ist Ausländerin. c) Sie glaubt, Herr Dikmen kann nicht gut Deutsch verstehen.		richtig oder falsch				Ausländerin? Politisch nur korrekt, wenn Person nicht in Deutschland lebt. Sonst: Person mit Migrationshintergrund oder Migrant*in	https://www.multikulti-forum.de/de/dossierbeifrag/auslaender

		Verbinden Sie die Sätze mit <i>denn</i> . 4b Maryam lernt Deutsch. Sie möchte in Deutschland eine Arbeit finden. Ich bin nämlich Ausländer. Darf ich Sie etwas fragen? Ich verstehe dieses Formular nicht so gut. - Was bedeutet Staatsangehörigkeit? - Ihre Nationalität. Sie kommen doch aus Griechenland, nicht wahr? - Ja					suggeriert, dass man in Deutschland nur mit Deutsch eine Arbeit finden kann, was so nicht stimmt.
Hörtexte	145	- Gut. Sie müssen also "Griechisch" in dieses Feld schreiben.	Schritt D 2				Ausländer - Herkunftsland muss nicht = Nationalität sein.
Kursbuch	150	EASYWASH-MUL.TI-4000					ausgedachter Name auf Englisch
	151	TOM-Mobile-Facilities					ausgedachter Name auf Englisch
	151	Dynamic Reparatur Service					ausgedachter Name auf Englisch
	151	Für eine Ansage in englischer Sprache wählen Sie die "Vier". Vielen Dank.					
	154	Tina: ... Ich weiß noch gar nicht, was ich koche; irgendwas typisch Deutsches sollte es sein.	Silvester, Hörtext				
Fokus 9	157	Karadeniz: Können Sie bitte einen Dolmetscher holen? Ich kann noch nicht so gut Deutsch.	Auf dem Amt				Dolmetscher (Rahmencurriculum) Fehler?, du fehlt
	159						ausgedachter Name auf Englisch
	160	City Blitz (Taxi-Unternehmen)					
	164	Borsitsch					
			wie realisierbar? innerhalb der Unterrichtszeit? Versicherung?				ausgedachte Namen auf Englisch: "-Namen von Personen nie Englisch - sondern Italienisch, Türkisch, Griechisch sprachliche Präsenz des Englischen höher?"
		gehen Sie ins nächstgelegene Kaufhaus, gehen Sie zum Bahnhof nur die Arbeit mit dem Wörterbuch. Nicht als Gegenstand.	vgl. Text über den rückwärtsfahren den Geiger in Schritte Plus 2 Lektion 13 C3, Niko prellt sich das Bein (LHB Schritte Plus 2 S. 146)				
		trotz neuer Auflage gleiche Übungen				Komparativ	- Anleitung zum offenen Besprechen wie: wie ist es in den Sprachen, die ihr kennt/ spricht. Anleitung im LHB "Fragen Sie TN in Ihrem Kurs,..." die Bezeichnung "Ihre Sprache suggeriert 1. dass es nur eine Sprache ist - könnte auch auf weitere Sprachen, die TN beherrschen eingehen - die meisten sind mehrsprachig, die meistgesprochene Fremdsprache ist Englisch 2. dass alle eine "eigene" Sprache haben
		Generell LHB Schritte: Bezieht und verweist auf alle Teile des Lehrwerks - Audio-CD, Kopiervorlagen, bezieht andere Materialien mit ein, Projektvorschläge viele Hinweise für Lehrkraft - in anderen Sprachen ist es so und so - lexikalisch, grammatik gehen von täglichem Unterricht aus. Am nächsten Kurstag (LHB S. 77) Wortschatz klären durch Pantomime, Zeichnung, Mitbringen der Gegenstände, Fotos s. 80					zu Ihre Sprache:
	generell	geht auf unterschiedliche Lerntypen ein (kognitive, visuelle, haptische)..					

Schritte Plus Portfolio

Portfolio (online) https://www.hueber.de/media/36/isp1-portfolio.pdf									
Seite im Dokument									
Machen Sie die Lerntagebuch-Aufgabe. Schreiben Sie. Notieren Sie auch in Ihrer Sprache. Guten Tag Hallo Guten Abend Ich Ich heiße Ich bin Mein Name ist Ich komme aus Ich spreche Und Sie? / Und du? Wie heißen Sie / heißt du? Woher kommen Sie / kommst du? Was sprechen Sie / sprichst du?									
2 S. 5									in Ihrer Sprache individuelle Mehrsprachigkeit. Übersetzen
2. Lerntagebuch. Ergänzen Sie. Wie geht es Ihnen? Wie geht es dir? Ich Ich wohne in Ich lebe in Ich habe ein Kind / Kinder. Und Sie? / Und du? Wo wohnen Sie? / wohnst du? Haben Sie / Hast du Kinder?									
Lektion 2, 3	S. 8								erst nur Wortschatz, Satzebene dann auch strukturell (Konjugationen hervorheben) implizit, jedoch sehr viel Platz dungen -> Übersetzen
Lektion 7	S. 30								6 in Ihrer Sprache Im Zwischenspiel igittas, umgarnstudeheiEhaiheDvögittat , "igitt", "Boah" etc und wie diese zum
Lektion 11	S. 44								Nach dem Weg fragen, den Weg beschreiben Verkehrsmittel Da sind immer viele Taxis. S. 46
Lektion 12	S. 48								6 wozu an dieser Stelle? Sprache

		d Was hilft mir? Kreuzen Sie an. Fragen Sie auch Ihre Partnerin / Ihren Partner und notieren Sie. Ich weiß. Ich spreche auch in meiner Sprache nicht gern auf Anrufbeantworter. Ich sage nur meinen Namen und meine Telefonnummer und. Bitte rufen Sie zurück. Ich mache mir vorher Notizen.					
^^			6		in meiner Sprache		
	S. 49	1. Können Sie bitte ... Was finde ich freundlich? Was finde ich unfreundlich? a Notieren Sie auf Deutsch oder in Ihrer Sprache. - Die Verkäuferin beim Bäcker ist nett. Sie sagt immer: Einen schönen Tag noch! - c Wie ist man in Ihrem Land freundlich? Im Restaurant? Bei der Begrüßung? Beim Kundenservice? Erzählen Sie auf Deutsch, in Ihrer Sprache oder ohne Worte (Pantomime). - Wir warten im Restaurant an der Tür. Der Kellner zeigt uns einen Platz. Das finde ich freundlich. - d Finden Sie eine freundliche Frage auf Deutsch kurz oder lang? Wie ist das in Ihrer Sprache? Sprechen Sie im Kurs.	6		in Ihrer Sprache		
^^			6		in Ihrer Sprache		
		nur Portfolio zu 1+2 auf Internetseite zugänglich.					
		im Vergleich Schritte Plus Neu Portfolio expliziter (Ihre Sprache, in meiner Sprache)					
weitere Sprachen		Bezeichnung Bezug auf weitere Sprachen in Ihrer Sprache	7				
/		in meiner Sprache	1				1 Beispiel (?)

Schritte Plus Materialien zum Download

	https://www.hueber.de/media/36/srp1_lesetexte-L02.pdf								
Unter Unterrichten > Kopiervorlagen A 1	Materialien zum Download								
Lektion 2	Lesetext	Sie kann kein Türkisch, nur ein Wort „Merhaba“, das heißt „Guten Tag“	Familie Polat					ist auch arabisch	
Lektion 3									
Lektion 4									
Lektion 5	Lesetext	„kupowa ć heißt kaufen“, sagt sie und sieht in ihr Wörterbuch.				https://www.hueber.de/media/36/srp1_lesetexte-L05.pdf		Irnas Tagesablauf	
Lektion 6	Lesetext	Wie fühlen Sie sich? ¹ Sehen Sie in Ihr Wörterbuch. Was heißt „fröhlich“, „traurig“ und „Kopfschmerzen“ in Ihrer Sprache? . Was passt? Sehen Sie auch in Ihr Wörterbuch. a) in schlechten Zeiten: _____ b) der Beweis, -e: _____ c) die Klimaanlage, -n: _____ d) leiden: _____ e) der Mensch, -en: _____				https://www.hueber.de/media/36/srp1_lesetexte-L06.pdf		Arbeit mit dem Wörterbuch	
Lektion 8								Arbeit mit dem Wörterbuch	
Lektion 9	lesetext	Der Münchner Online-Verlag Pronto und das Büro Public Word haben fast 200 Einwohnermeldeämter in Deutschland getestet. Unterwegs 1. Was bedeuten diese Wörter? 2. Lesen Sie die Texte 1 bis 4 und ordnen Sie zu 1. der Airport-Bus2. an Bord (sein) 3. die City4. die Rushhour5. der Service6. das Sightseeing7. das Terminal					Eigennamen	Jetzt im Test: Einwohnermeldeämter online	https://www.hueber.de/media/36/srp2_lesetexte-L09.pdf
11									
12		Leser-Service 1. Was bedeutet das? Ordnen Sie zu. Sehen Sie auch in Ihr Wörterbuch. • eine Zeitung abonnieren* das Zeitungs-Abonnement* der (Zeitungs-) Abonent, -in• kostenlos* der Journalist, -in Kaufen – eine Krankheit? 1. Was passt? Sehen Sie auch in Ihr Wörterbuch. a. die Klamotten (nur Plural): _____ b. das Portemonnaie, -s, auch: Portmonee, -s: _____ c. wütend sein: _____ d. schrecklich sein: _____ e. den Kopf schütteln: _____ 2. Lesen Sie den Text. Welche Fotos passen zum Text? Unterstreichen Sie die passenden Sätze im Text. Dein anderes Wort für Kleidung (Umgangssprache) nicht schön sein Bier: gar nicht zufrieden sein Csehr kleine Tasche für Geld Bewegung mit dem Kopf, meint Nein						Arbeit mit dem Wörterbuch	https://www.hueber.de/media/36/srp2_lesetexte-L12.pdf
13	lesetext								
14									

			Nur für Schritte 1											
Lernen -> Portfolio														
	Picknick Lektion 6 938 KB6 Seiten Bildkarten (Spiel für den Englisch-Unterricht, Karten auch im Deutsch-Unterricht einsetzbar)		Let's have a picnic on the beach! Sprachziel: 'Picknick-Zubehör' / how much? und how many? / Mengenangaben Let's have a picnic on the beach! Autorin des Übungsblattes: Hildegard Rudolph © Max Hueber Verlag 2002 July, with its sunny days and warm nights, is ideal for having a picnic with friends on the beach. And if everybody contributes something ± some salad, a cake, beer or wine ± it will be even more fun! Below are some things your friends are going to bring along with them to the picnic. Apfelkuchenapple pie Käsecheese Äpfelapples Keksebiscuits / cookies Bananas Banananas Kirschencherries belegte Brötchensandwiches Mineralwassermineral water Besteckcutlery (knives, forks and spoons) Obstkuchenfruit cake Bierbeer Orangenoranges Birnenspears Orangensaftorange juice Brotbread Paprikapeppers Brötchen / Semmelnrolls Pflirschepeaches Butterbutter Salamisalami Coca-Cola CokeSalz und Pfeffersalt and pepper Eier eggs Salatmixed salad Serviettennapkins Gläserglasses Tellerplates Hühnchenchicken Weinwine Kaffeecoffee Weintraubengrapes Karottencarrots Wurstchensausages And now your friends tell you what they are going to bring along with them. Form dialogues as follows: I've got some mineral water. Shall I bring it to the picnic? Oh, that's a good idea. / Oh, that's fine. / Yes, of course. etc. I And how much mineral water do we need? Well, I think we need 10 bottles of mineral water. I've got some peaches. Shall I bring them to the picnic? Oh, that's a good idea. I And how many peaches do we need? I ...		alles auf Englisch, dann Bilder	-> Wieso nicht überarbeitet? Zählen?								
Spiele														
weitere Sprachen			Bezeichnung Bezug auf weitere Sprachen											mehr multikulturelle Elemente, als Mehrsprachigkeit
Türkisch		1	in Ihrer Sprache											
Polnisch		1												
Englisch		2												

Berliner Platz NEU 1 KB + AB

Kursbuch Lektion 1	S. 3 Seite	Berliner Platz Neu orientiert sich am Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Der Kurs endet mit der Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER).	<p>Neu orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und endet mit der Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER).</p> <p>Kontext nur in Inlandsverweilern (in Bib)</p>	<p>„Berliner Platz“ Neu orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und endet mit der Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER).</p>	<p>Platz NEU mehrmals (auch in LHB), jedoch mehrere Lernziele und Handlungen</p>
Lektion 2	S. 12, Nr. 6	Lesen Sie die Steckbriefe. Wer spricht was? Raten Sie. Ordnen Sie die Sprachen zu. Schreiben Sie Ihren Steckbrief. [...] Sprachen: _____ Stellen Sie Ihre Nachbarin/ Ihren Nachbarn vor. (Abbildung und gelber Kasten -> Name, Land, Sprachen)	<p>Aufgabenstellung</p>	<p>Deutsch</p>	<p>individuelle Mehrsprachigkeit</p>
Lektion 3	S. 13, Nr. 8 S. 21 S. 30 2 S. 47	Aupair Computer Bowling, Café, Jazz, Workout	<p>sprachvergleichende Elemente</p>	<p>Anglizismen</p>	<p>„Hast du Telefon? - Nein nur ein Handy.“ Haben Sie Telefon? S. 22</p>
Lektion 3	S. 32, Nr. 7 3 S. 35 3 S. 41	Ein Flohmarkt im Kursraum a Was kennen Sie auf Deutsch? Was nicht? Suchen Sie im Wörterbuch und ordnen Sie zu. Secondhand	<p>Arbeit mit dem Wörterbuch lexikalische Ebene Wortschatzerwerb</p>	<p>Arbeit mit dem Wörterbuch</p>	<p>Anglizismus</p>
5 - Einkaufen (Lebensmittel)	S. 54, 4	Lebensmittel weltweit a Welche Lebensmittel sind für Sie wichtig? Wie heißen Sie auf Deutsch? [...] Was heißt "berenjena" auf Deutsch? - ah ich glaube Aubergine! b Nennen Sie zehn Nomen aus Kapitel 1 bis 4 auf Lernkarten. Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch. [Abbildungen] Heft NT [...] exercise book [...] Heft [...] دفتر [...] Bringen Sie Rezepte mit. Finden Sie gemeinsam die deutschen Wörter. Machen Sie ein Rezeptheft im Kurs.	<p>Arbeit mit dem Wörterbuch lexikalische Ebene Wortschatzerwerb</p>	<p>Anglizismus</p>	<p>mongolisch?!</p>
6- Familienleben	S. 55, 6b S. 59 PROJEKT S. 67	Cognac EFFEKTIV LERNEN Wortschatzkarten Sehen Sie in der Worlliste nach. Schreiben Sie zehn Wortschatzkarten und üben Sie im Kurs. Artikel Verdracite (Deutsch) Der Bruder Präzident Die Brüder Beispielsätze Das ist mein Bruder. Ich habe zwei Brüder. So können Sie Wortschatzkarten lernen: 1. Vorderseite lesen: Wie heißt das Wort in Ihrer Sprache? Und der Beispielsatz? 2. Rückseite lesen: Wie heißt das Wort in Ihrer Sprache? Und der Beispielsatz auf Deutsch? 3. Karten immer mitnehmen ... 4. Karten im Kurs tauschen 5. Mit einer Partnerin/ einem Partner lernen	<p>Englisch</p>	<p>LERNKARTEN 2 Beispiele - englisch und - türkisch! -> vermutlich Rezepte aus verschiedenen Erstsprache, wenn gemeinsam die deutschen Wörter gesucht werden sollen.</p>	<p>Wortschatzkarten Ihre Sprache in Ihrer Sprache Ihre Sprache</p>
7 - Willkommen in Berlin	S. 75	effektiv lernen -> Lärntipps	<p>Wortschatzkarten Ihre Sprache in Ihrer Sprache Ihre Sprache</p>	<p>Eigenname</p>	<p>79 Berlinfonbte</p>

8 - Zimmer, Küche, Bad									
Raststätte 3	113	"Wir wohnen hier", hat mein Mann auf Englisch gesagt. Dann hat der Mann plötzlich gelächelt: [...] Hiromi aus Japan City-Express	in Text						auf Englisch gesagt an anderen Stellen werden Englisch-Bispiele gegeben -> nicht authentisch durchgängig meist gesprochene Fremdsprache in Integrationskursen: Englisch - wieso nicht auf Englisch?
10 - Ich arbeite bei...	116	Wichtige Wörter finden - Wählen Sie aus jeder Anzeige ein oder zwei Wörter aus und schlagen Sie sie im Wörterbuch nach. Vergleichen Sie die Festanstellung; fest? anstellen/ Anstellung? City-Express	sprachvergleich ende Elemente - 5		Arbeit mit dem Wörterbuch				ausgedachter Eigenname für Firma Wörterbuch
Raststätte 4	121, 9c	Wellness Weekend	Englisch						Zweifelsfälle - Wochenende - Allerdings Wellness = Spa - Pseudoanglizismus - Schwierig, Grenze zu ziehen.
AB Lektion 1	S. 148 S. 152, 6.2								individuelle Mehrsprachigkeit, aber nationalsprachlich Nr. 6.2 kurz zuvor: Länder und Sprachen mit Eigenen Sprache = Nationalität? (Nicht zu sehen (z.B. Filipe Spaniens oder Deutschlands -> (vgl. Geist) - nicht eingehen auf Dialekte, Plurizentrik negativ aufgeben; Auch in Nr. 6.3
Lektion 1	S. 152, Nr. 6.3	Länder und Sprachen in Ihrem Kurs. Schreiben Sie.							
Lektion 2	S. 161, 2	Welche Wörter sind für Sie schwierig? Schreiben Sie drei Lernkarten und üben Sie mit einem Partner / einer Partnerin.	sprachvergleich ende Elemente - 3						Lernkarten - Wortschatzweiterung Lernkarten "Schwierige Wörter" = Vokabelkärtchen erstes: wieso nicht brasilianische Party (deutsch oder port.) - die anderen = Eigennamen
Lektion 4	S. 172 f.	Brasil Party, Godbye Lenin, French Connection Welche Wörter sind für Sie schwierig? Schreiben Sie drei Lernkarten und üben Sie mit einem Partner / einer Partnerin.	in Text, Veranstaltungshinweise						Lernkarten.
Lektion 5	S. 175, 4	Lebensmittel weltweit Diese Lebensmittel aus aller Welt gibt es auch in Deutschland. Wie heißen sie auf Deutsch? Suchen Sie im Wörterbuch oder im Internet. -> verschiedene Bilder A bis G EFFEKTIV/LERNEN Wortschatzkarten für Nomen - Ergänzen Sie bitte, kontrollieren Sie auf Seite 61 und mit der alphabetischen Wortliste auf Seite 241. Vordersseite: Artikel Wort Plural/ Form Wortakzent Beispielsatz Rückseite (Ihre Sprache) Schreiben Sie zehn Wortschatzkarten für Nomen aus Kapitel 1-5. Tauschen Sie im Kurs. Üben Sie zusammen. - Tomate - Die Tomate, die Tomaten, ich mag Tomaten.	Aufgabe vorher: Lebensmittel Wortschatz. Aufgabe nachher: Was mögen Sie? 1. Mais / du / ? -> Wortschatz -> Wortschatzbeispiele, nicht reflektiert auf Wortschatz (thematisch)						
	S. 179		sprachvergleich ende Elemente - 2		Ihre Sprache				Üben = Deutsch (?) -> kein Eigenwort -> auf Bild könnte auch etwas Anderes stehen (Geburtsstagslied)
6 S. 185		Happy Birthday Welche Wörter sind für Sie schwierig? Schreiben Sie drei Lernkarten und üben Sie mit einem Partner / einer Partnerin.	in Abbildung, Aufgabegluckswünsche - Ergänzen Sie						Lernkarten -> Übersetzen Zweifelsfälle: Eigenwert, Anglizismen, (auch englischer Woher?) Information - Name: Tourist Info, Highlight Text selbst geschrieben? Wo hört Anglizismus auf und wo fängt das englische Wort an? Welcome Card zwar Eigenname.
S. 185			sVE - 5		Wortschatzweiterung				Vergleich? - von was?
7 S. 195		Welcome Card Guide, InsiderTipp, Highlight, Infostores, Tourist Information, online	engl (?) sprachvergleich ende Elemente - 3						Lernkarten
8 S. 196, 1.2		Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch, Ergänzen Sie pro Bild mindestens drei Wörter. Vergleichen Sie im Kurs.	Zimmer, Küche, Bad -> Wortschatz		Arbeit mit dem Wörterbuch				
S. 201		Welche Wörter sind für Sie schwierig? Schreiben Sie drei Lernkarten und üben Sie mit einem Partner / einer Partnerin.	sprachvergleich ende Elemente - 3		Wortschatzweiterung				

Berliner Platz NEU LHR

Kaufmann, S./Köcker, A./Lemke, Ch. (2013). Berliner Platz 1 NEU, Deutsch im Alltag. Lehrhandreichungen. in Klett-Langenscheidt, München
bzw. 1. Auflage 2017

Kursbuch	Seite	Text	Kontext	Berücksichtigung anderer Sprachen	Bezug auf Erstsprache/ auf weitere Sprachen außer Deutsch	Anmerkungen	Anmerkung/ Ausweitung
		Zielgruppe: Berliner Platz NEU ist ein Lehrwerk für Erwachsene (ab 16 Jahren) ohne Vorkenntnisse oder mit nur geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache. Erwerb, die in einem deutschsprachigen Land oder im Ausland Deutsch lernen, um 5 u.a. in Deutschland (in Österreich oder der Schweiz) längere Zeit leben. Zielsetzung: orientiert sich am GER, Band 1 führt zu A1 (...). Sie bereiten die Prüfung „Sprachniveau 1“ (siehe Buch 2, „den Deutsch-Test für 5 Zuwanderer“ und das „Zertifikat Deutsch“ vor. Einsatzbereich: wurde speziell für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen entwickelt. Die Herausforderung, Lernende aus vielen Kulturen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in der deutschen Sprache zu integrieren und Ziele in einem Kurs zu unterrichten, stand im Mittelpunkt bei der Konzeption ...	Wissenswertes, Einführung		relativ weite Zielgruppe, nicht speziell für Integrationskurse entwickelt Dazu zu berücksichtigen: relativ weite Zielgruppe, nicht speziell für Integrationskurse entwickelt		
	6	Lenglossare Englisch, Russisch, Türkisch, Spanisch Im Alltag EXTRA ist in die Inhaltsgabe von Berliner Platz NEU integriert und greift die Lernziele des Rahmencurriculums für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache auf. Zu jedem Kapitel gibt es zwei Seiten mit den Rechten und den Verantwortlichkeiten der Europäischen Union. Ein „Alltags-Platz“ zum Kennenlernen und Ausfüllen der im deutschen Alltag wichtigsten Formulare sowie 8 „...international“ zum interkulturellen Vergleich.	Übersicht der Teile	Vorkommen: Englisch, Russisch, Türkisch, Spanisch	mit unterschiedlichen Herkunftssprachen	neutrale Bezeichnung bei Komponenten des Lehrwerks ist Kurs- und AB zentral in Mitte gestellt . Um sie herum operieren sich die weiteren Bestandteile. Im Alltag EXTRA - was ist herausragendes? Verweis nur in Lernaktivitäten und nicht auf Cover. In Ausgabe ohne diesen Zusatzteil gibt es keinen Verweis darauf. nur diese Sprachen? Wie ausgewählt? (FS, Prüfungsanforderungen, ...) Auffällig; azatisch nicht erwähnt, obwohl es das auch gibt. interaktives Whiteboard	
	8	Glossare Deutsch-Englisch, Deutsch-Russisch, Deutsch-Türkisch	Lernende finden online...	Englisch, Russisch, Türkisch	interkulturelles Lernen - mehrsprachig Rahmencurriculum		
	8	interaktive whiteboards	Lernende finden online...	Englisch			
	8	Informationen zum „Deutsch-Test für Zuwanderer“ und Hilfen für die Prüfungsvorbereitung	Lernende finden online...				
		Berliner Platz Neu folgt dem kommunikativen, handlungsorientierten Ansatz, der das sprachliche Handeln in Alltagssituationen als wichtigstes Ziel sieht. Dieser Ansatz wird noch ergänzt um Aspekte des interkulturellen Lernens und der Förderung der Lerner-Autonomie. Eckpunkte, globale und detaillierte. Lernziele sind im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ und im „Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache“, an denen sich Berliner Platz Neu orientiert, erläutert und aufbereitet.	methodische Schwerpunkte, Plache Grammatik- und Wortschatzprogression				
	9	Die Lernenden sollen lernen, ihr Weltwissen zu aktivieren, außersprachlich Hilfen beim Textverstehen einzubeziehen, bereits vorhandene Kenntnisse in anderen Fremdsprachen zu nutzen, ihr Lesesinteresse zu überprüfen etc.	sprachliches Vorwissen nutzen / einbeziehen		bereits vorhandene Kenntnisse in Fremdsprachen nutzen	geht von mehrsprachigem Lernenden aus	
	10	Von guten Lernenden kann erheblich mehr erwartet werden als von solchen, die sich mit einfachen Strukturen - vielleicht aufgrund von Übertragungen aus der Muttersprache - noch schwertun.	Qualitative Differenzierung erwarteter Grad an Korrektheit		Übertragungen aus der Muttersprache	Bezug auf negative Transfers gute Lernende (?)	
	10	(Das zugrundeliegende Rahmencurriculum) definiert daher den Sprachbedarf in Einzelfällen und in der Kommunikation auf Deutsch erörtern, andererseits müssen vorhandene außerunterrichtliche (Sprach-)Erfahrungen in den Unterricht hineingeholt und genutzt werden.	Handlungsorientierung	Rahmencurriculum		Bezug auf Rahmencurriculum für Integrationskurse	
	11	praktischer Wegweiser... für erfolgreiche Integration.	Im Alltag EXTRA		Einbeziehen außerunterrichtlicher (Sprach-)Erfahrungen		
	11	Interkulturelles Lernen				nicht sprachlich ausgerichtet unterschiedliche Charaktere in Lehrwerk, mit denen sich Lernenden identifizieren können. Vergleiche anstellen - unter interkulturelles Lernen hier wird nicht auf sprachliche Vergleiche eingegangen, sondern es sind "interkulturelle" Vergleiche gemeint.	Sonstiges

		Im Zusatzteil im Alltag EXTRA wird in vielen Kapiteln abschließend ein Vergleich mit der jeweiligen Situation in den Herkunftslandern der Kursteilnehmer*innen angeregt. Dieser Vergleich kann im Unterricht in der jeweiligen Herkunftslandern im Vergleich zu den kulturellen Normen in den jeweiligen Herkunftslandern im Vergleich zu	"... international!		Reflexion - nicht sprachlich	auch hier geht es nicht um sprachliche Vergleichssituationen. "Inaktive Reflexion" "In vielen Kapiteln?"	nicht gegendert		
	12	Der rote Faden - Unterrichtsverortung	Englisch			Bezug auf Rahmencurriculum	Vergleich Schritte: viel öftere Erwähnung -> Mehr Präsenz		
Lektion 1	13	und entsprechend als Kann-Beschreibung ("can-do-statements") Lernziele: sich über Namen, Herkunft und Sprachen austauschen Bewusstmachung: KL erklärt die Bedeutung von Vorname und Nachname (Familiennamen) > Mehrsprachigkeit: in einigen Sprachen, z.B. Ungarisch, wird der Familienname vor dem Vornamen genannt und geschrieben, ohne dass beide durch ein Komma getrennt werden. Lernziele: TN können sagen, welche Sprachen sie sprechen. (...) Lerninhalte: Wortschatz: Sprachen	ungarisch		"Mehrsprachigkeit" in einigen Sprachen Bewusstmachung	individuelle Mehrsprachigkeit			
	14	Lernziele: TN können sagen, welche Sprachen sie sprechen. (...) Lerninhalte: Wortschatz: Sprachen			meine und deine Sprache Sprachvergleich "Unterschiede zur eigenen und anderen Sprachen" Mehrsprachigkeit Sprachvergleich	individuelle Mehrsprachigkeit			
	21	> im Alltag EXTRA 2: Hier bietet sich mit "Meine und deine Sprache" ein Sprachvergleich an. Die TN erkennen die Regel in der Wortstellung, können aber auch Unterschiede zur eigenen Sprache (und zu anderen Sprachen) besser einschätzen (> Mehrsprachigkeit: Sprachvergleich)			Arbeitsmittel	Arbeitsmittel mit dem Wörterbuch			
	22	Achtung: Handy ist eine deutsche Bezeichnung, kein Internationalismus (> Wortschatz Internationalismen)				Bezeichnungen gut (Vgl. Schritte LHB)	lernungewohnte		
	23	TN benutzen ihre Wörterbücher				Arbeitsmittel mit dem Wörterbuch			
	21	sogenannte lernungewohnte TN effektiv lernen; Nutzung des Wörterbuchs (trotzdem Kopierfolie) TN vergleichen die abgebildeten Wörterbuchauszüge mit ihren eigenen Wörterbüchern				Arbeitsmittel mit dem Wörterbuch			
3	26	Nutzung der Mehrsprachigkeit: Sprachvergleich: TN vergleichen die Verwendung von Artikeln zur Kennzeichnung des Genus mit anderen Sprachen. (Das Russische z.B. kennt wieder bestimmte noch unbestimmte Artikel)	Russisch		Mehrsprachigkeit Sprachvergleich	direkte Bezeichnung "Mehrsprachigkeit" Artikelverwendung Kennzeichnung des Genus -> strukturelle Ebene			
	28	Mithilfe der Kopiervorlage "das Wörterbuch benutzen" wird zunächst der Umgang mit dem Wörterbuch thematisiert. Die TN schlagen in ihren Wörterbüchern nach, um den korrekten Artikel (das TN sammeln an der Tafel 30 unbekannte Wörter aus Kapitel 4 und stellen Wortschatzkarten her. TN erhalten die Hausaufgabe, zu Hause den Lemtipp auszuprobieren.			Arbeitsmittel mit dem Wörterbuch	Lernstrategien			
	31	Die TN schlagen in ihren Wörterbüchern nach, um den korrekten Artikel (das TN sammeln an der Tafel 30 unbekannte Wörter aus Kapitel 4 und stellen Wortschatzkarten her. TN erhalten die Hausaufgabe, zu Hause den Lemtipp auszuprobieren.			2	Wortschatzkarten -> lexikalische Ebene			
4	35	->Binnendifferenzierung 1 (...) KL ermutigt zur Nutzung der Wörterbücher. TN, die in Deutschland lernen, können hier Vorwissen aufgrund von Einkaufserfahrungen einbringen. Aber auch TN im Ausland werden hier bekannte Wörter ableiten können: Bier, Tomate, Banane usw.			1	Arbeitsmittel mit dem Wörterbuch			
5	38	Lernziele (...) TN können ihr Wörterbuch zur Bestimmung von Artikel (Genus) und Pluralformen nutzen.	zu KB Lektion 5		Sonstiges	ableiten von Wortschatz sprachl. Vorwissen	lexikalische Ebene		
	39	interkulturelle Perspektive: TN nennen die ihnen aus ihren Herkunftslandern vertrauten Lebensmittel.			1	Nutzung des Wörterbuchs			
	39	interkulturelle Lebensmittel				was soll das sein? Definiert?	Wahrscheinlich auf anderen Sprachen als Deutsch allerdings: Wörterbücher der TN		
Lektion 5	40	KL weist auf den Lemtipp hin (>effektiv lernen: Nutzung des Wörterbuchs) KL erläutert mithilfe der Kopiervorlage die Nutzung des Wörterbuchs zur Bestimmung von Artikeln und Pluralformen. (...) Wichtig ist allerdings, dass alle mit dem Wörterbuch arbeiten können.	interkulturelle Perspektive Pluralformen Lebensmittel		1	Arbeitsmittel mit dem Wörterbuch			
	40	das fragt man bei uns nicht auf und regt einen Vergleich bei uns - bei euch an	Familie		1	Lernstrategie	interkulturell-pragmatische Ebene?		

Lektion 6, 6c			Bezug auf Element 14 EFFEKTIV LERNEN		- in allen im Kurs verwendeten Sprachen unterschiedlichsten Sprachen					
Raststätte 2	45	> interkulturelle Perspektive: TN erstellen ggf. anhand der Kopiervorlage 6d eine Liste von Glückwünschen in allen im Kurs vertretenen Sprachen. Herzliche Glückwünsche! In den unterschiedlichsten Sprachen finden Sie im Internet.								
	48	Wortschatzarten Jeder/ TN erhält fünf bis zehn Wortschatzarten... Lernkarten haben die TN schon im Arbeitsbuchteil des 1. Kapitels (Effektiv lernen) kennengelernt. Diese Lerntechnik wird in Berliner Platz Neu immer wieder gegnüberholt. Hier ist es um dies effektive Lernen von Komm. (Mutter- und Fremdsprache) geht. Wie kann TN mit dem eigenen Muttersprache zusammen und helfen einander bei der Übertragung aus dem Deutschen. (In den Glossaren zu Berliner Platz Neu 1 NEU werden die Lerntips aus dem LB in der jeweiligen Sprache erläutert.			- Mehrsprachigkeit TN mit derselben Muttersprache - Übertragung aus dem Deutschen - in der jeweiligen Sprache				nicht meine - deine, Beschränkungen fallen positiv auf. Weitere Sprachen sollen helfend eingebracht werden, TN helfen einander	
Lektion 7	51	TN arbeiten bei Klärungsbedarf mit em eigenen Wörterbuch.	Berlin Tourismus - Wünsche und Bedürfnisse Stadtbesuch		Arbeit mit dem Wörterbuch	1				
	52	Grammatik: Metasprache KL erläutert den Begriff "Präposition" anhand schon bekannter Beispiele, z.B. ich komme aus Mexiko, das ist in Russland. KL erläutert dies ggf. auch anhand eines Vergleichs mit anderen Sprache... to the station, al estracion, istasyona (=Mehrsprachigkeit: Sprachvergleich)		Englisch Spanisch Türkisch	Mehrsprachigkeit					es sind grammatische Fachbegriffe gemeint (Pronomen, Verben, etc.) um sich über Sprache unterhalten zu können
Lektion 7	53		Grammatikvermittlung, 5a, vor Hörtext							Kontrastiver Sprachvergleich auf struktureller Ebene (Präpositionen) -> cool im Spanischen FEHLERHAFT (estacion ist fem.) (vgl. Geist 2018, Fehler)
Lektion 8	59	> Grammatik: das Perfekt, TN, die noch nicht gesteuert eine Fremdsprache gelernt haben, wissen möglicherweise nicht, was das Perfekt ist.								-> einige, geht nicht davon aus, dass TN nicht wissen, sondern auf manche teilweise andere Sprachen nicht gesteuert erlernt haben. Großer Unterschied zu Schritte Plus.
Lektion 9	61	TN helfen sich gegenseitig bei der Klärung der unbekannt Wörter.	Fotos betrachten, Aussagen über vergangene Ereignisse machen (Lernziel)		Arbeit mit dem Wörterbuch	1				gesellschaftl. Mehrsprachigkeit
Lektion 10	62	Die Paare machen selbständig weiter, klären gemeinsam unbekannte Wörter und erzählen die Geschichte weiter.	Nutzung Perfektformen Reisebericht, Mail, Wien							
	64	Landeskunde: Informationen zu Wien in 14-Sprachen findet man auf: http://www.wien.info .	Berufsbezeichnungen			6				Aktivierung sprachl. Vorwissen
	70	Der Kenntnisstand ist hier möglicherweise recht unterschiedlich, sodass 1a für TN unterschiedl. Ausprägung des Vorwissens, für andere TN die Präsentation von Neuem bedeutet.								
	72	Aussprache ... Bei Bedarf kann KL die TN, die besonders große Ausspracheprobleme haben, in dieser Phase individuell betreuen.								
	74	Üben: TN schlagen einzelne Wörter im Wörterbuch nach.			Arbeit mit dem Wörterbuch	1				TN, unabhängig der Sprachen Bericht: Vor allem werden Smartphones genutzt (wie realistisch ist "Arbeit mit dem Wörterbuch" - werden online auch Genus, Pl.-Angaben gemacht, wie sie vermittelt werden?)
11	75	Wortschatz aktiviert und eingeführt	Körperteile							
12	80	TN lesen die Wörter in FA oder GA und ordnen die Begriffe den Bildern zu. Vergleich im Plenum. TN nutzen ihre Wörterbücher (> effektiv lernen). Wörterbücher der TN	1a. Reisen, Jugendherberge, Übernachten		Arbeit mit dem Wörterbuch	1				unterscheidet zwischen Landes-zugehörigkeit und Sprachzugehörigkeit?
	82	Herkunftsländ und in Deutschland vergleichen.								Geht gefühlt viel um die Prüfung von teic, in LHB nichts zu DTZ (Weil der nur A2 und B1 lernt)? - Band 2 und Band 3 bereiten dann auf dtz vor (vgl. S. 102) - was ist, wenn man nach Kurs nur A1 hatte?
Didaktisches Glossar	87	Alltagsorientierung Für Deutschlerner in Deutschland (der Bezug zum Alltag) geradezu überlebensnotwendig und für die Integrationskurse sogar gesetzlich festgelegt. Der Deutschunterricht, so steht es im Zuwanderungsgesetz, soll es Zugewanderten ermöglichen, ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig zu handeln.	Alltagsorientierung		oft Bezug auf Integrationskurse (m Gegensatz zu Schritte Plus)					Integrationskurse e - Inhalt. Lernziele

	<p>Deutschlernende sprechen häufig neben ihrer Muttersprache eine oder mehrere andere Sprachen. Fragen wir unsere TN, so stoßen wir nicht selten auf leicht zu verwechselnde Begriffe wie „zweite Sprache“, „zweites Muttersprache“, „Auslandsaufenthalte, die Medien und das Leben in einem multikulturellem Umfeld. Der einsprachige Mensch wird - zumindest in vielen Deutschkursen - zur Seltenheit.</p> <p>Ein Deutschunterricht, in dem nur Deutsch gesprochen werden darf, erscheint angesichts dieser Situation nicht mehr sinnvoll. Heute wird vielmehr der Rolle der Muttersprache beim Lernen einer neuen Sprache eine große Bedeutung beigemessen - „sie ist wirklich die Mutter, der zweiten, dritten und vierten Sprachen“ (Deller/ Rinvollucht, 2002, S. 10). Das Ziel, dass die Lernenden möglichst schnell Fortschritte im Deutschen machen sollen, wird nicht alleine durch die Nutzung der Muttersprache bzw. der im Kurs gesprochenen Sprachen erreicht. Ein zweisprachiger Unterricht ist daher ein „bilingualer“ Unterricht. Zeit Wirtschaft für die Menschen, ihre Kompetenzen und Gefühle und motiviert. Gefragt ist also eine absichtsvolle Nutzung der vorhandenen Sprachkenntnisse im Kurs. Diese kann schon auf Anfängersniveau stattfinden, wenn z.B. der KL die TN auffordert, einander in ihrer Muttersprache zu begründen - das macht Spaß und stellt eine lockere Atmosphäre her.</p>				<p>neben ihrer Muttersprache eine oder mehrere andere Sprachen.</p>	<p>Mehrsprachigkeit wird auch so bezeichnet im Gegensatz zu Schritte Plus Mehrsprachigkeit erklärt</p>
	<p>100 Sprachvergleiche sind eine Möglichkeit, Sprachenvielfalt im Unterricht zu nutzen und so das Bewusstsein für die neue Sprache zu fördern. Im Anfangsunterricht ist das kontrastive Arbeiten u.a. sinnvoll bei der Wortschatzarbeit. Welch eine Überraschung, wenn TN merken, dass ein Wort aus ihrer Sprache im Deutschen ganz ähnlich ist! Das kann ein ausgewandertes deutsches Wort sein wie <i>putar = Butler</i> (bosnisch/ kroatisch/ serbisch) oder <i>otoban = Autobahn</i> (türkisch) (siehe dazu „Liste deutscher Wörter in anderen Sprachen“ im Internet). Das kann ein Wort sein, das aufgrund der Verwandtschaft der Sprachen Ähnlichkeiten mit dem entsprechenden deutschen aufweist, wie <i>Wongita</i> (italienisch) = Familie oder ein international geläufiges Wort wie <i>Kaffee</i> (> Wortschatz, Internationalismus). Überraschend ist es dann aber auch, wenn die so genannten „falschen Freunde“ wie z.B. <i>Wohlschokol</i> (am Englisch) das nicht hat <i>Hochschule</i>, sondern mit <i>Schulungsschule</i> übersetzt werden muss, oder <i>beilen</i> (niederländisch), das nicht den Hundelaut, sondern <i>anzufeln</i> bedeutet. Aber auch wenn es darum geht, sich Strukturen (z.B. die unterschiedliche Wortstellung im Satz) bewusst zu machen oder in der Aussprache typisch deutsche Intonationsmuster zu erkennen, sind Sprachvergleiche äußerst hilfreich.</p>	<p>bohnisch/ kroatisch/ serbisch türkisch italienisch englisch niederländisch</p>	<p>Sprachvergleiche im Unterricht</p>	<p>Bewusstsein für die neue Sprache aus ihrer Sprache in anderen Sprachen</p>	<p>„Im Anfangsunterricht ist das kontrastive Arbeiten u.a. sinnvoll bei der Wortschatzarbeit.“</p>	
	<p>100 (...) die Funktion der sprachlichen Phänomene, die gelernt werden sollen, nicht präsentiert, sondern die Lernenden entdecken sie selbst bzw. filtern sie (...) Die Strukturen werden verallgemeinert und bilden den Inhalt neuer Regeln. Dies ist ein wichtiges Prinzip, wenn man davon ausgeht, dass sich Erwachsene Lernstoffe bewusst aneignen wollen.</p>	<p>Sprachbewusstsein</p>	<p>Arbeit mit dem Wörterbuch</p>	<p>guter Ansatz, jedoch auf struktureller Ebene meist nicht mehrsprachig umgesetzt - würde Sprachbewusstsein noch mehr erhöhen.</p>		
	<p>103 (...) allerdings muss man andere Methoden der Semantisierung (bei der Wortschatzvermittlung) einbeziehen, z.B. Übersetzungen (> effektiv lernen: Nutzung des Wörterbuchs), Umschreibungen, Beispiele etc.</p>	<p>Wortschatz - Wörterbuch</p>	<p>2</p>	<p>Übersetzung als Strategie</p>		
	<p>108 (...) die ihnen zeigen, dass nicht alles an der neu zu erlernenden Sprache unbekannt sein muss. (...) Aussprache und/oder Orthografie im Deutschen von dem gewohnten Gebrauch des Worts abweichen können. (...) dass Internationalismen in der deutschen Sprache meist lateinischen, griechischen, romanischen oder englischen Ursprungs sind und in manchen anderen (z.B. asiatischen) Sprachen gar nicht existieren. Sie als Lehrende/ sollen v.a. in heterogenen Kursen bei Internationalismen ggf. weitere Hilfestellungen geben.</p>	<p>lateinisch griechischer romanischer englischer Ursprung asiatische Sprachen</p>	<p>asiatische Sprachen? Geographisch ist auch Türkisch/Asien. Was ist mit der Bezeichnung gemeint? mehrere Sprachfamilien, mehrere Sprachen in Asien wäre - afroasiatisch, austroasiatisch, - Abchasisch-Adygisch, - Koreanisch, - Hmong-Mien</p>	<p>asiatische Sprachen? Geographisch ist auch Türkisch/Asien. Was ist mit der Bezeichnung gemeint? mehrere Sprachfamilien, mehrere Sprachen in Asien wäre - afroasiatisch, austroasiatisch, - Abchasisch-Adygisch, - Koreanisch, - Hmong-Mien</p>		
	<p>108 Markierungen und Erläuterung am Ende -> Mehrsprachigkeit wird von Autor*innen aktiv versucht zu fördern. Präsenz in LHB zu geben</p>					
	<p>Für jede Lektion zuvor Lernziele, Lerninhalte übersichtlich aufgeführt, dann Tabellen in Tabellen -> übersichtlich</p>			<p>Didaktische Hintergründe und Ziele der Aufgaben werden erläutert</p>		
	<p>immer Teil zu „Bewusstmachung“ - positiv</p>					
	<p>„Binnendifferenzierung“; manchmal „Mehrsprachigkeit“ (S. 14)</p>					
	<p>„Transfer“, „Freie Anwendung“, „Handlungsorientierung“</p>					
	<p>Kapitel zu Mehrsprachigkeit / bzw. Sprachen -> erwähnen!</p>					
	<p>„Mehrsprachigkeit“ wird so genannt, umgesetzt und thematisiert (im Gegensatz zu LHB Schritte Plus)</p>					
	<p>verschiedene Lernstufen (Haptisches Element, das für viele Lernende wichtig ist) (S. 30)</p>					
<p>1.</p>					<p>Nennung</p>	

A weitere Sprachen	Bezeichnung Einbezug weiterer Sprachen	wie werden weitere Sprachen bezeichnet?	Sprachvergleich	in Berliner Platz Neu Fachbegriffe thematisiert und genannt
Englisch	4 Lernende mit unterschiedlichen Herkunftssprachen	1	Mehrsprachigkeit	
Spanisch	1 (Lernende sollen lernen) (...) bereits vorhandene Kenntnisse in anderen Fremdsprachen nutzen	1	Transfer/ Übertragung	
	Übertragungen aus der Muttersprache Ihre Muttersprache(n) Faktor Muttersprache TN mit derselben Muttersprache Übersetzung in der Muttersprache in der Muttersprache	Lernende, die sich aufgrund von ... schwertun im Gegensatz zu "guten Lernenden" zwar "ihre", aber Plural bei "Muttersprache" nur zweimal "ihre" - beide Male auf Mehrsprachigkeit		
Türkisch	4 neben ihrer Muttersprache eine oder mehrere andere Sprachen.	7	Integrationskurse	
Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch	1 Einbeziehen außerunterrichtlicher (Sprach-)Erfahrungen	1	Sprachenvielfalt	
Italienisch	1 in einigen Sprachen	1	Sprachbewusstsein	
Niederländisch	1 meine und deine Sprache 1 meine Sprache deine Sprache	2		
	"Unterschiede zur eigenen und anderen Sprachen" - in allen im Kurs vertretenen Sprachen in den unterschiedlichsten Sprachen eine andere Sprache (gesprochen wird) in anderen Sprachen	1 1 2		
	Ausgangssprachen in (ausgangs)sprachlich homogene Kleingruppen Nutzung der Sprachen	1 2		
	Ihre Sprache aus ihrer Sprache Sprachenvielfalt im Unterricht Bewusstsein für die neue Sprache	1 1 1	4 Diskussion: Wörter wie eigene und ihre eher ausgrenzend (?)	
arabisch gar nicht Englisch nicht immer als Beispiel (z.B. weitausgrößerer Anteil an Bezeichnungen)				
Einbezug bestimmter weiterer Sprachbeispiele (z.B. weitausgrößerer Anteil an Bezeichnungen)				
Ungarisch	1 Englisch	2		
Russisch	2 Russisch	2		
Englisch	2 Türkisch	2		
Spanisch	2 Spanisch	1		
asiatische Sprachen	2			
Polnisch	1			
Türkisch	1			
Italienisch	1			
lateinisch	1			
griechisch	1			
romanisch	1			
asiatische Sprachen vs. romanische Sprachen				
asiatische Sprachen ist nicht die korrekte Bezeichnung für eine Sprachfamilie - vielmehr gibt es viele verschiedene: ...				

Berliner Platz NEU - Im Alltag EXTRA

	Kaufmann, Susan (2013). Im Alltag EXTRA S. 238 - 261	Susan Kaufmann Raumwissenschaftlich für Im Alltag EXTRA						Im Alltag EXTRA ist ein Zusatzteil der die Lernziele des Rahmencurriculums aufgreifen soll (vgl. Kaufmann et al. 2013: 8). Nur die Lehrerhandreichungen weisen auf diesen hin, online ist er in Vorschau zugänglich. Er befindet sich nach Kurs- und Arbeitsbuch am Ende des Buches.
S. 238-260	Im Alltag sprechen Papiere, Papiere - international							
Themen:	Sie/ du Formulare							
Zu Lektion 1 - 238	Vorname - Familiennamen? Wie ist das in Ihrem Land? Deutschland: Ursula (Vorname) Schulz-Fischer (Familienname) Ungarn: Feher (Familienname) László (Vorname) Marokko: Raba (Vorname) El Abdallah (Familienname) Ihr Land: ... Info: In Listen schreibt man oft so: El Abdallah, Raba Feher, László Schulz-Fischer, Ursula ...	Namen - International	Ihr Land meine Sprache	Trotz "Ihr Land": Vermittlung pragmatisches Sprachwissen von Vor- und Familienname Durch Kontrastierung -> deutsch nicht Sprache von gleiche Stelle				
zu Lektion 2 - 241	Deutsch - Englisch Ich spreche Deutsch 241 / speak German.	Meine und deine Sprache	Englisch	Die Satzstellung ist im Deutschen und Englischen bei diesem Satz gleich. Es wird mit Pfeilen gearbeitet, um die unterschiedliche Syntax zu verdeutlichen. Dass das Verb spreche im Deutschen durch "Parl-" wiedergegeben wird und das "-or" das Personalpronomen "ich" anzeigt. Das Objekt Deutsch wie tedesco stehen am Ende des Satzes.	syntaktische Ebene			
241	Deutsch - Italienisch Ich spreche Deutsch 241 Parlo tedesco	Meine und deine Sprache	Italienisch		auf syntaktischer Ebene auf syntaktischer Ebene regt zu Sprechreflexion und Sprachvergleich auf Satzebene an.			
241	Almanca konusuyorum und Ihre Sprache?	Sprechen, sprechen	Türkisch Ihre Sprache	Die Pfeile zeigen an, dass die Satzstellung im Türkischen Deutsch spreche ich.				
zu Lektion 3	Dialog 3 - Entschuldigung, ich suche ...bus station... wie sagt man auf Deutsch? - Meinen Sie den Busbahnhof? - Ja, Busbahnhof. - Der ist dahinten. Sammeln Sie Wörter und Fotos zum Thema "Geld". Übersetzen Sie sie in Ihre Muttersprache. Lesen Sie drei Wörter im Kurs vor.	Sprechen, sprechen Wie heißt das auf Deutsch? Dialoge	Englisch	Element eingebunden Vermittlung von Redemitteln				
243	Bank= ... Kleingeld= ... Währung= ...	Meine und deine Sprache	Übersetzen Sie Ihre Muttersprache	Eingebunden in Kurs Explizites Aufordern "Übersetzen" - allerdings Vorlebere	sprachvergleich beide Elemente - 2			
Lektion 4 Lektion 5	Sie kennen das Wort nicht? Lesen und üben Sie den Dialog mit einem Partner / einer Partnerin. - Entschuldigung, haben Sie... wie heißt das ... chocolate? - Schokolade? - Ja, für Milch. - Ja, Kakao. - Ja, Kakao. - Kakao ist dahinten.	Sprechen, sprechen	Niederländisch	Niederländisch, oder sollte das "Schokolade" anders geschrieben/ ausgesprochen sein?				
Lektion 7, 250	3 Ich hätte gerne Informationen zum Wohnen in meiner Muttersprache. - Welche Sprache sprechen Sie denn? - Kroatisch - Oh Kroatisch, immmm. Wir haben eine Broschüre in Englisch, Französisch, Russisch und Türkisch. - Haben Sie vielleicht eine Broschüre auf Serbisch? - Nein. Gibt es Informationen zu ... auf Türkisch/ Französisch/ Englisch...? Ich hätte gerne Informationen zu... auf Serbisch/ Russisch/ Spanisch...? Haben Sie (vielleicht) eine Broschüre auf Polnisch/ Rumänisch/ Arabisch...?	Sprechen, sprechen In der Behörde	meine Muttersprache	Rahmencurriculum: Kategorie Behörden/ Nach Hilfe fragen Person wird mehrsprachig dargestellt (Serbisch)	kroatisch (in KG und AB nicht)			

BerlinerPlatzNEU-ArbeitsblätterundKopiervorlagen

online unter https://www.kletsprachen.de/berliner-platz-neu/-/28#reiter=mediathek&dl_niveau_srf=A1&dl_kategorie=4					
Kopiervorlage n=61					
1 ^b Steckbrief Sprache(n)				individuelle Mehrsprachigkeit Umsetzung	Rahmencurriculum Tendenzen
2 3 ^b Suchen Sie die Wörter im Wörterbuch und finden Sie den Artikel! Das	Wörterbuch benutzen 1	Arbeit mit dem Wörterbuch			
4 5 ^b Suchen Sie die Wörter im Wörterbuch und finden Sie die Pluralform:	Das Wörterbuch benutzen 2 - Herkunftsländerinterkulturell				
dRezepte					
dFeliz	universario "Glückwünsche"	Spanisch	lexikalische Ebene	individuelle Mehrsprachigkeit	
Testtraining	Sprache n) Stellen				
7					
8					
9					
Raststätte 3					
10					
11					
12					
Arbeitsblätter	nur Präsenz anderer Sprachen nicht Teil der Analyse - zu Tendenzen) (
1	Was spricht Mehmet Korkmaz?8. Was spricht Monika Nunes?				Inhalte aus Kursbuch in AB, "THEMA: Wortschatz"
2	"Spricht Mehmet Korkmaz Arabisch?"				kein Element, aber Präsenz individueller, relevanter Mehrsprachigkeit arabisch - außereuropäische Sprachen
3	1 13 Ja, ich spreche Französisch. / Nein, ich spreche.....				Lösung -> individuelle Mehrsprachigkeit
4	Veranstaltung Beginn/Ende/Dauer (der) Deutschkurs 9:0012:003 - Stunden (der) Englischkurs 14:0016:002 - Stunden (der) Französischkurs (der) Spanischkurs 10:0011:3090 Minuten (der) Chinesischkurs (der) Russischkurs 15:3017:302 - Stunden (das) Fußballspiel	Angebot Veranstaltungen, Sprachkurse	Englisch Französisch Spanisch Chinesisch Russisch		Präsenz anderer Sprachen eine Person spricht Italienisch als Informationsangabe, individuelle Mehrsprachigkeit
5					

4	.Was ist..... Muttersprache, Olga?..... Muttersprache ist Russisch. .Naira und Carlos, was ist Muttersprache? 9 Muttersprache?..... Muttersprache ist Spanisch. Was ist die Muttersprache von Mehmet Koçmaz?..... Muttersprache ist Türkisch. 11 Was ist die Muttersprache von Beata und Maria?..... Muttersprache ist Polnisch	Possessivpronomen üben	Russisch Spanisch Türkisch Polnisch	auch wichtig, aber nicht Fokus -> Tendenz? - verschiedene Identifikationsmöglichkeiten Frage wie dargestellt - Dissertation zu Darstellung von Menschen mit Migrationshintergrund welche Stellen haben sie, etc.?)
6				
7	wo ist.....Disko „Crazy“ bitte? Ich sucheDisko „Crazy“? wie komme ich.....Disko „Crazy“?	Artikel, Präpositionen - Nom, Akk, Dat	Englisch, ausgedachter Name	(
8				
9				
10				
11				
12				
				Personen sprechen andere Sprachen, doch Veranstaltungen/... -> Identifizierungsmöglichkeiten, aber keine Wertschätzung. Ausblick: Welche Sprachen sprechen die Personen und wie werden sie/ihre Situation präsentiert im Lehrwerk bereits Artikel? Verweis)
weitere Sprachen				(
Spanisch I				

Grammatik		Deutsch - Arabisch (7 S.)					
Tafelbilder - Lehrerhandreichung	n= 31	sprechen / Sprache Wörterbuch Reset-Button, Drag&Drop					Wörterbuch
Transkriptionen		https://www.kleit-sprachen.de/berliner-platz-neu/-/128#reiter=mediathek&dl_niveau_slr=A1&dl_kategorie=22					
DVD	S. 2	Ich spreche deswegen natürlich auch noch Türkisch, Deutsch und Englisch und Französisch—in der Schule hab ich das noch gelernt – und ich kann auf Spanisch 2 Stück Zitronenkuchen bestellen. Ich bin als Vierjähriger nach Deutschland gekommen. Damals konnte ich natürlich noch Russisch, meine Muttersprache. Und ich habe Deutsch im Kindergarten gelernt. Und das war dann so: Die Kindergärtnerinnen haben sich anscheinend gedacht, wenn die armen Ausländerkinder , wenn die Deutsch in Bayern lernen, dann müssen wir aber dermaßen anpassen, dass die ja keinen bayrischen Akzent bekommen. Und so ist es dann auch geworden. Also, ich kann bis heute kein einziges Wort Bayrisch, obwohl ich's gerne könnte und ... Ich bin froh, dass ich's wenigstens verstehe.					individuelle Mehrsprachigkeit
	S. 6	Und ich sprech deswegen natürlich auch noch Türkisch, Deutsch und Englisch und Französisch – in der Schule hab ich das noch gelernt – und ich kann auf Spanisch 2 Stück Zitronenkuchen bestellen. Und ich finde, man kann eine Sprache auch erst richtig dann gut, wenn man Zitronenkuchen bestellt und wenn die Frau zurückfragt „Zum Mitnehmen oder zum Hieressen?“ und wenn man das dann auch versteht und dann sagen kann. Vorher hat man die Sprache noch nicht so richtig gelernt.					individuelle Mehrsprachigkeit "die armen Ausländerkinder"
	7	Und da klinge ich wie ein kleines Ausländerkind tatsächlich noch.					Ausländerkind
AB	1-6 7-12			0 n=15 0 n=14			
KB	7-12			0 n=23			
1-6	2	6 Steckbriefe 1. Mein Name ist Kim. Mein Vorname ist Yong-Min. Ich komme aus Korea. Ich wohne in Seoul. Ich spreche Koreanisch und Chinesisch. 2. Ich heiße Minakova. Mein Vorname ist Olga. Ich komme aus Moskau in Russland. Ich spreche Russisch und Englisch.					individuelle Mehrsprachigkeit
	3	3. Ich bin Mehmet Korkmaz. Mein Vorname ist Mehmet. Ich komme aus Izmir in der Türkei. Ich spreche Türkisch und Persisch. Das ist die Sprache im Iran. 4. Ich heiße Sanchez. Carlos Sanchez. Ich komme aus Valencia. Valencia ist in Spanien. Ich spreche Spanisch und ein bisschen Französisch. 5. Ich heiße Kasimir Lasarenko. Mein Vorname ist Kasimir. Ich komme aus Kiew, in der Ukraine. Ich spreche Ukrainisch und Russisch.					individuelle Mehrsprachigkeit
				n=18S.			
		Bez. anderer Sprachen ihrer Muttersprachen		1			
		Ausländerkinder					

BerlinerPlatzNEUSprachenportfolio

10 S.									
besteht aus	Sprachenpass Sprachenbiografie Dossier								
	Sprachenportfolio Seite 3 Sprachenpass 2/6 Welche sprachlichen Qualifikationen haben Sie in Deutsch und in anderen Sprachen? Welche Sprachprüfungen haben Sie abgelegt?Deutsch								und in anderen Sprachen
	Selbsteinschätzung Anhand der standardisierten Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen können Sie Ihr Sprachniveau in Deutsch und in anderen Sprachen einschätzen.								Platz für 2 weitere Sprachen außer Deutsch und in anderen Sprachen
	Sprachenportfolio Seite 8 2) Sprachenbiografie /2A)Sprachverwendung Folgende Sprache(n) spreche ich mit meiner Familie: Folgende Sprache(n) spreche ich mit Freunden: Folgende Sprache(n) spreche ich in meinem Beruf: Warum?Folgende								Sprache(n) mit dem Wörterbuch
	9 schneller und effektiver mit einem Wörterbuch arbeiten								Sprachenportfolio - LernzieleArbeit
	in anderen Sprachen2Arbeit								mit dem WörterbuchI
	folgende Sprachen1								

	Lösungen mit gesamter Aufgabe unter https://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu/t-1/28#reiter=mediathek&dl_niveau_st=A1&dl_kategorie=undefined							
Kapitel 10	Übung Lena arbeitet seit zwei Jahren bei City-Express / Lena arbeitet bei City-Express seit zwei Jahren.	Englischer Eigenname						
	englischer Eigenname I							

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich meine Masterarbeit ohne Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit wurde von mir bisher keiner Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise vorgelegt.

Darüber hinaus versichere ich, dass die elektronische Version der Masterarbeit mit der gedruckten Version übereinstimmt.

Leipzig, den 08.12.2020.....

Unterschrift:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. Jung', is written over a dotted line. The signature is cursive and stylized.