

Houda Khoffi

Universität Carthage Tunis / Tunesien

Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lernergruppen am Beispiel von DaZ mit besonderem Augenmerk auf Integrationskurse

ABSTRACT

Language teaching in multilingual learning groups
on the example of integration courses

With the arrival of 1 million refugees in Germany, the universities and German courses are becoming more and more heterogeneous. Due to this fact, it is necessary to analyse how we can didactically include other languages in the German language course as both a foreign language and a second language. Therefore, we must take a look into modern and popular German course books for adults to see if they include other languages and if so, how it is done. It is also interesting to see whether teachers of German language keep insisting on a monolingual teaching form.

Keywords: the role of books for German as a foreign language in promoting multilingualism, integration course, didactics, reflection on the learning process.

Mit der geschätzten Aufnahme von mindestens einer Million Flüchtlingen in Deutschland stehen die Hochschulen in Deutschland vor massiven Herausforderungen, um hier entsprechende Weiterbildungs- und letztendlich auch Integrationskurse anzubieten. Infolgedessen sehen wir uns in der Erwachsenenbildung immer mehr mit mehrsprachigen Gruppen von Lernenden konfrontiert. DaZ-Unterricht, insbesondere Integrationskurse, gewinnen umso mehr an Bedeutung. So hat das Bundesamt des Inneren (BMI) in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration das Kurskonzept „Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber“ entwickelt.

Im Januar 2006 hat das Bundesministerium das (BMI) den Auftrag gegeben, die Erfahrungen mit Integrationskursen zu evaluieren. Das Bundesministerium des Inneren der Bundesrepublik Deutschland ist verantwortlich für innere Sicherheit, die Sicherheit der Bürgerinnen und Bürger und ebenso für die Bereiche Migration und Integration¹. Ziel der Evaluation war es, die Umsetzung der Integrationskurse zu analysieren. Im Mittelpunkt standen die Bereiche „Verfahrenseffizienz“, „Finanzierung“ und „Methodik/Didaktik“ (vgl. BMI 2006: 4ff.). Dabei ist es interessant, sich die Didaktik bezüglich der Mehrsprachigkeit etwas genauer anzuschauen.

Zunächst sei hier die Unterscheidung zwischen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) vorzunehmen. DaF bezeichnet im Unterschied zu DaZ das Deutschlernen durch Unterricht in einem Land, in dem Deutsch nicht im Alltag gesprochen wird. Von DaZ spricht man, wenn die deutsche Sprache in einem deutschen Kulturraum erlernt wird und notwendig ist, um sich im Alltag zurechtzufinden. Der Erwerb erfolgt weitgehend außerhalb des Unterrichts, aber auch in speziellen Kursen. DaZ gilt für in Deutschland lebende Flüchtlinge, Aussiedler, Arbeitsmigranten, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Hier knüpfen die sogenannten Integrationskurse an, die jeweils aus einem Sprachkurs und einem Orientierungskurs bestehen. Im Sprachkurs werden Themen, die zur Alltagsbewältigung erforderlich sind, behandelt. Im Orientierungskurs werden landeskundliche Themen wie die deutsche Rechtsordnung, Geschichte und Kultur, Rechte und Pflichten in Deutschland behandelt². Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich lediglich auf den Sprachkurs und lässt den Orientierungskurs außen vor, da er vom Umfang der Stundenzahl zu gering ist.

In der Fremdsprachendidaktik – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eingeschlossen – scheint das Thema „Mehrsprachigkeit“ ein wichtiges Thema zu sein. In der Literatur wird ausgedehnt dargestellt, dass die Erstsprache an sich eine wertvolle Ressource für den Zweitsprachenerwerb darstellt. Auf die unterstützende Funktion eines gezielten Einsatzes der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht verweist zum Beispiel Butzkamm (2007). Während jedoch im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache eine Entwicklung in Richtung Mehrsprachigkeit zu verzeichnen ist, sind Integrationskurse vorwiegend nach dem Prinzip der absoluten Einsprachigkeit konzipiert. Die Lehrenden gehen nicht auf die Sprachen ihrer Kursteilnehmenden ein, sondern sprechen konsequent Deutsch und lassen die Sprachen der Lernenden außen vor. Da eine gemeinsame Sprache (wie z.B. Englisch) fehlt, sehen die Lehrenden keine Möglichkeit, eine andere Sprache als die Zielsprache zu nutzen. Dies erscheint auf den ersten Blick auch durchaus nachvollziehbar. Doch wie gehen Lehrwerke und

1| Vgl. Bundesministerium des Innern 2006.

2| Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016.

Lehrkräfte im DaF-Bereich tatsächlich in der Praxis damit um? Dabei soll exemplarisch ein DaF-Standardlehrwerk, welches oft für Integrationskurse, insbesondere Frauen- und Elternkurse, genutzt wird, herangezogen werden. Folgende Fragestellungen sollen geklärt werden: Wird die Muttersprache wirklich komplett ausgeschlossen, wie es die Theorie nahelegt? Wie kann die Erstsprache des Lernenden in den DaF-Unterricht miteinbezogen werden? Welche Vor- und Nachteile ergeben sich? Und welche Rolle nimmt die Lehrkraft in der Praxis dabei an?

Viele Lernende haben in ihrem bisherigen Sprachunterricht (Deutsch als Zweitsprache) selten erfahren, dass ihre Beobachtungen und Problematisierungen willkommen waren. Dabei ist es interessant sich anzuschauen, wie Lerner eine Sprache lernen. Nach einer Untersuchung von Wildenauer-Jozsa (2004) denken 93,8 % über die Muttersprache beim Deutschlernen nach. Insbesondere beim Wortschatzlernen wird die Muttersprache herangezogen. Beim Grammatiklernen sind es nach Wildenauer-Jozsa „nur“ 67 % der Befragten (Wildenauer-Jozsa 2004: 38). Die Anbindung an die Muttersprache scheint eine wichtige Rolle beim Lernen einer Fremdsprache einzunehmen.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, das Konzept der Tertiärsprachendidaktik vorzustellen, welche die Ausgangsbedingungen des Lerners einer zweiten und weiteren Sprache (Tertiärsprache) aufgreift. Didaktisch werden die bereits vorhandenen Vorkenntnisse der Lernenden und ihre Erfahrungen mit dem Sprachenlernen fokussiert. Auf dieser Grundlage soll der Unterricht in einer zweiten Fremdsprache auf tertiärsprachendidaktischen Prinzipien aufbauen, denn damit kann der Lernprozess beschleunigt werden und das Lernen bewusster erfolgen. Parallelen und Vergleiche zwischen der ersten gelernten und der neu zu erlernenden Fremdsprache können dazu führen, die neuen Strukturen schneller zu begreifen und langfristig zu verankern. Diese neuen sprachlichen Strukturen sollen also in das bereits vorhandene sprachliche Netz eingebunden werden, so dass die einzelnen Sprachen nicht voneinander getrennt werden, sondern sich eine einzige mehrsprachige Kompetenz herausbildet. Diese Aspekte des didaktischen Herangehens an die zweite Fremdsprache Deutsch können durch entsprechende Unterrichtserfahrungen umgesetzt werden.

Die sogenannte Mehrsprachigkeitsdidaktik bezieht neben der jeweils ersten und zweiten Fremdsprache auch die anderen im individuellen Repertoire und im schulischen Angebot vorhandenen Sprachen mit ein (vgl. Neuner 2003: 13–34). Nach Hans-Jürgen Krumm (1997) wird die Mehrsprachigkeit geradezu zu einer Voraussetzung für erfolgreichen Sprachunterricht, wenn man die Fremdsprachendidaktik um eine soziokulturelle Komponente erweitert, in der interkulturelles Wissen eine wichtige Rolle spielt. Denn nur durch die Präsenz verschiedener Sprachen im Deutschunterricht kann *cultural awareness* (Kulturaufmerksamkeit) erreicht werden als Voraussetzung für interkulturelles Lernen (vgl. Krumm 1997: 12).

DaF- und DaZ-Lerner sehen zwar in der Konzentration auf Deutsch ihre besseren Chancen und einsprachige Kurse erfreuen sich größter Beliebtheit. Die Muttersprache oder andere Sprachen könnten primär auch als ein Störfaktor für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache gesehen werden. Die Sprachlehrforschung hat sich allerdings seit Mitte der 80er Jahre von diesem Blick gelöst und begonnen, bei der Untersuchung des Erlernens einer Sprache den vorhandenen Sprachbesitz der Lernenden stärker einzubeziehen.

So eruiert auch Roche (2013), dass in den in Deutschland betriebenen Integrationskursen eine Reduktion auf zielsprachliche Sprachkenntnisse der Lingua franca Deutsch stattfindet. Folglich werden die mit viel Aufwand betriebenen Integrationskurse mit dieser Zielsetzung und nicht mit der Aus- und Weiterbildung mehrsprachiger Bürger begründet und beforscht. Die monolinguale Ausrichtung des Integrationsdiskurses bewirkt, dass sich Bildungsstudien auf die Messung von Kenntnissen der Zielsprache konzentrieren, aber die familiensprachlichen Kenntnisse weitestgehend außer Acht lassen (Roche 2013: 189).

Es erstaunt, dass die empirische Forschung und politische Diskussion, auch ganz konkret zur Lehrerbildung im Bereich DaZ, stets den Bereich Schule (inkl. Frühförderung) betreffen, während die Integrationskurse nicht Gegenstand empirischer Forschungen sind. Die einzige Untersuchung, auf die man stößt, ist die von Marion Grein (2010: 70–97). Sie kommt anhand von Beobachtungen und Befragungen zum Ergebnis, dass Integrationskurse wie erwartet dem Einsprachenprinzip folgen. Die Herkunftssprachen werden überwiegend nicht als „Ressource“ genutzt. Hier setzt die Problemstellung des vorliegenden Beitrags an. Wie können andere Sprachen in den Prozess des Deutschlernens positiv integriert werden?

Noch weitaus interessanter ist der von Grein wahrgenommene Eindruck, dass viele Lehrkräfte zwar davon ausgehen, einsprachig zu unterrichten, dennoch oftmals unbewusst kontrastiv oder mehrsprachig vorgehen. Genau hier wollen wir ansetzen. Welche Ansatzmöglichkeiten bieten DaF-Lehrwerke hierzu? Man findet theoretische Untersuchungen zu den Lehrwerken *Deutsch ist easy* (2006), *Geni@l. Deutsch für Jugendliche* (2011), und dem neueren Lehrwerk *Menschen. Deutsch als Fremdsprache* (2012) allerdings nichts zum *Schritte*-Lehrwerk, obwohl es erfahrungsgemäß eines der meistgenutzten Lehrwerke für den Integrationsbereich darstellt (Vincent/Pilypaityté 2014). Derzeit fehlt eine analytische Aufarbeitung der *Schritte*-Lehrwerke, was umso mehr einen Grund bietet, die Aufmerksamkeit auf diese Lehrwerke zu lenken. Bei einigen Lehrwerken liegt es nahe, sich der Mehrsprachigkeit zu widmen – bereits die Titelgebung verweist gedanklich auf das Mehrsprachigkeitsprinzip (z.B. *Deutsch ist easy*) –, während andere Lehrwerke in dieser Hinsicht unerforscht bleiben. Deshalb ist hier ein Versuch unternommen worden, die *Schritte*-Lehrwerke anhand mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze zu untersuchen.

Mittlerweile existieren mehrere Versionen dieses Lehrwerks (*Schritte*, *Schritte plus*, *Schritte international*), die es hinsichtlich der Umsetzung von mehrsprachigen Prinzipien zu sichten und deren Entwicklung es gegebenenfalls aufzuzeigen gilt. Die hier zu analysierende Fragestellung lautet: Liefern die *Schritte*-Lehrwerke Anregungen für mehrsprachige Lehr- und Lernkonzepte und stellen diese eine gelungene Umsetzung dar? Welche didaktischen Ansätze schlagen sich in diesem neuen Lehrmaterial nieder?

Beim Erlernen einer Fremdsprache können Lernende zum einen auf ihre sprachlichen Kenntnisse in der Erstsprache und der ersten Fremdsprache zurückgreifen, zum anderen aber auch auf ihre bereits vorhandenen Erfahrungen beim Lernen von Sprachen allgemein, denn sie haben bereits ihre Erstsprache und vielleicht noch eine weitere Fremdsprache gelernt. Wie sieht das nun konkret aus?

Die zu behandelnde Fragestellung soll anhand verschiedener Bereiche beleuchtet werden. Erstens kann man allgemein über Sprachen reflektieren, indem man über sprachliche Vergleiche und Anknüpfungen an vorhandenen Sprachkenntnissen nachdenkt. Als nächste Etappe kann eine lernstrategische Reflexion stattfinden, die durch Aufgabenstellungen und Konzepte gefördert wird und darauf abzielt, sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit an sich als Haltung und Thema wahrzunehmen. Man könnte die didaktischen Prinzipien hinsichtlich der Mehrsprachigkeit anhand des Bereichs der Lexik untersuchen. Ebenfalls könnte der Bereich der Grammatik (u.a. Morphologie, Syntax) einen möglichen Ansatz bieten. Dabei wurden alle vorliegenden Werke von *Schritte* herangezogen und unter diesen Fragestellungen untersucht. Hier können nur exemplarisch einige Beispiele genannt werden, deren Zielsetzung es hinsichtlich der Mehrsprachigkeit zu eruieren gilt. Dabei wird so vorgegangen, dass die *Schritte*-Lehrbücher dem Niveau nach aufwärts kritisch analysiert werden.

Wenn man sich nun beispielsweise das Lehrwerk *Schritte plus 1*, und zwar das Kursbuch (KB) auf Seite 13, anschaut, sollen die Lernenden eine kurze Umfrage machen und ermitteln, wie viele Sprachen im Kurs gesprochen bzw. verstanden werden. Dabei werden Lernende angeregt, sich ihre Spracherfahrungen bewusst zu machen. Es findet folglich eine Reflexion über ihre sprachliche Vielfalt in der Klasse bzw. im eigenen Kurs statt. Hier sei kritisch anzumerken, dass die Anwendung dieser jeweiligen Sprachen dabei nicht zum Zuge kommt und die Mehrsprachigkeit nur in der Theorie vorkommt.

In *Schritte international*, Arbeitsbuch (AB) A1, Seite 88 wird die Lerntechnik eingeführt, den Lernfortschritt zu dokumentieren und ein individuelles Lerntagebuch zu erstellen. Die Sprachlernbiografie des Lernenden im Deutschunterricht wird hierbei reflektiert. Es findet eine Reflexion über die Muttersprache statt, was zur Auseinandersetzung mit den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen anregt. Diese Aufgabenstellung macht unbewusst die Transfermöglichkeit (oder die sprachlichen Ähnlichkeiten) zwischen der Muttersprache und der

Im Kurs: Fragen Sie und machen Sie eine Wandzeitung.

Name	Sprachen
Mario Barchi	Italienisch Englisch Deutsch

Ich spreche gut Italienisch, Englisch und ein bisschen Deutsch.

Sprachen
 Arabisch
 Deutsch
 Englisch
 Französisch
 Italienisch
 Kroatisch
 Persisch
 Russisch
 Serbisch
 Spanisch
 Türkisch
 Ukrainisch
 Vietnamesisch

Was sprechen Sie? Deutsch.
 Was sprichst du? Russisch und ein bisschen Deutsch.

Abb. 1: Schritte plus 1, KB (2009: 13)

Zielsprache Deutsch bewusst. Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel kommt die eigene Muttersprache zur Anwendung und es wird somit einen Schritt weiter gegangen. Hierbei ist wiederum kritisch anzumerken, dass die eigene Muttersprache des Lernalers nicht in den Unterricht, also im Plenum, aufgenommen wird.

24 Schreiben Sie ein Lerntagebuch. Notieren Sie auch in Ihrer Sprache.

LERNIAGEBUCH

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? ...
 ...

ich ...e
 du ...st du kommst du heißt ▲
 sie ...en
 ...

achtundachtzig 88 LEKTION 1

Abb. 2: Schritte international Niveau A1, AB (2010: 88)

In *Schritte international* ist der Lernwortschatz einer jeden Lektion im Arbeitsbuch am Ende jeder Lektion zusammengestellt. Als Beispiel kann *Schritte international* Niveau A1, Seite 90 angeführt werden, wo die kontrastive

Auseinandersetzung mit vorhandenen Sprachen unter Einfluss der jeweiligen Erstsprache thematisiert wird. Es wird folgende Lernstrategie verfolgt: Durch Bildung von Wortfamilien oder Wortfeldern wird der Lernwortschatz in Übertragung in die Erstsprache ausgearbeitet. Neuer Wortschatz wird so mit bekannten Strukturen eingeführt, damit die Teilnehmer sich auf die Wörter konzentrieren können. Nach Möglichkeit werden Wortfelder eingeführt. Schreiblinien ermöglichen die Übersetzung in die eigene Sprache und damit ein klassisches Vokabeltraining: Die Teilnehmer können sich auf diese Weise selbstständig abfragen. Auch hier sei kritisch anzumerken, dass die Mehrsprachigkeit noch nicht Einzug in den Unterricht gefunden hat, da diese Aufgabe vielmehr zu Hause im Privaten durchgeführt wird. Dieses Beispiel kann somit nicht als gelungene Umsetzung des Mehrsprachigkeitsprinzips gewertet werden.

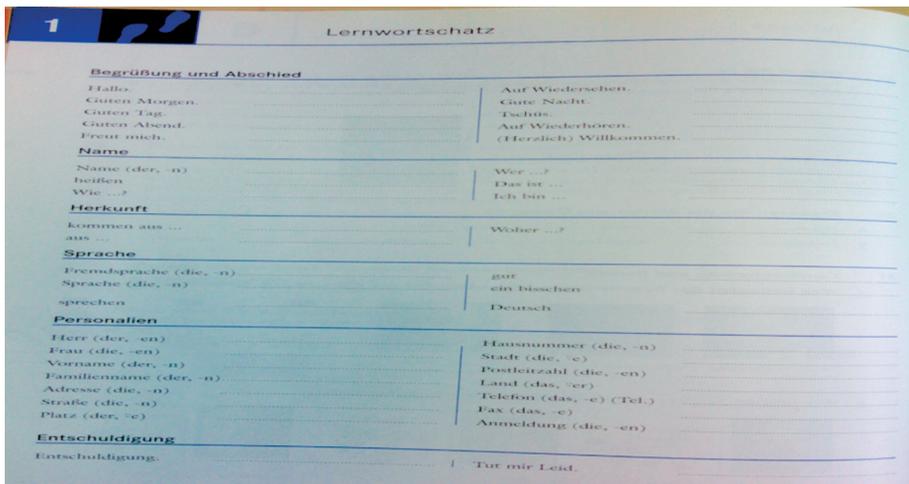


Abb. 3: Schritte international Niveau A1, AB (2010: 90)

Bei dem nächsten Beispiel aus *Schritte international*, Arbeitsbuch A1, Seite 94 kann man von der „inneren Mehrsprachigkeit“ des Deutschen (Varietäten) sprechen – ein Begriff, der bereits 1979 von Wandruszka eingeführt wurde. In Deutschland bedeutet innere Mehrsprachigkeit aus didaktischer Sicht, die Vielfalt der deutschen Sprache als eine ständige Bildungsaufgabe mit dem Ziel zu sehen, dass die verschiedenen Varietäten angeeignet werden. Dabei sind verschiedene Varietäten zu unterscheiden. In dem vorliegenden Beispiel aus dem Lehrwerk *Schritte* sind die dialektalen Varietäten, die der unterschiedlichen geographischen Verteilung entsprechen, aufgeführt. Dieses Konzept der inneren Mehrsprachigkeit hält am Primat der Hochsprache, der Kommunikationsform mit der größten Reichweite, als unbedingtem Lernziel fest, ohne allerdings andere Varietäten abzuwerten (Wandruszka 1979: 14 ff.).



Lernwortschatz

Begrüßung und Abschied

Grüezi.	Saltü.
Adieu.	Ciao.
Hallo.	Guten Abend, meine Damen und Herren.
Guten Morgen.	(Auf) Wiedersehen.
Guten Tag.	(Gute) Nacht.
Freut mich.	Tschüss.
Guten Abend.	
Willkommen	

Abb. 4: Schritte international Niveau A1, AB (2010: 94)

Schritte plus

Zwischenspiel

Schritte plus 1/3



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
Banane
Bier
Brot
Fisch

Abb. 5: Hueber. Freude an Sprachen (2016). <https://www.hueber.de/media/36/srp1-zwischenspiel-L03.pdf>

Zudem findet man Übungen, bei denen die erste und sogar weitere Sprachen thematisch einbezogen werden. Dadurch sollen Sprachen in Bezug zueinander gesetzt werden. Ein Aspekt hierbei ist die etymologische und typologische Beziehung zwischen den Sprachen, die durch diese Übung (je nach Sprache) aufgezeigt werden kann. Dies sensibilisiert den Fremdsprachenlerner für die kontrastive Struktur von Sprachen. Es ist wohl dieses autonome Untersuchen und eigene Entdecken, das den Reiz des Vergleichens von Sprachen ausmacht. Dazu muss man kein fortgeschrittener Lerner sein. Entdeckendes Lernen von Sprachen muss sich zunächst als im Unterricht möglich, zulässig und erwünscht erfahren lassen. Insbesondere Portfolios arbeiten damit, dass man etwas in die Muttersprache transferiert, um nochmal gesondert darüber zu reflektieren. Die Sprachlernerfahrung der Teilnehmer wird einbezogen: Deutsch wird heute häufig als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt. Auf das Wissen der Teilnehmer aus dem Englischen oder anderen zuerst gelernten Sprachen (auch den Muttersprachen) wird zurückgegriffen. Dem Deutschen ähnliche Wörter, die dem Teilnehmer bekannt sind, werden ihm bewusst gemacht, um den Wortschatzerwerb positiv zu unterstützen und dem Teilnehmer ein Hilfsmittel für das Verstehen von Hör- und Lesetexten an die Hand zu geben.

Die hier vorliegende Übung dient dazu, Internationalismen zu erkennen: Wie Hans-Jürgen Krumm (1997) schreibt, können Fremdwörter eine Brücke darstellen, indem man Rückgriffe auf die Muttersprache herstellt. So plädiert Krumm dafür, dass es dem Lerner grundsätzlich erlaubt sein sollte, sich der mitgebrachten Sprache zu bedienen. Vorhandenes Wissen, wie man an eine neue Sprache herangeht, weckt das Interesse am Vergleichen und Übersetzen (Krumm 1997: 14). Im angeführten Beispiel kommt das Mehrsprachigkeitsprinzip explizit zum Ausdruck und wird auch im Unterricht aktiv behandelt, was hier positiv anzumerken ist.

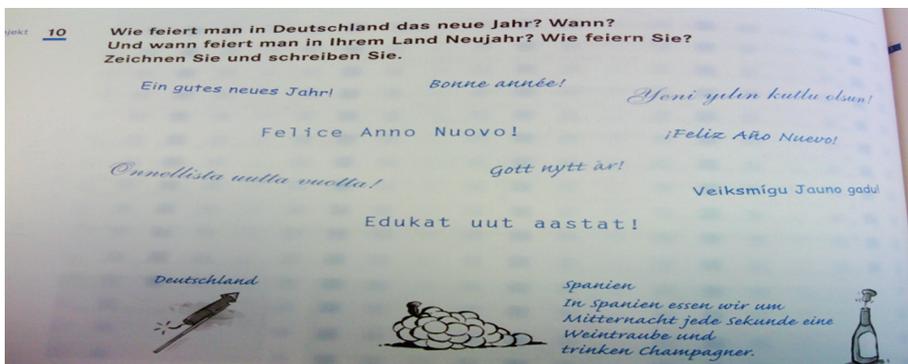


Abb. 6: Schritte plus 2, AB (2010: 150)

Die nächste hier angeführte Aufgabe stammt aus *Schritte plus 2*, Arbeitsbuch, Seite 150. Es wird ein Projekt zum Thema mehrsprachige Neujahrswünsche eingeführt, welches als Sprech Anlass dient. Dabei werden kulturelle Identifikations- und Anknüpfungspunkte hergestellt. Wie und wann feiert man in Ihrem Land Neujahr? Was isst/trinkt man mit wem? Als mögliche Aufgabe könnte man die Lernenden eine Wandzeitung mit Text und Bildern anfertigen oder einfach einen Text schreiben lassen. Hier könnte der Dozent diejenigen Teilnehmer, deren Sprachen im Neujahrswunsch im Lehrbuch nicht vertreten sind, fragen, wie der Neujahrswunsch in ihrer Sprache lauten würde, um ihnen Wertschätzung zu zollen, damit sie sich gleichwertig angesprochen fühlen. Auch in diesem Beispiel wird die Mehrsprachigkeit positiv und aktiv in den Unterricht aufgenommen und es stellt somit ein gelungenes Beispiel für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Lehrbuch dar.

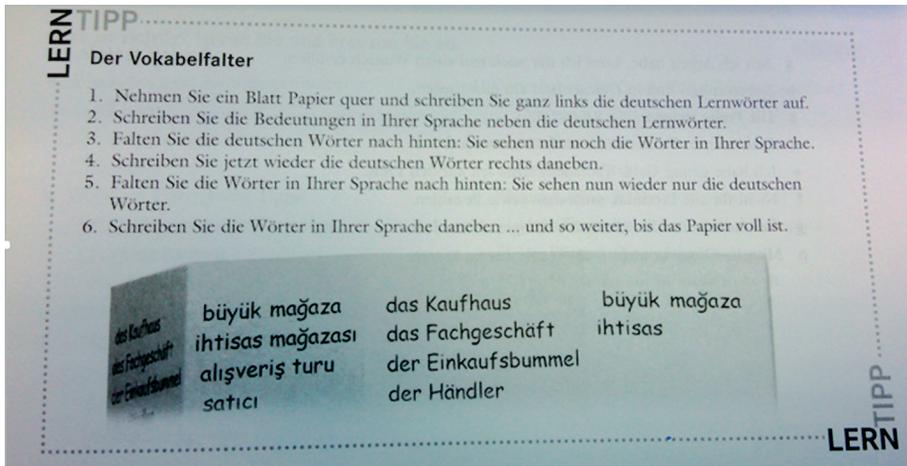


Abb. 7: Intensivtrainer *Schritte plus 3+4*, S. 45

Als letztes Beispiel wird der Vokabelfalter im Intensivtrainer *Schritte plus 3+4* auf Seite 45 herangezogen. Es wird eine Lernmethode vorgestellt, wie man sich mittels seiner Erstsprache neue Wörter in der Zielsprache einprägen kann. Es werden Lernkarten angefertigt, die die Visualisierung von Wortbedeutungen zum Ziel haben. Als Anmerkung könnte die Aufgabe eine andere Minderheitensprache aufführen als das Türkische, was hier sicherlich exemplarisch als Mehrheitssprache angeführt wurde. In vielen Integrationskursen geht das Türkische als Mehrheitssprache allerdings zurück. Mit dem Zuzug der Flüchtlinge sind immer mehr arabischsprechende Lerner zu verzeichnen. Es sei an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass sich Lerner anderer Muttersprachen benachteiligt und

missachtet fühlen, da ihre Sprache nicht aufgeführt wurde und Minderheitensprachen gänzlich außer Acht gelassen werden.

Im Lehrbuch *Schritte, Schritte international* ist keine Aufgabenstellungen im Bereich der Grammatik vorzufinden, die beispielsweise kontrastiv die Stellung des Verbs in der Erstsprache thematisiert. Ein möglicher Grund hierfür sind die Schwierigkeiten, ähnliche Strukturen auszumachen. Der sogenannte „negative Transfer“ wird vermieden. Negativer Transfer besteht dann, wenn die beiden Sprachen, die Muttersprache und die Zweitsprache, für einen bestimmten grammatikalischen Bereich unterschiedlich sind und der Lerner die grammatikalischen Regularitäten der Erstsprache auf die Zweitsprache anwendet. Positiver Transfer entsteht, wenn sich die beiden Sprachen in einem grammatikalischen Bereich gleichen und der Lerner die Regularitäten der Erstsprache für seine Zweitsprache übernehmen kann und sich somit ein problemloser Erwerbsverlauf abzeichnet (Müller/Kubisch, Schmitz/Kantone 2007: 22).

Daher ist bei der Übertragung stets Vorsicht geboten. Man kann vielfältige Beispiele hinsichtlich der Umsetzung von mehrsprachigen Prinzipien aus dem Lehrwerk *Schritte* konstatieren, wie man durch Bewusstmachung an die neue Fremdsprache herangehen kann. Dies wird allerdings nur im Bereich der Lexik vollzogen.

Die Lernenden werden mit ihrer Biografie, ihrem Hintergrund, ihren Lernerfahrungen und Sprachkenntnissen ernst genommen.

Wenn man die ersten Lehrwerke *Schritte* mit den neueren Lehrwerken *Schritte international* vergleicht, kann man einen Wandel hinsichtlich der Rolle der Erstsprache bei den Lernenden seitens der Konzeption feststellen. Zusammenfassend kann man sagen, dass die mitgebrachte Sprache im Fremdsprachenunterricht als internes Kommunikationsmittel, z.B. in der Gruppenarbeit oder als Erklärsprache, förderlich sein kann. Die Herkunftssprachen können somit als Brückensprache, wenn eine solche in der Lerngruppe vorhanden ist, fungieren. Um bestimmten Fehlerursachen auf die Spur zu kommen, könnten sie auch als Kontrastsprache dienen, wie man anhand der Beispiele gesehen hat. Wie die hier vorliegende Analyse gezeigt hat, können die mitgebrachten Sprachen letztendlich auch als Signal der Wertschätzung dienen, dass die vorhandenen Sprachen, und damit ihre Sprecherinnen und Sprecher, von den Lehrkräften auch dann respektiert werden, wenn diese selbst keinen Zugang zu diesen Sprachen haben.

Schließlich haben die Untersuchungen gezeigt, dass ein Wandel hinsichtlich der Rolle der Erstsprache bei den Lernenden seitens der Konzeption von Lehrwerken und der Lehrkräfte stattfindet und sich die Didaktik dementsprechend anpasst. So wird der einsprachige Unterricht als erstrebenswertes Ideal angesehen, jedoch ist dies für viele Lehrende in der Praxis nicht mehr realisierbar. Schlussfolgernd kann man sagen, dass eine Bewegung in Richtung „Entdogmatisierung“ des Ideals der Einsprachigkeit stattfindet und die neuere Entwicklung

auch die eigene Muttersprache in den Lernprozess einbezieht und nutzbar machen möchte.

Meiner Einschätzung nach lassen die Entwicklungen in Zukunft eine stärkere Akzentuierung mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze zu.

Literaturverzeichnis

- Butzkamm, Wolfgang (2007). „Die Grammatik ist vergleichend, von der Muttersprache her zu betreiben“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2007. S. 18–22.
- Bundesamt in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration das Kurskonzept: Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber. <https://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/ErstorientierungAsyl/erstorientierungasyl.html> (letzer Zugriff: 13.11.2016).
- Bundesministerium des Inneren: Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz, Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung von Integrationskursen, Dezember 2006. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstige/abschlussbericht-evaluation.pdf?__blob=publicationFile (letzer Zugriff: 13.11.2016).
- Grein, Marion (2010). „Konzeption und Auswertung einer Selbsterfahrung im Fremdsprachenunterricht – erste Vorschläge für einen neuen Typus der Sprachlernberatung“. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Jahrgang 15, Nr. 1. S. 70–97.
- Krumm, Hans-Jürgen (1997). „Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Einsprachigkeit ist heilbar – Monolingualism is curable – Le monolinguisme est curable“. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 11. S.11–16.
- Müller, Natascha/ Kubisch, Tanja/ Schmitz, Katrin/ Kantone, Katja (2007). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen.
- Neuner, Gerhard (2003). „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik“. In: Hufeisen, B./ Neuner, G. (Hg.) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. S. 13–34.
- Roche, Jörg (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen.
- Vincent, Sara/ Pilypaityté, Lina (2014). „Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien“. In: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 5. <https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/fd.50.2014.058> (letzer Zugriff: 13.11.2016).

- Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit der Menschen*. München.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2004): „Ich vergleiche immer... Wie erwachsene Deutschlernende ihre Sprachkenntnisse einsetzen: Beispiel Grammatik“. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 31. S. 38–42.

Internetquellen

- Bundesministerium des Innern (2016). www.bmi.bund.de (letzter Zugriff: 01.02.2016).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). www.bamf.de (letzter Zugriff: 31.08.2016).
- Hueber (2016). *Freude an Sprachen*. <https://www.hueber.de/media/36/srp1-zwischenspiel-L03.pdf> (letzter Zugriff: 01.02.2016).

Lehrwerke

- Deutsch ist easy (2006). Ismaning.
- Geni@l. Deutsch für Jugendliche (2011). München.
- Menschen. Deutsch als Fremdsprache (2012). Ismaning.
- Schritte (2005). Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning.
- Schritte plus 1, Kursbuch (2009). Ismaning.
- Schritte international Niveau A1. Kursbuch + Arbeitsbuch (2010). Ismaning.
- Schritte plus 2. Kursbuch + Arbeitsbuch (2010). Ismaning.
- Intensivtrainer Schritte plus 3+4 (2010). Ismaning.