

**MINISTERIUM FÜR HOCH- UND FACHBILDUNG
DER REPUBLIK USBEKISTAN
SAMARKANDER STAATLICHE HOCHSCHULE FÜR
FREMDSPRACHEN**

LEHRSTUHL DER DEUTSCHEN PHILOGIE

Kursarbeit

Thema: Präposition im Deutschen

Wurde von der Studentin P.Mardonowa erfüllt

Wurde vom Lehrer A.Shoimow geleitet

SAMARKAND - 2014

Thema:

Konzeption und Auswertung einer Selbsterfahrung im Fremdsprachenunterricht – erste Vorschläge für einen neuen Typus der Sprachlernberatung

Betreut: **Lehrer Amriddin Shoimov**

Geschrieben: **Studentin Parvina Mardonova**

Einleitung

Ausgangspunkt der folgenden Darstellung ist das Modul „Selbsterfahrung durch Fremdsprachenanfängerunterricht“ innerhalb der Zusatzqualifizierung der Lehrkräfte für Integrationskurse nach § 15 Absatz 2 IntV. Der vorliegenden Darstellung liegt die Auswertung und Evaluation von insgesamt 20 Selbsterfahrungen, die zwischen September 2007 und Oktober 2009 angeboten wurden, zugrunde. Während im Bereich Deutsch als Fremdsprache und vor allem auch im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Kindern eine Entwicklung in Richtung Mehrsprachigkeitsansätze zu verzeichnen ist, sind die Integrationskurse für Erwachsene immer noch vorwiegend nach dem Prinzip der Einsprachigkeit bzw. der aufgeklärten Einsprachigkeit konzipiert. Von den 450 befragten Lehrkräften gaben 86% an, dass sie in ihren Kursen zwar Wörterbücher zulassen, sonst aber dem Prinzip der Einsprachigkeit verhaftet sind. Die Erfahrungen mit der zunächst ebenfalls einsprachig durchgeführten „Selbsterfahrung Japanisch“ sprechen jedoch deutlich für die Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze. Nach einer knappen Darstellung der Integrationskurse im Allgemeinen (Kap. 1) und der Qualifizierung der Lehrkräfte für Integrationskurse (Kap. 2) folgt die Präsentation der durchgeführten Selbsterfahrung und deren Evaluation (Kap. 3). Im 4. Kapitel werden relevante Schlüsse gezogen und ein kurzer Vergleich mit den Sprachenzentren von 16 Universitäten vorgenommen, die in einem Ausblickskapitel 5 zu Forderungen für eine neue Konzeption der Integrationskurse führen. Für die Bewusstmachung lernexterner, emotionaler, kognitiver und fremdsprachenspezifischer Faktoren wird eine verpflichtende individuelle Sprachlernberatung während des Kurses vorgeschlagen.

1. Der Integrationskurs

Seit dem 01. Januar 2005 gibt es in Deutschland gesetzlich geregelte Integrationskurse, die die gesellschaftliche Integration von (erwachsenen) Migrantinnen und Migranten fördern sollen. Diese bestehen aus einem Sprachkurs, aufgeteilt in einen Basis- und einen Aufbaukurs (mit 600 Unterrichtseinheiten) und einen Orientierungskurs (mit 45 Unterrichtseinheiten). Die Teilnehmenden sollen sich nach der Teilnahme im Alltag auf Deutsch – auf Sprachniveau B1 (GERⁱ) – verständigen können. In den Orientierungskursen sollen sie sich u. a. mit der deutschen Geschichte, politischen Institutionen, der Rechtsordnung und der deutschen Kultur beschäftigen (vgl. Buhlmann 2007: VI; BAMF).

Angeboten werden sowohl Vollzeit- als auch Teilzeitkurse, z.B. für Berufstätige. Für Teilnehmende, die keine Schrift oder aber das deutsche Alphabet nicht beherrschen, gibt es spezielle Kurse, die 945

Unterrichtsstunden umfassen. Darüber hinaus werden auch spezielle Förderkurse angeboten, und für lerngewohnte Lernende wurden Intensivkurse eingerichtet. Schließlich können Teilnehmende auf Antrag einmalig 300 Unterrichtsstunden im Sprachkurs wiederholen, wenn diese ordnungsgemäß am Integrationskurs teilgenommen, aber die Sprachprüfung nicht bestanden haben (vgl. BAMF). Am 01. Juli 2009 wurden die bis dato gültigen Sprachprüfung „Zertifikat Deutsch“ (GER B1) und „Start Deutsch“ (GER A2) durch die skalierte Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (GER A2-B1) ersetzt.

2. Die Qualifizierung der Lehrkräfte

Während die Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Deutschkursen in Deutschland lange Zeit sehr uneinheitlich geregelt waren, sind sie mit Beginn des Zuwanderungsgesetzes und der Konzeption von Integrationskursen gerade für diese genauestens durch die Integrationskursverordnung geregelt. Nach §15, Absatz 1 müssen Lehrkräfte, die in Integrationskursen Deutsch als Zweitsprache unterrichten, ein erfolgreich abgeschlossenes Studium Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache vorweisen.ⁱⁱ Wenn kein Studium vorliegt, ist eine Zulassung nur möglich, wenn die jeweilige Lehrkraft an einer vom BAMF akkreditierten Zusatzqualifizierung teilgenommen hat. Bis zum 31. Dezember 2009 galt eine Ausnahmegenehmigung. Ab dem 01. Januar 2010 ist die erfolgreiche Teilnahme an einer der Zusatzqualifizierungen (oder eben das Studium) notwendige Voraussetzung, um unterrichten zu dürfen (vgl. BAMF).

Die Zusatzqualifizierung wiederum können Lehrende nur bei solchen Institutionen erwerben, die eigens dafür vom BAMF akkreditiert wurden. Dies erscheint sinnvoll, da derart sichergestellt wird, dass die Inhalte und der Umfang der Qualifizierung an allen Institutionen ungefähr gleich sind. Derzeit (Stand März 2009: BAMF, Zugriff Januar 2010) sind 19 Institutionen akkreditiert, die sich über ganz Deutschland erstrecken. Je nach Vorkenntnissen und Berufserfahrung muss entweder eine unverkürzte oder eine verkürzte Qualifizierung absolviert werden, wobei der Umfang der unverkürzten Variante 280 Unterrichtseinheiten (UE) beträgt, derjenige der verkürzten 140 UE (vgl. BAMF).

Die curricularen Bausteine sind – wiederum um Homogenität bei der Ausbildung zu gewährleisten – vom BAMF vorgegeben. Das Konzept wurde in Kooperation mit dem Goethe-Institut konzipiert. Differenziert wird hier zwischen Pflicht- und Wahlbausteinen (vgl. Buhlmann 2007: 25). Zu den Pflichtbausteinen zählen:

Migration und Migranten

Übungstypologien, Sozialformen und
Arbeitsanweisungen

Merkmale des DaZ-Unterrichts

Grammatik im DaZ-Unterricht

**Selbsterfahrung der Seminarteilnehmer durch
Fremdsprachenanfängerunterricht**

Spielerische Übungen, Sprachlernspiele und
Spiele im DaZ-Unterricht

Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung im Rahmen der angebotenen Hospitation	Projektarbeit im DaZ-Unterricht
Analyse von DaZ-Unterricht	Visualisierung im DaZ-Unterricht
Methodische Ansätze im DaF-/DaZ-Unterricht	Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht
Unterrichtsmaterialanalyse und -beurteilung	Kommunikationsmittel im DaZ-Unterricht
Wortschatzvermittlung im DaZ-Unterricht	Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht
Lesen im DaZ-Unterricht	Interkulturelles Lernen im DaZ-Unterricht
Hören im DaZ-Unterricht	Lernen lernen im DaZ-Unterricht
Phonetik im DaZ-Unterricht	Testen und Prüfen im DaZ-Unterricht
Sprechen im DaZ-Unterricht	Planen, Vorbereiten und Erteilen von DaZ-Unterricht
Schreiben im DaZ-Unterricht	Evaluation im DaZ-Unterricht
Kombinierte Fertigkeiten im DaZ-Unterricht	Kursteilnehmerberatung im DaZ-Unterricht
Die Wahlbausteine sind:	
Konfliktmanagement im DaZ-Unterricht	DaZ-Unterricht für Jugendliche
Berufsorientierender DaZ-Unterricht	Neue Medien im DaZ-Unterricht
Alphabetisierung	

Die Verteilung der Unterrichtseinheiten auf Präsenzveranstaltungen und Selbstlernphasen können die Weiterbildungseinrichtungen innerhalb eines gewissen Rahmens flexibel handhaben, sofern sie dies sinnvoll begründen können (vgl. Buhlmann 2007: 63). Insgesamt sind für die unverkürzte Qualifizierung grundsätzlich 140 UE Präsenzunterricht und 140 UE Selbstlernphasen vorgesehen, wobei computergestütztes Lernen unter gewissen Voraussetzungen auf den Präsenzunterricht angerechnet werden kann (vgl. Buhlmann 2007: 63). Der Aufbau, wie er oben aufgeführt ist, ist nicht zwingend, aber gerade die hier darzustellende Selbsterfahrung durch Fremdsprachenanfängerunterricht sollte, so die Vorgaben vom BAMF, möglichst frühzeitig eingeplant werden.

3. Die Selbsterfahrung der Seminarteilnehmer durch Fremdsprachenanfängerunterricht

Warum ist die Selbsterfahrung so relevant für Integrationskursleitende oder überhaupt für Lehrkräfte im Bereich des Fremdsprachenunterrichts? Eine gute Selbsterfahrung lässt die Teilnehmenden sowohl die Lernerperspektive nachvollziehen (Wie fühle ich mich als Lernender in der Gruppe? Wie lange kann ich dem Geschehen konzentriert folgen? Was fällt mir schwer? Wie viel Input kann ich speichern? etc.), als auch die Lehrerperspektive (Wie würde ich hier unterrichten? Was war gelungen,

was weniger gelungen? Was muss ich eventuell an meinem eigenen Unterricht ändern? Passten Sozialformen und Methode? etc.) (vgl. Baur & Kis 2002: 146; Ellis 2006: 'structured language learning experience'; Flowerdew 1998 'language learning experience'; Hyatt & Beigy 1999; Krummⁱⁱⁱ 1973: 112f.; Little & Sanders 1992; Waters et al. 1990 'language-learning experience'). Flowerdew (1998: 530), der eine Selbsterfahrung Deutsch an der City University Hong Kong skizziert, fasst die Ziele kompakt zusammen:

The goals of the LLE [Language Learning Experience] course are for participants to develop insights into the language learning process at the beginning level; reflect upon, analyze, evaluate, and adapt their own foreign language learning strategies; develop their knowledge of the structure, function, phonology, and sociocultural dimension of language; and relate and evaluate issues in language teaching theory in the light of their own experience as language learners.

Birch (1992) betont dabei auch die Erfahrungen, die man mit dem Einsatz unterschiedlicher Methoden macht und die Erfahrungen mit dem Einsatz der Sprachen, also Zielsprache oder Verwendung der Muttersprache. Waters et al. (1990: 307, 313) akzentuieren u.a. das Zusammenspiel zwischen der eigentlichen Erfahrung und der sich anschließenden Reflektion. Bedeutsam ist auch die Wahl der Selbsterfahrungssprache (vgl. Waters et al. 1990: 308). Sie sollte sich von den Muttersprachen der Teilnehmenden strukturell so weit wie möglich unterscheiden, damit die Teilnehmenden zum einen für unbekannte sprachliche Phänomene sensibilisiert werden und zum anderen die Schlussfolgerung ziehen können, dass es auch in ihrer Muttersprache außergewöhnliche Kategorien geben könnte. Besonders die Lehrkräfte, die Deutsch als Muttersprache erworben haben, kennen oft die besonderen Schwierigkeiten der eigenen Sprache nicht (vgl. auch Baur 2000: 473). Durch den Unterricht in einer strukturell ganz anderen Sprachen, die darüber hinaus über andere sprachliche Kategorien verfügt, erwerben sie ein Gefühl dafür, dass auch ihre Mutter- und Unterrichtssprache für Lernende schwieriger sein mag, als sie zuvor vermuteten. Baur & Kis (2002: 146) argumentieren zusammenfassend:

Die bewußte [sic!] Sprachlernerfahrung ist für DaF- und DaZ-Lehrer/innen auch deswegen so wichtig, weil sie als Muttersprachler eine Sprache unterrichten, für deren Besonderheiten und Schwierigkeiten sie nicht sensibilisiert sind. ... Wir plädieren jedoch ausdrücklich für eine Selbsterfahrung, bei der Lernerperspektive und Methodenreflexion als Elemente der Ausbildung angesteuert werden.

Eine Selbsterfahrung umfasst dabei stets eine Reflexionsphase, also eine Phase in der die Teilnehmenden über ihre Gefühle, ihre Probleme und ihre Herangehensweise ans Lernen reflektieren (vgl. Flowerdew 1998: 531). Erst diese Reflexion macht den Teilnehmenden die konkreten Schwierigkeiten und Strategien bewusst.^{iv}

Das Japanische bietet sich als Selbsterfahrungssprache besonders an: Es wird zwar meist als „schwere“ Sprache eingeschätzt, hat aber eine vergleichsweise stringente Struktur durch den einheitlichen Form-Funktions-Zusammenhang im Bereich der Morphologie und ist als prototypische Verbfinalsprache repräsentativ für viele SOV-Sprachen (vgl. Grein 1998; siehe auch Dryer 2008; Oomen Welke 2008: 40). Der dritte Teil meiner Selbsterfahrung geht daher sprachtypologisch-kontrastiv vor und thematisiert im Besonderen die im Vergleich mit zahlreichen Lernaltersprachen sehr komplexe Struktur des Deutschen sowie auch einzelne Besonderheiten des deutschen Phonemsystems. Auch dieses sprachkontrastive Vorgehen wird von Baur & Kis (2002: 147) explizit thematisiert, so begründen sie:

Für das Lehren einer fremden Sprache allgemein und für das Lehren der eigenen Muttersprache als Fremdsprache im Besonderen sind systematische Sprachvergleiche deshalb besonders nützlich. Nur wenn ein DaF-Lehrer für kategoriale Systeme von Sprachen verschiedenen Typs sensibilisiert ist, kann er die Transfermechanismen und Lernschwierigkeiten von Lernern verschiedener Herkunftssprachen verstehen.

Dabei geht es hier nicht um die kontroverse Diskussion zwischen Identitäts- und Kontrastivhypothese und die Frage, ob bzw. welchen Einfluss strukturell differierende und strukturell ähnliche Sprachen auf den Erwerb einer Fremdsprache haben, sondern zum einen um die Tatsache, dass Lehrende dafür sensibilisiert werden müssen, dass die sprachlichen Kategorien der indo-europäischen Sprachen nicht universell sind (vgl. auch Oomen-Welke 2008). Zum anderen können sie das sprachvergleichende Vorgehen eventuell auch in ihrem eigenen Unterricht nutzen (vgl. auch Ahrenholz 2008: 75 „Befunde bei Kindern mit Migrationshintergrund [lassen] einen Einfluss typologisch unterschiedlicher Sprachen vermuten“). Mein Anliegen ist jedoch, wie es auch Ahrens (2004: 12) formuliert, keine konkrete kontrastive Analyse, sondern eher der unsystematische Vergleich. Schröder (2003: 280) konkretisiert: „Sprachvergleichendes Vorgehen öffnet Fenster zu anderen Sprachen, leistet der Neugier Vorschub, schafft Lust auf Fremdsprachen ...“.

Im Folgenden skizziere ich zunächst die Konzeption der Selbsterfahrung (Kap. 3.1), dann die konkrete Durchführung (Kap. 3.2) des ersten Teils der Selbsterfahrung, die sprachkontrastive Vorgehensweise und zeige dann die Ergebnisse bei der Auswertung.

3.1 Konzeption der Selbsterfahrung

Um die Selbsterfahrung den regulären Bedingungen eines Integrationskurses anzupassen, wurde zunächst bei zehn Kollegen und Kolleginnen innerhalb der ersten Unterrichtsstunden ihres Integrationskurses hospitiert. Dabei wurde jeweils genau notiert, wie viel Stoff und welche Inhalte zu Beginn behandelt wurden, um sowohl die Inhalte – die durch die Lehrwerke natürlich vorgegeben sind – als auch vor allem die ungefähre Stoffmenge in die Selbsterfahrung zu übertragen. Im Rahmen der Hospitation zeigte sich, dass die Lehrkräfte darauf bedacht sind, alle Lerntypen anzusprechen und auch auf die Lerntraditionen der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Zu beobachten war ferner eine

Methodenpluralität; besonders im Bereich der Grammatikvermittlung wurde sowohl induktiv als auch deduktiv vorgegangen. Spielerische Elemente und Übungsformen wurden abwechslungsreich eingesetzt und bei der Aufgabenstellung, wenn möglich, auf Binnendifferenzierung geachtet. Eines hatten jedoch alle hospitierten Integrationskurse gemein: Sie bedienten sich des Einsprachigkeitsprinzips. Dies ist auch zunächst weniger erstaunlich, wurde doch der systematische, strukturelle Vergleich „in den letzten Jahrzehnten [] zunehmend aus dem Unterricht verbannt“ (Tracy 2009: 188, FN 9).

Auf der Grundlage der Unterrichtsbeobachtungen bei den Kollegen und Kolleginnen konzipierte ich meine Unterrichtsstunde „Japanisch auf Japanisch“ für 30 Minuten. Dabei berücksichtigte ich sowohl die Einsprachigkeit, den Methodenmix, die Inhalte als auch die Stoffmenge. Warum? Eine Selbsterfahrung ist nur dann eine Selbsterfahrung, wenn man den Lehrenden vor Augen hält, wie sie selbst unterrichten. Aus diesem Grunde war die Hospitation vor der Konzeption notwendig. Es schloss sich die Evaluation der Erfahrungen an.

In einem nächsten Schritt erfolgte eine Vertiefung und Erweiterung der Japanischkenntnisse mit einem kontrastiven Vorgehen, bei welchem auch die Sprachen der anwesenden Lehrenden implementiert wurden (siehe Kapitel 3.3). Betrachten wir zunächst die Auswertung der Ergebnisse des einsprachigen Unterrichts.

3.2 Auswertung der Ergebnisse

Insgesamt liegen der Auswertung 20 zwischen September 2007 und Oktober 2009 gesammelte Daten aus Selbsterfahrungsmodulen zugrunde. Je nach Qualifizierungsbetrag die Teilnehmerzahl zwischen 16 und 32 Integrationkursleitende. Insgesamt 450 Lehrkräfte konnten derart befragt und in die Auswertung mit aufgenommen. Die Lehrkräfte stammten aus dem gesamten deutschen Raum, Schwerpunkte lagen dabei in Bayern, Rheinland-Pfalz und Hessen. Die Auswertung erfolgte einerseits quantitativ (Fragebögen bzw. Moderationskarten, s.u.), andererseits wurden die Ergebnisse durch qualitative Interviews ergänzt.

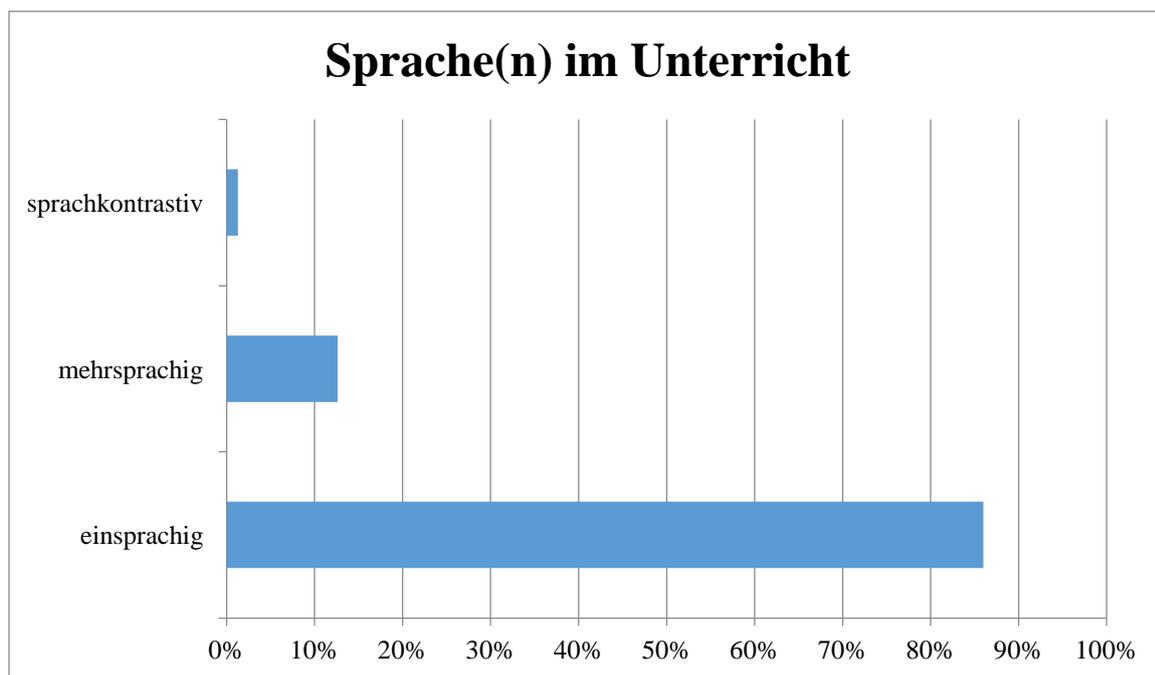
Die während der Hospitation gesammelten Erfahrungen bezüglich des Aufbaus und der Einsprachigkeit wurden bestätigt. 387 Lehrende, also 86 Prozent, gaben an, dass auch sie nicht auf die Sprachen ihrer Kursteilnehmenden eingehen, sondern konsequent Deutsch sprechen und die Sprachen der Lernenden außen vor lassen. Da eine gemeinsame Sprache (wie z.B. Englisch) fehle, sehen die Lehrenden keine Möglichkeit, eine andere Sprache als die Zielsprache zu nutzen. Dabei gaben rund 70% der Lehrkräfte an, dass ihre Institution diese Einsprachigkeit auch fordere. Erlaubt sind in den meisten Institutionen jedoch zweisprachige Wörterbücher.

Lediglich sechs Lehrende (1,3%) haben sprachlich homogene Gruppen (Türkisch) und nutzen ein sprachkontrastives Vorgehen im Bereich der Grammatikvermittlung. Die Unterrichtssprache ist Deutsch, die Semantisierung erfolgt zunächst einsprachig, wird jedoch bei Problemen durch

Erläuterungen und einer Sensibilisierung für fehlende Äquivalente oder andere konnotative Werte auf Türkisch angeboten.

Die weiteren 57 Lehrenden (12,6%) gaben an, dass sie versuchen, die Sprachen ihrer Lehrenden in den Sprachunterricht zu integrieren und Ansätze aus der Tertiärsprachendidaktik (vgl. z.B. Hufeisen 2004a, 2004b, 2008a, 2008b) zu implementieren. Eine Teilnehmerin argumentierte jedoch dahingehend, dass ihre Kursteilnehmerinnen sich gegen den Einsatz anderer Sprachen als dem Deutschen wehrten und meinten, dass so ihre Sprachfortschritte zu kurz kämen. Allgemein galt: Da ein sprachvergleichendes Vorgehen in den zu benutzenden Lehrwerken nicht vorkommt, wird auch die sprachvergleichende Herangehensweise nicht systematisch, sondern lediglich sporadisch eingesetzt.^v

Der „monolinguale Habitus der Schule“ (Gogolin 1994; vgl. aber auch List 2004; Hufeisen 2004a) findet sich laut meiner Daten (Beobachtung und Befragung) folglich sehr deutlich auch im Bereich der Integrationskurse. Die Herkunftssprachen werden überwiegend nicht als „Ressource“ (Clyne 2007: 6) genutzt.



Kommen wir zum zweiten Teil der Auswertung – der Reflexion: Direkt im Abschluss an die einsprachige Selbsterfahrung Japanisch wurden die Teilnehmenden gebeten ein Blitzlicht zu den folgenden drei Leitfragen zu geben:

- (a) Wie habe ich mich gefühlt?
- (b) Was ist mir besonders schwer gefallen?
- (c) Was hat mir das Lernen erleichtert?

Die Aussagen wurden jeweils auf Moderationskarten, die auch die Grundlage der folgenden Auswertung darstellen, notiert, an der Moderatorenwand gesammelt und als Diskussionsgrundlage herangezogen.

a. Wie haben sich die Lehrenden gefühlt?

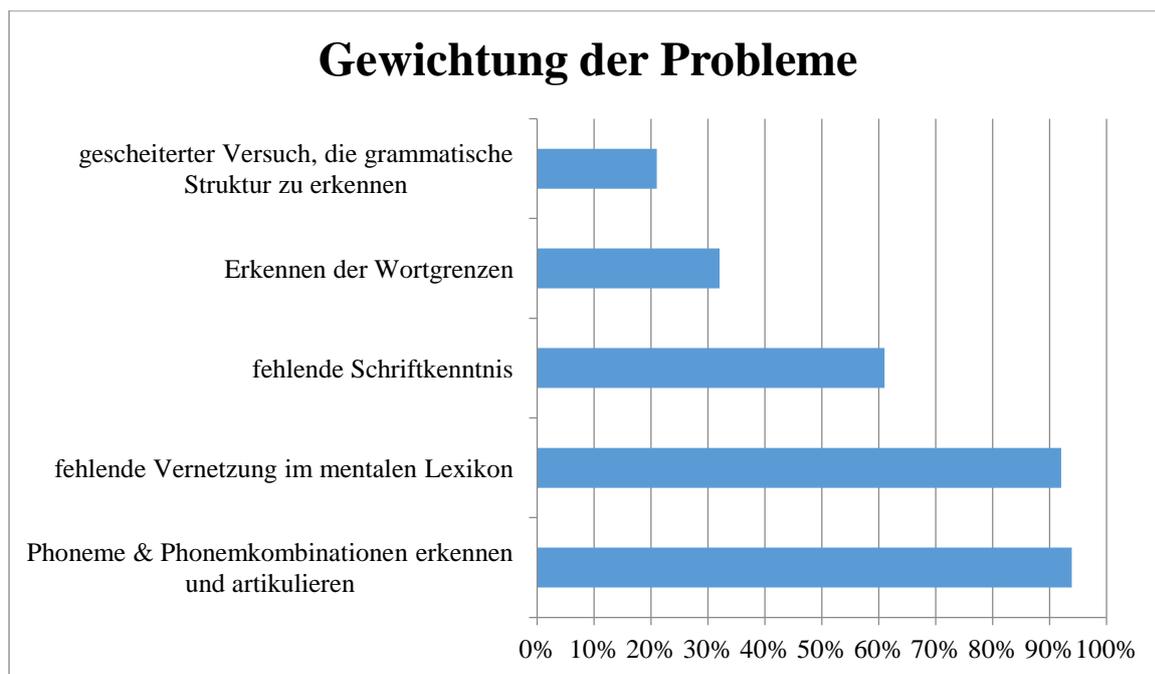
Einem Großteil der Teilnehmenden bereitet der Unterricht vorwiegend Spaß, auch wenn sie angeben, dass ihre Aufmerksamkeitsspanne für mehr Input nicht gereicht hätte. Auch erkennen sie, dass die Situation eine andere ist: Während die Migrantinnen und Migranten verpflichtet sind, an dem Deutschkurs teilzunehmen, der darüber hinaus mit einer Prüfung abschließt, ist die Selbsterfahrung eine einmalige Angelegenheit, die obendrein keine Auswirkungen auf das Bestehen oder Nicht-Bestehen der Qualifizierung hat.^{vi}

Neben den Spaßfaktor treten aber vor allem auch Gefühle wie Stress, Versagensangst, das Grübeln, warum der Nachbar/die Nachbarin scheinbar viel besser ist, Stress weil man die Wortgrenzen nicht erkennen kann, ein Gefühl des „Schwimmens“, Überforderung, das Gefühl, dass zu wenig wiederholt wurde und aufgrund der fehlenden bzw. nicht-lesbaren Schrift das Gefühl „ein Analphabet zu sein“. Auch die Konzentration bzw. Konzentrationsfähigkeit, so die Teilnehmenden wiederum fast unisono, lässt nach ca. 30 Minuten nach. Einig sind sich alle Teilnehmenden ferner, dass man an einem Tag keinesfalls mehr Lernstoff vermitteln darf, und viele äußern sich dahingehend, dass sie ihren Lernenden bisher wohl oft zu viel zugemutet haben.

Fassen wir zusammen: Obwohl in der Qualifizierung lerngewohnte Teilnehmende sind, die durchschnittlich drei Sprachen beherrschen, ihre eigene Lernbiographie kennen, sich ihrer Lernstrategien oder Lernstile bewusst sind und der Unterricht mehrkanalig dargeboten wurde und somit unterschiedliche Lernertypen ansprach, wurde den Lehrenden bewusst, wie schwierig die einsprachige Vermittlung ist.

b. Was ist mir besonders schwer gefallen?

Auch hier gleichen sich die Antworten der Teilnehmenden: Problematisch sind das richtige Hören und das anschließende Artikulieren der einzelnen Phoneme und Phonemkombinationen, das Erkennen der Wortgrenzen, die ungewohnte Struktur und die fehlende Verschriftlichung bzw. das Vorhandensein einer unbekannt Schrift und die fehlende Vernetzung im mentalen Lexikon. 97% der Lehrenden geben an, dass sie nach den lexikalischen Entsprechungen in ihrer Muttersprache gesucht hätten und eine „heimliche“ Übersetzung angefertigt hätten. Betrachten wir die Hauptschwierigkeiten im Überblick (Mehrfachnennung möglich).



Es zeigt sich, dass die fremden Phoneme allein durch Hören in der kurzen Zeit nicht erlernt werden können. Ohne eine gezielte Aussprachevermittlung, die folglich mehr umfassen muss als nur Hörübungen, wird die richtige Aussprache jedoch auch nach einer längeren Zeit nicht adäquat erworben. Zahlreiche Teilnehmende führen an, dass sie die Konstruktion zwar im Gehirn wohl richtig bilden können, es aber mit der Informationsübermittlung vom Gehirn an die Sprechwerkzeuge Schwierigkeiten gibt.

Die fehlende Vernetzung im Gehirn und die damit verbundenen Schwierigkeiten Wörter zu speichern, führen die Teilnehmenden darauf zurück, dass ihnen die sonst üblichen Hilfestellungen aus den indo-europäischen Sprachen (Englisch, Latein, etc.) fehlen. Sowohl aus dem Versuch der ‚heimlichen Übersetzung‘ als auch der missglückten Suche nach Entsprechungen aus bereits erlernten Sprachen erwuchs die Überlegung, ob es nicht sinnvoll wäre, die Lernendensprachen stärker in den Unterricht zu integrieren (s.u.).

Über 60% der Teilnehmenden weisen auf die Problematik der Schrift hin. Immer wieder thematisiert werden hier auch die gerade Alphabetisierten, die für das Lesen z.B. eines Wortes sicherlich zu lange brauchen, als dass die Schrift ihnen beim Lernen helfen kann. Für sie scheint die Vernetzung bzw. Speicherung von Wörtern im Gehirn noch mehr der Hilfe der Muttersprache(n) zu bedürfen.

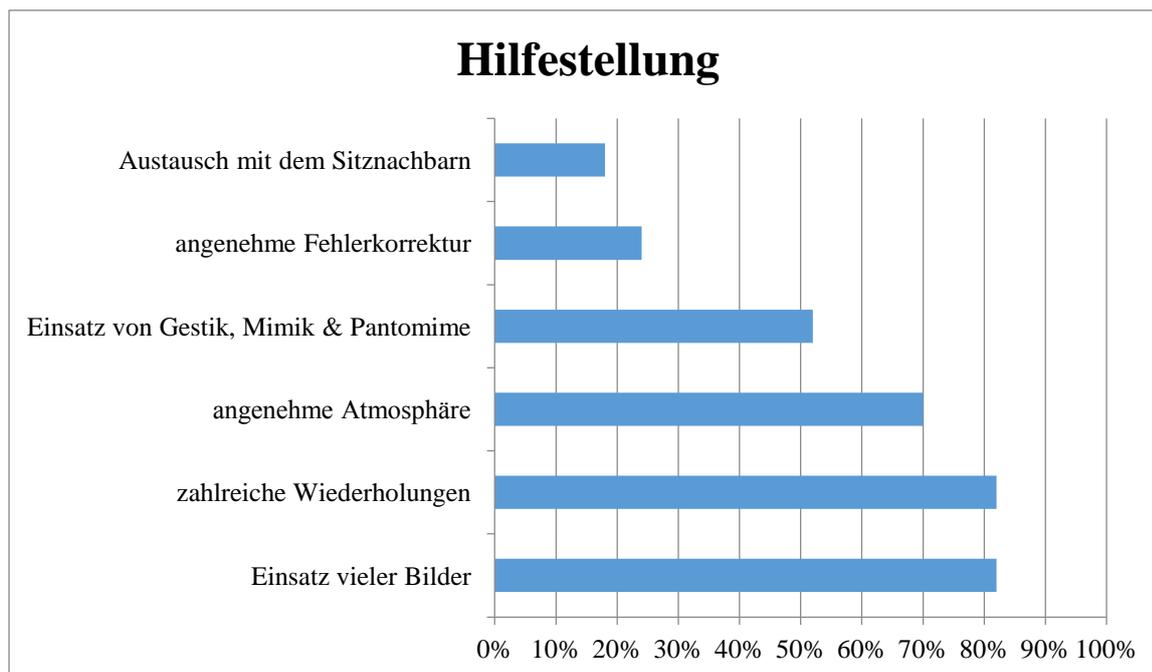
Die Schwierigkeit die Wortgrenzen zu erkennen, wird meist auf die fehlende Schrift bzw. die Unkenntnis des Schriftsystems zurückgeführt.

Das Bedürfnis die grammatische Struktur zu erkennen und einen etwaigen negativen Transfer auszuschließen, wird von immerhin 94 Teilnehmenden (21%) angesprochen. (Im Rahmen der Qualifizierung kann hier nur knapp auf die Fragwürdigkeit sowohl der Kontrastiv- als auch der

Identitätshypothese und die wohl grundlegendere Interlanguage-Hypothese eingegangen werden, vgl. Ahrenholz 2008: 71-73; Henrici & Riemer 2003).^{vii}

(c.) Was hat mir das Lernen erleichtert?

Es waren hier wiederum Mehrfachnennungen möglich, da es keine Vorgaben bezüglich der Anzahl der Antworten gab. Betrachten wir die sechs häufigsten Antworten:



Insgesamt 369mal (82%) wird sowohl der Einsatz von Bildern als auch die Wiederholung als größte Hilfestellung genannt. Die Anwesenden zeigen sich in den Reflexionsphasen immer wieder erstaunt darüber, dass sie der zahlreichen Wiederholungen durch mich und die Teilnehmenden bedurften. Viele gaben an, dass ihnen bisher sieben bis acht Wiederholungen als ausreichend erschienen sei.

Als sehr wichtig und hilfreich wird ferner die angenehme Atmosphäre eingestuft. Die gute Atmosphäre, so die Teilnehmenden, kommt zum einen durch das deutliche Loben und die sehr freundliche Rückmeldung zustande. Auch bei Fehlern erfolgt eine positive Rückmeldung, eine Wiederholung durch mich und ein erneutes Nachsprechen durch den Lernenden. Die Rückmeldung mag durch das in Japan übliche Lächeln freundlicher erscheinen als in Deutschland üblich.

Herausgestellt wird auch der hilfreiche Einsatz von Gestik, Mimik und pantomimischen Einlagen, die nicht nur das Verstehen erleichtern, sondern wiederum für eine aufgelockerte Atmosphäre sorgen.

Sehr interessant erscheint auch, dass immerhin 18% der Teilnehmenden anmerken, dass der Austausch mit ihren Sitznachbarn und -nachbarinnen hilfreich ist. Einige mussten zugeben, dass sie

bisher den Austausch zwischen den Lernenden einer Muttersprache während des Unterrichts immer unterbunden hatten, ihn aber nach der Selbsterfahrung zulassen wollen.

Im Anschluss an die eigentliche Selbsterfahrung wurde dann das bisher auf Japanisch Erlernte und weitere Konstruktionen unter Zuhilfenahme eines kontrastiven Ansatzes vermittelt und ebenfalls kurz diskutiert. Die Vorgehensweise und die Ergebnisse werden knapp im folgenden Kapitel zusammen gefasst.

3.3 Sprachtypologie, sprachkontrastives Vorgehen und die Implikationen

In der Folge wurde zunächst ganz allgemein auf Sprachtypologie und Kontrastive Linguistik eingegangen. Während den Lehrenden sprachgeschichtliche Zusammenhänge oftmals bekannt sind, ist ihnen die für Sprachlehrende sehr hilfreiche funktionale Sprachtypologie nach Greenberg meist nicht bekannt (vgl. Comrie 1981; Croft 1990; Greenberg 1966; Whaley 1997). Zahlreiche Muttersprachen der Lernenden in Integrationskursen sind prototypische Verbfinalsprachen (SOV-Sprachen^{viii}) und weisen eine nahezu identische syntaktische Morphosyntax auf. Ferner beschäftigt sich die phonetische Sprachtypologie mit den verschiedenen Phonemsystemen der Welt. Im Vergleich fällt auf, dass das deutsche Phonemsystem nicht nur besonders umfangreich ist, sondern auch Konsonantenclustern, wie sie im Deutschen möglich sind (z.B. ‚mpst‘ - schimpfst), sonst selten sind. Dies ist auch der Grund dafür, dass viele Lernende zu Spross- oder Füllvokalen greifen, so z.B. türkische und vor allem thailändische Migranten und Migrantinnen (vgl. Mehlhorn 2007: 194, die aufzeigt, dass eine thailändische Studierende, unbewusst davon ausgeht, dass das Deutsche Töne hat und diese tatsächlich auch hört). Es wird ferner ein Gespür dafür hervorgerufen, dass einzelne Phoneme in anderen Sprachen oft an anderen Artikulationsstellen gebildet werden: das reguläre /u/ des Türkischen wird etwas weiter vorne artikuliert als das deutsche /u/. Ferner kennt das Türkische ein ungerundetes /u/.

Schwerpunkt der sprachtypologischen Darstellung ist jedoch der Bereich der Syntax. Ziel ist es hier nicht, auf Interferenzen oder negativen Transfer einzugehen: Die Kontrastivhypothese ist m.E. hinreichend widerlegt (siehe z.B. Michiels 1999: 4-6)^{ix}, sondern es geht, wie oben bereits angesprochen, vorwiegend um eine Sensibilisierung für die Tatsache, dass es viele der aus den indo-europäischen Sprachen bekannten Kategorien in anderen Sprachen nicht gibt. So kennen z.B. viele Sprachen keine Genusdistinktion (vgl. Corbett 1991, Corbett 2008: ca. 57%), und auch Numerus wird nicht zwingend markiert (vgl. Iturrioz-Leza & Skopeteas 2004: 1053; siehe auch Corbett 2000). Das Japanische z.B. kennt weder Genus- noch Numerusdistinktion. Das Türkische kennt keine Genusdistinktion, eine Numerusdistinktion gibt es, allerdings muss nicht doppelt markiert werden (sog. morphologische Ökonomie: adam: Mann, adam-lar: Männer, aber üç adam: drei Männer, vgl. Johanson 1971: 33).

Anhand der der deutschen Kasusmarkierung entsprechenden Verwendung von Partikeln im Japanischen wurde mit Hilfe von Beispielsätzen die Entsprechung von Funktion und Form im Japanischen verdeutlicht. Betrachten wir hier den ersten Satz und die kontrastive Darstellung:

- (1) Bôifurendo to basu de Makudonarudo ni ikimasu.
 boyfriend KOM Bus INSTR McDonalds DIR fahr:HON:PRÄS.
 ‚Ich fahre mit meinem Freund mit dem Bus zu McDonalds.‘

to: (Komitativ): die Person mit der ich etwas tue

Dabei zeigte ich beispielhaft die verschiedenen Formen im Deutschen, die im Japanischen immer mit der Postposition ‚to‘ markiert werden, also z.B. ‚mit meinem Freund‘, ‚mit der Nachbarin‘, ‚mit Kindern‘, ‚mit dem Chef‘).

de: (Instrumental) das Werkzeug/Mittel, mit dem ich etwas tue

Beispielhaft wurde wieder gegenübergestellt:

kuruma de	densha de	o-hashhi	de
Auto INSTR	Bahn INSTR	Stäbchen	INSTR
‚mit dem Auto‘	‚mit der Bahn‘	‚mit Stäbchen‘	

ni: (Direktional) Ort, an den man sich begibt

Makudonarudo	ni	
McDonalds	DIR	‚zu McDonalds‘

tonari no hito	ni	
Nachbarin	DIR	‚zur Nachbarin‘

Mayôka	ni	
Mallorca	DIR	‚nach Mallorca‘
niwa	ni	
Garten	DIR	‚in den Garten‘

yama	ni	
Berg	DIR	‚auf den Berg‘

resutoran	ni	
Restaurant	DIR	‚ins Restaurant‘

Mit Hilfe dieser Beispiele wurde den Teilnehmenden sehr bewusst, wie schwer vielen Lernenden die zahlreichen Präpositionalphrasen des Deutschen fallen. Darüber hinaus geben 97% der Lehrenden an, dass sie das Japanische mit ihren jeweiligen Muttersprachen verglichen hätten. Damit entsprechen sie wohl der Mehrheit der Sprachlernenden auf der Welt. So schreibt Oomen-Welke (2008: 33):

Wildenauer-Jósza (2005) hat in einer Studie 40 junge Erwachsene aus Afrika, Asien, Europa und Lateinamerika ausführlich befragt, ob sie den Sprachvergleich zum Lernen des Deutschen nutzen und welche Bedeutung für sie dabei die Muttersprache und weitere bereits gelernte Sprachen haben. Nach den Angaben nutzen fast alle die Ähnlichkeiten verwandter Sprachen [...]. Durch den Vergleich mit der Muttersprache werden grammatische Phänomene klarer [...].

Bei allen Selbsterfahrungen schloss sich die Frage an, inwieweit ein solches sprachkontrastives Vorgehen den Lernenden helfen kann. Die sechs Kursleitenden mit homogenen Gruppen sowie die 12,6% der Lehrenden, die mehrsprachig sprachkontrastiv vorgehen, konnten bestätigen, dass die Kontrastierung hilfreich ist. Die übrigen Lehrkräfte argumentierten jedoch, dass ein solches Vorgehen bei durchschnittlich sieben unterschiedlichen Muttersprachlern in ihren Kursen fast unmöglich sei. Sie ließen sich auch durch die sich anschließende Diskussion wahrscheinlich nicht überzeugen, wobei der positive Effekt natürlich zunächst einer empirischen Überprüfung bedarf ehe Überzeugungsarbeit zu leisten wäre. Der Großteil der Lernenden, so die Argumente der Lehrkräfte, würde durch derartige Maßnahmen eher verwirrt als das sie ihnen helfen würde (vgl. hier zu auch Ahrens 2004: 12). Lediglich bei denjenigen Teilnehmenden, die über eine größere schulische Ausbildung verfügten – laut Aussage meiner Teilnehmenden aber maximal drei pro Kurs – wäre eine Sensibilisierung für die Sprachkontraste sinnvoll. Auch der Vorschlag bei der Semantisierung auf bereits vorhandene Sprachen zurückzugreifen, wurde von den meisten Lehrkräften für den Bereich der Integrationskurse abgelehnt. Argumentiert wurde, dass die Lernenden dann auch in der Folge immer alle Begriffe in ihrer Muttersprache erfragen würden und dem Deutschen somit zu wenig Zeit gewidmet würde. Inwieweit die weiteren Diskussionen unter den Teilnehmenden zu einem Umdenken geführt haben, konnte leider nicht eruiert werden.

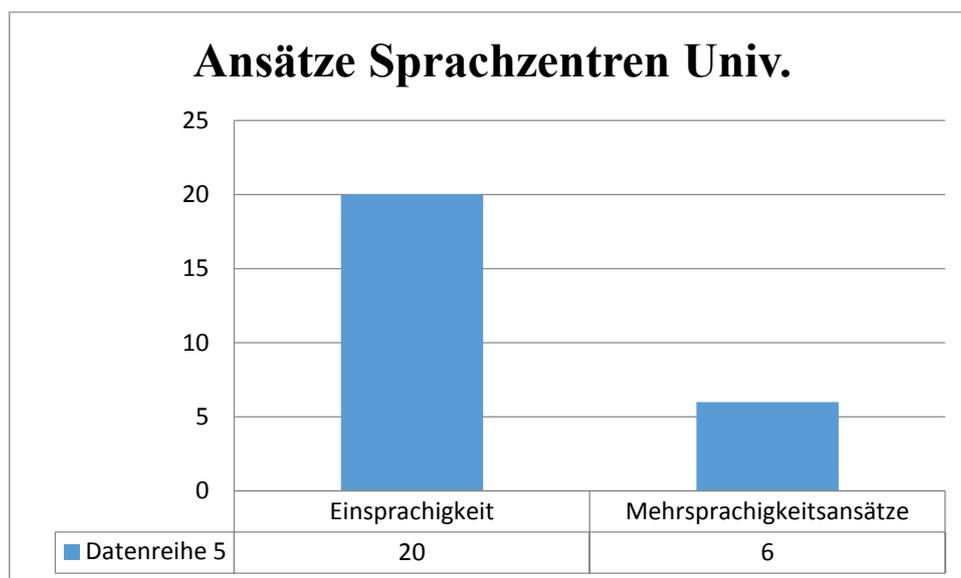
Grundsätzlich führten die Aussagen der Majorität der Integrationskursleitenden zu einer zu überprüfenden Hypothese (a) und einer Forschungsfrage (b):

- (a) In regulären DaF-Kursen (mit größerer Homogenität bezüglich des Ausbildungsstandes) müsste folglich eine stärkere Berücksichtigung der Lernaltersprachen als sinnvoll eingestuft werden, d.h. in DaF-Kursen müssten Einsprachigkeitsansätze inzwischen passé sein.
- (b) Stimmt es wirklich, dass der Einsatz oder die stärkere Berücksichtigung der Lernendensprache in Integrationskurse hinderlich ist? Könnte nicht eine verstärkte Berücksichtigung der einzelnen Sprachen für alle Lernenden ein Gewinn sein?

Gehen wir beiden Punkten kurz nach:

Um zunächst vorzufühlen, wie die Situation im Bereich DaF bei lerngewohnten Lernenden aussieht, schloss sich eine schriftliche Befragung von 20 universitären Sprachzentren an. Hier könnte man vermuten können, dass sich Konzepte wie DaFnE (vgl. Hufeisen & Neuner 2006; Hufeisen 2009) oder Konzepte der Tertiärsprachendidaktik eventuell durchgesetzt haben und beispielsweise Englisch als Brückensprache genutzt wird.

Es wurden 45 universitäre Sprachzentren angeschrieben. Der Rücklaufquote der schriftlichen Befragung mit lediglich drei standardisierten Fragen war überdurchschnittlich hoch. 20 Sprachzentren äußerten sich zum Einsatz der (aufgeklärten) Einsprachigkeit, dem Einsatz von Mehrsprachigkeitsansätzen bzw. kontrastivem Vorgehen und der Kurszusammensetzung homogen/heterogen. Alle 20 (100%) Sprachzentren bieten einsprachige Kurse an. Bei sechs Universitäten (30%) finden sich jedoch zunehmend auch Versuche, kontrastiv vorzugehen und Konzepte aus der Tertiärsprachendidaktik zu implementieren.



Eine Zunahme (gegenüber den Integrationskursen mit 14%) ist folglich zu konstatieren. Die Fallzahl von 20 ist jedoch zu gering, um zu validen und vor allem objektiven Aussagen zu führen, so wäre es durchaus möglich, dass auf meine Anfragen vorwiegend die Sprachzentren geantwortet haben, die Mehrsprachigkeitsansätze implementiert haben. Hier wäre eine umfassendere Befragung notwendig.

Ließen die Aussagen der Lehrenden aus dem Integrationsbereich vermuten, dass bei universitären DaF-Sprachkursen ein sprachkontrastives Vorgehen an die Stelle der einsprachigen Vermittlung getreten ist, zeigt meine Befragung, dass auch hier die einsprachige Vermittlung noch überwiegt und lediglich einige Sprachzentren neben der einsprachigen Vermittlung auch mit Ansätzen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik beschäftigen.

Um die Forschungsfrage, sprich den Nutzen von Ansätzen aus der Tertiärsprachendidaktik noch einmal gezielter im Bereich der Integrationskurse zu eruieren, wurde mit weiteren 20 Lehrkräften in Integrationskursen ein kurzes qualitatives Interview geführt (halbstandardisiert mit Interviewleitfaden zu den Themen: Semantisierung, Grammatik und *language awareness*, Dauer: ca. 15 Minuten). Diese Form des qualitativen Interviews bzw. die Ergebnisse machen vielleicht auch deutlich, dass die Ergebnisse der schriftlichen Befragung fragwürdig sind. Im Anschluss an die einzelnen Interviews hatte ich den Eindruck, dass viele Lehrkräfte davon ausgehen, einsprachig zu unterrichten, dennoch oftmals unbewusst kontrastiv oder mehrsprachig vorgehen.

Um in den Bereich Semantisierung einzusteigen, diente die folgende Vorlage aus *Deutsch ist easy*:

10 Nahrungsmittel Food

Wortschatz / A1

Ü 1 Schreiben Sie die deutschen Wörter und die Wörter in Ihrer Muttersprache.

der Apfel apple	ketchup	salt	hamburger
butter	salad	pepper	pretzel
margarine	orange	tomato	bread
fish	soup	chocolate	pizza
spagetti			banana

Es gaben 11 (55%) der Befragten an, dass sie diese Form der Wortschatzvermittlung sporadisch einsetzen würden und berichteten, dass diese Form der Semantisierung auch den interkulturellen Dialog zwischen den Lernenden „anregen“ würde. Hier erstaunt, dass – im Vergleich zu den Ergebnissen bei der Befragung der 450 Lehrkräfte – überdurchschnittlich viel mehr Lehrkräfte im Bereich der Semantisierung mehrsprachig-kontrastiv vorgehen.

Drei (15%) der befragten Integrationskursleiterinnen berichteten, dass sie auch im Bereich Satzstrukturen kontrastiv vorgehen. Sie beklagten jedoch, dass es keine fertigen Unterrichtskonzepte, Materialien oder gar Einheiten dazu in ihren Lehrwerken oder Lehrerhandbüchern, wie z.B. *Dimensionen* vom Hueber Verlag für Deutsch als Fremdsprache^x, gäbe.

Die Anregung, dass man gezielt auf Lernervariablen (z.B. nach Roche 2008:31-42; vgl. Edmonson & House 2006: 175-216; Riemer 1997) oder in Anlehnung an Hufeisens Faktorenmodell (z.B. 2004b: 20) auf emotionale, kognitive und fremdsprachenspezifische Faktoren eingehen könnte, wurde für Integrationskurse als weitestgehend nicht umsetzbar eingestuft. Wie soll man Lernende, die keine gemeinsame Sprache haben, nach ihren Erfahrungen zum Vokabellernen fragen? Was macht man mit dem Großteil der Lernenden, die über keine Sprachlernerfahrungen verfügen? Wie kann man ohne gemeinsame Sprache nach Lernerfahrungen, Lerntradition oder Lernerbiographie fragen?

Kurze Schlussfolgerungen: Meines Erachtens müsste grundsätzlich mehr „Aufklärungsarbeit“ geleistet werden. Würden die Lehrkräfte sich intensiver mit der Tertiärsprachendidaktik auseinandersetzen und gäbe es entsprechende Unterrichtsmaterialien, würde das Primat der aufgeklärten Einsprachigkeit gerade im Bereich der Integrationskurse vielleicht beendet.

Im Folgenden möchte ich nach einer kurzen Zusammenfassung des Beitrags und einem Blick auf die aktuelle Situation im Bereich DaZ erste konkrete Verbesserungsvorschläge für die Konzeption der Integrationskurse unterbreiten. Dabei müsste empirisch überprüft werden, in wie weit die Konzepte tatsächlich zu größeren Lernerfolgen oder zumindest einer größeren Motivation bei den Lernenden führen.

4. Zusammenfassung und Einordnung in die DaZ-Thematik

Im ersten Kapitel wurde knapp auf die Integrationskurse im Allgemeinen eingegangen. Es folgten ein kurzer Blick auf die notwendige Qualifizierung der Integrationskursleitenden und ein ausführlicherer Blick auf das obligatorische Modul „Selbsterfahrung durch Fremdsprachenunterricht“. Die Konzeption und der Aufbau wurden skizziert und im Anschluss die Reaktionen der Teilnehmenden zusammenfassend dargestellt. Gerade durch die strukturell stark divergierende Sprache Japanisch, die darüber hinaus mit Hilfe des japanischen Schriftsystems eingeführt wurde, konnten sich die Teilnehmenden sehr gut in die Lernendenperspektive begeben. Aus dieser Erfahrung heraus konnten die Teilnehmenden durch den folgenden Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen auch in die Lehrendenperspektive wechseln und überlegen, was ihnen als gelungen erschien, was sie eventuell in ihren Unterricht übernehmen und was sie gegebenenfalls in ihrem Unterricht ändern werden.

Grundsätzlich erkannten die Teilnehmenden die entspannte und angenehme Lernatmosphäre als den förderlichsten Faktor für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht an. Die Einsprachigkeit und die Implementierung von Ansätzen aus der Tertiärsprachendidaktik wurden kontrovers diskutiert.

Im Folgenden soll ein kritischer Blick auf die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts, das Primat der Einsprachigkeit und Integrationskurse geworfen werden.

Wie sieht die Situation derzeit aus?

Während bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen einsprachigen und zweisprachigen Fördermodellen unterschieden wird, geht man in Integrationskursen vorwiegend (immerhin in 86% aller Kurse) einsprachig vor. Einsprachige Modelle bei Kindern und Jugendlichen zeichnen sich „durch die ausschließliche oder überwiegende Verwendung einer Sprache als Medium des Unterrichts“ (Reich et al. 2002: 17) aus. Differenziert wird zwischen Submersion- und Immersionsprogrammen: Bei den Submersionsprogrammen erhalten Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund keine spezifische Förderung, sondern werden in die Regelklassen eingeschult (vgl. Christensen & Stanat 2006: 138; Kniffka & Siebert Ott 2009: 139f.; Neumann 2009: 320). Immersionsprogramme sind ebenfalls der Einsprachigkeit verpflichtet, die Lernenden besuchen zunächst Einführungskurse, werden dann in die Regelklassen integriert und erhalten ergänzend Deutschförderunterricht (vgl. Hufeisen 2009: 104; Limbird & Stanat 2006: 260; Neumann 2009: 320). Neben diese einsprachigen Programme treten in privaten Schulen auch zweisprachige, sog. transitorische Modelle (Reich et al. 2002: 17; vgl. auch: Clyne 2007; Gogolin & Roth 2007: 34-44; Limbird & Stanat 2006: 260). Hier erhalten die Schüler und Schülerinnen zunächst Unterricht in ihrer Herkunftssprache, bis sie allmählich immer stärker in den regulären Unterricht (auf Deutsch) integriert werden. Bei sog. *language-maintenance*-Modellen wird die Muttersprache auch in der Folge noch konsequent weiter gefördert (vgl. Reich et al. 2002: 17; siehe auch: Kniffka & Siebert-Ott 2009: 140; Neumann 2009: 319ff: Stichwort ‚bilinguale Modelle‘).

Während Limbird & Stanat (2006: 282) den zweisprachigen Modellen gegenüber skeptisch sind, sprechen sich Gogolin & Roth (2007: 44) ganz eindeutig für den Erfolg der zweisprachigen Modelle aus (vgl. auch Clyne 2007; Krumm 2009). Der Nutzen der Förderung der Muttersprache ist dabei umstritten. Die sog. Cummins-Hypothese besagt hier, dass sich nur bei guter muttersprachlicher Kompetenz auch die Zweitsprache erwerben lässt (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009: 181f.) Esser hingegen (2006, 2009) argumentiert, dass der muttersprachliche Unterricht keinen positiven Effekt auf den Erwerb der Zweitsprache habe (Stichwort *time on task*, Hopf 2005; vgl. auch Kniffka & Siebert-Ott 2009: 181; Tracy 2009: 165). Unabhängig von der kontroversen Diskussion scheint der „monolinguale Habitus“ auch an den Schulen noch vorherrschend zu sein (vgl. Christ 2004: 30; Hufeisen & Neuner 2006: 163: „Mehrsprachigkeit als Realität des Pausenhofes“; für einen genauen Überblick: Clyne 2007).

Festzuhalten gilt jedoch, dass sich die Diskussion ausnahmslos auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit an und in der Schule bezieht (vgl. Bausch, Königs & Krumm 2004; Gogolin et al. 2003; Gogolin & Neumann 2009; Knapp 2008: 133; Kniffka & Siebert-Ott 2009). So erläutert Rost-Roth (2008: 56) „Im Übrigen verweist die Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache“ vor allem auf den schulischen und vorschulischen Bereich“. Integrationskurse sind ein weißer Fleck auf dem Gebiet der Sprachlehr- und lernforschung (vgl. Schönwälder et al. 2005: i „eingeschränkte Datenbasis: Ergebnisse von Integrationskursen bisher selten Gegenstand wissenschaftlichen Forschens“).^{xi}

Auch die Studien aus dem Bereich der Tertiärsprachendidaktik (vorwiegend DaF, romanische Sprachen: EuroCom) betreffen vorwiegend den Bereich des schulischen Lernens (z.B. Hufeisen 2003, 2004a, 2008a, 2008b; Kleppin 2004; Meißner 2004; Neuner 2004; Roche 2009a; Targonska 2004). Die besonderen Charakteristika der Tertiärsprachenansätze wie Sprachbewusstsein (*language awareness*) kombiniert mit einer Sprachlernbewusstheit, also den Erfahrungen mit dem Erlernen vorheriger Fremdsprachen, finden sich wiederum mehrheitlich im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts (mit Bezug auch zu Integrationskurs Oomen-Welke 2008: 33; Kleppin 2004: 89, Luchtenberg 2008: 113f.; vgl. aber auch *Dimensionen* für den Bereich DaF). Kniffka & Siebert-Ott (2009: 186ff, Kapitel 5.4 Kontrastive Sprachbetrachtung) verbinden für den schulischen Unterricht ein kontrastives Vorgehen direkt mit dem Lernziel Sprachbewusstheit. Dabei ist eine Anforderung an die Lehrkraft (2009: 188), dass sie „fundierte Kenntnisse“ der Sprachen hat. Meines Erachtens kann sich Sprachbewusstheit auch entwickeln, wenn die Lehrkraft die Sprachen nicht beherrscht, also nicht kontrollieren kann, ob z.B. die beispielhaften Konstruktionen sprachlich korrekt sind. Für den Bereich des Unterrichts DaZ an Schulen liegen Unterrichtsvorschläge für ein sprachkontrastives Vorgehen vor (vgl. Oomen-Welke 2003; Hug & Siebert-Ott 2007; siehe auch Hufeisen & Neuner 2006: 157f., die konkret auf die Bezüge zwischen Tertiärsprachendidaktik, den Interkomprehensionsansatz EuroCom und DaZ hinweisen; Hufeisen 2008b; vgl. auch Hufeisen 2009 zum Gesamtsprachencurriculum).

Allgemein scheint die Verknüpfung zwischen der kontrovers diskutierten politischen Forderung nach Mehrsprachigkeit ^{xiii} (vgl. oben: Cummings-Hypothese vs. *time on task*; siehe auch Bausch, Königs & Krumm 2004; Gogolin & Neumann 2009), der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Allgemeinen und den Ansätzen der Tertiärsprachendidaktik im Speziellen, die zunächst für Menschen ohne Migrationshintergrund konzipiert wurden (z.B. Deutsch nach Englisch (DaFnE), vgl. z.B. Hufeisen 2000, 2003, 2004a, 2008a; Hufeisen & Neuner 2006) noch ungenügend hergestellt wurden. Wie Bredella (2004: 16f.) ausführt, hat die Forderung nach Mehrsprachigkeit unterschiedliche Zielsetzungen. Sie reichen von einer grundsätzlichen Forderung von Mehrsprachigkeit in Europa und der Frage, wie man diese erreichen kann, bis hin zu der Forderung, dass man die Sprachen der Migranten anerkennt und ihre Sprachen aufwertet. Hufeisen & Neuner (2006: 157) weisen konkret auf die fehlende Interdisziplinarität hin: „Bislang war Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nicht Gegenstand der Mehrsprachigkeitsforschung als Gebiet der Angewandten Linguistik, sondern ausschließlich aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z.B. Hu 2003)“. Auch im Jahr (2009b: 1) schreibt Roche noch:

In der Migrationsforschung spielen Sprachkenntnisse bisher eine eher nachgeordnete Rolle. Abgesehen von wenigen Studien zur Wirksamkeit sprachlicher Integrationsmaßnahmen finden sprachliche Aspekte am ehesten bei der Bildungsplanung (zum Beispiel am Bedarf an „muttersprachlichem Förderunterricht“), bei der Bemessung des Integrationsgrades und bei der Bewertung beruflicher Chancen der Migranten bzw. bei

der Erhebung des Bedarfs an fremd- und mehrsprachigen Arbeitskräften Berücksichtigung.

Was alle auch noch so kontroverse Diskussionen und wissenschaftlichen Publikationen gemeinsam haben: Sie grenzen den Bereich der Integrationskurse komplett aus.^{xiii}Es erstaunt, dass empirische Forschung und politische Diskussion, auch ganz konkret zur Lehrerbildung im Bereich DaZ, stets den Bereich Schule (inkl. Frühförderung) betreffen, für diesen Bereich jedoch kein einheitliches Curriculum für die Lehrendenausbildung vorliegt (vgl. Krüger-Potratz & Supik 2008), während die Integrationskurse kein Gegenstand empirischer Forschungen sind, Integrationskursleitende jedoch eine spezielle Qualifikation benötigen. Den Gründen für diese Diskrepanz muss an anderer Stelle nachgegangen werden.

Werfen wir einen kurzen Blick auf das Rahmencurriculum der Integrationskurse. Es wurde vom Goethe-Institut unter wissenschaftlicher Beratung der Universitäten München und Jena entwickelt, evaluiert, und führte zur Neuauflage des Konzeptes für einen bundesweiten Integrationskurs (BAMF, 10.03. 2009). Der Konzeption des Rahmencurriculums vorgeschaltet war eine Recherche und Dokumentation unter der Federführung von Konrad Ehlich (2007). Bei Ehlich (2007: 74) gibt es einen eigenen kurzen Unterpunkt: „Umgang mit Mehrsprachigkeit“ und das Fehlen sprachkontrastiver Ansätze in Lehrwerken wird angemerkt:

Einige Vertreter der Institutionen sowie Mitarbeiter der Träger und Kursleiter weisen in der mündlichen Befragung auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit hin und kritisieren, dass die verschiedenen Sprachkenntnisse der Teilnehmenden in den vorhandenen Lehrmaterialien zu wenig Beachtung fänden (2007: 74).

Und auch das Goethe-Institut geht auf seiner Homepage (zur Mehrsprachigkeit, Zugriff Januar 2010) konkret auf den Bereich der Tertiärsprachendidaktik ein.

Wie wurde diese Forderung im Rahmencurriculum für Integrationskurse umgesetzt?

Vorgeschrieben werden erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen. Die Berücksichtigung der Lernendensprachen findet keine Erwähnung. Stattdessen liest man:

Die Didaktik in den Integrationskursen geht davon aus, dass es keinen methodischen Königsweg gibt, der auf jeden Lerner und jede Lernkonstellation passt, sondern dass die Lehrkraft die Organisatorin eines Prozesses ist, der Lernen für jeden Teilnehmenden nach dessen individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen ermöglicht (Rahmencurriculum BAMF 2009: 12)

Das Konzept der Sprachlernbewusstheit findet Erwähnung, wenn als Ziel formuliert wird (BAMF 2009: 17, 22), dass die Teilnehmer „Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen“ erwerben.

Folgerichtig, auch wenn die Zusatzqualifikation von Lehrkräften im Bereich der Integrationskurse nur für diejenigen Lehrkräfte erforderlich ist, die keinen regulären DaF oder DaZ-Abschluss haben, müssten Mehrsprachigkeitsansätze vertieft während der Qualifikation thematisiert werden. Bei der Konzeption für die Zusatzqualifikation von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache (BAMF vom 10.02. 2007; Zugriff Januar 2010) werden Mehrsprachigkeitssätze jedoch lediglich zweimal angesprochen: Beim Interkulturellen Lernen (S. 13) heißt es „Interkulturelles Lernen ist also eine der Voraussetzungen für die Integration. Bei diesem Prozess ist die Präsenz und Akzeptanz der Erstsprache im Unterricht ein wichtiger Faktor, der den Zweitsprachenerwerb fördert“. Die Mehrsprachigkeit wird darüber hinaus noch einmal beim Modul zur „Heterogenität und Binnendifferenzierung“ erwähnt. Wie viel also die Teilnehmenden der Qualifizierung von Mehrsprachigkeitsansätzen und der Berücksichtigung der Lernendensprachen erfahren, hängt von den jeweiligen Modulleitenden ab.

Betrachtet man schließlich die vom BAMF zugelassenen Lehrwerke für Integrationskurse (BAMF, Stand 21.10. 2009), die konsequent mehrsprachigkeits- oder tertiärsprachendidaktische Ansätze außen vor lassen, ist es wenig verwunderlich, dass Lehrkräfte nicht auf die Idee kommen, diese Ansätze in ihre Integrationskurse zu implementieren.

Die Auswertung der Selbsterfahrung im Allgemeinen und im Besonderen die Erfahrungen der Lehrenden, die den Sprachvergleich konkret einsetzen, lässt jedoch vermuten, dass auch eine unsystematische Berücksichtigung der sprachlichen Strukturen der Lernenden zu einem besseren Lernerfolg führen könnte; ebenso die gezieltere Integration der einzelnen Lernersprachen bei der Wortschatzvermittlung. Diese Vermutungen bedürfen jedoch einer empirischen Überprüfung. Sollten die Ergebnisse zeigen, dass es zu einer positiven Korrelation zwischen Berücksichtigung der Lernendensprache und Lernerfolg kommt, müsste es zu einer Neukonzeption der Integrationskurse kommen. Welche Überlegungen erscheinen hier plausibel?

5. Ausblick: Ideen für eine Neukonzeption von Integrationskursen

Was könnte man konkret verändern? Hier sehe ich zwei Ansatzpunkte: zum einen im konkreten Unterrichtsgeschehen selbst, zum anderen durch eine verpflichtende, individuelle Sprachlernberatung bzw. -begleitung. Bei der folgenden Darstellung handelt es sich um erste Ideen zu einer Neukonzeption, die des regen Austausches der in den Integrationskursen tätigen Lehrkräfte und der Wissenschaftler und in der Folge einer empirischen Überprüfung bedürfen.

5.1 Was könnte man im Unterricht konkret umsetzen?

Im Unterricht selbst können sprachvergleichende Semantisierungsphasen eingeschoben werden, d.h. nicht, dass jede Semantisierung über die Lernendensprachen erfolgen sollte. In verschiedenen Phasen, z.B. bei Wiederholung von Vokabeln z.B. nach Wortfeldern, könnten die Lernenden konkret nach den Entsprechungen in ihren Muttersprachen gefragt werden. Hier stelle ich mir beispielsweise ein Plakat

mit Bildern vor (ähnlich wie die Kopie aus *Deutsch ist easy*), auf das die Teilnehmenden die Entsprechungen in ihrer Sprache bzw. ihren Sprachen notieren. Den Lernenden wird derart zunächst bewusst, dass es viele verschiedene Sprachen gibt. Eventuell reichen die Sprachkenntnisse nach den ersten 100 Stunden Integrationskurs auch aus, um auf konnotative Differenzen einzugehen und derart die Sprachbewusstheit noch zu vertiefen.

Um für die konnotativen Werte einzelner Äquivalente zu sensibilisieren, könnte man bereits auf niedrigstem Niveau ebenfalls vergleichend vorgehen. Hier stelle ich mir beispielsweise als Ausgangspunkt einen Begriff wie „Frühstück“ vor. Die Teilnehmenden übersetzen den Begriff in ihre Muttersprache(n) und nennen die wichtigsten Assoziationen, die sie damit verbinden. Der Einsatz eines zweisprachigen Wörterbuchs ist erlaubt. Während im Deutschen hier eventuell Brötchen, Butter, Marmelade und Kaffee genannt werden, wären es im Japanischen Reis, rohes Ei, Fisch und grüner Tee. Den Lernenden wird bewusst, dass Wörter mit anderen assoziativen Verbindungen verknüpft sind. Derart werden sie für kulturelle Unterschiede sensibilisiert (vgl. zur Sensibilisierung für kulturell geprägter Wahrnehmungsmuster auch Hölscher, Roche & Simic 2009). Eine der befragten Lehrkräfte aus der qualitativen Befragung der Integrationskursleitenden lässt dabei die Lehrenden einzelne Vokabeln auch vorsprechen und die anderen Kursteilnehmenden diese nachsprechen. Die Lernenden werden derart dafür sensibilisiert, dass die Artikulation fremder Laute immer schwer fällt. Positiv, so schildert die Integrationskurslehrende, ist dabei auch die Förderung schwächerer Schüler, die in diesen Fällen den anderen Teilnehmenden überlegen sind.

Ebenfalls das Ziel der Vertiefung der Sprachbewusstheit verfolgen, wiederum lediglich sporadisch einzusetzende, explizite Sprachvergleiche auf der Ebene der Morphosyntax (vgl. auch Luchtenberg 2008: 112, 114). Man schreibt einen deutschen Satz auf, bittet die Teilnehmende um eine Übersetzung in ihre Sprache(n) mit einer Interlinearversion, also einer 1:1 Übersetzung wie sie aus der Linguistik bekannt ist, und vergleicht dann die Konstruktionen. Derart sehen die Lernenden z.B., dass nicht alle Sprachen über einen Artikel verfügen, Numerus nicht markiert werden muss, die Wortfolge eine andere ist, es keine Kongruenzen geben muss, etc. Auch hier geht es nicht primär um den kontrastiven Vergleich mit dem Ziel Transferphänomene aufzudecken, sondern lediglich um die Bewusstmachung der und die Neugierde auf andere Sprachen. Bei manchen Lernenden kann die kontrastive Darstellung selbstverständlich auch Interferenzprobleme erklären.

Im Bereich der Morphologie kann man den Vorschlag von Hufeisen (2004b: 22) zur Komparation aufgreifen: Auf einem Plakat z.B. werden die sprachlich divergierenden Markierungen der Komparation aller im Kurs bekannter Sprachen gesammelt.

In all den Fällen muss die Lehrkraft akzeptieren, dass sie nicht in der Lage ist, die Richtigkeit von Äußerungen, Strukturen usw. zu überprüfen. Das Ziel ist hier jedoch auch nicht die Fehlerkorrektur oder eine äquivalente Übersetzung, sondern, wie bereits ausgeführt, eine Sensibilisierung für die Unterschiede und eine Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten der Lernenden.

5.2 Bedarf für eine individuelle Sprachlernberatung

Während die Sprachbewusstheit im Kursgeschehen hervorgerufen und vertieft werden kann, kann die Sprachlernbewusstheit im Bereich der Integrationskurse m.E. vor allem durch eine begleitende individuelle Sprachlernberatung geschärft oder eventuell auch erst in Gang gesetzt werden (vgl. auch Rösch, 2008: 464f., idt-Tagung 2009^{xiv}, Vortrag Annette Berndt). Die Sprachlernberatung muss, wie Mehlhorn (2006: 1) formuliert „individuell auf den jeweiligen Lerner abgestimmt werden.“ Für Integrationskurse ist dies von besonderer Relevanz und die Sprachlernberater müssen nicht nur die Techniken der Sprachlernberatung (siehe Mehlhorn 2006) sowie die Instrumente der Sprachlernberatung (Mehlhorn & Kleppin 2006) kennen, sondern ganz eigene Instrumente entwickeln und die Sprachlernberatung in einer der Muttersprachen der Lernenden führen können.^{xv} In der ersten Lernberatungsstunde sollte die Sprachlernbiographie des Lernenden aufgearbeitet werden (vgl. Kleppin & Mehlhorn 2005: 76f; Mehlhorn et al. 2005: 165f; für Sprachbiographie bei Kindern siehe auch Hufeisen 2008b: 4). Dazu kann man sich eines Fragebogens –in der Muttersprache des Lernenden– bedienen (siehe z.B. Langner 2006) oder aber auf das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene (Hueber Verlag 2007) und dort zunächst die Sprachenbiographie zurückgreifen. Laut Hueber Verlag ist eine Version für Integrationskurse in der Erprobung.^{xvi} Der Sprachlernberatende muss sein Konzept vollständig nach der Sprachlernbiographie des zu Beratenden ausrichten. In Integrationskursen wird er/sie auf Lehrende treffen, die keinen bis vier Jahre Schulunterricht hatten, nur ihre Muttersprache sprechen und nicht alphabetisiert sind. Daneben finden sich Teilnehmende mit zwei bis drei Muttersprachen, die in ihrer schulischen Sozialisation oder zu einem späteren Zeitpunkt bereits eine oder mehrere Fremdsprachen erlernt haben und sich ihrer Lernbiographie, ihres Lerntyps, ihrer Lernstrategien durchaus bewusst sind. Der Sprachlernberatende muss nicht nur Lernstrategien kennen und erkennen können, den Lerntypus ausfindig machen und in konkrete Lerntipps umformulieren können, individuelle Sprachlernerfahrungen der Lernenden erfragen und deren Konsequenzen einschätzen können, individuelle Faktoren (introvertiert vs. extrovertiert, feldabhängig vs. feldunabhängig etc. vgl. Edmonson & House 2006: 215; Roche 2008: 33f.) erkennen und Rückschlüsse ziehen können, sondern er muss sich auch mit den unterschiedlichen Lerntraditionen der Kulturen auskennen (vgl. auch Hufeisen & Neuner 2006: 160). Dies umfasst sowohl die soziale Distanz und damit den Umgang mit dem Lehrenden (vgl. Hofstede 1997: 32, 46 ‚Machtdistanz‘), die Interaktivität im Unterricht, die Sozialformen (z.B. Einstellung zu Gruppenarbeit und Spielen), sprich die vorherrschende Sprachlehrmethode. Sowohl die Grammatik-Übersetzungs-Methode, als auch die Direkte Methode (Berlitz) als auch audiolinguale Methoden sind in manchen Kulturen noch aktuell (vgl. Oxford 1996). Zu einem späteren Zeitpunkt gilt es, z.B. vorhandene Antipathien gegenüber Gruppenarbeit oder Spielen aufzubrechen.

Zwei Konzepte der Sprachlernberatung sind m.E. erforderlich: ein Konzept für Lernende mit und eines für Lernende ohne Sprachlernerfahrung. Eine Entscheidung darüber, welcher Teilnehmende in welchen Sprachlernberatungstypus eingestuft wird, können m. E. die Lehrkräfte zusammen mit den

Sprachlernberatenden nach der ersten Sprachlernberatung (Sprachlernbiographie) treffen. Für den Beginn der Sprachlernberatung erscheint mir die zweite oder dritte Woche nach Kursbeginn sinnvoll. Die Teilnehmenden haben erste Erfahrungen im Kurs gesammelt und für den Nutzen einer Sprachlernberatung ist es keinesfalls zu spät. Das Festlegen eines geeigneten Termins für den Beginn der begleitenden Sprachlernberatung wird erst nach einer Erprobung realistisch sein.

Betrachten wir die beiden zunächst noch nicht ausgereiften Konzepte:

a.) Sprachlernberatung für Integrationskursteilnehmende mit Sprachlernerfahrung

Die individuelle Sprachlernberatung in Integrationskursen bei Teilnehmenden mit Sprachlernerfahrung kann m.E. in Anlehnung an die individuelle Sprachlernberatung bei regulären DaF-Kursen verlaufen und konzipiert werden. Bei schwächeren Lernenden mit Sprachlernerfahrung erscheint es jedoch darüber hinaus sinnvoll, diese für die Möglichkeiten der Übertragung von Lernstrategien aus früheren Sprachlernerfahrungen zu sensibilisieren. Marx (2008: 146) weist darauf hin, dass „learners might need to receive sensitization in this process“ (vgl. Hufeisen 2009: 101). Sprachlernberatende müssten hier gezielt auf die o.a. sprachvergleichenden Phasen eingehen und die Lernenden dazu anregen, auf ihre bereits erworbenen Lernstrategien zurückzugreifen.

Aufbauend auf der Sprachlernbiographie muss der Sprachlernberater gegebenenfalls auch feste Überzeugungen, sprich Lerntraditionen, versuchen aufzubrechen. Wie oben bereits ausgeführt, divergieren die Unterrichtsmethoden von Kultur zu Kultur: Der Sprachlernberatende muss erläutern, dass gewohnte Konzepte, wie z.B. das komplette Auswendiglernen von Lehrwerksdialogen, als Strategie in Deutschland wenig hilfreich ist. Gruppen-, Partnerarbeit und Spiele sind vielen Lernenden unbekannt. Es ist anzunehmen, dass diese die in Integrationskursen üblichen binnendifferenzierenden Gruppenarbeiten und spielerische Elemente ablehnen werden. Der/die Sprachlernberatende muss hier nicht nur aktiv zuhören, sondern versuchen ein Verständnis für den Nutzen dieser Sozialformen und Methoden zu wecken.

b.) Sprachlernberatung für Integrationskursteilnehmende ohne Sprachlernerfahrung

Für Lehrende ohne bewusste Sprachlehrerfahrung muss ein umfassenderes, begleitendes Konzept ausgearbeitet werden. Hier denke ich an ein wöchentlich regelmäßig stattfindendes Gespräch, in dem die Lernenden immer wieder nach ihren Erfahrungen gefragt werden (Was hat Ihnen Spaß gemacht? Was ist Ihnen schwer gefallen? Was würden Sie gerne wieder so machen? Wie sind Sie ans Lernen herangegangen [übersetzt?, Sätze nach gleichem Muster gebildet? Vergleiche mit anderen Sprachen?]) Mögen Sie konkrete Tabellen und Regeln oder verwirren Sie diese eher? Wie lernen Sie Vokabeln? Etc.). Durch diese Fragestellungen, aktives Zuhören und vielleicht auch das Spiegeln der Lernendenäußerungen (vgl. Mehlhorn 2006: 2) wird diesen Lernenden ihr eigenes Lernverhalten bewusst. Durch die Gesprächsführung in ihrer Muttersprache können sie ihre Erfahrungen leichter versprachlichen und über ihr eigenes Lernen reflektieren.

Im weiteren Verlauf der Sprachlernberatung müssen darauf aufbauend Lerntipps und Lernstrategien vermittelt werden. Lernende lernen alternative Vorgehensweisen kennen, reflektieren über ihre Erfahrungen, werden sich funktionierender Strategien bewusst und bilden derart auch eine Sprachlernbewusstheit aus.

Meines Erachtens ist jetzt erst der Zeitpunkt erreicht, an dem Sprachlernberatende und Lernende gemeinsam die konkreten Lernziele festlegen, die sich nicht nur am Bestehen der Prüfung orientieren dürfen.

Diese Form der Sprachlernberatung steht vor zwei konkreten Problemen: der Finanzierung und der Verfügbarkeit entsprechender Lernberater und -beraterinnen. Bei den Sprachlernberatenden könnte man m.E. auf die zahlreichen qualifizierten Integrationskursleitenden mit unterschiedlichem Migrationshintergrund zurückgreifen und diese zu Sprachlernberatern ausbilden. Die Finanzierung bleibt jedoch zunächst problematisch. Die Lehrkräfte in Integrationskursen reklamieren schon lange, dass die von ihnen geforderten Qualifikationen und das gezahlte Honorar in einem großen Missverhältnis stehen. Eine Weiterqualifizierung zum Sprachlernberatenden müsste auch finanziell honoriert werden. Ich gehe davon aus, dass die Erfolge, die ein solches Sprachlernberatungskonzept hätte, sich auch finanziell mehrfach auszahlen würden: Es käme wohl zu einer höheren Quote an bestandenen Prüfungen, die einen kostenverursachenden Wiederholungskurs erübrigen und allgemein korrelieren bessere Deutschkenntnisse mit besseren Eingliederungsmöglichkeiten in die Berufswelt.

Es ist zu hoffen, dass in diesem Bereich weitere empirische Befunde meine Überlegungen überprüfen und in der Zukunft Integrationskurse im Diskurs über Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachendidaktik nicht weiter außen vorgelassen werden.

Literaturangaben

- Ahrenholz, Bernt (2008), Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hrsg.) (2008), 64-80.
- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2008), *Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis)* (DTP) 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ahrens, Rüdiger (2004), Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, Königs, Krumm (Hrsg.) (2004), 9-15.
- BAMF (2008) *Zulassungskriterien für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften*. Im Internet unter: <http://www.integration-in-deutschland.de> [Zugriff 20.01.2010].
- Baur, Rupprecht S. (2000), Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung. *InfoDaF* 27, 467-482.
- Baur, Rupprecht (2003), Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003), *Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr, 27-34.
- Baur, Rupprecht & Kis, Marta (2002), Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. *Fremdsprache Lehren und Lernen (FLuL)* 31, 123-150.

- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Birch, Gary (1992), Language learning case study approach to second language teacher education. In: Flowerdew, John et al. (Hrsg.) (1992), *Perspectives on Second Language Teacher Education*. Hong Kong: City University. 283-294.
- Bredella, Lothar (2004), Die Bedeutung multikultureller narrativer Texte für die Anerkennung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. In: Bausch, Königs, & Krumm (Hrsg.) (2004), 16-21.
- Buhlmann, Rosemarie (2007), *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Im Internet unter: <http://www.integration-in-deutschland.de> [Zugriff 20.01. 2010].
- Christ, Herbert (2004), Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In Bausch, Königs, Krumm (Hrsg.) (2004), 30-38.
- Christensen, Gayle & Stanat, Petra (2006) *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Clyne, Michael (2007), Braucht Deutschland eine bewusste, kohäsive Sprachenpolitik – Deutsch, Englisch als Lingua franca und Mehrsprachigkeit. *Diskussionspapiere der Alexander von Humboldt-Stiftung*. 4-28.
- Comrie, Bernard (1981), *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Corbett, Greville G. (1991), *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press. (Cambridge Textbooks in Linguistics).
- Corbett, Greville G. (2000), *Number*. Cambridge University Press. (Cambridge Textbooks in Linguistics).
- Corbett, Greville G. (2008), Systems of Gender Assignment. In: Haspelmath, Dryer, Gil & Comrie (Hrsg.) (2008), Kapitel 32.
- Croft, William (1990), *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press. (Cambridge Textbooks in Linguistics).
- Deutsch ist easy* (2006), Lehrwerk von Kursisa, Anta & Neuner, Gerhard. Ismaning: Hueber Verlag.
- Dimensionen* (2002), Lehrwerk. Ismaning: Hueber Verlag.
- Dryer, Matthew S. (2008), Negative Morphemes. In: Haspelmath, Dryer, Gil & Comrie (Hrsg.) (2008), Kapitel 112.
- Dryer, Matthew S. (2008), Order of Subject, Object and Verb. In: Haspelmath, Dryer, Gil & Comrie (Hrsg.) (2008), Kapitel 81.
- Dryer, Matthew S. (2008), Polar Questions. In: Haspelmath, Dryer, Gil & Comrie (Hrsg.) (2008), Kapitel 116.
- Edmonson, Willis J. & House, Juliane (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Ehlich, Konrad (2007), *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ. Im Rahmen des Projektes des Goethe-Instituts zur Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse*. [Online: http://www.goethe.de/z/pro/integration/indaz_konrad_ehlich.pdf, 10.01. 2010]
- Ellis, Elizabeth Margaret (2006), Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition. *Teaching English as a Second or Foreign Language* 10, 1, 1-20.
- Esser, Hartmut (2006), *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

- Esser, Harmut (2009), Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin&Neumann (Hrsg.) (2009), 69-88.
- Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene* (2007) Ismaning: Hueber Verlag.
- Flowerdew, John (1998), Language learning experience in L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 3, Research and Practice in English Language Teacher Education. 529-536.
- Goethe Homepage Mehrsprachigkeit <http://www.goethe.de/ges/spa/thm/meh/de2854662.htm> [Zugriff 27.01.2010].
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Gogolin, Ingrid & Roth, Hans-Joachim (2007), Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2003) *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Gutachten. Bonn: BLK Geschäftsstelle.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greenberg, Joseph Harold (1963/1966), Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements". In: Greenberg, Joseph H. (Hrsg.) (1966), *Universals of Grammar*. 2. Aufl. Cambridge, Mass: MIT Press. 73-113.
- Grein, Marion (1998), Sprachtypologie und Deutsch als Fremdsprache. In: Bisang, Walter; Metoui, Mongi & Grein, Marion (Hrsg.) (1998), *Aspekte der Sprachtypologie – angewandt*. Mainz: Institut für Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft. Arbeitsberichte 03/1998. 55-93.
- Haspelmath, Martin, Dryer, Matthew S.; Gil, David & Comrie, Bernard (Hrsg.) (2008), *The World Atlas of Language Structures Online*. München: Max Planck Digital Library [online: <http://wals.info>, 01.11.2009].
- *Henrici, Gert & Riemer, Claudia (2003), Zweitspracherwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, 38-43.
- Hofstede, Geert (1997), *Lokales Denken, globales Handeln: Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hopf, Dieter (2005), Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrant*innenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 236-251.
- Hölscher, Petra ; Roche, Jörg & Simic, Mirjana (2009), Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenz im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14:2, 43-54 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>, 26.02.2010]
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr.
- Hufeisen, Britta (2000), *Dritt- und Tertiärsprachenforschung*. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Heft 26. Flensburg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8:2/3, 1-13 [Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf, 26.02.2010]
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb.
- Hufeisen, Britta (2004a), Das haben wir doch immer schon so gemacht! oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, Königs&Krumm (Hrsg.) (2004), 77-87.
- Hufeisen, Britta (2004b), Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. *Fremdsprache Deutsch* 1, 31/04, 19-23.

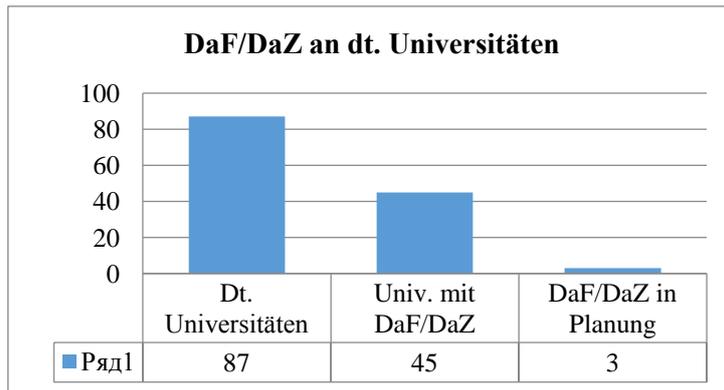
- Hufeisen, Britta (2008a), Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Ahrenholz, & Oomen-Welke (Hrsg.) (2008), 385-395.
- Hufeisen, Britta (2008b), Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme. *Frühes Deutsch* 5 (2008) 14, 4-7.
- Hufeisen, Britta (2009), Deutsch als Fremdsprache – ein Auslaufmodell oder noch zu retten? In: Lochtmann, Katja & Müller, Heidy Margrit (Hrsg.) (2009), *Sprachlehrforschung*. Bochum, AKS-Verlag, 97-113.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Nikolaus (2006), DaZ im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Efing, Christian & Janich, Nina (Hrsg.) (2006), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl-Verlags-Gesellschaft. 155-170.
- Hug, Michael & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2007), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hyatt, David F. & Beigy, Anne (1999), Making the most of the unknown language experience: pathways for reflective teacher development. *Journal of Education for Teaching* 15, 1, 31-40.
- Iturio-Leza, José Luis & Skopeteas, Stavros (2004), Numerus. In: Gooij, Geert; Lehmann, Christian; Mugdan, Joachim; Skopeteas, Stavros in Zusammenarbeit mit Kesselheim, Wolfgang (Hrsg.) (2004), *An International Handbook on Inflection and Word-Formation*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 1053-1066.
- Johanson, Lars (1971), *Aspekt im Türkischen. Vorstudien zu einer Beschreibung des türkeitürkischen Aspektsystems*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Kleppin, Karin (2004), Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.) (2004), 88-95.
- Kleppin, Karin & Mehlhorn, Grit (2006), Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11:2, 43-54 [Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm, 26.02.2010].
- Knapp, Werner (2008), Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, & Oomen-Welke (Hrsg.) (2008), 133-148.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2009), *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. 2. Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Krüger-Potratz, Marianne & Supik, Linda (2008), Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Ahrenholz, & Oomen-Welke (Hrsg.) (2008), 298-311.
- Krumm, Hans-Jürgen (1973), *Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens*. Weinheim: Beltz.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002), One sprachen konnten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig. Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. *Deutsch als Zweitsprache* 2002, 2, 32-40.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009), Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.) (2009), 233-247.
- Langner, Michael (2006), Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)-projekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 2, 10 S. [Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/Langner1.htm]
- Limbird, Christina & Stanat, Petra (2006), *Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- List, Günther (2004), Ein- und Zweisprachigkeit, Mehr- und Quersprachigkeit: historisch. In Bausch, Königs, Krumm (Hrsg.) (2004), 139-147.

- Little, Greta D. & Sara L. Sanders (1992), The language learning experience in teacher education. In: Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers. 1-13.
- Luchtenberg, Sigrid (2008), Language Awareness. In: Ahrenholz, & Oomen-Welke (Hrsg.) (2008), 107-117.
- Marx, Nicole (2008), Is it necessary to train learners in interlingual comprehension strategies? In: Gibson, Martha; Hufeisen, Britta & Personne, Cornelia (Hrsg.) (2008), *Mehrsprachigkeit: Lernen und Lehren*. Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren. 135-150.
- Mehlhorn, Grit (2006), Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 2, 11. S [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm>, 27.01.2010].
- Mehlhorn, Grit (2007), Ausspracherwerb ausländischer Studierender – Vom Nutzen individueller Sprachlernberatung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Narr: Tübingen, 187-205.
- Mehlhorn, Grit; Bausch, Karl-Richard; Claußen, Tina; Helbig-Reuter, Beate & Kleppin, Karin (2005), *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategienkurs. Teil II: Individuelle Lernberatung - Ein Leitfadens für die Beratungspraxis*. München: Iudicium.
- Mehlhorn, Grit & Kleppin, Karin (2006), Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11:2, 12 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm>, 26.01.2010]
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.) (2004), 148-162.
- Michiels, Bruno (1999), Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3:3, 111 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-3/beitrag/mich1.htm>]
- Neumann, Ursula (2009), Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.) (2009), 317-331.
- Neuner, Gerhard (2004), Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.) (2004), 173-180.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003), Deutsch und andere Sprachen im Vergleich: Skizze einer grenzüberschreitenden Vorlesung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14:1, 53-70
- Oomen-Welke, Ingelore (2008), Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hrsg.) (2008), 33-48.
- Osler, Leona Cecile (2008), Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie Sprache und Integration. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13: 1, 10 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Osler1.htm>]
- Oxford, Rebecca (Hrsg.) (1996), *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. University of Hawaii Press: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit Dirim, Inci; Jørgensen, Jens Norman; List, Gundula; Neumann, Ursula; Siebert-Ott, Gesa; Steinmüller, Ulrich; Teunissen, Frans, Vallen, Ton & Wurnig, Vera (2002), *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Amt für Schule.
- Riemer, Claudia (1997), *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Riemer, Claudia (2004), Thesen zur Mehrsprachigkeit mit DaF, DaZ, DaH und DaM. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.) (2004), 197-205.

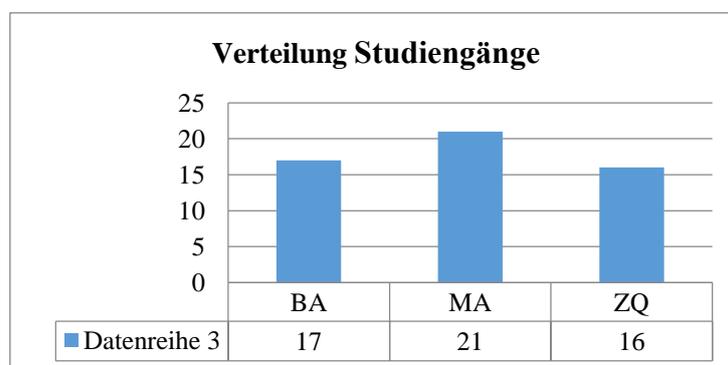
- Roche, Jörg (2008), *Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2009a), Deutsch als Zweitsprache: Einführung zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14: 2, 1-2. [Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-14-2/allgemein/RocheVorwort.htm, 26.01.2010]
- Roche, Jörg (2009b), Zur Problematik von Sprachstandserhebungen in der Migrationsforschung – illustriert am Beispiel der Integrationsstudie von H. Esser. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14:2, 3-12 [Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-14-2/docs/Roche.pdf]
- Rösch, Heidi (2008), Sprachförderkurse DaZ oder Lernbegleitung. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hrsg.) (2008), 457-466.
- Rost-Roth, Martina (2008), Sprachlehr- und -lernforschung. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hrsg.) (2008), 49-63.
- Schönwälder, Karen; Söhn, Janina & Michalowski (2005) *Sprache- und Integrationskurse für MigratInnen. Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland*. AKI-Forschungsbilanz 3. Berlin.
- Schröder, Konrad (2003), Die Konsequenzen der europäischen Sprachenpolitik für die Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts an unseren Schulen. In: Ahrens, Rüdiger (2003), *Europäische Sprachenpolitik - European Language Polica*. Heidelberg: Winter, 256-266.
- Targonska, Joanna (2004), Zur Nutzung von Englischkenntnissen beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung an polnischen Schülern. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2004), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt et al.: Peter Lang. 117-136.
- Tracy, Rosemarie (2009), Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des ‚Streitfalls‘. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.) (2009), 163-196.
- Wardhaugh, Ronald (1970), The contrastive analysis hypothesis. Paper given at the 4th annual TESOL convention, San Francisco, California, March 18-21.
- Waters, Alan; Sunderland, Jane; Bray, Terry & Allwright, Joan (1990), Getting the best out of ‘the language-learning experience’. *ELT Journal* 44 : 4. Oxford University Press. 305-315.
- Whaley, Lindsay J. (1997), *Introduction to Typology. The Unity and Diversity of Language*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005), *Sprachvergleich als Lernerstrategie – eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

ⁱ GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Siehe z.B. www.goethe.de/referenzrahmen [Zugriff: 15.01.2010]

ⁱⁱ Meine im Januar 2010 durchgeführte quantitative Analyse des Angebots von DaF & DaZ-Studiengängen zeigte, dass an den 87 Universitäten Deutschlands immerhin 45 Universitäten mindestens einen (BA/MA/Zusatzqualifikation) DaF/DaZ-Studiengang anbieten.

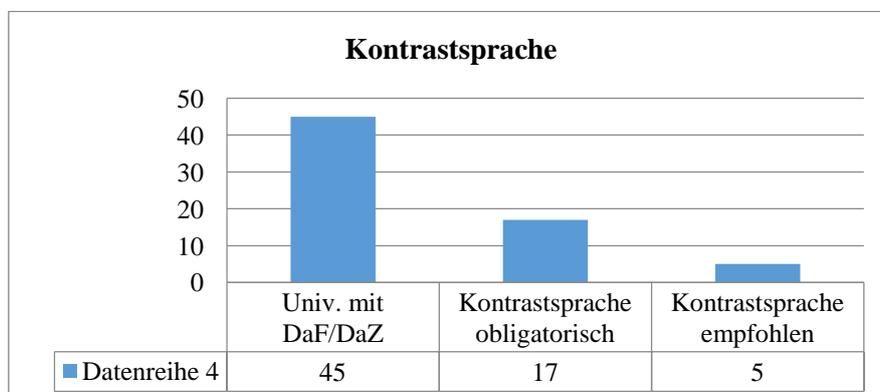


Master-Studiengänge liegen dabei in der Spitzenposition:



iii Krumm (1973: 112) forderte bereits in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts nach Selbsterfahrungen bei der Ausbildung zum Lehrenden innerhalb der Audiovisuellen Methode. Er schreibt: (1978: 112f: „Sie nehmen vielmehr als Schüler an solchem Sprachunterricht teil ... Damit soll ihnen die Perspektive des Lerners vertraut werden, sie können an die eigenen Sprachlernerfahrungen anknüpfen beziehungsweise diese korrigieren ...“

iv Die oben erwähnte Studie erfasste die im Modulhandbuch erwähnten Angaben bezüglich des Erwerbs einer Kontrastsprache..



^v Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der Berücksichtigung und Implementierung der Herkunftssprachen kommt Angelika Braun in ihrem Modul „Merkmale von DaZ-Unterricht“, in welchem die Teilnehmenden der Qualifikation bei zu bearbeitenden Gruppenarbeiten auch das Thema „Berücksichtigung der Muttersprachen“ wählen können (mündliches Gespräch im Januar 2010).

^{vi} Anders als bei den universitären Studiengängen, in denen die Lernenden auch in ihren Kontrastsprachen geprüft werden können.

^{vii} Beim Zweitspracherwerb Erwachsener scheint es Bereiche zu geben, bei denen die Bezugnahme auf die erste Sprache evident ist (Kontrastivhypothese). Dies betrifft vor allem Lexik und in noch größerem Maße die Aussprache. Transfererscheinungen im Bereich der Syntax werden sehr kontrovers diskutiert. Hier werden Parallelen zum Erstspracherwerb entdeckt (Identitätshypothese). Grundsätzlich scheint der Erfolg jedoch von Input, Interaktion und Motivation abhängig zu sein (vgl. Ahrenholz 2008: 70-76).

^{viii} Insgesamt sind von den ca. 6000 – 7000 Sprachen der Welt rund 45% SOV-Sprachen (vgl. Dryer 2008).

^{ix} Michiels (1999:6) „Aufgrund dieser Argumente kann die starke, prognostische Version der Kontrastivhypothese als widerlegt gelten. Dieses Scheitern hat zu einer bescheideneren Umformulierung (*weak claim*) geführt (WARDHAUGH, 1970). In dieser sogenannten schwachen Version bleibt der interlinguale Prozeß des Transfers zwar der wichtigste Erwerbsprozeß bzw. die wichtigste Fehlerquelle, doch werden auch intralinguale Faktoren (z.B. Übergeneralisierung zweitsprachlicher Regeln) als fehlerverursachend anerkannt. Der kontrastiven Analyse wird nicht mehr der Auftrag zuerteilt, Fehler vorauszusagen, sondern (einen Teil der) aufgetretene(n) Fehler nachträglich zu erklären.“

^x *Dimensionen* bezieht vorhandene Sprachkenntnisse, den Vergleich mit der Muttersprache oder bereits gelernten Fremdsprachen aktiv sowohl inhaltlich-thematisch als auch grammatisch ein. Die Muttersprache oder andere zuvor gelernte Sprachen werden zu gezielten Vergleichen herangezogen.

^{xi} Ausnahmen gibt es bei den AKI-Forschungsbilanzen, die jedoch auch auf die fehlende wissenschaftliche Erforschung hinweisen. Weitere Berichte finden sich direkt auf den Seiten des BAMF, siehe z.B. Working Paper 5/2006 [online: <http://www.wzb.eu/ZKD/AKI/publications.de.htm>, Zugriff 28.01.2010].

^{xii} Dabei ist auch die politische Forderung nach Zwei- oder Mehrsprachigkeit mit Bezug auf die Migranten und Migrantinnen keinesfalls unumstritten. Dies zeigt im Besonderen der 2009 erschienene Band Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, herausgegeben von Gogolin und Neumann. Im Vorwort ist zu lesen: „Der Band ‚Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy‘ versammelt ausgewählte Beiträge zu einer Tagung, die im Oktober 2007 unter demselben Thema an der Universität Hamburg stattfand. Anlass zu

dieser Tagung war die Frage, ob die Zweisprachigkeit von Migranten eine positive, individuelle wie gesellschaftlich nützliche Kompetenz sei – oder nicht“. Vgl. auch Osler (2008), Roche (2009b), Esser (2006) und Esser (2009).

^{xiii} Beim dem am 19. und 20. März 2010 in München stattfindenden Sprachkongress der bayerischen Volkshochschulen zum Thema „Mehrsprachig ist die Zukunft. Fremdsprachenunterricht heute und morgen“, bin ich laut Programm die einzige Rednerin, die auf Mehrsprachigkeitsansätze eingehen wird.

^{xiv} XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Jena–Weimar, 3. bis 8. August 2009

^{xv} Vgl. dazu auch die Ausführungen von Mehlhorn (2007) zur individuellen Sprachlernberatung bei ausländischen Studierenden. Hier (2007: 187) geht Mehlhorn auf den Erwerb im Erwachsenenalter und den Sprachvergleich ein.

^{xvi} http://www.vhs-th.de/bamf_projekt/ Offensichtlich ist das Portfolio noch in der Erprobungsphase.