



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Eignung von in Österreich approbierter DaZ-Lehrwerke für
den additiven DaZ-Unterricht“

Verfasserin

Theresa Paterno

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Deutsche Philologie UniStG

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Danksagung

Für die wissenschaftliche Betreuung, Begleitung und Unterstützung möchte ich mich bei Prof. Mag. Dr. İnci Dirim ganz herzlich bedanken.

Ein weiterer Dank geht an meine Eltern, die mich sowohl finanziell als auch mental immer unterstützt haben – ohne euch wäre diese Arbeit nur schwer möglich gewesen –
DANKE!

Ebenso möchte ich mich bei Rebecca Paterno für ihre aufmunternden Worte, ihr gutes Zureden in schwierigen Zeiten, und das waren einige, bedanken. Auch meinen Freundinnen gilt ein besonderer Dank für ihre Unterstützung.
Für das Korrekturlesen und die inhaltlichen Anmerkungen möchte ich Marina Paterno, Bettina Stefani und Christine Schallmoser danken!

Mein letzter Dank gilt Dominik Erath, der mich in dieser nicht immer leichten Zeit, alleine durch seine Anwesenheit unterstützt hat!!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	S.1
1.1. Forschungsfrage und Aufbau der Diplomarbeit.....	S.2
2. Begriffsbestimmungen.....	S.5
2.1. Deutsch als Zweitsprache.....	S.5
2.2. Deutsch als Fremdsprache	S.7
2.3. Zweitspracherwerb.....	S.8
2.3.1. ungesteuerter Zweitspracherwerb.....	S.9
2.3.2. gesteuerter Zweitspracherwerb.....	S.9
3. Schulsituation von DaZ-SchülerInnen.....	S.11
3.1. Einschulung in Regelklassen.....	S.15
3.2. additiver DaZ-Unterricht.....	S.18
3.2.1. Konzeptionelle Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit.....	S.19
3.3. integrativer Sprachunterricht.....	S.20
4. Das Approbationsverfahren.....	S.22
4.1. Die Lehrplan-Zusätze.....	S.23
5. Funktionen des Lehrwerks im DaZ-Unterricht.....	S.26
5.1. Stellenwert des Lehrwerks.....	S.26
5.1.1. Aufgaben des Lehrwerks.....	S.27
5.1.2. Auswahl der Lehrwerke.....	S.28
5.2. Lehrwerkkritik.....	S.29
5.3. Lehrwerkanalyse.....	S.30
5.3.1. Aufgaben der Lehrwerkanalyse.....	S.31
6. Zur Analyse.....	S.32
6.1. Methodologische Überlegungen.....	S.32
6.2. Analysekriterien.....	S.33
6.2.1. Berücksichtigung der Lebenswelt der DaZ-Lernenden.....	S.34
6.2.2. Grammatik.....	S.35
6.2.3. Einbeziehung der Erstsprache.....	S.37
6.3. Beschreibung der Lehrwerke.....	S.41
6.3.1. Geni@l A1 und Geni@l A2.....	S.41
6.3.2. Ich lerne Deutsch.....	S.44
6.3.3. Meine neue Sprache 2.....	S.44

7. Einzelanalyse.....	S.45
7.1. Geni@l A1 und Geni@l A2.....	S.46
7.2. Ich lerne Deutsch.....	S.61
7.3. Meine neue Sprache 2.....	S.70
8. Konsequenzen für den Unterricht.....	S.79
8.1. Anforderungen an die Lehrwerke.....	S.79
8.2. Anforderungen an die Lehrenden.....	S.80
9. Schlussbemerkung.....	S.81
10. Abbildungsverzeichnis.....	S.84
11. Literaturverzeichnis.....	S.85
11.1. Analysierte Lehrwerke.....	S.85
11.2. Zitierte Literatur.....	S.86
11.3. Internetquellen.....	S.91
12. Anhang.....	S.93
Stolpersteine der deutschen Sprache.....	S.93
Auswertung der Stolpersteine.....	S.95
Lebenslauf.....	S.107

1. Einleitung

Das Interesse für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelte sich während meines Studiums der Germanistik. Ich entschied mich, meine freien Wahlfächer größtenteils in diesem Gebiet zu absolvieren. Dank den interessanten Lehrveranstaltungen wuchs mein Interesse noch mehr. Dass ich meine Diplomarbeit im Bereich DaF/DaZ schreiben möchte, war ziemlich schnell entschieden. Ausschlaggebend für die Wahl des Themas war ein Seminar, in dem es um Lehrmaterialien und Lehrwerke im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ging. Es kristallisierte sich immer mehr heraus, dass gerade im Bereich DaZ noch einiges nachzuholen ist. Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache gibt es in allen Variationen, orientiert an verschiedenen, häufig an jeweils aktuellen methodischen und didaktischen Modellen, aber brauchbare Deutsch als Zweitsprachen Lehrwerke sind nur schwer oder gar nicht zu finden. In einem Gespräch, mit einer Mitarbeiterin des Hueber Verlags, das uns StudentInnen im Seminar ermöglicht wurde, wurde mir dann klar, dass für den DaZ-Unterricht vor allem DaF-Lehrwerke verwendet werden.

Dies war ausschlaggebend für meine Beschäftigung mit dem Thema der DaZ-Lehrwerke in Schulen.

Da mein Bestreben darin liegt eine interessante, aber vor allem auch „brauchbare“ Diplomarbeit, d.h., dass eine Weiterarbeit möglich ist, zu schreiben, empfand ich das Thema als angemessen und vor allem als relevant und wichtig.

Aber nicht nur das Seminar weckte mein Interesse und bewegte mich schlussendlich zur Wahl dieses Thema, sondern auch die Tatsache, dass ich in der Praxis noch kein DaZ-Lehrwerk gefunden habe mit dem ich mich in allen Bereichen arrangieren konnte (allerdings handelt es sich hierbei um Deutsch als Zweitsprachenkurse für Jugendliche und Erwachsene und nicht um einen DaZ-Unterricht an österreichischen Schulen). Es stellte sich immer mehr die Frage, ob es ein geeignetes DaZ-Lehrwerk überhaupt geben kann, was das überhaupt bedeutet, und wie ein solches auszusehen hat.

1.1. Forschungsfrage und Aufbau der Diplomarbeit

Lehrer und Lehrerinnen, die mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert sind, müssen täglich entscheiden, mit welchem Lehrmaterial sie arbeiten. Sie müssen entscheiden welche Materialien am meisten den Bedürfnissen ihrer Lernenden entsprechen, welche Methoden und welche Sozialformen sie anwenden wollen. Diese Entscheidung ist, wegen des oft fehlenden Fachwissens und der diesbezüglich nicht ausreichenden Ausbildung der Lehrenden, nicht immer einfach. Aus diesem Grund werden in der Schulbuchliste des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur drei Lehrwerke für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht angeführt.

Die Beschäftigung mit Lehrwerken ist immer wieder ein umstrittenes Thema im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dabei geht es vor allem um die Frage, ob es nun sinnvoll ist ein Lehrwerk im Unterricht einzusetzen oder nicht. Sollen die Lehrwerke mit selbst zusammengestellten Lehrmaterialien ergänzt werden oder reichen die vorhandenen Lehrwerke aus? Gerade im Bereich Deutsch als Zweitsprache stellt sich immer wieder die Frage, ob ein solches Lehrwerk verwendet werden soll und, wenn ja, welches. Das mag zum einen daran liegen, dass Deutsch als Zweitsprachenlehrwerke sowohl auf dem Lehrbuchmarkt als auch in der Schulbuchliste eher rar bis gar nicht vertreten sind, jedoch die Notwendigkeit solcher Lehrwerke immer stärker und wichtiger wird und, weil die Nachfrage gerade im schulischen Bereich wächst. Lehrende fühlen sich oft überfordert, wenn es darum geht SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache¹ als Deutsch gezielt zu fördern. Eine Hilfestellung könnte hier das Lehrwerk bieten.

Beschäftigt man sich intensiver mit der Auswahl von DaZ-Lehrwerken, vor allem für den additiven Unterricht an österreichischen Schulen, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die Lehrwerke ausgewählt wurden. Kriterien wie das Kriterium der Lebenswelt der Lernenden oder der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit scheint nur sehr wenig Aufmerksamkeit gegeben zu werden. Des Weiteren werden in der Schulbuchliste z.T. Deutsch als Fremdsprachenlehrwerke für den DaZ-Unterricht vorgeschlagen.

¹ In der folgenden Arbeit wird der Begriff Erstsprache verwendet. Häufig als Synonym verwendete Begriffe dafür wären Herkunftssprache oder Muttersprache (zur Diskussion dieser Begriffe s. Ahrenholz 2010).

Für mich stellen sich in diesem Zusammenhang mehrere Fragen, die im Rahmen meiner Diplomarbeit beantwortet werden sollen:

- Was macht ein Lehrwerk zu einem geeigneten Lehrwerk für den additiven DaZ-Unterricht?
- Welche Kriterien sind ausschlaggebend für ein gelungenes DaZ-Lehrwerk und warum?
- Wie lassen sich die in Österreich verwendeten DaZ-Lehrwerke unter Berücksichtigung der erstellten Kriterien einschätzen?
- Können Lehrende mit einem nicht „perfekten“ Lehrwerk arbeiten und, wenn ja, wie?

Folgende Hypothesen haben sich anhand der Forschungsfragen ergeben:

- Deutsch als Fremdsprachenlehrwerke können kein geeignetes Lehrwerk für den additiven DaZ-Unterricht sein, da sie für eine andere LernerInnengruppe konzipiert wurden.
- Da eine passende Ausbildung im Bereich DaZ meist nicht vorhanden ist, muss ein Lehrwerk nicht nur als Hilfestellung für die Lehrenden dienen, sondern auch der spezifischen LernerInnengruppe ein Medium bieten, mit dem sie erfolgreich die Zweitsprache Deutsch lernen können. Dies alles in ein Lehrwerk zu integrieren, das dann auf die Schulbuchliste aufgenommen wird, erweist sich als eine äußerst schwierige Aufgabe.
- Ein „geeignetes“ Lehrwerk alleine reicht nicht für das erfolgreiche Erlernen der Zweitsprache Deutsch aus. Es spielen andere Faktoren, wie die LehrerInnenausbildung, die Unterrichtsgestaltung, die Methode des Unterrichts, die Unterrichtsform, etc. eine ebenso entscheidende Rolle.

Um mich der ersten Frage widmen zu können, müssen zunächst einige wichtige Begriffe wie Deutsch als Zweitsprache im Unterschied zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache geklärt werden.

Weiters definiere ich die Begriffe des gesteuerten und des ungesteuerten Zweitspracherwerbs, da diese gerade in der Erwerbssituation des Deutschen eine wesentliche Rolle spielen.

Um gleich an die Erwerbssituation anzuschließen, beschäftige ich mich mit der aktuellen Schulsituation von DaZ-SchülerInnen in Österreich. Hier geht es vor allem um die Organisationsformen des Unterrichts, d.h. in welchem Rahmen Deutsch als Zweitsprache an österreichischen Schulen gelernt werden kann.

Da sich meine Arbeit mit den in Österreich approbierten DaZ-Lehrwerken für den additiven DaZ-Unterricht beschäftigt, werde ich zunächst das Approbationsverfahren genauer beschreiben. Hier steht der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“², der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegeben wurde, im Mittelpunkt. Es interessiert mich vor allem die Frage, mittels welcher Kriterien die Entscheidung für die approbierten Lehrwerke gefallen ist.

Im Hauptteil meiner Arbeit stehen der Stellenwert des Lehrwerks und die Analyse der approbierten DaZ-Lehrwerke. Sowohl die Lehrwerkkritik als auch die Methoden der Lehrwerkforschung werden hier näher beleuchtet, im Speziellen die Funktionen von Lehrwerken

Bei der Lehrwerkanalyse im Hauptteil geht es darum, die DaZ-Lehrwerke auf ihre Eignung hin zu prüfen, indem sie einer Analyse mit den drei erstellten Kriterien unterzogen werden.

² http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3998/VS7T_nichtdeutsch.pdf (23.4.2012).

2. Begriffsbestimmung

Der folgende erste Teil der Arbeit bildet das theoretische Grundgerüst der darauf folgenden Lehrwerkanalyse. Hier werden die wichtigsten Begriffe, die für das Thema der Diplomarbeit relevant sind, angesprochen, erläutert und in den Kontext eingebettet. Für wichtig erachte ich Begriffe wie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und gesteuerter bzw. ungesteuerter Spracherwerb. Es geht nicht um die bloße Erklärung der Begriffe im Einzelnen, sondern um die Einbettung bzw. Gegenüberstellung der Begriffe innerhalb der Arbeit. So spielen z.B. die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine bedeutende Rolle. Des Weiteren werden der gesteuerte und der ungesteuerte Zweitspracherwerb definiert. Diese Unterscheidung wird dann vor allem im praktischen Teil, wenn es um die Analyse der Lehrwerke geht, eine wichtige Rolle spielen.

2.1. Deutsch als Zweitsprache

Das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache wird immer wieder aus dem Blickwinkel des Fremdsprachenerwerbs betrachtet. Was in der Fremdsprache gilt, gilt aber nicht automatisch für die Zweitsprache. Um dieses Missverständnis zu dementieren und klarzustellen, worum es - gerade auch in dieser Arbeit - geht, soll der Begriff Deutsch als Zweitsprache so eindeutig wie möglich von dem der Fremdsprache unterschieden werden. Ein Unterscheidungsmerkmal ist der Ort, an dem die deutsche Sprache gelernt wird.

„Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezieht sich auf Erwerb, Gebrauch und Vermittlung der deutschen Sprache in deutschsprachiger Umgebung“ (Rösch 2005, S.11).

Grundsätzlich sind mit deutschsprachiger Umgebung die amtlich deutschsprachigen Länder, Österreich, Deutschland, die Schweiz und Lichtenstein gemeint, jedoch kann man auch von einer deutschsprachigen Umgebung in einem nicht amtlich deutschsprachigen Land ausgehen, in der sich die Umgebung in der deutschen Sprache verständigt. Dies ist beispielsweise der Fall bei einer Familie, die in Österreich lebt und miteinander deutsch spricht. Wenn diese Familie in ein nicht deutschsprachiges Land übersiedelt, ist Deutsch immer noch eine Zweit- und keine Fremdsprache, obwohl die Umgebung nicht deutschsprachig ist. Aus diesem Grund gilt das Kriterium des Ortes

nicht in allen Fällen. Ein anderes Kriterium für die Unterscheidung ist die Art des Erwerbs. Ahrenholz (2010, S.7) unterscheidet zwischen dem ungesteuerten und dem gesteuerten Spracherwerb, wobei für ihn der gesteuerte Zweitspracherwerb auch der des Deutschen als Fremdsprache ist.

Um die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten von DaF und DaZ noch genauer zu erkennen, wird anhand einer Grafik von Birgit Springsits (2012) eine typische DaZ-Situation - von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Wien - dargestellt.

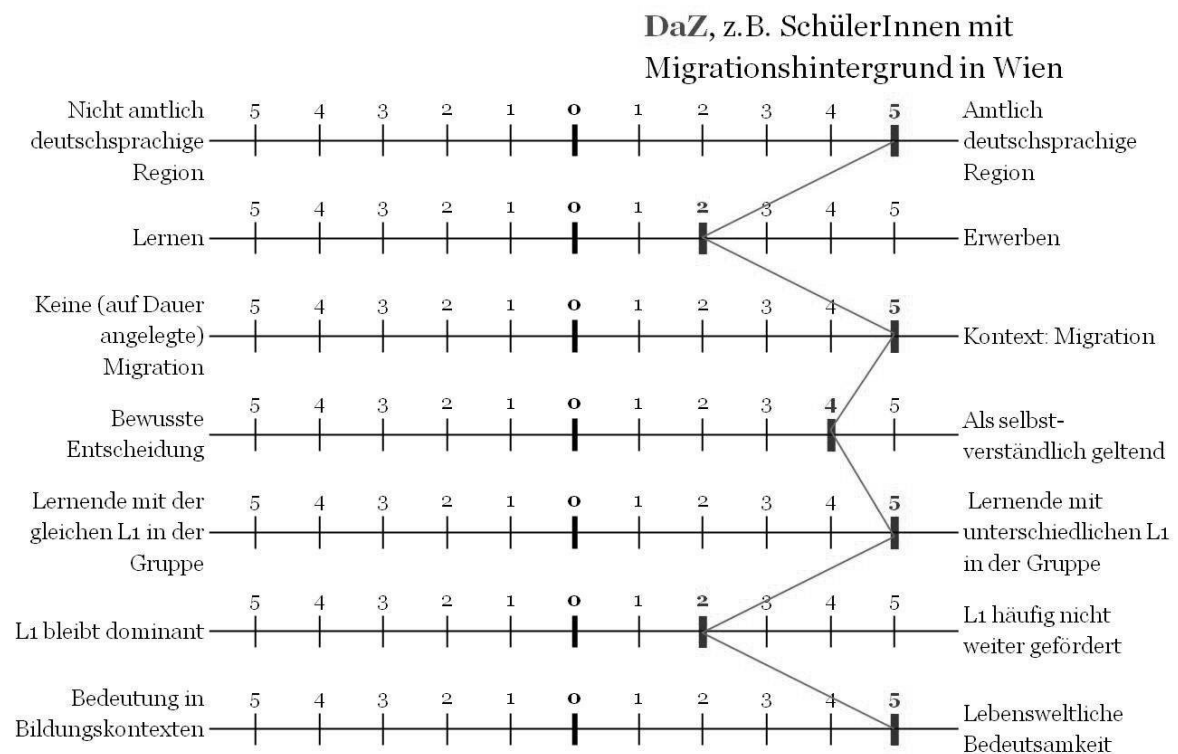


Abb. 1. „Typischer“ DaZ-Kontext

Eindeutig zu sehen ist, dass der Lernort deutschsprachig ist. Jedoch wird hier ersichtlich, dass das Kriterium des gesteuerten bzw. ungesteuerten Spracherwerbs nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Im DaZ-Förderunterricht und teilweise im Regelunterricht kann von einem gesteuerten Zweitspracherwerb die Rede sein. In der Freizeit genießen die Lernenden jedoch einen ungesteuerten Zweitspracherwerb.

2.2. Deutsch als Fremdsprache

„Im engeren Sinn zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraumes, während sich Deutsch als Zweitsprache auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht“ (Krumm 2010, S. 47).

Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass DaF-Kurse im Ausland eher in einer, was die gemeinsame Erstsprache betrifft, homogenen LernerInnengruppe stattfinden, während in DaZ-Kursen von einer größeren sprachlichen Heterogenität ausgegangen werden kann. Auch hier wird zur Verdeutlichung eine Grafik beigelegt.

DaF, z.B. D-Lernende in Japan

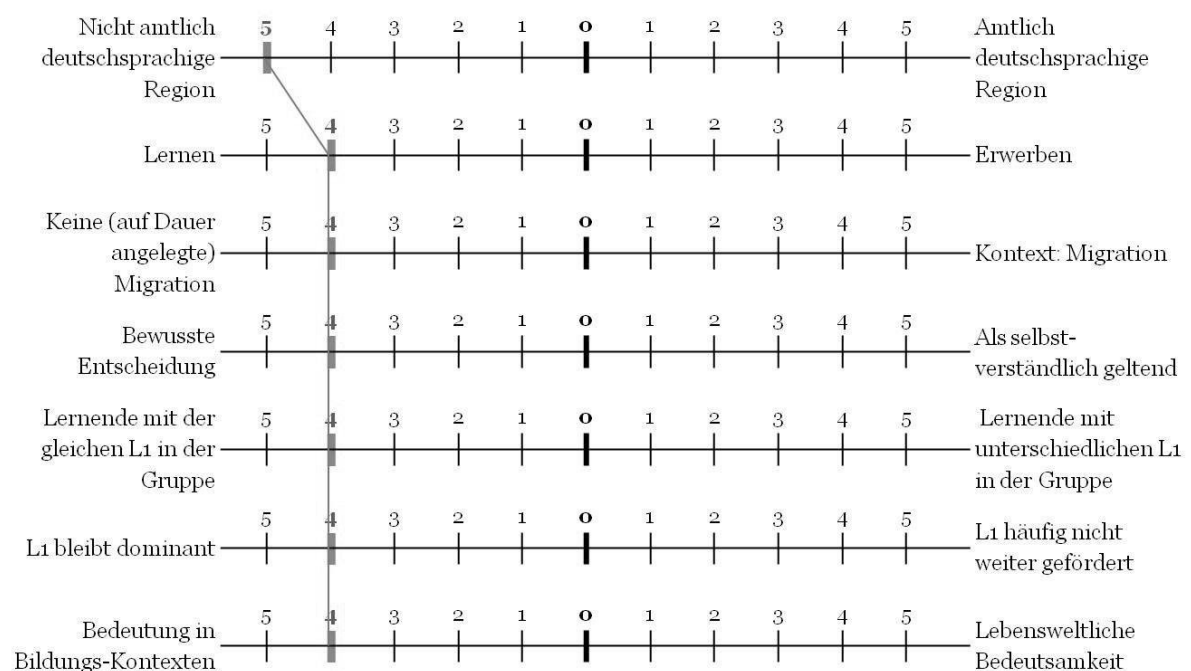


Abb. 2. „Typischer“ DaF-Kontext

Hier wird von B. Springsits die Zielgruppe der Deutschlernenden an einer Universität in Japan angegeben. Es ist zu sehen, dass der Verlauf, im Gegensatz zum „typischen“ DaZ-Kontext, wesentlich linearer ist. Die Aneignung der Sprache ist stark gesteuert und der natürliche Spracherwerb findet nur in einzelnen Fällen, z.B. bei Bekanntschaften im deutschsprachigen Raum, statt. Die LernerInnengruppe ist bezüglich der Erstsprache relativ homogen, was dem Unterscheidungskriterium der eher homogenen Gruppe für den DaF-Unterricht und der heterogenen Gruppe für den DaZ-Unterricht entspricht.

Grundsätzlich wird klar, dass die Unterscheidung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wichtig ist, jedoch nicht immer ganz eindeutig zugeordnet werden kann. Da es für jedes Kriterium, wie oben beschrieben, auch einen Ausnahmefall gibt, müssen die Begrifflichkeiten der jeweiligen LernerInnengruppe angepasst und in jedem Fall individuell zugeordnet werden. Im Falle einer Analyse von approbierten DaZ-Lehrwerken für den additiven DaZ-Unterricht kann jedoch gesagt werden, dass die Kriterien der Erwerbssituation zutreffen. Die Lernenden lernen und leben in einem deutschsprachigen Raum und sind einem teilweise gesteuerten, teilweise ungesteuerten Spracherwerb ausgesetzt. Dass sogenannte „Mischformen“ auch im additiven DaZ-Unterricht aufzufinden sind, macht ersichtlich, dass der Blick auch den Gemeinsamkeiten der Situation, das es sich um keinen Einzelunterricht handelt, der Individuen gilt, damit Unterricht in Gruppen organisiert werden kann.

2.3. Zweitspracherwerb

Mit Zweitspracherwerb wird im Allgemeinen „der Erwerb in nicht- erstsprachlicher Umgebung in ungesteuerter und/ oder gesteuerter Form bezeichnet“ (Henrici/ Riemer 2003, S. 39).

Im folgenden Kapitel soll vor allem auf die Unterscheidung von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb eingegangen werden. Dies ist von Bedeutung, da sich auch die Lehrwerke mit ihrer Progression an bestimmte Erwerbssituationen halten bzw. halten sollten. Auf die Progression wird allerdings später im Kapitel der „Lehrwerkanalyse“ genauer eingegangen. Aufgrund der unterschiedlichen Erwerbssituationen von DaZ-Lernenden muss von einem gesteuerten und einem ungesteuerten Zweitspracherwerb ausgegangen werden. Des Weiteren kann zwischen Erwerben und Lernen unterschieden werden. Das Erwerben wird mit dem ungesteuerten Zweitspracherwerb gleichgesetzt und das Lernen mit dem gesteuerten, eben im Unterricht erfolgten, Erwerb. „Auch wenn eine klare Differenzierung zwischen ‚Erwerben‘ und ‚Lernen‘ in vielen Fällen nicht möglich ist, ist es dennoch durchaus sinnvoll, bei der Erforschung sprachlicher Aneignungsprozesse deutlich zwischen unterschiedlichen Formen von Aneignungsprozessen zu unterscheiden“ (Kniffka 2009, S. 30). Die Unterscheidung zwischen Erwerben und Lernen, erscheint deshalb als sinnvoll, da die Aneignungsprozesse unterschiedlich sind. Es gilt z.B. zu unterscheiden,

ob die deutsche Sprache institutionell, bewusst oder unbewusst gelernt bzw. erworben wird, da sich auch die unterrichtliche Progression nach den Erwerbsfolgen des außerunterrichtlichen Erwerbs gestalten sollte. Somit sollten sich auch die Lehrwerke an der Aneignungsform orientieren. Aus diesem Grund werde ich soweit als möglich zwischen dem ungesteuerten und dem gesteuerten Zweitspracherwerb unterscheiden.

2.3.1. Ungesteuerter Zweitspracherwerb

Der ungesteuerte Zweitspracherwerb oder auch „außerunterrichtliche“ (Barkowski 2010, S. 104) Erwerb bezeichnet den Erwerb, der in der alltäglichen Kommunikation ohne, z.B. unterrichtliche, Steuerung, stattfindet. Die Deutschkenntnisse entstehen somit durch den Kontakt mit der deutschen Sprache im deutschsprachigen Gebiet. Ob es sich bei diesen Kontakten um Personen mit Erstsprache Deutsch handelt oder nicht, spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle. Ausschlaggebend ist einzig und allein die „selbstständige“ Aneignung von Sprache. „Der Lerner ist im ungesteuerten ZSE gleichsam in einer paradoxen Lage: Um kommunizieren zu können, muß [sic!] er die Sprache lernen, und um die Sprache zu lernen, muß [sic!] er kommunizieren können“ (Klein 1992, S. 28).

Klein unterscheidet des Weiteren zwischen zwei Aufgaben, die den Lernenden im Falle eines ungesteuerten Zweitspracherwerbs inne wohnen:

Erstens die Kommunikationsaufgabe, was bedeutet, dass der Lernende möglichst sinnvoll mit seinem vorhandenen, sprachlichen Können umgehen muss und zweitens die Lernaufgabe, die das Ziel hat, den Lernenden, je nach Umgebung, näher an die Zielsprache zu bringen; wobei es sich bei der Kommunikationsaufgabe um einen stabilisierenden Faktor und bei der LernerInnenaufgabe um einen dynamischen Faktor handelt (Vgl. Klein 1992, S. 29).

2.3.2. Gesteuerter Zweitspracherwerb

Im gesteuerten Zweitspracherwerb ist die Sprache nicht nur in der alltäglichen Kommunikation zugänglich, wie dies der Fall im ungesteuerten Zweitspracherwerb ist, sondern sie wird, z.B. unterrichtlich, aufgearbeitet. Der gesteuerte Spracherwerb wird oftmals mit dem Fremdsprachenerwerb gleichgesetzt, da es die Annahme gibt (Vgl.

Krashen³), dass die Fremdsprache gesteuert erworben und die Zweitsprache ungesteuert erlernt wird. Es gibt jedoch einen „gesteuerten Zweitspracherwerb, der so gesteuert ist, daß [sic!] er einem besonders günstigen ungesteuerten (Zweitspracherwerb) nahek kommt“ (Klein 1992, S. 33.). Der gesteuerte Zweitspracherwerb, oder in der Literatur oftmals als Fremdspracherwerb bezeichnet, bezeichnet somit Lernende, die Deutsch im amtlich deutschsprachigen Raum in einer Institution gesteuert lernen, im Unterschied zum deutschen Fremdsprachenunterricht, der im nichtdeutschsprachigen Raum institutionell gelernt wird. Es wird hierbei auf das Kriterium des Ortes, an dem die Sprache gelernt wird, Bezug genommen.

Abschließend kann gesagt werden, dass der Deutsch als Zweitspracheunterricht in der Schule sowohl gesteuert als auch ungesteuert verlaufen kann. Gesteuert deshalb, weil es bestimmte Unterrichtseinheiten gibt, die sich speziell der deutschen Sprache widmen. Den Fachunterricht in der deutschen Sprache könnte man als eine „Mischform“ bezeichnen, denn es steht nicht explizit das Sprachlernen im Vordergrund, jedoch ist das Deutsche die Grundlage für das Verständnis der Inhalte. Das ungesteuerte Erwerben fließt in den Unterricht ein, da die Lernenden außerhalb des Unterrichts, sei es in den Pausen oder aber auch zu Hause beziehungsweise in der Freizeit, mit der Zweitsprache konfrontiert werden. Aus diesem Grund kann also nicht eindeutig von einem gesteuerten Zweitspracherwerb im Unterricht ausgegangen werden. Vielmehr muss von einer „Mischform“ ausgegangen werden.

Es wäre also notwendig den DaZ-Unterricht so zu gestalten, dass die fördernden Bedingungen, die im ungesteuerten Zweitspracherwerb erkannt wurden, im Unterricht berücksichtigt werden. Daraus ist zu schließen, dass auch Lehrwerke vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis gestaltet werden sollten und sich die Progression der Lehrwerke sowohl am gesteuerten als auch am ungesteuerten Zweitspracherwerb orientieren sollten.

³ http://www.cng.edu/TTI/Bilingual_Education/Krashen%20Monitor%20Model.pdf (27.5.2012).

3. Schulsituation von DaZ-SchülerInnen

Österreich kann schon auf eine lange Migrationsgeschichte zurückblicken. Insgesamt leben zurzeit (Werte von Anfang 2010) 895.000 Menschen mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft, das sind etwa 10,7 % der Gesamtbevölkerung, in Österreich.⁴ Da der Anteil der Österreicher mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft seit den 60er Jahren kontinuierlich gestiegen ist, kann auch in Zukunft mit einer Steigerung gerechnet werden.

SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch
in Prozentzahlen

ÖSTERREICH	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Volksschulen (inkl. Vorschule)	17,4	18,8	20,3	21,3	22,3	23,2	24,0
darunter Vorschulstufen ¹⁾	---	---	41,2	41,8	46,6	49,0	50,2
Hauptschulen	15,1	17,3	18,7	19,6	20,5	20,9	21,1
Sonderschulen	24,0	24,9	26,5	27,2	27,8	27,8	28,5
Polytechnische Schulen	19,2	18,8	20,4	20,6	21,7	23,2	24,6
Allgemein bildende Pflichtschulen	16,7	18,3	19,8	20,7	21,7	22,4	23,1
Modellversuch „Neue Mittelschule“	---	---	---	---	24,2	27,5	27,7
AHS-Unterstufe	10,3	11,5	12,3	13,3	14,2	15,2	15,7
AHS-Oberstufe	9,7	10,1	10,8	11,4	12,1	12,7	13,5
Allgemein bildende höhere Schulen	10,0	10,9	11,7	12,5	13,3	14,1	14,7
Berufsbildende Pflichtschulen	5,9	6,2	7,9	8,1	8,2	8,8	9,4
Berufsbildende mittlere Schulen	13,4	14,2	15,4	16,1	17,0	18,2	19,3
Berufsbildende höhere Schulen	8,4	8,7	9,8	10,5	11,0	11,7	12,7
Lehrerbildende höhere Schulen	2,5	2,3	2,6	2,7	2,8	3,5	3,7
Berufsbildende Schulen	8,1	8,4	9,7	10,2	10,5	11,3	12,0
alle Schulen ²⁾	13,3	14,4	15,5	16,2	16,9	17,7	18,4

¹⁾ erst ab 2006/07 erhoben

²⁾ ohne Bundesanstalten für Leibeserziehung und ohne Schulen mit eigenem Organisationsstatut

Abb. 3. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Prozentzahlen

Die Statistik zeigt, dass sich diese Situation auch an österreichischen Schulen widerspiegelt.

Im Schuljahr 2010/2011 waren an österreichischen Schulen 18,4 % der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an österreichischen Schulen vertreten. Die Zahlen variieren je nach Schulform, so sind es in der Volksschule 24 %, in der Hauptschule 21,1% und in allgemein bildenden höheren Schulen 14,7% SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Dies zeigt, dass die SchülerInnen mit einer

⁴<http://www.bka.gv.at/site/7216/default.aspx#a3> (31.5.2012)

anderen Erstsprache als Deutsch vor allem in Hauptschulen vertreten und in der AHS deutlich unterrepräsentiert sind.

Anzunehmen ist, dass die Zahl der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch steigen wird, da dies in den letzten Jahren auch der Fall war und von einer kontinuierlichen Steigerung ausgegangen werden kann. Angesichts der Tatsache, dass viele Kinder in einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung aufwachsen - und hier geht es nicht darum, ob dies nun nützlich ist oder nicht - wird auch die Schule damit konfrontiert sein auf zwei bzw. mehrsprachige Modelle einzugehen. Ein wichtiger Schritt dazu lieferte das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Durch den Forschungsstand und zahlreiche Analysen erfolgte die Konzentration des Modellprogramms FörMig auf das Feld der sprachlichen Förderung. Eine internationale Vergleichsstudie zeigte wie abhängig die schulischen Leistungen von der Beherrschung der Sprache sind. „Eine Konzentration auf die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besitzt den Vorteil, dass hier in der Tat einer der Handlungsbereiche gegeben ist, in dem ein Bildungssystem Verantwortlichkeit und Spielraum besitzt (u.a. Gogolin/Dirim 2011, S.14)

Im Bildungssystem sind grundsätzlich folgende Unterrichtsmodelle zur Organisation der Gruppen verschiedener Sprachen und zur sprachlichen Organisation des Unterrichts zu finden (Vgl. Wintersteiner 2003, S. 605): die Segregation, die Assimilation bzw. Submersion und die Integration.

Beim Modell der **Segregation** werden die Kinder mit Minderheitensprachen in getrennten Klassen oder Schulen nach den Richtlinien des Herkunftslandes unterrichtet. Die Unterrichtssprache und somit auch die Sprache des Wissenserwerbs sind die Erstsprachen der SchülerInnen. Eine Förderung der Zweitsprache Deutsch wird nur in einem sehr geringen Ausmaß angeboten. Die Separierung führt dazu, dass die Kinder die Sprache des Landes, in dem sie leben/ leben müssen, nicht so schnell erwerben können als unter anderen Bedingungen. Das Ziel dieses Schulmodells „ist die Einsprachigkeit in der Erstsprache, um die Rückkehr und die Eingliederung in das Schulsystem des Herkunftslandes offenzuhalten“ (Belke 1999, S. 9).

Die **Submersion oder Assimilation** ist das häufigste Schulmodell für SchülerInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Die vorherrschende Unterrichtssprache ist die (meist) Mehrheitssprache Deutsch ohne oder nur unter geringer Berücksichtigung der anderen Erstsprachen, die einen oftmals niedrigeren Status haben. Das Ziel der

Submersion ist einzig und allein die Beherrschung der Zweitsprache Deutsch. Die Erstsprachen der SchülerInnen werden oft als Bedrohung angesehen und ihnen wird unterstellt, dass sie das Erlernen der Zweitsprache Deutsch hemmen, weshalb den Erstsprachen der MigrantenschülerInnen nur wenig Aufmerksamkeit gegeben wird. „Sehr ungünstig wirkt sich der Umstand aus, dass ‚Minderheitenkinder‘ ihre eigene Herkunftssprache nur ungenügend gelernt haben, v.a., dass sie oft über zu wenig schriftsprachliche Kompetenzen darin verfügen“ (Wintersteiner 2003, S. 607). Wintersteiner macht darauf aufmerksam, dass die Förderung der Erstsprache v.a. im Bereich der schriftsprachlichen Kompetenz gefördert werden muss, da diese Kompetenz das Erlernen einer weiteren Sprache vereinfachen.

Die **Integration** „geht von einer zwei- bzw. mehrsprachigen Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler nicht nur als reales Faktum, sondern auch als Ziel und Wertvorstellung aus“ (Wintersteiner 2003, S. 605). Bei diesem Unterrichtsmodell stehen die Wahrung und die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei allen SchülerInnen im Vordergrund und sind somit auch das Ziel. Darüber hinaus spielen sowohl die Berücksichtigung und Förderung der Erstsprache sowie das Ansehen der Erstsprache als Chance eine beachtliche Rolle, aber auch Deutsch- Erstsprachler haben die Möglichkeit die Erstsprachen ihrer MitschülerInnen zu erlernen.

Das Modell der Assimilation ist in Österreich vorwiegend vertreten. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind verpflichtet den Regelunterricht, der in der meist Mehrheitssprache Deutsch stattfindet, zu besuchen. Das Wunschziel dieses Modells wäre, die nicht Erstsprachler durch diesen Unterricht zu quasi Erstsprachlern zu machen, was natürlich unmöglich ist. Der Muttersprachenunterricht⁵, wenn ein solcher überhaupt existiert, kann freiwillig und unverbindlich besucht werden, wobei dieser außerhalb des Regelunterrichts, meistens am Nachmittag, und somit in der Freizeit der SchülerInnen, stattfindet.

Nach de Cillia (2001, S. 14) beruhen die Fördermaßnahmen, die seit 1992 bzw. 1993 in Kraft sind, auf drei Säulen:

1. Zweitsprachenunterricht in der Staatssprache Deutsch, im Ausmaß von bis zu 12 Wochenstunden für außerordentliche, bis zu 6 Wochenstunden für ordentliche

⁵ Hier wird anstelle des Begriffs der Erstsprache auch der der Muttersprache verwendet, da in den Schulmodellen von einem Muttersprachen- und nicht von einem Erstsprachenunterricht die Rede ist.

SchülerInnen (unterrichtsparallel, in Form von zusätzlichem Unterricht oder in integrativer Form mit Teamteaching)

2. Muttersprachlicher Unterricht im Ausmaß von 3-6 Wochenstunden, als unverbindliche Übung (VS) oder Freigegegenstand (HS, PL), bei Eröffnungszahlen [sic!] von 12 bzw. 15. [sic!] Dieses Angebot nehmen allerdings weniger als ein Viertel der SchülerInnen wahr.
3. Das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“, das eine Einbeziehung der in den Schulen vorhandenen Sprachen und Kulturen in möglichst allen Unterrichtsfächern anstrebt, um das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen zu fördern und als Anlass für soziales Lernen zu nutzen.

Damit bestätigt sich, dass es vorrangig um die Förderung des Deutschen als Zweitsprache außerhalb des Regelunterrichtes geht.

Der schulische Erfolg bzw. Misserfolg wird nicht selten den Deutschkenntnissen der SchülerInnen in die Schuhe geschoben. Es stellt sich jedoch die Frage wie damit umgegangen wird. Wie oben zu sehen ist, wird entweder an der Förderung von Deutsch als Zweitsprache, meist außerhalb des Regelunterrichts, oder an der Einschulung in die Regelklasse, festgehalten. Gut wäre ein Programm im Sinne der durchgängigen Sprachförderung, wie sie im Modellprogramm FörMig, beschrieben wird. „Der Anspruch einer durchgängigen Sprachbildung beruht auf der Prämisse, dass sich sprachliche Fähigkeiten am besten entwickeln, wenn sie in vielfältiger Weise angeregt werden und diese Anregungen nicht gegeneinander gerichtet sind [...]“ (Gogolin u.a. 2011, S.52).

In den nächsten Kapiteln werden die in Österreich vorherrschenden DaZ-Unterrichtsmodelle genauer beschrieben und diskutiert. Es soll dabei nicht nur auf die Form des Unterrichts eingegangen werden, sondern auch auf die möglichen Konsequenzen bzw. Mängel.

Sprache als Schlüssel zur Integration?

Da die häufig auftretende Frage, ob nun das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes ein Muss für die Integration ist, immer wieder erwähnt wird, werde ich sie im Folgenden, im Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache an österreichischen Schulen, kurz behandeln. Da die logische Folgerung aus diesem Statement eine Förderung der Zweitsprache Deutsch sein muss, spielt sie gerade im schulischen Zusammenhang eine wichtige Rolle. Die Beherrschung der Sprache hat, im Bezug auf die Integration, eine immer bedeutendere Rolle zugeschrieben bekommen.

Die Sprache spielt eine wesentliche Rolle für die alltägliche Kommunikation wie auch, und das ist in diesem Zusammenhang relevant, für die Bildung und auf dem Arbeitsmarkt. Des Weiteren kann die Sprache als Zeichen der Zusammengehörigkeit und somit auch der Diskriminierung gesehen werden (Vgl. Esser 2006, S.i). Dass natürlich weit aus mehr als das Erlernen der deutschen Sprache, nötig ist, sei hier noch einmal in aller Deutlichkeit erwähnt.

Der Zusammenhang zwischen Sprache, in diesem Fall der deutschen, und Bildung spielt v.a. deshalb eine wichtige Rolle, da Deutsch die Unterrichtssprache ist und sich somit auch alle Aufgabenstellungen und Erklärungen sich der deutschen Sprache bedienen und sie als Voraussetzung gesehen wird.

Da Sprache und Schulerfolg so eng miteinander verknüpft sind, stellt sich die Frage inwieweit das österreichische Bildungssystem auf diesen Faktor eingeht. Wie werden DaZ-SchülerInnen gefördert bzw. in den Unterricht integriert⁶?

In den folgenden Kapiteln werden die derzeit vorhandenen Fördermaßnahmen für DaZ-SchülerInnen an österreichischen Schulen erläutert.

3.1. Einschulung in Regelklassen

Das wohl typischste Modell für DaZ lernende SchülerInnen in Österreich ist die Einschulung in Regelklassen. SchülerInnen in Österreich mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden in die regulären Klassen mit Deutsch-ErstsprachlerInnen zeitgleich

⁶ darunter wird verstanden, dass DaZ SchülerInnen als solche wahrgenommen werden und somit sichtbar wird, dass ein Unterricht in der (Mehrheits-) Sprache Deutsch für DaZ SchülerInnen Schwierigkeiten mit sich bringen kann und eine gezielte Förderung notwendig ist. Des Weiteren ist hier der integrative Sprachunterricht, der in Kapitel 3.1.3. beschrieben wird, gemeint.

eingeschult bzw., bei Seiteneinsteigern, dem Alter entsprechend in die Klassen aufgenommen.

Die SchülerInnen werden, meist ohne Berücksichtigung der Erstsprache, in der (Mehrheits-)Sprache Deutsch unterrichtet. Sie können sich in der Zweitsprache Deutsch nur mit ihrem vorhandenen sprachlichen Wissen ausdrücken, obwohl sie kognitiv zu mehr fähig wären.

Der Input, der in der Unterrichtssprache Deutsch allen SchülerInnen gegeben wird, kann somit von den DaZ-SchülerInnen nicht immer aufgenommen werden, da diese dem Unterricht aufgrund der Sprache nicht folgen können. In diesem Fall kann weder die Sprache noch das in der Sprache vermittelte Wissen verstanden und erlernt werden. Dies wiederum kann zu Frustration und einer Falsch-Einschätzung der SchülerInnen durch die Lehrenden führen. Auch Gegenteiliges kann der Fall sein. Gerade bei Seiteneinsteigern, die durch den ungesteuerten Erwerb in der deutschsprachigen Umgebung eine relativ hohe mündliche Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch erworben haben und die über bekannte (Alltags-)Situationen fließend sprechen können, wird nicht berücksichtigt, dass diese von den Lehrenden trotzdem als DaZ-Lernende berücksichtigt werden sollten (Vgl. Belke 1999, S. 26). Denn von einer ausgeprägten mündlichen Kompetenz kann nicht auf eine schriftsprachliche geschlossen werden.

Weshalb aber die Integration in die Regelklasse für DaZ-SchülerInnen trotz scheinbar vieler positiver Faktoren, wie der ständige Kontakt mit Erstsprachlern, der Umgang mit verschiedenen Kulturen und Sprachen etc., nicht funktioniert, erwähnt Katharina Kuhs in einem Beitrag zu DaZ in Regelklassen, indem sie Hypothesen für eben diesen entworfen hat (Vgl. Kuhs 2002, S. 266ff.). Der Unterricht für LernerInnen mit Deutsch als Erstsprache kann nicht gleichzeitig ein Zweitsprachenunterricht sein, denn den Deutsch-Erstsprachlern ist die Sprache der Schule bereits bekannt und sie können mit Hilfe dieser bereits erlernten/erworbenen Sprache Sachinhalte aufnehmen, ohne durch die Sprache daran gehindert zu werden. Währenddessen ist der Unterricht für Deutsch als ZweitsprachenlernerInnen ein Ort, an dem sie die Möglichkeit haben die Zweitsprache Deutsch in einer ungesteuerten Form zu hören und auch zu sprechen, jedoch stellt sich die Vermittlung der Sachinhalte als wesentlich schwieriger dar, da der Unterricht nicht speziell für ZweitsprachenlernerInnen ausgerichtet ist, obwohl die Inhalte dieselben sind. Die Muttersprachendidaktik bzw. die Zweitsprachendidaktik alleine sind nicht ausreichend für eine Regelklasse, in der beide Erwerbstypen vorhanden sind. Es müsste eine didaktisch-methodische Veränderung des

Unterrichtsmodells stattfinden um alle SchülerInnen gewinnbringend, und das bedeutet in diesem Zusammenhang gleichermaßen, aber auch unterschiedlich, zu fördern. Dass es nun förderlich für DaZ-Lernende ist die deutsche Sprache von ihren MitschülerInnen zu hören und somit zu lernen, kann hier vage dementiert werden. Die Sprache der MitschülerInnen folgt dem Prinzip des ungesteuerten Zweitspracherwerbs, jedoch ist die Sprache des Unterrichts stark abweichend von der alltäglichen Kommunikation, die den DaZ-Lernenden möglicherweise bekannt ist. Das Argument, dass DaZ-Lernende durch das Hören und Sprechen des Deutschen die Zweitsprache schnell und effektiv erlernen, ist somit nicht erwiesen. Da die DaZ-SchülerInnen dem muttersprachendidaktisch gehaltenen Unterricht nicht folgen können, ist auch eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht so gut wie ausgeschlossen. Durch die eben genannten Gründe, ist eine additive Förderung für DaZ-SchülerInnen von Vorteil, wenn in einem solchen Unterricht spezielle auf die Probleme der DaZ-SchülerInnen eingegangen wird. Ein großes Problem dabei ist, dass die Lehrkräfte im Bereich DaZ oftmals zu wenig bis gar nicht ausgebildet sind und zu wenig Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht. LehrerInnen an Volksschulen bzw. Hauptschulen sind in der Regel für den muttersprachlichen Deutschunterricht ausgebildet und haben im Laufe ihrer Ausbildung nur wenig Erfahrung mit dem Zweitsprachenlernen gemacht. So wird das Verhalten bei SchülerInnen, die dem Unterricht aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse nicht mehr folgen können, oft als allgemeine Störung des Unterrichts wahrgenommen, oder die SchülerInnen werden als verhaltensauffällig empfunden, ohne den eigentlichen Hintergrund zu kennen.

3.2. Additiver DaZ-Unterricht - Sprachförderkurse und zusätzlicher DaZ-Unterricht

Aus einer Anfragebeantwortung von Unterrichtsministerin Claudia Schmied geht hervor, dass im Schuljahr 2008/2009 19.000 SchülerInnen, deren Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend für die Regelklasse waren, einen DaZ-Förderkurs besuchten⁷.

Laut § 8e des Schulorganisationsgesetzes⁸ können in den Schuljahren 2010/2011 und 2011/2012 Sprachförderkurse für außerordentliche SchülerInnen, das sind „schulpflichtige SchülerInnen, die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne Weiteres folgen können“⁹, im Ausmaß von bis zu zwei Schuljahren eingeführt werden, wobei eine frühere Einschulung in die Regelklasse möglich ist. Danach werden die SchülerInnen, dem Alter entsprechend, in die Regelklassen eingegliedert. Die Grundlagen für die Sprachförderkurse bietet der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit nicht- deutscher Muttersprache“ in der Volksschule bzw. „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ in der Hauptschule, der Polytechnischen Schule und der AHS Unterstufe (Näheres zu den Lehrplan-Zusätzen in Kapitel 4.2.). Auch hier ist wieder zu erkennen, dass es für die Oberstufe keine gesonderten Lehrpläne gibt, was mit der geringen Prozentzahl von 14,7 der SchülerInnen mit einer andern Erstsprache als Deutsch, die in der AHS vertreten sind, zusammenhängen könnte. Die Sprachförderkurse finden im Ausmaß von bis zu 11 Wochenstunden anstelle der jeweiligen Pflichtgegenstände statt, sofern eine SchülerInnenmindestanzahl von acht gegeben ist.

Die Sprachförderkurse können integrativ in Regelklassen, additiv - in diesem Fall werden die SchülerInnen aus dem Regelunterricht herausgenommen, um die entsprechende Förderung in der Zweitsprache Deutsch gesondert zu erhalten - oder in einer Kombination aus integrativ und additiv zum Unterricht angeboten werden.

Der additive DaZ-Unterricht bzw. DaZ-Förderunterricht ist vor allem für jene SchülerInnen, deren Sprachkenntnisse für den Regelunterricht noch nicht ausreichend sind. Dieser additive Unterricht soll aber lediglich als eine Art „Anschubunterricht“ verstanden werden und wie bereits oben beschrieben, zeitlich begrenzt sein. Ein

⁷ <http://derstandard.at/1256745696187/Rund-19000-Kinder-in-Sprachfoerderkursen> (15.6.2012).

⁸ http://www.jusline.at/8e_Sprachf%C3%B6rderkurse_SchOG.html (5.6.2012).

⁹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf (5.6.2012).

unbegrenzter additiver Unterricht würde dann wohl eher zur Bildung von „Ausländerklassen“ führen und den Zweck, der Unterstützung, nicht erfüllen. In einem solchen Unterricht können die besonderen Schwierigkeiten der deutschen Sprache im Falle einer Zweitsprache, anhand der Stolpersteine (z.B. die Pluralbildung, die Artikel oder die Präpositionen), wie es Rösch nennt, behandelt werden (Rösch 2005, KV 29). Dass einem additiven Unterricht die Einschulung in die Regelklasse folgt und somit eine integrative Förderung in allen Fächern, im Sinne der durchgängigen Sprachförderung¹⁰, notwendig wäre, wird hier nicht näher betrachtet, da es nicht das Hauptthema der vorliegenden Arbeit ist.

Die weiter unten durchgeführte Analyse der DaZ-Lehrwerke bezieht sich auf den additiven DaZ-Unterricht, so wie es gerade beschrieben wurde. Die Möglichkeit, dass die Lehrwerke auch im integrativen Unterricht verwendet werden können, besteht, jedoch liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit beim additiven DaZ-Unterricht.

3.2.1. Konzeptionelle Mündlichkeit vs. konzeptionelle Schriftlichkeit

Um erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen zu können, müssen SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, vor allem die konzeptionell-schriftsprachliche Kompetenz erwerben. Festgelegte Lernziele für den Erwerb dieser Kompetenz gibt es nicht. Sicher ist, dass die Fachsprache hier eine wichtige Rolle spielt und Fähigkeiten wie Argumentieren, Präsentieren und Beschreiben im Vordergrund stehen (Vgl. Kniffka/Siebert- Ott 2007, S. 22).

Die Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit ist an unterschiedliche Kommunikationsbedingungen gebunden. So trifft man auf Seiten der Mündlichkeit auf unterschiedliche Personen und eine Dialogsituation, während bei der Schriftlichkeit eher ein Monolog vorherrschend ist. Des Weiteren gibt es bei der Mündlichkeit keine raumzeitliche Trennung wie bei der Schriftlichkeit, die Mündlichkeit findet spontan statt und die Schriftlichkeit eher reflektiert (Vgl. Kniffka/ Siebert- Ott, S. 20). Es ist wahrscheinlich, dass die konzeptionelle Mündlichkeit bei vielen DaZ-Lernenden schneller erworben werden kann als die konzeptionelle Schriftlichkeit. Da die SchülerInnen im konzeptionell-mündlichen Bereich weiter vorangeschritten sind, wird daraus geschlossen, dass die SchülerInnen im konzeptionell-schriftsprachlichen Bereich

¹⁰ siehe dazu: Gogolin, Ingrid: Durchgängige Sprachförderung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Hamburg: Version Januar 2010.

genauso stark sind. Gerade hier müsste die Schule anschließen und eine spezielle Förderung der DaZ-SchülerInnen im Bereich der Schriftlichkeit anbieten bzw. in den Unterrichtsplan integrieren.

3.3. integrativer Sprachunterricht¹¹

„Das Integrative bezieht sich auf den gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen deutscher und nicht deutscher Erstsprache und die bewusste Gestaltung des Unterrichts im Blick auf diese heterogene Schülerschaft“ (Rösch 2005, S. 54). Mit diesem Zitat wird klar, was unter einem integrativen Sprachunterricht verstanden wird. Ob dieser nun in diesem Sinne in Österreich praktiziert wird oder nur eine angenehme Wunschvorstellung ist, sei dahingestellt.

Beim integrativen Sprachunterricht handelt es sich um einen Unterricht, von dem, sowohl die Deutsch ErstsprachlerInnen als auch die DaZ-Lernenden profitieren können. Denn DaM und DaZ-SchülerInnen stehen oft vor denselben Schwierigkeiten der deutschen Sprache, äußern sich diese auf unterschiedliche Art und Weise. Es wären deshalb unterschiedliche, aber auch gleiche Formen der Bearbeitung angebracht. Formgebend für eine Berücksichtigung der Muttersprachen- und Zweitsprachendidaktik sind Grundsätze wie die gegenseitige Anerkennung, die Wahrnehmung aller SchülerInnen, die Berücksichtigung der Erstsprache und das Einbeziehen der Mehrsprachigkeit. Der Unterricht folgt also einer muttersprachlichen und einer zweitsprachlichen Methodik und Didaktik. Laut Lothar Krappmann (Vgl. Krappmann 2000) zählen zu den identitätsfördernden Fähigkeiten, die im DaZ, aber auch im Unterricht für Deutsch-ErstsprachlerInnen, also im integrativen Sprachunterricht, eine wesentliche Rolle spielen, die Rollendistanz, die Empathie, die Ambiguitätstoleranz und die Identitätsdarstellung. Unter Rollendistanz wird das Verlassen der eigenen Position, um beobachten zu können, verstanden, Empathie wird benötigt um sich in andere, in diesem Falle in die MitschülerInnen, hineinversetzen zu können, die Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit Widersprüchlichkeiten aufnehmen zu können ohne diese gleich einer negativen oder positiven Bewertung zu unterziehen und unter der Identitätsdarstellung versteht man, dass es die Möglichkeit gibt, dass alle, wenn sie

¹¹ Der Unterschied zur ‚Einschulung in die Regelklasse‘ ist so zu verstehen, dass es beim integrativen Sprachunterricht eine bewusste Beachtung der DaZ SchülerInnen gibt und somit auch darauf eingegangen wird. Diese Art von Unterricht kann auch als ein möglicher Lösungsvorschlag dienen. Die Unterscheidung wurde, in Anlehnung an Heidi Rösch, von mir vorgenommen.

möchten identitätsrelevante Sachverhalte darstellen können. Dies alles soll nicht zu einer Assimilation der DaZ-SchülerInnen führen, sondern zu einer individuellen Integration eines jeden/r Einzelnen/r. Um von einem integrativen Sprachunterricht sprechen zu können, müssen auch die DaZ-SchülerInnen mit ihren spezifischen Problemen berücksichtigt werden, denn sonst würde es sich um eine, wie weiter oben beschriebene, Einschulung in die Regelklasse handeln, in der davon ausgegangen wird, dass einzig und alleine das Teilnehmen am Unterricht ausreichend für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch ist. Vielmehr sollte im integrativen Sprachunterricht die Sprache, wenn sie besonders schwierig erscheint, entlastet werden, zum Beispiel durch Wortschatzarbeiten, gezielte Übungen, die auf die eigentliche Übung vorbereiten. Das Ziel sollte nicht sein die Übungen für die DaZ-SchülerInnen inhaltlich zu vereinfachen, im Gegenteil, sie sollen nach wie vor so authentisch wie möglich bleiben, jedoch sollen die Möglichkeiten zur Entlastung genutzt werden. Des Weiteren können sprachliche Sachverhalte durch eine anschließend, entdeckende Übung zu einem Grammatikkapitel unterstützt werden. Als Beispiel nennt Rösch die DaZ- didaktischen Schleifen, „in denen das spezifische Sprachphänomen – wie z.B. die Passivkonstruktion- zunächst im Sachkontext aufgegriffen wird, dann aber aus diesem Kontext herausgelöst und als Sprachphänomen betrachtet wird. Anschließend wird das Passiv auf andere Sachkontexte übertragen [...] (Rösch 2005, S. 55).

4. Das Approbationsverfahren

In Österreich wird erst dann ein Buch auf die Schulbuchliste gesetzt, wenn es das Prüfungs- und Genehmigungsverfahren erfolgreich durchlaufen hat. Jedes Lehrwerk, das an österreichischen Schulen verwendet wird, obliegt diesem Verfahren, das von einer vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk) eigens zusammengesetzten Kommission überprüft wird also einem Approbationsverfahren unterzogen wird. Diese Kommission besteht vier Jahre lang in derselben Konstellation aus drei bis fünf Mitgliedern. Das Manuskript wird dem Vorsitzenden vorgelegt. Dieser wählt einen Vorbegutachter aus der Kommission aus und in einer gemeinsamen Sitzung wird dann das Gutachten besprochen. Im Bundesgesetzblatt II Nr. 248 vom 29. Juli 1998 werden folgende Kriterien für eine erfolgreiche Approbation aufgelistet:

- die Übereinstimmung mit dem Lehrplan
- die Berücksichtigung der Selbständigkeit der SchülerInnen und der aktiven Teilnahme am Unterricht
- die sachliche Richtigkeit (laut BGBl. Nr. 240/1971)
- die Berücksichtigung der Lebenswelt der SchülerInnen
- die staatsbürgerliche Erziehung und die Vermittlung demokratischer Einstellungen
- die sprachliche Gestaltung und eine gute Lesbarkeit
- die Darstellung und die sonstige Ausstattung
- die Gleichbehandlung von Frauen und Männern¹²

Die Ergebnisse dieses Gutachtens werden bekannt gegeben und die Beurteilungskriterien müssen genannt werden. Es handelt sich also um eine kontrollierte Schulbuchapprobation.

Aus der Schulbuchliste, die jedes Schuljahr erneuert wird und in der alle approbierten Schulbücher für die jeweiligen Schulen (VS, HS, AHS, Polytechnische Schule etc.) aufgelistet sind, können die Lehrenden zwischen Februar und April die Bücher für das kommende Schuljahr bestellen. Wird das festgesetzte Limit, die Höchstgrenze der

¹² Vgl. Bundesgesetzblatt Teil II, 248. Verordnung, 29. Juli 1998. S. 1260.

Ausgaben, nicht vollkommen ausgeschöpft, so können bis zu 15 % des Budgets zum Ankauf von anderen Unterrichtsmaterialien dienen (z.B. Deutsch als Zweitsprache Materialien). Die für pädagogische Angelegenheiten der Schulbuchaktion Zuständigen beim bmukk haben mir mitgeteilt, dass die Personen, die in der Kommission für die Begutachtung der Lehrwerke sitzen, nicht öffentlich genannt werden dürfen. Da sich die Beurteilungskriterien nicht mit einer Schülerschaft auseinandersetzen, deren verschiedene sprachliche Voraussetzungen im Sinne des integrativen Unterrichts berücksichtigt werden, ist es von geringer Bedeutung, ob die Kommission anhand objektiver Kriterien beurteilt.

4.1. Die Lehrplan-Zusätze

Die Lehrplan-Zusätze werden in diesem Kapitel genauer erläutert, da die approbierten Lehrwerke für den additiven DaZ-Unterricht im Mittelpunkt der Analyse stehen und diese Lehrplan-Zusätze ausschlaggebend für die Approbation der Lehrwerke sind, weil sie für die Begutachtung herangezogen werden.

Im Lehrplan-Zusatz „**Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache**“, der für die Volksschulen und die Sonderschulen (Unterstufe) konzipiert wurde, ist ersichtlich, dass es sich bei der Bildungs- und Lehraufgabe v.a. um das sogenannte, oft erwähnte interkulturelle Lernen geht. Hier wird das interkulturelle Lernen als ein Mit- und Voneinanderlernen von Menschen verschiedener Herkunftskulturen verstanden. Die Berücksichtigung der Lebensbedingungen von SchülerInnen nichtdeutscher Erstsprache soll stattfinden. Ebenso geht es um die Wahrnehmung des „Anderen“, sowie die kritische Auseinandersetzung mit eben diesem. Vorurteile sollen abgebaut werden. Interkulturelles Lernen soll als Bereicherung und Chance angesehen werden und zur Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Gemeinschaft beitragen.

Ziele des Lehrplan-Zusatzes sind, neben der Freude am Zuhören und Mitsprechen, die Beherrschung der deutschen Standardsprache, sowohl mündlich als auch schriftlich, und die Wahrung der sprachlichen und kulturellen Identität. Folgende Themen werden im Unterpunkt „Lehrstoff“ aufgelistet:

- die eigene Person und die Familie
- die Schule

- die Freizeit
- die Öffentlichkeit
- Lebensformen und Lebensgewohnheiten
- die Zeit¹³

Der Lehrplan-Zusatz ist nicht nach Schulstufen geordnet, es handelt sich hier um ein „mehnjähriges Lernkonzept“ (BMUKK 2011, S. 5), das jede/r Schüler/in mit einer anderen Erstsprache als Deutsch durchlaufen soll. Der Lehrplan-Zusatz steht jedoch nicht für sich allein, sondern ist immer in Verbindung mit dem Lehrplan Deutsch zu betrachten.

Beim Lehrplan-Zusatz **„Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“** handelt es sich um einen für die Hauptschulen, Volksschuloberstufen, Sonderschulen (Oberstufe) und Polytechnische Schulen konzipierten Zusatz. Die Bildungs- und Lehraufgabe dieses Zusatzes ist es, die SchülerInnen zur regulären Teilnahme am Unterricht zu befähigen. Im Gegensatz zum Lehrplan-Zusatz für die VS soll hier die Erstsprache berücksichtigt werden, da ohne diese förderlich für den Zweitspracherwerb ist. Gerade deshalb ist es fragwürdig warum die Erstsprache in der VS im Lehrplan Zusatz keine Berücksichtigung findet. Für die AHS Unterstufe gibt es ebenfalls einen, wie es zunächst scheint, eigenen Lehrplan Zusatz mit demselben Namen. Bei einer genaueren Betrachtung lässt sich feststellen, dass, nicht nur der Name des Lehrplan-Zusatzes mit dem der Hauptschulen, Volksschuloberstufe, Sonderschulen (Oberstufe) und der Polytechnischen Schulen ident ist, sondern auch dessen Inhalt. In der AHS Oberstufe ist allerdings nur mehr eine **„Unverbindliche Übung Deutsch als Zweitsprache“** als Lehrplan-Zusatz zu finden. Dies zeigt wiederum, dass davon ausgegangen wird, dass es in den höheren Schulen keiner DaZ-Förderung mehr bedarf, da sich die SchülerInnen, die die deutsche Sprache nicht auf muttersprachlichem Niveau beherrschen, offensichtlich in den Haupt- und Sonderschulen befinden (siehe Kapitel 3). In den Volks- und Hauptschulen kann der DaZ-Förderunterricht parallel zum Unterricht, integrativ oder additiv, im Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden erfolgen, während in der AHS Unterstufe die DaZ-Förderung in Kursform oder integrativ, im Ausmaß von bis zu 48 Stunden pro Unterrichtsjahr erfolgen kann (Vgl. de Cilla, S. 252).

¹³ BGBl Nr. 528 vom 27. August 1992. S. 2144 ff.

Die besonderen didaktischen Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist, gelten, laut dem Lehrplan für Deutsch¹⁴, nicht nur für den regulären Deutschunterricht, sondern auch für den Förderunterricht von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Ohne weitere Begründung wird angegeben, dass die rezeptiven Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen vor den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben zu vermitteln sind. Liest man im Lehrplan aber weiter, findet man unter dem Punkt „Rechtschreibung“ folgendes Statement: „Von Anfang an sollte danach getrachtet werden, dass der Prozess des Schreibens aktiv vollzogen wird, d.h. er sollte vom Sensorischen zum Kognitiven und zum Motorischen führen.“¹⁵ Im weiteren Verlauf des Lehrplan-Zusatzes „besonderer didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ wird der Kernstoff der jeweiligen Klassen aufgelistet, der als Ergänzung zum regulären Deutsch Lehrplan gesehen werden soll.

¹⁴ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf> (12.6.2012).

¹⁵ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf> (12.6.2012).

5. Funktion des Lehrwerks im DaZ-Unterricht

5.1. Stellenwert des Lehrwerks

„Schulbücher sind die zum Leben erweckten Lehrpläne“ (Kuhn 1977, S.9).

Dieses Zitat von Leo Kuhn spricht genau das an, was sich viele Lehrkräfte nur denken. Die oft leblosen Lehrpläne und Anforderungen werden erst durch ein Schulbuch bzw. Lehrwerk¹⁶ belebt. Der in der Theorie verstandene Lehrplan bringt oft einige Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung mit sich, bei der das Lehrwerk Hilfestellungen leisten kann und soll.

Der Stellenwert des Lehrwerks im additiven DaZ-Unterricht spielt eine bedeutende Rolle, v.a. deshalb, weil gerade in der LehrerInnenausbildung teilweise zu wenig bis gar nichts im Bereich DaZ gelernt wird und die Lehrenden auf entsprechende Materialien angewiesen sind¹⁷. Lehrwerke steuern und beeinflussen den gesamten Unterricht durch ihr unterrichtsmethodisches Prinzip, die Progressionsstruktur, sowie die Qualitätsstandards (Vgl. Bausch 1999, S. 17). Lehrwerke sollten in der Regel die vom Ministerium begutachteten Kriterien, die sich an den jeweiligen Lehrplänen orientieren, erfüllen um dann in einer erneuten Auswahl der Lehrenden als Hilfestellung dienen zu können. Das Lehrwerk ist sozusagen das Bindeglied zwischen Lehrplan und Unterricht.

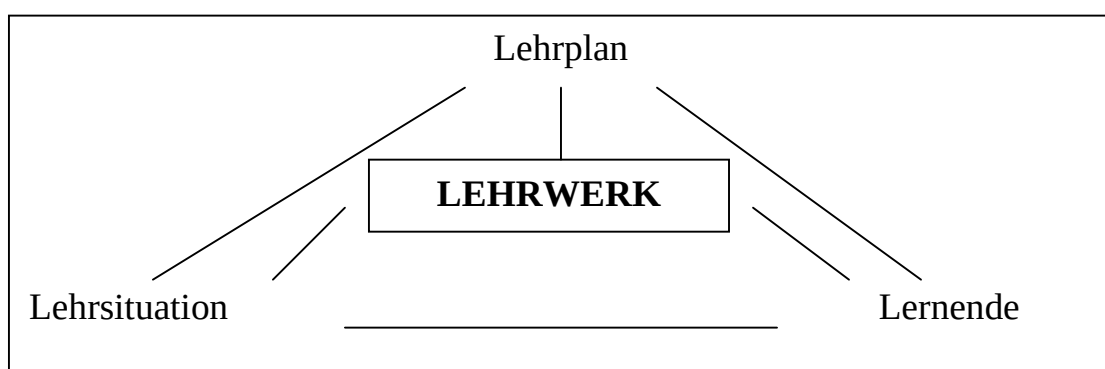


Abb. 4: (Neuner 1994, S.9) – Stellenwert des Lehrwerks

¹⁶ Das Lehrwerk ist, im Gegenteil zum Lehrbuch, ein aus mehreren Teilen bestehendes Unterrichtsmaterial. Ein Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Werk, das aus nur einem Buch besteht. Ein Lehrwerk enthält neben einem Kusbuch, ein Arbeitsbuch, CD- Rom, DVD, grammatisches Beiheft, Lehrerhandbuch, etc.

¹⁷ Im Lehramtsstudium Deutsch ist lediglich eine Übung à 2 Semesterwochenstunden aus dem Bereich DaF/DaZ zu absolvieren und eine zum Thema Mehrsprachigkeit.
(<http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=1005&semester=S2012>. 20.6.2012).

Im Hinblick auf die Rolle des Lehrwerks nennt Krumm vier wichtige Relationen, wobei sich zwei davon nur auf den Fremdsprachenunterricht beziehen und hier deshalb nicht erwähnt werden, da sie für den Zweitsprachenunterricht wenig bedeutsam sind (Vgl. Krumm 2010, S. 1215):

- Lehrwerke orientieren sich in der Regel an bereits vorhandenen Lehrplänen. Sie bilden die Lehr- und Lernziele im Bereich der Texte, der Grammatik, der Lernstrategien oder des interkulturellen Lernens ab. Sind keine Lehrpläne vorhanden, rückt das Lehrwerk weiter in den Mittelpunkt, da es eine mögliche Progression vorgibt und durch die Inhalte den Unterricht leiten kann.
- Lehrwerke richten sich vor allem an die Lehrenden, wodurch die Orientierung an den Lernenden in den Hintergrund gedrängt wird. Aus diesem Grund wurde das Lehrwerk kritisiert (siehe Freinet), um mit einem Unterricht ohne Lehrwerk die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. „Die Übertragung unterrichtsrelevanter Entscheidungen an die Lernenden gerät in Konflikt mit der Steuerung des Unterrichts durch Lehrwerke“ (Krumm 2010, S. 1216).

Da die Lehrpläne für den Bereich DaZ an Schulen nur aus Lehrplan-Zusätzen bestehen, ist es naheliegend, dass sich die Lehrenden vor allem an den dafür vorgesehenen Lehrwerken orientieren, gerade dann, wenn sie keine Ausbildung im Bereich DaZ haben. Es scheint daher evident, dass dem Lehrwerk im Bereich des additiven DaZ-Unterrichts eine bedeutende Rolle zukommt.

5.1.1. Aufgaben des Lehrwerks

Poelchau fordert von einem Lehrwerk, das sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden eine Hilfestellung bieten soll, eine Auswahl an Material, Ordnung im Sinne einer Progression, die Anordnung von Lernschritten, sowie die Bereitstellung von Lernhilfen durch ein ausreichendes Übungsangebot (Poelchau 1982, S. 9-23). Die Aufgabe des Lehrwerks ist es also für Lehrenden und Lernenden Hilfen bereitzustellen. „Lehrwerke können, besonders dann, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm sein, eine Leitlinie, die

Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht“ (Funk 2005, S. 17). Dieses Zitat verdeutlicht, dass ein Lehrwerk zwar als Bindeglied zwischen Lehrplan und Unterricht gesehen werden kann, keineswegs aber ein Instrument ist, das den Lehrenden und Lernenden alles abnimmt. Es ist zu betonen, dass es sich hierbei um eine Hilfestellung und um keine fixe Vorgabe handelt. Die Aufgabe eines Lehrwerks ist es deshalb, nicht nur Übungen bereitzustellen und eine Progression vorzugeben, sondern auch, Platz für frei zu gestaltende Unterrichtssequenzen zuzulassen. Dieser Aspekt scheint seine Wichtigkeit im Bereich des Deutschen als Zweitsprache zu finden, da gerade diese Lehrwerke oft nicht zielgruppenspezifisch aufbereitet sind und deshalb auch keine Freiräume für die Lernenden lassen können.

Die Wichtigkeit des Lehrwerks wird auch damit bestätigt, dass es trotz medialer Fortschritte und Bereitstellungen anderen Materials, seine Position nicht verliert. Lehrwerke werden weiterverwendet, auch wenn sie mit, z.B. CD- ROMs und Internetaufgaben, erweitert werden. Diese digitalen Medien bieten zwar Faktoren wie Aktualität und Authentizität, was aber ein Lehrwerk offensichtlich nicht ersetzt.

5.1.2. Auswahl der Lehrwerke

Laut der Schulbuchliste 2012/2013 sind für die Hauptschulen und neuen Mittelschulen¹⁸ folgende Lehrwerke für den additiven DaZ-Unterricht in Österreich approbiert worden:

- Haininger, Robert; Seifert, Ottokar / **Meine neue Sprache 2 (für fremdsprachige Schüler)** / Jugend und Volk, Wien / 17.39 €
- Drexler, Margit; Hülbig, Alfred; Kellner, Elisabeth / **Ich lerne Deutsch (für fremdsprachige Schüler)** / Jugend und Volk, Wien / 11.41 €
- Funk, Hermann; Koenig, Michael; Koithan, Ute; Scherling, Theo / **gni@l Kursbuch A1 – Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche** / Langenscheidt KG, Wien / 13.13 €

¹⁸ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21737/1213sbl_0300.pdf. (14.6.2012)

- Funk, Hermann; Koenig, Michael; Koithan, Ute; Scherling, Theo / **geni@l Kursbuch A2- Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche** / Langenscheidt KG, Wien / 13.13 €

Ich mache die in Österreich approbierten Lehrwerke für den additiven DaZ-Unterricht deswegen zum Gegenstand meiner Lehrwerkanalyse, weil diese möglicherweise durch die kontinuierliche Steigerung der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an österreichischen Schulen, immer häufiger gebraucht bzw. genutzt werden. Es war mir daher ein Anliegen, diese Lehrwerke hinsichtlich der weiter unten definierten Kriterien zu durchleuchten.

Anzumerken ist, dass die insgesamt vier approbierten Lehrwerken nur von zwei unterschiedlichen Verlagen herausgegeben wurden. Aus diesem Grund wäre für mich die Frage nach den Mitgliedern der Kommission, die die Gutachten für die approbierten Lehrwerke ausstellen, relevant gewesen. Aber, wie schon oben beschrieben, wurden mir diese vom bmukk nicht genannt.

5.2. Lehrwerkkritik

„Lehrwerkkritik versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer **hermeneutischen Lehrwerkanalyse** zu bündeln“ (Krumm 2010, S. 1218). Krumm weist des Weiteren darauf hin, dass die Kriterien für die Begutachtung der Lehrwerke einer subjektiven Interpretation unterliegen und gerade dies auch schon beim Mannheimer Gutachten¹⁹ kritisiert wurde. Quetz (1999, S. 171) hält dem entgegen, dass eine Lehr- und Lernmaterialkritik sowohl wissenschaftlich als auch praktisch veranlagt sein sollte, da nur dann das Material beurteilt werden kann.

Speziell bei der hermeneutischen Lehrwerkkritik, bei der die Wirkungsanalyse fehlt, d.h., dass die Wirkung auf Lehrende und Lernenden nur spärlich betrachtet wird, werden die Kriterien selbst erstellt, was häufig zu dem Vorwurf führt, dass diese Methode der Begutachtung zu subjektiv ist. Betrachtet man aber die Kriterien als eine Art Hilfestellung für die Analyse sind diese als berechtigt und begründet anzusehen.

¹⁹ Versuch, anhand eines Kriterienkatalogs, ausgewählte Lehrwerke für DaF zu analysieren. Es sollte den Lehrenden Informationen über das jeweilige Lehrwerk geben, um, durch das Aufzeigen von Stärken und Schwächen, die Wahl zu erleichtern.

5.3. Lehrwerkanalyse

Zur Bewertung von Lehrwerken wurden in der bisherigen Forschung bereits einige Kriterienkataloge entwickelt (Mannheimer Gutachten, Stockholmer Kriterienkatalog etc.). Für die Analyse der DaZ-Lehrwerke sind vor allem jene Kriterien von Interesse, welche die Berücksichtigung der Lebenswelt von DaZ-SchülerInnen beinhalten, ebenso wie die Progression und die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit. Zunächst werden die Aufgaben der Lehrwerkanalyse beschrieben und es wird auf die Notwendigkeit der Lehrwerkanalyse im DaZ-Bereich eingegangen. Anschließend folgt eine genaue Beschreibung der Kriterien für die zu analysierenden Lehrwerke.

„Obwohl Lehrwerke und die häufig dazu gehörigen Lehrerhandreichungen weiterhin das zentrale, den Unterrichtsprozess organisierende Medium des Sprachunterrichts abgeben, gehört deren empirische Evaluation zu den nach wie vor unbewältigten Aufgaben unseres Faches“ (Bausch 1999, S. 13). Dieser Aufgabe versuche ich mich zu widmen.

5.3.1. Aufgaben der Lehrwerkanalyse

Da der Unterscheidung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bezüglich der Lehrwerke in der Schulbuchliste keine größere Bedeutung beigemessen wird (es werden Deutsch als Fremdsprachenlehrwerke für den Deutsch als Zweitspracheunterricht angeführt), werde ich im Folgenden auch auf die Aufgaben der Lehrwerkanalyse, sowohl im Bereich DaF als auch DaZ, näher eingehen, da diese übertragen werden. Es wäre jedoch sinnvoll eine Unterscheidung im Bereich der DaF- bzw. DaZ-Lehrwerke vorzunehmen, da es, wie bereits weiter oben erläutert, wesentliche Unterscheidungsmerkmale in diesen Bereichen gibt, die sich auch auf die Lehrwerkanalyse beziehen. Da sich DaZ-Lehrwerke auf eine andere LernerInnengruppe beziehen als DaF-Lehrwerke wäre eine Unterscheidung der Analysekriterien sinnvoll. Die Aufgaben der Lehrwerkanalyse im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschäftigen sich mit Folgendem:

- mit dem Vergleich mehrerer Lehrwerke rückblickend in der zeitlichen Entwicklung

- mit dem Vergleich der unterschiedlichen Stadien in der Entwicklung eines Lehrwerks (etwa Geni@l A1 vs. Geni@l A2)
- mit der Diskussion eines einzelnen Lehrwerks nach bestimmten Kriterien.
- mit der Analyse des inneren Aufbaus eines Lehrwerks
- mit der Analyse von Lehrwerken im Hinblick auf bestimmte Regionen
- mit der Analyse von Lehrwerken im Hinblick auf bestimmte Lernziele von speziellen Zielgruppen (Rösler 1994, S. 78 f).

Die spätere Beschäftigung mit den in Österreich approbierten DaZ-Lehrwerken widmet sich der Diskussion der Lehrwerke nach bestimmten Kriterien, der Analyse des inneren Aufbaus, wie auch der Analyse im Hinblick auf Lernziele von speziellen Zielgruppen.

Da es das perfekte Lehrwerk, das in jeder Situation eingesetzt werden kann, weder für die Lehrenden noch für die Lernenden gibt, sollte die Lehrwerkanalyse auch dazu beitragen, eventuelle Mängel auszugleichen, indem diese Mängel aufgezeigt werden und so eine Verbesserung bzw. Erweiterung ermöglichen.

Rösler (1994, S.79) unterscheidet des Weiteren zwischen der objektiven Beschreibung, die sich mit den Lehrwerkbestandteilen und deren Funktionen beschäftigt und dem Vergleich mehrerer Lehrwerke zu einem bestimmten Zeitpunkt nach bestimmten Kriterien, so wie es zum Beispiel beim Mannheimer Gutachten vorzufinden ist. Meine Analyse der für den DaZ-Unterricht bestimmten Lehrwerke aus der österreichischen Schulbuchliste stützt sich auf den Vergleich von mehreren Lehrwerken (in diesem Fall Geni@l, Ich lerne Deutsch, Meine neue Sprache) nach bestimmten Kriterien.

Die Relevanz der DaZ-Lehrwerke soll anhand der Analyse aufgezeigt werden. Denn der Mangel an spezifischen Lehrwerken für ZweitsprachenlernerInnen führt, wie man an den approbierten DaZ-Lehrwerken sehen kann, zu einem Rückgriff auf DaF-Lehrwerke. Daraus erschließt sich, dass die angegebenen DaZ-Lehrwerke analysiert werden, um aufzeigen zu können, ob diese für den DaZ-Unterricht an österreichischen Schulen geeignet sind.

6. Die Analyse

„Jede Analyse braucht Kriterien. In ihrer Zusammenstellung in Form einer Liste werden sie übersichtlich und damit anwendbar. In dieser Form gewährleisten sie eine relative Vergleichbarkeit der Ergebnisse ihrer Anwendung auf unterschiedliche Werke. Objektivität und Reliabilität sind damit aber keineswegs zwangsläufig verbunden“ (Kast/Neuner 1994, S. 109). Der Zweck der Analyse ist es, die Eignung der in Österreich approbierten DaZ-Lehrwerke mithilfe von Kriterien zu überprüfen. Kriterienkataloge, wie auch im folgenden Fall, müssen kritisch betrachtet werden, da es sich hierbei um eine subjektive Gewichtung der Kriterien handelt und die Präferenzen ebenfalls nach persönlichen Ansichten gesetzt werden.

Durch die Offenlegung der Forschungsliteratur kann eine Transparenz gewährleistet werden. Der Kriterienkatalog wird eingegrenzt und für den Rezipienten verständlich gemacht. Zunächst werden allgemeine Angaben zu den jeweiligen Lehrwerken gemacht (Titel, Autoren, Erscheinungsjahr, Zielgruppe), anschließend folgt die Einzelanalyse anhand der Kriterien.

6.1. Methodologische Überlegungen

Im folgenden Kapitel soll erklärt werden, welche Methodik der Analyse gewählt wurde und warum diese geeignet ist. Dies ist notwendig, um eine Struktur in die Analyse zu bringen, sie transparent zu machen und um sie in die Forschungsarbeiten auf dem Gebiet einzuordnen. Auch soll sie dazu beitragen, die Forschung über geeignete Methoden zu diesem Gebiet zu entwickeln. Die Analyse an sich ist vor allem inhaltsanalytisch geprägt.

Die in Kapitel 5.1.2. beschriebenen Lehrwerke „Geni@l Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche“ (Kursbuch A1 und A2), Ich lerne Deutsch und Meine neue Sprache 2 werden nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring analysiert und auf ihre Eignung für den additiven DaZ- Unterricht hin untersucht.

Die qualitative Inhaltsanalyse dient der Auswertung sowohl von Textmaterial als auch von Bildern. Genauer handelt es sich um eine aus der

kommunikationswissenschaftlichen Tradition heraus entstandene Analyse - um die **strukturierende qualitative Inhaltsanalyse**. Bei diesem Verfahren werden zunächst Kategorien (Kriterien) erarbeitet, anhand derer das Material - in diesem Fall die Lehrwerke - untersucht werden sollen. Die drei von mir erarbeiteten Kriterien sind mit Hilfe der Fachliteratur entstanden. Die Kriterien werden zunächst genau beschrieben (Kategoriendefinition), dann werden so genannte Ankerbeispiele aus den Lehrwerken gesucht, die in der Pilotphase als Prototyp dienen können und schlussendlich wird das Material in der Hauptphase nochmals überprüft und die Ergebnisse werden zusammengefügt bzw. übereinstimmend formuliert (Mayring/ Brunner 2010, S. 323ff.). Es geht dabei nicht um ein allgemeines Erfassen des Materials sondern um ein spezifisches. Die Spezifik ergibt sich aus der kategorienbasierten Analyse. Denn wie bereits erwähnt wurde, kann die Analyse aufgrund der spezifischen Schwerpunkte nur partiell erfolgen. Mit dieser Vorgehensweise wird zudem forschungsökonomisch gearbeitet.

6.2. Analysekriterien

Die Kriterien ergeben sich aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit und aus der Forschungsliteratur zur Schulsituation in Österreich.

Die folgenden Kapitel werden die einzelnen Kriterien genauer beschreiben und ihre Relevanz für die Untersuchung der Lehrwerke verdeutlichen. Es wird demnach genau begründet, warum gerade diese Kriterien ausgewählt wurden und aus welchem Kontext sie sich ableiten lassen. So soll die Wichtigkeit der erarbeiteten Kriterien für die DaZ-Lehrwerke und somit den DaZ-Unterricht verdeutlicht werden. Die Kriterien richten sich also an die Lehrwerke und sollen aufzeigen, ob die derzeit vorhandenen, approbierten DaZ-Lehrwerke für den DaZ-Unterricht geeignet sind. Es geht hier in erster Linie nicht um eine Hilfestellung für die Lehrenden, ein passendes Lehrwerk für den Unterricht auswählen zu können, denn die Auswahl bleibt durch die geringe Anzahl der approbierten und somit vorgegebenen Lehrwerke, ohnehin relativ gering, sondern um das Aufzeigen der Eignung der Lehrwerke für den additiven DaZ-Unterricht.

Um eine genauere Unterteilung zu ermöglichen, werden die drei Kriterien zwei Aspekten untergeordnet: dem Sozialisationsaspekt und dem Aspekt der

Sprachaneignung. Das erste Kriterium ist dem Sozialisationsaspekt zuzuordnen, die Kriterien Zwei und Drei dem Aspekt der Sprachaneignung.

6.2.1. Erstes Kriterium: Berücksichtigung der Lebenswelt der DaZ-Lernenden

Um das Erlernen der deutschen Sprache möglichst attraktiv gestalten zu können, muss vor allem die Orientierung am Lernenden im Vordergrund des DaZ-Unterrichts stehen. Externe Faktoren wie die Motivation der Lernenden bzw. die Bildungsschicht, können den Lernerfolg zwar beeinflussen und ihn verändern, stehen aber in diesem Fall nicht im Mittelpunkt der Analyse. Es geht mehr um die Frage, wie die Motivation im Unterricht selbst gesteigert werden kann. Ein Beispiel dafür wäre die Verwendung von „echten“ Aufgaben, wie sie Heidi Rösch bezeichnet. „Da v.a. ältere DaZ-SchülerInnen häufig nicht (mehr) intrinsisch motiviert sind, ist es wichtig, ihnen durch überschaubare und für einen Fachunterricht relevante Lerneinheiten LernerInnenerfolge in DaZ zu ermöglichen“ (Rösch 2005, S. 29). Die „echten“ Aufgaben sind mit der Berücksichtigung der Lebenswelt verbunden. Denn nur, wenn diese berücksichtigt wird, können auch „echte“ Aufgaben effektiv angewandt werden. Rösch zählt dazu mehrere Aufgabenbereiche (Rösch 2005, S. 29f):

- das Vorkommen vertrauter Namen und Situationen
- das Aufgreifen der schulischen und außerschulischen Lebenssituation
- die Integration des in der Erstsprache erworbenen Wissens
- das Vorkommen von aktuellen Themen aus den Herkunftsländern der Lernenden
- dass nicht erwartet wird, dass sich die Lernenden in Bezug auf ihre Herkunftsländer auskennen (à Othering²⁰)
- lernerInnenzentrierte Behandlung der Themen

Die Lehrwerke werden also darauf hin untersucht, inwieweit die inhaltlichen Themen in das Leben der Lernenden eingebettet werden. Ob sie einer realen, alltäglichen Lebenssituation entsprechen, ohne eine gekünstelte Situation für eine nicht definierbare Zielgruppe zu erzeugen. Schulische und außerschulische Situationen sollen im

²⁰ Vgl. Oft werden nationale Symbole oder Stereotypen verwendet, durch diese die SchülerInnen in ‚Schubladen‘ gesteckt werden und die eine ausgrenzende Wirkung erzeugen, obwohl die Absicht eine positive war (Gogolin u.a. 2011, S. 216).

Unterricht aufgegriffen, besprochen und gegebenenfalls überarbeitet werden. Des Weiteren soll auch das bereits aus der Erstsprache vorhandene Wissen nach Möglichkeit integriert und an andere weitergegeben werden. Auch der Umgang mit Kultur- und Identitätskonflikten spielt hier eine wichtige Rolle.

Aus den von Heidi Rösch beschriebenen Anforderungen lassen sich folgenden Fragen für die Analyse der Lehrwerke erschließen:

- **Handelt es sich um „echte“ Aufgaben bzw. um authentische Texte und sind diese für die Lernenden relevant und aktuell?**
- **Welche Themen werden aufgegriffen und entsprechen diese der Lebenswelt im Sinne von „Deutsch im amtlich deutschsprachigen Gebiet“ anstelle einer Herangehensweise, die für DaF, also für Lernende, die im nicht deutschsprachigen Ausland Deutsch lernen?**
- **Gibt es Personen und Situationen, mit denen sich die Lernenden positiv identifizieren können?**

6.2.2. Zweites Kriterium: Grammatik

Prinzipiell ist zu sagen, dass eine einheitliche Progression, wie sie im Fremdsprachenunterricht üblich ist, im Zweitsprachenunterricht nicht möglich ist. Denn im Gegensatz zum DaF-Unterricht können die, in einem amtlich deutschsprachigen Raum lebenden SchülerInnen, vom ungesteuerten Spracherwerb profitieren: Sie leben in einer deutschsprachigen Umgebung und sind auch im Unterricht der deutschen Sprache ausgesetzt.

Wünschenswert wäre daher, dass der DaZ-Unterricht nach Möglichkeit und je nach LernerInnengruppe dem ungesteuerten Zweitspracherwerb folgt (Kapitel 2.3). „Der durch Unterricht gesteuerte Spracherwerb soll schneller, nicht anders ablaufen als der sog. natürliche Erwerb, d.h. der Unterricht soll den natürlichen Erwerb unterstützen“ (Haberzettl 2007, S. 203 f.).

Stefanie Haberzettl führte im Jahr 2005 eine Untersuchung zu den Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch (Haberzettl 2005). Das Ergebnis ist, dass DaZ-Lernende die zielsprachlichen Regularitäten inferieren, indem sie den Input der zu erlernenden Sprache analysieren. Wenn Lernende in ihrer Lebenswelt zu wenig Input erhalten, sollte dieser im DaZ-Unterricht gegeben werden, um eine Hypothesenbildung zu ermöglichen. Das zeigt, dass in den Lehrwerken das induktive Lernen und somit die induktive Progression berücksichtigt werden muss.

Auch Bachmayer betont, dass der „Zweitspracherwerb als komplex ablaufender Vorgang“ beschrieben werden kann, „in dem LernerInnen in entsprechenden Entwicklungsabfolgen Hypothesen über die Struktur der zu erlernenden Sprache bilden“ (Bachmayer 1993, S. 70).

Aus der Untersuchung von Haberzettl und der Aussage von Bachmayer ist abzuleiten, dass eine induktive Progression in DaZ-Lehrwerken als geeignet erscheint, da eine deduktive Progression nicht dem natürlichen Zweitspracherwerb folgen könnte und somit erschließt sich daraus folgende Frage:

- **Führt das Lehrwerk zu einem induktiven oder einem deduktiven Lernen?**

Bernt Ahrenholz leitet aus der DaF, DaZ und Muttersprachendidaktik Kriterien für den DaZ-Unterricht ab. Eines dieser Kriterien besagt, dass den Lernenden die Möglichkeit zu Wiederholungen gegeben werden muss, damit diese gefestigt werden können (Ahrenholz 2010, S. 140). Da eine einheitliche Progression für den DaZ-Unterricht nicht möglich ist, ist es Aufgabe der Lehrenden und somit auch der Lehrwerke, die Lernenden dort abzuholen, wo sie sich sprachlich gerade befinden. Die Bereiche, die im ungesteuerten Erwerb nicht oder nicht genügend gelernt werden, müssen im Unterricht vermittelt und durch Wiederholungen und Vertiefungen bewusst gemacht werden. „Sprachliche Strukturen und Regeln müssen vielmehr in Form eines Spiralcurriculums mit erkennbarer systematischer Progression immer wiederkehrend aufgegriffen und thematisiert werden“ (Rösch 2001, S. 62). Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

- **Gibt es eine zyklische Progression (Wiederholung und Vertiefung der Grammatik) oder eine lineare (fortschreitende Steigerung)?**

Heidi Rösch entwickelte die „Stolpersteine der deutschen Sprache“ für den DaZ-Unterricht (Rösch 2005, KV 29 f). Dabei handelt es sich um grammatische Phänomene, die als besonders schwierig eingestuft werden können. Zu den „Stolpersteinen“ zählen:

- Lautung und Artikulation
- Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung
- Formenbildung
- Satzbau
- Laut-Buchstaben-Zuordnung und Rechtschreibung
- Besonderheiten der Fachsprache²¹

Diese „Stolpersteine“ beruhen auf Erfahrungen von Lehrenden und können bei der Erstellung eines DaZ-Lehrwerks für den additiven DaZ-Unterricht dienen.

Auch Ahrenholz sagt, dass die Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel dienen, sondern zum Lerngegenstand werden soll, indem die „Stolpersteine“ berücksichtigt werden (Ahrenholz 2012, S. 465). Bei Boehrer (2004, S. 13f) sind ebenfalls „Besonderheiten der deutschen Sprache“ zu finden, die sich mit den „Stolpersteinen“ nach Heidi Rösch überschneiden.

Daraus leite ich folgendes Kriterium ab:

- **Werden die „Stolpersteine“ der deutschen Sprache berücksichtigt?**

6.2.3. Drittes Kriterium: Einbeziehung der Erstsprache/Sprachreflexion

Da die Gesellschaft oftmals der Auffassung ist, dass manche Sprachen mehr Prestige haben als andere und somit als wertvoller eingestuft werden, soll dieses Vorurteil hier beglichen werden. Jede Sprache ist für das persönliche Lernen wichtig und das Einbeziehen der Erstsprache soll die Ausgrenzung der Erstsprachen der SchülerInnen verhindern bzw. minimieren. „Für die einzelne Person - egal ob mit Migrationserfahrung oder nicht, ob Angehöriger einer Minderheit oder einer Mehrheit – ist es von großer Bedeutung sich auch sprachlich anerkannt und respektiert zu fühlen“ (Allemann-Ghionda 2008, S. 29.).

²¹ Die genaue Beschreibung befindet sich im Anhang.

Die Einbeziehung der Erstsprache in den additiven DaZ-Unterricht erweist sich dann als sinnvoll, wenn durch Sprachvergleiche ein höheres Sprachbewusstsein erzeugt werden kann (Rösch 2007, S. 296). D.h., dass die Erstsprache für den Erwerb des Fachwissens eine wichtige Rolle spielt, für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache aber nur wenig Einfluss hat. Vielmehr geht es bei der Einbeziehung der Erstsprache darum, dass diese nicht abgewertet wird. Wie schon in Kapitel 3 beschrieben, genießen die Erstsprachen der nicht deutschsprachigen SchülerInnen ein unterschiedliches Prestige. Um eine „Konfliktzweisprachigkeit“, wie sie Boehrer (2004, S. 14) bezeichnet, zu vermeiden, sollte die Erstsprache in den additiven Unterricht mit einbezogen werden. Des Weiteren sagt Boehrer, dass die Würdigung und Förderung der Erstsprache eine Sprach- und Identitätskrise verhindern kann (Boehrer 2004, S. 15).

Beim Unterrichten einer DaZ-Gruppe konnte ich die Erfahrung machen, dass die Lernenden sich freiwillig mit ihrer Erstsprache einbringen wollten. Ohne aufgefordert zu werden, waren sie motiviert auch ihre Erstsprache einzubringen und den anderen TeilnehmerInnen, und auch mir, als Lehrende, etwas beizubringen.

Beachtet werden muss aber, dass durch die Einbeziehung der Erstsprache von den SchülerInnen nicht erwartet werden kann, dass sie alle gewünschten Termini in die jeweilige Erstsprache übersetzen, da die Migrant*innen Jugendlichen, die im deutschsprachigen Raum aufwachsen, „ihre Familiensprache meist nur als gesprochene Sprache lernen, besitzen sie in der Regel keine oder nur geringfügige fachsprachliche Kompetenzen in diesen Sprachen“ (Rösch 2005, S. 52). Die Einbeziehung der Erstsprache soll also auf einer freiwilligen Basis bleiben und keinesfalls zum Zwang werden. Den SchülerInnen sollte die Möglichkeit gegeben werden, aber man sollte sie aber nicht dazu verpflichten sich in ihrer Erstsprache zu äußern, denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen Expert*innen ihrer jeweiligen Erstsprache sind.

Des Weiteren führt Rösch (2005, S. 58) folgende Aspekte auf, die für eine Einbeziehung der Erstsprache in den DaZ-Unterricht sprechen:

- Die SchülerInnen fühlen sich als Person positiv aufgewertet, wenn ihre Familiensprache mit einbezogen wird.
- Dieses Gefühl kann gesteigert werden, wenn die SchülerInnen freiwillig als „Expert*innen“ ihrer Sprache fungieren.

- DaZ-Themen können durch einen Vergleich im Sprachbewusstsein emotional und kognitiv besser verankert werden.
- Sprachvergleiche können im DaZ-Unterricht vorgenommen werden, um den SchülerInnen „einen Blick über den eigenen Tellerrand“ zu ermöglichen.

Eine weitere Argumentation für die Einbeziehung der Erstsprache in den additiven DaZ-Unterricht wird von de Cillia durch die Interdependenzhypothese gegeben. „Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Aufbau einer Zweitsprache, die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse werde verbessert, die sprachliche Kreativität gefördert und die verbale und nonverbale Intelligenz positiv beeinflusst“ (Jeuk 2003, S. 27). Die Erstsprache kann somit einen positiven Einfluss auf die Zweitsprache haben. „Der Umkehrschluss, dass eine mangelnde Beherrschung der Zweitsprache in jedem Falle aus Defiziten in der Erstsprache resultiert, ist insofern nicht zulässig, als aus einem Zusammenhang nicht auf Determiniertheit geschlossen werden kann“ (Jeuk 2003, S. 27). Des Weiteren spricht auch de Cillia das Gefühl der Aufwertung durch die Einbeziehung der Erstsprache, sowie die Motivation an.

Das Ziel wäre demnach die Einbeziehung der Erstsprache auf freiwilliger Basis und somit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in den DaZ-Unterricht und die positive Einstellung der Lehrenden gegenüber ersprachlichen Kompetenzen. Mit diesem Ziel, den oben genannten positiven „Beweisen“ und den eigenen Erfahrungen für die Einbeziehung der Erstsprache schließe ich auf folgende Kriterien für die Lehrwerkanalyse:

- **Bietet das Lehrwerk Aufgaben, in denen die Erstsprache angesprochen bzw. miteinbezogen wird? Ist es den Lernenden möglich, die Erstsprache miteinzubeziehen oder wird ein Oothering erzeugt (z.B. durch Fragen wie: Was bedeutet „xy“ in Ihrer Sprache? Gibt es Artikel in Ihrer Sprache?)**
- **Wird Mehrsprachigkeit thematisiert?**

Die drei Kriterien lassen sich somit folgendermaßen zusammenfassen:

1. Berücksichtigung der Lebenswelt der DaZ-Lernenden

- Handelt es sich um „echte“ Aufgaben bzw. um authentische Texte und sind diese für die Lernenden relevant und aktuell?
- Welche Themen werden aufgegriffen und entsprechen diese der Lebenswelt im Sinne von „Deutsch im amtlich deutschsprachigen Gebiet“ anstelle einer Herangehensweise, die für DaF, also für Lernende, die im nicht deutschsprachigen Ausland Deutsch lernen?
- Gibt es Personen und Situationen, mit denen sich die Lernenden positiv identifizieren können?

2. Grammatik

- Führt das Lehrwerk zu einem induktiven oder einem deduktiven Lernen?
- Gibt es eine zyklische Progression (Wiederholung und Vertiefung der Grammatik) oder eine lineare (fortschreitende Steigerung)?
- Werden die „Stolpersteine“ der deutschen Sprache berücksichtigt?

3. Einbeziehung der Erstsprache / Sprachreflexion

- Bietet das Lehrwerk Aufgaben, in denen die Erstsprache angesprochen bzw. miteinbezogen wird? Ist es den Lernenden möglich, die Erstsprache miteinzubeziehen oder wird ein Othering erzeugt (z.B. durch Fragen wie: Was bedeutet „xy“ in Ihrer Sprache? Gibt es Artikel in Ihrer Sprache?)?
- Wird Mehrsprachigkeit thematisiert?

6.3. Beschreibung der Lehrwerke

Im Folgenden werden die für den DaZ-Unterricht approbierten Lehrwerke Geni@l A1, Geni@l A2, Ich lerne Deutsch und Meine neue Sprache 2 kurz vorgestellt und allgemein beschrieben, wobei die Lehrwerke Geni@l A1 und Geni@l A2 zusammengefasst werden, da es sich nur um zwei unterschiedliche Niveaustufen handelt, der Aufbau aber ist ähnlich. Zu bemerken ist, dass der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) und die damit verbundenen Niveaustufen für DaF-Lernende entwickelt wurden. Da der Aneignungsprozess von DaF- und DaZ-Lernenden ein anderer ist, weil sich der Aneignungsprozess unterscheidet, muss berücksichtigt werden, dass die Niveaustufen des Referenzrahmens für den DaZ-Unterricht als weniger geeignet erscheinen. Viel eher entspricht der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008) der Erwerbs- und Lernsituation von DaZ-SchülerInnen. Dieser „bietet in kompakter Darstellung eine Übersicht zu den analytisch identifizierbaren Teilbereichen von Sprache (den ‚Basisqualifikationen von Sprache‘) und ihrer Aneignung, sowie Hinweise aus linguistischer Sicht zu ihrer Diagnose“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008, S.13). Dabei werden die Grundlagen zur Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten in folgende Basisqualifikationen eingeteilt: die phonetische Basisqualifikation (BQ), die pragmatische BQ I, die semantische BQ, die morphologisch-syntaktische BQ, die diskursive BQ, die pragmatische BQ II, die literale BQ I und die literale BQ II. Wichtig dabei ist, dass die einzelnen Basisqualifikationen nicht als isoliert betrachtet werden dürfen, sondern, dass sie miteinander interagieren und sich aufeinander beziehen. Diese Basisqualifikationen können eine Hilfestellung für den DaZ-Unterricht bieten, indem sie eine Einteilung ermöglichen und „um Fördermaßnahmen gezielt einsetzen zu können“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008, S.11).

6.3.1. Geni@l A1 und Geni@l A2 (Kursbücher)

Die Lehrwerke Geni@l A1 und Geni@l A2 richten sich laut Titel und Langenscheidt Homepage an Jugendliche DaF-LernerInnen. Sie wurden also nicht speziell für den DaZ-Förderunterricht entwickelt, sondern sind DaF-Lehrwerke, d.h. für Lernende, die die deutsche Sprache im Ausland lernen. Insgesamt gibt es drei Bände, A1, A2 und B1, wobei nur die ersten beiden in der Schulbuchliste zu finden sind. Außerdem wären noch

dazugehörige Arbeitsbücher, sowie DVDs, CDs, Testhefte, Lehrerhandbücher etc. erwerbbar. Wie im Titel der Lehrwerke abgelesen werden kann, richten sie sich, da es sich um DaF-Lehrwerke handelt, nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER).

Das Kursbuch Geni@l A1 gliedert sich in 15 Einheiten, die wiederum in vier Teile unterteilt werden (Themen/Texte, Kommunikation, Grammatik, Lernen lernen).

Die 15 Einheiten lauten wie folgt:

1. Deutsch hören und sprechen
2. Informationen über Personen
3. Schulsachen
4. Die Goetheschule
5. Plateaukapitel
6. Tiere, Leute und Farben
7. Verabredungen
8. Freizeit, Termine und Hobbys
9. Familie
10. Plateaukapitel
11. Gute Wünsche
12. Meine Schule
13. Deutschland, Österreich, die Schweiz
14. Ein Tag in Simones Leben
15. Plateaukapitel

Zwischen den einzelnen Einheiten sind drei Plateaukapitel, die im Lehrwerk grün markiert sind, „zum Festigen und Wiederholen“²² eingebaut. Im Anhang gibt es eine Grammatik im Überblick, die in drei Blöcke eingeteilt ist (Lektion 1-5, Lektion 6-10, Lektion 11-15), sowie eine alphabetische Wortliste, in der sich der gesamte Lernwortschatz befindet. An der Vorderdeckelseite ist eine D-A-CH Karte mit den jeweiligen Nachbarstaaten zu finden.

²² http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/Deutsch_als_Fremdsprache/Fuer_Jugendliche/geni@l/uebersicht/Konzeption_und_Aufbau/9283 (16.7.2012).

Laut Langenscheidt Homepage richtet sich das Lehrwerk an die Haupterfahrungsbereiche der Jugendlichen (Schule, Freizeit, Familie etc.) verbunden mit landeskundlichen Informationen über die deutschsprachigen Länder.²³ Trotz dieser Schwerpunktsetzung und der Tatsache, dass das Lehrwerk für DaF-LernerInnen konzipiert wurde, ist es als DaZ-Lehrwerk für den additiven DaZ-Unterricht in der Schulbuchliste zu finden.

Das Kursbuch Geni@l A2 beinhaltet ebenfalls 15 Einheiten mit drei Plateaukapiteln. Lediglich bei den Themen ist ein Unterschied festzustellen:

1. Freundschaft
2. Klassenfahrt nach Wien I
3. Klassenfahrt nach Wien II
4. Medien
5. Plateaukapitel
6. Sport und Rekorde
7. Kleidung
8. Essen und Trinken
9. Eine Partygeschichte
10. Plateaukapitel
11. Ein Krimi
12. Wohnen
13. Taschengeld
14. Typisch deutsch?
15. Plateaukapitel

Im Anhang befinden sich auch hier eine Darstellung der Grammatik im Überblick, sowie eine alphabetische Vokabelliste.

Die Arbeitsbücher und die Lehrerhandbücher der beiden Lehrwerke werden hier nicht genauer beschreiben, da lediglich die Kursbücher Eingang in die Schulbuchliste gefunden haben.

²³ Ebd. (17.7.2012).

6.3.2. Ich lerne Deutsch

Ich lerne Deutsch kann nicht als ein Lehrwerk bezeichnet werden, da es sich vielmehr um eine Sammlung von Arbeitsblättern handelt. Ich lerne Deutsch (für fremdsprachige Schüler), wie es auf der Homepage zu lesen ist, wurde von Margit Drexler, Alfred Hülbig und Elisabeth Kellner konzipiert. Die vorliegende Ausgabe stammt aus dem Jahr 2006 und wurde für die Volksschulklassen 3 und 4, die Hauptschulklassen 1- 4 bzw. die Neue Mittelschule und die Polytechnische Schule approbiert. Da es sich um kein Lehrwerk im konventionellen Sinne handelt, gibt es auch kein dazugehöriges Arbeitsbuch oder Lehrerhandbuch. Eine Einführung oder Bemerkungen für die Lehrenden ist ebenfalls nicht zu finden. Die insgesamt 80 Seiten beschränken sich auf Themen wie: Familie, Jahreszeiten und Monate, Freizeit, Österreich, Schule, Haustiere, Wohnung, Arbeit etc. „Einfache Sätze und Schilderungen alltäglicher Begebenheiten sollen die Kinder in die Lage versetzen, sich auch selbständig in die neue Sprache vorzuwagen“²⁴. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die Arbeitsblätter in den Farben Rosa, Weiß und Schwarz gehalten werden.

6.3.3. Meine neue Sprache 2

Meine neue Sprache 2 ist ebenfalls, wie Ich lerne Deutsch im Jugend & Volk Verlag 2006 erschienen. Weitere Komponenten des Begeleithefts sind Meine neue Sprache 1, sowie ein jeweils ergänzendes Lehrerhandbuch. In der Schulbuchliste ist jedoch nur der zweite Teil ohne das Lehrerhandbuch zu finden. Das Begleitheft Meine neue Sprache 2 wurde für die Volksschulklasse 3 und die Hauptschulklasse 1 bzw. die Neue Mittelschule approbiert. Ziele sind die „Erarbeitung und Einübung der Schreibschrift“ wie auch die „Erweiterung des deutschen Wortschatzes und gebräuchlicher Satzmuster“²⁵. Laut dem Lehrerhandbuch wurde Meine neue Sprache 2 für den Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Erstsprache, die schon einige Kenntnisse der deutschen Sprache haben, entwickelt (Haininger/Seifert 2006, S. 3).

²⁴ http://www.jugendvolk.co.at/produkt_detail_window.php?p_id=16943&PHPSESSID=fsfappgpgsbnt (16.7.2012).

²⁵ http://www.jugendvolk.co.at/produkt_detail_window.php?p_id=16789 (16.7.2012).

7. Einzelanalyse

Bei der Einzelanalyse der Lehrwerke werden zunächst Tabellen erstellt, in denen genau ersichtlich wird, an welchen Stellen die einzelnen Kriterien in den Lehrwerken Berücksichtigung finden, um eine bessere Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Bei dieser Einteilung wird zwischen positiven und negativen Beispielen, die mit einem (-) gekennzeichnet sind, unterschieden. Unter einem positiven Beispiel wird verstanden, dass die in Kapitel 6.2 beschriebenen Punkte zu den jeweiligen Kriterien, zutreffen. Bei einem Negativbeispiel werden diese Punkte nicht erfüllt und diese sind somit für DaZ-Lehrwerke weniger geeignet. Damit soll noch genauer verdeutlicht werden was unter den Kriterien zu verstehen ist und was nicht bzw. ermöglicht werden, in einem späteren Kapitel Konsequenzen für den Unterricht und eventuelle Verbesserungsvorschläge geben zu können.

Anschließend an die Tabellen werden einige Ankerbeispiele der genaueren Veranschaulichung dienen, indem sie kritisch reflektiert und begutachtet werden.

Die Analyse konzentriert sich also auf die in Kapitel 6.2 genannten und beschriebenen Kriterien, die ein DaZ-Lehrwerk erfüllen sollte. Was passiert, wenn diese Kriterien nicht erfüllt werden, wird in einem weiteren Kapitel beschrieben, in dem es darum geht, wie mit Lehrwerken umgegangen bzw. gearbeitet werden kann, wenn diese nicht als „gute“ Lehrwerke eingestuft werden. Als „gute“ Lehrwerke werden hier jene bezeichnet, die diese Kriterien erfüllen. Es wurde bereits nachgewiesen und anhand der Forschungsliteratur aufgezeigt, weshalb gerade diese Kriterien ausschlaggebend für ein „gutes“ DaZ-Lehrwerk für den additiven DaZ-Unterricht sind. Es gilt nun zu überprüfen wie sich die DaZ Lehrwerke anhand der Kriterien einschätzen lassen und ob diese die angeführten Kriterien erfüllen.

Zu erwarten ist, dass die Kriterien von den approbierten DaZ-Lehrwerken nur teilweise erfüllt werden und es stellt sich daher die Frage, inwieweit mit diesen Lehrwerken trotzdem gearbeitet werden kann. Es geht also nicht um eine Beurteilung der Lehrwerke im Sinne eines guten oder schlechten Lehrwerks, sondern um eine Einschätzung und eventuelle Hilfen, wie mit diesen unterrichtet werden kann.

Es gilt des Weiteren zu beachten, dass es der additiven Unterricht hier im Vordergrund steht. Weiterführend könnte bearbeitet werden, ob ein Bezug auf andere Fächer möglich wäre. Da dies nicht Teil dieser Arbeit ist, sei es hier kurz angemerkt

7.1. Geni@l A1 und Geni@l A2

Kriterien	Seiten im Lehrwerk	Paraphrase
1. Berücksichtigung der Lebenswelt	Geni@l A1: S.11 (-), S.12, S.14, S.17 (-), S.18, S.24 (-), S.27, S.29 (-), S.41 (-), S.43, S.54+55 (-), S.67 (-), S.78+79 (-), S.81 (-), S.86/87, S.93 (-) Geni@l A2: S.6/7/8, S.10, S.12ff. (-), S.24, S.26, S.32, S.36/37, S.40 (-), S.42 (-), S.43/44, S.48ff. (-), S.53ff., S.61, S.66ff., S.78, S.79 (-), S.82/83, S.84/85/86 (-), S.89 (-), S.91 (-), S.96ff. (-)	Einbettung der Themen in Lebenssituation alltägliche Lebenssituationen Personen und Situationen, die der positiven Identifikation dienen
2. Grammatik	Geni@l A1: S.20/21, S.22, S.26, S.44, S.47, S.50, S.56, S.62, S.91 (Whg.) <u>Stolpersteine:</u> S.13, S.16/17, S.20/21/22, S.28, S.32, S.35, S.38/39, S.44/45, S.49/50/51, S.55/56, S.61/62, S.64, S.70/71, S.73/74/75, S.80, S.86 Geni@l A2: S.11, S.20, S.22, S.27, S.29, S.31 (Whg.), S.33 (Whg.), S.41, S.70 (Whg.),	Selbstständige Regelbildung, Wiederholung und Vertiefung der Grammatik, Berücksichtigung der Stolpersteine

	S.76, S.81 <u>Stolpersteine</u> : S.9, S.11, S.16, S.20, S.22, S.29, S.31, S.33, S.41, S.45, S.51, S.56, S.70, S.72, S.76, S.81, S.87	
3. Einbeziehung der Erstsprache / Sprachreflexion	Geni@l A1 : S.10 (-), S.90 Geni@l A2 : S.53,	Übungen zum Sprachvergleich Mehrsprachigkeit Kein Othering

Von den 18 angegebenen Seiten unter dem Punkt „Berücksichtigung der Lebenswelt der DaZ-Lernenden“ sind in Geni@l A1 elf mit einem (-) versehen, da diese Beispiele das Kriterium der Berücksichtigung der Lebenswelt der DaZ-Lernenden, wie oben beschrieben, nicht erfüllen und somit als Negativbeispiele eingeschätzt werden können. D.h. mehr als die Hälfte der angeführten Beispiele im Lehrwerk Geni@l A1 entsprechen nicht dem Kriterium. In Geni@l A2 sind insgesamt 28 Beispiele angeführt, von denen ebenfalls elf mit einem (-) zu kennzeichnen sind. Diese Einschätzung bzw. Einteilung basiert auf der Forschungsliteratur, die weiter oben angeführt und bezüglich der Kriterien erläutert wurde. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass die Einteilung auch einen subjektiven Charakter hat, da eine rein objektive Einschätzung unmöglich wäre. Die hohe Anzahl der mit einem (-) versehenen Seitenanzahlen zeigt, dass die Berücksichtigung der Lebenswelt nur bedingt beachtet wird.

Ein Beispiel für die positive Erfüllung des Kriteriums der Lebenswelt von DaZ-Lernenden ist folgendes:

Berücksichtigung der Lebenswelt der DaZ-Lernenden:



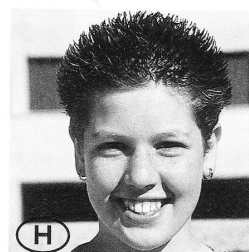
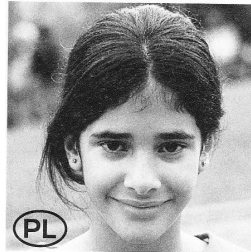
10 Sprachen und Länder – Woher kommen die Leute? Ordne zu.

Nazywam się
Dagmara i chętnie
uprawiam sport.

Mi chiamo Marco
e mi interesso di
tecnica.

Ágotának hívnak.
Szívesen megyek
a diszkóba.

¡Me llamo Pedro
y me gusta ver la
tele!



Er/Sie kommt ...

aus Spanien / Ungarn / Italien / Polen ...
aus der Schweiz / Türkei / Slowakei ...

11 Deine Klasse – Wie viele Länder?

Ich komme aus Russland.

Ich komme aus ...



14 vierzehn

Abb. 5: Geni@l A1: 14 – Berücksichtigung der Lebenswelt der DaZ-Lernende

Da es sich bei dem Lehrwerk Geni@l um ein Deutsch als Fremdsprachenlehrwerk handelt, wird die kulturelle und ethnische Herkunft der SchülerInnen oft miteingearbeitet. Es wird von einer Gruppe Lernender ausgegangen, die die deutsche Sprache im Ausland lernen, also unter dem Aspekt der Fremdsprachendidaktik. Wie im oberen Beispiel zu sehen ist, wird die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Lernenden an manchen Stellen miteingebunden. Diese kulturelle Vielfalt spiegelt sich ebenfalls in DaZ-LernerInnengruppen oftmals wieder und somit kann gesagt werden, dass die Lebenswelt berücksichtigt wird. Dieses Beispiel orientiert sich auch an DaZ-Lernenden,

obwohl es nicht für diese konzipiert wurde. Durch die verschiedenen aufgelisteten Sprachen wird die heterogene LernerInnengruppe in den Mittelpunkt gestellt, wobei keine Zuschreibung stattfindet. Die SchülerInnen werden also nicht nach bestimmten Kriterien eingeteilt und dementsprechend findet auch keine Stereotypisierung statt. Ein reflektierter Umgang mit der ethnischen und kulturellen, sowie sprachlichen Vielfalt scheint vorhanden bzw. möglich zu sein. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit etwas über ihre MitschülerInnen zu erfahren ohne, dass eine Zuschreibung vorgenommen wird. Die dargestellten Personen können dabei für tatsächliche Mitglieder der DaZ-LernerInnengruppe stehen, die das Lehrwerk verwenden.

Des Weiteren werden die Faktoren, die laut Heidi Rösch kennzeichnend für „echte“ Aufgaben und somit für die Berücksichtigung der Lebenswelt der DaZ-Lernenden sind, erfüllt. Möglicherweise kommen vertraute Namen und Situationen vor und die schulische und außerschulische Lebenssituation wird ebenfalls aufgegriffen, da diese zwei Kontexte, die Situation sich vorzustellen bzw. etwas über jemanden erfahren zu wollen, der Lebenssituation entsprechen. Es kann gesagt werden, dass dieses Beispiel einer realen, alltäglichen Lebenssituation entspricht, ohne eine gekünstelte Situation für eine nicht definierbare Zielgruppe zu erzeugen, obwohl das Lehrwerk für eine DaF-LernerInnengruppe erstellt wurde.

Trotzdem das Lehrwerk für die Zielgruppe DaF-Lernende konzipiert wurde, kann diese Aufgabe aber auch für den DaZ-Unterricht ohne Veränderung übernommen werden. Dies ist allerdings nicht immer der Fall, denn oft nehmen die verschiedensten Aufgaben den Blick von TouristInnen, UrlauberInnen, StudentInnen, die den deutschsprachigen Raum für eine begrenzte Zeit aufsuchen, ein. Diese Perspektive ist im DaZ-Unterricht allerdings fehl am Platz, denn die SchülerInnen leben und lernen im Inland und sind nicht nur auf Urlaub oder aufgrund von Austauschprogrammen im deutschsprachigen Raum. Dies wird allerdings durch TouristInnen- und StudentInnenperspektiven durchbrochen. Solche Beispiele wurden in der Tabelle mit einem (-) versehen um zu zeigen, dass diese Beispiele nicht der Lebenswelt entsprechen bzw. das Gegenteil von dem bewirken können, was sie sollten - die Lernenden als Teil des Ganzen zu sehen und nicht als gesonderte Gruppe zu betrachten. So zum Beispiel beim Abschnitt *Alles Gute!* in Geni@l A1.

11

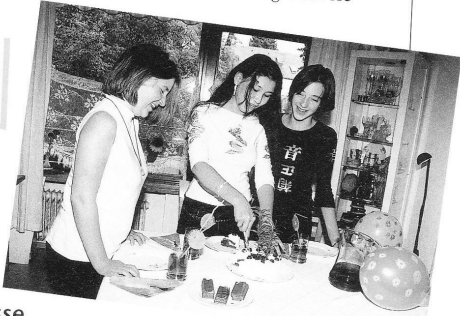
2 Geburtstag – Lest den Text. Notiert pro Zeile zwei oder drei Stichwörter. Vergleicht eure Stichwörter.

In Deutschland, in Österreich und in der Schweiz ist der Geburtstag sehr wichtig. Kinder und Jugendliche feiern diesen Tag jedes Jahr. Sie laden die Familie, ihre Freunde und Bekannten ein. Am Geburtstag bekommt das „Geburtstagskind“ viele Geschenke, man isst Kuchen, trinkt Kaffee und viele machen eine Geburtstagsparty mit Geburtstagsspielen oder mit Musik zum Tanzen. Manche Geburtstagskinder feiern mit ihren Gästen auch im Schwimmbad oder sie machen einen Ausflug oder sie gehen zusammen ins Kino.

Deutschland ... / Geburtstag / wichtig



6



3 Wann hast du Geburtstag? Macht einen Geburtstagskalender in der Klasse.

Abb. 6: Geni@l A1: 67 – Alles Gute!

Der Text über den Geburtstag wird aus der Sicht im Ausland lernender SchülerInnen bzw. StudentInnen beschrieben. Es wird nicht angenommen, dass sich die SchülerInnen im deutschsprachigen Raum aufhalten und leben, sondern, dass sie etwas über die deutschsprachigen Länder, im Sinne von TouristInnen, erfahren wollen. Das Beispiel kann der Kategorie „Landeskunde für DaF-Lernende“ zugeordnet werden. Für DaZ-SchülerInnen ist dieses Beispiel keine „echte“ Aufgabe. Sie geht von einer anderen Zielgruppe aus und kann so der Lebenswelt der DaZ Lernenden nicht entsprechen. Nicht nur die Perspektive ist für DaZ-Lernende eine falsche, sondern auch der Umgang mit Stereotypen. Die, in dem Text enthaltenen, Informationen sind zu pauschal und allgemein formuliert und lassen keinen Platz für eigene Erfahrungen. Es wird davon ausgegangen, dass in Deutschland, Österreich und der Schweiz alle ihren Geburtstag auf die beschriebene Art feiern. Dies ist allerdings nicht Teil dieser Arbeit und wird deshalb nur kurz angeschnitten.

Ein weiteres Beispiel, das kennzeichnet, dass es sich bei diesem Lehrwerk um ein DaF-Lehrwerk handelt, ist folgendes:



Ein chinesischer Student in Deutschland schreibt über Hunde:

Hunde und Katzen sind in Deutschland sehr populär. Viele Erwachsene und auch viele Kinder haben einen Hund. Es gibt in Deutschland über vier Millionen Hunde. Beliebte Hunde sind der Pudel, der Deutsche Schäferhund und auch der Dackel. Die Hunde heißen oft Bello, Schnuffi, aber auch Maxi, Sarah oder Paula. Für Hunde kann man in Deutschland alles kaufen: Hundefutter, Hundekleider, Hundespielzeug. Es gibt sogar Hundefrisöre! Die Deutschen lieben ihre Hunde, aber es gibt auch Probleme. Wo kann der Hund auf die Toilette?

Abb. 7: Geni@l A1: 41 – Tierisch gut!

Hier wird schon durch die Überschrift „Ein chinesischer Student in Deutschland schreibt über Hunde“ verdeutlicht, dass es sich um eine Perspektive aus der Sicht eines Austauschstudenten oder eines Touristen handelt. Für die LernerInnengruppe Deutsch als Zweitsprache an Schulen wäre dieser Text inhaltlich nicht geeignet. Die TouristInnenperspektive entspricht nicht der Lebenswelt der DaZ-Lernenden. Diese Beispiele orientieren sich nicht an den Lernenden des DaZ-Unterrichts, sondern an einer fiktiven LernerInnengruppe, wobei beachtet werden muss, dass das Lehrwerk Geni@l für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht konzipiert wurde und somit diese Aufgaben im Kontext des Fremdsprachenlernens anders eingeschätzt werden können. Da es aber Teil der Arbeit ist die Eignung der approbierten DaZ-Lehrwerke aufzuzeigen, werden auch diese Beispiele im Hinblick auf die DaZ-Lernergruppe erläutert.

Auch im Kursbuch Geni@l A2 finden sich Aufgaben mit Berücksichtigung der Lebenswelt von DaZ-SchülerInnen. So werden zum Beispiel im Kapitel „Freundschaft“ unterschiedliche Freundschaftsverhältnisse vorgestellt. Das Thema der Freundschaft an sich entspricht der Lebenswelt von Jugendlichen und somit auch der Lebenswelt der DaZ-SchülerInnen. Anzumerken ist, dass in diesem Gedicht die Freundschaft zwischen unterschiedlichen kulturellen und ethnischen Gruppen angesprochen wird. Dies kann aus den Namen (Vera, Nilgün, Frank, Kolja, Dirk, Rudi, Nina) geschlossen werden. Grundsätzlich kann nicht von Namen auf kulturell unterschiedliche Gruppen geschlossen werden, da es sich aber um ein DaF-Lehrwerk handelt, ist anzunehmen, dass sich hier Freundschaften zwischen Mitgliedern der Mehrheit und der Minderheit bilden. Es bleibt jedoch zu hinterfragen, ob sich die Situation für DaZ-Lernende in diesem Bereich gleich darstellt wie für Lernende im Ausland. Als positives Beispiel für

die Berücksichtigung der Lebenswelt von jugendlichen DaZ-Lernenden wurde es deshalb ausgewählt, da das Thema der Freundschaft für SchülerInnen relevant und realitätsnah ist.

Freundschaft

a

Die beste Freundin von Vera ist Nilgün. Leider gehen sie nicht in dieselbe Klasse, aber in der Freizeit sind sie immer zusammen. Am liebsten unterhalten sie sich über das Thema „Jungen“.

b

Frank, Kolja und Dirk sind „dicke Freunde“. Sie machen alles zusammen. Frank sagt: „Auf Kolja und Dirk kann ich mich immer verlassen. Ich vertraue ihnen 100 Prozent! Nächstes Jahr machen wir eine Radtour nach Polen.“

c

„Mein bester Freund heißt Rudi. Er ist lustig, ehrlich und sehr intelligent. Ich kann ihm alles erzählen. Er hilft mir immer. Wir machen Sport zusammen und wir helfen uns bei den Hausaufgaben. Wir haben viel Spaß.“

d

Der beste Freund für Nina ist Mister Allister. Sie sieht ihn jeden Tag. Sie gibt ihm Futter, sie erzählt ihm alles und er hört ihr immer zu. Sie lieben beide die Natur.



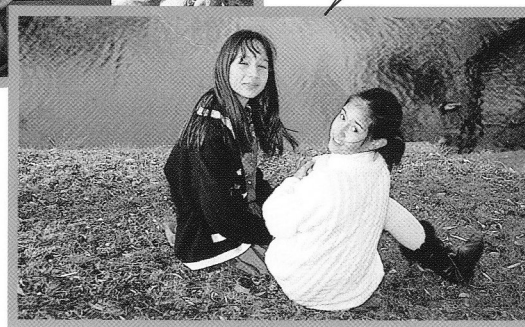
1



2



3



4

Abb. 8: Geni@l A2: 6 – Freundschaft

Der bereits angesprochene touristische Charakter bleibt bei dieser Aufgabe aus. Es werden Freundschaften geschildert, die auch außerhalb der Schule existieren. Es wird also der von Heidi Rösch genannte Punkt des Aufgreifens von schulischen und außerschulischen Lebenssituationen erfüllt. Die positive Identifikation mit der Situation

und den Personen, wie es Heidi Rösch schon genannt hat, ist ebenfalls gegeben, da es sich um Jugendliche handelt und das Thema der Freundschaft ein sehr weitläufiges und offenes ist. Die Situation und gegebenenfalls auch die Personen entsprechen der Lebenswelt der Lernenden.

Grammatik:

Bezüglich der Grammatik sind sowohl in Geni@l A1, als auch in Geni@l A2 etliche Beispiele für die selbständige Regelbildung zu finden. Diese Beispiele weisen darauf hin, dass ein induktives Lernen angestrebt wird und somit eine induktive Progression im Lehrwerk vorherrscht. Es gilt Hypothesen über die deutsche Sprache zu bilden und auf diesem Weg zu einer Regel zu gelangen. Es muss allerdings eine den SchülerInnen vertraute Arbeitsweise sein, um Erfolg damit haben zu können. Es ist Aufgabe der Lehrenden den SchülerInnen das induktive Arbeiten zu vermitteln. Die SchülerInnen sollen durch solche Aufgaben nicht überfordert werden und kein Gefühl des Ausgeliefertseins haben. Die Lehrenden müssen klarstellen, welchen Sinn diese Aufgaben haben und, dass es hier um keine Überprüfung von Wissen geht, sondern um ein eigenständiges Erarbeiten, das auch in Gruppen stattfinden kann. Dieses in Gruppen Arbeiten kann die Hemmschwelle senken und die SchülerInnen dazu anregen, über ihre Ideen und Vorschläge im kleinen Kreis zu diskutieren. Anschließend können die Ideen im Plenum gesammelt und diskutiert werden. Wichtig dabei ist es, den SchülerInnen klar zu machen, dass es sich um einen Lernprozess handelt. Anhand des Erstellens von Regeln ist die Möglichkeit gegeben, dass die Regeln von den SchülerInnen besser aufgenommen werden. Anzumerken ist, dass die SchülerInnen trotzdem einen deduktiven Input benötigen und eine rein induktive Arbeitsweise nicht der Sinn solcher Aufgaben darstellt.

Im folgenden Beispiel ist zu sehen, dass es Aufgabe der SchülerInnen ist die Regeln für die Artikelauswahl bei Komposita zu finden. Es wird dabei den Lehrenden offen gelassen, ob die Aufgabe als Einzel- oder Gruppenarbeit durchgeführt wird.



6 Komposita

a Schreibe die Wörter mit Artikel.

b Höre zu und markiere den Wortakzent.

Pausenbrot – Deutschbuch – Vokabelheft – Fahrkarte – Wörterbuch – Radiergummi –
Turnhose – Schultasche

das Pausenbrot (das Brot)

7 Zwei Regeln finden – Wo ist der Wortakzent? Woher kommt der Artikel?

Abb. 9: Geni@l A1: 20 – Nomen und Artikel

Ein weiteres Beispiel für die eigenständige Regelbildung ist untenstehendes Beispiel:



Die Zahlen von 0 bis 100

6 Hörst zu und lest die Zahlen bis zwölf.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
null	eins	zwei	drei	vier	fünf	sechs	sieben	acht	neun	zehn	elf

7 Eine Regel finden – Schreibe die Zahlen.

13 dreizehn – 14 ... – 15 ... – 16 sechzehn – 17 siebzehn – 18 ... – 19 ...

Abb. 10: Geni@l A1: 26 – Die Zahlen von 0 bis 100

Auch hier geht es darum, dass die SchülerInnen eine passende Regel zur Bildung der Zahlen herausfinden - ob in Gruppen oder allein.

Auffällig ist, dass in Bezug auf das induktive Lernen im Lehrwerk Geni@l lediglich Beispiele zu finden sind die nach dem Muster „Eine Regel finden“ verlaufen.

Es gibt noch etliche Beispiele (in der Tabelle aufgeführt), die diesem Schema entsprechen.

Stolpersteine:

Wiederholungen zur Vertiefung und Festigung des bereits Gelernten sind in beiden Bänden zu finden. Da es wenig Sinn machen würde hierfür Beispiele aufzuzeigen, sind diese in der Tabelle mit der genauen Seitenanzahl angegeben.

So werden zum Beispiel in Geni@l A1 auf Seite 73- 75 die Präpositionen eingeführt. Auf Seite 91 werden diese spielerisch wiederholt und aufgegriffen. Da die Präpositionen, vor allem die Wechselpräpositionen, von Heidi Rösch auch zu den Stolpersteinen der deutschen Sprache gezählt werden, erscheint eine Wiederholung dieses Grammatikkapitels sinnvoll.

Auch in Geni@l A2 findet sich ein Beispiel für die Wiederholung und Vertiefung. Auf Seite 9 werden die Personalpronomen und Verben im Dativ erläutert. Wenig später auf Seite 31 gibt es die Möglichkeit zur Wiederholung der Personalpronomen anhand eines Briefes. Auch die Personalpronomen werden den Stolpersteinen zugeordnet.

Einbeziehung der Erstsprache/ Mehrsprachigkeit:

Die folgende Aufgabe wurde zwar für eine DaF-LernerInnengruppe konzipiert, jedoch kann diese auch im DaZ-Unterricht eingesetzt werden. Da es sich hierbei um internationale Wörter handelt, bietet die Aufgabe einen möglicherweise leichten Zugang, gerade deshalb, weil man bei additiven Fördermaßnahmen mit SeiteneinsteigerInnen zu tun hat. Die Verwendung von internationalen Wörtern ist ein Zugang, der sich gut für eine DaZ-LernerInnengruppe eignet. Da im additiven Förderunterricht meist mehrere Erstsprachen vorhanden sind, kann diese Aufgabe interessante Erkenntnisse bringen.

Es gilt jedoch zu beachten, dass die zweite Fragestellung der Aufgabe lautet wie die Wörter in der Sprache der Lernenden heißen. Hier wird vorausgesetzt, dass die SchülerInnen ihre jeweiligen Erstsprachen in einem hohen Niveau beherrschen, was aber nicht der Falls sein muss.

Internationale Wörter

10 Welche Wörter kennst du? Wie heißen die Wörter in deiner Sprache?



Abb. 11: Geni@l A1: 10 – Einbeziehung der Erstsprache

Auch im folgenden Beispiel ist klar ersichtlich, dass von einem DaF-Kontext ausgegangen wird:

1 Gute Wünsche: Was sagt man wann in Deutschland und bei euch?

Am 24. Dezember: ...
 Marek schreibt in der Schule einen Test: ...
 Sandro hat Geburtstag: ...
 Familie Schröder fährt in die Ferien: ...
 Dein Freund ist krank: ...
 Am Ostersonntag: ...
 Im Restaurant vor dem Essen: Das Essen kommt: ...

Froh... ... Froh... ... Gu... ... All... ...
 Gu... ... Schö... ... Vi... ...



Abb. 12: Geni@l A1: 90 – Gute Wünsche

Unpassend für die Zielgruppe der DaZ-SchülerInnen erscheint auch oben gezeigte Aufgabe, die versucht die Erstsprachen bzw. die Gebräuche (Geburtstag etc.) der SchülerInnen miteinzubeziehen. Hier wird eine klare Trennung zwischen wir und die Anderen - den Deutschen und den SchülerInnen - gemacht. Durch diese Abgrenzung wird ein Gefühl des Anderseins erzeugt und das Gefühl der Zugehörigkeit vernichtet. Gerade in einem DaZ-Kontext sind solche Fragestellungen fehl am Platz. Weder geht es hier um eine Berücksichtigung der Erstsprache, damit diese nicht abgewertet erscheint, noch um eine positive Aufwertung der SchülerInnen. Es muss hinterfragt werden, inwieweit diese Aufgabe in einen DaZ Unterricht passt bzw. sich dafür eignet. Abgesehen davon, dass sich die SchülerInnen in Österreich und nicht in Deutschland befinden, wird durch die Tatsachen, dass es sich um ein DaF-Lehrwerk handelt, davon ausgegangen, dass sich die Zielgruppe im Ausland befindet.

Es kann also zu dem Schluss gekommen werden, dass sich diese Aufgabe für eine Gruppe von DaZ-SchülerInnen nicht eignet. Der DaF-Charakter und somit auch der touristische Charakter, den diese Aufgabe annimmt, entsprechen nicht der vorgesehenen Zielgruppe. Es ist zu empfehlen diese Aufgabe im DaZ-Unterricht nicht zu verwenden, da sie als nicht geeignet erscheint. Die Aufgabe könnte lediglich verändert werden, indem die Frage wie man bestimmte Dinge in dem Land der SchülerInnen sagt, weglässt. Die Fragestellung was man in Deutschland sagt, kann leicht abgeändert werden und somit können alle deutschsprachigen Länder mit einbezogen werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen in Österreich leben. Aus diesem Grund ist die TouristInnenperspektive eine nicht geeignete.

Auch in Geni@l A2 findet sich eine Aufgabe zum Kriterium „Einbeziehung der Erstsprache bzw. Mehrsprachigkeit“. Zunächst sollen die Redewendungen den Bildern zugeordnet werden, um diese zu verdeutlichen, was als eine relevante Aufgabe für DaZ-SchülerInnen erscheint. Denn gerade Redewendungen erweisen sich als schwer, da sie sich in den jeweiligen Sprachen unterscheiden und oft einer Doppeldeutigkeit unterliegen. Es wird auch näher auf die Bedeutung der Redewendungen eingegangen. In der anschließenden Aufgabenstellung sollen die SchülerInnen als ExpertInnen fungieren und sagen wie diese Redewendungen in ihrer Erstsprache lauten. Auch hier wird davon ausgegangen, dass die SchülerInnen ihre Erstsprachen soweit beherrschen, dass sie die Redewendungen übersetzen können. Diese Annahme ist jedoch, wie schon erläutert, nicht gerechtfertigt und deshalb erscheint auch diese Aufgabe zur Einbeziehung der Erstsprache nicht als geeignet.

Essen und Sprache

15 Redewendungen

a Hör zu und seht die Zeichnungen an.
Was passt zusammen?



- ①
 - Alica, du hast schon wieder eine Fünf.
 - Das ist mir *wurst*!
- ②
 - Mathematik ist das interessanteste und schönste Fach auf der Welt!
 - Das ist doch *Käse*!
- ③
 - Hey, du hast wohl *Tomaten* auf den Augen!
 - Oh, tut mir leid!
- ④
 - Das Konzert war erste *Sahne*!
 - Hör auf, du gehst mir auf den *Keks*!
- ⑤
 - Jetzt haben wir den *Salat*!

b Was passt zu welchem Dialog? Ordnet zu!

- | | | |
|----------------------|-------------------|---------------------------------|
| 1. Das ist Blödsinn! | 3. Katastrophe! | 5. Das war sehr gut! |
| 2. Das ist mir egal! | 4. Pass doch auf! | 6. Du gehst mir auf die Nerven! |

c Wie sagt man das in eurer Muttersprache?

Abb. 13: Geni@l A2: 53 – Essen und Sprache

Fazit:

Da die Kursbücher Geni@l A1 und Geni@l A2 auf der Schulbuchliste für den DaZ-Unterricht vorgeschlagen werden, ist anzunehmen, dass diese auch im Unterricht verwendet werden. Diejenigen, die das Lehrwerk benutzen, und das sind LehrerInnen und DaZ-Lernende im deutschsprachigen Raum, werden sich wohl fragen, inwieweit dieses Lehrwerk ihre Situation widerspiegelt. Da die Situation von jugendlichen Lernenden im Ausland, und für diejenigen ist das Lehrwerk konzipiert worden, eine andere ist, ist zu hinterfragen, inwieweit das Lehrwerk für den DaZ-Unterricht zu gebrauchen ist. Wie bereits analysiert haben viele Aufgaben und Themen einen

touristischen Charakter, der für DaZ-Lernenden unpassend erscheint, da der Realität und Lebenssituation dieser nicht Rechnung getragen wird.

Was die Grammatik betrifft erscheint das Lehrwerk vorbildlich. Die induktive Progression wird weitläufig durchgehalten und die SchülerInnen sind somit einer Hypothesenbildung ausgesetzt. Die eigenständige Regelbildung findet sich in etlichen Aufgaben wieder. Zu ergänzen wäre, dass die SchülerInnen aufgeklärt werden müssen, was der Sinn der induktiven Arbeitsweise ist und wie sie angewendet werden können. Das Lehrwerk verweist die SchülerInnen hier nicht auf weitere Informationen.

Die induktive Progression erscheint deshalb als sinnvoll für DaZ-Lernende, da die Aneignungsverläufe in der Erst- und Zweitsprache so verlaufen, dass das Kind aus dem aktiven Umgang mit der gegenständlichen Umwelt sich semantische und konzeptuelle Beziehungen zwischen Gegenständen und Sachverhalten bildet (Ehlich/Bredel/Reich 2008, S.25). Dies zeigt, dass schon hier eine Hypothesenbildung stattfindet.

Die Einbeziehung der Erstsprache ist ebenfalls aus dem Blickwinkel von Lernenden im Ausland zu betrachten und deshalb weniger geeignet für einen DaZ-Unterricht in Österreich. Gerade diese Aufgaben müssen reflektiert und hinterfragt werden. Bezüglich der Einbeziehung der Erstsprachen kann zu dem Schluss gekommen werden, dass sich die vorgefundenen Aufgaben nur schwer für den DaZ-Unterricht adaptieren lassen und ebenfalls als ungeeignet eingestuft werden können.

Für den Fall eines additiven DaZ-Unterrichts ist es vorstellbar, dass Teile des Kursbuches im Unterricht verwendet werden, jedoch muss immer beachtet werden, dass es sich um ein DaF-Lehrwerk für Jugendliche handelt und nicht um ein DaZ-Lehrwerk und somit nicht für den Kontext konzipiert wurde, für den es approbiert wurde. Gerade die Aufgaben, die aus einer touristischen Perspektive geschrieben werden, müssen überarbeitet, adaptiert oder ausgelassen werden. Eine weitere Möglichkeit wäre, die Lernenden darauf aufmerksam zu machen, dass es sich bei dem vorliegenden Lehrwerk um eines für jugendliche DeutschlernerInnen im Ausland handelt und deshalb einige Aufgaben und Themengebiete mit Vorsicht zu genießen sind. Als ein durchgängiges Lehrwerk wird Geni@l vermutlich scheitern.

Daraus ist zu schließen, dass die Approbation dieses Lehrwerks für den DaZ-Unterricht nicht (vollständig) geeignet ist. Es gilt die Approbation zu hinterfragen und zu prüfen, ob eine Aufnahme eines anderen Lehrwerks bzw. Lehrbuchs für den DaZ-Unterricht nicht sinnvoller wäre. Es ist allerdings nicht Teil dieser Arbeit Vorschläge für andere Materialien zu geben, sondern aufzuzeigen, wie sich der derzeitige DaZ-Unterricht

anhand der approbierten Lehrwerke möglicherweise ausrichtet bzw. ob eine Arbeit mit diesen möglich ist oder ob Konsequenzen gezogen werden müssen. Die Konsequenzen werden in den späteren Kapiteln noch genauer beschrieben.

7.2. Ich lerne Deutsch

Kriterien	Seiten im Lehrwerk	Paraphrase
1. Berücksichtigung der Lebenswelt	S.3 (-), S. 11, S.27, S.44, S.64/65/66 (-), S.68/69 (-), S.71(-), S.79	Einbettung der Themen in Lebenssituation alltägliche Lebenssituationen Personen und Situationen, die der positiven Identifikation dienen
2. Grammatik	S.35 (Whg. Verben), S.40 und S. 76 (Whg. Artikel) <u>Stolpersteine</u> : S.3/4/5/6, S.9/10, S.15, S.21, S.26, S.29/30, S.34, S.36/37, S.40, S.47/48, S.62/63, S.67, S.75/76	Selbstständige Regelbildung, Wiederholung und Vertiefung der Grammatik, Berücksichtigung der Stolpersteine
3. Einbeziehung der Erstsprache / Sprachreflexion	S. 5, S.18, S.43, S. 64	Übungen zum Sprachvergleich Mehrsprachigkeit Kein Othering

Das Lehrbuch Ich lerne Deutsch kann nicht als ein Lehrwerk bezeichnet werden, da es sich um eine Sammlung von Arbeitsblättern handelt und es auch keine dazugehörigen Komponenten, wie ein Lehrerhandbuch, CD etc., was ausschlaggebend für ein Lehrwerk ist, gibt. Stattdessen befinden sich hinten im Lehrbuch Spielkarten für Memory, Quartett, Schwarzer Peter etc. Trotzdem wurde Ich lerne Deutsch für den DaZ-Unterricht in Österreich approbiert und auf die Schulbuchliste 2012/2013 gesetzt. Prinzipiell ist es kein Muss nur Lehrwerke auf die Schulbuchliste zu setzen, es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, für einen DaZ-Unterricht lediglich Arbeitsblätter zur Verfügung

gestellt zu bekommen. Es muss davon ausgegangen werden, dass die zuständigen Lehrkräfte nicht immer über eine fachspezifische Ausbildung verfügen. Das Lehrwerk hat somit auch die Aufgabe die Lehrenden in ihrem Tun zu unterstützen.

Somit werde ich im Folgenden nicht von einem Lehrwerk, sondern von einem Lehrbuch sprechen, da dies, wie bereits erwähnt, eher zutrifft.

Ich lerne Deutsch ist im Gegensatz zu Geni@l in schwarz-weiß gehalten, wobei die neu eingeführten Vokabeln in rosa Kästen vorzufinden sind. Der Aufbau der Seiten ist immer derselbe: ein Thema wird eingeführt, auf der linken bzw. rechten Seite befindet sich das rosa Kästchen mit den neu eingeführten Wörtern und unterhalb gibt es Hinweise für die Lehrpersonen, die sich allerdings auf ein paar wenige Sätze beschränken und lediglich Tipps zur Durchführung des Themenkapitels anbieten. Des Weiteren wird bei den verschiedenen Aufgaben angegeben, ob es sich um eine rezeptive oder um eine produktive Aufgabe handelt, d.h. es wird angegeben, ob bei den Aufgaben gesprochen, geschrieben, geredet oder gehört werden soll.

Approbiert wurde das Lehrbuch für die 3 und 4 Volksschulstufe, die 1–4 Hauptschulstufe sowie für die Polytechnische Schule. Die Themen des Lehrbuchs beschränken sich auf Dinge wie Kennenlernen, Familie, Wohnen, Schule, Feste etc. Wie sich anhand der Themen erschließen lässt spielt die kulturelle Vielfalt eine sehr bescheidene Rolle. Die Vermittlung der sprachlichen Kompetenz, sowie die grammatische Korrektheit stehen im Vordergrund. Die Figuren sind sehr gemischt. So sind welche mit Migrationshintergrund und welche ohne aufzufinden, was möglicherweise auf eine gemischte Klasse hinweisen könnte.

Hörübungen, längere Texte und Zusammenfassungen der Grammatik sind nicht aufzufinden, da sich das Lehrbuch, nicht wie Geni@l, in Kapitel einteilen lässt. Es werden zwar thematische Schwerpunkte gesetzt, jedoch können diese auch in einer beliebigen Reihenfolge bearbeitet werden.

Berücksichtigung der Lebenswelt:

Im Gegensatz zu Geni@l wird Ich lerne Deutsch (für fremdsprachige Schüler), laut Homepage des Verlags, zur Kategorie Deutsch als Zweitsprache gezählt.²⁶ Dies ist ein wesentlicher Unterschied und wird in der Analyse auch berücksichtigt. Es kann von einer DaZ-SchülerInnen Zielgruppe ausgegangen werden, da das Lehrbuch auch für diese konzipiert wurde. Das folgende Beispiel wurde in der Tabelle mit einem (-) versehen, da es die Lebenswelt der DaZ-Lernenden nicht berücksichtigt.

Frau Crno kauft im Supermarkt ein



Sie holt sich beim Eingang einen Einkaufswagen und fährt durch die Gänge.
Sie kauft nur die Sachen, die auf dem Zettel stehen.
Sie sieht viele Sonderangebote.
Aber Frau Crno denkt: „Viele billige Sachen zusammen kosten auch viel Geld!“
Bei der Kassa bleibt sie stehen und bezahlt.

 Was kann man hier kaufen?
Schau dir das Bild an!

Es gibt hier _____

zu kaufen.

Frau Crno kauft gerne im Supermarkt. Sie sagt:

„ _____

_____“

Es gibt auch Nachteile:
Viele Leute kaufen mehr, als sie brauchen!

Konsumverhalten; Vor- und Nachteile des Supermarktes erkennen

Neue Wörter

Vorteil:
etwas, das mir nützt

Nachteil:
etwas, das mir schadet

Abb. 14: Ich lerne Deutsch: 65 – Frau Crono kauft im Supermarkt ein

²⁶http://www.jugendvolk.co.at/produkt_list.php?st_id=3 (3.8.2012).

Im Mittelpunkt dieser Aufgabe steht Frau Crono, eine erwachsene Person, die einkaufen geht. Die Tochter, mit der sich die SchülerInnen identifizieren können, begleitet ihre Mutter zwar, ist aber nicht die Hauptperson dieses Abschnittes. Viel eher spricht die Aufgabe Erwachsene bzw. die Eltern der SchülerInnen an, aber nicht die SchülerInnen selbst. Es wird zwar keine touristische Perspektive eingenommen, jedoch können sich die SchülerInnen auch nicht positiv damit identifizieren.

Das folgende Beispiel zeigt, dass eine Berücksichtigung der Lebenswelt, sowie eine positive Identifizierung der SchülerInnen möglich ist:

Ein Telefongespräch

Mirko ruft Elke an.

Elke: „Hallo, hier spricht Elke Müller.“

Mirko: „Hier spricht Mirko Crno.
Wie geht es dir? Komm zu mir!“

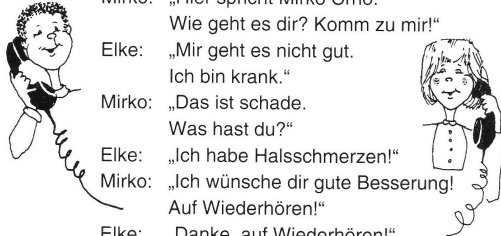
Elke: „Mir geht es nicht gut.
Ich bin krank.“

Mirko: „Das ist schade.
Was hast du?“

Elke: „Ich habe Halsschmerzen!“

Mirko: „Ich wünsche dir gute Besserung!
Auf Wiederhören!“

Elke: „Danke, auf Wiederhören!“



Vesna ruft Mustafa an. (Vesna ist krank. Sie hat Kopfweh.)

Mirko ruft Bob an. (Hast du mein Heft?)

Die Mutter ruft die Lehrerin an. (Mirko ist krank.)

Die Lehrerin ruft die Mutter an. (Vesna ist krank.)



Die Telefonnummer

Meine Telefonnummer ist: _____

Die Telefonnummer der Schule ist: _____

Wichtige Nummern:

Polizei: _____

Rettung: _____

Feuerwehr: _____



Neue Wörter

Hallo, hier spricht Mirko!

Wie geht es dir?

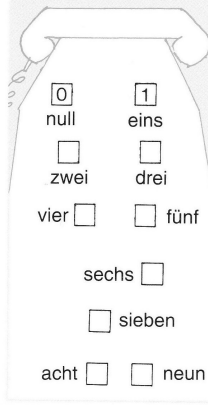
Hast du mein Heft?

Ich wünsche dir gute Besserung!

Vesna kommt nicht in die Schule.

Sie ist krank.

Sie hat Kopfweh.



Sich am Telefon melden, verabschieden, den Grund des Anrufes angeben; zuerst werden allgemeine Phrasen erarbeitet, dann speziell vorbereitete Dialogkärtchen an die Gesprächspartner ausgeteilt; genaue Angaben, wann man Polizei, Rettung und Feuerwehr rufen darf und wie man sich meldet; gemeinsam zur nächsten Telefonzelle gehen

Abb. 15: Ich lerne Deutsch: 11 – Ein Telefongespräch

Hier stehen zwei Jugendliche im Mittelpunkt der Aufgabe. Es wird ein Telefongespräch zwischen Elke und Mirko dargestellt. In den darauffolgenden Beispielen sollen die SchülerInnen weiter Telefongespräche simulieren, wobei ein paar Eckdaten dazu

angegeben werden. Diese Aufgabe entspricht der Lebenswelt der DaZ-SchülerInnen, da sie einer alltäglichen Situation entspricht. In der Freizeit ist ein solches Szenario sehr wahrscheinlich und die SchülerInnen können hier lernen, wie damit umzugehen ist beziehungsweise, wenn sie diese Erfahrung schon einmal gemacht haben, wird ein Teil der außerschulischen Lebenswelt im Unterricht aufgegriffen. Es besteht die Möglichkeit, dass sich die SchülerInnen in dieser Aufgabe wiedererkennen und die Durchführung für sie nicht gekünstelt wirkt.

Da sich diese Aufgabe an den Lernenden orientiert, wird das Erlernen der deutschen Sprache möglichst attraktiv gestaltet. Durch diese „echte“ Aufgabe kann die Motivation erheblich gesteigert werden, da es sich um eine lernerInnenzentrierte Behandlung des Themas handelt und eine vertraute Situation gegeben ist. Durch die vorgegebenen Dialogmuster wirkt die Aufgabe etwas gekünstelt, nichtsdestotrotz entspricht sie einer realen Lebenssituation für eine definierbare Zielgruppe. Das bereits vorhandene Wissen, das eventuell sogar außerschulisch erworben wurde kann miteingebracht und weitergegeben werden. Eine Identifikation mit den dargestellten Personen ist ebenfalls möglich, da es sich um zwei SchülerInnen handelt, die schon vorher im Buch vorgestellt wurden.

Grammatik:

Eine selbständige Regelbildung, wie es in Geni@l auffindbar ist, ist in Ich lerne Deutsch nicht zu finden. Die Grammatikregeln werden angegeben bzw. in einen Themenkomplex eingebaut. So wird z.B. ein Text, der von einem Kaufhausbesuch in der Vergangenheit erzählt, dazu verwendet, das Perfekt einzuführen. Explizit werden keine Regeln angeführt, jedoch werden die Perfektformen im Text fett markiert. Anschließend sollen die SchülerInnen selbstständig einen Erzähltext im Perfekt formulieren. Auffällig ist, dass im Text nur Perfektformen mit dem Hilfsverb „haben“ vorkommen, in der Übung aber auch Formen mit dem Hilfsverb „sein“ angegeben werden, woraus zu schließen ist, dass die SchülerInnen beide Formen verwenden sollen. In den Hinweisen am unteren Ende der Seite sind keine Hinweise für die Lehrenden vorhanden, die erklären wie das Perfekt eingeführt werden soll. Es wird also den Lehrenden überlassen wie sie dies machen wollen. Die SchülerInnen können hier jedoch, trotzdem sie explizit keine eigenen Regeln formulieren müssen, Rückschlüsse ziehen. So kann diese Aufgabe dazu anregen, die eigenständige Regelbildung, hier in Bezug auf das Perfekt, anzuwenden. Da

keine Regel angegeben wird, werden die SchülerInnen dazu verleitet selbst eine zu finden, auch, wenn das nicht schriftlich erfolgt und auch nicht ausdrücklich verlangt wird. Sie werden dazu angeregt den Input zu analysieren und Hypothesen zu bilden. Es

Im Kaufhaus

Vesna erzählt ihrer Freundin:



„Gestern bin ich mit meiner Mutter in einem großen Warenhaus gewesen. **Wir haben** für mich ein Kleid **gekauft**.

Ich habe mir die anderen Abteilungen auch **angesehen**.

In der Damenabteilung **hat** meine Mutter eine Bluse **gekauft**.

In der Herrenabteilung haben wir für Vater einen Schal gekauft.

Für Niki haben wir in der Kinderabteilung eine Haube ausgesucht.

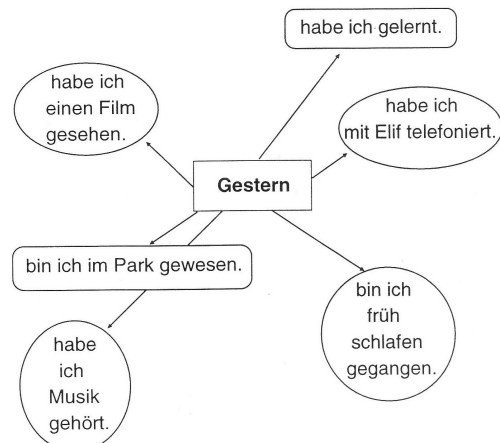
In jeder Abteilung gibt es eine eigene Kassa.

Dort haben wir bezahlt.

Gestern haben wir viel Geld ausgegeben!

Und was hast du gestern gemacht?“

Lass Ülker erzählen!



Zeitstufen: Gegenwärtiges, Vergangenes, Zukünftiges: Vergangenes wird hier durch die Z

kann deshalb von einem induktiven Lernen gesprochen werden.

Abb. 16: Ich lerne Deutsch: 67 – Im Kaufhaus

Im nächsten Beispiel sollen die SchülerInnen die Tierlaute hinzufügen. Mit den vorgegebenen Lauten und Zeichnungen werden die SchülerInnen diesbezüglich unterstützt. Der Grammatikschwerpunkt liegt hier vor allem bei schwierigen Lautfolgen - hier bei Diphthongen.

Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt, und dazu zählen die Diphthonge, gehören zu den von Heidi Rösch definierten Stolpersteinen. Auffallend ist, dass gerade im Bereich Vokale und Laute relativ wenig bis gar nichts in den Lehrwerken zu finden ist und es deshalb hier hervorgehoben wird.

Auch Tiere können sprechen!

Der Hund _____ 

Das Meerschweinchen *qu* _____ 

Die Katze _____ 

Der Papagei _____ 

Der Hamster *pf* _____ 

Die Maus *p* _____ 

Nur der Fisch _____ 

bellt	miaut	pfeift	piepst
ist stumm	kreischt	quiekt	

au: Haus
Maus

äu: Häuser
Mäuse

eu: heute
euch

ei: zwei
Ei

ai: Mai
Hai

Abb. 17: Ich lerne Deutsch: 47 – Auch Tiere können sprechen!

Einbeziehung der Erstsprache/ Mehrsprachigkeit:

Insgesamt sind in Ich lerne Deutsch vier Aufgaben zu finden, bei denen die Erstsprache der SchülerInnen angesprochen wird. Durch die Aufgaben zieht sich jedoch durch, dass es sich immer nur um Übersetzungsübungen handelt. Wie auch in folgenden zwei Beispielen:

Wie heißt das auf Deutsch?

 Mirko fragt: „Wie heißt das auf Deutsch?“
Peter sagt: „Das ist ...“



 Peter fragt: „Wie heißt das in deiner Sprache?“

 So ein Pech!

Am **Montag** zerbricht das Glas.



Dienstag



Mittwoch



Donnerstag



Freitag



Samstag



Sonntag



Aber man sagt: „Scherben bringen Glück!“
Das ist ein Sprichwort! Wie heißt das in deiner Sprache?

**Abb. 18: Ich lerne Deutsch:5
– Wie heißt das auf Deutsch?**

**Abb. 19: Ich lerne Deutsch: 18 – Ein
Jahr hat 365 Tage**

Bei beiden Beispielen werden die SchülerInnen direkt dazu aufgefordert, die jeweiligen Wörter bzw. Sprichwörter in ihre Erstsprache zu übersetzen. Das Lehrbuch geht also davon aus, dass die SchülerInnen ihre jeweiligen Erstsprachen beherrschen, was zu hinterfragen gilt. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen ein ausreichendes Sprachkönnen in ihrer Erstsprache aufweisen. Des Weiteren werden die SchülerInnen hier als ExpertInnen für ihre Sprache herangezogen. Wie schon zu Geni@l erläutert, sollten auch hier die SchülerInnen die Möglichkeit haben diese Aufgabe auf freiwilliger Basis zu vollbringen. Gerade Sprichwörter weisen oft eine komplexe Struktur und eine umfangreiche semantische Bedeutung auf, deren Verständnis von den Lernenden nicht erwartet werden darf. Ein freiwilliges oder gemeinsames Erarbeiten wäre an dieser Stelle sinnvoller.

Fazit:

Da es sich bei Ich lerne Deutsch um ein Lehrbuch und um kein Lehrwerk handelt, ist in Frage zu stellen, ob es sich als ein durchgängiges Material für den DaZ-Unterricht eignet. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass ein Lehrwerk nicht die Aufgabe hat, die teilweise fehlende Ausbildung der Lehrenden zu kompensieren.

Eine Sammlung an Arbeitsblättern kann zur Unterstützung sehr hilfreich sein, da es je nach Bedarf eingesetzt werden kann. So können die Materialien je nach Zielgruppe und Notwendigkeit zusammengesetzt werden. Eine Materialsammlung, wie diese in Ich lerne Deutsch der Fall ist, ermöglicht der Lehrenden einen lockeren Umgang und lässt Platz für individuelle Themen und Interessensschwerpunkte der Lernenden.

Es gilt jedoch zu beachten, dass manche Aufgaben nicht relevant für die Zielgruppe Deutsch als Zweitsprache sind, da diese nicht ihrer Lebenswelt entsprechen.

Eine generelle Schwierigkeit des Lehrbuchs ist es, dass es sowohl für die Volksschule als auch für die Hauptschule und polytechnische Schule vorgesehen ist, da es sich hierbei doch um sehr unterschiedliche Altersgruppen und dementsprechend auch unterschiedliche Interessensschwerpunkte handelt. Es scheint, dass hier das Kriterium der Altersangemessenheit, wie es der Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung vorgibt, nicht beachtet wird. Dies könnte aber gerade durch die Sammlung der Materialien je nach Zielgruppe entsprechend zusammengefügt werden, wobei die inhaltlichen Themen gleich bleiben.

Die Lebenswelt der DaZ-SchülerInnen wird nicht immer berücksichtigt, so gibt es einige Kapitel bzw. Aufgabenstellungen, die den Anschein machen für eine erwachsene Zielgruppe konzipiert zu sein. Hervorzuheben sind aber auch die Beispiele, die sich als geeignet herausstellten. Beim erwähnten Telefongespräch wird an eine alltägliche Situation der SchülerInnen angeknüpft.

Die grammatische Progression gleicht einem Fremdsprachenlehrwerk, das vom Leichten zum Schweren übergeht, wobei Ich lerne Deutsch nicht den Anschein macht als würde es nur Grammatikaufgaben vermitteln. Dem Schreiben, Lesen und Sprechen wird ebenfalls Platz eingeräumt. Die Kapitel richten sich nicht nur nach der Grammatik sondern sie haben auch einen thematischen Schwerpunkt und man hat nicht das Gefühl, dass sich diese Themen zwingend an der Grammatik orientieren.

Wie schon in *Geni@l* wird auch hier die Einbeziehung der Erstsprache bzw. der Mehrsprachigkeit nur im Sinne von Übersetzungsübungen verstanden, aber immerhin werden die Erstsprachen der SchülerInnen, zumindest auf diese Art, berücksichtigt und einbezogen. Eine Auseinandersetzung mit den Erstsprachen bzw. mit dem Thema der Mehrsprachigkeit ist auch hier nicht gegeben. Weitere Möglichkeiten der Nutzung der Mehrsprachigkeit werden nicht berücksichtigt. So könnten z.B. „Schülerpaare oder Arbeitsgruppen so zusammengestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler auch ihre Herkunftssprache verwenden können, wenn sie gemeinsam etwas ausarbeiten“ (Gogolin/Dirim 2011, S.215). Das Buch beschränkt sich auf den Aufgabentypus „Wie heißt das in deiner Muttersprache“.

7.3. Meine neue Sprache 2

Kriterien	Seiten im Lehrwerk	Paraphrase
1. Berücksichtigung der Lebenswelt	S.31, S.39 (-), S.51, S72ff., S.93	Einbettung der Themen in Lebenssituation alltägliche Lebenssituationen Personen und Situationen, die der positiven Identifikation dienen
2. Grammatik	S. 8/9 (Whg. Artikel + Plural), S.23 (Whg. Plural), S.31 (Whg. Verben) <u>Stolpersteine</u> : S.1- 5, S.7, S.10-15, S.17f, S.23, S.25, S.27, S.29, S.34-37, S.39, S.41, S.65, S.71, S.78ff, S.88, S.90	Selbstständige Regelbildung, Wiederholung und Vertiefung der Grammatik, Berücksichtigung der Stolpersteine
3. Einbeziehung der Erstsprache / Sprachreflexion	Titelblatt (jedoch fehlerhaft)	Übungen zum Sprachvergleich Mehrsprachigkeit Kein Othering

Meine neue Sprache 2 wurde für die 3. Klasse Volksschule sowie für die 1. Klasse Hauptschule bzw. Neue Mittelschule approbiert. Es handelt sich dabei um ein Lehrwerk, das der Erarbeitung und Einübung der Schreibschrift und der Erweiterung des deutschen Wortschatzes und gebräuchlicher Satzmuster dient.²⁷ Im Gegensatz zu Meine neue Sprache 2 wird die Kenntnis der Schreibschrift bei den anderen approbierten Lehrwerken vorausgesetzt. Es stehen nicht die Themenschwerpunkte, anhand derer die Grammatik erläutert wird im Vordergrund, sondern die Vermittlung der Schriftsprache und auch die Erweiterung des Wortschatzes.

²⁷ http://www.jugendvolk.co.at/produkt_detail_window.php?p_id=16789 (20.8.2012).

Der Aufbau ist ähnlich wie in Ich lerne Deutsch. Am linken Rand jeder Seite befindet sich ein separates Kästchen, das grammatische Phänomene bzw. neue Wörter hervorhebt. Das Lehrwerk ist bis auf wenige farbliche Markierungen in schwarz-weiß gehalten. Der Aufbau des Lehrwerks orientiert sich wie Ich lerne Deutsch an thematischen Gebieten wie Familie, Schule, Wetter, Pflanzen etc.

Zu bemerken ist, dass lediglich der zweite Band des Lehrwerks in der Schulbuchliste 2011/2012 aufzufinden ist, was gerade deshalb, weil das Lehrwerk die Schreibschrift vermittelt, merkwürdig erscheint, da die beiden Bände vermutlich aufbauend sind. Meine neue Sprache 1 und die Lehrerbegleithefte für den ersten und zweiten Band werden ebenfalls vom Verlag angeboten. Im Begleitheft für Lehrer und Eltern für den zweiten Band, der allerdings zusätzlich erworben werden muss, werden Vorübungen, Beispiele zur Durchführung von Übungen im Lehrwerk, sowie Ausspracheübungen angeboten. Im Lehrwerk selbst finden sich keine Hilfestellungen und Beispiele zur Durchführung. Am unteren Rand sind gelegentlich kleinere Übungen zur Aussprache bzw. Schreibübungen zu finden. Weitere Hinweise werden im Lehrwerk selbst nicht gegeben.

Berücksichtigung der Lebenswelt:

Bei der Berücksichtigung der Lebenswelt geht es nicht nur darum, dass möglichst authentische Situationen der SchülerInnen wiedergegeben und aktuelle Themen behandelt werden, sondern auch um die Einbeziehung der schulischen und außerschulischen Lebenswelt. Was die außerschulische Lebenswelt betrifft, wurden bereits mehrere Beispiele gegeben (siehe Abb. 8, 12, 13, etc.). Das Aufgreifen der schulischen Lebenswelt der SchülerInnen ist gerade im fächerübergreifenden Arbeiten wichtig. D.h. es werden Themen aufgegriffen, die sowohl in der außerschulischen als auch in der schulischen Lebenswelt eine zentrale Rolle spielen. So kann z.B. das folgende Themengebiet „Wir messen Entfernungen“ sowohl für den Deutschunterricht als auch für den Mathematikunterricht relevant sein. Hier wird nicht nur ein grammatisches und sprachliches Wissen vermittelt, sondern auch ein fachspezifisches (ebenso gibt es eine Übung zum Thema „Wir messen das Gewicht“). Die Aufgabe erfüllt somit zweierlei Dinge: sie unterstützt die Lernenden mit Fachwissen, das sie in anderen Schulfächern benötigen, es wird also ein Themengebiet aufgegriffen bzw. erweitert oder ergänzt, möglicherweise auch wiederholt, und sie bringt grammatische und sprachliche Aspekte

mit sich. So wird die Bildung der regelmäßigen Verben im Präsens wiederholt und neue Nomen werden aufgelistet und die Maßeinheiten erklärt. Dieses Wissen kann sowohl schulisch als auch außerschulisch verwendet werden bzw. kann diese Aufgabe bereits vorhandenes schulisches und außerschulisches Wissen aufgreifen.

ZEITWÖRTER:

wir messen
 ich messe
 du misst
 er misst
 sie messen

NAMENWÖRTER:

die Strecke
 die Entfernung
 das Lineal
 das Maßband
 das Maß

1 cm = der Zentimeter

1 dm = der Dezimeter

1 m = der Meter

1 km = der Kilometer

1 km = 1000 m
eintausend Meter

Wir messen Entfernungen

Wir messen: Wie lang ist das?

Das ist eine kurze Strecke.
 Wir messen kurze Strecken **mit dem** Lineal.

Wir _____

Wie lang ist dein Bleistift? Miss!

Mein _____ ist _____ cm lang.

Wie lang ist diese Strecke? Miss!

D. St. _____

Größere Strecken messen wir mit dem Maßband.

Wie lang ist dein Tisch? Miss!

Wie lang ist dein Klassenzimmer? Miss!

Sehr große Strecken nennt man **ENTFERNUNGEN**.

Das Maß für große Entfernungen heißt Kilometer.
 Die Entfernung von Wien nach Beograd beträgt 640 km.

_____ Wien nach Ankara beträgt 1570 _____

_____ von _____

? Die _____ nach _____

1 m = 10 dm: Ein Meter ist gleich zehn Dezimeter.
 1 dm = 10 cm: Ein Dezimeter ist gleich zehn Zentimeter.

1 m = 100 cm

Abb. 20: Meine neue Sprache 2: 51 – Wir messen Entfernungen

Das folgende Beispiel unterscheidet sich wesentlich von den üblichen Aufgaben, die das Briefe- bzw. E-Mails schreiben betreffen. Üblicherweise sind diese Aufgaben aus der Sicht von DaF-Lernenden geschrieben, so auch das Beispiel in Geni@l A1 auf Seite 17. Hier schreibt ein aus Wien stammender Schüler seinem Austausch-Freund nach London

und erzählt wie toll es in Wien ist. Die SchülerInnen befinden sich in der Position des Londoner Austausch-Freundes. Es wird davon ausgegangen, dass sich die SchülerInnen nicht im deutschsprachigen Raum aufhalten, was durch den Lehrwerk-Zusatz „Deutsch als Fremdsprache“ nicht sehr verwunderlich ist.

Das Beispiel in Meine neue Sprache 2 hingegen ermöglicht den DaZ-SchülerInnen eine Identifikation. Der Onkel der Kinder schreibt ihnen einen Brief nach Wien, was bedeutet, dass diese sich in Wien befinden. Es handelt sich hier um einen DaZ-Kontext und nicht wie in Geni@l um einen DaF-Kontext.

 der Brief
die Brief

 der Umschlag
die Umschlag

 die Briefmarke
mehrere Briefmarke

 das Briefpapier

 der Text

 der Briefträger
einige Briefträger

 der Urlaub

 die Bahn
mit der Bahn

 der Zug
die Zug

Vom Briefschreiben – die Post

Der Briefträger bringt einen Brief

vorne (ist die Adresse)



hinten (ist der Absender)



Sevim freut sich: „Hurra, ein Brief von Onkel Kamil!“

 Sie macht den Umschlag auf.  ← de Umschlag

Sie nimmt den Brief heraus.  ← de Brief

Sie liest den Text.  ← de Text

Salzburg, 9. April 2006

Meine Lieben!

Heute ist Sonntag. Mein Urlaub beginnt morgen. Ich fahre zu euch. Ich komme am Dienstag, dem 11. April, mit der Bahn. Holt mich bitte ab. Der Zug kommt um 16 Uhr an. Ich freue mich.

Viele herzliche Grüße
euer Onkel Kamil

 die Adresse: der Titel die Namen die Straße, die Hausnummer die Postnummer (Postleitzahl) der Name des Ortes	An Herrn Josip Rasic Parkweg 6 1120 Wien	An Frau Anna Berger Hauptstraße 34 4010 Linz	An Familie Osman Öztürk Gartengasse 27 2340 Mödling
--	---	---	--

Abb. 21: Meine neue Sprache 2: 72 – Vom Briefeschreiben- Die Post

Hier wird klar ersichtlich, dass das Lehrwerk für den DaZ-Kontext konzipiert wurde. Die SchülerInnen befinden sich nicht nur in einer realen Situation, sondern lernen auch die Formalitäten des Briefeschreibens, was allerdings im Zeitalter der digitalen Medien zu hinterfragen ist.

Die Aufgabe wirkt attraktiv für das Erlernen der deutschen Sprache, da sie sich an den Lernenden orientiert und diese im Vordergrund stehen. Die Motivation kann durch diese „echte“ Aufgabe erheblich gesteigert werden. Sie schafft eine reale Lebenssituation, ohne eine gekünstelte Situation für eine nicht definierbare Zielgruppe zu erzeugen, wie es in Geni@l der Fall ist.

Grammatik:

Das Lehrwerk orientiert sich an einer zyklischen Progression, d.h. Wiederholungen und Vertiefungen der Grammatik sind ausschlaggebend und stehen im Vordergrund der Grammatikvermittlung. Gerade die Artikel, der Plural und die Bildung der Verben werden kontinuierlich wiederholt, was bemerkenswert ist, da diese Bereiche zu den Stolpersteinen der deutschen Sprache zählen und somit eine besonders intensive Behandlung dieser grammatischen Themengebiete sinnvoll ist. Durch ein immer wiederkehrendes Auftreten schwieriger grammatischer Phänomene können diese gefestigt und wiederholt werden.

Wie auch schon in Ich lerne Deutsch ist nicht jede Seite mit einem neuen Grammatikthema ausgestattet. Es wird jedoch genügend Platz, wenn auch nicht explizit erwähnt, für Wiederholungen gegeben. So wird im folgenden Beispiel ein Thema eingeführt ohne ein neues Grammatikkapitel aufzugreifen, trotzdem werden die Verben wiederholt.

das Telefon

der Apparat



der Telefonhörer

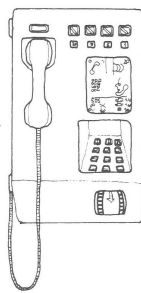
die Tastatur

die Telefonzelle

die Telefonnummer

das Telefonbuch

die Trenntaste



Ich telefoniere



Es läutet. _____

Ich hebe ab. _____

HALLO! Ich melde mich. _____

Ich spreche. _____

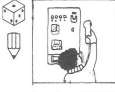
Ich lege auf. _____

Was?

Ich hebe _____ Telefonhörer ab.

Ich lege _____ auf.

In der Telefonzelle



Ich hebe den Telefonhörer ab.

Ich _____



Ich werfe die Münzen ein.



Ich wähle die Telefonnummer.



Ich höre eine Stimme.



Ich spreche.



Ich hänge den Telefonhörer auf.

Abb. 22: Meine neue Sprache 2: 76 – Wiederholung der Verben

Beispiele dieser Art sind in Fülle zu finden. Am linken Rand werden neue Wörter bzw. grammatische Strukturen eingeführt und in der Mitte befinden sich dazugehörige Übungen, die - zur Erleichterung - oft mit Bildern versehen sind. Dass hier ein Beispiel mit einer Telefonzelle gezeigt wird, zeigt, dass, obwohl das Lehrwerk 2006 herausgegeben wurde, es sich um eine veraltete Übung handelt. Die Aktualität einer Telefonzelle ist fragwürdig.

Wie auch in Ich lerne Deutsch sind keine Übungen zu finden, die auf ein induktives Lernen hinweisen. Die Regeln werden durch Beispiele deutlich gemacht bzw. werden oft auch Beispiele angegeben um das Verständnis zu erleichtern. Ein eigenständiges Arbeiten der SchülerInnen kann allerdings unter diesen Voraussetzungen nur schwer

erfolgen, es sei denn, die Lehrpersonen ergreifen Eigeninitiative, aber das Lehrwerk selbst ermöglicht dies nicht.

Des Weiteren kann gesagt werden, dass es sich nicht nur um eine zyklische, sondern auch um eine steigende Progression handelt, was bedeutet, dass sich die Grammatik vom „Leichten“ zum „Schwierigen“ bewegt. Es handelt sich hierbei um eine Progression, die oft in Fremdsprachenlehrwerken vorkommt. Was unter den Begriffen „leicht“ und „schwer“ im Zusammenhang der grammatischen Progression zu verstehen ist, ist eine nicht empirisch nachgewiesene Zuschreibung. Was als „leicht“ bzw. „schwer“ verstanden wird, ist demnach eher eine subjektive Einschätzung. Bei einer steigernden Progression, der steigenden, werden z.B. zunächst die Artikel und die Pluralbildung gelernt und erst später die Perfektform. Betrachtet man allerdings die Stolpersteine nach Heidi Rösch, ist zu erkennen, dass sich auch die Artikel und die Pluralbildung darunter befinden und demnach nicht als „leicht“ eingestuft werden können. Gegen eine solche „leichte“ Einstufung der Artikel und der Pluralbildung spricht jedoch, dass gerade diese grammatischen Gebiete stückchenweise eingeführt werden müssen, um die SchülerInnen nicht zu überfordern.

Wie schon anfangs erwähnt handelt es sich bei diesem Lehrwerk um eines in dem die Einübung der Schriftsprache im Vordergrund steht. Durch diesen Schwerpunkt wird die Grammatik oftmals in den Hintergrund gerückt, da Schreibübungen im Vordergrund stehen. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass das induktive Lernen und somit die Hypothesenbildung nicht berücksichtigt werden.

Einbeziehung der Erstsprache/ Mehrsprachigkeit:

Im Unterschied zu den anderen analysierten Lehrwerken ist in Meine neue Sprache 2 keine einzige Bezugnahme auf die Erstsprachen bzw. Mehrsprachigkeit zu finden. Alle Arbeitsaufträge wie auch alle Übungen sind in deutscher Sprache verfasst und es gibt keine Hinweise auf die Verwendung anderer Sprachen. Übungen, bei denen die SchülerInnen ihre jeweiligen Erstsprachen mit einbeziehen können, sind nicht vorhanden, was durch den mehrsprachigen Umschlag skurril erscheint.



Abb. 23: Meine neue Sprache 2: mehrsprachiges Titelblatt

Der Titel des Lehrwerks *Meine neue Sprache*, sowie die Floskel „Guten Tag“ sind sowohl auf kroatisch als auch auf türkisch zu finden, wobei zu bemerken ist, dass das türkischen „Meine neue Sprache“ als auch „Guten Tag“ falsch geschrieben ist. Es wird nicht berücksichtigt, dass es im Türkischen eine Unterscheidung zwischen dem Buchstaben /I/ und /İ/ gibt, wohl da das /İ/ im deutschen Zeichensystem nicht existiert. Durch die Verwendung des Buchstaben /I/ anstatt /İ/ ist die türkische Phrase fehlerhaft. Diese unkorrekte Schreibweise verdeutlicht die mangelnde Wertschätzung anderer Sprachen, das sich auch darin zeigt, dass es keine Übungen zu den Erstsprachen bzw. zum Thema der Mehrsprachigkeit gibt.

Fazit:

Bei Meine neue Sprache 2 gilt zu berücksichtigen, dass es sich um ein Lehrwerk handelt, bei dem der Schriftsprachenerwerb im Vordergrund steht. Im Begleitheft für LehrerInnen und Eltern wird jedoch ausdrücklich vermerkt, dass es sich um ein Lehrwerk für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache, die schon einige Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen, handelt.²⁸ In Meine neue Sprache 2 stehen der schriftsprachliche Erwerb und der Ausbau des Wortschatzes im Vordergrund. Es erscheint möglich, dass davon ausgegangen wird, dass die SchülerInnen die mündliche Sprache in der Umgebung ungesteuert aufnehmen können und, dass deshalb der Schriftspracherwerb verstärkt unterstützt werden sollte. Daraus kann geschlossen werden, dass hier auch Kinder berücksichtigt werden, die ein anderes Schriftsystem innehaben.

Bei der Berücksichtigung der Lebenswelt ist auffällig, dass es mehrere Aufgaben gibt, die fächerübergreifend behandelt werden könnten. Aufgaben dieser Art waren in den andern Lehrwerken nicht zu finden. Dies weist darauf hin, dass die Aufgaben auch unabhängig voneinander bearbeitet werden können. So könnten einzelne Aufgaben auch in anderen Fächern Platz finden, ohne dass das gesamte Lehrwerk durchgearbeitet werden muss. Den Lehrenden wird so auch die Möglichkeit gegeben eine eigene Progression zu schaffen und Beispiele für die Vertiefungen und Wiederholungen mehrmals heranzuziehen.

²⁸Haininger, Robert/ Ottokar Seifert: Meine neue Sprache 2. Begleitheft für Lehrer und Eltern. Wien: Jugend & Volk 2003.

8. Konsequenzen für den Unterricht

8.1. Anforderungen an die Lehrwerke

Die Schule ist für viele SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch der wichtigste Ort für den Erwerb und die Verwendung der Zweitsprache Deutsch. Sie ist aber auch Ort der Vermittlung des Deutschen.

Es ist u.a. Aufgabe der Lehrwerke, die SchülerInnen in ihrem Tun und Lernen zu motivieren und den Sinn des Lernens erkennen zu können. Lernende sollten sich aktiv, mit Begeisterung und Interesse dem Lernen der deutschen Sprache zuwenden können. Die Relevanz des Lernens zu entdecken ist eine schwierige Aufgabe, die den Lehrwerken zugeordnet wird – nichtsdestotrotz handelt es sich um eine der wichtigsten Aufgaben. Lehrwerke im Bereich Deutsch als Zweitsprache (in Schulen) müssen sich deshalb an der Lebenswelt der Lernenden orientieren. Ohne eine solche Orientierung kann die Motivation nicht gesteigert und der Sinn des Lernens nicht vermittelt werden. Der DaZ-Unterricht verläuft vorwiegend ungesteuert. „Der DaZ-Unterricht übernimmt die Aufgabe der Synchronisation ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse (Rösch 2005, S. 11).“ Die Orientierung am ungesteuerten Erwerb ist deshalb in Lehrwerken von besonderer Bedeutung. Die Orientierung an den Lernenden schließt auf eine Berücksichtigung der Lebenswelt und somit auf die Berücksichtigung des ungesteuerten Erwerbs. Berücksichtigen die Lehrwerke den ungesteuerten Erwerb spiegelt sich das auch in der Grammatikvermittlung wider. Die Orientierung an Fremdsprachenlehrwerken ist hier Fehl am Platz. Es kann nicht von einer sprachlich relativ homogenen Gruppe, die Deutsch im Ausland lernt, ausgegangen werden. Aus diesem Grund macht es auch wenig Sinn, DaF-Lehrwerke im DaZ-Unterricht zu verwenden. In diesen kann und wird nicht auf die Problematik der DaZ-Lernenden eingegangen. Eine wichtige Anforderung an die Lehrwerke ist also, dass sie sich an der Zielgruppe orientieren und keine illusionistische, künstliche Zielgruppe erschaffen.

Auf die möglichen positiven Auswirkungen der Verwendung der Erstsprache der SchülerInnen wurde in der Theorie bereits eingegangen. Es ist also auch Aufgabe der Lehrwerke diese sinnvoll einzusetzen.

8.2. Anforderungen an die Lehrenden

Es ist Aufgabe der Lehrenden die Aufgaben in den Lehrwerken sinnvoll miteinander zu verknüpfen und, wenn nötig, zu kombinieren. Als Hilfestellung dienen die jeweiligen Lehrerhandbücher, sofern diese vorhanden sind. Wenn, wie in Ich lerne Deutsch kein Lehrerhandbuch zur Verfügung gestellt wird und die Lehrenden sich auf die minimalen Angaben im Buch selbst stützen sollen, ist eine dementsprechende Ausbildung von Vorteil. Hier soll allerdings das Thema der Ausbildung, sowie der Fort- und Weiterbildung von DaZ-Lehrenden nicht genauer thematisiert werden, da dies nicht Teil dieser Arbeit ist. Trotzdem soll darauf hingewiesen werden, dass im Bereich der Ausbildung einiges getan werden kann und dies hilfreich für den Umgang mit den Lehrwerken sein kann.

Die Lehrenden sollten in der Lage sein die relevanten Aufgaben mit Hilfe des Lehrwerks für die jeweilige Zielgruppe zur Verfügung zu stellen. Das heißt, die SchülerInnen haben die Möglichkeit auf ein eigenständiges Arbeiten, da sie sich im Lehrwerk, dank der Hilfe des Lehrenden, zurechtfinden. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit zur individuellen Vertiefung und Wiederholung bzw. zum Nachschlagen. Die Lehrenden dienen also als ModeratorInnen und BeraterInnen, die die SchülerInnen unterstützen und den nötigen Input liefern. Es soll den SchülerInnen gezeigt werden wie sie mit den Lehrwerken umgehen können.

9. Schlussbemerkung

Ausgangspunkt der Analyse war die Frage, ob sich die in Österreich approbierten DaZ-Lehrwerke Geni@l A1, Geni@l A2, Ich lerne Deutsch und Meine neue Sprache 2 für den additiven DaZ-Unterricht eignen. Berücksichtigt wurden dabei drei unterschiedliche Kriterien die Berücksichtigung der Lebenswelt der DaZ-Lernenden, die Grammatikvermittlung und die Einbeziehung der Erstsprache.

Nach der eingehenden Auseinandersetzung mit der Sekundärliteratur konnte die anfangs gestellte Frage, was ein geeignetes Lehrwerk für den DaZ-Unterricht ist, verdeutlicht werden. Die geeigneten Kriterien für die Analyse wurden ebenfalls aus der Forschungsliteratur abgeleitet und es wurde genau erläutert bzw. begründet weshalb gerade diese Kriterien ausschlaggebend für die Analyse der Lehrwerke sind. Die Hypothese, dass Fremdsprachenlehrwerke für den Zweitsprachenunterricht nicht geeignet sind, konnte im Laufe der Arbeit verifiziert und begründet werden. Durch die Analyse der approbierten Lehrwerke und das Aufzeigen verschiedener Paradebeispiele wurde diese Hypothese verstärkt. Folglich wurden auch Beispiele für den Umgang mit nicht geeigneten Beispielen, zumindest ansatzweise, aufgezeigt, um eine Weiterarbeit zu ermöglichen.

Wie sich die jeweiligen Lehrwerke unter Berücksichtigung der Kriterien einschätzen lassen, wurde in der Einzelanalyse und in einem darauffolgenden Fazit erläutert.

Folglich kann daraus geschlossen werden, dass die in Österreich approbierten Lehrwerke mit einem Wissen seitens der Lehrenden im Bereich DaZ, zwar eingesetzt werden können, jedoch ist anhand der Analyse von einer durchgängigen Verwendung eines Lehrwerks abzuraten. Es wurde bestätigt, dass vor allem DaF-Lehrwerke, da sie sich an eine andere Zielgruppe, eine LernerInnengruppe, die in der Regel im nicht deutschsprachigen Raum lernt, richten und somit auch ein anderes Ziel verfolgen nicht geeignet sind. Die Begründungen für bzw. gegen eine Verwendung der Aufgaben im DaZ-Unterricht wurde anhand des vorher erfassten, theoretischen Teils gegeben. Dass sich keines der Lehrwerke als ein durchgängiges anbietet, wurde verdeutlicht, indem ersichtlich wurde, dass keines der Lehrwerke ausschließlich Aufgaben beinhaltet, die, in der zuvor angefertigten Tabelle, als positiv eingestuft werden konnten. Im Rahmen der Analyse konnte aufgezeigt werden, dass die Lehrwerke im DaZ-Unterricht sehr wohl

eingesetzt werden können, allerdings ergänzt werden müssen, da sie nicht ganzheitlich für die Zielgruppe geeignet sind. Auch diejenigen Lehrwerke, die als DaZ-Lehrwerke ausgeschrieben werden, weisen fehlerhafte bzw. nicht berücksichtigte Teile auf, was bedeutet, dass man sich nicht alleine auf den Zusatztitel des Lehrwerks verlassen kann. Nur, weil ein Lehrwerk als ein DaZ-Lehrwerk ausgegeben wird, heißt das noch lange nicht, dass diesem blind vertraut werden kann. Auch diese Lehrwerke müssen genauestens unter die Lupe genommen werden, denn wie sich zeigte waren auch hier Mängel zu finden. Im Gegensatz dazu zeigte sich aber auch, dass sich DaF-Lehrwerke teilweise auch für den DaZ-Unterricht eignen, jedoch sollte man immer im Hinterkopf behalten, dass diese ursprünglich für eine andere Zielgruppe konzipiert wurden und deshalb mit einem kritischen Auge zu betrachten sind.

In Bezug auf die Bedürfnisse der Lernenden gelingt die Umsetzung in Geni@l A1 und Geni@l A2 der genannten Kriterien nur bedingt, da es sich um ein Deutsch als Fremdsprachenlehrwerk handelt. Einige Themen, Wortschatz und Sprachhandlungssituationen entsprechen der Lebenswelt der Zielgruppe, jedoch wird durch die TouristInnenperspektive immer wieder ersichtlich, dass es sich um ein DaF-Lehrwerk handelt. Die Aufgaben mit einer solchen TouristInnenperspektive sind in einem DaZ-Unterricht fehl am Platz und nicht zu gebrauchen. Die Grammatik folgt einer induktiven Progression, was sehr vorbildlich ist. Positiv zu vermerken ist, dass den Lernenden Aufgaben zur Einbeziehung der Erstsprache zur Verfügung gestellt werden, auch, wenn diese immer nach demselben Schema verlaufen.

Insgesamt gesehen ist Geni@l A1 und Geni@l A2 dafür, dass es sich um ein DaF-Lehrwerk handelt, ein kommunikatives, altersgerechtes Lehrwerk, das die genannten Kriterien größtenteils berücksichtigt.

Ich lerne Deutsch hat einen einfachen, für SchülerInnen eventuell eher zu langweiligen, Aufbau. Bei der Berücksichtigung der Lebenswelt kommt öfter das Gefühl auf, dass es sich um ein Lehrwerk für Erwachsene bzw. die Eltern der SchülerInnen handelt. Es sind aber auch Aufgaben zu finden, mit denen sich die SchülerInnen positiv identifizieren können und die ihrer Lebenswelt entsprechen. Die ausgewählte Grammatik ist in thematische Sinneinheiten und situative Kontexte eingebunden. Die Aufarbeitung der Übungen erlaubt nicht nur eine Erarbeitung mit den Lehrenden, sondern auch eine individuelle, da die nötigen neuen Wörter jeweils am Seitenrand vermerkt sind und

grammatische Strukturen bei Bedarf erläutert werden. Die Einbeziehung der Erstsprache erfolgt ähnlich wie in Geni@l, wobei auch erweiterte Beispiele zu finden sind. So werden relevante Redemittel und Sprichwörter ebenfalls in Aufgaben, bei denen die Erstsprache einbezogen werden soll, eingebunden.

Das Lehrwerk Meine neue Sprache 2 berücksichtigt die Lebenswelt der Lernenden nicht nur in Bezug auf ihren außerschulischen Alltag, sondern auch in ihren schulischen Tätigkeiten. Dies zeigen Aufgaben, die nicht nur im additiven DaZ-Unterricht als geeignet erscheinen, sondern auch in andern Schulfächern nach Möglichkeit bearbeitet werden können bzw. die vorbereitend im DaZ-Unterricht behandelt werden können.

Da die Vermittlung der Schriftsprache ein wesentlicher Teil des Lehrwerks ist, hat dies eine Sonderstellung, denn bei Geni@l bzw. Ich lerne Deutsch wird die Beherrschung der Schriftsprache vorausgesetzt. Der Aufbau des Lehrwerks vollzieht sich ähnlich wie in Ich lerne Deutsch. Am Seitenrand werden neue Wörter sowie grammatische Phänomene genauer erläutert dadurch wird der Umgang mit den Aufgaben auch in der alleinigen Bearbeitung erleichtert. Ein wesentliches Manko ist allerdings, dass das Lehrwerk, obwohl es sich hier um ein DaZ-Lehrwerk handelt, keine Aufgaben mit Einbeziehung der Erstsprachen der SchülerInnen aufweist. Weder wird das Thema der Mehrsprachigkeit angesprochen, obwohl das Titelblatt mit seinen mehrsprachigen Grußformeln darauf hinweist, noch sind Beispiele zu finden, bei denen die SchülerInnen auf freiwilliger Basis aufgefordert werden diese zu verwenden.

Abschließend kann vermerkt werden, dass sich Teile aller analysierten Lehrwerke für den additiven DaZ-Unterricht einsetzen lassen, bei manchen mehr, bei manchen weniger. Ein geschultes Auge und eine genaue Betrachtung der Lehrwerke im Vorhinein sind jedoch ein Muss, um einen adäquaten Unterricht mit DaZ-SchülerInnen halten zu können. Werden diese Lehrwerke im Unterricht eingesetzt, sollte eine Bewusstmachung, auch auf Seiten der SchülerInnen erfolgen.

10. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: „Typischer“ DaZ-Kontext.....	S.6
Abb. 2: „Typischer“ DaF-Kontext.....	S.7
Abb. 3: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Prozentzahlen.....	S.11
Abb. 4: Stellenwert des Lehrwerks.....	S.26
Abb. 5: Geni@l A1: 14 – Berücksichtigung der Lebenswelt der DaZ-SchülerInnen.....	S.48
Abb. 6: Geni@l A1: 67 – <i>Alles Gute!</i>	S.50
Abb. 7: Geni@l A1: 41 – <i>Tierisch gut!</i>	S.51
Abb. 8: Geni@l A2: 6 – Freundschaft.....	S.52
Abb. 9: Geni@l A1: 20 – Nomen und Artikel.....	S.54
Abb. 10: Geni@l A1: 26 – Die Zahlen von 0 bis 100.....	S.54
Abb. 11: Geni@l A1: 10 – Einbeziehung der Erstsprache.....	S.56
Abb. 12: Geni@l A1: 90 – <i>Gute Wünsche</i>	S.56
Abb. 13: Geni@l A2: 53 – Essen und Sprache.....	S.58
Abb. 14: Ich lerne Deutsch: 65 – Frau Crno kauft im Supermarkt ein.....	S.63
Abb. 15: Ich lerne Deutsch: 11 – Ein Telefongespräch.....	S.64
Abb. 16: Ich lerne Deutsch: 67 – Im Kaufhaus.....	S.66
Abb. 17: Ich lerne Deutsch: 47 – Auch Tiere können sprechen!.....	S.67
Abb. 18: Ich lerne Deutsch:5- Wie heißt das auf Deutsch?.....	S.67
Abb. 19: Ich lerne Deutsch: 18 – Ein Jahr hat 365 Tage.....	S.67
Abb. 20: Meine neue Sprache 2: 51 – Wir messen Entfernungen.....	S.72
Abb. 21: Meine neue Sprache 2: 72 – Vom Briefeschreiben- Die Post.....	S.73
Abb. 22: Meine neue Sprache 2:76 – Wiederholung der Verben.....	S.75
Abb. 23: Meine neue Sprache 2: mehrsprachiges Titelblatt.....	S.77

11.Literaturverzeichnis

11.1. Analysierte Lehrwerke

Drexler, Margit/ Alfred Hülbig/ Elisabeth Kellner: Ich lerne Deutsch. Arbeitsblätter.
Wien: Jugend & Volk 2007

Funk, Hermann/ Michael Koenig/ Ute Koithan/ Theo Scherling: Geni@l. Deutsch als
Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A1. Berlin: Langenscheidt 2002.

Funk, Hermann/ Michael Koenig/ Ute Koithan/ Theo Scherling: Geni@l. Deutsch als
Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A2. Berlin: Langenscheidt 2002.

Haininger, Robert/ Ottokar Seifert: Meine neue Sprache 2. Wien: Jugend & Volk 2006.

11.2. Zitierte Literatur

Ahrenholz, Bernt/ Ingelore Oomen- Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010.

Allemann- Ghionda, Cristina: Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit - Thesen und Forschungsbedarf. In: Allemann- Ghionda, Cristina/ Saskia Pfeiffer (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank & Timme 2008. S. 23ff.

Bachmayer, Gabriele: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Didaktische Modelle des Erwerbs der Deutschen Sprache bei Erwachsenen. Frankfurt a.M.: Peter Lang 1993.

Barkowski, Hans: gesteuerter Spracherwerb. In: Barkowski, Hans/ Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Verlag 2010. S. 103 f.

Bausch, Karl- Richard/ Herbert Christ/ Frank G. Königs/ Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr 1999.

Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Hohengehren: Schneider Verlag 1999.

BMUKK: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 6/2011: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Boehrer, Helga: Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterial DaZ. Stuttgart: Ernst Klett 2004.

Cillia, Rufolph de: Sprich wie wir, dann gehörst du zu uns? Sprachenpolitik zwischen Mehrsprachigkeit und Assimilation. In: ÖDaF- Mitteilungen 1. 2001. S. 4-23.

Cillia, Rudolph de: Sprachförderung. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001- 2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Wien: Drava 2007. S. 251ff.

Ehlich, Konrad/Ursula Bredel/Hans. H. Reich (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, Berlin: BMBF 2008.

Funk, Hermann: Ist die Qualität von Lehrwerken messbar? Ja und Nein. Ein Verfahrensvorschlag. In: Neue Beiträge zur Germanistik. Band 4. Heft 4. München: Iudicium 2005. S. 14-28.

Gogolin, Ingrid/ İnci Dirim/ Thorsten Klinger (Hrsg.): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann 2011.

Haberzettl, Stefanie: Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2005.

Haberzettl, Stefanie: Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb. In: Ahrenholz, Bernt: Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach Verlag 2007. S. 203 ff.

Haininger, Robert/ Ottokar Seifert: Meine neue Sprache 2. Begleitheft für Lehrer und Eltern. Wien: Jugend & Volk 2006.

Hegele, Irmintraut/ Gabriele Pommerin: Gemeinsam Deutsch lernen. Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern. Heidelberg: Quelle & Meyer 1982.

Henrici, Gert/ Claudia Riemer: Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard/ Herbert Christ/ Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Francke Verlag 2003. S. 38- 43.

Jeuk, Stefan: Erste Schritte in die Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fillibach 2003.

Kast, Bernd/ Gerhard Neuner (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin: Langenscheidt 1994.

Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Anton Hain 1992.

Kniffka, Gabriele/ Gesa Siebert- Ott: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2009.

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett- Cotta 2000.

Krumm, Hans- Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, Hans/ Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Verlag 2010. S. 47- 48.

Krumm, Hans- Jürgen: Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache- Unterricht. In: Krumm, Hans- Jürgen/ Christian Fandrych/ Britta Hufeisen/ Claudia Riemer: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter 2010. S. 1215.

Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache in Zusammenarbeit mit dem Goethe- Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München: Kemmler & Hoch 1982.

Kuhn, Leo (Hrsg.): Schulbuch – Ein Massenmedium. Informationen, Gebrauchsanweisungen, Alternativen. Wien: Jugend und Volk 1977.

Kuhs, Katharina: Unerfüllte Hoffnung: Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse. In: Barkowski, Hans/ Renate Faistauer (Hrsg.): ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider Verlag 2002. S. 263 ff.

Mayring, Philipp/ Eva Brunner: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B/ A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa 2010. S. 323 ff.

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

Neuner, Gerhard: Wissenschaftliche und praxisbezogene Lehrwerkbeurteilung. In: Krumm, Hans- Jürgen: Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache in Zusammenarbeit mit dem Goethe- Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München: Kemmler & Hoch 1982. S. 5 – 9.

Poelchau, Heinz- Werner: Lehrwerkkritik aus lehr- lern- theoretischer Perspektive. In: Krumm, Hans- Jürgen: Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. München: Kemmler & Hoch 1982. S. 9 -23.

Quetz, Jürgen: Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik. In: Bausch, Karl-Richard/ Herbert Christ/ Frank G. Königs/ Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr 1999.

Rösch, Heidi: DaZ und Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen. In: Esser, Ruth/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht.... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium 2007. S. 287- 297.

Rösch, Heidi (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen • Übungsideen • Kopiervorlagen. Mitsprache. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2005.

Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler 1994.

Sprinsits, Birgit (im Druck): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.). ÖDaF- Mitteilungen. Wien 01/2012.

Wintersteiner, Werner: Muttersprachenunterricht- Zweitsprachenunterricht- Fremdsprachenunterricht. In: Bredel, Ursula/ Hartmut Günther/ Peter Klotz/ Jakob Ossner/ Gesa Siebert- Ott: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2.Teilband. 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2003. S. 602ff.

11.3. Internetquellen

Krashens Monitor Model:

http://www.cng.edu/TTI/Bilingual_Education/Krashen%20Monitor%20Model.pdf
(27.5.2012)

Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände:

<http://www.bka.gv.at/site/7216/default.aspx#a3> (31.5.2012)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf> (12.6.2012)

Schulbuchliste 2012/2013:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21737/1213sbl_0300.pdf (14.6.2012)

Esser, Hartmut: Migration, Sprache und Integration. AKI- Forschungsbilanz 4. Berlin 2006.

http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf (15.6.2012)

§ 8e SchOG Sprachförderkurse:

http://www.jusline.at/8e_Sprachf%C3%B6rderkurse_SchOG.html (5.6.2012)

Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2011: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf (5.6.2012)

<http://derstandard.at/1256745696187/Rund-19000-Kinder-in-Sprachfoerderkursen>
(15.6.2012).

Rösch, Heidi: Handreichung Deutsch als Zweitsprache. Berlin: 2001.

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf?start&ts=1234875610&file=daz_handreichung.pdf (11.7.2012).

Geni@l:

[http://www.langenscheidt-
unterrichtsportal.de/Deutsch_als_Fremdsprache/Fuer_Jugendliche/geni@l/uebersicht/
Konzeption_und_Aufbau/9283](http://www.langenscheidt-
unterrichtsportal.de/Deutsch_als_Fremdsprache/Fuer_Jugendliche/geni@l/uebersicht/
Konzeption_und_Aufbau/9283) (16.7.2012).

Ich lerne Deutsch:

[http://www.jugendvolk.co.at/produkt_detail_window.php?p_id=16943&PHPSESSID=fsf
appgpsgbnt](http://www.jugendvolk.co.at/produkt_detail_window.php?p_id=16943&PHPSESSID=fsf
appgpsgbnt) (16.7.2012).

http://www.jugendvolk.co.at/produkt_list.php?st_id=3 (3.8.2012).

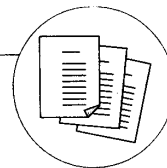
Meine neue Sprache 2:

http://www.jugendvolk.co.at/produkt_detail_window.php?p_id=16789 (16.7.2012).

12. Anhang

Kopiervorlage

Stolpersteine der deutschen Sprache



KV
29

Stolpersteine der deutschen Sprache

Lautung und Artikulation

- Konsonantenhäufungen und -verbindungen: *Herbst, springst, ängstlich* usw.
- bedeutungsunterscheidende Phonemopposition (lange/kurze Vokale: *Hüte-Hütte*)
- andere Oppositionen (stimmloses und stimmhaftes S, ich- und ach-Laut)
- Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt: z.B. Diphthonge (*neu*) und Nasallaute (*eng*)
- Auslautverhärtung wie in /kint/, (er) /gap/, (sie) /mak/

Wortschatz Wortbedeutung Wortbildung

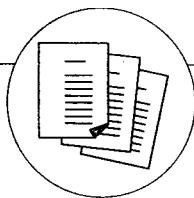
- Komposita: Nomen + Nomen (*Baumhaus*), Verb + Nomen (*Badetuch*), Adjektiv + Nomen (*Kleingeld*)
- Nominalisierung: *Es ist zum Lachen. Das Schöne daran ist, dass ... Schönlings, Schönheit, Herstellung*
- Vor- und Nachsilben: *aus-/anziehen, lustvoll/-los ...*
- Partikeln (unflektierbare Wörter): Präpositionen (*auf, unter, in ...*), Konjunktionen (*weil, wenn, sowohl – als auch ...*), Adverbien (*gestern, dahin, oben, so, gern ...*)
- Modalpartikeln (Wörter oder Wortgruppen zur Hervorhebung des Beziehungsaspekts): *doch, mal, ja*.
- Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung: *Ich gehe. Es geht mir gut. Die Uhren gehen falsch.*
- Definitionen von Begriffen mit unterschiedlicher bzw. sehr ähnlicher Bedeutung (*Tor als Fußballtor und Tor zur Welt*) und von Fachbegriffen; Abstrakta und nicht erklärbare Begriffe

Formenbildung

- Artikel: bestimmt/unbestimmt, drei Genera, Null-Artikel, Artikeldeklinaton, Genus- und Genuskonkordanz: *der Mann – sein Beruf; die Frau – ihr Beruf*
- Pluralbildung: -e (*Hunde*), -e + Umlaut (*Hände*), -er (*Bilder*), -er + Umlaut (*Männer*), nur Umlaut (*Vögel*), -en (*Frauen*), -n (*Nadeln*), -s (*Autos*) und Pluralkonkordanz (*Die Kinder lachen.*)
- Personal- und Possessivpronomen und deren Dreigliedrigkeit: *er/sie/es – sein/ihr/sein*
- lautgleiche Formen bei Personal- und Possessivpronomen im Singular und Plural: *sie/Sie, meine Tasche/meine Taschen*
- Präposition + Kasus, insbesondere Wechselprepositionen: Wo + Dativ: *in der Schule*, wohin + Akkusativ: *in die Schule*
- Adjektivdeklinaton: stark, schwach; nach bestimmtem/unbestimmtem Artikel
- Deklinaton der Nomen und Pronomen: *Er sieht den Mann, das Bild gehört ihm.*
- Deklinaton bei Nomen, Pronomen und Adjektiven, besonders in Wortgruppen (*meines besten Freundes*)
- Verbformen:
 - Konjugation, v. a. Flexionsformen mit Umlautung: *tragen, trägt*
 - trennbare/untrennbare Verben: *vorsingen, wiederholen, übersetzen* (ein Boot)/*übersetzen* (einen Text)
 - Zeiten: regelmäßige Verben: Suffix -t im Präteritum und im Partizip (*sagen, sagte, gesagt*), unregelmäßige Verben: Veränderung des Stammvokals (*singen, sang, gesungen*), verschiedene Stammvokale + Endungen regelmäßiger Verben (*nennen, nannte, genannt*)
 - Modalverben (*wollen, können, sollen, müssen, dürfen*)
 - Hilfsverben *haben* und *sein* bei der Bildung von Perfekt, Plusquamperfekt und werden bei der Bildung von Futur
- Ableitungen von Wörtern (*endlich* von *Ende*)

Satzbau

- Verbstellung in Haupt- und Nebensatz:
 - Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz (*Er geht in die Schule.*)
 - Inversion: Umkehrung der üblichen Satzstellung Subjekt-Verb in Verb-Subjekt bei vorangestelltem Satzteil (*In die Schule geht er heute nicht. Morgen fällt Sport aus.*).

**Laut-
Buchstaben-
Zuordnung
Rechtschreibung**

- Verbkammer (Er will nicht in die Schule gehen.)
- Endstellung im Gliedsatz (... weil er gern in die Schule geht.)
- Am Satzanfang steht in der Regel das Subjekt oder Mittel, mit dem man an vorige Äußerungen anknüpft (*Danach arbeiten wir weiter.*) oder die man besonders betonen möchte (*Den Rock ziehe ich nicht an.*)
- Bildung von Fragen (durch Intonation), mit Fragepronomen (*Wer? Wann? Wo? Warum? Wie?* usw.) oder durch ein Verb in Erststellung (*Gehst du nach Hause?*)
- Konsonantenhäufung: *gbl, br, dr, fl, fr, gr, gl, kl, kn, pl, pr, schl, schr, schw, str, tr, zw*
- alle s-Laute und s-Verbindungen, ß bezeichnet nach langem Vokal stimmloses s
- *h, ch, ck* und *w, f, v*
- Verdoppelung, Dehnungs-h, Dehnungs-e
- geschriebenes z wird /ts/ gesprochen (*Zahn, Weizen*)
- Groß- und Kleinschreibung, Nominalisierungen
- Auslautverhärtung von /b/, /d/, /g/ bleibt unberücksichtigt (*Grab, bald, Tag*)
- unterschiedliche Schreibung gleich klingender Wörter (*sie - sieh!, Lid - Lied*)
- Fremdwörter; Schreibweise der Herkunftssprache (*Physik*, im Türkischen *fizik*)
- Konjugation: Umlautung des Stammvokals (*ich laufe - du läufst*)
- Ablautung bei Tempusänderungen (*ich lese, ich las*)
- Auslautveränderungen (*ich esse - aß, ich komme - kam*)

**Besonderheiten
der Fachsprache**

- Orthografie: *y, th, ph* etc.
- Morphologie: Prä-/Suffixe (*dis-, -tion*), Verben, die Vermehrung bzw. Verminderung ausdrücken (z.B. durch Vorsilben: *verkräften, entkräften*), Mehrwortverbindungen (*Kälte-Wärme-Verhältnis*), nominalisierte Verben (*das Verteilen*) und Adjektive (*das Besondere*)
- Lexikalische Merkmale: Fremdwörter, Abstrakta, mehrgliedrige Komposita (*Grundwasserspiegel*), ungewöhnliche Adjektive, Verben mit komplexen Bedeutungsstrukturen, Ableitungen von Wörtern (*Herstellung*), Ober- und Unterbegriffssysteme
- Syntaktische Merkmale
 - Passiv (*Das Gemüse wird geschnitten.*) und Passiversatzformen: Sätze mit *man* oder *es*, Verben mit passivischer Bedeutung wie *erhalten, bekommen, erfolgen* usw.
 - Funktionsverbgefüge (*zur Anwendung kommen*)
 - Imperativformen
 - Partizipialkonstruktionen: *erstarrende Lava* (Partizip I), *erstarrte Lava* (Partizip II), *ich werde angerufen* (Passiv), *ich werde anrufen* (Futur)
 - Nominalisierungen: *Die Herstellung eines Autos ...*
 - Genitivattribute: *Es bedarf einer Neuregelung.*
 - Präpositionalattribute: *auf seinem Recht bestehen, an die Umwelt denken, über ein Ereignis berichten*
 - verschachtelte Sätze (Entschlüsselung durch operationale Verfahren, v.a. die Weglassprobe)
 - Bedingungssätze: *wenn (- dann), hoffentlich - sonst, je mehr - um so* usw.
 - Ersatzformen/Proformen für einzelne Wörter (*diese, beides* usw.) und Satzglieder (*dadurch, dabei, dazu* usw.)
 - Signale für logische Verknüpfungen (*demnach, jedoch, aber, sodass* usw.)
 - fachspezifische Abkürzungen (*h, gr*)
 - Terminologisierung umgangssprachlicher Wörter (*aufheben*)
- Merkmale des Sprachhandelns: keine Erzählstruktur (unpersönlich, meist ohne Identifikationsmöglichkeit), deskriptiv, analytisch, verallgemeinernd, unmittelbare Text-Leser-Kommunikation
- Typografische Merkmale: Fett- und Kursivdruck, Spiegelstriche, Tabellen, Grafiken, Bildunterschriften usw.

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung <i>Genial A1</i>	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Lautung und Artikulation	Konsonantenanhäufungen und Verbindungen		24, 77	
	Bedeutungsentscheidende Laute		78	
	Andere Lautvarianten (z.B. die ich- und ach-Laute)	S. 64	24, 38, 77	
	Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt (z.B. Diphthonge)		24, 38, 77	
	Auslautverhärtung		173	
Wortschatz, Wortbedeutung, Wortbildung	Wortzusammensetzungen	S. 20	44f, 62, 82, 100f, 104, 144, 149, 154, 175, KV 15a	
	Ableitungen von Wörtern		44, 62, 84, 101, 154, 175, KV 15b	
	Vor- und Nachsilben		44, 62, 64, 82, 84, 101, 110/111, 154	
	Strukturwörter		63	
	Adverbien		143, 149	
	Modalpartikeln		62	
	Verben mit unterschiedlicher Bedeutung		64	
	Begriffe mit unterschiedlicher bzw. sehr ähnlicher Bedeutung		18f, 40, 101f, 104, 145	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Formenbildung	Artikel	Genial A1 S. 20, 21, 22 S. 32, S. 35	19, 24, 177	
	Genera	S. 20	24, 44, 83, 146, 177	
	8 Formen der Pluralbildung	S. 28, S. 35	24, 147	
	Personal- und Possessivpronomen	S. 38, S. 55, 56, S. 61, S. 86	45, 138, 177	
	Lautgleiche Formen			
	Präposition + Kasus	S. 74, 75	34f, 43, 122-126, 143, 179, KV 6	
	Adjektivdeklination		24, 43ff, 114-120	
	Deklination der Nomen und Pronomen	S. 39	43f, 62, 84, 114-121, KV 28	
	Verbformen	S. 13, S. 44, 45, S. 62, S. 51, S. 70	19f, 24, 43ff, 62, 83, 106-113, 149, 178, 183, KV 26/27	
	Modalverben		55, 62, 87	
	Hilfsverben			
	Verbstellung im Haupt- und Nebensatz	S. 49, 50	16, 24, 41, 44, 56f, 82, 110, 127-129, 130f, 135	
Satzbau	Bildung von Fragen (Inversion, Fragepronomen, Verb in Erststellung)	S. 16, 17, S. 50, S. 73, 74, S. 22	16, 33, 41, 44, 47, 127-130, 141f	
	Komplexe Sätze		16, 44, 62, 85, 127-129, 132-136, 175, 179f	
	Genitivobjekte		121	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung <i>Genial A1</i>	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Textaufbau	Formen, durch die ein Textzusammenhang hergestellt wird		39, 50f, 82f, 137-140, 180f, 185, 188f	
	Signale für logische Verknüpfungen		82, 87f, 185, 190	
	Stellung des Subjekts		20	
Verständnis fachsprachlicher Elemente	Fachbegriffe, Fremdwörter und außergewöhnliche bzw. komplizierte Wörter		21, 45f, 50, 62f, 64f, 81f, 85ff, 101f, 103f, 179-187, 190-193	
	Verschachtelte Sätze		85, 89f, 127-129, 154f, 179f, 188f	
	Komplizierte Verbformen		64, 82, 85, 179f, 184, 194-196	
	Nominalisierungen		50, 101, 104, 190	
	Abkürzungen			
	Genitiv- und Präpositionalattribute		179	
	Unpersönliche Formulierungen		50, 85, 87ff, 184, 111-114	
	Passivkonstruktionen		17, 50, 55, 62, 82, 85, 88, 111-113, 178-180, 184, 190	
	Ersatzformen (Proformen)		50f, 137-140, 180, KV 12	
	Typographische Besonderheiten	S.75 , (S.86)	87ff, 190	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung <i>Genial A2</i>	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Lautung und Artikulation	Konsonantenanhäufungen und Verbindungen		24, 77	
	Bedeutungsentscheidende Laute		78	
	Andere Lautvarianten (z.B. die ich- und ach-Laute)		24, 38, 77	
	Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt (z.B. Diphthonge)		24, 38, 77	
	Auslautverhärtung		173	
Wortschatz, Wortbedeutung, Wortbildung	Wortzusammensetzungen		44f, 62, 82, 100f, 104, 144, 149, 154, 175, KV 15a	
	Ableitungen von Wörtern		44, 62, 84, 101, 154, 175, KV 15b	
	Vor- und Nachsilben		44, 62, 64, 82, 84, 101, 110/111, 154	
	Strukturwörter		63	
	Adverbien		143, 149	
	Modalpartikeln		62	
	Verben mit unterschiedlicher Bedeutung		64	
	Begriffe mit unterschiedlicher bzw. sehr ähnlicher Bedeutung		18f, 40, 101f, 104, 145	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Textaufbau	Formen, durch die ein Textzusammenhang hergestellt wird	<i>Genial A2</i>	39, 50f, 82f, 137-140, 180f, 185, 188f	
	Signale für logische Verknüpfungen		82, 87f, 185, 190	
	Stellung des Subjekts	S. 81	20	
Verständnis fachsprachlicher Elemente	Fachbegriffe, Fremdwörter und außergewöhnliche bzw. komplizierte Wörter		21, 45f, 50, 62f, 64f, 81f, 85ff, 101f, 103f, 179-187, 190-193	
	Verschachtelte Sätze		85, 89f, 127-129, 154f, 179f, 188f	
	Komplizierte Verbformen		64, 82, 85, 179f, 184, 194-196	
	Nominalisierungen		50, 101, 104, 190	
	Abkürzungen			
	Genitiv- und Präpositionalattribute		179	
	Unpersönliche Formulierungen		50, 85, 87ff, 184, 111-114	
	Passivkonstruktionen		17, 50, 55, 62, 82, 85, 88, 111-113, 178-180, 184, 190	
	Ersatzformen (Proformen)		50f, 137-140, 180, KV 12	
	Typographische Besonderheiten	S. 45, S. 51	87ff, 190	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Formenbildung	Artikel	S.76 Genial A2	19, 24, 177	
	Genera		24, 44, 83, 146, 177	
	8 Formen der Pluralbildung		24, 147	
	Personal- und Possessivpronomen	S.9, S.31, S.51	45, 138, 177	
	Lautgleiche Formen			
	Präposition + Kasus	S.16, S.72	34f, 43, 122-126, 143, 179, KV 6	
	Adjektivdeklination	S.45	24, 43ff, 114-120	
	Deklination der Nomen und Pronomen		43f, 62, 84, 114-121, KV 28	
	Verbformen	S.9, S.20, S.22, S.70	19f, 24, 43ff, 62, 83, 106-113, 149, 178, 183, KV 26/27	
	Modalverben	S.29, S.33	55, 62, 87	
Satzbau	Hilfsverben			
	Verbstellung im Haupt- und Nebensatz	S.11, S.33, S.41, S.56	16, 24, 41, 44, 56f, 82, 110, 127-129, 130f, 135	
	Bildung von Fragen (Inversion, Fragepronomen, Verb in Erststellung)	S.87	16, 33, 41, 44, 47, 127-130, 141f	
	Komplexe Sätze		16, 44, 62, 85, 127-129, 132-136, 175, 179f	
	Genitivobjekte		121	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Textaufbau	Formen, durch die ein Textzusammenhang hergestellt wird	<i>Ich lerne Deutsch</i>	39, 50f, 82f, 137-140, 180f, 185, 188f	
	Signale für logische Verknüpfungen		82, 87f, 185, 190	
	Stellung des Subjekts		20	
	Fachbegriffe, Fremdwörter und außergewöhnliche bzw. komplizierte Wörter		21, 45f, 50, 62f, 64f, 81f, 85ff, 101f, 103f, 179-187, 190-193	
Verständnis fachsprachlicher Elemente	Verschachtelte Sätze		85, 89f, 127-129, 154f, 179f, 188f	
	Komplizierte Verbformen		64, 82, 85, 179f, 184, 194-196	
	Nominalisierungen		50, 101, 104, 190	
	Abkürzungen			
	Genitiv- und Präpositionalattribute		179	
	Unpersönliche Formulierungen		50, 85, 87ff, 184, 111-114	
	Passivkonstruktionen		17, 50, 55, 62, 82, 85, 88, 111-113, 178-180, 184, 190	
	Ersatzformen (Proformen)		50f, 137-140, 180, KV 12	
	Typographische Besonderheiten		87ff, 190	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Lautung und Artikulation	Konsonantenanhäufungen und Verbindungen	Ich lerne Deutsch	24, 77	
	Bedeutungsentscheidende Laute		78	
	Andere Lautvarianten (z.B. die ich- und ach-Laute)	S. 37, S. 48	24, 38, 77	
	Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt (z.B. Diphthonge)	S. 21, S. 47	24, 38, 77	
	Auslautverhärtung		173	
Wortschatz, Wortbedeutung, Wortbildung	Wortzusammensetzungen	S. 40	44f, 62, 82, 100f, 104, 144, 149, 154, 175, KV 15a	
	Ableitungen von Wörtern	S. 62	44, 62, 84, 101, 154, 175, KV 15b	
	Vor- und Nachsilben		44, 62, 64, 82, 84, 101, 110/111, 154	
	Strukturwörter		63	
	Adverbien	S. 29, S. 76	143, 149	
	Modalpartikeln		62	
	Verben mit unterschiedlicher Bedeutung		64	
	Begriffe mit unterschiedlicher bzw. sehr ähnlicher Bedeutung		18f, 40, 101f, 104, 145	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Formenbildung	Artikel	<i>Ich lerne Deutsch</i> S. 5, 6, S. 40	19, 24, 177	
	Genera		24, 44, 83, 146, 177	
	8 Formen der Pluralbildung	S. 10	24, 147	
	Personal- und Possessivpronomen	S. 9, S. 34	45, 138, 177	
	Lautgleiche Formen			
	Präposition + Kasus	S. 30	34f, 43, 122-126, 143, 179, KV 6	
	Adjektivdeklination		24, 43ff, 114-120	
	Deklination der Nomen und Pronomen		43f, 62, 84, 114-121, KV 28	
	Verbformen	S. 3, S. 36, S. 67, S. 75	19f, 24, 43ff, 62, 83, 106-113, 149, 178, 183, KV 26/27	
	Modalverben		55, 62, 87	
	Hilfsverben			
Satzbau	Verbstellung im Haupt- und Nebensatz		16, 24, 41, 44, 56f, 82, 110, 127-129, 130f, 135	
	Bildung von Fragen (Inversion, Fragepronomen, Verb in Erststellung)	S. 4, S. 15, S. 26, S. 63	16, 33, 41, 44, 47, 127-130, 141f	
	Komplexe Sätze		16, 44, 62, 85, 127-129, 132-136, 175, 179f	
	Genitivobjekte		121	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Textaufbau	Formen, durch die ein Textzusammenhang hergestellt wird	<i>Meine neue Sprache 2</i>	39, 50f, 82f, 137-140, 180f, 185, 188f	
	Signale für logische Verknüpfungen		82, 87f, 185, 190	
	Stellung des Subjekts		20	
	Fachbegriffe, Fremdwörter und außergewöhnliche bzw. komplizierte Wörter		21, 45f, 50, 62f, 64f, 81f, 85ff, 101f, 103f, 179-187, 190-193	
Verständnis fachsprachlicher Elemente	Verschachtelte Sätze		85, 89f, 127-129, 154f, 179f, 188f	
	Komplizierte Verbformen		64, 82, 85, 179f, 184, 194-196	
	Nominalisierungen		50, 101, 104, 190	
	Abkürzungen			
	Genitiv- und Präpositionalattribute		179	
	Unpersönliche Formulierungen		50, 85, 87ff, 184, 111-114	
	Passivkonstruktionen		17, 50, 55, 62, 82, 85, 88, 111-113, 178-180, 184, 190	
	Ersatzformen (Proformen)		50f, 137-140, 180, KV 12	
	Typographische Besonderheiten		87ff, 190	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Lautung und Artikulation	Konsonantenanhäufungen und Verbindungen	S.25 Hörte neue Sprache 2	24, 77	
	Bedeutungsentscheidende Laute		78	
	Andere Lautvarianten (z.B. die ich- und ach-Laute)	S.65	24, 38, 77	
	Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt (z.B. Diphtonge)	S.11, S.34	24, 38, 77	
	Auslautverhärtung		173	
Wortschatz, Wortbedeutung, Wortbildung	Wortzusammensetzungen	S.35	44f, 62, 82, 100f, 104, 144, 149, 154, 175, KV 15a	
	Ableitungen von Wörtern		44, 62, 84, 101, 154, 175, KV 15b	
	Vor- und Nachsilben		44, 62, 64, 82, 84, 101, 110/111, 154	
	Strukturwörter		63	
	Adverbien		143, 149	
	Modalpartikeln		62	
	Verben mit unterschiedlicher Bedeutung		64	
	Begriffe mit unterschiedlicher bzw. sehr ähnlicher Bedeutung		18f, 40, 101f, 104, 145	

Stolperstein	Einzelphänomene	Beispiel für die Beobachtung	Seiten in „Mitsprache“ für Information und Förderung	Erreichter Erfolg
Formenbildung	Artikel	Meine neue Sprache 2 S. 1, 2, 3	19, 24, 177	
	Genera	S. 71	24, 44, 83, 146, 177	
	8 Formen der Pluralbildung	S. 7, S. 18	24, 147	
	Personal- und Possessivpronomen	S. 4, S. 17, S. 27, S. 41	45, 138, 177	
	Lautgleiche Formen			
	Präposition + Kasus	S. 10, 11, S. 15, S. 36, 37, S. 39, S. 90	34f, 43, 122-126, 143, 179, KV 6	
	Adjektivdeklination		24, 43ff, 114-120	
	Deklination der Nomen und Pronomen		43f, 62, 84, 114-121, KV 28	
	Verbformen	S. 5, S. 12, 13, S. 23, S. 88	19f, 24, 43ff, 62, 83, 106-113, 149, 178, 183, KV 26/27	
	Modalverben	S. 14	55, 62, 87	
	Hilfsverben			
	Verbstellung im Haupt- und Nebensatz	S. 79, 80	16, 24, 41, 44, 56f, 82, 110, 127-129, 130f, 135	
Satzbau	Bildung von Fragen (Inversion, Fragepronomen, Verb in Erststellung)	S. 29, S. 78	16, 33, 41, 44, 47, 127-130, 141f	
	Komplexe Sätze		16, 44, 62, 85, 127-129, 132-136, 175, 179f	
	Genitivobjekte		121	

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name, Vorname	Paterno, Theresa
Wohnort	Karajangasse 4/6 1200 Wien
Geburtsort	Bregenz (Vorarlberg)

Schulbildung

1995 – 1999	VS Hörbranz (Vorarlberg)
2000 – 2005	AHS - Gallusstraße, Bregenz (Vorarlberg)
2005 – 2007	BORG Lauterach (Vorarlberg), Instrumentalzweig mit Schwerpunkt Gitarre
15.06.2007	Matura

Hochschulbildung

Okt. 2007 – Okt. 2012	Studium der Germanistik an der Universität Wien mit Schwerpunkt DaF/DaZ
Sommersemester 2009	Schulung zur Bildungspartnerin im Rahmen des Netzwerks DYNAMO vom Verein Projekt Integrationshaus
Wintersemester 2010	Praktikum am Österreich Institut in Budapest
Wintersemester 2011	ehrenamtlicher Unterricht beim Verein Ute Bock