



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Die Repräsentanz von Vielfalt in DaF-
Lehrwerken“

Verfasst von

Nikolett Leitner

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuerin:

A 066 814
Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache
Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	6
1. Vielfalt als Konstrukt	11
1.1. Theoretische Überlegungen	11
1.2. Didaktik und Vielfalt	13
2. Das Lehrwerk im Diskurs.....	23
2.1. Stellenwert von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht.....	23
2.2. Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht	26
2.3. Überlegungen zur Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse/ -kritik.....	30
2.4. Aufgabe der Lehrwerkanalyse/ -kritik.....	32
2.4.1. Aufgabe der Lehrwerkanalyse	32
2.4.2. Aufgabe der Lehrwerkkritik	33
3. Methodenkapitel	36
3.1. Kriterienkatalog für die Repräsentanz von Vielfalt in DaF- Lehrwerken	40
3.1.1. Deskriptiver Teil	40
3.1.2. Altersbedingte Heterogenität.....	42
3.1.3. Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität.....	43
3.1.4. Geschlechts- und genderbezogene Heterogenität.....	43
3.1.5. Leistungsbedingte Heterogenität	44
3.1.6. Soziokulturelle Eigenschaften.....	44
3.1.7. Kulturelle Merkmale	45
3.1.8. Berufs- und ausbildungsbedingte Heterogenität	46

3.2.	<i>Lehrwerksanalyse: Studio D</i>	53
3.2.1.	<i>Deskriptiver Teil</i>	53
3.2.2.	<i>Altersbedingte Heterogenität</i>	54
3.2.3.	<i>Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität.....</i>	55
3.2.4.	<i>Geschlechts- und genderbezogene Heterogenität.....</i>	55
3.2.5.	<i>Leistungsbedingte Heterogenität</i>	56
3.2.6.	<i>Soziokulturelle Eigenschaften.....</i>	56
3.2.7.	<i>Kulturelle Merkmale</i>	56
3.2.8.	<i>Berufs- und altersbedingte Heterogenität.....</i>	57
3.3.	<i>Lehrwerksanalyse: Schritte International A1/1 und A1/2.....</i>	64
3.3.1.	<i>Deskriptiver Teil</i>	64
3.3.2.	<i>Altersbedingte Heterogenität</i>	65
3.3.3.	<i>Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität.....</i>	66
3.3.4.	<i>Geschlechts- und genderbezogene Heterogenität.....</i>	66
3.3.5.	<i>Leistungsbedingte Heterogenität</i>	66
3.3.6.	<i>Soziokulturelle Eigenschaften.....</i>	66
3.3.7.	<i>Kulturelle Merkmale</i>	66
3.3.8.	<i>Berufs- und ausbildungsbedingte Heterogenität</i>	67
4.	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	72
5.	<i>Ausblick.....</i>	74
6.	<i>Literaturverzeichnis.....</i>	75
7.	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	81

8.	Tabellenverzeichnis	82
9.	Anhang	83
9.1.	<i>Abstract</i>	83
9.2.	<i>Abstract</i>	84
9.3.	<i>Empirische Daten</i>	85
9.4.	<i>Lebenslauf</i>	101

Einleitung

Durch die Globalisierung, Migration, demographische Entwicklungen, Wertewandel sowie soziale Emanzipationsbewegungen liegen verschiedene Lebensformen und Lebensentwürfe vor, die unterschiedliche Effekte in zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens hervorrufen. Politische, soziokulturelle und ökonomische Entwicklungen haben dazu beigetragen, dass die Gesellschaft bunter und vielfältiger wurde. Die kulturelle Heterogenität, die als ein allgegenwärtiges Phänomen beobachtet wird, spielt in diesem Fall eine große Rolle.¹

Begriffe wie Integration bestimmten auch heute noch die Diskussionen um kulturelle Verschiedenheit, obgleich sich eine „liberale, der Zuwanderung und Globalisierung positiv gegenüber eingestellte Haltung herausgebildet“² hat. Für das 21. Jahrhundert bedeutet das als gesellschaftliche Realität, dass ein „flexibles, ungebundenes, mobiles Leben in hybriden kulturellen Räumen [...] aus Migration ein Kulturideal [hat] werden lassen“³.

Alois Moosmüller hat gemeinsam mit Jana Möller-Kiero intensiv zu dem Thema geforscht und seine Ergebnisse in *Interkulturalität und kulturelle Diversität* zusammengefasst. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Hauptaspekt der Kultur ebenso wie auf dem der Heterogenität, der wiederum kritisch betrachtet werden müsse, da er suggeriert, dass „kulturelle Homogenität als Norm unterstellt werde“⁴.

Kulturelle Heterogenität ist Moosmüller zufolge ein allgegenwärtiges Phänomen der Gegenwart. Wissenschaftlich betrachtet stellt sich daraus die Frage, in welcher Weise es konzeptualisiert wird und werden kann, was wiederum davon abhängt, in welchem Kontext man es betrachtet. Dabei ist vor allem zu unterscheiden, ob es sich um einen Kontext handelt, indem die Handelnden persönlich miteinander kommunizieren oder ob es sich um einen wissenschaftlichen Diskurs handelt, bei welchem keine direkte Konfrontation zwischen den Individuen möglich ist. In dieser Arbeit soll der Schwerpunkt auf ersterem Fall liegen. Moosmüller nennt das eine ein Auftreten von kultureller Heterogenität „in einer

¹ Orel, M. (2013). Der positive Umgang mit (kultureller) Vielfalt in Österreich und Europa-Strategische Ansätze in Theorie und Praxis. S. 8f. In: ÖIF- Dossier n°28, Wien.

² Moosmüller, A., Möller- Kiero, J. (2014). Interkulturalität und kulturelle Diversität: Einführung. In A. Moosmüller, (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. S. 11. Münster [u.a.]: Waxmann.

³ ebda. S.12

⁴ ebda. S. 9.

überschaubaren sozialen Figuration“⁵, in welcher „zwischenmenschliche Kontakte konkret, unmittelbar und potenziell zwischen allen möglich sind“⁶. Eine solche Konstellation findet sich auch im Bildungswesen.

Die dort auftretende Verschiedenheit beispielsweise in Schulklassen oder Deutschkursen interpretiert Moosmüller als „unmittelbarer, emotionaler und drängender“⁷, weil die Auswirkungen im Wechselspiel der einzelnen Individuen jeweils gelassener, aber auch direkter stattfinden. Besonders in Bezug auf Lernende bedeutet diese zweckgerichtete Kommunikation, dass „der Austausch unvermeidlich [ist] und [...] auch dann aufrechterhalten werden [muss], wenn es Störungen und Probleme gibt“⁸. Kulturelle Verschiedenheit ist daher vor allem eine soziale Größe und damit relativ, sodass bei der Beschreibung eben dieser muss daher dem „interaktiven Charakter, der Ambiguität und der Multiperspektivität kultureller Heterogenität“⁹ Rechnung getragen werden.

Zu unterscheiden ist dabei aber zwischen Schul- und Erwachsenenbildung: Während SchülerInnen zumeist aus der Notwendigkeit lernen, gewisse Schlüsselkompetenzen zu erwerben, um sie im Alltag bestehen zu lassen, so können Erwachsene eine Fremdsprache aus dem Zwang heraus lernen sich in einem neuen Gastland überhaupt integrieren und leben zu können. Ziel und Motivation ist daher teilweise eine andere.

Um dort wiederum eine bessere Integration gewährleisten zu können, werden dafür Deutschkurse angeboten, die den Spracherwerb in einem gesteuerten Kontext ermöglichen. An dieser Stelle ist es wichtig, sich mit der Unterscheidung zwischen DaF- und DaZ- Bereich zu beschäftigen und für die vorliegende Arbeit den Bereich abzustecken. Zwischen Deutsch als Fremdsprache sowie Deutsch als Zweitsprache ist also ein Unterschied festzustellen. Die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache zeichnet sich dadurch aus, dass

die Aneignungsprozesse in Lebenssituationen stattfinden, in denen die Zweitsprache [...] zentrales Kommunikationsmittel ist und der Erwerb im Wesentlichen im Vollzug der Kommunikation erfolgt.¹⁰

⁵ ebda. S.10

⁶ ebda. S.10

⁷ ebda. S.10

⁸ ebda. S.10f

⁹ ebda. S.11

¹⁰ Zitiert nach Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Zweitsprache*. S. 6. Baltmannsweiler: Schneider- Verlag Hohengehren. 2. Auflage.

Im Gegensatz dazu findet bei Deutsch als Fremdsprache der Fremdsprachenerwerb in einem gesteuerten Kontext statt:

Deutsch als Fremdsprache (DaF) bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtmuttersprachigen beschäftigen.¹¹

Diese Disziplin befasst sich hauptsächlich mit der deutschen Sprache und Kultur aus der Sicht von NichtmuttersprachlerInnen und stellt zugleich Vergleiche mit den jeweiligen Kulturen an. Das Erlernen der Fremdsprache kann also auch außerhalb des deutschsprachigen Sprachraumes erfolgen.

Die vorliegende Masterarbeit liegt den Schwerpunkt auf den DaF- Bereich, da die von mir ausgewählte Zielgruppe eine erwachsene heterogene Lerngruppe ist, die über keine Vorkenntnisse in der deutschen Sprache verfügt und einen Kontakt zu dem deutschsprachigen Raum durch touristische Tätigkeiten hergestellt wurde.

Mein Fokus liegt also auf Erwachsenen, die aufgrund der Mobilität wegen besseren beruflichen Chancen ihren Lebensmittelpunkt auf den deutschsprachigen Raum verlegen und daher an einem Deutschkurs im Aufnahmeland teilnehmen.

Die dort zum Einsatz kommenden Lehrwerke sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf den Aspekt ihrer Vielfalt und der Repräsentation ebendieser untersucht werden. Unter Einbeziehung festgelegter Kategorienmerkmale soll dieser Aspekt innerhalb der institutionellen Bildung beschreibbar gemacht und analytisch erschließbar gemacht werden. Momentan kursieren unzählige Lehrwerke auf dem deutschsprachigen Markt, die nach Kriterien der GERS gestaltet werden. Da eine kriteriengeleitete Analyse hinsichtlich der Vielfalt noch nicht durchgeführt wurde, habe ich für die Analyse arbiträr zwei Lehrwerke ausgewählt, die für Lernende ohne Vorkenntnisse konzipiert sind.

Die Lehrwerke Studio D¹² sowie Schritte International¹³ (Niveau A1/1 und A1/2) auf der Niveaustufe A1 werden also in der vorliegenden Arbeit auf dem Prüfstand gestellt.

¹¹ Zitiert nach Hans- Jürgen Krumm (2010); I. Feld-Knapp, Ilona (2012) Deutsch als Fremdsprache. Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. S. 1. Budapest: Typotex Kiadó – Eötvös József Collegium.

¹² Funk, H. et al. (Hrsg.) (2014). *Studio D A1 Deutsch als Fremdsprache /Kurs- und Übungsbuch/*. Berlin: Cornelsen Verlag. 1. Auflage.

¹³ Niebisch, D. et al. (2006). *Schritte 1 international (Kursbuch+ Arbeitsbuch) A1*. Ismaning: Max Hueber Verlag. 1. Auflage.

Die vorliegende Arbeit nimmt also eine kriteriengeleitete Untersuchung der erwähnten Lehrwerke vor. Die Kriterien bzw. Kategorien werden anhand der Sekundärliteratur festgestellt und bei der Untersuchung herangezogen. Es erfolgt nachher eine quantitative Inhaltsanalyse, die auf subjektive Einschätzung basiert. Es muss zuvor angemerkt werden, dass durch die Analyse entstandenen Interpretationen mit Vorbehalt zu behandeln sind, da sie auf individuelle Wahrnehmungen stützen. Eine Aufschlüsselung der Ergebnisse geht mithilfe von Diagrammen mit prozentuellen Angaben vonstatten.

Besonders in der Erwachsenenbildung treffen die Lehrenden auf unterschiedlichste Lebensrealitäten und Biographien der Lernenden, sodass gerade in diesem Bereich pädagogisch betrachtet eine besondere Repräsentanz der gesellschaftlichen Vielfalt vorhanden ist.

Dieser Ansatz impliziert die Frage, welche Kategorien bzw. Dimensionen die Vielfalt innerhalb der institutionellen Bildung beschreibbar machen. Der erste Teil des theoretischen Kapitels wird dem Thema ‚Vielfalt als Konstrukt‘ gewidmet. Es wird in zwei Unterkapitel der Frage nachgegangen, wie Vielfalt als Konstrukt im wissenschaftlichen Sinne zu verstehen ist. In einer kurzen theoretischen Überlegung werden die wichtigsten Begriffe in Bezug auf das Phänomen geklärt. Dieses Phänomen ist jung, dies zeigt auch die zu seiner wissenschaftlichen Untersuchung herangezogene Sekundärliteratur. Dies leitet uns über zum Thema ‚Didaktik und Vielfalt‘, das sich mit der Frage befasst, welche Dimensionen die Vielfalt auf dem Gebiet der institutionellen Bildung beschreibbar machen. Zur Auseinandersetzung mit dieser Thematik werden u.a. die Abhandlungen vom Ruberg/ Walczyk (2013) verwendet.

Nachdem zunächst die Kategorien, die die Sichtbarmachung der Vielfalt innerhalb institutioneller Bildung deutlich machen, bestimmt worden sind, muss das Augenmerk auf das konkrete Lehrwerk selbst gerichtet werden (Kapitel 2). Der Fremdsprachenunterricht als solcher trägt damit schon zur Förderung von Vielfalt selbst bei. Indem Lernende durch die Vermittlung einer Fremdsprache und deren Anwendung in einem vielfältigen Kontext befähigt werden, repräsentiert sich eine Vielfalt anhand der didaktischen Praxis, in der Lehrwerke an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Gegenstand des zweiten Teils ist daher das Lehrwerk selbst.

Das Methodenkapitel (Kapitel 3) bildet den zweiten Teil der vorliegenden Masterarbeit, in dem erläutert wird, anhand welcher Kriterien Lehrwerke beurteilt werden können. Die Lehrwerkanalyse/ -kritik und Lehrwerkforschung wurde seit den 1990er Jahren zum festen Bestandteil der wissenschaftlichen Forschung und hilft dabei, die fachdidaktische und pädagogische Praxis im Interesse der Lernenden und Lehrenden besser gestalten zu können. Die Forschung kennt daher unterschiedliche Methoden, nach denen Analysen durchgeführt werden können.

Die kurze Auseinandersetzung mit den bereits bestehenden Methoden gibt uns ein Bild darüber, anhand welcher Kriterien Kataloge erstellt werden können und welche Faktoren dabei zu beachten sind. Nachher soll an die gestellte Forschungsfrage angeknüpft werden und anhand der Kategorien, die nach der Auseinandersetzung mit der Sekundärliteratur konkludiert worden sind, einen eigenen kriteriengeleiteten Katalog erstellt werden. Dieser Schritt samt Durchführung der Analyse der Lehrwerke bildet den Hauptteil der vorliegenden Arbeit.

Bezüglich der Analyse stehen also folgende Vorannahmen:

- Lehrwerke, die für Erwachsene konzipiert sind, orientieren sich eher an jungen Erwachsenen und nehmen weniger Rücksicht auf Lernende im fortgeschrittenen Alter.
- In DaF- Lehrwerken werden ‚Mann und Frau‘ in einem ausgewogenen Gleichgewicht abgebildet.
- Es werden in den Lehrwerken vorwiegend Berufe dargestellt, die von AkademikerInnen ausgeführt werden können.

Diese Vorannahmen basieren auf eigenen Beobachtungen und Erfahrung. Unter dem wissenschaftlichen Augenmerk gilt es daher herauszufinden, ob sie sich nach der Analyse der jeweiligen Lehrwerke verifizieren oder widerlegen lassen.

Zunächst jedoch gilt es den Begriff der Vielfalt überhaupt zu definieren und vor allem die soziale Komponente beschreibbar zu machen.

1. Vielfalt als Konstrukt

1.1. Theoretische Überlegungen

Vielfalt im gesellschaftlichen Zusammenhang ist jedoch stets als ein Konstrukt subjektiv-sozialer Unterschiedlichkeiten zu bestimmen. Vielfalt geht als Begriff daher von einer zwar gleichberechtigten und institutionell und juristischen Gleichheit aller Individuen aus, erkennt sie jedoch als etwas Unterschiedliches mit verschiedenen Distinktionsmerkmalen an.

Vielfalt und *Diversity* sind also immer auch Fortentwicklungen der Unterschiedlichkeit in progressiver Auffassung der individuellen Begegnung. Die in der vorliegenden Arbeit zu Rate gezogenen wissenschaftlichen Texte sollen im Folgenden eine kurze Übersicht über Vielfalt als Konstrukt im wissenschaftlichen Sinne ermöglichen.

Zunächst soll dabei Elias Jammal zur Hand genommen werden, der in *Vielfalt, Kollektivität und Lebenswelt* von der Annahme ausgeht, dass Dimensionen wie Ethnizität, Gender, Nationalität oder persönliche Interessen in interkulturellen Begegnungen unterschiedlich wirksam werden können und in der Fremdwahrnehmung oft mit kollektivistischen Vorurteilen und Annahmen bezüglich kultureller Wesensarten einhergehen.¹⁴

Er geht darin der Frage nach, inwieweit der Kollektivansatz von Klaus P. Hansen die Frage beantworten könne, warum bestimmte Attribute in interkulturellen Begegnungen unterschiedlich wirksam werden, andere hingegen kaum bis keine Wirksamkeit zeigen. Jammal illustriert diese Fragestellung einleitend mit einer biographischen Anekdote, in welcher er als Antwort auf eine E-Mail an eine Botschaft aufgrund seines Namens gefragt wird, ob bei seinem Besuch auch „deutsche Professoren“¹⁵ mit ihm reisen werden, obgleich sein Text in fließendem Deutsch verfasst worden ist. Die ihm antwortende Person interpretierte daher nur aufgrund seines Nachnamens eine nichtdeutsche Herkunft des Wissenschaftlers, obgleich er ihr persönlich gänzlich unbekannt war.

Klaus P. Hansens Kollektivansatz, auf den Jammal sich hier bezieht, definiert ein Kollektiv als ein Konstrukt von Individuen, die mindestens eine partielle Gemeinsamkeit aufweisen. Ein Kollektiv ist ein Konstrukt von Individuen mit

¹⁴ Vgl. Jammal, E. (2014). Vielfalt, Kollektivität und Lebenswelt. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. S.106f. Münster [u.a.]: Waxmann.

¹⁵ Jammal 2014:S. 105

mindestens einer partiellen Gemeinsamkeit (grundlegender Konstitutionsfaktor der Kollektivität). Partiiell meint, dass die Mitglieder eines Kollektivs viele Differenzen haben und im Extremfall nur eine Gemeinsamkeit haben können.¹⁶

Gemeinsamkeiten sind bei Hansen allerdings austauschbare Attribute; so können persönliche Interessen oder Vorlieben genauso kollektivstiftend sein wie unabänderliche Attribute wie Ethnie oder sexuelle Orientierung, selbst wenn diese das einzige Attribut sind, welches das Individuum als Teil dieses Kollektivs trotz sonst unterschiedlicher Merkmale definieren. Diese Vielfalt „zeichnet sich durch verschiedene soziale und persönliche Lagen und Dimensionen aus. Zu diesen gehören unter anderem soziale Herkunft, Geschlecht, Ethnie, Qualifikation, Religion, Kultur, sexuelle Neigung und Alter“¹⁷.

Den Begriff der Kultur als Kollektiv bestimmt Hansen als Standardisierungen innerhalb eines Kollektivs. Sie bewirken, dass Mitglieder des Kollektivs sich untereinander erkennen und verständigen können. Die soziale Differenzierung bzw. das Vorhandensein zahlreicher Möglichkeiten der Teilhabe an zahlreichen sozialen Kreisen ermöglicht dasjenige zu sein, was für ihn Kultur ausmacht.¹⁸

Dadurch, dass sie aber zahlreichen unterschiedlichen Kollektiven angehören können, prägt Hansen den Begriff der Multikollektivität; die Summe der Kollektive, denen ein Individuum jeweils angehört, macht ihm zufolge dessen Identität aus. Diese Begrifflichkeiten der jeweiligen Lebenswelten wurden von Alfred Schütz weiter ausgebaut. Bei Schütz umfasst die Lebenswelt des Einzelnen wiederum mannigfaltige Wirklichkeiten. Besonders hervorgehoben wird dabei die Alltagswelt, die durch Nicht hinterfragbarkeit definiert ist. Sie ist „durch die Dominanz des pragmatischen Motivs, durch Kommunikation und Sozialität gekennzeichnet“.¹⁹

Der Begriff der Lebenswelt selbst hat seinen Ursprung im 19. Jahrhundert. Die Lebenswelt ist die natürliche Welt; in der Einstellung des natürlichen Dahinlebens sind wir lebendig fungierende Subjekte in einem Kreis anderer fungierender Subjekte. Alles Objektive der Lebenswelt ist eine subjektive Gegebenheit. Lebenswelten der Soziologie fragen also nach dem Status und Zusammenhang zwischen Subjekt und Objekt.

¹⁶ Vgl. Jammal 2014: S.105.

¹⁷ Zitiert nach Böhnisch, L., Schröer, W., (2007). Der Auftrag der Jugendarbeit im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft. In: Ebbers, I. (2011). Lehr-Lernkonzepte der Übergangsbewältigung- *Diversity Education* als Chance. Einleitung. In E. Jung, M. Kenner, H.-G. Lambertz (Hrsg.) *bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung, Fachtagung 15*.

¹⁸ Vgl. Jammal 2014: S. 108

¹⁹ Jammal 2014: S. 118

1.2. Didaktik und Vielfalt

Der Schwerpunkt dieser Arbeit soll auf dem Zusammenspiel zwischen Vielfalt und Didaktik liegen. Die eingangs angeführten Gegebenheiten soziokultureller Umstände der Gegenwart setzen die zunehmende Beschäftigung und Integration von gesellschaftlicher Vielfalt in der Unterrichtspraxis voraus.

Christiane Ruberg und Julia Walczyk greifen diese Notwendigkeit in ihrem Beitrag im Standardwerk *Lernen in Vielfalt* auf und erläutern darin die Grundlagen einer heterogenitätswussten Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Lernen in Vielfalt bedeutet dabei nicht nur die Herausforderung der Schulen anzuerkennen, sondern es auch in „kollegialem Selbstverständnis, in darauf bezogenen Professionalisierungsstrategien und in entsprechender Gestaltungskompetenz wirksam werden zu lassen“²⁰. Genau diese Aufgabe steht derzeit im Mittelpunkt der Umgestaltung von Schule und didaktischen Konzepten als Anpassung an die gegebenen Verhältnisse der Lernenden. Die Aufmerksamkeit der Lehrenden hat damit auf „den individuellen Bildungsweg und auf die Lernbiographie der SchülerInnen mit ihren eigenen Erziehungs- und Sozialkontexten“²¹ zu liegen, um eine angemessene Förderung des jeweils Einzelnen mit Respekt vor seinem kulturellen Hintergrund gewährleisten zu können.

Verschiedenheit und *Diversity* sind für die heutigen Schulen „konstitutiv“²², was einen grundlegenden Wechsel der Parameter beschreibt, in denen sich das Bildungswesen definiert und bestimmen lässt. Schule bildet immer die zeitgenössischen Sozialstrukturen der jeweiligen Gesellschaft ab, weshalb das besondere Augenmerk auf gesellschaftliche Vielfalt als ein „Beitrag zur Integrationsfunktion der Schule“²³ verstanden werden kann. Er misst sich an denjenigen Prämissen, mit denen die Lernenden Anerkennung und Gerechtigkeit im Entwicklungsprozess und damit Akzeptanz als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft erfahren. Das Bildungswesen ist bisher weitestgehend standardisiert organisiert gewesen, wie in der Einleitung bereits kurz angerissen wurde. Über mehrere Jahrzehnte wurden Standards im Lernsystem in Ministerien und Kommissionen entwickelt, „deren Einführung [...] im Schul- und Bildungssystem

²⁰ Ruberg, Ch., Walczyk, J. (2013). Zwischen Standardisierung und Individualisierung: Heterogenität in der Schule. In: S.-I. Beutel, (Hrsg.). *Lernen in Vielfalt: Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* S. 10. Münster [u.a.]: Waxmann.

²¹ ebda. S.10

²² ebda. S.14

²³ ebda. S.14

[...] im Allgemeinen mit der Annahme einher[geht], dass SchülerInnen in homogenen Gruppen optimal lernen. Bildungsstandards sollen in diesem Sinne als Steuerungsinstrument fungieren, das die Schulpraxis überschaubarer, transparenter und zudem verbindlicher mache²⁴.

Ferner ist mit der Einführung solcher Standards die Erwartung an die Lehrinstitute verbunden, die Lernenden nach ihren Lernvoraussetzungen und Schlüsselkompetenzen dahingehend so individuell wie möglich zu fordern und fördern, dass alle „das definierte (Mindest)Kompetenzniveau erreichen“²⁵. Dieses individuelle Niveau steht dabei nicht im Gegensatz zum standardisierten allgemeinen Niveauanspruch, sondern soll ausgeglichen werden. Bildungsstandards sollen somit die „Subjektivität von Bildungsprozessen nicht tangieren“²⁶. Die oftmals stark auseinander klaffenden Kompetenzen und Ausgangssituationen der Lernenden sollen daher als Chance begriffen und individuell respektiert werden, um so das Lernziel allgemeiner Standards dem Individuum näherbringen zu können. Ruberg und Walczyk formulieren daher neben der Notwendigkeit einer Neuordnung des Lernsystems das Ziel gegenwärtiger Reformen als ein „Wertschätzen von Heterogenität und Förderung im Sinne der Chancengleichheit zu verbinden.“²⁷

Die Notwendigkeit der Neuordnung des Bildungswesens hinsichtlich gesellschaftlicher Vielfalt wird von den Autorinnen in den besonderen Mittelpunkt ihrer Analyse gestellt, indem sie das bisherige Schulwesen als überholt und für die derzeitigen Verhältnisse als nicht mehr angemessen kritisieren:

Individualitätsbedürfnisse haben in der Schule kaum Platz. Deren Berücksichtigung ist strukturell nicht vorgesehen, sie steht sogar im direkten Widerspruch zur Grammatik der Schule als einer gesellschaftlichen Institution und Organisation. Organisationen zeichnen sich gemeinhin dadurch aus, dass sie vom Einzelfall bzw. von den konkreten Subjekten abstrahieren.²⁸

Trotz fortschreitender Sensibilität in Sachen *Diversity* sind der praktischen Umsetzung sowohl in der schulischen als auch der Erwachsenenbildung Grenzen auferlegt. Lehrende sind „dem Dilemma Individualisierung versus Standardisierung

²⁴ ebda. S.18

²⁵ ebda. S.20

²⁶ ebda. S.19

²⁷ Ruberg/ Walczyk 2013:S. 20

²⁸ ebda. S.14

konfrontiert und dazu herausgefordert, die unüberwindlich erscheinende Spannung auszuhalten und zu gestalten.“²⁹

Die Unterschiede zwischen einzelnen Menschen aber sind wie in Klaus P. Hansens Beitrag zur Kollektivität schier unendlich, sodass sich die pädagogisch-didaktische Diskussion daher weitestgehend auf innerfachliche Aspekte konzentrieren kann. Dazu zählen „kognitive Differenzen, Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, kultureller Herkunft, Behinderung und Gesundheit.“³⁰

Bildungstheoretisch bedeutet das, dass es hierbei nicht lediglich um die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen geht, sondern der Ausgangspunkt liegt „hier bei gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Verhältnissen und deren Herstellung und Fortschreibung, auch im und durch das Bildungswesen“³¹. Jede Form des Lehrens und damit auch auf Gegenseite des Lernens ist daher als ein gesellschaftlicher Prozess zu verstehen, der gesellschaftliche Realitäten auch abbildet und somit auch Gefahr läuft soziale Ungleichheiten oder gar Ungleichbehandlungen zu manifestieren: „Die einzelnen Heterogenitätsdimensionen gelten als konstruiert und sind immer mit Vorstellungen von Normalität und Abweichung bzw. eines hierarchischen Verhältnisses verbunden.“³²

In der Praxis bedeutet das, dass sich allerdings kein beteiligtes Individuum durch lediglich eine einzige Facette seines Seins beschreiben und auf diese reduzieren lässt, da es ja nach Klaus P. Hansen zahlreiche Kollektividentitäten in seiner Gesamtheit beinhaltet, sodass sich „Problemlagen [...] in der Praxis oft erst in der ungünstigsten Überschneidung verschiedener Dimensionen ergeben“³³ die wiederum die Gefahr nach sich ziehen durch Lehrende in Kategorisierungen und Manifestationen „gängiger Normalitätskonstruktionen“³⁴ niederschlagen und damit „den Blick auf das einzelne Individuum [...] verstellen“³⁵.

Bianca Dubois diskutiert in ihrem Beitrag, inwieweit *Diversity* und Heterogenität in der beruflichen Bildung und im selbstorganisierten Lernen berücksichtigt werden kann. Bei ihr sind Heterogenität und Homogenität stets

²⁹ ebda. S.20

³⁰ ebda. S.20

³¹ ebda. S.21

³² ebda. S.21

³³ ebda. S.21

³⁴ ebda. S.21

³⁵ ebda. S.21

zusammen existent, es „gibt keine Heterogenität ohne Homogenität und beides gibt nicht in absoluter Form“³⁶.

Heterogenität wird hierbei als Chance aufgefasst „um Herausforderungen zu bewältigen, die sich auf die institutionalisierte Bildung, auf die Ebene des Unterrichts als auch auf die des Schulsystems beziehen“³⁷. Der Prozess gesellschaftlicher Veränderungen und der Zusammensetzung sozialer Gefüge wird dabei in den Lernprozess selbst mit eingebunden und legt den Fokus immer mehr auf „eine tendenziell stärkere Anerkennung von Unterschieden“³⁸. Um genau diese Berücksichtigung von Unterschieden und dem individuellen Zugang zum Lernenden in den Lehrprozess mit einzubinden, entwickeln Ruberg und Walczyk maßgebliche Schlüsselbegriffe im Zusammenspiel von *Diversity* und Didaktik.

Der Beitrag von Ruberg und Walczyk fasst wesentliche Positionen der aktuellen Heterogenitätsdebatte zusammen und eröffnet zahlreiche neue Perspektiven einer *diversityaufgeschlossenen* Schul- und Bildungskultur. Innerhalb dieser dagegen gibt es mehrere systemimmanente Diskursebenen. Zwar mag der Begriff der Heterogenität in der Gesellschaft zu beobachten sein und daher eine gewisse gegenwärtige Konjunktur haben, aber es muss dennoch die Frage gestellt werden, inwiefern es sich um einen Grundbegriff der erziehungswissenschaftlichen Arbeitsweise handelt, denn „allein die Häufigkeit des Begriffsgebrauchs oder die erhöhte Sensibilisierung für das Phänomen machen noch keine pädagogische Leitkategorie aus“³⁹.

Bereits 1993 legte die Pädagogin Annedore Prengel in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten um Vielfalt, *Diversity* und Gleichheit im schulischen Kontext dar. Besonders das zunächst widersprüchliche Begriffspaar zwischen Gleichheit und Unterschiedlichkeit spielt hierbei eine zentrale Rolle, woraus Prengel wiederum konstatiert: „Der Begriff der Gleichheit bezeichnet nicht eine konkrete Realität, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Personen oder Gegenständen, die grundsätzlich verschieden

³⁶ Dubois, B. (2009). Heterogenität- Vielfalt als Chance in der Unterrichtsgestaltung. In A. Fischer, (Hrsg.): Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität. Leuphana- Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 1: *Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung*. S. 7. (Grammatikfehler im Original)

³⁷ Dubois 2009:S. 6

³⁸ ebda. S.6

³⁹ Ruberg/ Walczyk 2013:S. 13

sind: sie sollen in einer bestimmten Hinsicht als gleich betrachtet und behandelt werden.“⁴⁰

Mit Gleichheit und Verschiedenheit, so schlussfolgern Ruberg und Walszyk, ist „also keine sich ausschließende Alternative beschrieben, sondern eine Relation zwischen zwei Gegenständen bzw. Menschen“⁴¹.

Im Sozialgefüge sind Gleichheit und Verschiedenheit bzw. Heterogenität und Homogenität stets relative Begriffe, die sich erst durch den Vergleich im Bezug zu einem angelegten Maßstab definieren lassen. Daraus folgt wiederum, dass sie auch nicht „objektiv messbare Dispositionen, sondern als konstruiert im Sinne zugeschriebener Eigenschaften zu verstehen sind“⁴².

Dabei werden drei maßgebliche Dimensionen von Heterogenität im Bereich der Bildung besonders exponiert erwähnt: Die Differenz der Geschlechter, der Kulturen sowie die Unterschiede in Begabung, Wissen und Intelligenz als auch die der kognitiven Fähigkeiten des Einzelnen.⁴³

Prenzel plädiert daher für einen individualistischen Ansatz im Umgang mit Vielfalt nach dem Prinzip der intersubjektiven Anerkennung, mit dem der Anerkennung jedes Einzelnen in seiner historisch konkreten Einzigartigkeit und Besonderheit Rechnung getragen wird.⁴⁴ Damit soll der bisher noch vorherrschenden Praxis der Homogenisierung und Anpassung der Lernenden zugunsten einer individuellen Betreuung des Einzelnen entgegen gewirkt werden können. Heterogenität bedeutet im Gegensatz dazu die Differenz zu einer unterstellten Norm, welche wiederum als ein Mittelwert weit verbreiteter Eigenschaften oder vor allem im schulischen Kontext das Erreichen vorgegebener standardisierter Ziele ist. Grundsätzlich natürlich sind, so Ruberg und Walczyk, „Normalitätsstrukturen durchaus notwendig, um sich in hochkomplexen Sozialstrukturen orientieren zu können“⁴⁵, allerdings betonen sie ebenfalls, dass eine signifikante Abweichung von einer Norm als Defizit und nicht etwa als „gleichwertige sowie erst einmal neutral zu bewertende Andersartigkeit interpretiert“⁴⁶ werde. Aus dieser kritischen Analyse

⁴⁰ Zitiert nach Prenzel, A. (Hrsg.). (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. S. 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [u.a.]. 3. Auflage.

⁴¹ Ruberg/ Walczyk 2013:S. 14

⁴² ebda. S.14

⁴³ Zitiert nach vgl. Prenzel 2006:S. 9f

⁴⁴ Zitiert nach Vgl. Prenzel 2006:S. 9

⁴⁵ Ruberg/ Walczyk 2013:S. 15

⁴⁶ ebda. S.15

leitet sich dann die wissenschaftliche und didaktisch notwendige Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen und Konstruktionen von Normalität ab.

Besonders in der Didaktik sind die „Dekonstruktion und das Hinterfragen eigener normativer Maßstäbe“⁴⁷ heutzutage zwingend notwendige Bedingungen im Umgang mit *Diversity*, denn sie helfen den Lehrenden auf Seiten der Lernenden „Ressourcen zu erkennen und in ihrer Differenz zu den eigenen normativen Vorstellungen akzeptieren und anerkennen zu lernen“⁴⁸.

In der Pädagogik selbst wurde das Thema Vielfalt jedoch erst in den 1990er Jahren mit verstärkter Aufmerksamkeit betrachtet. Der demographische Wandel schlug sich natürlich auch in den Klassenzimmern und Abendschulen sowie der Erwachsenenbildung nieder, sodass neue didaktische Konzepte erdacht werden mussten, um den gesellschaftlichen Veränderungen angemessen begegnen zu können.

Dennoch darf man sich nicht zu der Annahme hinreißen lassen, Vielfalt sei ein neues Thema auf diesem Feld. Bereits Amos Comenius, der als einer der ersten Didaktiker genannt werden darf, stellte schon Überlegungen zum Umgang mit der Unterschiedlichkeit von SchülerInnen an und forderte seinerzeit schon die Gleichbehandlung unabhängig des Geschlechts, da alle als Individuen vor Gott gleich seien.

Im Zuge der fortschreitenden Heterogenisierungen der westlichen Gesellschaften musste und wurde die Sensibilität für „unterschiedliche Verschiedenheitsdimensionen“⁴⁹ stärker ausgeprägt, hat sich doch „die strukturelle Zusammensetzung von Lerngruppen infolge von Globalisierungsprozessen, internationalen Migrationsbewegungen, Pluralisierung familialer Lebensformen und einer zunehmenden Individualisierung erheblich verändert“⁵⁰. Wurden bis vor wenigen Jahren Lernende noch lediglich nach ihren sozioökonomischen Profilen und daraus angenommenen Leistungsvoraussetzungen sowie der wirtschaftlichen Nutzbarkeit differenziert, so entwickelte sich im Laufe der Jahre ein Bewusstsein für weitere Dimensionen wie die Rücksichtnahme auf kulturelle oder sprachliche Herkunft.⁵¹

⁴⁷ ebda. S.15

⁴⁸ ebda. S.15

⁴⁹ Ruberg/ Walczyk 2013:S. 16

⁵⁰ ebda. S.16

⁵¹ Vgl. ebda. S.16

Heterogenität bezeichnet hierbei „die Ungleichheit der Teile in einem zusammengesetzten Ganzen“⁵² und beschreibt damit das soziale Gefüge innerhalb der Lernenden in einem interkulturellen Kontext. Obgleich Heterogenität offensichtliche Verschiedenheiten beschreibt, bezieht sich der Begriff im Zusammenhang mit Bildung und Lernen auf soziale Kontexte und bedarf „darum einer Begriffsbestimmung, die sich nicht auf die Abstammung oder die Substanz bezieht, sondern [...] eine Zuschreibung von Unterschieden aufgrund von Kriterien, deren Bedeutung von sozialen Normen und persönlichen Interessen abhängt“⁵³.

Heterogenität bleibt also wie eingangs in Bezug auf Prengel beschrieben in der Bildung ein relativer Begriff, da er genauso wie Homogenität stets auf ein Kriterium bezogen angewandt werden kann. Zudem ist dieses einander bedingende Begriffspaar kein objektives, sondern besteht immer aus „Zuschreibungen, die aufgrund eines Vergleiches erfolgen.“⁵⁴ Wenning merkt dazu an, dass diese Zuschreibungen zudem stets von zeitlicher Begrenzung seien, da sie variabel sind und daher zu einem anderen Zeitpunkt auch anders ausfallen können.

Innerhalb von Bildungsinstitutionen gibt es verschiedene Kategorien, die Heterogenität beschreiben und innerhalb des internen Sozialgefüges der Lernenden zu konkretisieren. Dabei kommen vier Hauptkategorien zur Anwendung, nämlich das Alter, die Leistung, soziokulturelle Eigenschaften sowie kulturelle und interkulturelle Merkmale der Einzelnen.

Innerhalb der Lerngruppe beschreibt das Alter den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Lernenden sowohl geistig als auch körperlich und ist damit besonders in der Schulbildung ein maßgeblicher Faktor. Leistungsbedingte Heterogenität bezieht sich auf Unterschiede während des Lernprozesses wie zum Beispiel das Lerntempo oder kognitive Fähigkeiten Wissen aufzunehmen und anzuwenden. Oftmals spielen auch soziokulturelle Einflüsse eine Rolle wie die soziale Herkunft der Lernenden und der familiäre Hintergrund, der häufig die subjektive individuelle Einstellung zu Bildung, Zukunftsperspektiven und vergangener Erfahrungen prägt. Nicht zuletzt beeinflussen auch kulturelle Faktoren das Sozial- und Lernverhalten innerhalb der Lerngruppen wie beispielsweise die

⁵² Zitiert nach Von der Groeben, A. (2003). Lernen in heterogenen Gruppen, Chance und Herausforderung. *Pädagogik* 55, Heft 9, 6

⁵³ Zitiert nach Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller & E. Rosowski, & Th. Stroot (Hrsg.). *Heterogenität in der Schule und Unterricht. Handlungsansätze mit pädagogischem Umgang mit Vielfalt*. S. 25f. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

⁵⁴ ebda. S.23

Haltung zur Stellung der Frau, alternativen Lebens- und Sexualorientierungen oder religiösen Verschiedenheiten.

Hinzu können noch gesundheits- und körperbezogene Heterogenität kommen, die sich weitestgehend auf Menschen mit körperlichen Einschränkungen beziehen. Ebenso bleibt geschlechts- und genderbezogene Heterogenität ein Thema und die mit dem jeweiligen Geschlecht verbundenen gesellschaftlichen Bewertungen und Erwartungen.⁵⁵

Ebenso lassen sich aber auch unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen der Lernenden in heterogene Aspekte einteilen. Im Bereich der Erwachsenenbildung kommen berufs- und ausbildungsbedingte Unterschiede hinzu, die auch einen jeweiligen Erfahrungshorizont eröffnen.

Alles in allem bezeichnen diese hier angeführten Dimensionen der Heterogenität zumindest auf dem Feld der institutionellen Bildung eine Form der Vielfalt, die „keiner Wertung unterliegt und keine Eigenschaft an sich ist“⁵⁶. Vielmehr unterliegt sie zahlreichen oftmals gesellschaftlich bedingten Zuschreibungen, „die immer von Vergleichen und deren Kontexten“⁵⁷ abhängt und den Rahmenbedingungen, in denen diese Vergleiche erfolgen. Infolgedessen ist daher relevant, von welcher Person diese Vergleiche vorgenommen werden und welche Kriterien oder Maßstäbe sie dabei vergleichend anlegen. Sie sind daher weder allgemeingültig noch auf Dauer angelegt.

Vielfalt hat sich somit als alltägliche Realität, genauso aber auch als soziales Konstrukt offenbart. Die Fragestellung basierte bis hierher auf der Annahme bzw. den entsprechenden Beobachtungen, dass durch die Globalisierung, Migration, demographische Entwicklungen, Wertewandel sowie soziale Emanzipationsbewegungen verschiedene Lebensformen und Lebensentwürfe geführt werden, die unterschiedlich im gesellschaftlichen Kontext wahrgenommen werden. Besonders in der Erwachsenenbildung treffen die Lehrenden auf unterschiedlichste Lebensrealitäten und Biographien der Lernenden, sodass gerade in diesem Bereich pädagogisch betrachtet eine besondere Repräsentanz der gesellschaftlichen Vielfalt notwendig wird. Das Phänomen ‚Vielfalt‘ wird in unterschiedlichen Lebensbereichen wahrgenommen und ruft die Frage hervor, wie mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten‘ umgegangen werden muss. Das Individuum und dessen

⁵⁵ vgl. ebda. S.25f

⁵⁶ Dubois 2009:7

⁵⁷ ebda. S.7

Facettenreichtum soll zunehmend im Mittelpunkt stehen; seine eigene Lebensform muss also anerkannt und wertgeschätzt werden. Der Fremdsprachenunterricht trägt auch zur Förderung von Vielfalt bei, indem Lernende zur Anwendung einer Fremdsprache in einer ‚vielfältigen Gesellschaft‘ befähigt werden. Lehrende werden zum bewussten Umgang mit den Kompetenzen bzw. ‚Ressourcen‘ der Lernenden herausgefordert. Als Unterrichtsmittel stehen dafür Lehrwerke zur Verfügung, die die Bedürfnisse der Lernenden decken können.

Innerhalb der Lerngruppe beschreibt das Alter den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Lernenden sowohl geistig als auch körperlich und ist damit besonders in der Schulbildung ein maßgeblicher Faktor. Leistungsbedingte Heterogenität bezieht sich auf Unterschiede während des Lernprozesses wie zum Beispiel das Lerntempo oder kognitive Fähigkeiten Wissen aufzunehmen und anzuwenden. Oftmals spielen auch soziokulturelle Einflüsse eine Rolle wie die soziale Herkunft der Lernenden und der familiäre Hintergrund, der häufig die subjektive individuelle Einstellung zu Bildung, Zukunftsperspektiven und vergangener Erfahrungen prägt. Nicht zuletzt beeinflussen auch kulturelle Faktoren das Sozial- und Lernverhalten innerhalb der Lerngruppen wie beispielsweise die Haltung zur Stellung der Frau, zu alternativen Lebensentwürfen oder Sexualorientierungen und religiösen Verschiedenheiten.

Hinzu können noch gesundheits- und körperbezogene Heterogenität kommen, die sich weitestgehend auf Menschen mit körperlichen Einschränkungen beziehen. Ebenso bleibt geschlechts- und genderbezogene Heterogenität ein Thema und die mit dem jeweiligen Geschlecht verbundenen gesellschaftlichen Bewertungen und Erwartungen.

Ebenso lassen sich aber auch unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen der Lernenden in heterogene Aspekte einteilen. Im Bereich der Erwachsenenbildung kommen berufs- und ausbildungsbedingte Unterschiede hinzu, die auch einen jeweiligen Erfahrungshorizont eröffnen.

Alles in allem bezeichnen diese hier angeführten Dimensionen der Heterogenität zumindest auf dem Feld der institutionellen Bildung eine Form der Vielfalt, die ‚keiner Wertung unterliegt und keine Eigenschaft an sich ist‘.

Vielfalt ist also ein allgegenwärtiges Phänomen in den Gesellschaften des 21. Jahrhunderts, ein bewusster Umgang damit ist aber vor allem im Bildungswesen und auf sozialen Ebenen noch nicht ausgereift. Dafür sprechen auch die jungen

Publikationsdaten der wissenschaftlichen Werke, die sich mit dem Thema auseinandersetzen.

Bei der Beschäftigung mit Vielfalt in der Pädagogik ist bisher im wissenschaftlichen Diskurs noch nicht explizit auf den Fremdsprachenunterricht eingegangen worden. Diejenigen Überlegungen, die als Ausgangspunkt dieser Arbeit dienen, sollen, da aus der Schulpraxis stammend, übertragen werden. Fremdsprachenlernen findet nämlich vorwiegend unter institutionellen Bedingungen statt; daher soll hier versucht werden unter Einbeziehung oben genannter Kategorien, die Vielfalt in der Pädagogik beschreibbar machen, analytisch zu erschließen, wie vielfältig DaF- Lehrwerke gestaltet werden.

Um jedoch eine Analyse überhaupt durchführen zu können, braucht es eine kriteriengeleitete Untersuchung der DaF- Lehrwerke. Bevor das Kriterienraster entwickelt wird, müssen theoretische Überlegungen zum Lehrwerk bzw. zur Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse/ -kritik gemacht werden.

In einem ersten Schritt muss gezeigt werden, welchen Stellenwert und Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht haben. Diese Überlegungen werden uns zeigen, warum die Lehrwerkforschung von Bedeutung ist.

2. Das Lehrwerk im Diskurs

2.1. Stellenwert von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

Grundsätzlich ist zunächst zwischen Lehrbuch und Lehrwerk zu unterscheiden.

Unter einem Lehrbuch versteht die Fachwissenschaft ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit einem fest umrissenen didaktischen und methodischen Konzept (Zielsetzung, Lernstoffprogression, Unterrichtsverfahren), das im selben Druckwerk auch alle für das Lernen benötigten Hilfsmittel, wie Texte, Übungen, Grammatikdarstellungen, Vokabular etc. enthält.

Das Lehrwerk hingegen besteht aus unterschiedlichen Teilen, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatikbeiheft, Zusatzlesetexte sowie auditive und visuelle Medien. Auch Diaserien, Folien sowie Lehrerhandbücher gehören hierher. Sein im Allgemeinen offeneres didaktisches und methodisches Konzept ermöglicht eine stärkere Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe sowie eine realistischere Darstellung von Kommunikationssituationen und landeskundlichen Inhalten. Dieses Konzept des Lehrwerkes wurde im fremdsprachlichen Schulunterricht in den 1960er Jahren im Rahmen der audiolingual/ audiovisuell orientierten Unterrichtsmethode und in deren Folge ab Mitte der 1970er Jahre im kommunikativen Unterricht verwirklicht.⁵⁸

Die zentrale Stellung, die Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht einnehmen, resultiert daraus, dass sie in sich zahlreiche fachdidaktische und methodische Aspekte vereinen. Das Lehrwerk bestimmt damit wie kein anderer Faktor bestenfalls noch die Lehrperson selbst, was und wie im Fremdsprachenunterricht geschieht.

In der Umsetzung legt es die Ziele des Unterrichts sowie der einzelnen Unterrichtseinheiten fest, strukturiert also methodisch den Verlauf. Es entscheidet ebenso über die Auswahl, den Fortschritt sowie die Gewichtung des Lernstoffs, legt also fest, was für die Lernenden für das Erreichen des jeweiligen Lernzieles überhaupt von Relevanz ist.

Das Lehrwerk bestimmt ferner die Unterrichtsverfahren, die Unterrichtsphasen, die Sozialformen des Unterrichts sowie das Verhalten von Lehrenden und Lernenden gleichsam wie es deren Interaktion vorgibt. Das kann soweit gehen, dass das Lehrwerk auch begrifflich mit der Unterrichtsmethode

⁵⁸ vgl. Neuner, G. (1995). Lehrwerke. In: K.-R. Bausch, (Hrsg). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. S. 292. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen [u.a.]: Francke.

gleichgesetzt werden kann, da es durch seinen Aufbau auch die Auswahl und den Einsatz der anderen Unterrichtsmedien regelt. Schlussendlich gibt es an, welche Lehr- und Lernziele zum Ende eines jeweiligen Kapitels oder Lehrabschnitts überprüft werden sollen.

Im Lehrwerk finden wir also die wichtigsten Elemente einer bestimmten fachdidaktischen und methodischen Konzeption gebündelt und veranschaulicht vor.⁵⁹

Betrachtet man das Unterrichtsgeschehen näher, dann wird deutlich, dass das Lehrwerk zwischen dem Lehrplan, sprich der fachdidaktischen und fachmethodischen Konzeption, der Lehrsituation und den Lernenden vermittelt.⁶⁰

Das Lehrwerk selbst war also lange Zeit als „Leitmedium des Unterrichts unangefochten“⁶¹ und für „viele Lehrende weitaus wichtiger als Lehrpläne, Richtlinien oder Rahmenpläne“⁶². Diese enorm starke Stellung des Lehrwerks wird in neueren wissenschaftlichen Diskursen zur Didaktik jedoch neu verhandelt. Gründe dafür finden sich zahlreiche: „So stellen Einflüsse der Wissensgesellschaft genauso wie solche der Globalisierung, der Neuen Medien sowie „einer zunehmenden Individualisierung aller Lebensbereiche“⁶³ Motive da, die uns dazu veranlassen, das Lehrwerk als institutionelles Phänomen neu zu überdenken. Besonders auf die Methodik im interkulturellen Unterricht, der die Fertigkeiten des Einzelnen in einen besonderen Vordergrund rückt, gilt:

Ein fundiertes Verhältnis der Lernvorgänge im Menschen spricht bei vielen Lernumgebungen gegen eine lineare Strukturierung des Lernstoffs mit völliger oder starker Außensteuerung und für die Möglichkeit der Lernenden, eigene Lernpfade zu gehen, erhöhte Flexibilität zu ermöglichen, insgesamt: der starken individuellen Förderung Rechnung zu tragen.⁶⁴

Bildungspolitische, fachdidaktische sowie Veränderungen der Curricula lassen sich am effektivsten durch die Analyse von Lehrwerken aufarbeiten.

Besonders ist das Lehrwerk natürlich auch als zeithistorisches Dokument zu betrachten:

⁵⁹ vgl. Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* S. 8. Berlin: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

⁶⁰ vgl. ebda. S.9

⁶¹ Börner, O., Edelhoff, C., Rebel, K., Schmidt, T., Schröder, K., (2011). Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen. *FLuL* 40 (2), 37.

⁶² ebda. S.37

⁶³ ebda. S.37

⁶⁴ ebda. S.37

Neuere Entwicklungen wie die Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, die Fixierung nationaler Bildungsstandards, der Übergang von der Input- zur Output- Orientierung, die Forcierung nachprüfbarer Kompetenzen, die technologische Entwicklung in der IT- Branche, die Konstruktivismus- Debatte, die Weiterentwicklung der kommunikativen Sprachlernmethode [...] finden inzwischen ihren Niederschlag in den Lehrwerken.⁶⁵

Es werden inzwischen nicht mehr nur Texte für Wortschatz und Grammatik angeboten, sondern das moderne Lehrwerk initiiert handlungsorientiertes Lernen, indem zum Beispiel kreative Aufgaben zur Auswahl stehen, mit denen durch alltägliche Beispiele die Lernkompetenz ausgebaut werden soll.

Lehrwerke nehmen also unterschiedliche Positionen im Fremdsprachenunterricht ein. Vor allem in den Abhandlungen von Börner (2011) und Thaler (2011) wird ersichtlich, welche Rolle sie heutzutage spielen. Während in der Vergangenheit vorwiegend auf grammatische Textkompetenz und den Ausbau des Wortschatzes durch Auswendiglernen und anschließende Überprüfung Wert gelegt worden ist, so steht heute eher die Alltagskompetenz des Gelernten im Vordergrund, das Lernziel selbst wird verstärkt durch individuelle Ansprüche und Anwendung der Lernenden gesteckt.

In diesem Unterkapitel ist nun erläutert worden, welchen Stellenwert das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht selbst einnimmt. Um den Begriff des Lehrwerks jedoch weiter vertiefen zu können, müssen wir daher seine Funktion im Fremdsprachenunterricht näher betrachten. Die im Folgenden dargelegten Funktionen werden im Weiteren als Stütze dienen um die Auseinandersetzung mit dem Lehrwerk innerhalb des Forschungsbereiches nachvollziehbarer zu gestalten.

⁶⁵ Thaler, E. (2011). Die Zukunft des Lehrwerks- Das Lehrwerk der Zukunft. *FLuL* 40 (2), 22f

2.2. Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

„Das Lehrwerk ist tot- es lebe das Lehrwerk“⁶⁶ - so oder ähnlich lauten in letzter Zeit Tagungsthemen, die der Frage nachgehen, ob das klassische Lehrwerk mit dem Buch als Leitmedium eine Zukunft hat. Damit wird auf zwei Entwicklungen angespielt, zum einen auf die Forderung nach Lernautonomie, die schwerlich vereinbar mit einem Unterricht, in dem Themen und Inhalte, aber auch die sprachliche Progression festschreibt, zum anderen auf die Entwicklung der elektronischen Medien: Die Interaktivität von Internet und Email könnte Lehrwerke überflüssig machen. Lehrwerke können durchaus unterschiedliche Ausprägungen und Funktionszuweisungen haben.⁶⁷

„In einem weiten Sinne meint Lehrwerk in meinem Verständnis zunächst einmal die Bereitstellung von Themen, Inhalten, Sprachmitteln, Übungs- und Kontrollangeboten für das Sprachlernen“⁶⁸, so Krumm in einem Aufsatz aus dem Jahre 1999. Ob und inwieweit Lehr- und Lernmaterialien daher hilfreich oder störend sind, lässt sich dennoch nur im Zusammenhang mit anderen Faktoren, vor allem aber den jeweils von den Lernenden individuell ausgehenden Kategorien bestimmen.

Bei der Funktionsbestimmung von Lehrwerken sowie der Erforschung ihrer jeweiligen Auswirkungen ist daher zunächst eine Auswahl von Faktoren zu treffen, auf die hin eine solche Funktionsbestimmung vorgenommen werden soll. Krumm nennt dabei vier Faktoren (Abhängigkeit von Zielen; von Inhalten; von Lehrmethoden; von Lernerfahrungen und -erwartungen⁶⁹), die seiner Ansicht nach für die Diskussion von Lehrwerken als zentral erscheinen.

Laut Krumm müssen neuere Lehrwerke ebendiesen Voraussetzungen und Funktionen gerecht werden. Die Beobachtung der Entwicklung von Lehrwerken ist daher aus fachdidaktischer Sicht dahingehend interessant, da analytisch beobachtet werden kann, welche Rolle und Funktion das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht einnehmen kann und inwieweit es durch Neue Medien ergänzt werden mag, was in heutigen Zeiten unabdingbar scheint.

⁶⁶ Krumm, H.-J. (1999). Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In K.-R. Bausch, (Hrsg). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. S. 119. Tübingen: Narr.

⁶⁷ Vgl. Krumm 1999:S. 119

⁶⁸ Krumm 1999:S. 119

⁶⁹ vgl. Krumm 1999:S. 119

Wie bereits angedeutet und auch von Krumm ausgeführt, sprechen Lehrwerke stets sprichwörtliche Bände über Werte und Vorstellungen sowie Unterrichtsmethoden ihrer Erscheinungsjahre.

Lehrwerke sind immer ‚Kinder ihrer Zeit, in ihnen spiegeln sich die didaktischen und methodischen Ansätze der jeweiligen Epoche wider. Neuere Entwicklungen in der Zweitsprachenerwerbsforschung, Kognitiven Psychologie, Klassenzimmerforschung, Fremdsprachendidaktik und Medientechnologie müssen zielgerecht in die Lehrwerksentwicklung integriert werden- ohne dabei voreilig und unüberlegt auf jeden modischen bandwagon zu springen.⁷⁰

Neben den traditionellen Lehrwerken steht den Lehrenden aber inzwischen eine ganze Bandbreite an weiteren Materialien zur Verfügung.

Immer öfter wird statt von Lehrmaterialien von Lernmedien gesprochen. Obwohl vor einiger Zeit noch das Ende der Lehrwerke gekommen schien, geht es im Moment so aus, dass das traditionelle Lehrwerk durch neue Medien ergänzt wird. Deswegen können wir auch noch nicht von einem Untergang der Lehrwerke sprechen, sondern der von einem erweiterten Lehrwerk.⁷¹

Auch ein weiteres Argument scheint zunächst die Lehrwerkanalyse überflüssig zu machen. Die meisten Lehrwerke der deutschen Verlage haben sich auf den ersten Blick auf eine nie gekannte Weise angeglichen. Klar ist zudem, dass die Qualität des Lehrwerkes und die Qualität des Lehr- /Lernprozesses keine automatische Korrelation aufweisen.⁷² Schon früh wurde darauf hingewiesen, wie bei Kleppin in einem Aufsatz von 1984. Ebenso bleibt eine rein hermeneutische Lehrwerkanalyse, die keine empirischen Daten der Verwendung und Zielerreichung des Lehrwerks mit einbezieht, letztlich von „begrenzter Aussagekraft“⁷³.

⁷⁰ Thaler 2011:S. 26

⁷¹ Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potentialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, *Info DaF*, Jg. 34, Heft 6, 543

⁷² Zitiert nach vgl. Kleppin, K. (1984). Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. Ein Versuch zu einer empirisch begründeten Forschungsrichtung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4, 21

⁷³ Funk, H. (2001). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen. Ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 3/04, 41

So stand das Lehrwerk zwar zum Beispiel auf dem Kongress der AKADAF im Mittelpunkt einer Göttinger Tagung, jedoch lässt sich die vermeintlich kritische Position der meisten Beiträge auf einen Rundumschlag und Generalangriff auf das Medium lesen, anstatt Entwicklungsperspektiven darzulegen.⁷⁴ Funk zeigte in seinem Artikel Argumente aus unterschiedlicher Sichtweisen (didaktisch-methodische, pädagogische, konstruktivistische Lerntheorie, Universalgrammatik) auf, warum Lehrwerke nicht für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht geeignet sind.

Obwohl die technische Entwicklung der letzten Jahre durch einen rasanten Fortschritt gekennzeichnet ist, bleibt das traditionelle Lehrwerk doch weiterhin das zentrale Unterrichtselement. Die Gründe dafür sind nicht nur seine Nachhaltigkeit, sondern auch dadurch bedingt, dass es

ist in der Unterrichtspraxis vielfältig einsetzbar, nicht ortsgebunden, funktioniert auch ohne Strom und bietet idealerweise eine umfassende Darstellung des Fachs an. Das Lehrwerk gibt daher im Idealfall einen gut strukturierten Überblick über das zu lernende Material. Vor allem aus arbeitsökonomischen Gründen scheint ein völliger Verzicht auf Lehrwerke in der Unterrichtspraxis unmöglich, da die Erstellung des Unterrichtsmaterials extrem zeitaufwendig ist.⁷⁵

In der heutigen Zeit sind Lehrwerke zu einer Kombination aus Print- und Softwaremedien sowie aus den dazu gehörenden Internetseiten geworden, die das multimediale Sprachenlernen ermöglicht. So wird das Lehrwerk zu einem Ankermedium des Fremdsprachenunterrichts, zu einer Art Basismodul, das ständige Online- Ergänzungen erfährt.

Im Fremdsprachenunterricht selbst werden die Lehrwerke „stark an Referenzniveaus und normierten Standards ausgerichtet“⁷⁶ und „der vermittelte Inhalt wird immer mehr zu einem abprüfaren Wissensstoff“⁷⁷. Gerade weil Lehrwerke eine so große und dominante Rolle innehaben und weil sie „Informationsträger über andere Kulturen sind, sind Lehrwerkinhalte so wichtig,

⁷⁴ ebda. S.42

⁷⁵ Maijala 2011:S. 543

⁷⁶ ebda. S.544

⁷⁷ ebda. S.544

denn die Fremdsprachenlehrwerke reflektieren die allgemeinen Meinungen, die das Bild der jeweiligen Zielkultur im Ausland beeinflussen“⁷⁸.

Entgegen der Vermutung, die Neuen Medien hätten ihren Einfluss in die Unterrichtspraxis ausgebaut, so lässt sich konkludieren, dass Lehrwerke heutzutage sogar wieder an Bedeutung gewonnen haben. Maijala betont, dass Lehrwerkinhalte weiterhin sehr wichtig sind, was auch in der vorliegenden Arbeit zur Schau gestellt wird, in der die Repräsentanz von Vielfalt in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache unter Lupe genommen wird. Es wird eine Analyse durchgeführt werden, jedoch sind zunächst die wichtigen Begriffe wie Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse und –kritik sowie deren Aufgaben verhandelt.

⁷⁸ ebda. S. 544

2.3. Überlegungen zur Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse/ -kritik

Lehrwerke sind zunächst „in ein Bedingungsgefüge übergreifender gesellschaftlicher, kultureller und institutioneller Vorgaben eingebettet [...] und durch bestimmte didaktisch- methodische Leitvorstellungen einer Epoche geprägt“⁷⁹.

Jedes didaktische und methodische Konzept konkretisiert sich allerdings in ganz bestimmten Aspekten der jeweiligen Lehrwerksplanung und der Gestaltung von Curricula. Deshalb soll sich im Folgenden verstärkt auf diese Aspekte konzentriert werden, um die Konzeption von Lehrwerken erfassen und ihre Eignung für den Einsatz im Unterricht ermitteln zu können.

Während die 60er Jahre noch durch eine allgemeine, weitgehend kritiklose Lehrbuchgläubigkeit charakterisiert sind, ist in den 70er Jahren ein kritisches Bewusstsein über Grenzen und Möglichkeiten der Lehrwerkgestaltung und –verwendung gewachsen. Erst in den letzten Jahren „hat die Erkenntnis, dass Lehrwerke wichtige Faktoren im Fremdsprachenunterricht sind, dazu geführt, dass Lehrwerke auch Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sein müssen“⁸⁰.

Objektive Methoden der Lehrwerksuntersuchung dienen damit dazu, „sowohl in der Aufstellung von Beschreibungskriterien für fremdsprachliche Unterrichtswerke [...] als auch dem Versuch, die Qualität der Lehrwerke in quantitativen Daten zu erfassen“⁸¹.

Die Entwicklung und Konzeption von Lehrwerken erfolgt mit einer geringen Verzögerung der Entwicklung der allgemeinen Sprachdidaktik, „die wiederum von den jeweils dominierenden linguistischen und psychologischen Theorien geprägt ist. Systematische Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung haben erst spät, Anfang der 1970er Jahre eingesetzt.“⁸²

Dafür sind entsprechende Fragenkataloge entwickelt worden. Jeweils als Folge der methodischen Neuerungen und gesellschaftlicher Veränderungen entstand in der Wissenschaft der Bedarf nach der Analyse von Lehrwerken. Die Erwähnung des sozialen Faktors ist dahingehend wichtig, da

⁷⁹ Heindrichs, W. (Hrsg.). (1980). *Sprachlehrforschung: angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik* S. 111. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.

⁸⁰ ebda. S.149

⁸¹ ebda. S.149

⁸² Krumm, H.-J. (1994). Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* S. 23. Berlin: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

auf diese Weise der Defizitbefund als Ergebnis der Lehrwerkanalyse vorprogrammiert ist. Für die Praxis bedeutet das: Ein defizitäres Ergebnis der Lehrwerkanalyse ist weder überraschend noch entmutigend, sondern ein Hinweis auf die persönliche fachliche Weiterentwicklung der Analytiker bzw. für den fachdidaktischen Fortschritt insgesamt. Der Defizitbefund in einer praxisbezogenen Lehrwerkbegutachtung ist also ein positives und wünschenswertes Ergebnis.⁸³

Eine Analyse ist grundsätzlich gesprochen natürlich erst dann durchführbar, sofern sie einen Katalog an systematisch anzuwendenden Kriterien zugrunde liegen hat. Kriterien gewährleisten während einer Analyse also eine relative Vergleichbarkeit der jeweiligen Ergebnisse. Die vollzogene Analyse ist also eine wissenschaftliche Untersuchung von Lehrwerken mit der Grundlage bestimmter zuvor entwickelter Methoden. Erst dann erfolgt die sogenannte Begutachtung; sie „bezeichnet ein Verfahren mit dem möglichen Ziel, sich für die Einführung eines der untersuchten Produkte im Unterricht zu entscheiden. Beide Varianten der Untersuchung bedingen unterschiedliche Kriterienkataloge, Analyseverfahren und Ergebnisse“⁸⁴.

Die Lehrwerksanalyse ist also imstande, „vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse zum Sprachenlernen und damit begründete methodisch- didaktische Konzepte in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu verbinden“⁸⁵. Es wird damit also versucht, eine konkrete und methodisch angeordnete Analyse aller Dimensionen und Aspekte des zu untersuchenden Lehrwerks aufgrund der zuvor entwickelten Kriterien durchzuführen.

Unmittelbar mit der Analyse ist natürlich auch die darauffolgende Lehrwerkskritik notwendig. Erst die kritische Reflexion des analytischen Teils eröffnet die abgezielte Fachdiskussion, sodass erst mit der Kritik ein wissenschaftlicher Diskurs eröffnet werden kann. Im Folgenden soll nun erarbeitet werden, was die Aufgaben von Analyse und Kritik sein können und welcher Methode sie in Bezug auf den vorliegenden Topos sie anheimfallen.

⁸³ Heindrichs 1980:S. 108f

⁸⁴ ebda. S.109

⁸⁵ Krumm 1994:S. 124

2.4. Aufgabe der Lehrwerkanalyse/ - kritik

2.4.1. Aufgabe der Lehrwerkanalyse

Bei der Lehrwerkanalyse bedient sich die Lehrwerkforschung zweier grundsätzlich verschiedener Betrachtungsweisen: nämlich der sogenannten synchronischen sowie der diachronischen Betrachtungsweise.

Die synchronische Betrachtungsweise nämlich „beschäftigt sich mit der Analyse der Faktoren, die bei einer bestimmten didaktisch- methodischen Konzeption auf die Lehrbuchgestaltung einwirken, und mit ihrem wechselseitigen Zusammenwirken“⁸⁶. Dabei wird das entsprechende Lehrwerk als ein synkratisches Geflecht aus miteinander verknüpften Faktoren interpretiert, die die jeweiligen Lehrinhalte ineinander einbinden. Analytisch betrachtet heißt das, dass sich „sich immer dann eine neue Generation Lehrwerken entwickelt, wenn die übergreifenden legitimativen, reflexiven, materiellen und institutionellen Bedingungen mit den jeweiligen fachspezifischen Bedingungen korrespondieren“⁸⁷.

Dem gegenüber steht die diachronische Betrachtungsweise, die insbesondere auf die Veränderungen des Bedingungsgefüges ihren Fokus legt. Dabei wird klar, dass es eine Zuordnung der Einflussebenen innerhalb dieser Bedingungen geben muss, die wiederum hierarchisch aufeinander aufbauen. So wirken sich legitimitative und reflexive Bedingungen auf institutionelle und materielle Bedingungen aus und beeinflussen so „die Rezeption und Integration analytischer und konstruktiver Bedingungen bei der Formulierung des didaktisch- methodischen Konzepts“⁸⁸.

⁸⁶ Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* S. 12f. Berlin: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

⁸⁷ ebda. S.12f

⁸⁸ ebda. S.14

2.4.2. Aufgabe der Lehrwerkkritik

Während die wissenschaftliche Lehrwerkforschung sich auf die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges konzentriert, hat die Lehrwerkkritik eine andere Zielsetzung. Sie fragt nach der

Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird.

Aufgabe der Lehrwerkkritik ist es also, ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach den festgelegten Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks unter den vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen zu erarbeiten.⁸⁹

Ziel ist dabei durch die Lehrwerksforschung die Beurteilung von Lehrwerken in ihrem Ganzen auf objektive Säulen zu stellen um ihre Effizienz im Unterricht überprüfen zu können und sie so im wissenschaftlichen Diskurs nebeneinander vergleichend zu stellen.

Darüber wie diese Faktoren jedoch erschlossen werden sollen, gibt es verschiedene Ansichten. Es lassen sich heute drei Stufen im Bereich der Lehrwerkbeurteilung und -untersuchung unterscheiden:

Die spekulative Lehrwerkkritik besteht im Wesentlichen darin, Lehrwerke an linguistischen und lerntheoretischen Modellen zu messen.

Die quantitative Lehrwerkkritik soll Daten aus Lehrwerken meist maschinell erfassen, verarbeiten und einem Vergleich zugänglich machen.

Die empirische Lehrwerkforschung, deren Ziel die Überprüfung der Effektivität von Lehrwerken an bestimmten Zielgruppen unter kontrollierte Bedingungen ist.⁹⁰

Quantitative Aussagen über Lehrwerke, selbst wenn sie objektiv überprüfbar sind, bleiben aber letztlich deshalb hypothetisch, weil man nicht davon ausgehen kann, dass die in ihnen enthaltenen Ergebnisse den Lernerfolg von SchülerInnen verbindlich voraussagen. Das kann nur eine empirische Lehrwerkforschung leisten.

⁸⁹ Neuner 1994:S. 17

⁹⁰ vgl. Heindrichs 1980:S. 149

Dies bedeutet, dass Lehrwerke in der Praxis im Hinblick auf ihren Erfolg beim Lernen getestet werden müssen. Ergebnisse der Lehrwerkskritik, die ohne Prüfung an der Unterrichtspraxis gewonnen wurden, sind für die Beurteilung der Wirkung und des Erfolgs eines Lehrwerks in der Praxis von nur begrenzter Bedeutung. „Ziel der Lehrwerksforschung muss es daher sein, Verfahren für eine empirische Untersuchung des Erfolgs von Lehrwerken zu entwickeln, Verfahren, die auch differenzierte Aussagen nach Teilmängeln und Teildefiziten zulassen“⁹¹.

Das Unterkapitel 2.4 befasst sich mit den Aufgaben der Lehrwerkanalyse sowie Lehrwerkkritik. Dieser Überblick hat exemplarisch gezeigt, mit welchem Ziel diese durchgeführt werden können. In Anbetracht des Ziels dieser Arbeit muss kurz erläutert werden, welche Aufgaben die Erstellung von Kriterienkatalogen erfüllen müssen.

Kriterienkataloge erlauben zwar eine „zweifelloso eine differenzierte und systematische Beurteilung der Lehrwerke und leiten den Beurteiler an, möglichst viele Aspekte in die Prüfung einfließen zu lassen“⁹², allerdings fassen sie die Gewichtung der einzelnen Aspekte nicht in eine hierarchische Ordnung, sodass dem Betrachter diese Ordnung selbst überlassen bleiben muss. Ziel der Analyse von Lehrwerken mithilfe eines Kriterienkatalogs ist damit „nicht in erster Linie die Stimmigkeit des Lehrwerks mit den Zielangaben der Werbung, sondern die Eignung des Lehrwerkes für den Unterricht unter gegebenen schulischen Bedingungen sowie im Hinblick auf die Fähigkeiten und Zielvorstellungen des Lehrers“⁹³.

Die Aufgabe ist es mithilfe eines Kataloges zu erforschen, ob sich das Lehrwerk unter bestimmten Voraussetzungen zum Unterricht eignet.

In diesem Fall muss mithilfe eines Kriterienkatalogs hergeleitet werden, ob die analysierten Lehrwerke im Hinblick auf ihre Vielfalt die erforderlichen Eigenschaften besitzen, sie zweckentsprechend in den DaF- Unterricht einzusetzen.

Da in der vorliegenden Masterarbeit die Untersuchung anhand eines selbst erstellten kriteriengeleiteten Katalogs vorgenommen wird, muss zuerst eine detailliertere Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Methoden der Lehrwerkkritik im nächsten Kapitel erfolgen. Mit diesem Schritt wird mit den angeführten Beispielen, die eine wissenschaftliche Erforschung unterstützen, ein Anschlusspunkt für die eigene Untersuchung gefunden.

⁹¹ Heindrichs 1980:S. 152

⁹² Heindrichs 1980:S. 153

⁹³ ebda. S.154

Anhand der theoretischen bzw. methodischen Überlegungen wird versucht einen eigenen Kriterienkatalog zu entwickeln, damit die Repräsentanz von Vielfalt in Lehrwerken erforschbar wird.

3. Methodenkapiitel

Um den subjektiven Vorgang der Beurteilung von Lehrwerken stärker zu objektivieren, um den Entscheidungsprozess durchsichtiger und einsichtiger werden zu lassen, um Wege der Entscheidungsfindung aufzuzeigen, „sind immer wieder Vorschläge gemacht worden, anhand welcher Kriterien Lehrwerke beurteilt werden könnten“.⁹⁴

Die Lehrwerkanalyse als Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik entstand Anfang der 70 Jahre mit dem Entstehen der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Ende der 1970er Jahre wurden mit dem Großprojekt ‚Mannheimer Gutachten‘ die damals auf dem Markt befindlichen Lehrwerke untersucht und weitestgehend als defizitär eingestuft.

Das differenziert ausgearbeitete Kriterienmuster zur Lehrwerkbeurteilung von DaF-Lehrwerken in der Erwachsenenbildung und die ausführliche Lehrwerkkritik findet sich also im Mannheimer Gutachten⁹⁵:

Für DaF liegt mit den beiden Bänden des Mannheimer Gutachtens die ausführlichste Lehrwerkkritik und das differenzierteste Kriterienraster zur Analyse von Lehrwerken vor.

Kriterienraster sind jedoch nicht problemlos. Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Ein Raster sollte als Hilfestellung aufgefasst werden und nicht als Korsett.⁹⁶

Ein Kritikpunkt zum Gutachten ist, dass das Mannheimer Gutachten nicht zielgruppenspezifisch ausgerichtet ist und daher die Kriterien und Analysen nur allgemeine Feststellungen vermitteln. Dies hatte zur Folge, dass seit ca. 1980 wurden zielgruppenspezifische Kataloge erstellt, die sich an unterschiedlichen Zielgruppen orientierten.⁹⁷

Barkowski u.a. erstellten 1978/ 79 den ersten wissenschaftlich fundierten Kriterienkatalog für DaF- Lehrwerke, der auch zielgruppenspezifisch gestaltet ist.

Aus der Sicht dieser Arbeit werden nur Beispiele herangezogen, die zur unseren Thematik und zur Erstellung des eigenen Kriterienkatalogs neue Ideen

⁹⁴ Neuner 1994:S. 100

⁹⁵ vgl. Engel, Ulrich (Hrsg.) (1981). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg : Groos.

⁹⁶ Neuner 1994:S. 100

⁹⁷ vgl. Neuner 1994:S. 100

liefern können. Der von Barkowski [u.a.] erstellte Kriterienkatalog beschäftigt sich dezidiert nur mit dem Bereich Deutsch für ausländische Arbeiter (DfaA).

Seit 1990 gab es einen aktuelleren Kriterienkatalog, der vom *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.* konzipiert wurde. Wichtigste Vorgabe für die inhaltliche Gestaltung der Deutschkurse ist der verbindliche Einsatz eines vom Sprachverband zugelassenen Lehrwerks im Unterricht. Die Zulassung dieser Lehrwerke erfolgte auf der Grundlage von Kriterien, die in den Jahren 1978/79 von Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis entwickelt wurden. Kriterien und Rezensionen wurden in der Zeitschrift *Deutsch lernen* publiziert, eine erste Sammlung erschien bereits 1979.

Der Sprachverband *Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.* fördert seit 1975 Deutschkurse seiner Satzung folgend mit dem Ziel „ausländischen Arbeitnehmern und ihren Familien, die in der BRD leben, durch Maßnahmen zur Vermittlung und Verbesserung deutscher Sprachkenntnisse insbesondere die berufliche und soziale Integration zu erleichtern“⁹⁸.

Die angesprochene Zielgruppe kommt aus den ehemaligen Anwerbeländern und den EG- Mitgliedsstaaten. Die TeilnehmerInnen von DfaA- Kursen waren damals ausschließlich Mitglieder ausländischer Familien, die in der BRD lebten und arbeiteten. Ihr Aufenthalt war auf Dauer ausgelegt:

Der hier angesprochenen Zielgruppe muss der Erwerb der deutschen Sprache in ihrer Gesamtheit ermöglicht werden. Ein Sprachkursprogramm müsste das Angebot machen, sie auf jeder Stunde ihres Lernprozesses zu begleiten, d.h. es muss Kurse für verschiedene Sprachniveaus geben.⁹⁹

In den Jahren seit der Entwicklung jener Kriterien zur Begutachtung von Lehrwerken haben sich tiefgreifende Veränderungen im Fach ‚Deutsch für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen‘ ergeben. Dieser Kriterienkatalog berücksichtigt jedoch bestimmte Veränderungen in der Zielgruppe und zugleich hinterfragt die Eignung von Lehrwerken für verschiedene Gruppen von Lernenden.

Vor allem „aufgrund der sich differenzierenden Lerngruppen muss zum gegenwärtigen Zeitpunkt das komplette Lehrwerk, d.h. die Praxistauglichkeit und

⁹⁸ Satzung vom 29.11.1988

⁹⁹ ebda. S.124

Adaptionsfähigkeit der einzelnen Lehrwerkteile für bestimmte Zielgruppen, Eingang in die Beurteilung von Lehrmaterialien finden“¹⁰⁰.

Der hier vorliegende Fragenkatalog entstand aus der Beschreibung der aktuellen Situation der Zielgruppe. Diese Beschreibung wurde in sieben thematische Blöcke unterteilt.¹⁰¹ Aus jedem der genannten Blöcke wurde ein Fragenkatalog entwickelt, der differenziert ist in Fragen, die sich auf das zu beurteilende Lehrwerk beziehen, und Fragen, die „die Erfahrungen der Beurteilenden mit ihrer Lerngruppe einschließen und einer gewissen Subjektivität Rechnung tragen“¹⁰².

Die Lernenden sollten damals schon ihre Lebenswirklichkeit in den Unterrichtsthemen wiederfinden. Die Behandlung der Themen sollte in einer solchen Weise erfolgen, dass auch eine gewisse Distanz zur dargestellten Wirklichkeit entwickelt werden kann, ebenso aber auch, dass sich die verschiedenen Zielgruppen, wie Frauen, Jugendliche, Familien, Arbeitende und Arbeitssuchende, repräsentiert sahen.

Der Unterricht sollte die Möglichkeit bieten, eine Auseinandersetzung zwischen Lebensweisen, Werthaltungen und Verkehrsformen der alten und der neuen Heimat zuführen. Er sollte den Lernenden geeignete sprachliche Mittel für diese Auseinandersetzung in die Hand geben.¹⁰³

Mit dem Ende der fachdidaktischen Grundsatzdebatten und Richtungsstreits um die kommunikative Fremdsprachendidaktik ist es um das in den 80ern und frühen 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch intensiv diskutierte Thema still geworden. Die letzte Monographie zur Lehrwerkanalyse stammt immerhin aus dem Jahr 1996.¹⁰⁴

Aus der Sicht der vorliegenden Masterarbeit möchte ich darauf hinweisen, dass das Phänomen der Vielfalt bereits zur Zeit der Arbeitsmigration und der Gastarbeiter präsent gewesen ist.

Die in dieses Kapitel einleitenden Worte haben bereits darauf hingewiesen, dass schon in den 1970er Jahren Arbeitsmigranten in einer ähnlichen Situation befindlich waren, sodass ein glücklicher Vergleich über ein recht langen Zeitraum angewandt werden kann. Die Interpretation der jeweiligen Situation gestern und heute bietet

¹⁰⁰ Neuner 1994:S. 122

¹⁰¹ vgl. Neuner 1994:S. 122

¹⁰² Neuner 1994:S. 123

¹⁰³ vgl. ebda. S.124f

¹⁰⁴ vgl. Funk 2001:S. 41

nicht nur gesellschaftliche, sondern auch didaktische Vergleiche anhand der jeweiligen Lehrwerke.

Die allgemeine Situation sowie die individuelle Einstellung in der Zielgruppe haben sich in den letzten Jahren verändert und werden sich weiter verändern. Das macht sich besonders in den verschiedenen Motiven zur Kursteilnahme oder in den unterschiedlichen Sprachkenntnissen bemerkbar.

Die Gegenwart aber hat im Gegensatz noch von vor wenigen Jahrzehnten eine deutlich stärkere Repräsentanz von *Diversity* ins Auge gefasst, sodass der Katalog nach der Beurteilung der Zusammenhänge zwischen Vielfalt und Didaktik auch nicht minder deutlich zu erweitern ist.

Zwischen den jeweiligen Kriterienkatalogen zur allgemeinen sowie zur zielgruppenspezifischen Lehrwerksbeurteilung ist also ein Unterschied festzustellen. Für die vorliegende Arbeit jedoch ist die Erstellung eines zielgruppenspezifischen Kriterienkataloges erforderlich.

Aufgrund der Tatsache, dass bisher kein zielgruppenspezifischer Kriterienkatalog für die Repräsentanz von Vielfalt in DaF- Lehrwerken vorhanden ist, den man zur Hand nehmen könnte, werden im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit die Analysen der Lehrwerke nach eigens dafür zusammengestellten Kriterien durchgeführt. Dem sei vorangestellt, dass solche Kataloge jedoch nicht nur rein objektiv sind und sein können, sondern auch stark von den AutorInnen, ihren persönlich reflektierten Erfahrungen sowie dem aktuellen Stand der Wissenschaft geprägt sind.

3.1. Kriterienkatalog für die Repräsentanz von Vielfalt in DaF- Lehrwerken

Ziel ist es im Folgenden, eine Lehrwerksanalyse herzuleiten, die auf die vielfältige Gestaltung der DaF- Lehrwerke für Erwachsene, die sich auf der Niveaustufe A1 befinden, eingehen. Das Ziel ist also herauszufinden, wie die sieben Hauptkategorien, die die Heterogenität innerhalb der Erwachsenenbildung beschreibbar machen, in den DaF Lehrwerken ihren Niederschlag finden. Somit soll eine Antwort auf die Frage gefunden werden, wie vielfältig die Lehrwerke überhaupt gestaltet sind. Die Fragen, die sich auf den deskriptiven Teil beziehen, werden von den oben genannten Katalogen teils übernommen oder adaptiert.

3.1.1. Deskriptiver Teil

Zuallererst beginnt die Lehrwerksanalyse mit der Beschreibung. Der deskriptive Teil erläutert die einzelnen Materialteile, die zum Lehrwerk dazugehören. So sind zahlreiche Unterrichtswerke in einen Text- und einen Grammatikband aufgeteilt, ebenso ist es verbreitet, dass ein Vokabelbuch beigelegt ist. Davon wiederum ist zu differenzieren, welche Materialteile für den Unterrichtsverlauf im Rahmen des Lehrwerks verbindlich sind und zum Kapitelende abgeprüft werden müssen.¹⁰⁵

Zum beschreibenden Teil gehören ebenso allgemeine Angaben zum Lehrwerk, die insbesondere vor dem Hintergrund dieser Arbeit wichtig sind zu betonen. So stellen sich die Fragen, für welche Zielgruppe das Lehrwerk überhaupt konzipiert ist, denn danach richten sich Aufbau, Aufmachung und Inhalt genauso wie die jeweiligen Lernziele, die erreicht werden sollen. Für die Beurteilung eines Lehrwerkes ist eine Auseinandersetzung mit den Angaben, die u.a. die Zielgruppe beschreibt, erforderlich. Es verweist darauf, ob der Gebrauch dieses Lehrwerkes für Erwachsene, die ihr Lebensmittelpunkt auf den deutschsprachigen Raum verlegt haben, geeignet ist und welcher Beitrag dieses zum Fremdspracherwerb leistet.¹⁰⁶

Zielführende Fragestellungen sind hierbei:

Für welche Zielgruppe ist das Lehrwerk konzipiert?

Welche Materialteile gehören zum Lehrwerk?

Was sind die Ziele, die mit diesem Lehrwerk erreicht werden sollen?

¹⁰⁵ vgl. Funk, H. (1994). Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, S. 105. Berlin: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

¹⁰⁶ vgl. Neuner 1994:S. 122

Nicht zuletzt kann so in die inhaltliche Deskription übergeleitet werden. Die Themen sollen der Lebenssituation der Lernenden entsprechen. Die Alltagsrealität der Lernenden

soll in den Unterricht eingebracht werden können, so dass die Lernenden im Unterricht neu Erlerntes auch unmittelbar im Alltag anwenden können. D.h. die Themen im Lehrwerk müssen sich an den Interessensfeldern und Verbalisierungsbedürfnissen der Lernenden orientieren.¹⁰⁷

Mit einer solchen inhaltlichen Untersuchung kann daher festgestellt werden, ob es sich um reine Wissensvermittlung handelt oder ob realistische Sensibilisierungen für *Diversity* auch inhaltlich stattfinden.

Innerhalb von Bildungsinstitutionen gibt es verschiedene Kategorien, die Heterogenität beschreiben und innerhalb des internen Sozialgefüges der Lernenden konkretisieren. Dabei kommen sieben Hauptkategorien zur Anwendung. Diese Grundkriterien sind bereits in den einleitenden Kapiteln dieser Arbeit umrissen worden und sollen nun näher untersucht werden.

¹⁰⁷ ebda. S.124

3.1.2. Altersbedingte Heterogenität

Innerhalb der Lerngruppe selbst beschreibt das Alter den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Lernenden sowohl geistig als auch körperlich und ist damit besonders in der Schulbildung ein maßgeblicher Faktor.

Um altersbedingte Heterogenität sichtbar machen zu können, müssen Altersgruppen gebildet werden. Für die nachfolgende Analyse sind folgende Alterseinteilungen festgelegt:

- 18- 35 Jahre
- 35- 60 Jahre
- 60+

Anhand von im Lehrwerk dargestellten Fotos, die in den Lehrwerken in Form von Gruppenfotos oder Porträts abgebildet werden, werden Alterskategorien gebildet. Es muss dazu angemerkt werden, dass Fotos, die dieselben Personen mehrmals abbilden, nur einmal berücksichtigt werden. Die Einschätzung der Altersgruppe wird subjektiv nach eigenem Ermessen erfolgen. Es werden also dabei nur Fotos in Betracht bezogen, die Erwachsene entweder in Gruppen oder einzeln darstellen. Mit der Analyse der Repräsentanz der Altersgruppen soll aufgezeigt werden, wie vielfältig das Lehrwerk bezüglich des Alters und sofern es für Erwachsene konzipiert ist die unterschiedlichen Altersgruppen darstellt.

Es ist daher problematisch einen wirklichen Unterschied zwischen beispielsweise nur ein Jahr auseinanderliegenden Altersgruppen zu machen. Texte und Erläuterungen unter Abbildungen und grafischen Elementen erleichtern in bestimmten Fällen die Entscheidung, auf die analysierten Bilder und Grafiken wird im Anhang näher eingegangen, wo sie zum wissenschaftlichen und direkten Vergleich angeführt sind.

3.1.3. *Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität*

Die nächste Kategorie bildet die gesundheits- und körperbezogene Heterogenität, die sich weitestgehend auf Menschen mit körperlichen Einschränkungen beziehen. Als Erstes werde ich untersuchen, ob in den analysierten Lehrwerken Menschen mit körperlicher Behinderung abgebildet werden. Wenn ja, werde ich weitere Unterkategorien bilden, die die Vielfalt dieser Dimension verdeutlichen.

3.1.4. *Geschlechts- und genderbezogene Heterogenität*

Als Dritter soll die Dimension Geschlecht unter die Lupe genommen werden. Ebenso bleibt geschlechts- und genderbezogene Heterogenität ein Thema und die mit dem jeweiligen Geschlecht verbundenen gesellschaftlichen Bewertungen und Erwartungen. In der Analyse wird daher nach der Häufigkeit der Darstellung der Geschlechter im Lehrwerk gesucht. Mithilfe der dargestellten Fotos – individuelle Fotos und Gruppenfotos –, die zur Grundlage für die Feststellung der oben erwähnten zwei Dimensionen galten, werde ich die Geschlechterverteilung – Mann und Frau – ausforschen. Das Ziel mit diesem Schritt ist, herauszufinden, wie oft (im prozentualen Anteil angegeben) in den analysierten Lehrwerken Mann und Frau dargestellt werden. Außerdem soll bei der Untersuchung dieser Kategorie darauf eingegangen werden, ob genderspezifische Fragen im Lehrwerk zur Diskussion gestellt werden. Wenn ja, sollen dafür in einer zweiten Runde weitere Unterkategorien gebildet werden. Nicht zuletzt muss auch die Frage gestellt werden, inwieweit Gender-Fragen thematisiert werden.

Wie erwähnt, wird die Analyse anhand der Fotos, die Personen darstellen, ausgeführt um einen annähernden prozentualen Anteil an der Häufigkeit der Darstellung erwerben zu können.

3.1.5. *Leistungsbedingte Heterogenität*

Leistungsbedingte Heterogenität bezieht sich wiederum auf Unterschiede während des Lernprozesses selbst wie zum Beispiel das Lerntempo oder kognitive Fähigkeiten das neue Wissen aufzunehmen und anzuwenden.

Im Bereich der leistungsbezogenen Heterogenität erweist es sich als besonders schwierig Statistiken zu erstellen, da leistungsbezogene Heterogenität stets auf dem Wissen und Lernfortschritt des jeweiligen Individuums bemessen werden muss.

Die kognitiven Fähigkeiten der jeweiligen Individuen abzugleichen ist in solch einem Falle jedoch schwer ausführbar, da bei der Analyse keine ProbandInnen zur Verfügung gestellt worden sind. Diese Analyse kann nur mit Menschen unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft durchgeführt werden, sodass sie mit den nächsten zwei Dimensionen verknüpft werden muss, welche allerdings ebenfalls aus praktischen Gründen in der Analyse keinen Platz finden können.

3.1.6. *Soziokulturelle Eigenschaften*

Oftmals spielen auch soziokulturelle Einflüsse eine Rolle wie die soziale Herkunft der Lernenden und der familiäre Hintergrund, der häufig die subjektive individuelle Einstellung zu Bildung, Zukunftsperspektiven und vergangener Erfahrungen prägt. Die Repräsentanz von dieser Dimension soll in weiterführenden Arbeiten festgestellt werden. Mithilfe empirischer Forschungsmethoden sollen mit den Lernenden Interviews geführt werden, die sich auf die vorher genannten Fragen konzentrieren.

Ebenso wie die Geschlechterrollen wird inzwischen der Aspekt der Kultur nicht mehr als Machtfrage gesehen, sondern vor dem individuellen biographischen Hintergrund des Individuums betrachtet. Soziokulturelle Eigenschaften von Lernenden und in Lehrwerken repräsentierten Personengruppen würden daher also lediglich Stereotype und Vorurteile befördern. Daher sind zwar mit aller Selbstverständlichkeit Angehörige verschiedener Kulturkreise und Ethnien nachzuweisen, die aber nicht unter dem Aspekt ihrer jeweiligen Andersartigkeit, sondern als gleichwertige MitgliederInnen einer jeweiligen Gesellschaft dargestellt und nicht mit unterscheidenden Attributen belegt werden.

3.1.7. *Kulturelle Merkmale*

Neben den soziokulturellen Eigenschaften beeinflussen auch kulturelle Faktoren das Sozial- und Lernverhalten innerhalb der Lerngruppen wie beispielsweise die Haltung zur Stellung der Frau, alternativen Lebens- und Sexualorientierungen oder religiösen Verschiedenheiten. Um die kulturelle Heterogenität feststellen zu können, soll weiterführend analysiert werden, ob in dem jeweiligen Kapitel des Lehrwerks auf die kulturellen Merkmale von der Zielkultur sowie der Ausgangskultur eingegangen wird. In erster Instanz muss einen Überblick darüber verschaffen werden, ob in dem analysierten Kapitel Merkmale der Zielkultur oder der Ausgangskultur thematisiert werden. Wenn dies herausgefiltert wurde, soll an zweiter Stelle aufgeschlüsselt werden, wie Merkmale der Zielkultur oder der Ausgangskultur zum Ausdruck gebracht werden.

Bei der Analyse soll daher besonders der Kulturbegriff Beachtung finden und dort einfließende Berücksichtigung finden, da reflektiert werden muss, aus welcher Perspektive der Begriff der Kultur gesehen wird.

3.1.8. Berufs- und ausbildungsbedingte Heterogenität

Wir sind damit zu einer Dimension gekommen, die eine ausschlaggebende Funktion innehat. Wie es darauf hingewiesen wurde, die Vielfalt der Erwachsenenbildung zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernende berufs- und ausbildungsbedingte Unterschiede aufweisen, die auch einen jeweiligen Erfahrungshorizont eröffnen. Die Auseinandersetzung mit dem Beruf ist in diesem Fall von wichtigem Belang, da die von mir ausgewählte Zielgruppe, Deutch für ihr berufliches Weiterkommen lernen. Es handelt sich also um Lernende, die im Erwachsenenalter sind und eine berufliche Tätigkeit nachgehen oder nachgehen wollen. Um diese Dimension beschreibbar machen zu können, muss ich zuerst der Frage nachgehen, welche Berufe in dem jeweiligen Lehrwerk erwähnt werden. Ob auf den jeweiligen Beruf näher eingegangen wird oder nur erwähnt wird, wird in diesem Fall nicht ausdifferenziert. Der Grund dafür ist, dass ich die Vielfalt dieser Dimension daran „messen“ möchte, inwiefern die unterschiedlichen Berufe ‚vielfältig‘ abgebildet werden. Dies stellt den ersten Schritt dar. Nach der Analyse möchte ich unterschiedliche Berufsbezeichnungen zu Gesicht bekommen, die ich nach verschiedenen Berufsgruppen kategorisieren werde um die Vielfalt nach Kategorien feststellen zu können.

Für die Festlegung der Berufsgruppen habe ich den Bericht des österreichischen Arbeitsmarktservice¹⁰⁸ herangezogen. Der Bericht (2013), der sich mit der Gleichstellung (der Geschlechter) am österreichischen Arbeitsmarkt befasst, listet unterschiedliche Berufsgruppen auf. Bei der Kategorisierung der erwähnten Berufe in dem jeweiligen Kapitel werde ich mich an den vom AMS festgelegten Berufsgruppen¹⁰⁹ orientieren:

¹⁰⁸ Maurer, M., Benedikter, E. (2013). Bericht: Gleichstellung am österreichischen Arbeitsmarkt. 2013. Arbeitspolitik für Frauen/ Arbeitsmarktservice Österreich. S. 10.
Online:http://www.ams.at/_docs/001_gleichstellungsbericht_frauen_arbeitsmarkt.pdf
(Zugriff am 22.05.15)

¹⁰⁹ Berufsgruppen nach dem Bericht 2013:S. 10f

Berufsgruppen

- 1- Ingenieurwesen
- 2- Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen
- 3-Beherbergung und Gastronomie
- 4- Finanz- und Versicherungsdienstleistungen
- 5- sonstige wirtschaftliche Dienstleistungen
- 6- öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung
- 7- Erziehung und Unterricht
- 8- Gesundheits- und Sozialwesen
- 9- sonstige Dienstleistungen
- 10- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei
- 11- Bergbau
- 12- Herstellung von Waren
- 13- Energieversorgung
- 14- Wasserversorgung, Abwasser- und Abfallentsorgung
- 15- Verkehr und Lagerei
- 16- Information und Kommunikation
- 17- Grundstücks- und Wohnungswesen
- 18- Kunst, Unterhaltung und Erholung
- 19- private Haushalte
- 20-exterriitoriale Organisationen und Körperschaften
- 21- Sonstiges

Tabelle 1

Berufsgruppen nach dem Bericht vom AMS (2013).

Mit der Kategorisierung des im jeweiligen Kapitel erwähnten Berufes möchte ich aufzeigen, welche Vielfalt (im prozentuellen Anteil angegeben) in Bezug auf berufliche Tätigkeiten dargeboten wird.

Da die vorliegende Arbeit auf diese Dimension zugespißt ist, da sich die Erwachsenenbildung in diesem Bereich von der Schulbildung abhebt, sehe ich es erforderlich, die Dimension Beruf mit einer anderen Dimension, mit dem Geschlecht querzuverbinden. Die geschlechtsspezifische Verteilung von Männern und Frauen in verschiedenen Berufsgruppen wurde auch im Bericht über die Gleichstellung am österreichischen Arbeitsmarkt zur Diskussion gestellt. Im Bericht werden Branchen (siehe Abbildung) aufgelistet, die überwiegend von Frauen und die von Männern gewählt werden.

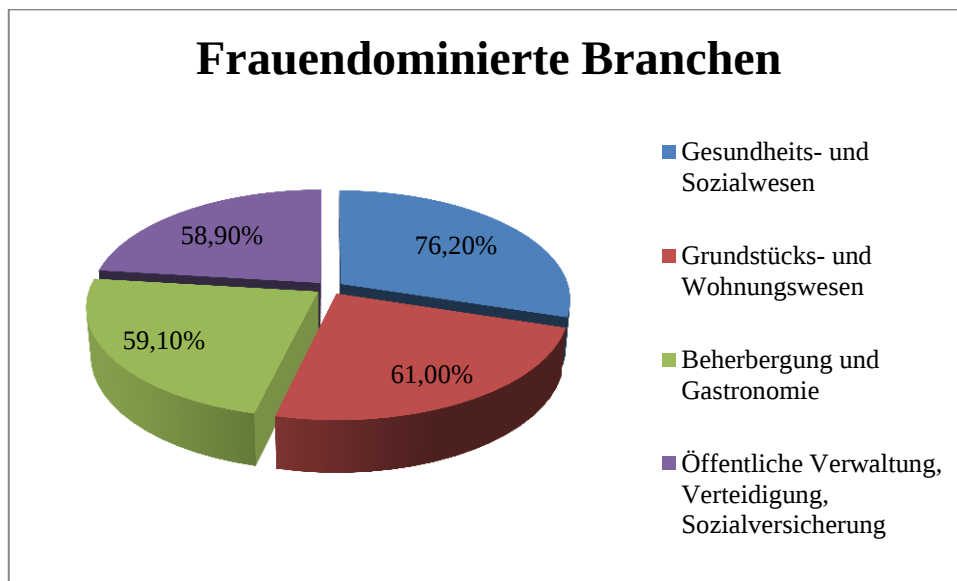


Abbildung 1. Frauen dominierte Branchen nach dem Bericht vom AMS (2013).

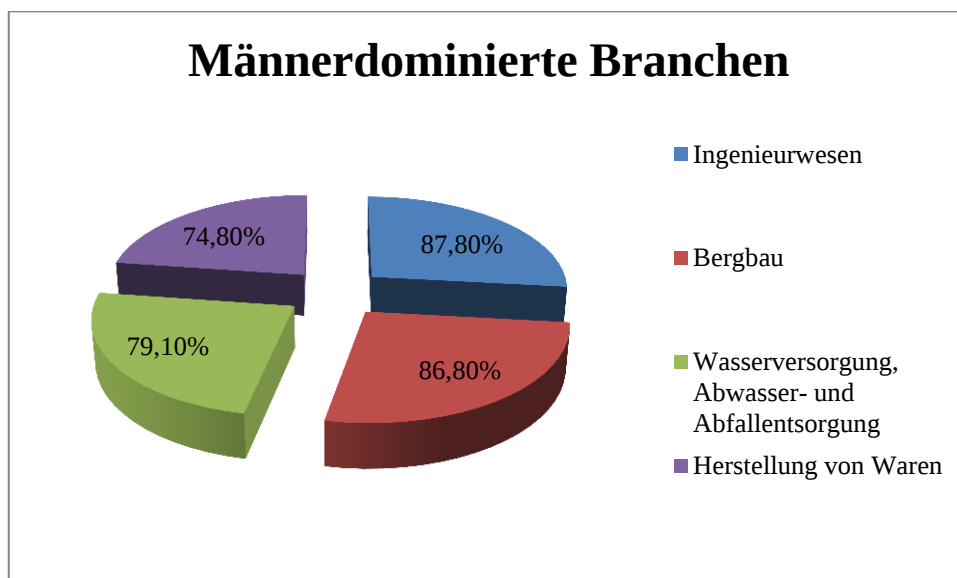


Abbildung 2. Männerdominierte Branchen nach dem Bericht vom AMS (2013).

Von Frauen besetzten Arbeitsplätze		Überwiegend von Männern gewählte Branchen	
Gesundheits- und Sozialwesen	76,2%	Ingenieurwesen	87,8%
Grundstücks- und Wohnungswesen	61,0 %	Bergbau	86,8%
Beherbergung und Gastronomie	59,1%	Wasserversorgung, Abwasser- und Abfallentsorgung	79,1%
Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	58,9%	Herstellung von Waren	74,8%

Tabelle 2

Prozentuelle Verteilung Frauen- und Männerdominierter Branchen nach dem Bericht vom AMS (2013).

Dieser kurze Überblick dient zum Ausgangspunkt weiterer Diskussionen, die im Zusammenhang mit Beruf und Geschlecht geführt werden können. Nach der Feststellung der beruflichen Kategorien, die im Lehrwerk dargestellt werden, möchte ich der Frage nachgehen, inwiefern das Lehrwerk diese geschlechtsspezifische Verteilung widerspiegelt.

Berufsfelder	Frauenanteil
1- Ingenieurwesen	12,20%
2- Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen	54,80%
3-Beherbergung und Gastronomie	59,10%
4- Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	50,30%
5- sonstige wirtschaftliche Dienstleistungen	43,30%
6- öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	58,90%
7- Erziehung und Unterricht	56,50%
8- Gesundheits- und Sozialwesen	76,20%
9- sonstige Dienstleistungen	69,60%
10- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	35,40%
11- Bergbau	13,20%
12- Herstellung von Waren	25,20%
13- Energieversorgung	16,90%
14- Wasserversorgung, Abwasser- und Abfallentsorgung	20,90%
15- Verkehr und Lagerei	20,50%
16- Information und Kommunikation	33,50%
17- Grundstücks- und Wohnungswesen	61,00%
18- Kunst, Unterhaltung und Erholung	45,50%
19- private Haushalte	86,60%
20-extraterritoriale Organisationen und Körperschaften	60,50%
21- Sonstiges	88,40%

Tabelle 3

Berufsfelder nach dem Bericht vom AMS (2013).

Dieser Schlüssel dient nunmehr der faktischen Wirklichkeitsbetrachtung in Bezug auf die Lektüre der Lehrwerke, um anhand dieser soziokulturellen Merkmale die im Lehrwerk abgebildete und somit vermittelte Realität mit der analytisch messbaren Realität vergleichen will.

Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über die besprochenen Kriterien und ist als selbst erstellter Kriterienkatalog zu betrachten.

Kriterien (K)	
Alter (K1)	
	18-35
	35-60
	60+
Gesundheit& Körper (K2)	
	JA
	NEIN
Geschlecht& Gender (K3)	
Geschlecht(K3a)	
	Mann
	Frau
Gender(K3b)	
	JA
	NEIN
Leistung (K4)	
	wird aufgrund mangelnden Informationen nicht untersucht
Soziokulturelle& Kulturelle (K5 & K6) Beruf& Ausbildung (K7)	Ingenieurwesen
	Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen
	Beherbergung und Gastronomie
	Finanz- und Versicherungsdienstleistungen
	sonstige wirtschaftliche Dienstleistungen
	öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung
	Erziehung und Unterricht
	Gesundheits- und Sozialwesen
	sonstige Dienstleistungen
	Land- und Forstwirtschaft, Fischerei
	Bergbau
	Herstellung von Waren
	Energieversorgung
	Wasserversorgung, Abwasser- und Abfallentsorgung
	Verkehr und Lagerei
	Information und Kommunikation
	Grundstücks- und Wohnungswesen
	Kunst, Unterhaltung und Erholung
	private Haushalte
	exterritoriale Organisationen und Körperschaften
	Sonstiges

Tabelle 4

Kriterienkatalog Vielfalt

Querverbindungen		
K7 & K3a	Berufsfeld	Geschlecht
K7 & K1	Berufsfeld	Alter
K1 & K3a	Alter	Geschlecht

Tabelle 5

Querverbindungen

Tabelle 4

3.2. *Lehrwerksanalyse: Studio D*

3.2.1. *Deskriptiver Teil*

Der multimediale Lehrwerksverbund ist für Erwachsene ohne Vorkenntnisse konzipiert. Analysiert wird im Folgenden das Kursbuch ohne Übungsteil.

Da das Lehrwerk im Zentrum eines multimedialen Lehrwerkverbundes steht, gehören mehrere Teile zum Lehrwerk.

Die Audio-CD beinhaltet Hörmaterialien zum Übungsteil sowie Phonetikübungen, damit die Aussprache trainiert werden kann.

Im Vokabeltaschenbuch werden alle neuen Wörter aufgelistet, die bei jedem Kapitel als wichtiges Vokabular erachtet werden. Außerdem findet man zweisprachige Glossare, die die Übersetzung der unbekannten Wörter in die Muttersprache erleichtern.

Das Lehrwerk enthält noch ein zusätzliches Arbeitsheft, das zum Sprachtraining dient und die KursteilnehmerInnen auf den A1 Test vorbereiten. Dieses zusätzliche Lernmaterial bietet Übungen zur Differenzierung, Wiederholung und Erweiterung.

Für Lernende, die sich noch intensiver mit dem Deutschlernen befassen wollen, bietet dazu die Lerner CD- ROM eine weitere Möglichkeit.

Die CD- ROM begleitet die Unterrichtsvorbereitung interaktiv. Hierbei können Lehrende auf Spielfilme zugreifen, die im Unterricht bearbeitet werden können.

Zudem findet sich im Anhang des Kursbuches eine Übersicht über die A1-Grammatik, eine alphabetische Wörterliste, die Transkripte der Hörtexte, und einen Lösungsschlüssel.

Das Lehrwerk orientiert sich an der Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und führt zum Zertifikat Deutsch, das an zugelassenen Stellen und Instituten durch Nachweis ausreichender Sprach- und Grammatikkenntnisse erworben werden kann.

Sie werden mit interessanten Themen und Texten in den Alltag der Menschen in den deutschsprachigen Ländern eingeführt und vergleichen ihn mit ihren eigenen Lebenserfahrungen. Entsprechend der KANN-Beschreibungen sollen Lernende in der Lage sein in sprachlichen Alltagssituationen zurechtzukommen und einfache gesprochene und geschriebene Texte zu verstehen und zu schreiben. Die Erarbeitung grammatischer Strukturen ist an Themen und Sprachhandlungen gebunden, die den

kommunikativen Bedürfnissen entsprechen. Das Lehrwerk fördert ein entdeckendes Lernen, das darin ersichtlich wird, dass sprachliche Strukturen individuell erkannt, verstanden und angewandt werden müssen. Außerdem umfasst das Lehrwerk Lerntipps, die zur Entwicklung individueller Lernstrategien dient.

Das Lehrwerk geht davon aus, dass die deutsche Sprache für berufliche Zwecke erlernt wird, was in der Einleitung auch eingangs erwähnt wird. Aus diesem Grund werden unterschiedliche Szenarien weitestgehend aus der Berufswelt sprachlich eingeführt und Menschen vorgestellt, die unterschiedliche Berufe ausüben.¹¹⁰

3.2.2. Altersbedingte Heterogenität

Die eingangs beschriebenen Klassifizierungen verschiedener Formen der Heterogenität spiegeln sich nun größtenteils auch in den unterschiedlichen Altersklassen wieder.

Auffällig ist hierbei die Altersverteilung: Der Löwenanteil besteht hier aus derjenigen Altersgruppe, die bereits fest im Berufsleben steht oder aber am Ende ihrer Ausbildung und somit ebenfalls aus beruflichen Gründen eine neue Sprache erlernt. Lediglich fünf Prozent sind jenseits des berufstätigen Alters.

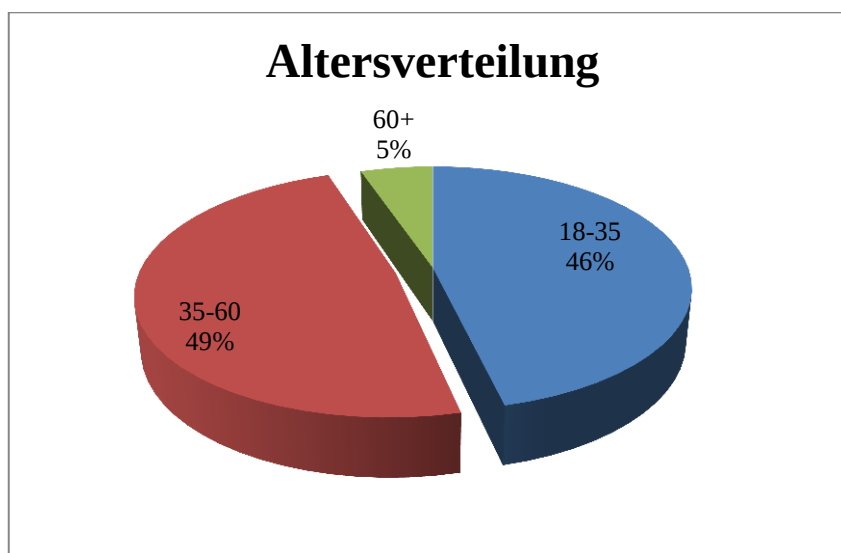


Abbildung 3. Altersverteilung (Studio D)

¹¹⁰ Vgl. Funk [et al.]: 2014.

3.2.3. *Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität*

Obgleich der Fokus der öffentlichen Wahrnehmung in jüngerer Zeit immer stärker auf Menschen mit Behinderungen eingegangen ist, was sich auch in Form von Inklusion im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Leben als auch in zahlreichen Projekten und Förderungen im Bereich der Barrierefreiheit niederschlägt.

Das vorliegende Lehrwerk jedoch hat allesamt keine Menschen mit Behinderungen thematisiert; die real existierende gesellschaftliche Vielfalt und Heterogenität was diskriminierungsanfällige Gruppen betrifft ist somit von ihrer Repräsentanz her noch stark ausbaufähig.

3.2.4. *Geschlechts- und genderbezogene Heterogenität*

Ebenso gilt für die geschlechtsbezogene Heterogenität dasselbe. Zwar hat sich im Laufe der Analyse unter dem besonderen Blickwinkel auf die Geschlechterverteilung herausgestellt, dass diese in ihrer Repräsentanz in den Inhalten der Lehrwerke durchaus auch derjenigen Geschlechterverteilung der gegenwärtigen Gesellschaft entspricht, jedoch haben einige maßgebliche Thesen der zeitgenössischen Geistesgeschichte keine Berücksichtigung gefunden.

Seit einigen Jahren wird insbesondere in Erziehungs- und Geisteswissenschaften aufgrund philosophischer Theoreme des Poststrukturalismus sowie des Dekonstruktivismus daran gearbeitet, die tradierten Rollen von Geschlechtern, Kulturen und Rassen kritisch zu hinterfragen und sie vor dem Hintergrund sozialer Interpretation zu betrachten.

Die Interpretation von Geschlechtern jenseits der biologischen Aspekte wirft damit auch im Verhältnis der jeweiligen Geschlechter zueinander neue Herausforderungen auf. Das hier untersuchte Lehrwerk arbeitet noch mit dem binären Geschlechterbild; Gender-Fragen sind bisher lediglich in einigen wenigen sehr neu auf dem Markt erschienenen Lehrwerken thematisiert worden.

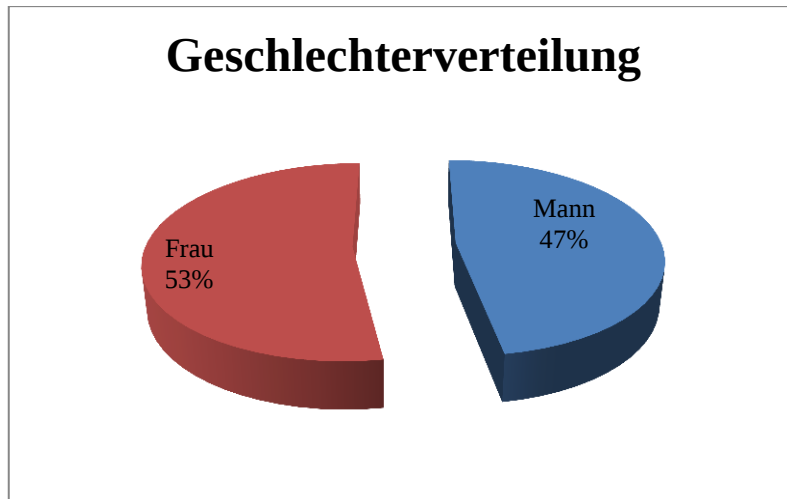


Abbildung 4. Geschlechterverteilung (Studio D).

3.2.5. *Leistungsbedingte Heterogenität*

3.2.6. *Soziokulturelle Eigenschaften*

3.2.7. *Kulturelle Merkmale*

3.2.8. *Berufs- und altersbedingte Heterogenität*

Alle im jeweiligen Lehrwerk erwähnten Berufe sind hierbei in einer Tabelle aufgelistet. Bei der Nennung des Berufs ist zum einfacheren Verständnis sowie der kognitiven Verknüpfung des Wortes ein einfach zu erkennendes Bild zugeordnet.

Auffällig ist hierbei, dass die optische Repräsentation der Berufsgruppen die klassischen Geschlechterverteilungen widerspiegelt. So sind technische Berufe weitestgehend durch Männer repräsentiert, soziale oder dienstleistende Berufe dagegen von Frauen.

Ebenso finden ältere ArbeitnehmerInnen schlichtweg keinerlei Beachtung. Außerdem sind sehr angesehene und verantwortungsvolle Berufe mit Autorität wie Pilot oder Lehrer von Personen mittleren Alters dargestellt.

Alles in allem lässt sich bei der Darstellung der Berufe festhalten, dass tradierte Rollenbilder in den Lehrwerken weiter manifestiert werden, die zwar die gesellschaftliche Realität derzeit noch weitestgehend abbilden, Fragen der Gleichberechtigung und der Öffnung aller Berufsgruppen für alle Bevölkerungsgruppen jedoch nicht reflexiv und kritisch auslegen.

Berufsbezeichnung/ Berufsgruppe	Anzahl von Mann	Anzahl von Frau	Anzahl von 35-60	Anzahl von 18-35	Anzahl von 60+
der Projektleiter	1				
1- Ingenieurwesen	1				
der Sport- und Fitnesskaufmann	1			1	
8- Gesundheits- und Sozialwesen	1			1	
der Automechaniker	1			1	
2- Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen	1			1	
der Mechaniker	1				
1- Ingenieurwesen	1				
der Pilot	1		1		
9- sonstige Dienstleistungen	1		1		
der Lehrer	1		1		
7- Erziehung und Unterricht	1		1		
der Programmierer	1		1		
1- Ingenieurwesen	1		1		
der Bankangestellte	1		1		
4- Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	1		1		
der Arzt	1				
8- Gesundheits- und Sozialwesen	1				
der Marketingchef	1				
4- Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	1				
der Bäcker	1		1		
9- sonstige Dienstleistungen	1		1		
der Student		1		1	
7- Erziehung und Unterricht		1		1	
die Krankenschwester		1	1		
8- Gesundheits- und Sozialwesen		1	1		
die Kundenberaterin		1			
6- öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung		1			
der Krankenpfleger		1			

8- Gesundheits- und Sozialwesen	1			
die Programmiererin	1	1		
1- Ingenieurwesen	1	1		
die Deutschlehrerin	1	1		
7- Erziehung und Unterricht	1	1		
die Reiseverkehrskauffrau	1	1		
6- öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	1	1		
der Gesundheits- und Krankenpfleger	1	1		
8- Gesundheits- und Sozialwesen	1	1		
die Sekretärin	1	1		
6- öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	1	1		
die Kellnerin	1	1		
3-Beherbergung und Gastronomie	1	1		
die Taxifahrerin	1	1		
9- sonstige Dienstleistungen	1	1		
die Callcenter- Agentin	1		1	
6- öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	1		1	
die Vertriebsleiterin	1			
4- Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	1			
Gesamtergebnis	11	13	13	4

Tabelle 6

Berufsgruppe & Alter & Geschlecht (Studio D).

3.2.9. Querverbindungen

Beruf& Geschlecht

Wie bereits erwähnt, sollen Querverbindungen hergestellt und nachgegangen werden in welcher Berufsgruppe das jeweilige Geschlecht dargestellt wird und ob es mit dem Bericht, der das AMS geliefert hat übereinstimmt. In diesem Teil sollen lediglich die Ergebnisse objektiv zusammengefasst werden.

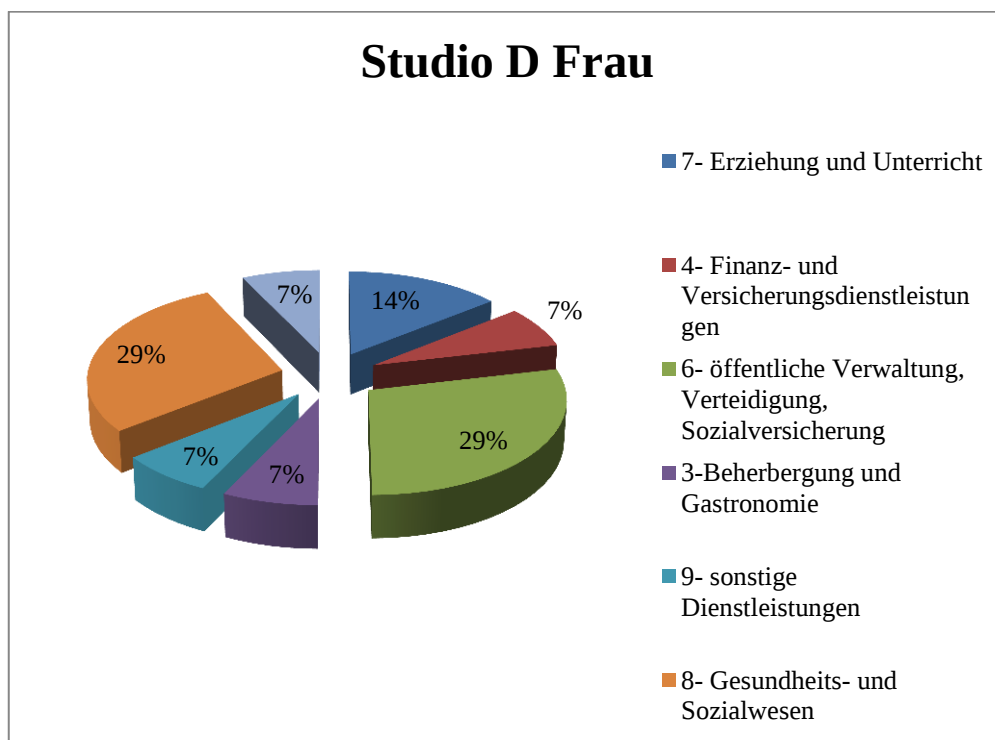


Abbildung 5. Berufsfelder Frau (Studio D).

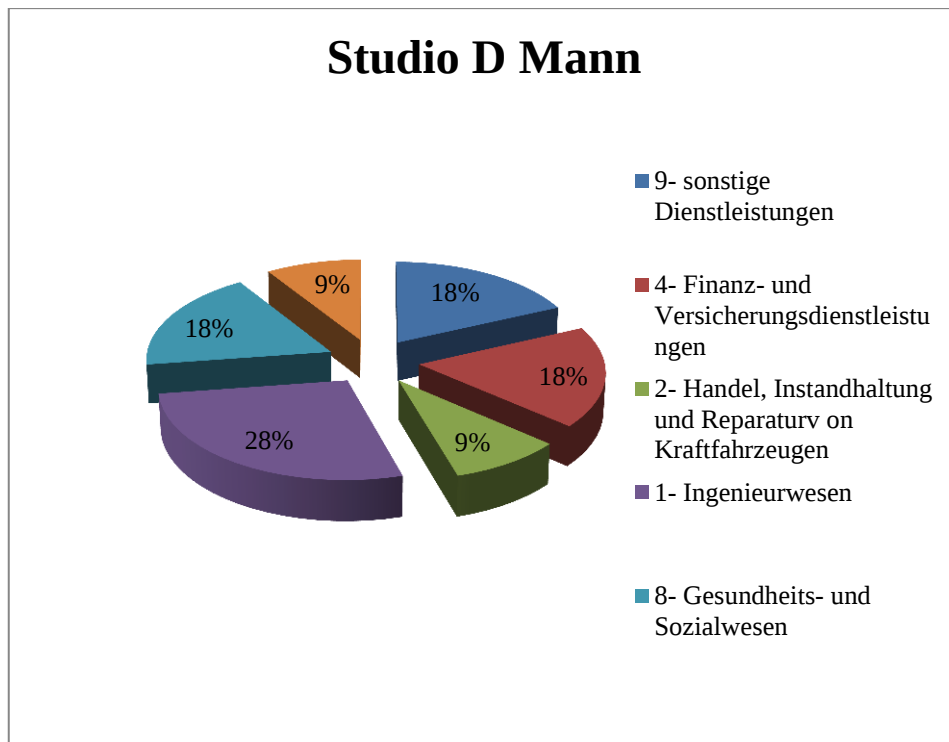


Abbildung 6. Berufsfelder Mann (Studio D)

Beruf& Alter

Hierbei werden lediglich die mit einem ergänzenden Bild dargestellten Berufe abgebildet. Dabei ist auffällig, dass vor allem Berufe im Niedriglohnsektor von sehr jungen oder sehr alten ArbeitnehmerInnen repräsentiert werden, Berufe im Mittelfeld oder mit großer Verantwortung und Autorität werden auch hier, wie in der vorangegangenen Statistik ebenfalls aufgezeigt, von ArbeitnehmerInnen mittleren Alters dargestellt.

Berufsbezeichnung	Anzahl von 18-35	Anzahl von 35-60
der Programmierer		1
die Taxifahrerin		1
die Deutschlehrerin		1
der Bankangestellte		1
die Kellnerin		1
der Lehrer		1
die Krankenschwester		1
der Bäcker		1
die Programmiererin		1
der Pilot		1
die Reiseverkehrskauffrau		1
der Gesundheits- und Krankenpfleger		1
die Sekretärin		1
der Student	1	
die Callcenter- Agentin	1	
der Automechaniker	1	
der Sport- und Fitnesskaufmann	1	
Gesamtergebnis	4	13

Tabelle 7

Beruf & Alter (Studio D).

Alter& Geschlecht im Kapitel Beruf

Die Verteilung der Aspekte Geschlecht und Alter ist ebenfalls berücksichtigt worden. Besonders auffällig und entgegen der ersten Annahme, Frauen würden eher als jünger dargestellt, ist, dass das Gegenteil der Fall ist: Männer werden in zwei von fünf Fällen der jüngeren Generation zugerechnet, was möglicherweise auf eine Repräsentation von Kraft und Stärke rückzuführen ist, Frauen dagegen in vier von fünf Fällen der eher mittleren bis gesetzten Altersgruppe.

Geschlecht	Alter von 18-35	Alter von 35-60
Mann	2	3
Frau	1	4

Tabelle 8

Alter& Geschlecht im Kapitel Beruf (Studio D).

3.3. *Lehrwerksanalyse: Schritte International A1/1 und A1/2*

3.3.1. *Deskriptiver Teil*

„Schritte international“ ist ein Lehrwerk für die Grundstufe. Es führt Lernende ohne Vorkenntnisse in jeweils zwei Bänden zu den Sprachniveaus A1, wie sie im GERS definiert sind. Gleichzeitig bereitet Schritte international gezielt auf die Prüfungen Start Deutsch 1 vor.

Jede der sieben Lektionen eines Bandes besteht aus einer Einstiegsdoppelseite, fünf Lernschritten A bis E, einer Übersichtsseite sowie einem Zwischenspiel. Die Lernschritte A bis E sind jeweils auf einer Seite abgeschlossen, was einen klaren und transparenten Aufbau schafft.

Jede Lektion beginnt mit einer Folge einer unterhaltsamen Foto- Hörgeschichte. Die Episoden bilden den thematischen und sprachlichen Rahmen der Lektion. Der Handlungsbogen dient als roter Faden für die Lektion und erleichtert die Orientierung im Lernprogramm.

Die Seiten der Lernschritte A bis C bilden jeweils in sich abgeschlossene Einheiten und folgen einer klaren, einheitlichen Struktur. Bei den Lernschritten D und E werden die vier Fertigkeiten – Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben – nochmals in authentischen Alltagssituationen trainiert und systematisch erweitert.

Am Ende einer Lektion sind die wichtigen Strukturen, Wendungen und Strategien der Wissenserweiterung systematisch zusammengefasst und bilden einen schnellen Überblick zum Abschluss der jeweiligen Lerneinheit.

Dazwischen werden landeskundlich interessante Lese- und Hörtexte über Deutschland, Österreich und die Schweiz eingestreut, die das Wissen über Geschichte und Kultur der jeweiligen Länder unterstützend näherbringen und mit spielerischen Aktivitäten der Lernenden die Lektion abrunden.

Daneben existiert ein Arbeitsbuch, das alle Hörtexte sowie interaktive Wiederholungsübungen beinhaltet. Eine Wiederholungssequenz über den in je zwei Bänden erworbenen Lernstoff und ein Modelltest mit Tipps zur Prüfungsvorbereitung finden sich am Ende jeder Niveaustufe.

Darüber hinaus bietet „Schritte international“ die Möglichkeit der Selbstevaluation mithilfe eines Fragebogens, mit dem die Lernenden ihren Kenntnisstand selbstständig überprüfen und beurteilen können.

Am Ende des Buches findet sich ein ausführlicher Grammatikanhang sowie eine alphabetische Wortliste, ferner zahlreiche Übungen, Kopiervorlagen, Spiele und Texte, die online abgerufen und individuell bearbeitet werden können.¹¹¹

3.3.2. Altersbedingte Heterogenität

Bei diesem Lehrwerk ist anzumerken, dass es vorwiegend die jüngere Altersgruppe bis 35 Jahre repräsentiert wird. Die jeweilige Altersverteilung lässt sich anhand der unten stehenden Grafik ablesen und offenbart, welche Altersgruppe der Lernenden als Zielgruppe vorwiegend ins Auge gefasst worden ist.

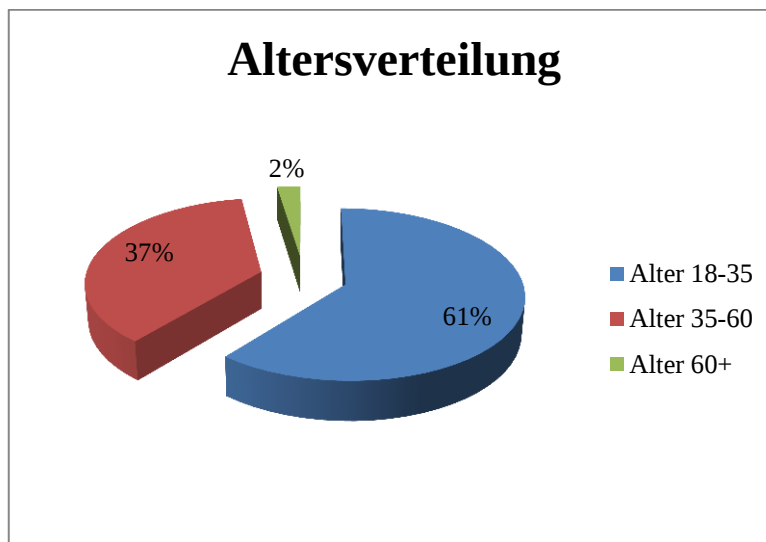


Abbildung 7. Altersverteilung (Schritte International).

¹¹¹ Vgl. Niebisch [et. al]; 2006. Vorwort

3.3.3. Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität

Auch hier finden sich keine Repräsentationen von Menschen mit körperlicher oder geistiger Einschränkung.

3.3.4. Geschlechts- und genderbezogene Heterogenität

Ebenso lässt sich eine ähnliche Verteilung der Geschlechter wie im vorangegangenen Lehrwerk konstatieren, jedoch mit einer entgegen der gesellschaftlichen Wirklichkeit überwiegend männlich überrepräsentiertem Anteil.

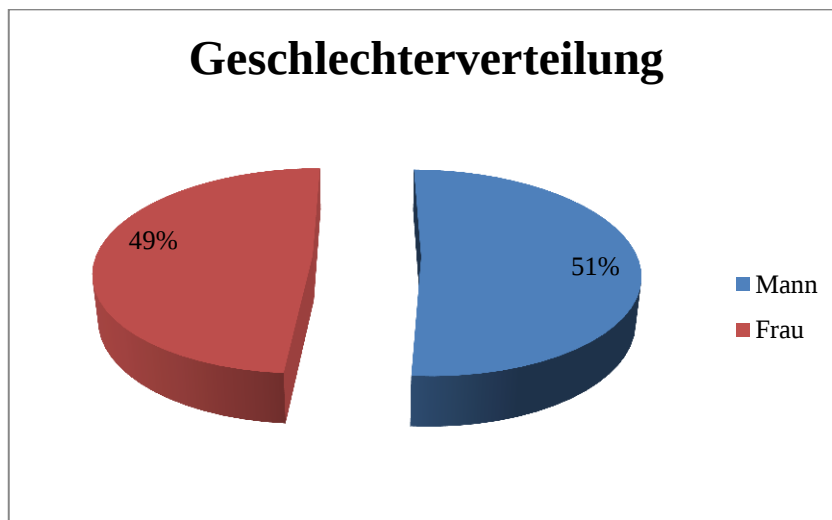


Abbildung 8. Geschlechterverteilung (Schritte International).

3.3.5. Leistungsbedingte Heterogenität

3.3.6. Soziokulturelle Eigenschaften

3.3.7. Kulturelle Merkmale

3.3.8. Berufs- und ausbildungsbedingte Heterogenität

Im vorliegenden Lehrwerk wird zusätzlich zur traditionellen Didaktik auch weniger mit Bildmaterial gearbeitet. Oftmals sind Berufe nur deskriptiv dargestellt, nur einige auch mit dazugehörigem Bild veranschaulicht.

Auch ist nicht klar nach Geschlechtern unterschieden, vielmehr verläuft die Repräsentation der jeweiligen Geschlechter unterschiedlicher Berufsgruppen durch die Zuhilfenahme des entsprechenden Genus.

Darüber hinaus finden ältere ArbeitnehmerInnen eine deutlich stärkere, wenngleich noch nicht ausreichende Berücksichtigung. Dennoch bleibt das Geschlechterverhältnis stets der tradierten Linie treu und beschreibt handwerkliche Berufsfelder in überwiegend männlicher Hand.

Berufsbezeichnung/ Berufsgruppe	Anzahl von Mann	Anzahl von Frau	Anzahl von 35-60	Anzahl von 18-35
der Arzt	1			
8- Gesundheits- und Sozialwesen	1			
der Arzt/ die Ärztin	1	1		
8- Gesundheits- und Sozialwesen	1	1		
der Automechaniker	1			
2- Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen	1			
der Bäcker	1			
9- sonstige Dienstleistungen	1			
der Clown	1			
21- Sonstiges	1			
der Elektriker	1			
9- sonstige Dienstleistungen	1			
der Fahrradkuriere	1			1
9- sonstige Dienstleistungen	1			1
der Fleischer	1			
9- sonstige Dienstleistungen	1			
der Game- Designer	1			1
1- Ingenieurwesen	1			1
der Geschäftsführer	1			
4- Finanz- und	1			

Versicherungsdienstleistungen			
der Kapitän	1		
9- sonstige Dienstleistungen	1		
der Koch	1		1
9- sonstige Dienstleistungen	1		1
der Lehrer	1		
7- Erziehung und Unterricht	1		
der Maurer	1		
9- sonstige Dienstleistungen	1		
der Musiker	1		1
7- Erziehung und Unterricht	1		1
der Online Redakteur	1		
16- Information und Kommunikation	1		
der Puppenspieler		1	1
21- Sonstiges		1	1
der Schäfer	1		1
10- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	1		1
der Schmied	1		
9- sonstige Dienstleistungen	1		
der Schuster	1		
9- sonstige Dienstleistungen	1		
der Taxifahrer	1		
9- sonstige Dienstleistungen	1		
der/ die Architekt/ Architektin	1	1	
1- Ingenieurwesen	1	1	
der/ die Exportkaufmann/ Exportkauffrau	1	1	
9- sonstige Dienstleistungen	1	1	
der/ die Flugbegleiter/ Flugbegleiterin	1	1	
9- sonstige Dienstleistungen	1	1	
der/ die JournalistIn	1	1	
16- Information und Kommunikation	1	1	
der/ die LehrerIn	1	1	

7- Erziehung und Unterricht	1	1		
der/ die Programmierer/				
Programmiererin	1	1		
1- Ingenieurwesen	1	1		
der/ die StudentIn	1	1		
7- Erziehung und Unterricht	1	1		
der/ die VerkäuferIn	1	1		
9- sonstige Dienstleistungen	1	1		
der/die Hotelfachmann/				
Hotelfachfrau	1	1		
3-Beherbergung und Gastronomie	1	1		
die Friseurin		1		
9- sonstige Dienstleistungen		1		
die Optikerin		1	1	
8- Gesundheits- und Sozialwesen		1	1	
die Personalreferentin		1		
6- öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung		1		
die Tierärztin		1	1	
8- Gesundheits- und Sozialwesen		1	1	
Gesamtergebnis	29	15	6	2

Tabelle 9

Beruf& Alter& Geschlecht (Schritte International).

3.3.9. Querverbindungen

Querverbindung: Beruf & Geschlecht

Beruf und Geschlecht sind prioritäre Querverbindungen die aufzeigen, dass Frauen vorwiegend im Gesundheits- und Sozialwesen dargestellt und somit nicht im Sinne gesellschaftlich real existierender Vielfalt repräsentiert sondern vielmehr weiterhin stereotypisiert werden.

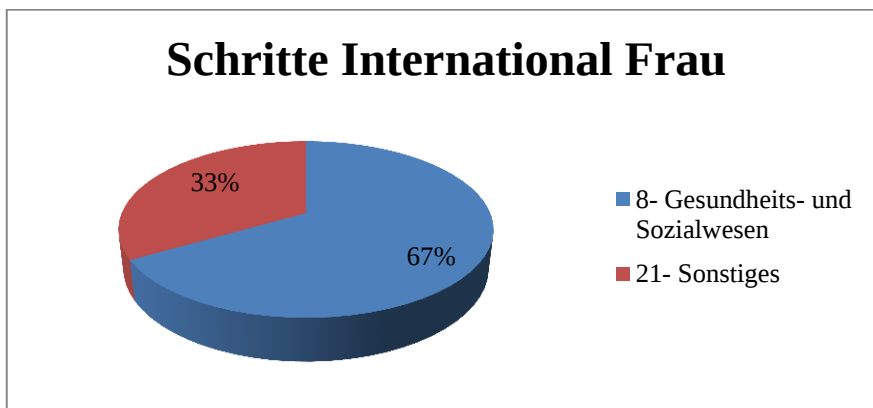


Abbildung 9. Berufsgruppe & Frau (Schritte International).

Männer dagegen werden oft im Dienstleistungssektor dargestellt, vor allem in technischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Berufen, was ebenfalls eine klassische Rollenverteilung vermuten lässt.

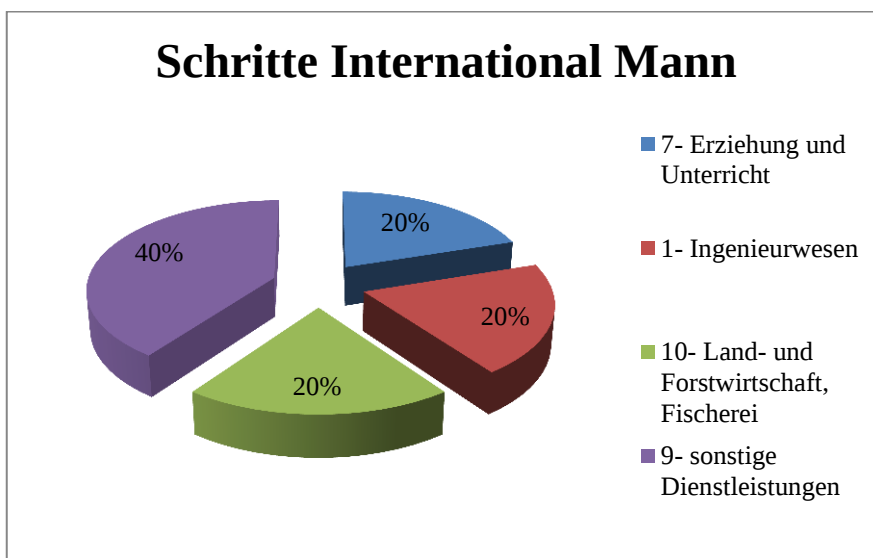


Abbildung 10. Berufsgruppe & Mann (Schritte International).

Beruf & Alter

Berufsbezeichnung	Alter 18-35	Alter 35-60
der Fahrradkuriere	1	
der Game- Designer	1	
der Koch		1
der Musiker		1
der Puppenspieler		1
der Schäfer		1
die Optikerin		1
die Tierärztin		1
Gesamtergebnis	2	6

Tabelle 10

Beruf & Alter (Schritte International.).

Alter & Geschlecht im Kapitel Beruf

Geschlecht	Alter von 18-35	Alter von 35-60
Mann	2	3
Frau	0	3

Tabelle 11

Alter & Geschlecht im Kapitel Beruf (Schritte International.).

4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Nach der Analyse beider Lehrwerke lässt sich festhalten, dass die didaktischen Ansätze durchaus sehr stark verschieden sind. Während das eine sehr auf das reflexive Lernverhalten und die Anwendung des Lernstoffs ausgerichtet ist, so bedient sich das andere der ‚traditionellen‘ Didaktik der stufenweisen Reproduktion der Inhalte.

Besonderes Augenmerk lag in dieser Arbeit auf der Repräsentation gesellschaftlicher Vielfalt in den Lehrwerken. Bezüglich soziokultureller Aspekte ist glücklicherweise festzustellen, dass Kultur als Unterscheidungsmerkmal von Individuen keine nennenswerte Rolle mehr spielt. Die Kultur als Machtfrage wird auch im gesellschaftlichen Kontext als solche nicht mehr gestellt, die Integration verschiedener Lebensstile in das gesamtgesellschaftliche Leben hat einen größeren Stellenwert als die Unterscheidung durch soziokulturelle Merkmale. Diese Realität spiegelt sich auch in den jeweiligen Lehrwerken wieder, die ihre Figuren jenseits soziokultureller Merkmale darstellen und somit nicht die damit verknüpften Stereotypen reproduzieren, sondern das Individuum als solches und gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft betrachten.

Ebenso wird versucht das Altersverhältnis relativ angemessen darzustellen. Besonders Führungskräfte werden in der mittleren Altersklasse angesiedelt, während weniger gut bezahlte Berufe oftmals von der jüngeren Generation repräsentiert werden. Deutlich zu kurz kommen die älteren ArbeitnehmerInnen, die in sehr geringer Zahl dargestellt werden.

Was jedoch das Geschlechterverhältnis angeht, so verhalten sich beide Lehrwerke diesseits der aktuellen Forschungserkenntnisse. Beide bemühen sich zwar um ein relativ ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter und versuchen die gesellschaftliche Realität abzubilden, reproduzieren jedoch weiterhin Rollenmerkmale, indem sie die jeweiligen Berufe klassischen Rollenklischees zuordnen. So sind in handwerklichen und technischen Berufsgruppen vorwiegend Männer dargestellt während soziale Berufe überwiegend von Frauen ausgeübt wurden. Ebenso reproduzieren die Lehrwerke das binäre Geschlechterbild von Mann und Frau, gehen dabei aber in keinem Falle auf Transidentitäten oder alternative

Sexualitäts- und Familienmodelle ein. Die immer zentraler werdenden Gender-Fragen werden also gar nicht erst thematisiert.

Die Lehrwerke orientieren sich also an der gesellschaftlich vorgegeben Realität, induzieren allerdings keine Impulse zeitgenössischen Fortschritts sondern reproduzieren teilweise die aktuellen Gegebenheiten.

Bedingt durch die Orientierung an einer eher erwachsenen Zielgruppe, die Deutsch als Fremdsprache aus vorwiegend beruflichen Gründen lernen muss, sind die Alltagsbeispiele dementsprechend konzipiert. Während Schulbücher zumeist Probleme und Alltägliches aus der Welt der Jugendlichen thematisieren, werden hier vorwiegend Alltagssituationen und gesellschaftliche Normen angeführt, die eine Beschäftigung mit Kultur und Alltag des deutschen Sprachraumes mit sich bringen und somit über den reinen Spracherwerb hinaus gehen.

5. Ausblick

Nach der vorangegangenen Analyse ist festzustellen, dass erst sehr neu auf dem Markt erschienene Lehrwerke sich reflexiv mit tatsächlicher gesellschaftlicher Vielfalt beschäftigen. Die hier untersuchten Musterbeispiele reproduzierten besonders in beruflicher Hinsicht die klassische Aufteilung einzelner Berufsgruppen und ordnen sie dem jeweiligen Geschlecht zu. Damit einhergehend ist die Manifestation des binären Geschlechterbildes, da Gender-Fragen gar nicht erst thematisiert werden und alternative Identitätsmodelle keine Berücksichtigung finden.

Die zeitgenössische Pädagogik und Didaktik dagegen gestalten ihre Materialien deutlich näher an der gesellschaftlichen Realität und lassen sowohl alternative Lebensweisen, Geschlechtsidentitäten und Kulturnormen einfließen wie gleichsam sie auch kritisch zu hinterfragen. Die Abbildung sogenannter Randgruppen als selbstverständliche Kettenglieder des Soziogramms findet also erst seit Kurzem ihre Berechtigung; ist ein Lehrwerk schließlich nicht lediglich zur Vermittlung von Sprachkenntnissen konzipiert, sondern vermittelt zugleich kulturelle Aspekte des jeweiligen Sprachraumes.

Die zunehmende Standardisierung didaktischer Methoden dient einerseits zwar der besseren auch internationalen Vergleichbarkeit, kann aber nicht zwingend auf die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Lernenden eingehen.

Sprachdidaktik zeigt sich somit als standardisierte Kulturvermittlung, die jedoch progressive Sozialentwicklungen noch stärker einbinden muss um Vielfalt als Wirklichkeit auch zu konkretisieren. Um ein Gesamtbild repräsentativer Art erhalten zu können wäre es allerdings von unbedingter Wichtigkeit tiefergehende Analysen in besonderem Bezug auf die genannten Aspekte durchzuführen.

6. Literaturverzeichnis

Lehrwerke:

Funk, H. (Hrsg.), Kuhn, Ch., Demme, S., Bayerlein, O. (2014). *Studio D A1 Deutsch als Fremdsprache /Kurs- und Übungsbuch/*. Berlin: Cornelsen Verlag. 1. Auflage

Niebisch, D., Penning- Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M., Reimann, M., et al. (2006). *Schritte 1 international (Kursbuch+ Arbeitsbuch) A1*. Ismaning: Max Hueber Verlag. 1. Auflage

Herausgeberwerke:

Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider- Verlag Hohengehren. 2. Auflage.

Engel, Ulrich (Hrsg.) (1981). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg : Groos.

Heindrichs, W. (Hrsg.). (1980). *Sprachlehrforschung: angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.

Ott, B. (Hrsg.). (2000). *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung*. Berlin: Cornelsen. 2. Überarbeitete Auflage.

Prenzel, A. (Hrsg.). (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [u.a.]. 3. Auflage.

Elektronische Medien

Maurer, M., Benedikter, E. (2013). Bericht: Gleichstellung am österreichischen Arbeitsmarkt. 2013. Arbeitspolitik für Frauen/ Arbeitsmarktservice Österreich. S. 10.
http://www.ams.at/_docs/001_gleichstellungsbericht_frauen_arbeitsmarkt.pdf
 (Zugriff am 22.05.15)

Beiträge in Herausgeberwerken:

Boller, S., Rosowski, E., Stroot, Th. (2007). Heterogenität in der Sekundarstufe II.
 In S. Boller & E. Rosowski, & Th. Stroot (Hrsg.) Heterogenität in der Schule und Unterricht. Handlungsansätze mit pädagogischem Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Böhnisch, L., Schröer, W., (2007). Der Auftrag der Jugendarbeit im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft. In A. Oehme, Chr. M. Beran, R. Krisch, *Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung für Jugendliche. Untersuchungen von Potenzialen der Jugendarbeit zur Gestaltung von sozialräumlichen Beschäftigungsprojekten*. Wien: Verein Wiener Jugendzentren.

Brügelmann, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde- pädagogische Perspektiven. In F. Heinzel, A. Prengel, (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung* 6. Opladen: Leske + Budrich. S. 31-43.

Dubois, B. (2009). Heterogenität- Vielfalt als Chance in der Unterrichtsgestaltung. In A. Fischer, (Hrsg.): *Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität. Leuphana- Seminar- Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 1: Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung*. S. 5-20.

- Ebbers, I. (2011). Lehr-Lernkonzepte der Übergangsbewältigung- *Diversity Education als Chance*. In E. Jung, M. Kenner, H.-G. Lambertz (Hrsg.) *bwp@Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung, Fachtagung 15*, S. 1-9.
Online: www.bwpat.de/ht2011/ft15/ebbers_ft15-ht2011.pdf (Zugriff am 7.1.2015).
- Feld-Knapp, I. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin*. In I. Feld- Knapp (Hrsg.) *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. (S. 1.) Budapest: Typotex Kiadó. Eötvös József Collegium.
- Funk, H. (1994). Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, S. 105-111. Berlin: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Götze, L. (1994). Fünf Lehrwerkgenerationen. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, S. 29-30. Berlin: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Jammal, E. (2014). Vielfalt, Kollektivität und Lebenswelt. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. S. 106- 122. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Krumm, H.-J. (1994). Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* S. 23-28. Berlin: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Krumm, H.-J. (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den*

fremdsprachlichen Deutschunterricht S. 100-105. Berlin: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Krumm, H.-J. (1999). Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In K.-R. Bausch, (Hrsg). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. S. 119-128. Tübingen: Narr.

Moosmüller, A., Möller- Kiero, J. (2014). Interkulturalität und kulturelle Diversität: Einführung. In A. Moosmüller, (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* S. 8-22. Berlin: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Neuner, G. (1994.) Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* S. 111-130. Berlin: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Neuner, G. (1999). Lehrmaterialforschung und –entwicklung- Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In K.-R. Bausch, (Hrsg). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. S. 158-167. Tübingen: Narr.

Neuner, G. (1995). Lehrwerke. In: K.-R. Bausch, (Hrsg). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. S. 292-295. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen [u.a.]: Francke.

Ruberg, Ch., Walczyk, J. (2013). Zwischen Standardisierung und Individualisierung: Heterogenität in der Schule. In: S.-I. Beutel, (Hrsg.). *Lernen in Vielfalt: Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* S. 13-34. Münster [u.a.]: Waxmann.

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller & E. Rosowski, & Th. Stroot (Hrsg.). *Heterogenität in der Schule und Unterricht. Handlungsansätze mit pädagogischem Umgang mit Vielfalt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Zeitschriftartikel:

- Börner, O., Edelhoff, C., Rebel, K., Schmidt, T., Schröder, K., (2011). Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen. *FLuL* 40 (2), 31-48.
- Funk, H. (2001). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen. Ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 3/04, 41-47.
- Kimmelman, N. (2009). Diversity Management- (k)ein Thema für die berufliche Bildung?. *BWP- Berufsbildung und Wissenschaft und Praxis*, 1, 7-10.
- Kleppin, K. (1984). Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. Ein Versuch zu einer empirisch begründeten Forschungsrichtung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4, 16-23.
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potentialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, *Info DaF*, Jg. 34, Heft 6, 543-561.
- Orel, M. (2013). Der positive Umgang mit (kultureller) Vielfalt in Österreich und Europa- Strategische Ansätze in Theorie und Praxis. In: ÖIF- Dossier n°28, Wien.
- Thaler, E. (2011). Die Zukunft des Lehrwerks- Das Lehrwerk der Zukunft. *FLuL* 40 (2), 15-30.
- Von der Groeben, A. (2003). Lernen in heterogenen Gruppen, Chance und Herausforderung. *Pädagogik* 55, Heft 9, 6-9.
- Weiß, R. (2009). Vielfalt anerkennen und entwickeln. *BWP- Berufsbildung und Wissenschaft und Praxis*, 1, 3-4.

7. Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Frauen dominierte Branchen nach dem Bericht vom AMS (2013).	48
<i>Abbildung 2.</i> Männerdominierte Branchen nach dem Bericht vom AMS (2013).	48
<i>Abbildung 3.</i> Altersverteilung (Studio D).....	54
<i>Abbildung 4.</i> Geschlechterverteilung (Studio D).....	56
<i>Abbildung 5.</i> Berufsfelder Frau (Studio D).	60
<i>Abbildung 6.</i> Berufsfelder Mann (Studio D)	61
<i>Abbildung 7.</i> Altersverteilung (Schritte International).	65
<i>Abbildung 8.</i> Geschlechterverteilung (Schritte International).	66
<i>Abbildung 9.</i> Berufsgruppe & Frau (Schritte International).	70
<i>Abbildung 10.</i> Berufsgruppe & Mann (Schritte International).	70

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	47
Tabelle 2	49
Tabelle 3	50
Tabelle 4	52
Tabelle 5	52
Tabelle 6	59
Tabelle 7	62
Tabelle 8	63
Tabelle 9	69
Tabelle 10	71
Tabelle 11	71

9. Anhang

9.1. Abstract

Die steigende Bedeutung der individuellen Bedürfnisse, die durch die zunehmende Mobilität bzw. Globalisierung hervorgerufen wird, ermöglicht, dass Menschen in ihrer Vielfältigkeit anerkannt bzw. wertgeschätzt werden. Dies impliziert, dass dem Phänomen Vielfalt auch im Bildungsbereich eine wichtige Bedeutung zugeschrieben wird. Hier kommt der Fremdsprachenunterricht ins Spiel, der den Spracherwerb bzw. Sprachenvermittlung im gesteuerten Rahmen mit sog. Hilfsmittel – Lehrwerke – ermöglicht. Die zwei Bereiche zusammenführend ergibt sich die Frage, wie vielfältig Lehrwerke auf der Niveaustufe A1 für Erwachsene ohne Vorkenntnisse gestaltet werden.

Die Arbeit nimmt eine kriteriengeleitete Analyse vor, da anhand der Sekundärliteratur neu gewonnenen Erkenntnissen, Vielfalt in der Erwachsenenbildung durch sieben Kategorien beschreibbar wird. Die Erwachsenenbildung zeichnet sich durch die Kategorie berufs- und ausbildungsbedingte Heterogenität aus, die eine besondere Gewichtung erhält und mit alters- und geschlechtsbezogener Heterogenität kombiniert wird. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrwerke sich zwar an der gesellschaftlichen Realität orientieren, bei der Kulturvermittlung werden jedoch Standardisierungen vorgenommen.

9.2. *Abstract*

Diversity is considered as an omnipresent phenomenon which is influenced by globalization, changes in values and mobility. Thus, diversity is attached to our social life. The importance of diversity is rising in every part of our social life since the individual needs of the people gives special meaning, which are attributed to this phenomenon. This awareness of the phenomenon enables us to deal with diversity on an educational level. Teaching a foreign language is an important part of this education. Languages will be taught under control of a teacher and in doing so the language acquisition is supported by a textbook. The recognition of diversity and making use of different textbooks in foreign language teaching implied the analysis of textbooks under established criteria. The research question is: how diverse textbooks are designed on the beginner level (A1) for adults without any background knowledge in German. In the Master's thesis criteria have been established, which make diversity within the further education describable. The 7 criteria are derived from scientific sources, which help to acknowledge that further education is individualized by the different professional backgrounds of the participants. The analysis of the chosen textbooks is emphasised on this category. It is analysed further how profession is related to age and gender in the textbooks. The results of the study can be used both in a social and an educational context.

9.3. Empirische Daten

Studio D

Daten zur Abbildung 3, Abbildung 4

Anzahl der Bilder	13								
				Altersgruppe			Geschlecht		körp. Behind.
				18-35	35-60	60+	Mann	Frau	
Anzahl der Bilder, auf denen Alter und Geschlecht erkennbar sind	12								
		Gruppenfoto	8						
			Bild 1	1	0	0	1	1	0
			Bild 2	1	0	0	1	0	0
			Bild 3	1	1	0	0	1	0
			Bild 4	1	1	1	1	1	0
			Bild 5	1	0	0	1	1	0
			Bild 6	1	0	0	1	1	0
			Bild 7	0	1	0	1	1	0
			Bild 8	1	1	0	1	1	0
		individuelles Foto	4						
			Bild 1	0	1	0	1	0	0
			Bild 2	1	0	0	0	1	0
			Bild 3	0	1	0	1	0	0
			Bild 4	0	1	0	0	1	0
Kapitel 1 Cafè d									
	6								
	6								
		Gruppenfoto	6						
			Bild 9	1	1	0	1	1	0
			Bild 10	1	1	0	0	1	0
			Bild 11	1	1	0	1	1	0
			Bild 12	1	1	0	1	1	0
			Bild 13	0	1	0	1	1	0
			Bild 14	0	1	0	1	1	0
Kapitel 2: Im Sprachkurs									
	6	Gruppenfoto	3						
			Bild 15	0	1	0	1	1	0
			Bild 16	0	1	0	1	1	0

			Bild 17	0	1	0	1	1	0
		individuelles Foto	3						
			Bild 5	0	1	0	0	1	0
			Bild 6	0	1	0	1	0	0
			Bild 7	1	0	0	0	1	0
Kapitel 3: Städte- Länder- Sprachen									
	5								
		Gruppenfoto	4						
			Bild 18	0	1	0	1	1	0
			Bild 19	0	1	0	1	1	0
			Bild 20	1	1	1	1	1	0
			Bild 21	0	1	0	1	1	0
		individuelles Foto	1						
			Bild 8	1	0	0	0	1	0
Kapitel 4: Menschen und Häuser									
	7								
	6	Gruppenfoto	5						
			Bild 22	1	0	0	1	1	0
			Bild 23	1	0	0	1	1	0
			Bild 24	0	1	0	1	1	0
			Bild 25	0	1	0	1	1	0
			Bild 26	0	0	1	1	1	0
		individuelles Foto	1						
			Bild 9	1	0	0	0	1	0
Station 1									
	12								
	12	Gruppenfoto	6						
			Bild 27	0	1	0	1	1	0
			Bild 28	1	0	0	1	1	0
			Bild 29	1	0	0	0	1	0
			Bild 30	0	1	0	1	1	0
			Bild 31	0	0	1	1	0	0
			Bild 32	1	0	0	1	1	0
		individuelles Foto	6						
			Bild 10	1	0	0	1	0	0
			Bild 11	1	0	0	0	1	0

			Bild 12	1	0	0	1	0	0
			Bild 13	1	0	0	0	1	0
			Bild 14	1	0	0	1	0	0
			Bild 15	1	0	0	0	1	0
Kapitel 5: Termine									
	7								
	7	Gruppenfoto	2						
			Bild 33	1	1	0	1	0	0
			Bild 34	1		0	1	1	0
		individuelles Foto	5						
			Bild 16	1	0	0	0	1	0
			Bild 17	1	0	0	0	1	0
			Bild 18	0	1	0	0	1	0
			Bild 19	1	0	0	1	0	0
			Bild 20	1	0	0	0	1	0
Kapitel 6: Orientierung									
	7								
	4	Gruppenfoto	4						
			Bild 35	0	1	0	1	1	0
			Bild 36	0	1	0	0	1	0
			Bild 37	1	0	0	1	1	0
			Bild 38	1	0	0	1	1	0
Kapitel 7: Berufe									
	15								
	15	Gruppenfoto	5						
			Bild 39	0	1	0	1	1	0
			Bild 40	0	1	0	1	1	0
			Bild 41	1	0	0	1	1	0
			Bild 42	0	1	0	1	1	0
			Bild 43	0	1	0	1	0	0
		individuelles Foto							
			Bild 21	0	1	0	0	1	0
			Bild 22	0	1	0	1	0	0
			Bild 23	0	1	0	0	1	0
			Bild 24	0	1	0	1	0	0
			Bild 25	1	0	0	1	0	0
			Bild 26	0	1	0	0	1	0

			Bild 27	0	1	0	1	0	0
			Bild 28	0	1	0	0	1	0
			Bild 29	1	0	0	1	0	0
			Bild 30	1	0	0	0	1	0
Kapitel 8: Berlin sehen									
	2								
	2	Gruppenfoto	2						
			Bild 44	1	0	0	1	1	0
			Bild 45	1	1	0	1	1	0
Station 2: Berufsbilder									
	10								
	10	Gruppenfoto	6						
			Bild 46	0	1	0	1	1	0
			Bild 47	0	1	0	1	0	0
			Bild 48	0	1	0	1	1	0
			Bild 49	0	1	0	0	1	0
			Bild 50	0	1	0	0	1	0
			Bild 51	0	1	0	0	1	0
		individuelles Foto	4						
			Bild 31	1	0	0	0	1	0
			Bild 32	1	0	0	0	1	0
			Bild 33	0	1	0	1	0	0
			Bild 34	0	1	0	0	1	0
Kapitel 9: Ferien und Urlaub									
	4								
	1	Gruppenfoto	1						
			Bild 52	0	1	0	1	1	0
Kapitel 10: Essen und trinken									
	2								
	2	Gruppenfoto	2						
			Bild 53	1	0	0	1	1	0
			Bild 54	1	0	0	1	0	0
Kapitel 11: Kleidung und Wetter									
	13								
	12	Gruppenfoto	6						

			Bild 55	1	0	0	1	1	0
			Bild 56	1	0	0	0	1	0
			Bild 57	1	0	0	1	1	0
			Bild 58	0	1	0	1	1	0
			Bild 59	0	1	0	0	1	0
			Bild 60	0	1	0	1	1	0
		individuelles Foto	6						
			Bild 35	1	0	0	1	0	0
			Bild 36	0	1	0	0	1	0
			Bild 37	0	1	0	0	1	0
			Bild 38	1	0	0	1	0	0
			Bild 39	0	1	0	1	0	0
			Bild 40	0	1	0	1	0	0
Kapitel 12: Körper und Gesundheit									
	8								
	7	Gruppenfoto	3						
			Bild 61	1	1	0	0	1	0
			Bild 62	0	1	0	1	1	0
			Bild 63	1	0	0	1	1	0
		individuelles Foto	4						
			Bild 41	1	0	0	0	1	0
			Bild 42	1	0	0	1	0	0
			Bild 42	1	0	0	1	0	0
			Bild 44	0	1	0	1	0	0
Station 3: Berufsbilder									
	11								
	9	Gruppenfoto	7						
			Bild 64	0	1	0	1	1	0
			Bild 65	1	0	1	1	1	0
			Bild 66	0	1	1	1	1	0
			Bild 67	1	0	1	1	1	0
			Bild 68	1	0	0	1	1	0
			Bild 69	1	0	0	1	1	0
			Bild 70	1	0	0	1	1	0
		individuelles Foto	2						
			Bild 45	0	1	0	1	1	0
			Bild 46	1	0	0	0	1	0
				61	64	7	81	90	0

Daten zur Tabelle 9

	JA	NEIN	Berufsbezeichnung	Berufsgruppe	Geschlecht		Altersgruppe		
					Mann	Frau	18-35	35-60	60+
Kapitel 1			der Online Redakteur	16- Information und Kommunikation	1	0			
			der Arzt	8- Gesundheits- und Sozialwesen	1	0			
			die Personalreferentin	6- öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	0	1			
			der Clown	21- Sonstiges	1	0			
			der Kapitän	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Geschäftsführer	4- Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	1	0			
Kapitel 2									
Kapitel 3									
Kapitel 4									
Kapitel 5									
Kapitel 6									
Kapitel 7			der Lehrer	7- Erziehung und Unterricht	1	0			
Kapitel 8	1	0	der/ die VerkäuferIn	9- sonstige Dienstleistungen	1	1			
			der/ die LehrerIn	7- Erziehung und Unterricht	1	1			
			der/ die StudentIn	7- Erziehung und Unterricht	1	1			
			der/ die Exportkaufmann/ Exportkauffrau	9- sonstige Dienstleistungen	1	1			
			der/die Hotelfachmann/ Hotelfachfrau	3-Beherbergung und Gastronomie	1	1			
			der/ die JournalistIn	16- Information und Kommunikation	1	1			
			der/ die Flugbegleiter/ Flugbegleiterin	9- sonstige Dienstleistungen	1	1			
			der Arzt/ die Ärztin	8- Gesundheits- und Sozialwesen	1	1			
			der/ die Architekt/ Architektin	1- Ingenieurwesen	1	1			
			der/ die Programmierer/ Programmiererin	1- Ingenieurwesen	1	1			
			der Fleischer	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Bäcker	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Schuster	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Maurer	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Schmied	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Elektriker	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			die Friseurin	9- sonstige Dienstleistungen	0	1			
			der Automechaniker	2- Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen	1	0			
Kapitel 9			der Taxifahrer	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
Kapitel 10									
Kapitel 11									
Kapitel 12			die Optikerin	8- Gesundheits- und Sozialwesen	0	1	0	1	0
Kapitel 13			der Musiker	7- Erziehung und Unterricht	1	0	0	1	0
Kapitel 14			der Game- Designer	1- Ingenieurwesen	1	0	1	0	0
			der Schäfer	10- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	1	0	0	1	0

			der Puppenspieler	21- Sonstiges	0	1	0	1	0
			der Fahrradkuriere	9- sonstige Dienstleistungen	1	0	1	0	0
			der Koch	9- sonstige Dienstleistungen	1	0	0	1	0
			die Tierärztin	8- Gesundheits- und Sozialwesen	0	1	0	1	0

Daten zu Abbildung 5, Abbildung 6

Berufsfelder	MANN
9- sonstige Dienstleistungen	2
4- Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	2
2- Handel, Instandhaltung und Reparaturv on Kraftfahrzeugen	1
1- Ingenieurwesen	3
8- Gesundheits- und Sozialwesen	2
7- Erziehung und Unterricht	1
Berufsfelder	FRAU
7- Erziehung und Unterricht	2
4- Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	1
6- öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	4
3-Beherbergung und Gastronomie	1
9- sonstige Dienstleistungen	1
8- Gesundheits- und Sozialwesen	4
1- Ingenieurwesen	1

Daten zur Tabelle 8

Kapitel 7: Berufe				Altersgruppe			Geschlecht		
	15			18-35	35-60	60+	Mann	Frau	körp. Behind.
	15	Gruppenfoto	5						
			Bild 39		1		1	1	
			Bild 4		1		1	1	
			Bild 41	1			1	1	
			Bild 42		1		1	1	
			Bild 43		1		1		
				0	1	0	1	1	0
		individuelles Foto	1						
			Bild 21		1			1	
			Bild 22		1		1		
			Bild 23		1			1	
			Bild 24		1		1		
			Bild 25	1			1		
			Bild 26		1			1	
			Bild 27		1		1		
			Bild 28		1			1	
			Bild 29	1			1		
			Bild 3	1				1	
				3	7	0	5	5	0

Schritte International A1/ 1 und A1/ 2

Daten zu Abbildung 7, Abbildung 8

Kapitel 1			Geschlecht		Alter		
Guten Tag. Mein Name ist ...	Gruppenfoto		Mann	Frau	18-35	35-60	60+
		Bild 1					
		Bild 2					
		Bild 3					
	individuelles Foto	Bild 1	0	1	0	1	0
		Bild 2	1	0	1	0	0
		Bild 3	1	0	1	0	0
		Bild 4	1	0	1	0	0
		Bild 5	0	1	0	1	0
		Bild 6	1	0	0	1	0
Kapitel 2							
Familie und Freunde	Gruppenfoto						
		Bild 4					
		Bild 5					
		Bild 6					
		Bild 7					
		Bild 8					
		Bild 9					
		Bild 10					
	individuelles Foto	Bild 10	0	1	1	0	0
		Bild 11	1	0	1	0	0
		Bild 12	0	1	1	0	0
		Bild 13	1	0	1	0	0
		Bild 14	0	1	1	0	0
		Bild 15	1	0	1	0	0
		Bild 16	1	0	1	0	0
		Bild 17	0	1	0	1	0
		Bild 18	0	1	1	0	0
		Bild 19					
Kapitel 3							
Essen und Trinken	Gruppenfoto	Bild 11					
		Bild 12					
		Bild 13					
		Bild 14					
		Bild 15					
	individuelles Foto	Bild 20	1	0	0	1	0

Kapitel 4							
Meine Wohnung	Gruppenfoto	Bild 20					
Kapitel 5							
Mein Tag	Gruppenfoto	Bild 21					
		Bild 22					
	individuelles Foto	Bild 21	0	1	1	0	0
		Bild 22	1	0	0	1	0
Kapitel 6							
Freizeit	Gruppenfoto	Bild 23					
		Bild 24					
		Bild 25					
	individuelles Foto	Bild 23	0	1	1	0	0
		Bild 24	1	0	1	0	0
		Bild 25	1	0	1	0	0
Kapitel 7							
Lernen- ein Leben lang	individuelles Foto	Bild 26	1	0	1	0	0
		Bild 27	0	1	1	0	0
Kapitel 8							
Beruf und Arbeit	Gruppenfoto	Bild 28					
		Bild 29					
	individuelles Foto	Bild 26	0	1	1	0	0
		Bild 27	0	1	1	0	0
		Bild 28	0	1	1	0	0
		Bild 29	1	0	1	0	0
		Bild 30	1	0	0	1	0
		Bild 31	1	0	1	0	0
		Bild 32	0	1	0	1	0
Kapitel 9							
In einer fremden Stadt	Gruppenfoto	Bild 30					
		Bild 31					
	individuelles Foto	Bild 33	0	1	0	1	0
		Bild 34	0	1	0	1	0
Kapitel 10							
Gesundheit	Gruppenfoto	Bild 32					

	individuelles Foto	Bild 35	0	1	1	0	0
Kapitel 11							
In der Stadt unterwegs	Gruppenfoto	Bild 33					
		Bild 34					
		Bild 35					
	individuelles Foto	Bild 37					
Kapitel 12							
Der Kunde ist König	Gruppenfoto	Bild 36					
Kapitel 13							
Neue Kleider	Gruppenfoto	Bild 37					
	individuelles Foto	Bild 38	0	1	0	1	0
		Bild 39	1	0	0	0	1
		Bild 40	1	0	0	1	0
		Bild 41	1	0	0	1	0
		Bild 42	0	1	0	1	0
		Bild 43	1	0	1	0	0
		Bild 44	1	0	0	1	0
		Bild 45	0	1	1	0	0
Kapitel 14			21	20	25	15	1
Feste	Gruppenfoto	Bild 46					

Daten zur Tabelle 9

	J	N	Berufsbezeichnung	Berufsgruppe	Geschlecht		Altersgruppe		
					Mann	Frau			
Kapitel 1			der Online Redakteur	16- Information und Kommunikation	1	0			
			der Arzt	8- Gesundheits- und Sozialwesen	1	0			
			die Personalreferentin	6- öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	0	1			
			der Clown	21- Sonstiges	1	0			
			der Kapitän	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Geschäftsführer	4- Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	1	0			
Kapitel 2									
Kapitel 3									
Kapitel 4									
Kapitel 5									
Kapitel 6									
Kapitel 7			der Lehrer	7- Erziehung und Unterricht	1	0			
Kapitel 8	1	0	der/ die VerkäuferIn	9- sonstige Dienstleistungen	1	1			
			der/ die LehrerIn	7- Erziehung und Unterricht	1	1			
			der/ die StudentIn	7- Erziehung und Unterricht	1	1			
			der/ die Exportkaufmann/ Exportkauffrau	9- sonstige Dienstleistungen	1	1			
			der/die Hotelfachmann/ Hotelfachfrau	3-Beherbergung und Gastronomie	1	1			
			der/ die JournalistIn	16- Information und Kommunikation	1	1			
			der/ die Flugbegleiter/ Flugbegleiterin	9- sonstige Dienstleistungen	1	1			
			der Arzt/ die Ärztin	8- Gesundheits- und Sozialwesen	1	1			
			der/ die Architekt/ Architektin	1- Ingenieurwesen	1	1			
			der/ die Programmierer/ Programmiererin	1- Ingenieurwesen	1	1			
			der Fleischer	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Bäcker	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Schuster	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Maurer	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Schmied	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
			der Elektriker	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			

		die Friseurin	9- sonstige Dienstleistungen	0	1			
		der Automechaniker	2- Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen	1	0			
Kapitel 9		der Taxifahrer	9- sonstige Dienstleistungen	1	0			
Kapitel 10								
Kapitel 11								
Kapitel 12		die Optikerin	8- Gesundheits- und Sozialwesen	0	1	0	1	0
Kapitel 13		der Musiker	7- Erziehung und Unterricht	1	0	0	1	0
Kapitel 14		der Game- Designer	1- Ingenieurwesen	1	0	1	0	0
		der Schäfer	10- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	1	0	0	1	0
		der Puppenspieler	21- Sonstiges	0	1	0	1	0
		der Fahrradkuriere	9- sonstige Dienstleistungen	1	0	1	0	0
		der Koch	9- sonstige Dienstleistungen	1	0	0	1	0
		die Tierärztin	8- Gesundheits- und Sozialwesen	0	1	0	1	0

Daten zur Abbildung 9, Abbildung 10

		Mann	Frau				
die Optikerin	8- Gesundheits- und Sozialwesen	0	1	0	1	0	
der Musiker	7- Erziehung und Unterricht	1	0	0	1	0	
der Game- Designer	1- Ingenieurwesen	1	0	1	0	0	
der Schäfer	10- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	1	0	0	1	0	
der Puppenspieler	21- Sonstiges	0	1	0	1	0	
der Fahrradkuriere	9- sonstige Dienstleistungen	1	0	1	0	0	
der Koch	9- sonstige Dienstleistungen	1	0	0	1	0	
die Tierärztin	8- Gesundheits- und Sozialwesen	0	1	0	1	0	
Beruf							
die Optikerin	8- Gesundheits- und Sozialwesen		2				
der Puppenspieler	21- Sonstiges		1				
8- Gesundheits- und Sozialwesen	2						
21- Sonstiges	1						
der Musiker	7- Erziehung und Unterricht	1					
der Game- Designer	1- Ingenieurwesen	1					
der Schäfer	10- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	1					
der Fahrradkuriere	9- sonstige Dienstleistungen	2					
Berufsbezeichnung	18-35	35-60					
die Optikerin		1					
der Musiker		1					
der Game- Designer	1						
der Schäfer		1					
der Puppenspieler		1					
der Fahrradkuriere	1						
der Koch		1					
die Tierärztin		1					

Daten zur Tabelle 11

Mann	Frau	18-35	35-60
	1		1
1			1
1		1	
1			1
	1		1
1		1	
1			1
	1		1
5	3	2	6

9.4. Lebenslauf

Persönliche Daten

Nikolett Leitner

geboren am 5. Februar 1988 in Budapest, Ungarn
 Engerthstraße 241-247/12/11
 +43 699 196 76 490
 nicolett.leitner@gmail.com

Schulbildung

1994-2002: Grundschole Paneuropa, Budapest
 9/2002-7/2006: Deutsches Nationalitätengymnasium, Budapest

Studienverlauf

9/2006- 7/2009: Bachelorstudium
 Nederlandistik- Germanistik
 Eötvös Loránd Universität, Budapest

Studienschwerpunkte:

- Niederländische Kultur und Literatur
- Internationale Beziehungen
- Auslandsgermanistik

Titel der Bachelorarbeit:

- Anna Bijns, een rederijkster die haar mannetje in een mannenwereld staat

10/2012-6/2015: Masterstudium
 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien

Studienschwerpunkte:

- Sprachförderung im migrationsbedingten Kontext
- Sprachenpolitik
- Spracherwerb

Titel der Masterarbeit:

- Repräsentanz von Vielfalt in DaF- Lehrwerken

Auslandsaufenthalte zu Studienzwecken

- 8/2009: Taalunie Nederland
Sommeruniversität Woudschoten, Holland
- 2/2011- 6/2011: Mobilitätsprogramm Erasmus
Universität Leiden, Holland

Weitere Qualifikationen

Fremdsprachenkenntnisse

Englisch	C1
Niederländisch	C1
Russisch	A1

Zusätzliches Studienfach

- 10/2009- Masterstudium
Nederlandistik, Universität Wien
(ausstehende Masterprüfung)

Zusätzliche Informationen

Berufspraxis

- 9/ 2011- Studiengangsassistentin
Fachhochschule Technikum Wien