universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachbewusstheit durch Sprachbetrachtung im DaZ-Lehrwerk“

verfasst von / submitted by

Christina Krenn, BEd.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066814
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von / Supervisor:	Michal Dvorecký, PhD.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich nicht nur bei den Personen bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Master-Arbeit unterstützt haben, sondern vor allem bei jenen, die mich während meiner gesamten Studienzeit begleitet und ermutigt haben.
Allen voran gilt mein Dank meiner Familie, insbesondere meinen Eltern Petra und Heinrich sowie meinem Bruder Thomas, die mich über die letzten Jahre finanziell, aber vor allem moralisch unterstützt haben und mich in all meinen Entscheidungen bestärkt haben.
Ganz besonders bedanken möchte ich mich auch bei meinem Freund Johannes für seine Engelsgeduld, für seine liebevollen und aufbauenden Worte, wenn ich kein Licht am Ende des Tunnels sah, aber auch für seine technischen Hilfestellungen.
Meinen lieben Studienkolleginnen Julia, Stephanie und Na alias meiner „Unigang“ danke ich für die unvergesslichen Erlebnisse und den gegenseitigen unermüdlichen Rückhalt– ohne euch hätte ich das niemals geschafft!

Ebenso gilt mein Dank meinem Betreuer Herrn Dvorecký, PhD., der mich während des gesamten Arbeitsprozesses fachlich begleitete, methodisch unterstützte und mich durch konstruktives Feedback stets motivierte.

Des Weiteren danke ich allen Forschungspartnern und -partnerinnen, die sich für die Teilnahme an meiner Studie bereit erklärt haben und somit wesentlich zur Durchführung meines Forschungsvorhabens beigetragen haben. Zudem gilt mein Dank all denen, die mir bei der Korrektur der vorliegenden Arbeit zur Seite standen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 7

1.1 Forschungsstand 8

1.2 Vorschau auf die Arbeit 9

2 Sprachbetrachtung im DaZ-Unterricht 12

2.1 Geschichte der Sprachbetrachtungskonzeptionen 13

2.2 Aktuelle Modelle der Schulgrammatik 15

2.3 Schulische Rahmenbedingungen 17

2.3.1 Lehrplan und Bildungsziele 18

2.3.2 Bildungsstandards und Kompetenzstufen 23

2.4 Der Kompetenzbereich Sprachbetrachtung 25

2.5 Sprachbetrachtung im DaZ-Lehrwerk 28

3 Sprachbewusstheit durch Sprachbetrachtung 30

3.1 Verortung des Begriffs 30

3.2 Die Entstehung von Sprachbewusstheit 31

3.3 Ziele und Bedeutung des Sprachbewusstheitskonzepts 33

3.4 Sprachbewusstheit als Unterrichtsprinzip 36

3.4.1 Schulische Lernkontexte 38

3.4.2 Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit 40

4 Methodenkapitel 42

4.1 Forschungsdesign 42

4.2 Datenerhebung 43

4.2.1 Die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse 43

4.2.2 Das Expertinneninterview 44

4.2.3 Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung 45

4.2.4 Schriftliche Befragung 46

4.3 Ethische Überlegungen 47

4.4 Gütekriterien 48
5 Auswertung der Daten 51
5.1 Das Lehrwerk „der, die, das“ 51
5.1.1 Auswertungsmethode 51
5.1.2 Der Kriterienkatalog 52
5.1.3 Interpretation der Ergebnisse 55
5.2 Das Expertinneninterview 65
5.2.1 Durchführung des Interviews 65
5.2.2 Datenaufbereitung 66
5.2.3 Auswertungsmethode 66
5.2.4 Interpretation der Ergebnisse 68
5.3 Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung 71
5.3.1 Durchführung der Beobachtung 71
5.3.2 Datenaufbereitung 71
5.3.3 Auswertungsmethode 72
5.3.4 Interpretation der Ergebnisse 72
5.4 Schriftliche Befragung 76
5.4.1 Durchführung der Befragung 76
5.4.2 Auswertungsmethode 76
5.4.3 Interpretation der Ergebnisse 77
6 Zusammenfassung der Ergebnisse 88
7 Resümee und Ausblick 95
8 Literaturverzeichnis 97
8.1 Abbildungsverzeichnis 104
9 Anhang 106

1 Einleitung

In Österreich lag der Anteil der 5- bis 10-jährigen Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Schuljahr 2015/16 bei über 28%. In Wien erwerben aktuell sogar 57,2% der Schüler und Schülerinnen in der Volksschule Deutsch als Zweitsprache (vgl. Statistik Austria 2016). Obwohl Österreich zunehmend zu einer mehrsprachigen Gesellschaft heranwächst, gilt der Erwerb der deutschen Sprache immer noch als Schlüssel zur Bildung und somit als wesentliche Voraussetzung für den Bildungserfolg (vgl. Dirim 2015, S. 28f). Um jedoch auch migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsende Lernende in monolingualen Bildungsmodellen berücksichtigen und unterstützen zu können, ist die Umsetzung von integrierten Sprachförderkonzepten notwendig. Eine Methode, die sich vor allem in Unterrichtskontexten mit heterogen multilingualen Lerner- und Lernerinnengruppen anbietet, ist der Einsatz von integrierten ‚Deutsch als Zweitsprache-Lehrwerken' mit dem Ziel der Ausbildung von Sprachbewusstheit im Deutschunterricht (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S. 261ff).

Das Konzept der Sprachbewusstheit, welches in den 70er Jahren in Großbritannien entwickelt wurde und seitdem ständig erweitert wird, gilt insbesondere im ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht' als zielführend, zumal eine Sensibilisierung für Sprache(n) und sprachliche Phänomene sowie die Einbettung grammatischer Regeln in eine umfangreichere Form der Sprachbetrachtung fokussiert werden (vgl. Luchtenberg 2014, S. 107). „Da Sprachlernen entscheidend durch das Vorhandensein einer Metasprache geprägt wird" (Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S. 264), werden auch im Volksschulunterricht das gemeinsame Nachdenken über Sprache und infolgedessen das Entdecken (neuer) sprachlicher Strukturen angestrebt. Sowohl in den Bildungsstandards als auch im aktuellen Lehrplan für das Fach „Deutsch, Lesen, Schreiben" wird auf die Bedeutung der Ausbildung von Sprachbewusstheit in Zusammenhang mit der Einsicht in die Sprache und das eigene Sprachhandeln durch den Kompetenzbereich „Sprachbetrachtung" verwiesen. Das Erfassen von grammatischen Strukturen begründet sich somit im Entdecken sprachlicher Phänomene im Rahmen eines prozessorientierten Sprachbetrachtungsunterrichts (vgl. BIFIE 2014). Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von ‚Deutsch als Zweitsprache-Schulbüchern', die sich an den Anforderungen und Prinzipien der Bildungsstandards sowie des Lehrplans orientieren und den Zielformulierungen entsprechend Übungen und Aufgabenstellungen im Bereich der Sprachbetrachtung zur Förderung der Sprachbewusstheit integrieren.

Den Forschungsgegenstand der vorliegenden explorativen Studie bildet das ausgewählte ‚Deutsch als Zweitsprache-Lehrwerk' „der die das". Dabei wird das Erkenntnisinteresse verfolgt, ob und wie das bewusste Reflektieren über Sprache sowie über sprachliche Handlungen durch das Übungs- und Aufgabenangebot im ausgewählten Lehrwerk gefördert werden kann. Es wird dabei auch der Frage nachgegangen, welche Rolle der Kompetenzbereich „Sprachbetrachtung" im DaZ-Lehrwerk „der, die, das" für die Förderung der Sprachbewusstheit auf der Grundstufe II spielt. Die sich darauf beziehende Forschungsfrage stellt sich folgendermaßen dar:

> Wie fördert das Aufgaben- und Übungsangebot im DaZ-Lehrwerk „der die das" die Sprachbewusstheit der Lernenden auf der Grundstufe II und welche Rolle spielt der vom Lehrplan und den Bildungsstandards definierte Kompetenzbereich Sprachbetrachtung für die Ausbildung einer Metasprache im zu analysierenden Lehrwerk?

Zentrale Grundlagen des Forschungsprojekts sind somit Überlegungen zum Zusammenhang von Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung und dem Aufbau von Sprachbewusstheit. Der Forschungsarbeit liegt ein Mehrmethodendesign zugrunde, welches eine triangulierende Perspektive zur Überprüfung der Forschungsfrage anstrebt. Neben einer exemplarischen kriteriengeleiteten Analyse des DaZ-Lehrwerks „der die das", welches die Ausbildung von Sprachbewusstheit zum Gegenstand hat, wird sowohl die Rezeption des Lehrwerks durch die Lernenden in Form einer teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung mit anschließender Befragung mittels eines Fragebogens untersucht als auch die Perspektive und Einstellung einer Lehrperson mit Hilfe eines Expertinneninterviews[1] einbezogen.

1.1 Forschungsstand

Sowohl in der Zweitspracherwerbsforschung als auch in der Fremdsprachendidaktik wird der bewusste Umgang mit Sprache seit längerem thematisiert und diskutiert. Auch aktuelle bildungspolitische Entwicklungen fokussieren als Zielsetzung die Förderung von Sprachbewusstmachungsprozessen, weshalb auch zentrale curriculare Dokumente wie der Lehrplan „Deutsch, Lesen, Schreiben" sowie die Bildungsstandards auf die Relevanz der reflexiven Auseinandersetzung mit Sprache(n) für die Ausbildung von metasprachlichen und

[1] Da es sich bei der befragten Lehrperson um eine Lehrerin handelt, wird in der vorliegenden Forschungsarbeit der Terminus „Expertinneninterview" verwendet. Andernfalls wird durchgehend eine gendergerechte Schreibweise angestrebt und berücksichtigt.

metakommunikativen Fähigkeiten verweisen (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Auch die Schulleistungsstudie DESI setzte einen Schwerpunkt in der Messung und Überprüfung des Kompetenzniveaus von Sprachbewusstheit in Deutsch und Englisch (vgl. Eichler/Nold 2007, S. 63ff). Studien, die den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Kompetenz zur Reflexion über sprachliche Phänomene und Mehrsprachigkeit zum Gegenstand haben, werden im Kapitel 3.4.2 ausführlich beschrieben.

Lehrwerkanalysen fokussierten in vorausgegangenen Untersuchungen differenzierte Aspekte. Dazu zählen unter anderem die Entwicklung von Kriterienkatalogen, die Analyse des Stellenwerts der Grammatik sowie eine verstärkte Thematisierung interkultureller Dimensionen (vgl. Fäcke 2016, S. 8). Aktuelle bildungspolitische und fremdsprachendidaktische Diskurse verfolgten zudem forschungsmethodologische Fragen zur Schulbuchforschung (Knecht/Matthes/Schütze/Aamotsbakken 2014), zur Mehrsprachigkeitsdidaktik (Hufeisen 2011) oder zur Umsetzung von Kompetenzorientierung (Martinez 2011). Lehrwerke, die im Schulkontext Verwendung finden, wurden bisher überwiegend unter methodischen und pädagogischen Gesichtspunkten analysiert, die Rezeption von Lehrwerken wurde jedoch nur in vereinzelten Ansätzen empirisch untersucht (vgl. Bredel 2013, S. 256). Fäcke veröffentlichte 2016 eine Studie, in der sie die Förderung des selbstständigen Lernens im lehrwerkbasierten Französischunterricht überprüfte und neben der Lehrwerkanalyse auch die Perspektive der Rezipienten und ihre mentalen Prozesse berücksichtigte (vgl. Fäcke 2016, S. 7).

Vorausgegangene Studien, die die Förderung der Sprachbewusstheit in aktuellen DaZ-Lehrwerken unter Einbezug differenzierter Perspektiven fokussieren, sind im Kontext der ‚Deutsch als Zweitsprache-Forschung' bisher nicht verortet. Die vorliegende Studie greift daher die Forschungslücke auf und zielt auf die Erfassung des Lehrwerks „der die das" hinsichtlich der Förderung der Fähigkeit zum reflexiven sprachlichen Handeln sowohl aus der Perspektive der Lernenden als auch der Lehrenden ab. Dadurch stehen nicht nur die Analyse des Lehrwerks im Zentrum, sondern insbesondere die Rezipienten und ihre mentalen Prozesse.

1.2 Vorschau auf die Arbeit

Der erste große Teilbereich der vorliegenden Forschungsarbeit umfasst die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik und dient der Einbettung der Forschungsfrage in den wissenschaftlichen Diskurs. Dabei gilt es auch, entscheidende Begriffe näher zu erläutern und hinsichtlich des Erkenntnisinteresses zu definieren.

Um einen Einblick in die Entstehungsgeschichte der Sprachbetrachtungskonzeptionen zu erhalten, werden im ersten Teil des zweiten Kapitels sowohl die historische Entwicklung des Grammatikunterrichts als auch aktuelle Modelle der Schulgrammatik beschrieben und erläutert. Des Weiteren werden die schulischen Rahmenbedingungen in Bezug auf die im Lehrplan sowie in den Bildungsstandards definierten institutionellen Vorgaben im Bereich der Sprachbetrachtung für die Grundstufe II der Volksschule analysiert und aufgezeigt, wobei der Kompetenzbereich „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung" im folgenden Teilkapitel eigens ausführlich beschrieben wird. Anschließend werden der Stellenwert und die Aufbereitung der Sprachbetrachtung im DaZ-Lehrwerk fokussiert, um einen Zusammenhang zwischen dem zielgruppenspezifischen Aufgaben- und Übungsangebot und der Anleitung von Sprachbewusstmachungsprozessen herstellen zu können.

Das dritte Kapitel der vorliegenden Forschungsarbeit widmet sich dem Konzept der Sprachbewusstheit, wobei zunächst der oftmals uneinheitlich gebrauchte Begriff der Sprachbewusstheit in Hinblick auf das der Arbeit zugrunde liegende Erkenntnisinteresse definiert und erläutert wird und anschließend ein umfassender Einblick in die Entstehung von kindlichen metasprachlichen und metakommunikativen Prozessen vermittelt wird. Der zweite große Teil des dritten Kapitels zielt auf die Darstellung und Ausführung der einzelnen Zielsetzungen und ganzheitlichen Aspekte des Sprachbewusstheitskonzeptes ab. Um die Einbettung des reflexiven sprachlichen Handelns in schulische Lernkontexte begreifbar zu machen, wird im Vorfeld Sprachbewusstheit als durchgängiges Unterrichtsprinzip beschrieben und es werden unterschiedliche methodische Ansätze für die Umsetzung im DaZ-Unterricht einbezogen.

Der Schwerpunkt des zweiten großen Teilbereichs fokussiert die empirische Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit. Im vierten Kapitel werden zuerst ein Überblick über das gewählte Forschungsdesign bereitgestellt und die zur Datenerhebung eingesetzten Methoden erläutert. Des Weiteren werden in den folgenden Teilkapiteln die für das Forschungsvorhaben relevanten und definierten Gütekriterien präsentiert sowie forschungsethische Grundlagen reflektiert.

Im fünften Kapitel erfolgt die detaillierte Darstellung und Analyse der einzelnen methodischen Verfahren, welche im qualitativen Forschungsprozess eingesetzt werden. Dabei wird neben der kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse, einem Expertinneninterview und der schriftlichen Befragung mittels Fragebogen auch die Methode der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung miteinbezogen. Je nach Erhebungsmethode werden zudem sowohl

der Erhebungskontext, die Datenaufbereitung als auch das gewählte Vorgehen bei der Auswertung vorgestellt.

Im sechsten Kapitel werden schließlich die Ergebnisse der einzelnen Erhebungsmethoden zusammengetragen, ausführlich beschrieben und unter Bezugnahme der theoretischen Auseinandersetzung in Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert und interpretiert.

Das Resümee zielt schlussendlich auf die kompakte und differenzierte Beantwortung der Forschungsfrage ab und reflektiert insbesondere die Reichweite sowie den Ausblick auf mögliche zukünftige und weiterführende Studien im Forschungsfeld.

2 Sprachbetrachtung im DaZ-Unterricht

Kein anderes Gegenstandsfeld schulischer Lernkontexte ist so umstritten wie der Grammatikunterricht. Argumente für und gegen den didaktischen Nutzen der schulgrammatischen Wissensvermittlung wurden in der wissenschaftlichen Literatur über die letzten Jahre sowie Jahrzehnte intensiv diskutiert und immer wieder neu ausgearbeitet. Sowohl in der Zweitspracherwerbsforschung als auch in der Fremdsprachendidaktik hat sich als neue Tendenz grammatischer Bildung in den 1970er und 80er Jahren insbesondere das *„Language-Awareness"*-Konzept durchgesetzt, welches mittlerweile auch in aktuellen Lehr- und Bildungsplänen Berücksichtigung findet und auf den bewussten Umgang mit sprachlichen Inhalten, Regeln und Mustern abzielt (vgl. Neuland/Peschel 2013, S. 124ff). In der schulischen Sprachdidaktik wird der Begriff der Sprachbewusstheit in erster Linie der kognitiven Ebene in Bezug auf den Kompetenzbereich der Sprachbetrachtung zugeordnet, weshalb sich das folgende Kapitel intensiv mit dem Teilbereich der Sprachbetrachtung und dessen Verknüpfung mit dem Konzept der Sprachbewusstheit befasst. Für das allgemeine Verständnis der vorliegenden Arbeit soll vorab jedoch noch der Begriff „Deutsch als Zweitsprache" (DaZ) in Abgrenzung zu „Deutsch als Fremdsprache" (DaF) definiert und näher beschrieben werden.

Die Unterscheidung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache lässt sich sowohl in alltagssprachlichen als auch in fachdidaktischen Diskursen nicht immer eindeutig treffen, weshalb in der Fachliteratur unterschiedliche Merkmale zur Differenzierung zwischen den Begrifflichkeiten definiert wurden. Entscheidend für die Abgrenzung der Begriffe ist vor allem die Möglichkeit, sich innerhalb des jeweiligen Lernorts auf den sprachlichen Input einlassen und in einer kommunikativ relevanten Weise mit ihm umgehen zu können. Laut Rösler (2012) findet der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache überwiegend im deutschsprachigen Raum statt und wird sowohl natürlich als auch gesteuert erworben (vgl. Rösler 2012, S. 31). Die Zweitsprachenerwerbsforschung trifft hierbei die Unterscheidung zwischen dem Erwerben der Sprache außerhalb von unterrichtlichen Kontexten und dem Lernen in unterrichtlichen Kontexten (vgl. König 2010, S. 754). Kennzeichnend ist auch die Relevanz der Sprache für den Alltag sowie die Verwendung innerhalb der eigenen Lebenswelt. Der Begriff „Zweitsprache" bezeichnet zudem nicht zwingendermaßen die zweite, erworbene Sprache nach der Erstsprache, sondern den Erwerb aller Sprachen, die für das „Überleben in einem gesellschaftlichen Kontext von großer Bedeutung" sind (Rösler

2012, S. 31). Laut Springsits (2012) ist die Frage nach der Definition von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache nach wie vor aktuell, wobei nicht die völlige Abgrenzung beider Fachbereiche das Ziel ist, sondern vor allem eine Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten angestrebt werden sollte (vgl. ebd. 2012, S. 102). Die Lernkontexte für Deutsch als Zweitsprache umfassen unterschiedliche Rahmenkonstellationen, in der vorliegenden Forschungsarbeit wird aber vor allem auf den Deutscherwerb im Migrationskontext im Bereich der Bildungsinstitution Volksschule Bezug genommen (vgl. Rösler 2012, S. 32).

2.1 Geschichte der Sprachbetrachtungskonzeptionen

Der schulische Grammatikunterricht verfolgt eine lange Tradition. Im folgenden Kapitel soll die diachrone historische Entwicklung der Schulgrammatik rückblickend und überblicksmäßig dargestellt werden, um die Ausweitung und Veränderung des Verständnisses von Grammatikunterricht bis hin zur Sprachreflexion nachvollziehbar zu machen.

Die Anfänge des Grammatikunterrichts lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen. Das erste bekannte Curriculum umfasste sieben Disziplinen, zu denen auch die „grammatica“ zählte, ein Teilbereich, der sowohl den Grammatikunterricht, als auch den Leseunterricht beinhaltete. Latein galt bis ins 19. Jahrhundert als primäre Bildungssprache, weshalb die Vermittlung lateinischer Grammatik eine unerlässliche Grundlage institutioneller Bildungsprozesse darstellte (vgl. Bredel 2013, S. 205ff).

In der Aufklärung tauchten schließlich erste Zweifel an der Berechtigung des Lateinischen als primäre Bildungssprache auf. Allmählich wurde Latein durch den muttersprachlichen Unterricht ersetzt, jedoch gab es zu diesem Zeitpunkt noch kaum aktuelle konzeptuelle Orientierungen, weshalb viele der bestehenden didaktischen und methodischen Erfahrungen sowie die bereits gewonnenen grammatischen Kategorien kurzerhand aus dem Lateinunterricht auf den Deutschunterricht übertragen wurden. Da Latein im Gegensatz zu Deutsch eine romanische Sprache ist, welche eine andere Struktur aufweist, kongruierte das angeeignete Wissen über sprachliche Muster und Regelanwendungen nicht mit der erworbenen Sprache der Lernenden (vgl. Bredel 2013, S. 102f). Sprachbetrachtung und –reflexion wurden im 18. Jahrhundert vor allem als Sprachkritik verstanden. Ziel und Legitimation des Grammatikunterrichts war der normative und richtige Gebrauch der deutschen Sprache, basierend auf Regeln, die einem konservativen und sprachpflegerischen Konzept unterlagen (vgl. ebd. 2013, S. 207f).

Eine ganz andere Sichtweise vertrat Becker, der Sprache und Denken als eine Einheit verstand und den Schlüssel zur Analyse des logischen Denkens in der formalen Satzanalyse suchte. Die Verknüpfung von Grammatikunterricht mit Denkstrukturen führte zu neuen Prinzipien des Sprachunterrichts. Beckers Grundidee, „nicht mehr vom Einzelnen zum Ganzen, sondern vom Ganzen (dem Satz) zu seinen Teilen voranzuschreiten“ (ebd. 2013, S. 213), gilt bis heute als Teil der Schulgrammatik. Kurz darauf setzte der Literaturwissenschaftler und –didaktiker Hiecke einen neuen Impuls für einen induktiven Zugang innerhalb des Sprachbetrachtungsunterrichts, indem er die Untersuchung, Entdeckung und Reflexion von und über Sprache zunehmend in den Mittelpunkt stellte. Didaktiker forderten außerdem zunehmend die Ausführung eines integrativ ausgerichteten Grammatikunterrichts, der die inhaltliche und formelle Verknüpfung mit anderen Aufgaben- und Lernbereichen des Deutschunterrichts ermöglicht (vgl. ebd. 2013, S. 213ff).

Die im 19. Jahrhundert initiierten Ansätze wurden in der Weimarer Republik von Weisgerber in die inhaltbezogene Grammatik überführt, welcher Sprache „nicht als ‚Ergon‘ (Produkt), sondern als ‚Energeia‘ (Produktion, ‚wirkende Kraft‘) erfasst, in der die Wirklichkeit nicht abgebildet sei, sondern mit der sie erschaffen werde.” (Bredel 2013, S. 215) Man ging davon aus, dass die Wirklichkeit somit durch Sprache gestaltet wird, wobei unter Wirklichkeit das Weltbild der Kultur, in der die Sprache gesprochen wird, verstanden wurde. In diesem Zusammenhang wurde auch die bekannte sprachliche Relativitätstheorie (Sapir-Whorf-Hypothese) entwickelt, die davon ausgeht, dass die Sprache das Denken determiniert und modelliert. Zur Zeit des Nationalsozialismus wurde die vorausgegangene Sprachbetrachtungskonzeption für eigene ideologische Ansätze manipuliert und die Reinigung der deutschen Sprache von fremden Spracheinflüssen angestrebt. In den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg wurde schließlich das Konzept der inhaltbezogenen Grammatik von Weisgerber erneut aufgegriffen und eine stärkere Orientierung an methodischen Vermittlungsverfahren mit Hilfe differenzierter Arbeitstechniken angestrebt. Dabei wurden erstmals auch sach- und lerntheoretisch fundierte didaktische Systematisierungsversuche der Lernbereiche Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen vorgenommen (vgl. ebd. 2013, S. 2015ff).

Als einer der einflussreichsten und bedeutsamsten Sprachwissenschaftler des 20. Jahrhunderts gilt Glinz, der mit der Entwicklung seiner Fünf-Wortarten-Lehre und den Grammatischen Proben den Sprachbetrachtungsunterricht nachhaltig geprägt hat und erstmals die „sachbezogene Verknüpfung von Gegenstand, Methode und Lernresultat“ (Bredel 2013, S. 223) ermöglichte. Glinz orientierte sich zwar an der inhaltsbezogenen Grammatik von

Weisgerber, plädierte aber im Gegensatz zu diesem, für die Erfassung des Verhältnisses zwischen Inhalt und Form und entwickelte daraus den Ansatz der operativen Grammatik. Er war der Meinung, „dass grammatisches Wissen bei Schülern und Schülerinnen nicht durch explizite, begriffliche Zugriffsweisen (Analysewissen), sondern durch operative Handlungen (Prozesswissen) erschlossen werden muss.“ (ebd. 2013, S. 221) Die Instrumente seiner operativen Grammatik blieben bis heute in allen Schulbüchern vertreten und werden weiterhin zur Erarbeitung grammatischer Termini herangezogen (vgl. ebd. 2013, S. 221ff).

Parallel zu Glinz‘ Bemühungen hinsichtlich der Einführung eines operativen Grammatikunterrichts stellte man zeitgleich aufgrund mehrerer gesellschaftlicher Ereignisse neue Anforderungen an die Bildungspolitik und in weiterer Folge auch an den Grammatikunterricht. Gesellschaftspolitische Ereignisse der kommunikativen Wende in der Sprachwissenschaft führten zur Umstrukturierung des Bildungssystems und den darin definierten Lerninhalten. Der aktuelle Sprachbetrachtungsunterricht „galt als das Paradigma einer überholten normativen Bildungstradition und sollte durch Sprachreflexion, die die sprachlichen Alltagserfahrungen der Schüler/innen zum Ausgangspunkt nehmen sollte, ersetzt werden.“ (Bredel 2013, S. 224) Als in den 1970er Jahren als Reaktion auf den „Sputnik-Schock“ die Inhalte und Verfahren des Sprachunterrichts „verwissenschaftlicht“ werden sollten, wurde eine Neuorganisierung des Grammatikunterrichts auf der Grundlage der Transformationsgrammatik angestrebt. Didaktische und methodische Fehler bei der Installierung und Umsetzung führten jedoch dazu, dass ein ohnehin ungeliebter Gegenstand (Grammatik) am besten gar nicht mehr gelehrt bzw. gelernt werden sollte.” (ebd. 2013, S. 225)

Das Scheitern der schulischen Transformationsgrammatik, welches die Abwertung des traditionellen Grammatikunterrichts und eine anwachsende De-Grammatikalisierung des Sprachunterrichts zufolge hatte, wirkte sich wesentlich auf die zunehmende Anerkennung und Aufwertung des Sprachreflexionsunterrichts aus (vgl. Bredel 2013, S. 226). Die Forderung nach einem „lebensnahen“ Grammatikunterricht veranlasste schließlich die Entwicklung einer Vielzahl neuer Modelle und Konzeptionen, welche im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben werden.

2.2 Aktuelle Modelle der Schulgrammatik

Während im vorherigen Kapitel die Entstehung unterschiedlicher Sprachbetrachtungskonzeptionen einer historisch-chronologischen Darstellung folgte, sollen

im folgenden Kapitel nun die wichtigsten neueren Modelle systematisch vorgestellt und beschrieben werden.

Neuland und Peschel (2013) unterscheiden zwischen dem traditionellen, dem situationsorientierten, dem integrativen und dem funktionalen Grammatikunterricht sowie der Grammatikwerkstatt (vgl. ebd. 2013, S. 139ff). Eine ähnliche Klassifikation verfolgt auch Bredel (2013), welche jedoch den integrativen Grammatikunterricht nicht als eigenständiges Modell berücksichtigt, da sich dieser nach Bredel (2013) „häufig als rein methodisches Konzept ohne eigenständige theoretische Grundlage“ (ebd. 2013, S. 226) erwiesen hat. Der Vollständigkeit halber werden die Grammatikunterrichtsmodelle einschließlich des integrativen Sprachbetrachtungskonzepts vorgestellt.

Im Mittelpunkt des traditionellen Grammatikunterrichts steht „die Vermittlung deklarativen Wissens über die Struktur und den formalen Bau der Sprache.“ (Neuland/Peschel 2013, S. 140) Obwohl das Konzept in der Fachdidaktik bereits als überholt gilt, prägt es nach wie vor die schulische Wirklichkeit. Der traditionelle Grammatikunterricht orientiert sich weitgehende am Lateinischen und zielt auf die konsequente deduktive Vermittlung und Sprachnormierung ab. Die Identifikation und Klassifikation von Termini sowie die Zuordnung sprachlicher Strukturen zu explizierbaren Regeln sind charakteristisch für dieses Modell des Grammatikunterrichts (vgl. ebd. 2013, S. 140; Bredel 2013, S. 227f).

Der situative beziehungsweise situationsorientierte Grammatikunterricht gilt als erstes didaktisch-methodisches Alternativkonzept zum traditionellen Grammatikunterricht. Das von Boettcher und Sitta (1978) entwickelte Modell geht davon aus, dass „grammatische Phänomene in Relation zu ihren situativ relevanten Funktionen bearbeitet werden.“ (Bredel 2013, S. 229) Im Zentrum steht somit die „Rolle grammatischer Mittel im Verständigungsprozess“ (Neuland/Peschel 2013, S. 141), basierend auf authentischen und realen Situationen, die den Lernenden induktiv zur Erarbeitung der grammatischen Phänomene verhelfen. Da sich eine Umsetzung aufgrund der fehlenden Systematik sowie der hohen Anforderungen an das grammatische Wissen und die Flexibilität der Lehrkräfte als schwierig erwies, konnte sich dieser Ansatz im schulischen Kontext bisher nicht durchsetzen (vgl. Neuland/Peschel 2013, S. 141; Bredel 2013, S. 232).

Das Modell des integrativen Grammatikunterrichts versteht die Grammatikvermittlung als ein „Ineinandergreifen von Inhalten und Kompetenzen aus verschiedenen Lernbereichen.“ (Neuland/Peschel 2013, S. 141) Zwar fokussiert der integrative Sprachbetrachtungsunterricht auch kommunikative Situationen, die die funktionale Anwendung spezifischer grammatischer

Mittel anregen, im Gegensatz zum situativen Grammatikunterricht werden die entsprechenden Situationen aber künstlich herbeigeführt (vgl. ebd. 2013, S. 142).

Beim funktionalen Grammatikunterricht handelt es sich um einen sehr häufig und divergierend gebrauchten Terminus, der in unterschiedlichen didaktischen Konzepten Gebrauch findet und sowohl im Curriculum als auch in den Bildungsstandards verankert ist. Dieses Modell der Schulgrammatik lehnt eine ausschließlich formbezogene Vermittlung von Grammatik ab, stattdessen sollen grammatische Formen beziehungsweise Strukturen „im Zusammenhang mit ihren semantischen und pragmatischen Eigenschaften gesehen werden." (Neuland/Peschel 2013, S. 142) Zudem thematisiert der funktionale Grammatikunterricht das sprachliche System im autonomen und handlungsbezogenen Sprachgebrauch und führt dadurch induktiv zur Einsicht in die Funktionen sprachlicher Strukturen und Formen (vgl. Bredel 2013, S. 238).

Die Grammatikwerkstatt muss in Verbindung mit den bereits beschriebenen didaktischen Sprachbetrachtungskonzepten verstanden werden, da dieses Modell sowohl Aspekte des integrativen als auch funktionalen Grammatikunterrichts vereint. Charakteristisch sind neben der Ablehnung eines rein formbezogenen Vorgehens vor allem das Streben nach differenzierten Einsichten in den Aufbau und die Funktion von Sprache durch die handelnde und prozesshafte Erarbeitung grammatischer Systemkategorien anhand von authentischem Sprachmaterial (vgl. Neuland/Peschel 2013, S. 144). Als Hilfsmittel für diese Erarbeitung fungieren „grammatische Operationen", wie zum Beispiel die von Glinz (vgl. Kapitel 2.1) entwickelte Umstell-, Weglass- oder Ersatzprobe (vgl. Neuland/Peschel 2013, S. 144).

2.3 Schulische Rahmenbedingungen

Ziel dieses Kapitels ist es, die Rahmenbedingungen, in denen sprachheterogener Unterricht im Primarbereich stattfindet, unter Berücksichtigung der gesellschaftspolitisch und fachdidaktisch bedingten Modellierungen aufzuzeigen.

Die institutionellen Rahmenbedingungen und gesetzlichen Grundlagen schulischer Maßnahmen im Pflichtschulbereich für Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden jährlich vom Bundesministerium für Bildung aktualisiert und veröffentlicht (vgl. BMB 2016). Die im Schulorganisationsgesetz (SchOG) festgelegte allgemeine Zugänglichkeit öffentlicher Schulen sieht Folgendes vor:

> „Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich (§ 4 Abs. 1 SchOG)." (BMB 2016, S. 7)

Die allgemeine Schulpflicht gilt unabhängig von der Staatsbürgerschaft für alle Kinder, die das sechste Lebensjahr vollendet haben und sich dauerhaft in Österreich aufhalten (§ 1 Abs. 1

SchPflG). Alle schulpflichtigen Kinder sind vom betreffenden Schulsprengel entweder mit der Zuschreibung eines ordentlichen oder außerordentlichen[2] Status aufzunehmen und unterzubringen (vgl. BMB 2016, S. 7ff):

> „Schulpflichtige SchülerInnen, die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne Weiteres folgen können, sind für die Dauer von maximal zwölf Monaten als außerordentliche SchülerInnen aufzunehmen (§ 4 Abs. 2 und 3 SchUG)." (BMB 2016, S. 9)

Die Entscheidung über die Zuteilung und/oder Verlängerung des Status obliegt der jeweiligen Schulleitung. Der Erwerb der für die betreffende Schulstufe erforderlichen Sprachkompetenzen zur Teilnahme am Unterricht wird in der Volksschule im Rahmen von Sprachstartgruppen, Sprachförderkursen sowie Deutsch als Zweitsprache-Unterricht in einem Ausmaß von fünf bis zwölf Wochenstunden parallel zum Regelunterricht additiv sowie integrativ unterstützt und gefördert (vgl. BMB 2016, S. 11). Teilnahmeberechtigt sind alle Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie Kinder, „die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft und ihrer Deutschkompetenz." (BMB 2016, S. 23) Die Fördermaßnahmen für außerordentliche als auch ordentliche Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erfolgen auf Grundlage des Lehrplanzusatzes „Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache"[3], welcher im folgenden Kapitel näher beschrieben werden soll (vgl. ebd. 2016, S. 19f).

2.3.1 Lehrplan und Bildungsziele

Die Unterrichtspraxis und somit auch die Förderung der bewussten Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch werden neben den institutionellen Rahmenbedingungen auch durch die Vorgaben des Lehrplans für die entsprechende Schulstufe geleitet. Da der Lehrplan „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache" als Zusatz zum Lehrplan für „Deutsch, Lesen, Schreiben" konzipiert wurde, soll im Vorfeld sowohl kurz auf die Bildungs- und Lehraufgabe als auch auf die didaktischen Grundsätze des Pflichtgegenstandes Deutsch eingegangen werden.

[2]Die Aufnahme als außerordentliche/r SchülerIn liegt vor, wenn die Aufnahme als ordentliche/r SchülerIn wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache nicht zulässig ist, oder die Einstufungsprüfung noch ausständig ist. Außerordentliche Lernende müssen alle Pflichtgegenstände besuchen, sie erhalten jedoch am Ende des Schuljares eine Schulbesuchsbestätigung, welche keine normative Wirkung hat (vgl. § 4 SchUG Aufnahme als außerordentlicher Schüler)

[3]Korrekt wäre hier die Bezeichnung „Erstsprache", der Begriff „Muttersprache" wird deshalb in der vorliegenden Forschungsarbeit nur im Rahmen der Lehrplanbezeichnung verwendet.

Lehrplan „Deutsch, Lesen, Schreiben“

Der Unterrichtsgegenstand Deutsch gliedert sich in die Teilbereiche Sprechen, Lesen, Schreiben, Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung. Diese Klassifikation dient vor allem der Verdeutlichung von Sachstrukturen und der stofflichen Organisation des Lehrplans und soll keinesfalls einer sinnvollen Vernetzung der Lernbereiche entgegenstehen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012, S. 105). Der Lehrplan für den Pflichtgegenstand umfasst drei Abschnitte: Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff (für Grundstufe I und II) und didaktische Grundsätze - wobei der Teilbereich Sprachbetrachtung in allen drei Kapiteln Berücksichtigung findet.

Die Bildungs- und Lehraufgaben bezeichnen die Anleitung zum reflexiven Nachdenken über Sprache sowie das aktive Entdecken (neuer) sprachlicher Strukturen als wesentliche Anforderungen an den Deutschunterricht. Die Lernenden sollen sowohl differenzierte Möglichkeiten bekommen, um Grundeinsichten in die Funktion und Struktur der deutschen Sprache zu gewinnen, als auch zielführende Arbeits- und Lerntechniken erwerben.

> „Aufgabe der Sprachbetrachtung ist es, allmählich wachsende Einsichten in Funktion und Struktur unserer Sprache zu vermitteln und zunehmend begrifflich zu sichern.“ (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 106)

Der Lehrstoff umfasst auf der dritten Schulstufe für den Teilbereich Sprachbetrachtung folgende Bildungsziele:

Ersten Einblick in Funktion und Bau von Sätzen gewinnen:	
Der Satz als Sinneinheit	Sinnvolles Ergänzen von Satzfragmenten Unsinnige Sätze richtig stellen Durch die Betonung verschiedener Wörter den Sinn eines Satzes etwas ändern
Satzarten unterscheiden	Sätze nach ihren Leistungen unterscheiden; aussagen, fragen, auffordern, ausrufen (in konkreten Situationen erproben) Den Satz in gleichen Wortfolgen mit verschiedener Intonation sprechen Die entsprechenden Satzschlusszeichen anwenden
Satzglieder als umstellbare Elemente erkennen	Umstellung erproben und dabei Unterschiede hinsichtlich Bedeutung oder Wirkung angeben („zerschnittene“ Sätze)
Die wichtigsten Wortarten kennen:	
Zeitwörter als Wörter zur Benennung von Tätigkeiten, Vorgängen und Zuständen	ZB Tätigkeiten ausführen und benennen Zu bestimmten Sachbereichen Tätigkeiten finden Hinführen zu den Zeitstufen (Gegenwärtiges,

	Vergangenes, Zukünftiges) in möglichst natürlichen Situationen
Namenwörter als Wörter zur Benennung von Menschen, Tieren, Pflanzen, Dingen, Gedanken und Vorstellungen	Wortreihen aus verschiedenen Sachbereichen zusammenstellen (Benennung von Tieren, Pflanzen und Dingen) Abstraktes mit Namenwörtern bezeichnen, z.B. Freude, Angst, Glück Namenwörter nach Einzahl und Mehrzahl unterscheiden und ordnen Namenwörter in die Mehrzahl setzen Namenwörter in die Einzahl setzen
Artikel als mögliche Begleiter des Namenwortes	Namenwörter nach dem Artikel ordnen
Eigenschaftswörter zur Kennzeichnung von Eigenschaften	Eigenschaftswörter als Mittel zur genaueren Beschreibung von Eigenschaften von Lebewesen und Dingen Zu Namenwörtern inhaltlich passende Eigenschaftswörter suchen
Einblick in Wortbildung und Wortbedeutung:	
Zusammensetzen von Wörtern	Einfache Zusammensetzungen aus Namenwörtern bilden Genauere Bezeichnungen durch Zusammensetzen von Wörtern finden (z.B. Tiergarten, hellgelb, fingerbreit)
Sammelnamen	Zusammenfassen von Personen, Speisen, Pflanzen, Tieren und Gegenständen durch Sammelnamen
Wortfamilien	Zu einem Wortstamm gehörende Wörter sammeln, ihre Bedeutung besprechen

Abbildung 1: Lehrplan der Volksschule (2012, S. 129f)

Die didaktischen Grundsätze sind als Handlungsanweisungen und konkrete Überlegungen für die Umsetzung der Bildungs- und Lehraufgaben sowie der Bildungsziele des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes zu verstehen und sollten von der Lehrperson bei der Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt werden. Im Teilbereich Sprachbetrachtung werden insbesondere Unterrichtsformen empfohlen, die Gespräche über Sprachstrukturen ermöglichen und „bei denen die Kinder Einsichten in Sprachstrukturen durch Entdecken, Ordnen und Vergleichen gewinnen." (Lehrplan der Volksschule 2010, S. 135) Angestrebt wird zudem die Entwicklung der Fähigkeit zur Abstraktion und Begriffsbildung, wobei die Vermittlung von Fachbegriffen im Hinblick auf die Zielgruppe immer erst dann erfolgen sollte, wenn die Lernenden durch vielfältigen Umgang mit schriftlichem als auch mündlichem

Sprachmaterial eine Sprachform bereits in ihrer Funktion erkannt haben (vgl. Lehrplan der Volksschule 2010, S. 135).

Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“

Der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ ist als Ergänzung des Lehrplans für den Pflichtgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ zu handhaben und korrespondiert mit den unterschiedlichen Teilbereichen des Fachlehrplans. In den Bildungs- und Lehraufgaben wird der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache als „Teil von vielfältigen interkulturellen Lernvorgängen, die sich als ein Mit- und Voneinanderlernen von Menschen verschiedener Herkunftskulturen auffassen lassen und auf jeden Kulturbereich beziehen können“ (Lehrplan der Volksschule 2010, S. 136), verstanden. In Verbindung mit dem Konzept des interkulturellen Lernens soll der Erwerb der Zweitsprache Deutsch die Lernenden auf inhaltlicher, sozialer und fachlicher Ebene bereichern.

Laut dem Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ fokussiert die Unterrichtsgestaltung im Teilbereich der Sprachbetrachtung das aktive und wiederholte Betrachten und Vergleichen von anschaulich vorliegendem Sprachmaterial mit dem Ziel des bewussten Entdeckens, Erfassens und Benennens unterschiedlicher sprachlicher Erscheinungen, wodurch ein tiefergehendes Interesse am reflektierten Umgang mit der Zweitsprache generiert werden soll.

Erste grundlegende Einsichten in die deutsche Sprache durch Betrachten, Vergleichen und Entdecken gewinnen	Vor allem im Zusammenhang mit dem Erstleseunterricht und womöglich im Vergleich mit der jeweiligen Muttersprache können viele sprachliche Erscheinungen erfasst werden, z.B. die Gliederung von Texten in Sätze, von Sätzen in Wörter und von Wörtern in Laute bzw. Buchstaben Laute bzw. Buchstaben in verschiedenen Positionen von Wörtern Wörter und Wortgruppen in verschiedenen Positionen von Sätzen (zB stehen Adjektive stets vor den Namenwörtern, die sie näher bestimmen; Verben an Satzanfängen leiten Frage- oder Aufforderungssätze ein) Zusammenstellung von Wörtern zum selben Stammwort: „Wortfamilien“ bilden
Den Satz als Sinneinheit erfassen	Sätze bauen und umbauen Unvollständige Sätze ergänzen bzw. Lückensätze vervollständigen Satzschlusszeichen sinngemäß anwenden: Punkt, Fragezeichen, Rufzeichen; Redezeichen (Anführungszeichen) intentionsgemäß anwenden
Die wichtigsten Wortarten kennen lernen	

Zeitwörter	Die wichtigsten sprachlichen Zeitformen einander gegenüberstellen
Namenwort	Sammeln und Ordnen von Namen aus der Lebenswelt des Schülers (Namen von Menschen, Tieren, Pflanzen, Dingen); Suchen von Namenwörtern in Sätzen
Artikel	Erfahren, dass den meisten Namenwörtern Artikel zugeordnet werden können
Persönliche Fürwörter	Namenwörter durch Fürwörter ersetzen
Eigenschaftswörter	Zu Namenwörter inhaltlich passende Eigenschaften suchen
Sprachbezogene Begriffe	Die Begriffe Wort, Satz, Text, Laut (langes/kurzes a, e usw.), Buchstabe (großer, kleiner Anfangsbuchstabe), Schrift anhand von Beispielen verstehen (nicht definieren) und im Umgang mit Sprache anwenden

Abbildung 2: Lehrplan der Volksschule (2012, S. 143f)

Unabhängig von den einzelnen Teilbereichen definiert der Lehrplan-Zusatz im Lehrstoff außerdem sechs Lebens- und Handlungsbereiche, die sich für die Thematisierung im Rahmen sprachlicher Lernsituationen im Zweitsprachenunterricht anbieten:

1. „die eigene Person und die Familie: eigene Lebensumstände, Erfahrungen, Interessen, Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle; Eltern, Geschwister, Großeltern; Ernährung (Speisen und Getränke), Kleidung, Gesundheitspflege, Wohnung ...;
2. die Schule: Mitschüler, Schulsachen, Schulgebäude, Mitgestalten des Klassen- und Schullebens; verschiedene Lernbereiche bzw. Unterrichtsgegenstände ...;
3. die Freizeit: Freunde, Spielformen und Spielzeug, Hobbys, Tiere und Pflanzen, Reisen, Massenmedien ...;
4. die Öffentlichkeit: Straßenverkehr, Einkaufen (Lebensmittel; Geld ...) und Telefonieren, Postamt, Bahnhof, Arztordination und Krankenhaus, Bücherei, Berufs- und Arbeitswelt ...;
5. Lebensformen und Lebensgewohnheiten: Rollenverhalten von Buben und Mädchen, Männern und Frauen, Erwachsenen und Kindern; Sitten und Bräuche, Feste und Feiern; Wertvorstellungen und Normen ...;
6. die Zeit (Uhrzeit, Tageszeit, Jahreszeit) und das Wetter“ (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 137)

Die didaktischen Grundsätze für den Lehrplan-Zusatz knüpfen an die Bildungs- und Lehraufgaben sowie den Lehrstoff für Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an und vertiefen spezifische Aspekte. Als wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb sprachlicher Kompetenzen wird unter anderem die Integration der Lernenden in den Klassenverband angeführt. Die Unterrichtsprinzipien der

Lebensbezogenheit sowie der Anschaulichkeit sind in diesem Zusammenhang unbedingt zu berücksichtigen. Zudem sollte als unterstützende Maßnahme zur Sinnvermittlung und Sinnerschließung sowohl der gezielte und wirkungsvolle Einsatz von Gestik und Mimik realisiert, als auch ein Handlungs- beziehungsweise Sprachkontext vorgegeben werden. Schriftliche Texte können zum Beispiel durch das Erstellen einer nachvollziehbaren optischen Gliederung, das Einfügen von Erklärungen, Beispielen oder Illustrationen aufbereitet und vereinfacht werden. Der Lehrplan-Zusatz verweist erstmals auch auf die Notwendigkeit des Einbezugs der Erstsprache(n) der Schüler und Schülerinnen in den Unterricht, indem zum Beispiel ein spezifisches Thema in beiden Sprachen erarbeitet wird. Durch den Rückgriff auf die jeweilige Erstsprache(n) soll außerdem vor allem im Bereich der Sprachbetrachtung kontrastierendes Lernen ermöglicht werden, wodurch die Unerlässlichkeit der Ausbildung einer Metasprache deutlich wird, um verschiedene Sprachäußerungen zielführend reflektieren, vergleichen und korrigieren zu können. Die Bereitstellung und der Einsatz von zwei- und mehrsprachigen Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, Lexika und Wortlisten wird hierbei als weiteres Grundprinzip angeführt (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012, S. 145f).

2.3.2 Bildungsstandards und Kompetenzstufen

Seit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union unterliegt das österreichische Schulsystem einem kontinuierlichen und internationalen Vergleich, weshalb Leistungsstudien, wie PISA oder TIMMS, besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Aufgrund der als unzureichend eingestuften Ergebnisse entwickelte man in Ergänzung zu den jeweiligen Lehrplänen Bildungsstandards (BIST) für die Pflichtgegenstände Deutsch, Mathematik und Englisch auf der 4. und 8. Schulstufe zur nachhaltigen Qualitätssicherung und –steigerung im Schulwesen sowie zur Sicherstellung grundlegender Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen in Österreich und auch in anderen amtlich deutschsprachigen Regionen (vgl. BIFIE 2011, S. 4f).

Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens versteht Bildungsstandards als die konkrete, vergleichbare und transparente Umsetzung der Bildungsziele des Lehrplans, die den Aufbau nachhaltiger, planmäßiger und grundlegender Kompetenzen der Lernenden forcieren:

> „Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich aus den Lehrplänen ableiten lassen. Sie definieren Kompetenzen, die in der Regel von allen Schülerinnen und Schülern an den Schnittstellen des Schulsystems erreicht werden sollen.“ (BIFIE 2011, S. 5)

Die Einführung der Bildungsstandards verfolgt drei Hauptfunktionen, die alle auf eine langfristige Ergebnisorientierung in der Planung, Umsetzung und Weiterentwicklung von Unterricht abzielen:

1. Orientierungsfunktion: Die Bildungsstandards geben den Lehrkräften Orientierung, indem sie sowohl angestrebte Lernergebnisse formulieren als auch fachliche Grundkompetenzen definieren, die bis zum Ende der 4. beziehungsweise 8. Schulstufe vermittelt und von den Schülern und Schülerinnen erworben werden müssen (vgl. BIFIE 2011, S. 5).
2. Förderungsfunktion: Durch die Orientierung an den Bildungsstandards wird der Lehrperson ein kontinuierlicher Vergleich zwischen dem Ist-Zustand und dem erwünschten Soll-Zustand des Kompetenzerwerbs ermöglicht, welcher als Grundlage für die individuelle Förderung der Lernenden herangezogen werden kann. Zu berücksichtigen gilt dabei, dass die formulierten Lernergebnisse auf alle Schulstufen beachtet und analysiert werden müssen (vgl. BIFIE 2011, S. 5).
3. Evaluationsfunktion: Die periodische Standardüberprüfung der Bildungsstandards dient sowohl der objektiven Feststellung der von den Lernenden erworbenen Grundkompetenzen sowie dem Vergleich mit den angestrebten Lernergebnissen im Hinblick auf die Nutzbarmachung der Ergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch zur Anregung von Qualitätsentwicklungsprogrammen (vgl. BIFIE 2011, S. 5).

Das Konzept der österreichischen Bildungsstandards beschreibt die zu vermittelnden grundlegenden und fachspezifischen Kompetenzen in den Kernbereichen des jeweiligen Unterrichtgegenstandes und unterstützt dadurch die Übertragung der allgemeinen Bildungsziele des Lehrplans in konkrete Aufgabenstellungen. „Die erwarteten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Unterricht zu erwerben und zu sichern sind, spiegeln sich daher in den jeweiligen Kompetenzmodellen wider.“ (BIFIE 2011, S. 7) Da im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit vor allem die Rolle des Kompetenzbereichs der Sprachbetrachtung in der Volksschule auf der Grundstufe II im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, ist das Kompetenzmodell des Pflichtgegenstandes Deutsch von besonderem Interesse. Die folgende Abbildung zeigt das Kompetenzmodell mit den darin enthaltenen Kompetenzbereichen für das Fach Deutsch, Lesen, Schreiben auf der 4. Schulstufe:

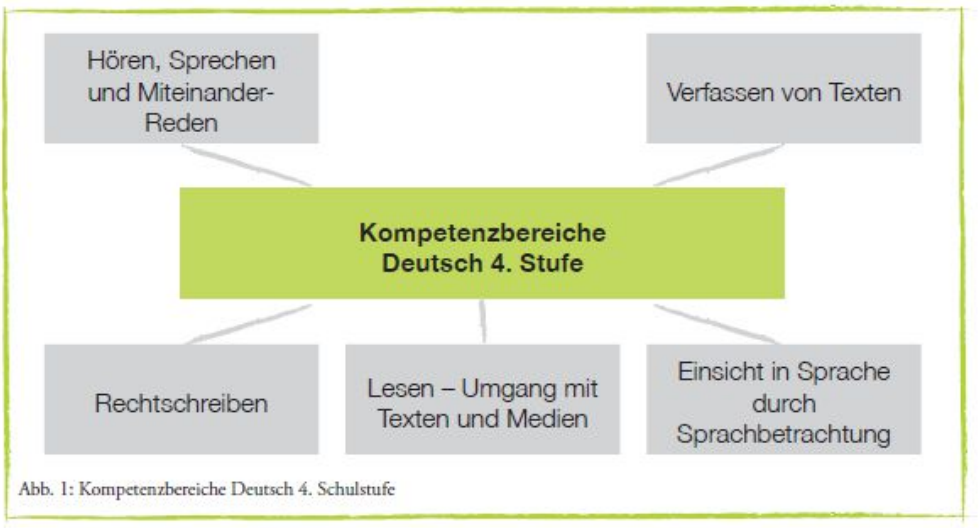


Abbildung 3: Kompetenzbereiche Deutsch 4. Schulstufe (BIFIE 2011, S. 7)

Zumal die Förderung der sprachlichen Entwicklung der Lernenden im Deutschunterricht der Volksschule einen besonders hohen Stellenwert hat, sind die angeführten Kompetenzbereiche in Beziehung zueinander zu verstehen (vgl. BIFIE 2011, S. 8). Um die Rolle des Kompetenzbereichs für die Entwicklung und Förderung von Sprachbewusstheit in weiterer Folge untersuchen und aufzeigen zu können, werden im folgenden Kapitel erstmals der Begriff der Sprachbetrachtung diskutiert und definiert sowie die in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzstufen dieses Teilbereichs näher erläutert.

2.4 Der Kompetenzbereich Sprachbetrachtung

Der Terminus „Sprachbetrachtung“ wird seit 1986 als Teilbereichsbezeichnung im Lehrplan des Unterrichtsgegenstandes „Deutsch, Lesen, Schreiben“ verwendet und beschreibt die schulische Sprachreflexion als Einsicht in Sprache und Anleitung zum aktiven Nachdenken über Sprache. Durch die Abwendung von der systematischen, einseitigen Vermittlung einer grammatikbezogenen Wort-, Satz-, und Formenlehre rückten in den letzten Jahren vor allem die Forderung nach dem aktiven Entdecken und Untersuchen sprachlicher Strukturen sowie die Entwicklung und Förderung der Auseinandersetzung sowohl mit dem eigenen als auch fremden Sprachgebrauch unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen in den Vordergrund (vgl. Prcha 2014, S. 5).

Bredel (2013) erfasst in ihrer Definition von Sprachbetrachtung mehrere Termini, welche in wissenschaftlichen Diskursen häufig synonym gebraucht werden:

> „Sprachthematisierung, Sprachbetrachtung, Sprachreflexion akzentuieren bestimmte kognitive Prozesse in Form sprachlicher Handlungen, die in der Regel als offene Verbalisierung, zum Teil aber auch verdeckt innersprachlich ablaufen können (z. B. beim Nachdenken über Sprache).“ (Bredel 2013, S. 31)

Ein wesentliches Kennzeichen der Sprachbetrachtung ist die Distanzierung zwischen dem Betrachter oder der Betrachterin und der sprachlichen Erscheinung beziehungsweise

Handlung, auf die die Aufmerksamkeit orientiert ist. Zudem erfolgt durch die Aktivierung von kognitiven und sprachbetrachtungsrelevanten Prozessen eine Deautomatisierung von Sprachproduktion und –rezeption. Dabei wird die sprachlich automatisierte Handlungsroutine aufgegeben und der Gegenstand der Aufmerksamkeit bewusst auf eine sprachliche Erscheinung gerichtet. Kennzeichnend für die Tätigkeit der Sprachbetrachtung ist auch die Teilaktivität der Dekontextualisierung von sprachlichen Phänomenen aus deren ursprünglicher Umgebung (vgl. Bredel 2013, S. 23f).

Die Bildungsstandards verstehen die Aufgabe des Kompetenzbereichs „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung“ in der Beschreibung, „inwieweit Schüler/innen über Einsicht in die Funktion und den strukturellen Aufbau von Sprache sowie über Wissen hinsichtlich grammatikalischer Strukturen und einen Grundbestand an Fachbegriffen verfügen und Fertigkeiten zum Untersuchen von Sprache besitzen.“ (BIFIE 2016, S. 14) Dazu zählt neben der Fähigkeit zur Sprachreflexion sowohl die Unterscheidung von Wortarten und Zeitformen als auch zwischen der Standardsprache oder der Regionalsprache. Grammatikalische Fähigkeiten, wie die Kategorisierung von Wörtern in Namenwort, Zeitwort, … oder die Identifikation von Wortstämmen werden ebenfalls berücksichtigt. Im Folgenden sollen nun überblicksmäßig die in den Bildungsstandards definierten Kompetenzstufen im Teilbereich der Sprachbetrachtung für die vierte Schulstufe dargestellt werden:

„1. Sprachliche Verständigung klären

Die Schülerinnen und Schüler können

- Merkmale und Funktionen von gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden und darüber sprechen,
- eigene Ausdrucksformen mit der Standardsprache vergleichen,
- Gründe für Verstehens- und Verständigungsprobleme finden.

2. Möglichkeiten der Wortbildung für sprachliche Einsichten nutzen

Die Schülerinnen und Schüler können

- zu einem Wortstamm gehörende Wörter erkennen,
- das Zusammensetzen von Wörtern, auch verschiedener Wortarten, als Möglichkeit der Wortbildung erkennen,
- einige bedeutungsunterscheidende und formverändernde Funktionen von Wortbausteinen verstehen,
- Bedeutungsunterschiede sinnverwandter Wörter klären,

- kreative Sprachmittel für Einsichten in die Wortbildung nutzen.

3. Über Einsichten in die Funktion von Wort und Satz verfügen

Die Schülerinnen und Schüler

- können die wichtigsten sprachlichen Zeitformen unterscheiden,
- erkennen die Funktion von Formveränderungen in Wörtern und Sätzen,
- kennen die Funktion der wichtigsten Wort- und Satzarten und können für diese Fachbezeichnungen verwenden,
- können Satzglieder unterscheiden und die wichtigsten benennen.

4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen

Die Schülerinnen und Schüler können

- in gebräuchlichen Fremdwörtern Besonderheiten und Unterschiede im Vergleich zu deutschen Wörtern erkennen,
- Elemente der eigenen Sprache mit solchen anderer Sprachen im Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild vergleichen,
- Merkmale von Regionalsprache und Standardsprache unterscheiden.“ (BIFIE 2011, S. 3)

Bredel (2013) unterscheidet im Kompetenzbereich der Sprachbetrachtung zwischen zwei Teilbereichen, welche auch im Österreichischen Lehrplan sowie den Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards „Deutsch, Lesen, Schreiben“ für die Volksschule berücksichtigt werden:

- grammatisches System/Metasprache: Betrachtung grammatischer Strukturen (Lautlehre, Formenlehre, Satzlehre usw.),
- kommunikatives Handlungssystem/Metakommunikation (sprachliche Handlungen, Organisation des Sprecherwechsels, Verständigungssicherung usw.)
  (vgl. Bredel 2013, S. 64f; Paternostro 2014, S. 21).

Grammatik stellt demnach nur einen Bereich der Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung dar. Ausgehend vom Lehrplan und den Bildungsstandards spielt vor allem das Entdecken und Erfahren sprachlicher Strukturen und Phänomene und deren Kategorisierung zu spezifischen „Klassen“ für das Erfassen und Begreifen von Grammatik und in weiterer Folge für die Entwicklung der Fähigkeit, bewusst über die sprachlichen Formen, deren Funktion und Inhalt zu reflektieren, eine bedeutsame Rolle (vgl. Paternostro 2014, S. 21).

2.5 Sprachbetrachtung im DaZ-Lehrwerk

Die Forderung nach dem gemeinsamen Nachdenken und der bewussten Reflexion über Sprache und den Sprachgebrauch auf metasprachlicher und metakommunikativer Ebene spiegelt sich auch in aktuellen DaZ-Lehrwerken wider. Krumm (2010) definiert den Begriff des Lehrwerks, unter Einbeziehung vielfach synonym gebrauchter Termini, folgendermaßen:

> „Mit Begriffen wie Lehrbuch, Lehrwerk, Unterrichts- bzw. Lehrmedium, Lehr- und Lernmaterialien u. a. wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern." (Krumm 2010, S. 1215)

Lehrwerke nehmen wesentlich Einfluss auf die Abfolge von Lehr- und Lernprozessen, da sie den Lehrstoff in einer bestimmten Reihenfolge darlegen und infolgedessen eine systematische und zielgerichtete Progression enthalten. Aktuelle Tendenzen fokussieren jedoch die Öffnung des Unterrichts, weshalb vor allem in DaZ-Lehrwerken die angeführte Erarbeitungsreihenfolge größtenteils bereits eine freie und individuelle Abfolge der Lernschritte ermöglicht. Lehrwerke können als Ergänzung zum Unterricht unter Einbeziehung weiterer und vielfältiger Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden, oder aber „kurstragend" konzipiert sein (vgl. Krumm 2010, S. 1215; Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S. 263). DaZ-Lehrwerke orientieren sich, wie Lehrwerke für den Regelunterricht, am Curriculum und formulieren spezifische Lehr- und Lernziele in den einzelnen Teilbereichen, die meist mit den angestrebten Kompetenzbereichen der Bildungsstandards kongruieren (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wird insbesondere das Übungs- und Aufgabenangebot hinsichtlich der Bildungsziele im Teil- und Kompetenzbereich „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung" fokussiert, welcher die Vermittlung von Fähigkeiten, bewusst über erworbene sprachliche Strukturen zu reflektieren, als wesentliches Unterrichtsprinzip definiert. Schwerpunkte sollten neben der Bereitstellung von authentischem Sprachmaterial auch auf dem spielerischen und handelnden Umgang mit der deutschen Sprache sowie der Orientierung an Alltagssituationen liegen. Da die Entscheidung hinsichtlich der Auswahl und des Einsatzes der Lehrmaterialen im Volksschulbereich hauptsächlich der Lehrkraft obliegt, gilt vor allem im DaZ-Kontext die Fähigkeit zur globalen Beurteilung und differenzierten Analyse von Unterrichtsmaterialien als wichtige Kompetenz für Lehrpersonen. Die Lehrerin beziehungsweise der Lehrer entscheidet sich bei der Auswahl nämlich nicht nur für ein Lehrwerk, sondern auch für die Vermittlung eines spezifischen Bildes von Sprachen sowie für die bestimmte Darstellung und Veranschaulichung der Grammatik und Sprachbetrachtung (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S. 261ff).

Besonders in sprachheterogenen Lerngruppen etablierte sich der Einsatz von integrierten Lehrwerken, die unter übergeordneten Inhalten unterschiedliche Lehr- und Lernbereiche des

Deutschunterrichts verknüpfen, wobei im DaZ-Kontext vor allem die Verbindung des Kompetenzbereichs der Sprachbetrachtung mit anderen Bereichen im Vordergrund steht. Niebuhr-Siebert und Baake (2014) betonen außerdem, dass integrierte Lehrwerke den Vorteil haben, dass „Sprachlernen bzw. das Ausprägen von Sprachbewusstheit in thematische Einheiten eingebunden ist, und dass das Deutschbuch als alleiniges Unterrichtswerk für dieses Fach einen anderen Stellenwert besitzt." (ebd. 2014, S. 264) Durch die Gliederung der Lehrwerke in Lese-, Arbeits- und Sprachbücher gestalten sich integrierte DaZ-Lehrwerke übersichtlicher und weisen zudem häufig eine leichter zu erschließende Systematik auf (vgl. ebd. 2014, S. 264).

Zu beachten gilt auch, dass DaZ-Lehrwerke die individuellen und differenzierten Bedürfnisse der DaZ-Lernenden berücksichtigen, indem sowohl ausreichende und umfassende Übungsangebote zur Ausbildung, Festigung und Reflexion des Wortschatzes bereitgestellt werden als auch genügend Möglichkeiten zur Synchronisierung des gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbs sowie entsprechendes Material zur Ausbildung und Förderung metasprachlicher und metakommunikativer Fähigkeiten angeboten werden. Insbesondere im Bereich der Sprachbetrachtung sollten Sprachbewusstmachungsprozesse nicht nur integrativ erarbeitet werden, sondern grammatische Phänomene auch systematisch, anschaulich und ausführlich dargestellt werden, da mehrsprachig aufwachsende Kinder immer auch den deduktiven Zugang der bewussten und expliziten Thematisierung und Benennung sprachlicher beziehungsweise grammatischer Strukturen benötigen (vgl. Jeuk 2015, S. 146).

Über die letzten Jahre entstanden vermehrt DaZ-Lehrwerke, die sich einerseits für den Einsatz im Deutsch-Regelunterricht eignen, andererseits aber auch die sprachliche Heterogenität der Lernenden berücksichtigen und umfassendere Sprachförderangebote bereitstellen. Die Fibel „Oskar" und das Lehrwerk „der die das", welches im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit hinsichtlich der Vermittlung und Förderung metasprachlicher und metakommunikativer Fähigkeiten analysiert und sowohl aus der Perspektive der Lernenden als auch aus jener der Lehrenden untersucht werden soll, können hierbei als exemplarische Lehrwerke für die Volksschule angeführt werden (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S. 265; Jeuk 2015, S. 150). Bei „der die das" handelt es sich um ein DaZ-Lehrwerk, das „den Schriftspracherwerb und den Sprachunterricht mit einer systematischen Sprachförderung und einer Thematisierung sprachlicher und kultureller Heterogenität verbindet." (Jeuk 2015, S. 150) Im Mittelpunkt stehen neben der Wortschatzerweiterung auch das Einüben und Festigen von „kommunikativ relevanten Redemitteln und Sprachmustern" (ebd. 2015, S. 150) sowie die kontinuierliche und progressive Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen.

3 Sprachbewusstheit durch Sprachbetrachtung

Der bewusste Umgang mit Sprache als umfassende Zielvorstellung des Sprachunterrichts spielt im Lern- und Kompetenzbereich der Sprachbetrachtung sowohl im aktuellen Lehrplan, als auch in den Bildungsstandards eine tragende Rolle (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Insbesondere im schulischen Kontext wird die Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein als aktives und vielschichtiges Handeln mit und Nachdenken über Sprache oft in Verbindung mit dem Grammatikunterricht behandelt (vgl. Lütke 2011, S. 76). Der in den 70er Jahren in Großbritannien entwickelte Ansatz der Sprachreflexion ist jedoch vielmehr gemeinsamer Bestandteil des Sprachunterrichts und zielt auf ein integratives Verständnis von Sprachbewusstheit und Grammatikunterricht ab:

> „Sprachreflexion und Grammatikunterricht sind […] zwar nicht dasselbe, aber sie schließen sich auch gegenseitig nicht aus." (Funke 2005, S. 306; zit. nach Neuland/Peschel 2013, S. 138)

Dem Konzept der Sprachbewusstheit wird demnach eine Überbrückungs- und Verbindungsfunktion zugeschrieben. Vor allem im Unterricht mit Zweitsprachelernenden trägt eine reflexive Einstellung zum eigenen sowie fremden Sprachgebrauch wesentlich zum Zweitspracherwerb bei und lässt sich sowohl als durchgängiges Unterrichtsprinzip als auch für die Behandlung und Betrachtung grammatischer Phänomene einsetzen (vgl. Luchtenberg 2014, S. 113f). Das folgende Kapitel soll deshalb einerseits aufzeigen, inwiefern das Sprachbewusstheitskonzept als umfassendes Unterrichtsprinzip mit seinen Zielen und Bedeutungen für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht herangezogen werden kann, andererseits soll unter Berücksichtigung der im zweiten Kapitel erarbeiteten Inhalte eine Verbindung zwischen dem bewussten sprachreflexiven Umgang mit Sprache und der Grammatikvermittlung hergestellt werden.

3.1 Verortung des Begriffs

Der terminologisch heterogene und vielfach definierte Begriff der Sprachbewusstheit wurde bereits in den 1980er-Jahren in die Sprachdidaktik eingeführt und hat über die letzten Jahre immer mehr an Bedeutung für den wissenschaftlichen Diskurs gewonnen. Um Sprachbewusstheit als wesentlichen Begriff im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit näher eingrenzen zu können, werden ähnliche Sichtweisen mehrerer Autoren und Autorinnen herangezogen und näher beschrieben. Vorausgegangene Untersuchungen beschäftigten sich einerseits mit spracherwerbstheoretischen und kognitiven Perspektiven (vgl. Ellis 2008), andererseits aber auch mit pädagogischen und sprachlerndidaktischen Aspekten (vgl. Oomen-Welke 2003; Andresen/Funke 2003) sowie affektiven und sozialen Komponenten zur Modellierung von Sprachbewusstheit (vgl. Eichler/Nold 2007).

Das Konzept der Sprachbewusstheit basiert auf dem in Großbritannien entwickelten *„Language-Awareness"*-Konzept, welches von der *„Association for Language Awareness"* folgendermaßen definiert wird:

> Language awareness can be defined "as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use." (Association for Language Awareness)

Der synonym gebrauchte Terminus der *„Language Awareness"* ist in der internationalen Fachkommunikation und Fremdsprachendidaktik zwar weit verbreitet, das Akronym „Sprachbewusstheit" konnte sich jedoch im deutschsprachigen Fachkontext etablieren und wird deshalb in der vorliegenden Forschungsarbeit einheitlich verwendet (vgl. Schmidt 2010, S. 859).

Nach Oomen-Welke (2003) entwickelt sich Sprachbewusstheit aus dem Zusammenspiel von Sprachaufmerksamkeit und dem angeeigneten Sprachwissen:

> Sprachbewusstheit „bedeutet, dass auf der Grundlage des aufmerksamen Gebrauchs einer oder mehrerer Sprachen Regularitäten, Beziehungen (sowie aktuell Unerklärbares) wahrgenommen, kognitiv bearbeitet und Einstellungen dazu entwickelt werden." (Oomen-Welke 2003, S. 453)

Eine ähnliche Definition stammt von Wildemann (2013), basierend auf dem *European Symposium on Language Awareness* (1991):

> Unter Sprachbewusstheit versteht man „die Fähigkeiten, sprachliche Strukturen bewusst zu erfassen und zu analysieren, über Sprachgebrauch zu reflektieren und das eigene Sprachhandeln gezielt zu gestalten." (Wildemann 2013, S. 321)

Peyer (2003) definiert Sprachbewusstheit als „[…] Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene in einem weiteren Sinn […]" (ebd. 2003, S. 324) und nimmt zudem Bezug auf die Bedeutung von metasprachlichen Verhaltensweisen auf verschiedenen Ebenen.

Sprachbewusstheit kann somit als die reflexive Auseinandersetzung mit Sprachlichem bezeichnet werden und umfasst einerseits das Wissen über Sprache beziehungsweise Sprachen und andererseits die bewusste Reflexion über den Sprachgebrauch und Sprachlernprozess sowohl auf metakommunikativer als auch auf metasprachlicher Ebene.

Da sich Sprachbewusstheit in der Regel nicht direkt beobachten lässt, ist es notwendig, auf die spontanen metasprachlichen und metakommunikativen Handlungen der Lernenden zurückzugreifen und diese anhand von sprachlichen Operationen zum „Nachdenken über Sprache" zu animieren (vgl. Wildemann 2013, S. 321ff). Diese Möglichkeit der Diagnose von Sprachbewusstheit wird im fünften Kapitel im Rahmen der Beobachtungen und der Befragung noch näher erläutert.

3.2 Die Entstehung von Sprachbewusstheit

Auch wenn Kinder bis zum Schulbeginn „mental noch nicht über grammatische Kategorien und grammatisch strukturierte mentale Repräsentation von Sprache verfügen" (Andresen

2011, S. 19), entwickeln sie bereits sehr früh Aufmerksamkeit für sprachliche Strukturen und Motivation zur Auseinandersetzung mit der Sprache. Schon in den ersten Lebenswochen trennen Neugeborene sprachliche von nichtsprachlichen Stimuli und modellieren diese nach dem Profil der jeweiligen Erstsprache. Später zeigt sich frühkindliche Sprachbewusstheit sowohl bei (simultan) zweisprachig und mehrsprachig als auch bei monolingual aufwachsenden Kindern in der Differenzierung zwischen der eigenen Sprache beziehungsweise den eigenen und anderen Sprachen aufgrund der Wahrnehmung von unterschiedlicher Prosodie und vielfältigem Sprachklang. Mit der Zeit entwickelt sich aus der aktiven Unterscheidung zwischen prosodischen und klanglichen Sprachdifferenzen in verschiedenen Sprachkontaktsituationen die Wahrnehmung von Unterschieden auch auf lexikalischer Ebene (vgl. Oomen-Welke 2003, S. 454ff). Zahlreiche empirische Belege verdeutlichen außerdem, dass Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter längst „verschiedene Aspekte von Sprache zum Kommunikationsgegenstand machen“ (Andresen/Funke 2003, S. 438), wobei hierbei weniger die Beschreibung sprachlicher Formen und Strukturen im Vordergrund steht, sondern hauptsächlich inhalts-, handlungs- und sprecherbezogene Aspekte von Sprache thematisiert werden (vgl. Andresen/Funke 2003, S. 438). Eine fortschreitende Sprachbewusstheitsentwicklung setzt schließlich die Ablösung der sprachlichen Einheiten von den zugeschriebenen Gebrauchskontexten voraus, wodurch schließlich auch „kontextflexibler Sprachgebrauch“ ermöglicht wird und ein differenziertes mentales und systematisches Sprachsystem ausgebildet werden soll (vgl. Andresen 2011, S. 19f).

Diese metasprachliche Verbalisierungsfähigkeit als wesentliche Komponente von metasprachlichen Fähigkeiten beziehungsweise Sprachbewusstheit wird in der Literatur vor allem in Bezug auf die Grammatikvermittlung oftmals in explizites und implizites Wissen eingeteilt. Kindlicher Erstspracherwerb verläuft in der Regel automatisch, unbewusst und lebensweltlich orientiert, wodurch junge Lernende komplexes Sprachwissen und grammatische Strukturen vor allem in natürlichen Kommunikationssituationen implizit erwerben und anzuwenden lernen. Fragt man ein Kindergarten- oder Vorschulkind zum Beispiel nach dem Plural des Wortes „Baustein“, wird es die Frage vermutlich nicht beantworten können. Fragt man hingegen wie viele Bausteine das Kind hat, wenn es einen blauen und einen roten Baustein bekommt, antwortet dieses wahrscheinlich: „Zwei Bausteine!“ (vgl. Ellis 2008, S. 119). Explizites Sprachwissen basiert hingegen auf der bewussten und gesteuerten Vermittlung und Wahrnehmung von Regelwissen, wobei die Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Strukturen und Phänomene selbst gelenkt wird. Diese vorgenommene Unterscheidung nach Wissenskategorien sollte jedoch keinesfalls zu einer

statischen Gegenüberstellung oder Trennung der Bereiche führen, da „in der sprachlichen Handlungspraxis Sprachproduktion/-rezeption und Thematisierung von Sprache gemeinsam auftreten.“ (Andresen/Funke 2003, S. 439) Auch Andresen verweist auf die Voraussetzung von impliziten Strukturierungsverfahren und Differenzierungsprozessen für explizite Sprachreflexion. Daraus lässt sich ableiten, dass zwischen expliziten und impliziten Spracherwerbsformen und Wissensrepertoire ein Zusammenhang besteht. Morkötter (2005) versteht Sprachbewusstheit zudem als Schnittstelle zwischen implizitem und explizitem Sprachwissen, welche im Zweit- und Fremdsprachenunterricht als „Mittel des Sprachenlernens“ zur Verfügung steht und auf „andere und/oder neue Sprachverwendungs- und –lernkontexte“ (ebd. 2005, S. 37) übertragen werden soll.

3.3 Ziele und Bedeutung des Sprachbewusstheitskonzepts

Das Bildungsziel des Lehrplans sowie der Bildungsstandards (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4), Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung zu gewinnen, basiert auf den Zielen und Aspekten aktueller Sprachbewusstheitskonzeptionen. Sprachbewusstheit meint hierbei die Fähigkeit, über die Vielschichtigkeit und Komplexität von Sprache zu reflektieren, über den eigenen Sprachgebrauch nachzudenken, aber auch die Aufmerksamkeit bewusst auf sprachliche Phänomene zu richten und erfasst nach Luchtenberg (2001) eine Reihe von Einzelzielen:

- „Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) wecken
- Sprachanalyse (auch von Sprachgebrauch) anregen
- Metasprachliche Kommunikation initiieren
- Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten bewusster machen
- Aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt herstellen
- Sprachmanipulation und –missbrauch durchschauen lernen.“ (ebd. 2001, S. 89)

Das Konzept der Sprachbewusstheit verfolgt jedoch auch einen ganzheitlichen Ansatz, welcher Zielsetzung mit holistischem Verständnis auf der kognitiven, emotional-affektiven, sozialen und machtstrukturellen Ebene definiert.

Die kognitive Ebene …

fokussiert den expliziten Umgang mit sprachlichen Mustern und Regeln sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache. Neben dem Erkennen von Kontrasten und sprachlichen Einheiten auf den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen spielt unter diesem Aspekt auch die Betrachtung von Verwendungsweisen und Funktionen eine bedeutsame

Rolle. Angestrebt wird aber nicht nur die Vermittlung von grammatischem Wissen, sondern vor allem das aktive und forschende Entdecken (neuer) sprachlicher Formen und Strukturen, um Sprachliches systematisch zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. Eine Methode, die auch in der Fachliteratur als Ausgangspunkt zur Reflexion über Sprache angestrebt wird, stellt hierbei der Sprachenvergleich dar, welcher zum kontrastierenden Lernen anregt und dadurch auch die Mehrsprachigkeit fördert (vgl. Morkötter 2005, S. 31).

Die emotional-affektive Ebene …
manifestiert sich auf der emotionalen Komponente des Sprachenlernens und in der Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der zu erlernenden Sprache und ihren Sprechern beziehungsweise Sprecherinnen. Dabei geht es vor allem um die sprachliche Sensibilisierung sowie das Wecken von Spaß und Freude am kreativen Umgang mit Sprache(n) (vgl. Morkötter 2005, S. 30).

Die soziale Ebene …
zielt auf die Schaffung einer Bewusstheit für die Rolle von Sprache in der Gesellschaft, aber auch in der Institution Schule ab. „Neben Reflexionen über den gesellschaftlichen Stellenwert sprachlicher Varietäten, z.B. von Dialekten und Soziolekten einer bestimmten Sprache“ (Morkötter 2005, S. 30) steht insbesondere die „Auseinandersetzung mit der Akzeptanz von Einzelsprachen“ (ebd. 2005, S. 30) im Vordergrund. Dieser Aspekt von Sprachbewusstheit zielt außerdem auf die Förderung von Mehrsprachigkeit und Anerkennung von Multikulturalität ab und bezieht sich in Interaktion mit der kognitiven Ebene auf die Forderung, bereits vorhandene Sprachen und vertretene Kulturen zu berücksichtigen, aufzugreifen und aktiv in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Morkötter 2005, S. 30).

Die machtstrukturelle Ebene …
ist eng verknüpft mit der sozialen Dimension von Sprachbewusstheit und wird in der Fachliteratur auch oftmals als politische Ebene bezeichnet. Dabei geht es darum, die Lernenden für das manipulierende Potenzial von Sprache zu sensibilisieren, auf die gesellschaftlichen und politischen Dimensionen von Sprache aufmerksam zu machen, sowie eine kritische sprachliche Analyse anzuregen (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S. 208).

Die performative Ebene …
fokussiert den Zusammenhang zwischen erworbenem Sprachwissen und lerner- beziehungsweise lernerinnensprachlicher Performanz.

Die oben angeführten Zielsetzungen des Sprachbewusstheitskonzepts verdeutlichen, dass Sprachbetrachtung und die Auseinandersetzung mit grammatischen Phänomenen nicht allein eine kognitive, sondern vielmehr eine ganzheitliche Handlung auf sozialer, emotionaler, machtstruktureller und performativer Ebene ist. Alle fünf Dimensionen interagieren auf komplexe Art und Weise miteinander und bezeichnen ein integratives Lehr- und Lernkonzept (vgl. Morkötter 2005, S. 29ff). Jedoch findet die performative Ebene in der Fachliteratur nicht in allen Sprachbewusstheitskonzeptionen Berücksichtigung und wird zudem auch als „problematische Ebene" bezeichnet. Daher stützt sich die vorliegende Forschungsarbeit auf die von Luchtenberg (2014, S. 108) definierten Dimensionen von Sprachbewusstheit und bezieht die performative Domäne in der weiterführenden Analyse und Auswertung der Daten nicht mit ein. In der vorliegenden Untersuchung stehen somit vor allem die kognitive, die soziale, die emotional-affektive sowie die machtstrukturelle Ebene im Vordergrund. In Ergänzung dazu sieht Jeuk (2015) das Ziel des Sprachbewusstheits-Ansatzes auch darin, „Freude an Sprachen und Neugier für sprachliche Prozesse zu wecken und dadurch den Umgang mit Sprache und auch mit Texten zu erleichtern." (ebd. 2015, S. 130).
Nach Luchtenberg (2014) liegt die Bedeutung von Sprachbewusstheit für Deutsch als Zweitsprache in folgenden Aspekten:

1. (erstsprachliche) Sprachkompetenz anbahnen,
2. „Metasprachliches Bewusstsein zweisprachig aufwachsender Kinder zur Schulung ihrer sprachlichen Analysefähigkeit unterstützen" (ebd. 2014, S. 111),
3. reflexives sprachliches Handeln durch Tätigkeiten wie Übersetzen oder die Bereitstellung von Sprachmitteln einleiten,
4. Sprechen über Sprache als ein selbstverständliches Phänomen verdeutlichen,
5. metasprachliche und metakommunikative Kompetenzen in Hinblick auf die Erleichterung interkultureller (wie auch intrakultureller) Interaktionen fördern,
6. Sprachreflexion in Verbindung mit anderen Fächern sehen, Sprache als zentralen Aspekt des gesamten Unterrichts verstehen und das Sprachlernen mindestens ansatzweise anpassen,

7. den zunehmenden Stellenwert von Sprachbewusstheit für den Erwerb einer weiteren Fremdsprache und im bilingualen Sachfachunterricht erfahren und nützen (vgl. Luchtenberg 2014, S. 111).

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit sind insbesondere die ersten fünf Aspekte von Bedeutung, welche in engem Zusammenhang mit den bereits angeführten holistischen Zielsetzungen auf der kognitiven, sozialen, emotional-affektiven sowie machtstrukturellen Ebene stehen. Die Notwendigkeit der Entwicklung von Sprachenkompetenz sowohl in der Zweitsprache als auch in der Erstsprache beziehungsweise den Erstsprachen wird nicht nur in aktuellen Ansätzen zur Sprachbewusstheit angeführt, sondern auch in den Bildungszielen des Lehrplans „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ berücksichtigt (vgl. Kapitel 2.3.1 und 3.4). Das gemeinsame und aktive Nachdenken über Sprache(n) sowie der Aufbau und die Förderung eines metasprachlichen Bewusstseins sind weitere Aspekte, die sowohl bei der Analyse des DaZ-Lehrwerks als auch bei der Lehrwerkrezeption durch die Lernenden relevant und für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung sind. Dabei soll auch überprüft werden, ob und wie Sprachbewusstmachungsprozesse im Lehrwerk „der die das“ angebahnt werden und ob das Sprechen über Sprache als natürlicher Gesprächsanlass vermittelt wird.

3.4 Sprachbewusstheit als Unterrichtsprinzip

Die Entwicklung von Sprachbewusstheit und –aufmerksamkeit spielt im DaZ-Kontext nicht nur im Lernbereich der Sprachbetrachtung eine bedeutsame Rolle, sondern wird in der Volksschule als durchgehendes Unterrichtsprinzip der Sprachbildung definiert und angestrebt. Die Auswahl der entsprechenden Unterrichtsmethode muss immer in Abhängigkeit zu den definierten Lehr- und Lernzielen, den zu erreichenden Kompetenzen sowie der Zielgruppe getroffen werden. Budde (2012) beschreibt vier didaktische Konsequenzen, die bei der Umsetzung des Sprachbewusstheitskonzepts in die Unterrichtswirklichkeit Berücksichtigung finden sollten:

- Über Sprache(n) und Kultur(en) reflektieren,
- über die Sprache im Unterricht reflektieren,
- über Funktion und Leistung sprachlicher Phänomene reflektieren und
- über die Wirksamkeit von Lese- und Lernstrategien reflektieren (vgl. Budde 2012, S. 65).

Über Sprache(n) und Kultur(en) reflektieren

Das Prinzip der Reflexion über Sprache(n) und Kultur(en) setzt die Bereitschaft und Aufgeschlossenheit voraus, vorhandene Sprachen und vertretene Kulturen aktiv in den Unterricht einzubeziehen. Dabei ist die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder unerlässlich. Bei der Thematisierung von sprachlichen sowie gesellschaftlich-kulturellen Phänomenen sollten die individuellen Erfahrungen und Vorstellungen der Lernenden aufgegriffen und an bestimmte Lernfelder angeknüpft werden. Schulische Interaktionssituationen bieten Raum für sprachvergleichendes und –betrachtendes Arbeiten und fördern zudem die Sozialkompetenz der Lernenden. Der gemeinsame Austausch und die Reflexion über die Erlebnisse und Eindrücke der Lernenden ermöglichen außerdem Distanznahme sowie einen Perspektivenwechsel und sind sowohl für den Lernprozess als auch für die Persönlichkeitsentwicklung essentiell und bedeutsam (vgl. Budde 2012, S. 66ff).

Über die Sprache im Unterricht reflektieren

Ein weiteres Prinzip, welches im Sprachbewusstheitskonzept Berücksichtigung findet, ist die Schaffung einer Bewusstheit für die Unterscheidung zwischen Alltags-, Unterrichts- und Bildungssprache hinsichtlich der Verwendungszusammenhänge. Dabei steht besonders die Förderung konzeptionell schriftsprachlicher Fähigkeiten im Vordergrund, um unter anderem „die in Lehrbüchern und Lehrtexten verwendete standardsprachliche Schriftsprache lesen und verstehen“ (Budde 2012, S. 74) zu können.

Über Funktion und Leistung sprachlicher Phänomene reflektieren

Das Prinzip des Nachdenkens über sprachliche Phänomene in ihrem Gebrauch stellt die Forderung nach angeleiteten Lernsituationen, „um über sprachliche Handlungen und ihre situations- und adressatenangemessene Verwendung zu reflektieren.“ (Budde 2012, S. 77) Die vier wesentlichen Vermittlungsbereiche betreffen die Grammatik, den Wortschatz und die Redemittel sowie die Nutzung von Fachbegriffen und Nachschlagwerken (vgl. ebd. 2012, S. 77ff).

Über die Wirksamkeit von Lese- und Lernstrategien reflektieren

Der vierte didaktische Aspekt fokussiert die Vermittlung und Reflexion von Lesestrategien als Werkzeug zur selbstständigen Texterschließung. Ziel ist die Verknüpfung von Sprach- und Textstrukturen mit den Inhalten. Vor allem in sprachheterogenen Lerngruppen sollten verschiedene, den Verstehensprozess unterstützende Sprachlernstrategien bereitgestellt

werden. Das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Sprachlernerfahrungen und kommunikative Strategien der Lernenden kann reflexives sprachliches Handeln zudem fördern und erleichtern (vgl. Budde 2012, S. 90ff).

Als Ausgangspunkt zur Reflexion über Sprache finden sich in der Literatur unterschiedliche methodische Ansätze. Eine wesentliche Rolle für die Umsetzung von Sprachbewusstheitskonzeptionen in der Unterrichtswirklichkeit spielt der Sprachvergleich, „wobei die Impulse sowohl von den Schüler/innen ausgehen können, die die Zielsprache mit bereits bekannten Sprachen vergleichen oder aber von Lehrkräften, die im Unterricht den Vergleich zur Erstsprache anregen, um so sprachliche Phänomene als abweichend oder gleich beschreiben können.“ (Luchtenberg 2014, S, 111) Diese Methode zielt auf Mehrperspektivität und Perspektivenwechsel ab und regt neben dem bewussten Kontrastieren sprachlicher Elemente aus der beherrschten Erst- und der zu erlernenden Zielsprache auch sprachreflektierende und -vergleichende Überlegungen bei den Lernenden an. Beim Sprachvergleich erkennen die Lernenden, „dass es mehrere Möglichkeiten gibt, Wörter zu bilden, Tempus auszudrücken oder höflich Fragen zu formulieren.“ (ebd. 2014, S. 111) Nach Luchtenberger (2014) führt dieser methodische Ansatz zudem zur „Überwindung ethnozentrischer Haltungen“ und fördert die „Entwicklung von Toleranz und Verständnis“ (vgl. ebd. 2014, S. 112).
Weitere wesentliche Anwendungsmethoden von Sprachbewusstheit sind die differenzierte Sprachbetrachtung von Fehlern, der kreative und spielerische Umgang mit grammatischen Phänomenen in Form von Sprachspielen oder Liedern, die Konfrontation mit Sprachmanipulation und –missbrauch sowie das Betrachten von soziokulturellen und pragmatischen Fragestellungen (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S: 208f; Luchtenberg 2014, S. 111).

3.4.1 Schulische Lernkontexte

Im Gegensatz zur integrierten Förderung der Fähigkeit zum reflexiven sprachlichen Handeln als grundlegendes Unterrichtsprinzip werden Sprachbewusstheitsbildung sowie Sprachreflexion in schulischen Lernkontexten meist in Verbindung mit den Bereichen des Schriftspracherwerbs und Grammatikunterrichts verstanden (vgl. Andresen/Funke 2003, S. 439). Andresen und Funke (2003) beschreiben die Notwendigkeit der bewussten und gesteuerten Einbindung metasprachlicher und metakognitiver Elemente im schulischen Lernen folgendermaßen:

> „Metasprachliche Leistungen müssen in gesonderten, über den Spracherwerb im engeren Sinne hinausgehenden Lernprozessen eigens ausgebildet werden." (Andresen/Funke 2003, S. 448)

Dazu lässt sich die Ausbildung von sprachlicher Bewusstheit vor allem durch die Vermittlung und den Erwerb der Schriftsprache fordern und fördern. Schrift fixiert und visualisiert Sprache und ermöglicht durch Schriftzeichen die grafische Darstellung sprachlicher Einheiten. Schulanfänger stehen beim Erwerb der Alphabetschrift vor der Herausforderung, ihre Aufmerksamkeit vor allem auf den lautlichen Aspekt der Sprache zu richten und diesen gezielt zum „Analysegegenstand" zu machen (vgl. ebd. 2003, S. 439f). Im Laufe des Schriftspracherwerbs reflektieren die Lernenden fast ständig über Sprache. Vor allem im Anfangsunterricht werden die Lernenden dazu angehalten, sowohl intensiv über Sprache nachzudenken als auch sich in der handelnden Auseinandersetzung implizit metasprachliche Begriffe anzueignen. Ergänzend zum Schriftspracherwerb dominiert im Konzept eines sprachbewussten Unterrichts insbesondere die schulische Grammatikvermittlung. Obwohl der Grammatikunterricht nach aktuellen Sprachbetrachtungskonzeptionen Sprachliches als Gegenstand der Reflexion fokussieren sollte, werden in der Volksschule oftmals grammatische Formen und Strukturen deduktiv vermittelt und Termini ohne jegliche Handlungsorientierung und Verbindung zu den sprachlichen Erfahrungen der Kinder eingeführt (vgl. Andresen 2011, S. 24). Zwar ist die Behandlung grammatischer Phänomene ein wesentlicher Teil von Sprachbewusstheitskonzeptionen, jedoch führt das Reflektieren über Grammatik zum Entdecken von Sprache in einem viel umfassenderen Sinne. „In einem sprachbewussten Grammatikunterricht müssen die beiden Perspektiven (Aneignung von Kompetenzen in der Morphosyntax und Sprachreflexion) zusammengebracht werden." (Jeuk 2015, S. 145) Grammatikunterricht sollte neben der Vermittlung grammatischer Regeln verstärkt Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion in Bereichen wie Wortschatz, Kommunikation, Texte aber auch (Zweit)Spracherwerb anregen.

Ein grammatischer Bereich, der besonders im Zweitsprachenunterricht eine Schnittstelle zwischen Grammatikvermittlung und der Förderung von Sprachbewusstheit darstellt, ist die Wortbildung. Neue und unbekannte Wörter zu bilden, eignet sich optimal zur Vertiefung grammatischen Wissens sowie zur bewussten metasprachlichen Bezugnahme auf sprachliche Einheiten. Zu beachten gilt auch, dass Sprachaufmerksamkeit im ‚Deutsch als Zweitsprache-Unterricht' jede Form sprachlicher Äußerungen betrifft, „also auch – und oft gerade – solche, die nicht der standardsprachlichen Norm entsprechen." (Luchtenberg 2014, S. 113) Morkötter (2005) betrachtet zudem sowohl die Wahrnehmung als auch die Äußerung von Nicht-Verstehen als einen Indikator von Sprachbewusstmachungsprozessen (vgl. ebd. 2005, S. 39). Insbesondere im sprachheterogenen Grammatikunterricht sollte die Binnendifferenzierung

und Individualisierung der Lerninhalte im Vordergrund stehen. Nach Jeuk (2015) kann zum Beispiel „das Thematisieren von Sprache(n) die Sprachaneignung der einen Schüler mit einem sprachbewusstseinsfördernden Zugang für andere Schüler verbunden werden.“ (ebd. 2015, S. 141).

Im ‚Deutsch als Zweitsprache-Unterricht‘ zielt die bewusste Thematisierung von Sprache und Sprachphänomenen auf einen vertiefenden Zugang und Umgang mit den Spracherfahrungen der Lernenden ab. Grammatikvermittlung ist hierbei nur ein Bestandteil einer umfassenden Beschäftigung mit Sprache. Gerade in mehrsprachigen Klassen, in denen sprachlicher Input meist unbegrenzt vorhanden ist, ist die Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt bedeutsam und sollte aktiv aufgegriffen und thematisiert werden. Sprachvergleiche bieten zudem eine gute Gelegenheit zur Einsicht und Bewusstmachung sprachlicher Phänomene und erleichtern das Begreifen und Erfassen wiederholter grammatischer Phänomene der deutschen Sprache. Luchtenberg (2014) stellt ein mehrstufiges Verfahren vor, welches über „Sprachen zulassen, Aufmerksamkeit erkennen, Vorschläge aufgreifen, Sprachen herbeiholen zum Sprachvergleich führt“ (ebd. 2014, S. 114) und neue und vielfältige Einsichten in die deutsche Sprache generiert sowie die Reflexion über Sprachliches vertieft (vgl. Luchtenberg 2014, S. 113).

Aufgabe des Sprachunterrichts sollte somit die Vermittlung von explizitem sprachlichem Wissen sowie die Förderung der „Fähigkeiten zur gezielten Analyse von Sprache“ (Andresen 2011, S. 24) sein, wobei sowohl ein entwicklungsorientiertes Vorgehen als auch die bewusste frühzeitige Verbindung von Spracherwerb und Sprachbewusstheit von essentieller Bedeutung sind (vgl. ebd. 2011, S. 24).

3.4.2 Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit

Mehrsprachige Lerner und Lernerinnen unterscheiden sich von einsprachigen Lernenden hinsichtlich der Entwicklung ihrer metasprachlichen und metakommunikativen Fähigkeiten im Umgang mit der Vielschichtigkeit und Komplexität von Sprache. Aufgrund der frühen Konfrontation mit mindestens zwei unterschiedlichen Sprachsystemen verfügen mehrsprachige Lernende oftmals bereits vor dem Schulbeginn über starke sprachanalytische Fähigkeiten und ausgeprägte Sprachkompetenzen in mehreren Sprachen, wodurch ihre Aufmerksamkeit für sprachliche Strukturen und Zusammenhänge weitaus höher ist. Zudem entwickeln Schüler und Schülerinnen mit einem mehrsprachigen Hintergrund infolge des kontinuierlichen inneren und auch äußeren Vergleichs zwischen den verschiedenen Sprachsystemen einerseits eine tendenziell stärkere Kompetenz zur Reflexion sprachlicher

Phänomene im Sprachgebrauch und andererseits auch eine höhere inter- und transkulturelle Sensibilität (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S. 127).

Kuyumcu (2007) bezeichnet in ihrer Untersuchung zur metasprachlichen Entwicklung zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder das Entstehen metasprachlicher Fähigkeiten als das Ergebnis kognitiver Entwicklungsprozesse. Ausgehend von den Erkenntnissen hinsichtlich des Zusammenhangs von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit vollzieht sich die metasprachliche Entwicklung auf drei Stufen, welche von Kuyumcu als Vorläuferstufe, Sensibilitätsstufe und Bewusstheitsstufe beschrieben sind (vgl. Kuyumcu 2007, S. 79ff). Im Gegensatz zu einsprachig aufwachsenden Kindern, welche ihre Metasprache stark altersgebunden erwerben, entwickeln mehrsprachige Kinder ihre metasprachlichen Fähigkeiten bereits früher und vor allem schneller:

> „Obwohl das Alter eine entscheidende Rolle bei der kognitiven Entwicklung spielt […], scheint gerade die systematische Konfrontation mit einer Zweitsprache besonders beim früh nachzeitigen Zweitspracherwerb von Bedeutung zu sein." (Kuyumcu 2007, S. 83)

Vorausgegangenen Studien zufolge gibt es zudem eine Verbindung zwischen „höherem Beherrschungsgrad der Zweisprachigkeit und der Entwicklung metasprachlicher/metakognitiver Fähigkeiten." (Kuyumcu 2007, S. 82) Vielfach untersucht und belegt wurde auch, dass metasprachlich aktive Kinder in den Bereichen Wort-Referenz-Beziehung (Ianco-Worrall 1972, zit. nach Kuyumcu 2007), phonemische Bewusstheit (Bruck/Genesee 1995, zit. nach Kuyumcu 2007), Wortschatz und Phonologie (Eviatar/Ibrahim 2000, zit. nach Kuyumcu 2007) sowie Worterkennung (Yelland/Pollard/Mercuri 1993, zit. nach Kuyumcu 2007) und Silbentrennung (Göncz/Kodzopeljíc 1991, zit. nach Kuyumcu 2007) weniger Schwierigkeiten als einsprachige Lernende haben (vgl. Kuyumcu 2007, S. 82f). Zwei- und Mehrsprachigkeit beeinflusst folglich sowohl die bewusste Reflexion sprachlicher Strukturen als auch die Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch auf metakommunikativer beziehungsweise auf metasprachlicher Ebene nachhaltig und positiv, obgleich die sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse mehrsprachig aufwachsender Lernender in der Unterrichtsrealität meist nicht berücksichtigt und gefördert werden (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S. 14; Wildemann 2013, S. 324f).

4 Methodenkapitel

4.1 Forschungsdesign

Beim Forschungsdesign der vorliegenden empirischen Arbeit handelt es sich um eine explorative Fallstudie, welche auf eine triangulierende Perspektive in fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontexten abzielt.

> „Mit Triangulation wird eine methodologische Strategie bezeichnet, bei der ein Forschungsgegenstand aus zwei oder mehreren Perspektiven betrachtet wird und es zu einer Kombination verschiedener Methoden, Datenquellen, theoretischer Zugänge oder Einflüsse durch mehrere Forschende kommt.“ (Knorr/Schramm 2016, S. 90)

Das triangulierende Vorgehen wurde ausgewählt, da es sich besonders zu einer umfassenden, multiperspektivischen und weitreichenden Beschreibung sowie Erklärung des Forschungsbereiches und der Erkenntniserweiterung eignet. Es besteht zudem nicht der Anspruch auf kongruente und idente Ergebnisse, da sowohl komplementäre als auch divergierende Ergebnisse die Erfassung und Kombination unterschiedlicher Perspektiven und Dimensionen des Gegenstandsbereichs ermöglichen. Denzin (1970) klassifiziert vier verschiedene Triangulationstypen, die auf die Vertiefung und Erweiterung der Ergebnisse und daraus resultierende Erkenntnisse abzielen. Für die vorliegende Arbeit wurde eine spezielle Form der Methodentriangulation ausgewählt, welche auch als *mixed methods* bezeichnet wird und eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden darstellt (vgl. Knorr/Schramm 2016, S. 90ff). Um der Fragestellung nachgehen zu können, wird einerseits eine exemplarische kriteriengeleitete Analyse der Aufgabenstellungen im Kompetenzbereich Sprachbetrachtung des ‚Deutsch als Zweitsprache-Schulbuchs‘ „der die das“ für die Volksschule auf der Grundstufe II durchgeführt, andererseits wird die Rezeption des Lehrwerks durch die Lernenden mittels eines schriftlichen Fragebogens sowie einer teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung und die Perspektive einer Lehrenden in Form eines Expertinneninterviews einbezogen. Alle vier Dimensionen orientieren sich am zu untersuchenden Gegenstandsbereich und fokussieren die Fragestellung aus unterschiedlichen Perspektiven, welche im ersten Schritt einzeln sichtbar gemacht werden und im Anschluss systematisch aufeinander bezogen und miteinander in Verbindung gebracht werden.

Das explorative Fallstudiendesign zielt zudem auf ein tiefergehendes Verständnis und die komplexe und umfassende Darstellung des spezifisch untersuchten Falles in einem möglichst natürlichen Kontext ab und ermöglicht in Kombination mit dem Ansatz der Methodentriangulation die intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Facetten des ausgewählten Fallbeispiels. Das Tiefenverständnis für den beschriebenen Einzelfall und dessen interpretative Auswertung stehen dabei im Vordergrund, um das Erkenntnisinteresse

zu erfassen und in seiner konkreten Ausprägung erklären zu können (vgl. Hering/Schmidt 2014, S. 529ff).

4.2 Datenerhebung

Wie bereits unter Kapitel 4.1 näher beschrieben, kombiniert die vorliegende Forschungsarbeit im Sinne der methodologischen Triangulation Perspektiven der qualitativen und quantitativen Datenerhebung miteinander, welche im Folgenden näher beschrieben und erläutert werden. Neben der Durchführung einer exemplarisch kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse sowie einer teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung wird die Erhebung der Perspektive der Lehrenden mit Hilfe eines qualitativen Expertinneninterviews verfolgt. Die Datenerhebung aus der Sichtweise der Lernenden erfolgt mit Hilfe eines quantitativ angelegten Fragebogens. Alle vier Methoden zielen auf die Erhebung von individuellen, subjektiven und tiefgründigen Ergebnissen ab und fokussieren eine möglichst natürliche und ganzheitliche Darstellung der erhobenen Daten. Die hier vorgestellten Verfahren wurden ausgewählt, da sie sich in der Vergangenheit besonders im Rahmen von Mehrmethodendesign als sinnvoll und zielführend erwiesen haben und das Aufgreifen und Vertiefen von Kognitionen im Kontext der vorliegenden Forschungsfrage ermöglichen. So verweisen unter anderem Schramm und Schwab (2016) auf das Potenzial einer Kombination von Beobachtungsdaten und Befragungen (vgl. ebd. 2016, S. 141).

4.2.1 Die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse

Um der Fragestellung empirisch nachgehen zu können, wird im Vorfeld eine exemplarische, kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse durchgeführt. Nach Kast und Neuner (1994) zielen Lehrwerkanalysen „auf eine kritische Begutachtung einzelner Lehrwerke, ihrer Inhalte, Spracherwerbskonzepte oder einzelner Bereiche wie Layout oder Grammatik“ ab (Fäcke 2016, S. 8). Dazu werden in Anlehnung an bereits vorhandene Kriterienkataloge (vgl. Funk 2004; Jenkins 1997) eigene Evaluationskriterien erstellt, die an das ausgewählte Lehrbuch sowie die institutionellen Gegebenheiten angepasst sind. Laut Bernstein, Guadalupe und Llampallas (2015) sollte ein Katalog zur Lehrbuchanalyse immer auch die subjektiven Bedürfnisse des Unterrichts berücksichtigen (vgl. ebd. 2015, S. 103). Ziel ist die Analyse des Lehrwerks unter spezifischen Aspekten, die dem Erkenntnisinteresse unterliegen und sowohl in Form eines Kriterienkataloges (vgl. Kapitel 5.1.2) zusammengefasst als auch mit Hilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 5.1.1) ausgewertet werden.

4.2.2 Das Expertinneninterview

Qualitative Interviews ermöglichen den Zugang zu unterschiedlichen, subjektiven Perspektiven von Individuen, ihren Erfahrungen sowie Bedeutungszuschreibungen. Die Erhebung möglichst umfassender und tiefgründiger Daten steht dabei im Vordergrund. Helfferich (2011) verweist auf die Berücksichtigung der Prinzipien der Kommunikation, Offenheit, Differenz- oder Fremdheitsannahme und Reflexivität bei der Planung, Durchführung und Analyse qualitativer Interviews (vgl. ebd. 2011, S. 24).

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit ist die Befragung einer Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache an einer Wiener Volksschule in Form eines Expertinneninterviews geplant. Dabei handelt es sich um ein Erhebungsverfahren, das sich durch die Befragung von Personen auszeichnet, „die für den gewählten Untersuchungsgegenstand als besonders kompetent gelten und soziale Repräsentanten des entscheidenden Handlungsfelds mit Gestaltungs- und Entscheidungsfunktion sind." (Riemer 2016, S. 167) Ziel dieses Verfahrens ist die Erhebung von Expertenwissen im Rahmen der dargelegten Forschungsinteressen und in Bezug auf die zu beantwortende Forschungsfrage mit Hilfe eines themenfokussierten Dialogs, welcher auf eine thematisch festgelegte und gesellschaftlich relevante Problemstellung zentriert ist.

Zur Befragung wurde eine weibliche Lehrperson ausgewählt, die als klassenführende Lehrkraft an einer Wiener Schule tätig ist und fast täglich mit dem zu untersuchenden ‚Deutsch als Zweitsprache-Lehrwerk' „der die das" arbeitet. Das Definitionskriterium „Expertin" kann somit anhand des spezifisch und fachlich abstrakten Wissensrepertoires der befragten Probandin sowie deren direkter Verbindung zum Untersuchungsfeld festgelegt werden. Ein vorab erstellter Interviewleitfaden (vgl. Kapitel 5.2), welcher die vorausgehende Auseinandersetzung mit der Forschungsthematik sowie die Formulierung einer spezifischen Fragestellung voraussetzt, dient als Grundlage der Befragung und gibt die Struktur und Richtung des Interviews vor, aber auch offenere Erzählimpulse sind möglich und sollten berücksichtigt werden (vgl. Riemer 2016, S. 167). Durch das freie Antworten ohne vorgegebene Antwortalternativen wird es der Probandin außerdem ermöglicht, ihre individuellen und subjektiven Perspektiven offenzulegen und ihre Meinung eigenständig zu formulieren. Während des Interviews kann die Expertin selbst Zusammenhänge sowie größere kognitive Strukturen entwickeln und bei Missverständnissen oder Unklarheiten direkt bei der Interviewerin nachfragen (vgl. Mayring 2002, S. 68f).

4.2.3 Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung

Im Rahmen einer triangulierenden Perspektive wurde als weiteres Erhebungsverfahren die teilnehmende Beobachtung gewählt, da sich diese Methode in vorausgegangenen Studien bereits als sehr geeignet für die Untersuchung von explorativ ausgerichteten und hypothesengenerierenden Fragestellungen erwiesen hat und der Einsatz das Erfassen der Lehr- und Lernsituation in seiner Gesamtheit ermöglicht (vgl. Mayring 2016, S. 82; Poscheschnik/Lederer/Perzy/Hug 2015, S.109). Zudem werden die Daten, welche in weiterer Folge durch eine schriftliche Befragung ergänzt werden, in einem authentischen Unterrichtskontext erhoben, wodurch eine große Nähe zum Untersuchungsgegenstand gegeben ist. Neben der Erhebung von verbalsprachlichen und interaktionistischen Daten zielt die hier dargestellte Methode unter Berücksichtigung der Forschungsfrage vor allem auf die Beobachtung von Verhaltensweisen sowie aktionale Handlungen der Lernenden mit dem ausgewählten DaZ-Lehrwerk ab (vgl. Schramm/Schwab 2016, S. 141f).

Da Beobachtungen „zu einem gewissen Anteil immer auch auf dem Vorwissen der Beobachtenden“ (Schramm/Schwab 2016, S. 141) basieren, ist eine Mischung des Erhebungs- und Interpretationsprozesses charakteristisch. Die teilnehmende Beobachtung zeichnet sich durch die aktive Anwesenheit der oder des Forschenden und deren beziehungsweise dessen direkter persönlicher Beziehung zum Beobachtungsfeld sowie zu den Forschungspartnern und –partnerinnen aus und ermöglicht dadurch den direkten Austausch aller Beteiligten. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die Durchführung einer gesteuerten beziehungsweise strukturierten Beobachtung gewählt, bei der es vorab notwendig ist, einen spezifischen und kontextübergreifenden Beobachtungsleitfaden zu konstruieren, welcher theoriegeleitete Beobachtungsdimensionen festlegt und als Grundlage zur Erstellung des Beobachtungsprotokolls dient (vgl. Mayring 2016, S. 80ff). Um eine möglichst umfassende Bandbreite an Phänomenen innerhalb des Gegenstandbereichs zielführend und strukturiert beobachten zu können, wird mit Hilfe eines offenen Beobachtungsbogens gearbeitet, welcher durch globale Leitfragen ausgewählte Aspekte fokussiert. Der Beobachtungsbogen ist stichwortartig auszufüllen, wobei signifikante Einzelaspekte ausführlich beschrieben werden können (vgl. Schramm/Schwab 2016, S. 140; Ziebell/Schmidjell 2012, S. 44). Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Aufgaben- und Übungsangebot in einem ausgewählten DaZ-Lehrwerk und der Entwicklung von Sprachbewusstheit bei den Rezipienten, weshalb der Fokus der Beobachtung auf den Lernenden und deren Umgang mit dem Lehrbuch liegt. Wie auch in Kapitel 4.3 näher

beschrieben, sind bei der teilnehmenden Beobachtung die Reflexion ethischer Fragestellungen sowie die Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen unerlässlich.

4.2.4 Schriftliche Befragung

Um neben der Geschehens- und Verhaltensebene auch nicht direkt beobachtbare Dimensionen und innere Aspekte wie Kognitionen, Motivationen, Emotionen, Einstellungen sowie differenzierte Erfahrungen erfassen zu können, wird im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtung eine schriftliche Befragung der Schüler und Schülerinnen mittels eines Fragebogens durchgeführt. Diese Methode der Datenerhebung ermöglicht einerseits die Perspektive der Lernenden in Bezug auf das Erkenntnisinteresse einzubeziehen, andererseits ist aber auch die Anonymität der Probandengruppe in der Befragungssituation gewährleistet.
Ziel der schriftlichen Befragung ist die Überprüfung der den Fragen zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge sowie des Erkenntnisinteresses unter Einbezug der Wahrnehmung beziehungsweise individuellen Rezeption der Lernenden (vgl. Riemer 2016, S. 155). Vorausgehende Studien zeigten, dass durch die direkte Befragung von Schülern und Schülerinnen in der Unterrichtsforschung bereits sehr umfassende, valide und zuverlässige Ergebnisse erzielt werden konnten (vgl. Lenske/Helmke 2015, S. 146f). Der Erziehungswissenschaftler Hattie (2009) verweist zudem auf die Notwendigkeit, auch jüngere Lernende der Primarstufe in Evaluierungsprozesse einzubeziehen:

> „The lack of use of student evaluations in elementary and high schools should be a major concern. […] The visibility of learning from the students' perspective needs to be known by teachers so that they can have better understanding of what learning looks and feels like for the students." (Hattie 2009, S. 116, zit. nach Lenske/Helmke 2015)

Jedoch gilt zu berücksichtigen, dass gerade bei sehr jungen Untersuchungsteilnehmern und –teilnehmerinnen altersbedingte Faktoren (z.B.: begrenzter Wortschatz oder eingeschränktes Leseverstehen) einen wesentlichen Einfluss auf das Antwortverhalten haben (vgl. Lenske/Helmke 2015, S. 147). In der vorliegenden Forschungsarbeit wird ein teilstandardisierter und strukturierter Fragebogen eingesetzt, in welchem mehrheitlich geschlossene Fragen und nur wenige offene Fragen enthalten sind. Bei den geschlossenen Fragen sind jeweils vier unterschiedliche Antwortoptionen in Form einer mehrstufigen Likert-Skala vorgegeben. Die Punkte auf der Skala sind mittels geeigneter Begriffe sprachlich festgelegt („ja", „eher ja", „eher nein", „nein"). Insgesamt enthält der Fragebogen drei Teile: Der erste Teil zielt auf die Erhebung sozialstatistischer Daten, wie Geschlecht, Alter und Sprachen ab. Im zweiten Teil sollen die Lernenden im Rahmen einer offenen Fragestellung ihre persönlichen Assoziationen zu ihrem Deutschbuch „der die das" formulieren. Anschließend scheinen im Hauptteil Fragen hinsichtlich der individuellen Einschätzung der

Förderung der Sprachbewusstheit unter Berücksichtigung der kognitiven, sozialen, emotional-affektiven und machtstrukturellen Dimensionen im untersuchten Lehrwerk auf.
Da die präzise Abstimmung des Fragebogens auf die Zielgruppe essentiell für die Gewinnung von möglichst zielführendem, auswertbarem und vergleichbarem Datenmaterial ist, sind die Formulierungen der Fragen an das sprachliche Niveau und die Lebenswelt der Lernenden angepasst (vgl. Hollenberg 2016, S. 2ff). Zu beachten gilt auch, dass die Anordnung der Fragen der Aufmerksamkeitsspanne der Befragten entspricht, weshalb zum Einstieg „möglichst inhaltliche und themenbezogene, motivierende Items vorgesehen werden, die von den Untersuchungsteilnehmern und Teilnehmerinnen leicht beantwortet werden können und sie persönlich betreffen." (Riemer 2016, S. 160f) Die verschiedenen Items sind außerdem in logische und nachvollziehbare Themenblöcke gegliedert, wobei die für die Beantwortung der Forschungsfrage zentralsten Items in den ersten zwei Dritteln des Fragebogens aufscheinen. Die Beantwortung der Fragen erfolgt selbstständig. Um jedoch Fehlinterpretationen zu vermeiden und Verständnisschwierigkeiten weitestgehend vorzubeugen, werden die einzelnen Items von der Lehrperson jeweils laut vorgelesen und gemeinsam besprochen. Die Probanden und Probandinnen haben außerdem die Möglichkeit, bei Unklarheiten jederzeit Rückfragen an die Lehrperson oder die Forschende zu stellen (vgl. Lenske/Helmke 2015, S. 153f).

4.3 Ethische Überlegungen

Da es sich bei der vorliegenden Forschungsarbeit um eine empirische Studie handelt, welche durch einen sozialen Charakter gekennzeichnet ist und neben der quantitativen schriftlichen Befragung auch mit qualitativen Methoden der Datenerhebung arbeitet, ist es notwendig, bereits im Vorfeld umfassende forschungsethische Prinzipien und Regeln zu definieren. Ethische Codes dienen dabei als Grundorientierung, um das Handeln der Forschenden zu leiten. Küster (2011) unterscheidet fünf Handlungsfelder in der Fremdsprachenforschung, welche in die Verantwortung des Forschers beziehungsweise der Forscherin sowohl vor und für sich selbst als auch gegenüber dem privatem Umfeld und der *scientific community* sowie gegenüber den unmittelbar Beforschten beziehungsweise den am Forschungsprozess unmittelbar Beteiligten und den gesellschaftlichen und universitären Institutionen und deren Anforderungen strukturiert werden können (vgl. Legutke/Schramm 2016, S. 108). Die Grundprinzipien, welche auch in der vorliegenden Forschungsarbeit Berücksichtigung finden, umfassen das Prinzip der Schadensvermeidung, des Nutzens beziehungsweise Mehrwerts von Forschung, den Respekt vor anderen Menschen und das Prinzip der Redlichkeit (vgl. Kitchener/Kitchener 2009, S.13ff). Verantwortungsvolles Handeln schließt die Forderung

nach Transparenz der Ziele, Verfahren und Ergebnisse gegenüber den am Forschungsprozess beteiligten Personen sowie ihrem Handlungskontext mit ein und sollte in einem Verhältnis des Gebens und Nehmens gestaltet sein. Es gilt jedoch, die Balance zwischen der ethisch begründeten Transparenz und den forschungsmethodischen Anforderungen zu finden. Zur Gestaltung von Forschungsbeziehungen ist es zudem notwendig, die Personen über das Vorhaben und daraus resultierende mögliche Belastungen sowie die Nutzung der Daten aufzuklären, ihre Interessen zu schützen und ihre Privatsphäre zu respektieren (vgl. Legutke/Schramm 2016, S. 109).

Da sowohl Kinder als auch Lehrpersonen am geplanten Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit beteiligt sind, ist neben der Freiwilligkeit der Teilnahme vor allem die Vertraulichkeit der Daten aus ethischen und datenschutzrechtlichen Gründen erforderlich. Auf Grund dessen wurde bereits vor der Untersuchung die schriftliche Einverständniserklärung der Lehrpersonen und der Erziehungsberechtigten eingeholt und die Forschungspartner und –partnerinnen mittels eines Informationsschreibens über das Forschungsvorhaben informiert (siehe Anhang B und C). Es wurde außerdem genügend Zeit für Rückfragen der beteiligten Personen und die Klärung etwaiger Unklarheiten eingeplant. Das Einverständnis konnte und kann jederzeit und ohne weitere Erklärungen zurückgezogen werden. Des Weiteren wurde für die Durchführung der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung eine Genehmigung des Stadtschulrates für Wien eingeholt. Sämtliche erhobenen Daten bleiben anonym und unterliegen dem Datenschutzgesetz (vgl. Legutke/Schramm 2016, S. 111ff).

4.4 Gütekriterien

Gütekriterien sind abstrakt gehaltene, normative theoretische Konstrukte, an denen die Qualität und Geltung der Forschungsergebnisse gemessen wird. Die Forderung der empirischen Forschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nach Anwendungsbezogenheit schließt unterschiedliche forschungsmethodologische und –methodische Herangehensweisen ein, weshalb im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts den Methoden angemessene, spezifische Gütekriterien zu definieren und einzuhalten sind (vgl. Schmelter 2014, S. 33ff). Da es sich um eine Studie handelt, welche sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden vereint, werden im Folgenden Gütekriterien vorgestellt, die sich für beide Forschungsansätze ableiten lassen.

Qualitative Forschungsansätze zeichnen sich durch einen explorativen Charakter in der Erkenntnisgewinnung, Flexibilität bei der Datenaufbereitung und –analyse sowie durch einen tiefgründigen und subjektiven Einblick in das Untersuchungsfeld aus und weisen keine

allgemein gültigen und einheitlich festgelegten Gütekriterien auf (vgl. Schmelter 2014, S. 41). Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden deshalb unter Einbezug des Forschungsziels und des methodologischen Vorgehens spezifische und angemessene Gütekriterien ausgewählt. Schmelter (2014) führt als Grundprinzipien qualitativer Forschungsansätze die Kriterien der Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität an. Das Prinzip der Offenheit setzt voraus, dass der Zugang zum Untersuchungsfeld „nicht bereits im Vorfeld durch eine theoretische Vorstrukturierung verstellt ist." (Schmelter 2014, S. 42) Darauf aufbauend lässt sich das Prinzip der Flexibilität beschreiben, welches, falls notwendig, die Anpassung oder Änderung der methodischen Instrumente verlangt. Das Prinzip der Kommunikativität beschreibt den methodisch bedingten Einbezug unterschiedlicher Perspektiven der verschiedenen Akteure im Kontext des Untersuchungsgegenstands und bedingt die Entstehung komplexer Zusammenhänge. Da sowohl die Subjektivität der oder des Forschenden als auch der am Forschungsprozess Beteiligten in die Analyse und Interpretation einbezogen werden, führt dies zum Prinzip der Reflexivität. Untersuchungsspezifisch präzisiert, geprüft und gesichert werden im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit auch die Kriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, die datengeleitete Theoriebildung, die Selbstreflexivität der Forschenden, die Indikation der eingesetzten Methode sowie die Limitation beziehungsweise Reichweite. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird als Hauptkriterium herangezogen, da in qualitativen Forschungsansätzen die Standardisierung des Erhebungskontextes und der Erhebungsmethoden nicht möglich ist. Es wird deshalb die durchgängige und explizite Dokumentation der Vorannahmen und des Forschungsprozesses angestrebt, um diesen transparent zu machen. Dies ist auch Voraussetzung, um die empirische Verankerung nachvollziehen und die Theoriebildung überprüfen zu können. Mit dem Gütekriterium der Selbstreflexivität der Forschenden wird geprüft, ob das systematische Reflektieren durch Selbstbeobachtung die eigene konstituierende Bedeutung in Hinblick auf die Theoriebildung und den Forschungsprozess erkennen lässt. Als geltendes Kriterium wurde außerdem die Indikation der eingesetzten Methoden ausgewählt, um die „Gegenstandsangemessenheit der ausgewählten Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung und –analyse" (Schmelter 2014, S. 43) zu begründen, und aufzuzeigen, ob und wie diese zueinander passen. Das Kriterium der Limitation beziehungsweise Reichweite ist für die vorliegende Forschungsarbeit relevant, um zu zeigen, ob und wie weit die gewonnenen Ergebnisse über den eigentlichen Untersuchungskontext hinausreichen und inwiefern die daraus abgeleiteten Theorien übertragen werden können. Dem soll mit Hilfe des bereits beschriebenen Kriteriums der Transparenz beziehungsweise der Nachvollziehbarkeit

nachgegangen werden (vgl. Schmelter 2014, S. 43ff). Aus Grotjahn's Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung (2006) lassen sich noch die Kriterien der Kohärenz und der Relevanz für die vorliegende Forschungsarbeit herauslesen. Es wurde deshalb eine relevante Fragestellung mit einer definierten Zielsetzung ausgewählt. Angestrebt wird auch die Herstellung eines kohärenten Zusammenhangs zwischen den generierten Daten und der daraus folgenden Interpretation (vgl. Grotjahn 2006, S. 258f).

Quantitative Forschungsansätze fokussieren vor allem die Erhebung möglichst allgemeingültiger Daten unter der Übertragung der beobachteten Wirklichkeit in verallgemeinerbare Zahlen. Charakteristisch ist ein systematischer, fokussierter und somit kontrollierter Zugriff auf den Untersuchungsgegenstand (vgl. Schmelter 2014, S. 37f). Die drei Gütekriterien, die kennzeichnend für quantitative Forschungsansätze sind und auch in der vorliegenden Forschungsarbeit Berücksichtigung finden, sind die Objektivität, die Reliabilität und die Validität, wobei letztere in Abhängigkeit zur Objektivität und Reliabilität steht. Da bei der schriftlichen Befragung mittels Fragebogen Kinder im Alter zwischen acht und elf Jahren befragt werden, ist es notwendig mögliche Störfaktoren zu berücksichtigen und einzubeziehen, um die innere Validität zu gewährleisten sowie die „Operationalisierung des theoretischen Konstrukts" (Schmelter 2014, S. 40) zu überprüfen. Dem Kriterium der Reliabilität kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur bedingt nachgegangen werden, da aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Durchführung von Pretests oder Paralleltests möglich ist. Trotzdem können mit Hilfe der Methodentriangulation die Ergebnisse wiederholt überprüft und verglichen werden. Das Kriterium der Objektivität fokussiert die Nachvollziehbarkeit der gewählten Untersuchungsmethoden und zielt auf die Replizierbarkeit ab. Die Begrünung hinsichtlich der Auswahl der Erhebungs-, Analyse- und Auswertungsmethode wird unter Kapitel 5.4 detailliert beschrieben (vgl. Schmelter 2014, S. 38ff).

5 Auswertung der Daten

Das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, am Beispiel des integrierten DaZ-Lehrwerks „der die das“ und unter Einbeziehung der Lehrwerkrezeption durch die Lernenden sowie einer Lehrperson zu untersuchen, ob und wie das Aufgaben- und Übungsangebot im analysierten Lehrwerk das bewusste Reflektieren über Sprache sowie über sprachliche Handlungen der Lernenden auf der Grundstufe II fördert und welche Rolle der vom Lehrplan und den Bildungsstandards definierte Kompetenzbereich „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung“ dabei spielt. Das folgende Kapitel widmet sich der Auswertung der erhobenen Daten und fokussiert neben der Beschreibung der differenzierten Aufbereitungs- und Analysemethoden insbesondere die umfassende Darstellung und Interpretation der Einzelergebnisse.

5.1 Das Lehrwerk „der, die, das“

5.1.1 Auswertungsmethode

Die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse wird mit Hilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und hinsichtlich des Übungs- und Aufgabenangebots im Kompetenzbereich der Sprachbetrachtung zur Förderung der Sprachbewusstheit untersucht. Die kategorienbasierte Analyse ermöglicht eine spezifische Erfassung und Einschätzung des vorliegenden Materials. Strukturierungsdimensionen müssen dabei „aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden“ (Mayring 2015, S. 97) und schließlich zu einem Kategoriensystem ausdifferenziert werden. Ziel dieses Verfahrens ist das Herausfiltern bestimmter Aspekte und Strukturen aus dem Material aufgrund vorher festgelegter Ordnungskriterien. Alle Textbestandteile, die einer spezifischen Kategorie zugehörig sind, sind systematisch aus dem Material zu extrahieren (vgl. Mayring 2015, S. 97).

Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse geht in drei Schritten vor:

1. Kategoriendefinition: Die Kriterien werden explizit beschrieben und festgelegt.
2. Ankerbeispiele: Textstellen aus dem Material werden den Kategorien zugeordnet.
3. Kodierregeln: Es wird überprüft, ob die Explikation ausreicht und, falls notwendig, werden Regeln in Form eines Kodierleitfadens formuliert (vgl. Mayring 2016, S. 118f).

Nach der Zuordnung und Strukturierung der Textstellen zu den spezifischen Kategorien erfolgt die Zusammenfassung des gekennzeichneten Materials und in weiterer Folge die

Aufarbeitung. Im Laufe der Analyse können auch weitere Ankerbeispiele in den Kodierleitfaden aufgenommen und neue Kodierungen formuliert werden (vgl. Mayring 2016, S. 120). Im Gegensatz zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse erfolgt die Kategorienbildung hierbei deduktiv anhand von bereits im Vorfeld definierten theoretischen Bezugspunkten. Die Bildung neuer, induktiv gewonnener Kategorien dient jedoch auch für die theoriegeleitete Inhaltsanalyse als sinnvolle Ergänzung (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016, S. 260).
Die vorliegenden Analysekriterien wurden von der Autorin selbst ausgearbeitet und aus den, im theoretischen und forschungsbasierten Teil skizzierten Erkenntnissen (vgl. Kapitel 2 und 3) abgeleitet. Folglich lassen sich drei Kategorien festlegen:

1. Allgemeines zum Lehrwerk
2. Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung
3. Dimensionen von Sprachbewusstheit

In der Auswertung der Daten werden zunächst allgemeine Angaben zu den jeweiligen Unterrichtsmaterialien gemacht, anschließend erfolgt eine ausführliche qualitative Einzelanalyse anhand der zusammengestellten Kriterien und Leitfragen mit Hilfe eines Analyserasters (siehe Anhang I und J).

5.1.2 Der Kriterienkatalog

Im folgenden Kapitel werden die oben definierten Analysekriterien genauer beschrieben, die Auswahl der Kriterien begründet und aufgezeigt, aus welchem Kontext sie sich ableiten lassen. So soll untersucht werden, ob und wie sich das Lehrwerk „der die das“ zur Vermittlung und Erreichung der Ziele und Prinzipien des Sprachbewusstheitskonzepts eignet.

<u>Kriterium 1: Allgemeines zum Lehrwerk</u>

Die erste Kategorie dient der Einführung in die weitere Auseinandersetzung mit dem zu analysierenden Lehrwerk. Anhand folgender Fragen wird zunächst näher auf die Zielgruppe eingegangen und anschließend werden auch die Bestandteile und der Aufbau sowie die Gestaltung der Materialien untersucht.

Zielgruppe:

- An welche Zielgruppe richtet sich das Lehrwerk?

Bestandteile und Aufbau:

- Welche Materialien und Medien enthält das Lehrwerk?
- Wie sind die Materialien aufgebaut?
- Gibt es zusätzliche Materialien und methodische Hinweise für die Lehrenden?

Gestaltung:

- Ist die graphische Gestaltung für die Lernenden ansprechend und motivierend?
- Ist die äußere Gestaltung übersichtlich und zweckmäßig?

Kriterium 2: Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung

Die zweite Kategorie beschäftigt sich mit den durch den Lehrplan sowie den Bildungszielen definierten Zielen des Kompetenzbereichs „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung" im Hinblick auf die Ausbildung einer Metasprache beziehungsweise metasprachlicher und metakommunikativer Fähigkeiten. Dabei soll überprüft werden, inwiefern das aktive Entdecken und Untersuchen sprachlicher und grammatischer Inhalte, Formen und Strukturen in dem zu untersuchenden Lehrwerk angeleitet und vermittelt wird. Wie bereits im zweiten Kapitel näher beschrieben, führen unter anderem das aktive und wiederholte Betrachten und Vergleichen von unterschiedlichem Sprachmaterial sowie die handelnde Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Themen und anschaulichen Inhalten unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen zu systematischer Sprachaufmerksamkeit und infolgedessen zu Sprachbewusstmachungsprozessen. Vor allem im DaZ-Kontext nimmt die Grammatikvermittlung hierbei einen besonderen Stellenwert ein und soll in Verknüpfung mit anderen Handlungs- und Lernbereichen sowohl die Betrachtung grammatischer Strukturen und Einsicht in Wissen und Funktion grammatikalischer Systeme fokussieren, als auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen und fremden Sprachgebrauch unter Einbezug der Erstsprache berücksichtigen (vgl. Kapitel 2). Schließlich wurden folgende Fragen formuliert, um das Übungs- und Aufgabenangebot im Lehrwerk „der die das" hinsichtlich der institutionellen Forderungen und Ziele im Bereich der Sprachbetrachtung zu überprüfen:

Inhalt:

- Welche Themen werden dargestellt?
- Wird das Sprechen über Sprache als natürlicher Gesprächsanlass behandelt?
- Entsprechen die Inhalte den im Lehrplan definierten Lebens- und Handlungsbereichen?
- Wird die Lebenswelt und Lebenswirklichkeit der Lernenden berücksichtigt?

Grammatikvermittlung:

- Führt das Lehrwerk zu einem induktiven oder deduktiven Lernen?
- Wie werden die grammatischen Phänomene dargestellt?
- Werden grammatische Strukturen, Muster, Einheiten und Regeln benannt und hervorgehoben?

- Wird das aktive und handelnde Entdecken (neuer) sprachlicher Strukturen miteinbezogen?
- Gibt es kreative oder spielerische Elemente im Umgang mit der Grammatik?
- Ist eine sinnvolle Progression erkennbar?

Sprachreflexion:

- Werden die Lernenden herausgefordert, Fragen über die Sprache zu stellen?
- Werden Arbeits- und Lerntechniken vermittelt?
- Werden Gründe für Verstehens- und Verständigungsprobleme erarbeitet?
- Wird die Auseinandersetzung mit dem eigenen und fremden Sprachgebrauch gefördert?

Sprachvergleich:

- Gibt es Übungen und Aufgaben, in denen die Erstsprache angesprochen wird?
- Regt das Material zur kontrastiven Spracharbeit an?
- Ist es den Lernenden möglich, die Erstsprache einzubeziehen?

Kriterium 3: Dimensionen von Sprachbewusstheit

Das dritte Analysekriterium dient zur Überprüfung der Berücksichtigung und Umsetzung der vier Dimensionen des Sprachbewusstheitskonzepts (vgl. Kapitel 3.3), wobei im Vorfeld folgende Fragestellungen definiert wurden:

Werden die Dimensionen von Sprachbewusstheit berücksichtigt?

Die kognitive Ebene

- Wird die explizite und bewusste Betrachtung sprachlicher Formen, Funktionen und Inhalte berücksichtigt?

Die soziale Ebene

- Wird die sprachliche und innersprachliche Vielfalt berücksichtigt und thematisiert?
- Wird ein Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt geschaffen?
- Werden vorhandene Sprachen und Kulturen miteinbezogen?
- Inwiefern wird kulturelle Heterogenität thematisiert?

Die emotional-affektive Ebene

- Wie werden Neugierde, Interesse und Motivation der Lernenden erhalten und gesteigert?
- Werden die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse der Lernenden aufgegriffen?
- Werden lebensweltliche Inhalte thematisiert?

Die machtstrukturelle Ebene

- Werden gesellschaftliche und politische Dimensionen von Sprache thematisiert?
- Wird das eigene Verhältnis zur Sprache betrachtet und kritisch hinterfragt?

5.1.3 Interpretation der Ergebnisse

Kriterium 1: Allgemeines zum Lehrwerk

Das Lehrwerk „der die das“ richtet sich an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Volksschule und umfasst für jede Schulstufe (1 bis 4) jeweils ein Basisbuch sowie ein Arbeitsheft, welches in Teil A und B unterteilt ist. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit werden ausgehend von dem Erkenntnisinteresse und der Forschungsfrage nur das Basisbuch und das Arbeitsheft (Teil A und B) für die dritte Schulstufe herangezogen und analysiert. Das Lehrer- beziehungsweise Lehrerinnen-Service-Paket enthält zudem noch einen Differenzierungsblock mit zusätzlichem Übungsmaterial und eine Handreichungen-Kartei, welche von der Lehrperson zur Unterrichtsvorbereitung eingesetzt werden kann und Informationen im Umgang mit dem Lehrwerk aufzeigt. Durch die enge Verknüpfung mit den Bildungsstandards sowie mit den Lernzielen und didaktischen Prinzipien der Lehrpläne „Deutsch, Lesen, Schreiben“ und „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ eignet sich das Lehrwerk nicht nur für den ‚Deutsch als Zweitsprache-Unterricht‘, sondern auch für den Einsatz im ‚Deutsch-Regelunterricht‘ (vgl. Jeuk 2015, S. 150).

Ein besonderes Merkmal des Lehrwerks sind die „Fibelkinder“ mit ihren Familien, die nach Angabe der Herausgeber und Herausgeberinnen die kulturelle und ethnische Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln und die reale Lebenswirklichkeit aller Kinder aufgreifen sollen. Sie „schaffen die Möglichkeit zur Selbstidentifikation der Kinder, die zur Artikulation ihrer eigenen Erfahrungen anregt.“ (Hein-Sunzenauer o.J., S. 3) Das graphische Layout wirkt durch die vielen bunten Bilder und Abbildungen ansprechend und für die Zielgruppe motivierend und altersgerecht. Die Themen und Inhalte sind in zehn unterschiedliche Kapitel gegliedert und umfassen wesentliche Lebens- und Handlungsbereiche der Lernenden mit Schwerpunkten sowohl auf der Erweiterung des Wortschatzes als auch auf dem Einüben von Sprachmustern:

1. Unsere Schule – meine Klasse
2. Ich und du
3. Ich kenne mich aus
4. Bei mir zu Hause
5. Ich stelle mir vor

6. Zeit für mich
7. Computermaus und Lesekater
8. Die Welt um mich herum
9. Bei uns und anderswo
10. Durch das Jahr

Kennzeichnend für den Einstieg in jedes Kapitel im Basisbuch ist ein Bild, welches die Lernenden zum Sprechen anregen soll. Nach drei Kapiteln folgt jeweils eine Doppelseite mit dem Titel „Das kann ich schon", die zur Selbstkontrolle der Lernenden dient und auf der die Lernenden auf spielerische Art und Weise den neu eingeführten Wortschatz üben, wiederholen und festigen können. Die Arbeitshefte Teil A und B beziehen sich auf die Themenblöcke des Basisbuchs und bieten zusätzliches Übungsmaterial. Am Ende jedes Kapitels folgt wiederum eine Seite „Das kann ich schon" sowie „Meine Seite", auf der die Lernenden selbstständig und kreativ arbeiten können. Der Aufbau der einzelnen Kapitel ist in allen Bestandteilen des Lehrwerks sehr ähnlich und orientiert sich an einem Farbleitsystem, welches auf die Bildungsstandards sowie auf die einzelnen Kompetenzbereiche hinweist:

- BLAU: Sprechen/Sprache fördern → BIST-Bereiche „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden„ und „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung"
- ROT: Sprache untersuchen → BIST-Bereich „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung"
- HELLGRÜN: Schreiben beziehungsweise richtig schreiben → BIST-Bereiche „Verfassen von Texten" und „Rechtschreiben"
- ORANGE: Lesen, Vorlesen (Literacy) → BIST-Bereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien"
- DUNKELGRÜN: Wiederholen, Sichern, Festigen („Kompetenzcheck")

Kriterium 2: Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung

Es gilt nun zu überprüfen, ob das untersuchte Lehrwerk mit allen drei Bestandteilen (Basisbuch, Arbeitsheft Teil A und Teil B) das zweite Kriterium erfüllt und wie sich dieses anhand der entwickelten Fragestellungen einschätzen lässt. Dabei werden vor allem die Bereiche Inhalt, Grammatikvermittlung, Sprachreflexion und Sprachvergleich analysiert und beschrieben.

Das Basisbuch umfasst, wie bereits unter Kriterium eins dargestellt, zehn unterschiedliche Themenblöcke, die auch in beiden Arbeitsheften in Form von weiterführenden Übungen und

Aufgabenstellungen erfasst und vertieft werden. Die Analyse zeigte, dass das Lehrwerk, ausgehend von Alltagssituationen, relevante und realitätsnahe Themenbereiche aus der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe aufgreift und sich überwiegend an der außerschulischen Lebenswelt der Kinder orientiert. Zudem enthält das Lehrwerk eine Vielzahl von Aufgabenstellungen, welche die Ansichten, Erfahrungen und Interessen der Lernenden miteinbeziehen. Die Kinder bekommen so die Möglichkeit, an ihr Vorwissen anzuknüpfen, Vermutungen anzustellen und ihre eigenen Vorstellungen und Ideen einzubringen.

Abbildung 4: „der die das“ Basisbuch (2012, S. 136-137)

Die zehn Themenblöcke orientieren sich sowohl am Lehrplan als auch an den spezifisch formulierten Lehr- und Lernzielen sowie den in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzstufen des jeweiligen Kompetenzbereichs und entsprechen außerdem den im Lehrplan „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ definierten Lebens- und Handlungsbereichen (vgl. Kapitel 2.3.1). Auf der Homepage des Verlags können dazu Hinweise zu den Bildungsstandards in Bezug auf die Kompetenzbereiche und die Aufgabenstellungen im Lehrwerk heruntergeladen werden.

In Hinblick auf die Grammatikvermittlung enthält das Lehrwerk sowohl Materialien, mit denen Sprachbewusstmachungsprozesse deduktiv als auch integrativ erarbeitet werden können. Jedes Kapitel des Basisbuchs sowie der Arbeitshefte Teil A und Teil B bietet auf mindestens zwei bis vier Seiten, welche rot gekennzeichnet sind und unter dem Titel „Sprache untersuchen“ aufscheinen, Übungen und Aufgabenstellungen, die auf eine explizite und progressive Auseinandersetzung mit grammatischen Phänomen abzielen und eine bewusste und systematische Thematisierung und Benennung grammatischer Regeln, Muster und Strukturen fokussieren. Darüber hinaus bietet das Lehrwerk auch in Verknüpfung mit den anderen Teil- und Kompetenzbereichen ein umfassendes Übungsangebot, welches das aktive und handelnde Entdecken (neuer) sprachlicher und grammatischer Inhalte integrativ fördert und die Lernenden durch kreative und spielerische Elemente zur selbstständigen Regelbildung führt. So gibt es im Lehrwerk unter anderem Lieder, Spiele und Bilder, die implizit dazu beitragen, dass die Lernenden auf sprachliche beziehungsweise grammatische Phänomene aufmerksam werden und infolgedessen ihren eigenen Sprachgebrauch reflektieren.

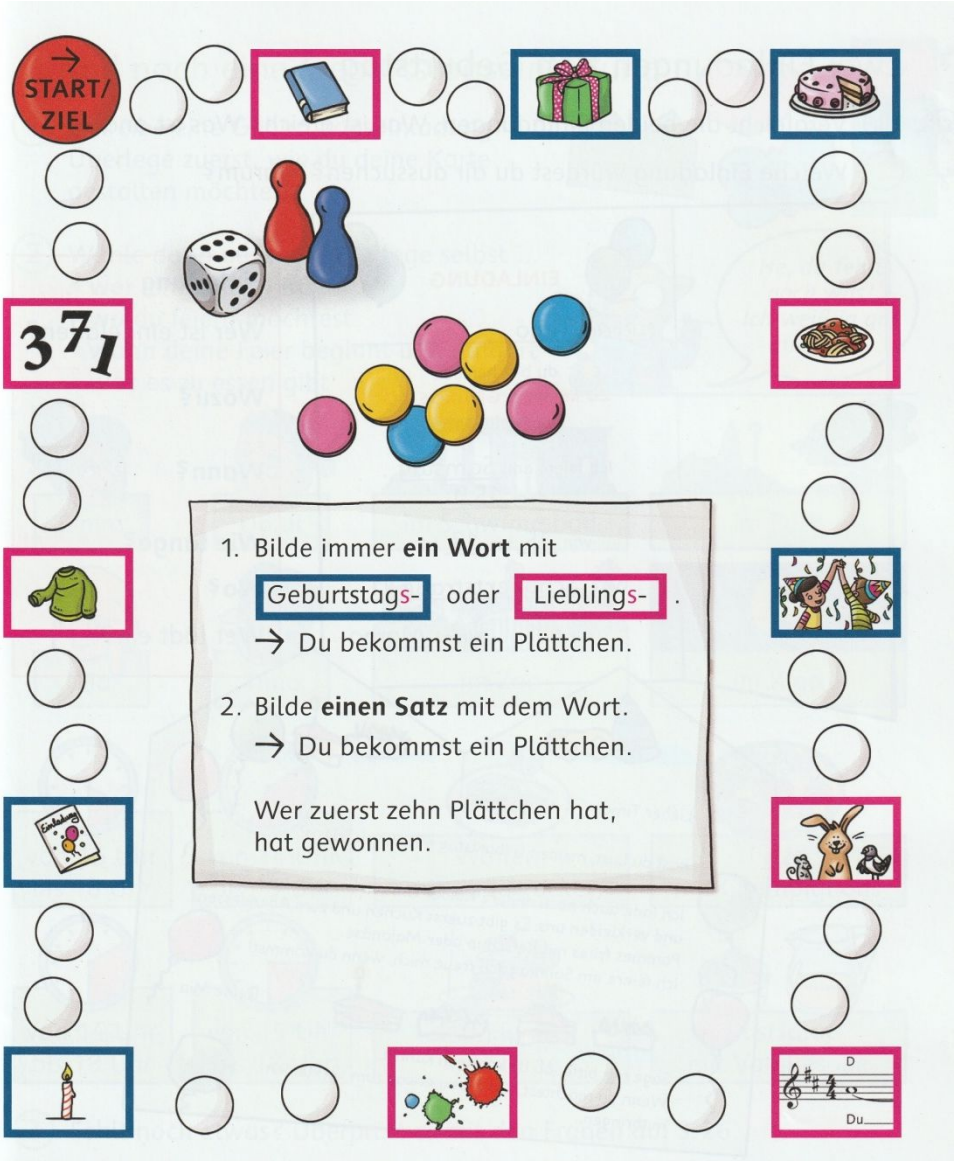


Abbildung 5: „der die das“ Basisbuch (2012, S. 25)

Außerdem werden die Lernenden durch unterschiedliche Aufgabenstellungen im Lehrwerk immer wieder herausgefordert, Fragen über die Sprache zu stellen und sich dadurch sowohl mit dem eigenen als auch fremden Sprachgebrauch auseinanderzusetzen. Durch gezielte Fragestellungen zu unterschiedlichen Teilbereichen (z.B. Satzglieder umstellen, Gegenwart und Vergangenheit, Fehler finden, …) wird das Sprechen über Sprache als natürlicher Gesprächsanlass behandelt, es werden Gründe für Verstehens- und Verständigungsprobleme aufgezeigt und ein Bewusstsein für den Umgang mit sprachlichen sowie grammatischen Phänomenen geschaffen.

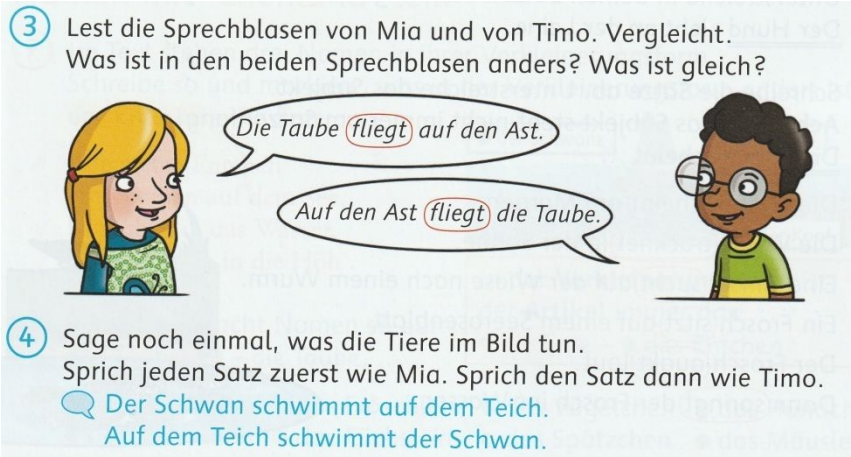


Abbildung 6: „der die das“ Basisbuch (2012, S. 109/3 und 4)

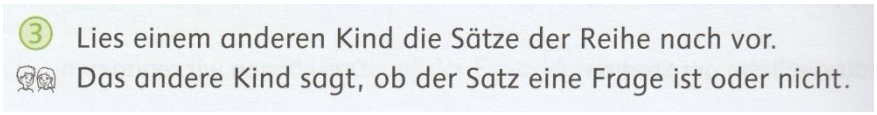


Abbildung 7: „der die das“ Arbeitsheft Teil A (2015, S. 62/3)

Des Weiteren werden vereinzelt verschiedene Arbeits- und Lerntechniken, insbesondere in Bezug auf die Textproduktion und die Sensibilisierung für Fehler, vermittelt, indem den Lernenden unter anderem verschiedene Möglichkeiten der Ideenfindung, Planungshilfen oder Selbstkorrektur vorgestellt werden.

Die nachfolgende Abbildung zeigt, dass im analysierten Lehrwerk „der die das“ auch Übungen und Aufgaben vorhanden sind, in denen die Lernenden Sprachäußerungen unterschiedlicher Sprachen vergleichen und reflektieren müssen. Diese sind jedoch überwiegend als freiwillige Übungen gekennzeichnet oder befinden sich als zusätzliche Hinweise für die Lehrperson in der Fußzeile. Im letzten Kapitel „Durch das Jahr“ wird im Rahmen der Thematisierung des Ramadanfests ein türkisches Lied vorgestellt (vgl. „der die das“ Basisbuch 2012, S. 145), welches die Kinder auch zur kontrastiven Spracharbeit anregen soll. Zudem gibt es immer wieder vereinzelte Aufgabenstellungen, welche es den Lernenden ermöglicht, ihre Erstsprache(n) einzubeziehen und auf verschiedenen Ebenen (Klang, Schrift, artikellose Sprache, …) kontrastierend zu betrachten.

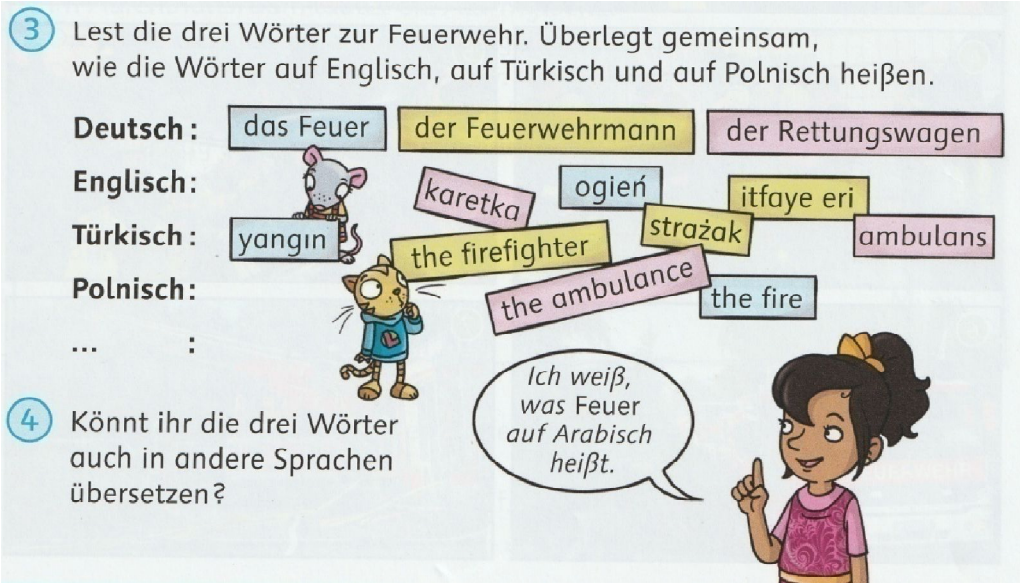


Abbildung 8: „der die das“ Basisbuch (2012, S. 39/3 und 4)

Kriterium 3: Dimensionen von Sprachbewusstheit

Im Folgenden wird überprüft, ob das untersuchte Lehrwerk „der die das“ die vier Dimensionen von Sprachbewusstheit auf kognitiver, sozialer, emotional-affektiver und machtstruktureller Ebene berücksichtigt und fördert.

Auf kognitiver Ebene, welche in enger Verbindung mit dem Teilbereich der Grammatikvermittlung der zweiten Kategorie steht, bietet das Lehrwerk ein umfassendes Übungsangebot, welches auf die explizite und bewusste Betrachtung sprachlicher Formen, Funktionen und Inhalte abzielt. Insbesondere auf den rot gekennzeichneten Seiten zum Kompetenzbereich „Sprache untersuchen“ ermöglicht die durch eingefügte Erklärungen, Illustrationen und Beispiele unterstützte anschauliche, ausführliche und systematische Darstellung der Inhalte eine kontinuierliche und progressive Auseinandersetzung mit den grammatischen Phänomenen. Am Ende des Basisbuchs gibt es zudem eine Zusammenfassung des Lehrstoffs im Teilbereich der Sprachbetrachtung, in dem wichtige Fachbegriffe überblicksmäßig aufbereitet und kategorisiert werden. Abschließend enthalten alle drei Bestandteile eine einsprachige Wörterliste, in welcher die Besonderheiten und „Stolpersteine“ der deutschen Sprache gekennzeichnet sind.

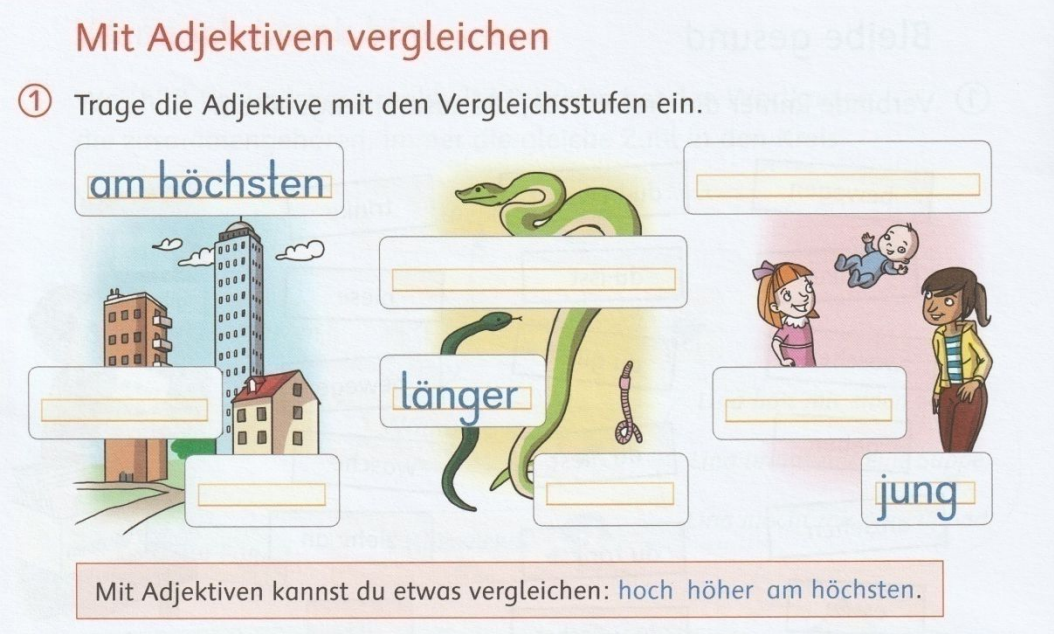


Abbildung 9: „der die das“ Arbeitsheft Teil A (2015, S. 56/1)

Bei der Analyse der sozialen Ebene zeigte sich, dass das Lehrwerk versucht, die Sprachenvielfalt von heterogenen Lerngruppen zu berücksichtigen und durch den Einbezug vorhandener Sprachen und Kulturen ein Bewusstsein für die sprachliche sowie kulturelle Vielfalt zu schaffen. So zeigen die Einstiegsbilder zu den einzelnen Kapiteln im Basisbuch oftmals Wörter oder ganze Sätze in anderen Sprachen, welche von den Lernenden aus dem Kontext heraus erschlossen werden sollen. Insbesondere das Kapitel „Durch das Jahr“ greift die kulturelle Heterogenität auf und bietet für die Lernenden eine Vielzahl an Möglichkeiten, über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu reflektieren. Nicht thematisiert wird jedoch die innersprachliche Vielfalt mit Bezug auf unterschiedliche Dialekte. Die folgende Abbildung zeigt eine Form der Umsetzung der sozialen Dimension von Sprachbewusstheit im vorliegenden Lehrwerk:

Abbildung 10: „der die das“ Arbeitsheft Teil B (2015, S. 65)

Die emotional-affektive Ebene von Sprachbewusstheit ist in allen drei Bestandteilen des Lehrwerks sehr stark ausgeprägt. Die Motivation der Lernenden wird vor allem durch die Auseinandersetzung mit realen Problemstellungen, einen handlungsorientierten Zugang und die Thematisierung von lebensweltlichen Inhalten gesteigert. Im Kapitel „Unsere Schule – meine Klassen“ werden unter anderem Pausenregeln behandelt, wobei die Lernenden zuerst anhand von Bildern Hypothesen und eigene Vermutungen einbringen können und diese dann in einem kleinen Rollenspiel umsetzen sollen:

Abbildung 11: „der die das“ Basisbuch (2012, S. 10)

Des Weiteren enthält das Lehrwerk auch kreative und spielerische Elemente im Umgang mit Sprache in Form von Sprachspielen oder Liedern, wodurch die Neugierde und das Interesse der Kinder erhalten und gesteigert werden soll. Das Aufgreifen der individuellen Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler und Schülerinnen erfolgt meist durch die Anleitung von Gesprächsanlässen mit Hilfe von gezielten Fragen („der die das“ Basisbuch (2012), S. 51/1: Wie ist es, wenn du krank bist?; S. 78: Erzähle, worüber du dich schon gefreut hast.; S. 127: Kennst du Menschen, die anders wohnen als du? Erzähle!). Die Lernenden werden dabei dazu angehalten, eigene Ansichten, Ideen und Vermutungen zu lebensweltlichen Themen einzubringen und sich untereinander auszutauschen, wodurch auch wiederum die soziale Dimension von Sprachbewusstheit angesprochen und gefördert wird.

Die machtstrukturelle Ebene findet als einzige Dimension weder im Basisbuch noch in den beiden Arbeitsheften Berücksichtigung. Es gibt keine Übungen oder Aufgabenstellungen, die die Lernenden dazu anleiten, das eigene Verhältnis zur Sprache beziehungsweise zu mehreren Sprachen bewusst zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen.

5.2 Das Expertinneninterview

5.2.1 Durchführung des Interviews

Um die Rezeption des Lehrwerks „der die das“ auch aus der Perspektive der Lehrenden zu untersuchen, wurde am 08.05.2017 ein Interview mit einer ausgewählten Lehrperson durchgeführt. Bei der Interviewpartnerin handelte es sich um eine 33-jähige, weibliche Lehrperson, die seit September 2016 im Volksschulbereich arbeitet und momentan in einer Wiener Volksschule eine dritte Klasse, welche zu 90% von Kindern mit Migrationshintergrund besucht wird, unterrichtet. Davor war sie bereits jahrelang im pädagogischen Bereich als Kindergärtnerin und Hortpädagogin tätig. Aufgrund des hohen Anteils an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch arbeitet die befragte Lehrperson auch im Regelunterricht „Deutsch, Lesen, Schreiben“ zwei bis drei Unterrichtseinheiten pro Woche mit dem DaZ-Lehrwerk „der die das“.

Der vorliegende Interviewleitfaden wurde sowohl auf Grundlage der theoretischen Erkenntnisse und unter Berücksichtigung vorausgegangener Überlegungen als auch im Zuge der intensiven Auseinandersetzung mit dem ausgewählten DaZ-Lehrwerk im Hinblick auf das Forschungsinteresse erstellt und umfasst sieben Fragenkomplexe, die der Lehrperson im Rahmen des Interviews gestellt wurden:

1. Wie würden Sie den Umgang mit dem Lehrwerk beschreiben? Worauf legen Sie Wert?
2. Wie bewerten Sie das Aufgaben- und Übungsangebot im Kompetenzbereich Sprachbetrachtung?
3. Welche Zielsetzungen verfolgen Sie mit dem Einsatz des Lehrwerks im Bereich der Sprachbetrachtung?
4. Was verstehen Sie unter Sprachbewusstheit in Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich Sprachbetrachtung?
5. Welche Rolle spielt das Lehrwerk in Ihrem Unterricht für die metasprachliche Reflexion? Wie fördert das Lehrwerk aus Ihrer Sicht die Sprachbewusstheit?

6. Wie kann man Sprachbewusstheit aus Ihrer Sicht am besten fördern? Wie gestaltet sich für Sie sprachreflexiver Unterricht? Inwieweit erweist sich das Lehrwerk „der die das“ bei diesen Methoden als hilfreich?
7. Wie arbeiten und lernen Ihre Schüler und Schülerinnen mit dem Lehrwerk?

5.2.2 Datenaufbereitung

Die Phase der Datenaufbereitung stellt einen wichtigen Schritt bei der Durchführung eines Forschungsprojektes dar und dient der vorbereitenden Zusammenstellung und Auswahl des bereits erhobenen Datenmaterials für die weitere Datenanalyse und –auswertung. Ziel ist es, die erhobenen Daten „so auszuwählen und zu arrangieren, dass sie den Untersuchungszielen entsprechend, mit dem geringsten Aufwand und dem größtmöglichen Ertrag an Erkenntnissen ausgewertet und dargestellt werden können“. (Hug/Poscheschnik 2015, S. 134) Die Entscheidung für eine Transkriptionsform sollte immer in Hinblick auf die Forschungsmethode, die Erkenntniserwartung sowie aus forschungspragmatischen Gründen getroffen werden (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014, S. 148).
Das Interview wurde mit einem digitalen Aufnahmegerät auditiv festgehalten und anschließend mit Hilfe eines computergestützten Textverarbeitungsprogramms in eine schriftliche Form übertragen. Dabei soll die „Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache“ (Mempel/Mehlhorn 2014) überwunden und das Material für die Analyse zugänglich gemacht werden. Um die semantischen Inhalte des Expertinneninterviews, welche für die vorliegende Forschungsarbeit im Vordergrund stehen, übertragen zu können, werden dem Forschungsgegenstand entsprechend, ausschließlich verbale Handlungen vom entsprechenden Tonträger in eine Textdatei nach den Normen der Standardorthografie wörtlich transkribiert. Zudem enthält das Transkript auch allgemeine Angaben bezüglich der für das Forschungsprojekt relevanten äußeren Gegebenheiten. Eine durchgängige Zeilennummerierung dient der präzisen und nachvollziehbaren Bezugnahme auf die unterschiedlichen Interviewpassagen. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird die interviewte Person mit Hilfe des Buchstabenkürzels „E“ für Expertin anonymisiert (vgl. Hug/Poscheschnik 2015, S. 135f; Mempel/Mehlhorn 147ff).

5.2.3 Auswertungsmethode

Die transkribierten Daten des Interviews sollen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet werden, da sich diese Methode insbesondere für explorative Verfahren, bei denen eine Kombination verschiedener methodischer Herangehensweisen angestrebt wird, und für die Bearbeitung komplexer Fragestellungen eignet (vgl. Aguado 2013, S. 125). Die

qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht das systematische Reduzieren und Analysieren von Texten, indem die erhobenen Daten schrittweise mit einem theoriegeleiteten und einem am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet werden (vgl. Mayring 2016, S. 114).

Für die Auswertung und weiterführende Analyse des Expertinneninterviews ist der Einsatz der zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse geplant. Zuerst erfolgt eine Definition der Kategorisierungsdimension und des Abstraktionsniveaus, anschließend werden Auswertungsgesichtspunkte aus dem Material abgeleitet, um erste Kategorien bilden zu können. Für die Kategorienbildung wird ein Selektionskriterium festgelegt, welches durch die theoretischen Erwägungen über Gegenstand und Ziel der Analyse begründet ist. Diese Definition muss beim Durcharbeiten des Materials stets präsent sein. Wird schließlich eine Textstelle gefunden, die zu einer Kategoriendefinition passt, wird dafür eine Kategorie erstellt, welche möglichst nahe an einem Begriff oder Satz dieser Textstelle formuliert ist. Ähnliche oder zugehörige Textstellen werden ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet. Für neue Textstellen müssen neue Kategorien induktiv aus dem spezifischen Material heraus formuliert werden. Erst wenn eine bestimmte Anzahl von Kategorien, denen spezifische Textstellen zugeordnet werden können, erstellt wurde, kann die Auswertung und Interpretation beginnen (vgl. Mayring 2016, S. 115ff). Die folgende Abbildung soll den Verlaufsprozess der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse noch einmal überblicksmäßig veranschaulichen:

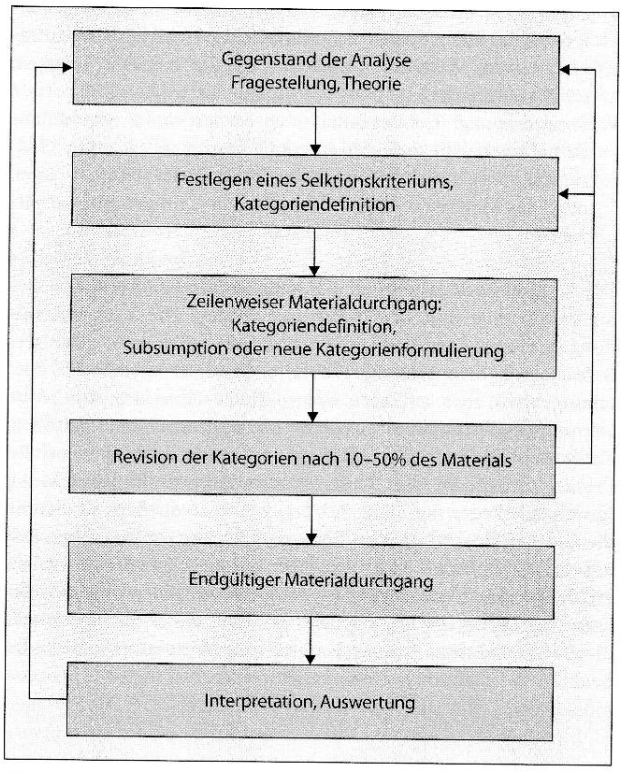


Abbildung 12: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2016, S. 116)

Das Ziel ist es letztendlich, das Material soweit zu reduzieren, dass ein überschaubares Korpus erschaffen wird und eine bestimmte Struktur aus dem Material herausgefiltert werden kann. Zudem wird zusätzliches Material herangetragen, welches das Verständnis erweitert und einzelne Textstellen und Kategorien näher erklärt, erläutert und deutet (vgl. Mayring 2016, S. 115ff). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring sieht die Strukturierung und Analyse der Datensätze mit Hilfe einer induktiven Kategorienbildung vor, welche auch im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit angestrebt wird. Jedoch ist es nicht auszuschließen, dass im Laufe des Forschungsprozesses spezifische Anpassungen getroffen werden müssen und falls notwendig, eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung angewandt wird (vgl. Burwitz-Melzer/Steiniger 2016, S. 260).
Folgende thematische Kategorien wurden im Rahmen der Analyse der Interviewdaten entwickelt und festgelegt:

1. Umgang/Interaktion mit dem Lehrwerk
2. Aufgaben- und Übungsangebot im Bereich Sprachbetrachtung
3. Gestaltung sprachreflexiven Unterrichts
4. Förderung der Sprachbewusstheit

5.2.4 Interpretation der Ergebnisse

Kategorie 1: Umgang/Interaktion mit dem Lehrwerk

Die Auswertung der Textstellen zur ersten Kategorie zeigt, dass die befragte Lehrperson den Umgang mit dem Lehrwerk „der die das“ als unproblematisch und einfach empfindet, wodurch auch das spontane Planen und Halten von Unterrichtseinheiten möglich ist. Da das Lehrwerk vor allem für Schüler und Schülerinnen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, konzipiert wurde, eignet es sich ihrer Meinung nach insbesondere für den Einsatz in der betroffenen Klasse, die zu 90% von Kindern mit Migrationshintergrund beziehungsweise einer anderen Erstsprache als Deutsch besucht wird.

> “Der Umgang mit dem Lehrwerk ist eigentlich sehr gut. Man kann es prinzipiell sehr einfach verwenden.” (Expertin, Zeile 36-37)

> „Also, für andere wäre es jetzt nicht so ideal, aber für den Standort hier auf jeden Fall.” (Expertin, Zeile 80)

Die zweite angeführte Aussage der Lehrperson zeigt auch, dass die Lehrperson in einigen Bereichen nicht ganz zufrieden mit der Konzeption des Lehrwerks ist. So würde sie sich unter anderem mehr Zusatzmaterialien zur Vertiefung mancher Inhalte wünschen, aber auch

umfassenderes Übungsmaterial in den einzelnen Teilbereichen, um die vom Lehrplan sowie den Bildungsstandards vorgeschriebenen Lehr- und Lernziele erreichen zu können.

> "Man kann mit dem Werk sehr gut arbeiten, muss aber, finde ich persönlich, jetzt um einfach die Ziele der vierten Klasse und die ganzen Standards erreichen zu können, zusätzliche Lehrwerke einfach anbieten." (Expertin, Zeile 27-29)

Die Aufbereitung und Gestaltung des Lehrwerks ist sehr kindgerecht und ansprechend und regt die Lernenden durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Sprechanlässen zum freien Sprechen an.

Kategorie 2: Aufgaben- und Übungsangebot im Bereich Sprachbetrachtung

Bei der Auswertung von Kategorie zwei wird deutlich, dass die befragte Lehrperson das Aufgaben- und Übungsangebot im Bereich der Sprachbetrachtung als teilweise oberflächlich und zu elementar empfindet. Wie auch bereits unter Kategorie eins beschrieben, ist es zudem notwendig, zusätzliches Übungsmaterial heranzutragen, um die institutionell definierten Bildungsziele der Grundstufe zwei erreichen zu können und die Lernenden auf die nächste Schulstufe vorzubereiten. Als positiv hebt die Expertin jedoch die systematische, anschauliche und explizite Darstellung beziehungsweise Thematisierung sprachlicher und grammatischer Phänomene hervor.

> "[...] weil es wirklich sehr gut Dinge erklärt, wo auch viele Kolleginnen, die jetzt nur Deutsch 3 haben, sagen: ‚Ah, wie macht's ihr das?'. Also, von der Grammatik her finde ich es wirklich eigentlich ideal. Aber es ist halt einfach … das Übungsmaterial fehlt." (Expertin, Zeile 59-61)

Auch komplexere Inhalte werden kindgerecht erklärt und der Teilbereich Sprachbetrachtung regt die Lernenden durch viele Fragen zum reflektierten Umgang mit der sprachlichen Form, Funktion und dem Inhalt an.

> "Und da finde ich es gut, da gibt es doch sehr viele Fragen dazu und das find' ich prinzipiell zur Sprachbetrachtung eigentlich sehr, sehr gut." (Expertin, Zeile 77-78)

Kategorie 3: Gestaltung sprachreflexiven Unterrichts

Bei der Auswertung der dritten Kategorie wird klar erkennbar, dass sich die Gestaltung von sprachreflexivem Unterricht vor allem durch das intensive, aktive und bewusste Entdecken, Anwenden und Einsetzen der Sprache umsetzen lässt. Da die Zeitressourcen vor allem in der Volksschule sehr knapp sind, ist der Einsatz abwechslungsreicher Methoden, bei denen die Kinder aktiv und handlungsorientiert arbeiten, frei sprechen, Fragen stellen, aber auch Dinge

hinterfragen, wesentlich für die Entwicklung der Fähigkeit, mit der Vielschichtigkeit und Komplexität von Sprache umzugehen.

> "Die Sprache wirklich einfach aktiv zu verwenden und nicht nur: ‚Ihr schreibt das jetzt ab und lernt das auswendig!', sondern ich denke mir, es ist extrem wichtig, dass man verschiedene Methoden einfach verwendet." (Expertin, Zeile 135-137)

Kategorie 4: Förderung der Sprachbewusstheit

In Hinblick auf die Förderung der Sprachbewusstheit im Lehrwerk „der die das" gibt die befragte Expertin an, dass das Lehrwerk die Lebenswirklichkeit der Lernenden aufgreift sowie an die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen anknüpft. Die behandelten Themenbereiche sind den Kindern größtenteils bereits bekannt, wodurch es den Lernenden auch ermöglicht wird, ihre individuellen Erfahrungen und Erlebnisse mit einzubringen und ihr Vorwissen zu aktivieren.

> „Es greift die Erfahrungen und die Lebenswelt der Kinder auf jeden Fall auf." (Expertin, Zeile 110)

Außerdem werden im Lehrwerk Namen verwendet, mit denen sich die Lernenden identifizieren können, wodurch die Kinder auch angeregt werden, Sprache(n) zu hinterfragen und über den eigenen und fremden Sprachgebrauch zu reflektieren.

> "[…] Ich finde es schon recht nett, weil sie auch Namen verwenden, die auch viele Kinder haben. Fatima zum Beispiel, ist glaub' ich jetzt einer dabei. Ich glaub' schon, dass sie das sehr, sehr gut machen, weil sie die Kinder auch dazu anregen, ihre eigene Sprache auch irgendwie zu hinterfragen." (Expertin, Zeile 97-100)

Die angebotenen Materialien zum Jahreskreis und die unterschiedlichen kulturellen Feierlichkeiten werden aus Sicht der befragten Lehrperson teilweise nur sehr oberflächlich behandelt und müssen durch Zusatzmaterialien ergänzt werden. Trotzdem regt das untersuchte Lehrwerk durch unterschiedliche Arbeitsaufträge an, über die sprachliche und kulturelle Vielfalt zu reflektieren, sich dahingehend auszutauschen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen.

> „Da hätte ich mir dann schon irgendwie gewünscht, dass da vielleicht noch irgendwas kommt, wo zum Beispiel Weihnachten in verschiedenen Ländern vorgestellt wird." (Expertin, Zeile 114-115)

> „Weil es auch recht spannend war für die Kinder zum Beispiel, wie kommen die Kinder in die Schule? […] wo wir dann miteinander besprochen haben, wie kommen die Kinder denn in die Schule? In dem einen Land ist es so, in dem anderen so und da haben unsere Flüchtlingskinder, die wir drinnen haben, das dann auch erzählt." (Expertin, Zeile 118-123)

Interessant ist auch, dass die Lehrperson auf das Arbeitsheft verweist, in dem die Kinder die neu erarbeiteten Inhalte üben und festigen können. Hierbei gibt die Lehrperson an, dass die Kinder durch die gezielt formulierten Aufgabenstellungen im Lehrwerk die meisten Arbeitsaufträge auch selbstständig bearbeiten können, wodurch auch sie als Lehrperson einen guten Einblick bekommt, ob die Kinder sinnerfassend lesen und eigenständig arbeiten können.

> „[…] wenn etwas länger dabei steht, das sie bearbeiten müssen, sieht man ob sie es wirklich ordentlich durchgelesen haben, weil die Aufträge auch wirklich drinnen stehen, also das ist auch immer recht spannend, als Lehrerin zu sagen: ‚Schau dir die Seite an, lies es dir durch und mach das einmal.'" (Expertin, Zeile 175-179)

5.3 Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung

5.3.1 Durchführung der Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung wurde an einer Wiener Volksschule im 10. Gemeindebezirk in drei Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten durchgeführt. Um die Klasse kennen zu lernen sowie die Lernenden an die Anwesenheit der Forschenden zu gewöhnen, fand im Vorfeld der Untersuchung eine unverbindliche Hospitation statt. Die erste Beobachtung erfolgte am 08.05.2017, die zweite am 15.05.2017 und die dritte schließlich am 18.05.2017. Untersucht wurden dabei die Arbeit und Interaktion mit dem Lehrwerk „der die das", um ergänzend zur Lehrwerkanalyse und der Lehrwerkrezeption die Lehr- und Lernsituation in einem authentischen Unterrichtskontext zu erfassen. Beobachtet wurden 17 DaZ-Lernende der dritten Schulstufe, welche in weiterer Folge auch an der schriftlichen Befragung mittels Fragebogen teilnahmen.

5.3.2 Datenaufbereitung

Auch die mit Hilfe der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung erhobenen Daten sollen in weiterer Folge verschriftlicht werden, um sowohl verbale und non-verbale als auch aktionale Handlungen langfristig verfügbar, vergleichbar und analysierbar zu machen. Wie bereits unter Kapitel 4.2.3 beschrieben, erfolgt die strukturierte Beobachtung anhand eines vorab definierten Leitfadens, welcher als Grundlage des Beobachtungsprotokolls herangezogen wird. Durch das Anlegen von detaillierten Feldnotizen sollen die beobachteten Ereignisse beziehungsweise Handlungen genau protokolliert und in weiterer Folge zugänglich, intersubjektiv nachvollziehbar und vergleichbar gemacht werden. Das zusammenfassende

Protokoll kann zudem durch Reaktionen, Interpretationen oder notizenhafte Erklärungen der oder des Forschenden ergänzt werden. Das anschließende intensive und wiederholende Durchgehen des vorliegenden Materials ermöglicht das Festhalten erster Hypothesen und Beobachtungen von besonderem Interesse, wodurch in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse bereits Reflexion sowie Distanzierung stattfinden (vgl. Hug/Poscheschnik 2015, S. 137f).

5.3.3 Auswertungsmethode

Die Auswertung der im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung erhobenen Daten erfolgt interpretativ und mit Hilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse. Ziel ist die systematische Reduktion und abstrakte Zusammenfassung des transkribierten Textmaterials auf die wesentlichen Inhalte, um infolgedessen eine Kategorisierung vornehmen zu können (vgl. Burwitz-Melzer/Steiniger 2016, S. 258). Der Zuordnungsprozess von Kategorien und Textstellen wird dabei als Interpretationsakt verstanden und erfolgt wie bereits unter Kapitel 5.2.3 näher beschrieben.

Laut Burwitz-Melzer und Steiniger (2016) eignet sich das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse speziell für die Strukturierung und Analyse von aufbereiteten Unterrichtssequenzen, da komplexe Untersuchungsfelder und vielschichtige Datensammlungen mit dieser Methode sehr gut bearbeitet werden können. Angestrebt wird wiederum ein induktives Vorgehen bei der Kategorienbildung, bei dem die Kategorien erst aus dem zu analysierenden Material entwickelt werden. Jedoch soll die Formulierung von Hypothesen den Gegenstandbereich bereits vorstrukturieren und die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung und der theoretischen Erkenntnis erfolgen. Das Ziel der Kategorienbildung basiert auf der Forschungsfrage und dem Erkenntnisinteresse, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016, S. 258f).

5.3.4 Interpretation der Ergebnisse

<u>Kategorie 1: Verständlichkeit der Aufgabenstellungen/Vorentlastung</u>

Die Auswertung der ersten Kategorie zeigt, dass die im Unterricht durchgeführten und beobachteten Aktivitäten im Lehrwerk „der die das“ größtenteils von der Lehrperson initiiert werden. Zur Einführung und zum Einstig in das Thema „In unserem Haus“ (vgl. „der die das“ Basisbuch 2012, S. 122) bat die Lehrperson die Kinder unter anderem, sich vorerst mit der ausgewählten Buchseite auseinanderzusetzen und so eigenständig zu überlegen und Vermutungen anzustellen, wovon die entsprechende Seite handeln könnte. Es konnte zudem beobachtet werden, dass die Aufgabenstellungen meist abwechselnd von den Schülern und Schülerinnen vorgelesen wurden, wobei auch hier die Klassenlehrerin gezielte und

systematische Fragestellungen an die Lernenden richtete. Bei der Erarbeitung einer Aufgabenstellung im „der die das“ Arbeitsheft Teil B (2015, S. 54) erkundigte sich die Lehrperson zum Beispiel nach den färbigen Punkten unterhalb der Namenwörter. Die Kinder wussten sofort, dass es sich dabei um die Kennzeichnung der verschiedenen Artikel handelt und konnten auch differenziert Auskunft über die Verwendung der deutschen Artikel geben. Dies lässt darauf schließen, dass die Lernenden mit der Konzeption des Lehrwerks vertraut sind und bereits metasprachliche und metakommunikative Fähigkeiten zur Reflexion über erworbene Strukturen ausgebildet haben. Obwohl alle Arbeitsaufträge ausführlich im Lehrwerk beschrieben sind, überprüfte die Lehrperson einerseits durch methodische Rückfragen sowie durch das wiederholte Zusammenfassen und eigenständige Formulieren der Aufgabenstellung durch einzelne Schüler und Schülerinnen regelmäßig, ob die Lernenden den Arbeitsauftrag verstanden haben.

Hinsichtlich des Einsatzes des analysierten Lehrwerks in der Unterrichtspraxis zeigte sich auch, dass die Lernenden die meisten Aktivitäten selbstständig durchführen konnten, jedoch wurde beobachtet, dass insbesondere bei der Arbeit mit längeren Texten eine Vorentlastung durch die Lehrperson notwendig war. Dies lässt darauf schließen, dass die Aufgabenstellungen für die Zielgruppe zwar angemessen und verständlich formuliert sind, sodass das Lernziel der entsprechenden Aufgaben beziehungsweise Übungen auch für die Lernenden erkennbar ist, aber die gemeinsame Erarbeitung, Besprechung und Vorentlastung der Aktivitäten vor allem bei DaZ-Lernenden im Volksschulbereich unabdingbar sind. Bei der Erarbeitung des Lesetextes „Lisa will einen Hund“ (vgl. „der die das“ Basisbuch 2012, S. 118) bat die Lehrperson die Lernenden, unklare oder schwierige Wörter zu unterstreichen. Diese wurden anschließend gemeinsam im Plenum besprochen und geklärt.

Kategorie 2: Motivierungsqualität der Aufgaben und Übungen

Bei der Auswertung von Kategorie zwei wird deutlich erkennbar, dass die beobachteten Aktivitäten und Übungen eine hohe Motivierungsqualität auf die Lernenden ausübten. Die individuellen Voraussetzungen der Lernenden wurden bei der Erarbeitung unterschiedlicher Inhalte stets berücksichtig und miteinbezogen, wodurch die Kinder sowohl eigene Erfahrungen und Erlebnisse einbringen als auch persönliche Ideen und Vermutungen anstellen konnten. Insbesondere bei Aktivitäten, die lebensweltliche Inhalte aufgriffen sowie eine Auseinandersetzung mit realen Problemstellungen bereitstellten, konnten eine sehr rege Unterrichtsteilnahme und großes Engagement der Lernenden beobachtet werden. Im Rahmen der Erarbeitung des Themenbereichs „In meinem Haus“ (vgl. „der die das“ Basisbuch 2012,

S. 122) sollten die Kinder zuerst mit dem Sitznachbarn beziehungsweise der -nachbarin über die eigene Wohnsituation sprechen und Fragen dazu formulieren. Danach durften die Lernenden freiwillig das Haus oder die Wohnung des Sitznachbars beziehungsweise der -nachbarin vorstellen und präsentieren und Fragen an andere Kinder stellen. Dabei konnte beobachtet werden, dass fast alle Kinder aktiv und motiviert mitarbeiteten, den anderen Präsentationen aufmerksam zuhörten sowie viele unterschiedliche Fragen an ihre Mitschüler und Mitschülerinnen richteten. Auch bei der gemeinsamen Fehlerkorrektur war die Lehrperson stets bemüht, die verschiedenen Vorschläge und Meinungen der Lernenden zu berücksichtigen, einzubeziehen und anschließend auch gemeinsam zu besprechen. Bei der Erarbeitung des Textes „Lisa will einen Hund" (vgl. „der die das" Basisbuch 2012, S. 118) sollten die Lernenden den Text lesen und die Wortlücken mit einem der drei vorgegebenen und inhaltlich passenden Begriffe füllen. Nach jeder Lücke bat die Lehrperson die Kinder, mittels Handzeichen für den entsprechenden Begriff abzustimmen, und nahm sich anschließend Zeit, die verschiedenen Möglichkeiten gemeinsam mit den Lernenden zu diskutieren, wobei sie auch das differenzierte Vorwissen der Lernenden berücksichtigte.

Kategorie 3: Wertigkeit der Korrektheit/Fehlerkorrektur

Die dritte Kategorie untersucht den Umgang mit Fehlern sowie die Wertigkeit der Korrektheit und die daraus resultierenden Konsequenzen in der Interaktion mit dem Lehrwerk „der die das". Im Rahmen der Beobachtung konnte festgestellt werden, dass inhaltliche und sprachliche Fehler nicht nur durch die Lehrperson korrigiert wurden, sondern dass sich die Lernenden zudem gegenseitig Hilfestellungen gaben, auf Fehler aufmerksam machten und einander ausbesserten. Interessant ist auch, dass viele Lernende der Gruppe bereits über erste Strategien zur Selbstkorrektur verfügten, was wiederum auf das bewusste Reflektieren erworbener sprachlicher Strukturen hinweist. Insbesondere beim Vorlesen, Präsentieren oder freien Nacherzählen erkannten die Lernenden eigene sprachliche Fehler und korrigierten diese eigenständig durch das erneute Wiederholen des Wortes oder des ganzen Satzes. Differenzierte Sprachbetrachtung zu Fehlern konnte vor allem unter Anleitung der Lehrperson beobachtet werden. Wie bereits unter Kategorie zwei beschrieben, bezog die Lehrperson bei der Erarbeitung meistens die Vorschläge und Ideen aller Kinder ein, wodurch auch falsche Antworten im Plenum diskutiert wurden und die Lernenden durch gezielte Rückfragen zum Nachdenken und Reflektieren über bestimmte sprachliche Aspekte angeregt wurden. Während des freien Sprechens und Erzählens unterbrach die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen nur selten. Aussprachefehler oder Fallfehler verbesserte sie beim Lesen vor

allem durch Rückfragen („Überlege noch einmal: Wie heißt das richtig?“), oder durch wiederholtes Vorsprechen der Lehrperson und Nachsprechen durch die Lernenden. Bei schwerwiegenden und grammatischen Fehlern ließ die Lehrperson zudem die anderen Kinder die sprachlichen Äußerungen noch einmal vollständig und mit anderen Worten zusammenfassen, um die Verständlichkeit zu gewährleisten. Nicht-Verstehen äußerte sich bei den Kindern überwiegend durch das direkte Einfordern von Hilfestellungen durch die Lehrerin. Andere Lernende tauschten sich zudem mit dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin aus. Die Kontrolle der einzelnen Aktivitäten erfolgte einerseits in Partnerarbeit mit dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin sowie durch den gemeinsamen Austausch im Plenum. Schriftliche Aufgaben und Übungen wurden hauptsächlich durch die Lehrperson verbessert, jedoch verfügten die Lernenden über ein einsprachiges Wörterbuch, in dem sie selbstständig Wörter nachschlagen konnten.

Kategorie 4: Methodische Umsetzung

Die Auswertung zur vierten Kategorie macht deutlich, dass sich die methodische Umsetzung der einzelnen Teilbereiche im Unterricht wesentlich an den vom Lehrwerk bereitgestellten Aufgabenstellungen und Aktivitäten orientiert. Wie bereits unter Kategorie eins näher erläutert, sind eine Vorentlastung sowie eine Einführung der Themen und Inhalte zwar insbesondere im Volksschulbereich unbedingt notwendig, im Rahmen der Erarbeitung und Sicherung konnte jedoch beobachtet werden, dass viele Arbeitsaufträge aus dem Lehrwerk „der die das“ übernommen wurden, allerdings durch die Lehrperson adaptiert und der Zielgruppe angepasst werden mussten. Vor allem im Rahmen des zweiten Unterrichtsprotokolls konnte beobachtet werden, dass bei der Erarbeitung des Themas „In unserem Haus“ (vgl. „der die das“ Basisbuch 2012, S. 122) alle Arbeitsaufträge von der Lehrperson übernommen und im Unterrichtsalltag methodisch umgesetzt wurden. Die ausgewählten und durchgeführten Aktivitäten waren zudem sowohl methodisch abwechslungsreich als auch zielführend und umfassten vereinzelt kreative Aufgabenstellungen, wie das Assoziieren zu Bildern. Arbeitsaufträge, die sich auf die Methode des Sprachenvergleichs stützen, konnten im Rahmen der Untersuchung nicht beobachtet werden. Zwar unterhielten sich die Lernenden untereinander auch während des Unterrichts in anderen Sprachen, jedoch bezog die Lehrperson die Sprachekenntnisse der Lernenden nicht aktiv in den Unterricht ein und regte die Lernenden somit auch nicht bewusst zum Vergleich der deutschen Sprache mit den unterschiedlichen Erstsprachen an.

Kategorie 5: Interaktion mit dem Lehrwerk

Das Beobachtungsprotokoll zeigt, dass sich die Kinder während der Arbeit mit dem Lehrwerk „der die das“ aktiv und motiviert am Unterricht beteiligten. Die meisten Lernenden zeigten im Unterricht auf und meldeten sich freiwillig zum Vorlesen oder Präsentieren ihrer Ergebnisse. Nahm die Lehrperson schließlich einen anderen Schüler oder eine andere Schülerin dran, reagierten sie oftmals enttäuscht. Während Einzel- und Partnerarbeiten arbeiteten die Kinder leise und konzentriert, Gespräche und Unterhaltungen über außerschulische Themen und private Inhalte konnten in den Erarbeitungsphasen nicht beobachtet werden.

5.4 Schriftliche Befragung

5.4.1 Durchführung der Befragung

Die schriftliche Befragung der Schüler und Schülerinnen erfolgte am 18.05.2017 in einer Wiener Volksschule des 10. Gemeindebezirks. Eine Pilotstudie zur Überprüfung der Länge des Fragebogens sowie eine Evaluierung der Qualität und Verständlichkeit der Items konnte im Vorfeld leider nicht durchgeführt werden, da für wissenschaftliche Erhebungen im öffentlichen Schulbereich immer die Bewilligung des Stadtschulrats für Wien eingeholt werden muss. Befragt wurden 17 DaZ-Lernende der dritten Schulstufe, wobei sich die Probanden- und Probandinnengruppe aus acht Buben und neun Mädchen zusammensetzte. Davon gaben neun Kinder an, Englisch zu sprechen. Acht Kinder sprechen neben Deutsch auch Türkisch, fünf sprechen Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, zwei Kinder sprechen Rumänisch und zwei weitere sprechen auch Arabisch. Andere Sprachen wie Italienisch, Polnisch und Persisch sind je einmal vertreten. Die schriftliche Befragung mittels Fragebogen wurde im Rahmen einer Unterrichtsstunde durchgeführt und nahm ungefähr 40 Minuten in Anspruch, da alle Fragen zuerst von den Kindern gelesen beziehungsweise vorgelesen und anschließend kurz besprochen wurden.

5.4.2 Auswertungsmethode

Die Analyse der Fragebögen zielt vorrangig auf die Auswertung der Antworten nach Häufigkeit ab, wobei gegebenenfalls auch statistisch signifikante Ergebnisse dargestellt werden. Vorerst ist jedoch die Überprüfung hinsichtlich der Vollständigkeit notwendig, wobei fehlende Antworten entweder vermerkt werden oder der betreffende Fragebogen vollständig aus der Auswertung ausgeschlossen wird. Die erhobenen Daten werden anschließend mit Hilfe der beschreibenden beziehungsweise deskriptiven Statistik kodiert, objektiv reduziert, analysiert und quantitativ ausgewertet, indem die Rohdaten der einzelnen Fragebögen in eine entsprechende computergestützte Datentabelle (Excel) eingegeben, überprüft und bearbeitet

werden. Dabei sind die Berücksichtigung der Anzahl der befragten Personen sowie des Verhältnisses dieser Anzahl zum Umfang der Zielpopulation unerlässlich.

In weiterer Folge ist die zusammenfassende grafische Darstellung der Befragungsdaten in Form von Balkendiagrammen geplant. Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, wird eine umfassende, übersichtliche als auch unterscheidbare Darstellung der Daten angestrebt (vgl. Hollenberg 2016, S. 29). Da es sich um eine vergleichsweise geringe Datenmenge handelt, orientiert sich die Auswertung primär am Gesamtergebnis und sieht eine Unterscheidung nach Geschlecht oder Sprachkenntnissen der Befragten nicht vor. Die Interferenzstatistik, welche auch als schließende Statistik bezeichnet wird, ermöglicht es, im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit letztendlich auch verallgemeinernde Schlussfolgerungen aus den gewonnenen Daten zu ziehen und die Signifikanz einer Beschreibung für die Population festzustellen (vgl. Settinieri 2016, S. 330).

5.4.3 Interpretation der Ergebnisse

Allgemeines zum Lehrwerk:

Der erste Teil des Fragebogens zielt auf die Erhebung allgemeiner Informationen der Lernenden im Umgang und in der Interaktion mit dem DaZ-Lehrwerk „der die das“ ab. Die geschlossenen Fragen fokussieren einerseits die Verständlichkeit der Aufgabenstellungen sowie die Notwendigkeit der Vorentlastung der Übungen, andererseits die Wertigkeit der Korrektheit beziehungsweise die Durchführung der Fehlerkorrektur. Die Auswertung der ersten Kategorie zeigt eine überwiegend homogene Meinungsverteilung bei allen befragten Schülern und Schülerinnen.

Auf die Frage, ob die Lernenden immer wissen, was bei der Arbeit mit dem Deutschbuch zu tun ist, antworteten neun Kindern mit „ja“ und sieben Kinder mit „eher ja“, wodurch ein klarer Trend hinsichtlich der Verständlichkeit der Aufgabenstellungen erkennbar ist.

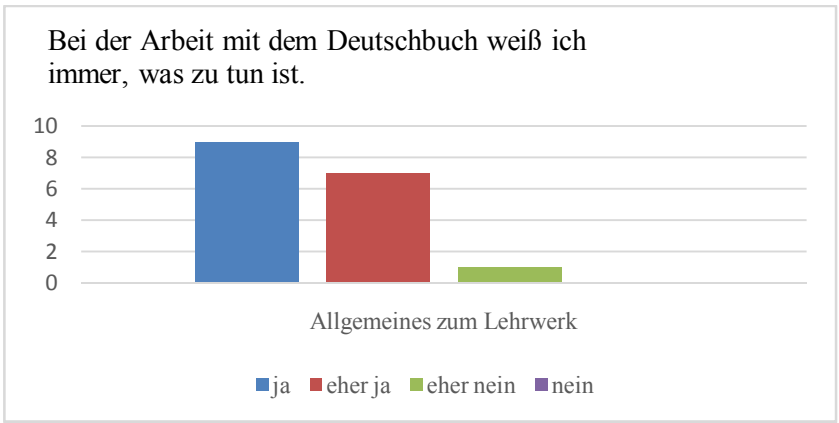


Abbildung 13: Auswertung Frage 5

Auch bei der Auswertung der fünften Frage lässt sich eindeutig erkennen, dass die Lehrperson nach Angaben der Lernenden die durchgeführten Aufgaben und Übungen im Deutschbuch immer kontrolliert.

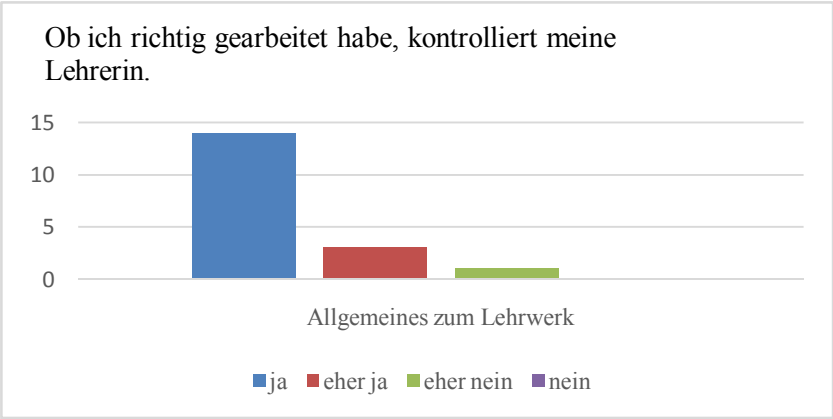


Abbildung 14: Auswertung Frage 6

Trotzdem gaben zehn Kinder an, dass das untersuchte Lehrwerk auch die Möglichkeit zur Selbstkontrolle bietet und sie manchmal eigenständig kontrollieren, ob sie richtig gearbeitet haben oder nicht.

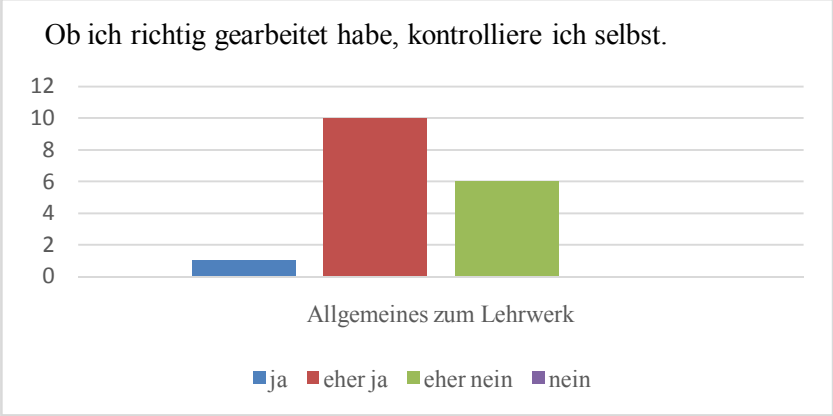


Abbildung 15: Auswertung Frage 7

Insgesamt ist ein eindeutiger Trend hinsichtlich des Nutzungsverhaltens und der Fehlerkorrektur durch die Lehrperson erkennbar, da 14 der befragten Schüler und Schülerinnen angaben, dass die Lehrkraft die durchgeführten Übungen und Aufgabenstellungen hinsichtlich der Richtigkeit überprüft. Darüber hinaus bietet das untersuchte Lehrwerk den Lernenden aber auch teilweise Möglichkeiten zur Selbstkontrolle. Bei 17 ausgewerteten Fragebögen gab mehr als die Hälfte der Lernenden an, manchmal selbst zu kontrollieren, ob sie richtig gearbeitet haben oder nicht, sechs der Befragten kreuzten dabei

„eher nein“ an. Die Annahme besteht, dass die Lernenden durch das eigenständige Überprüfen der Arbeitsaufträge mehr Selbstständigkeit und Lernendenautonomie erlangen sollen, jedoch gerade im Volksschulbereich die Kontrolle durch die Lehrperson ein wesentlicher Bestandteil der Fehlerkorrektur sowie der darauf aufbauenden Leistungsbeurteilung ist.

Die soziale Ebene:

Die Kategorie der sozialen Ebene umfasst sechs unterschiedliche Fragestellungen und zielt auf die Einschätzung und Bewertung des Lehrwerks „der die das“ hinsichtlich der Berücksichtigung und Thematisierung sprachlicher, innersprachlicher und kultureller Vielfalt ab. Mit den Fragestellungen soll aus der Perspektive der Lernenden überprüft werden, ob und wie Heterogenität im untersuchten Lehrwerk dargestellt und behandelt wird und inwiefern Bewusstmachungsprozesse angeleitet und gestaltet werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass im zweiten Fragenblock kein allgemeiner Trend festzustellen ist und die Rezeption des Lehrwerks in Bezug auf die soziale Dimension von Sprachbewusstheit sehr divergierend ist.

Die Auswertung von Frage acht lässt erkennen, dass die Empfindungen der Lernenden hinsichtlich des Einsatzes ihrer anderen Sprache(n) sehr unterschiedlich sind. So bestätigen zehn Kinder durch das Ankreuzen von „ja“ oder „eher ja“ einerseits die Berücksichtigung bereits vorhandener Sprachen, während andererseits sieben Lernende angaben, eher keine beziehungswiese keine Gelegenheiten der Einbeziehung bereits vorhandener sprachlicher Ressourcen im Lehrwerk zu erkennen.

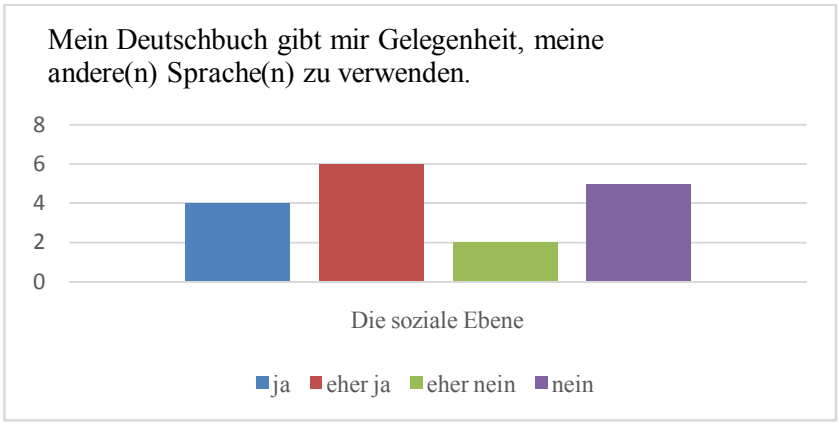


Abbildung 16: Auswertung Frage 8

Bei der Auswertung von Frage neun gaben mehr als die Hälfte der Befragten an, dass ihnen das Deutschbuch durchaus Gelegenheit gibt, über verschiedene Kulturen zu reflektieren und

somit die kulturelle Heterogenität einzubeziehen. Interessant ist hierbei jedoch, dass in Bezug auf die positive Einstellung hinsichtlich der Berücksichtigung kultureller Vielfalt „eher nein“ als zweithäufigste Antwortkategorie ausgewählt wurde.

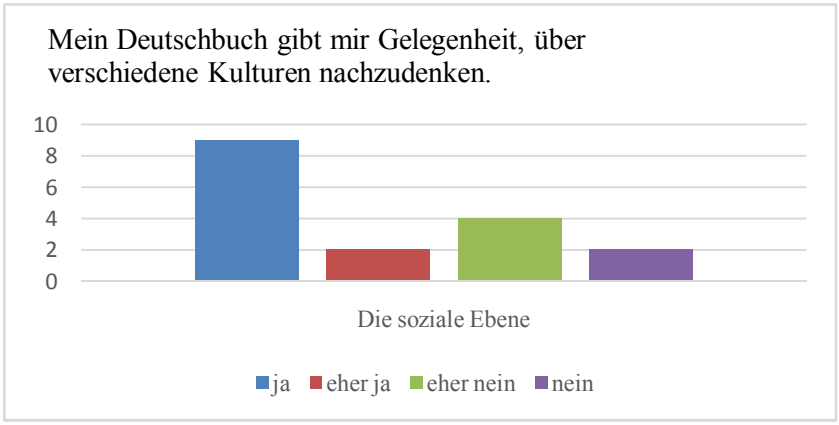


Abbildung 17: Auswertung Frage 9

Ein ähnlicher Trend wie bei Frage acht ist auch bei der Auswertung von Frage zehn erkennbar. Auch hier gibt es wiederum kein eindeutiges Ergebnis, wobei im Gegensatz zur vorherigen Frage deutlich wird, dass durchschnittlich betrachtet eine positivere Wahrnehmung und Einschätzung des Übungs- und Aufgabenangebots bezüglich der Methode des Sprachvergleichs im untersuchten Lehrwerk vorhanden ist. Die Antwortkategorie „nein“ wurde im Gegensatz zu Frage acht nur dreimal gewählt, während die Kategorie „eher nein“ im Vergleich häufiger genannt wurde.

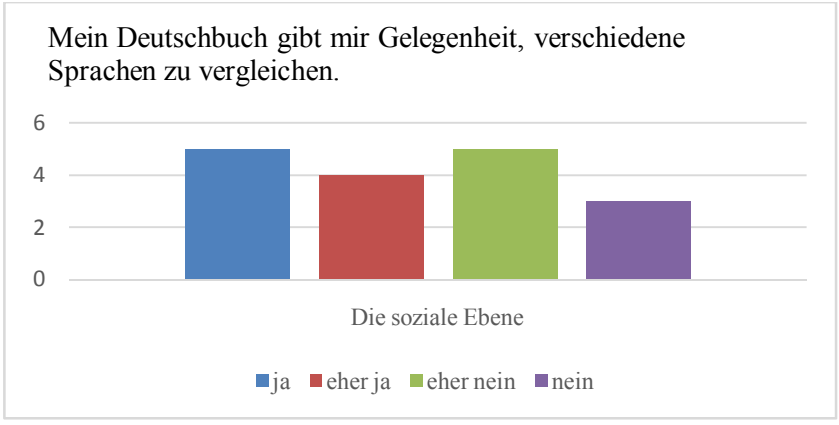


Abbildung 18: Auswertung Frage 10

Ähnlich hohe und vergleichbare Werte in Bezug auf die Antwort „nein“ zeigen sich für die Fragen elf und zwölf. Frage zwölf umfasst gesamt jedoch nur 16 Antwortangaben, da in einem Fragebogen diese Frage nicht beantwortet wurde. Daraus lässt sich ableiten, dass von

den befragten Lernenden im Lehrwerk „der die das“ so gut wie keine Wörter oder Sätze in einer anderen Sprache als Deutsch geschrieben und gelesen werden.

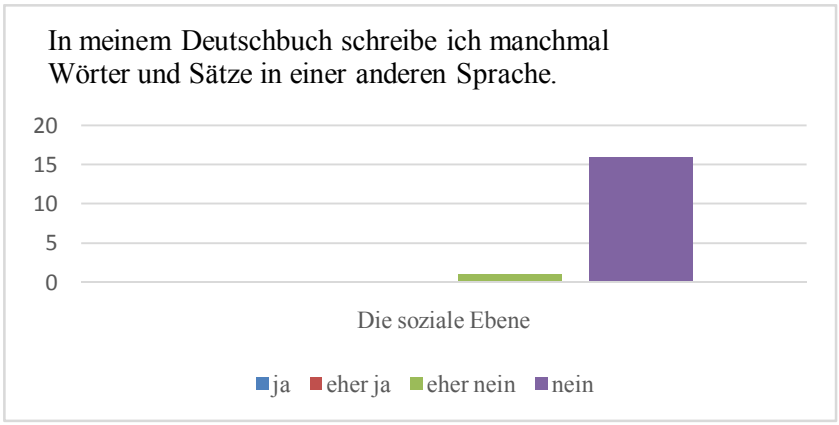


Abbildung 19: Auswertung Frage 11

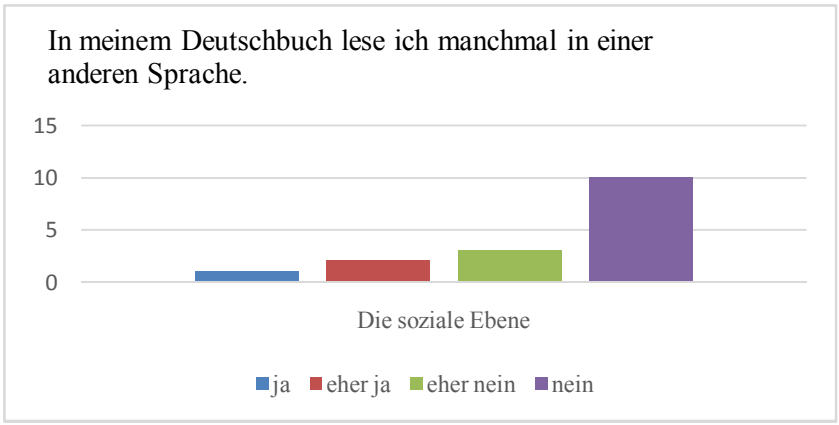


Abbildung 20: Auswertung Frage 12

Die letzte Frage des Frageblocks fokussiert die Erkenntnis, ob die Lernenden bereits ein Bewusstsein für die innersprachliche Vielfalt entwickelt haben und zwischen unterschiedlichen sprachlichen beziehungsweise kommunikativen Verwendungskontexten differenzieren können. Dabei wurde die Antwortkategorie „ja“ mit Abstand am häufigsten angekreuzt, wodurch deutlich wird, dass die Lernenden durchaus aktiv und bewusst zwischen Alltags-, Unterrichts- und Bildungssprache differenzieren und reflektiert auf die unterschiedlichen Sprachregister zurückgreifen.

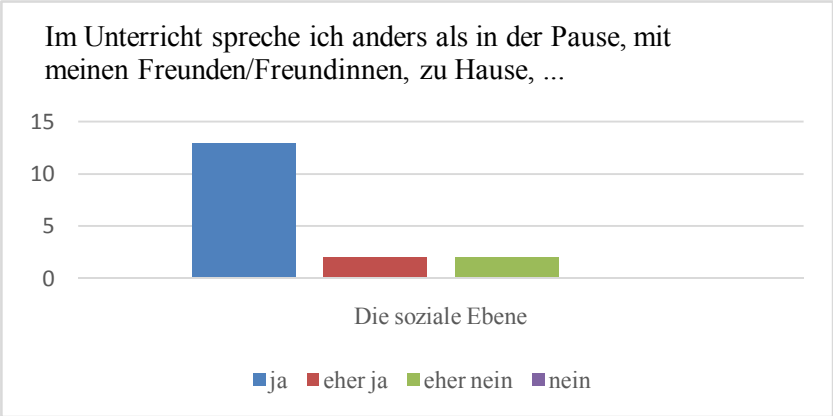


Abbildung 21: Auswertung Frage 13

Die kognitive Ebene:

Der dritte Frageblock beschäftigt sich mit den Einstellungen und Meinungen der Lernenden hinsichtlich des Teilbereichs der Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung und der Grammatikvermittlung mit Bezug auf die kognitive Dimension von Sprachbewusstheit. Dabei lässt sich insgesamt ein eindeutig positiver Trend beobachten, der sich in der folgenden Antwortverteilung widerspiegelt.

Der höchste Wert auf die Frage, ob das Deutschbuch den Befragten beim Lernen von Grammatik hilft, liegt bei „ja“, womit deutlich wird, dass das Übungs- und Aufgabenangebot im untersuchten Lehrwerk aus der Perspektive der Lernenden wesentlich zur Grammatikvermittlung beiträgt.

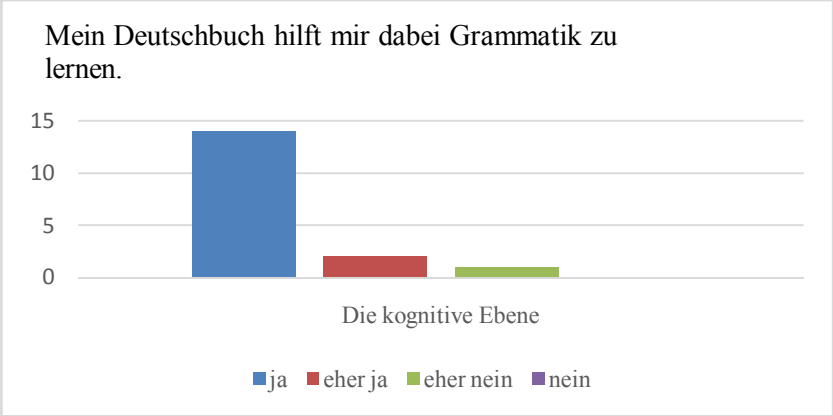


Abbildung 22: Auswertung Frage 14

Ähnliche Ergebnisse liegen bei der Auswertung von Frage 15 vor. Hierbei gaben mehr als die Hälfte der Befragten an, dass das Lehrwerk „der die das“ Materialien bereitstellt, die es den Lernenden ermöglichen, die Betrachtung grammatischer Inhalte und Strukturen zu üben.

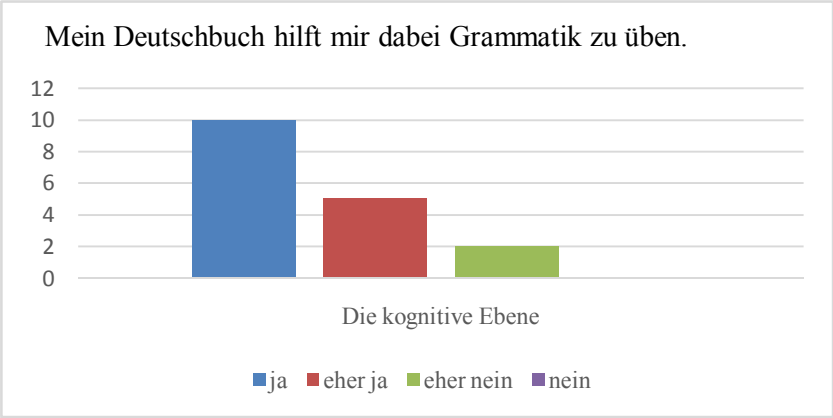


Abbildung 23: Auswertung Frage 15

Auf die Frage, ob das Lehrwerk den befragten Personen bei der impliziten Anwendung und Umsetzung grammatischer Regeln, Strukturen und Formen hilft, antworteten neun der Lernenden mit „ja“ und sechs mit „eher ja“. Da das Ergebnis im Vergleich zu den vorherigen Fragen nicht so eindeutig ist, lässt sich darauf schließen, dass die Betrachtung grammatischer und sprachlicher Phänomene im Lehrwerk zwar explizit miteinbezogen wird, der induktive Zugang für die Lernenden jedoch zu wenig sichtbar und wahrnehmbar ist.

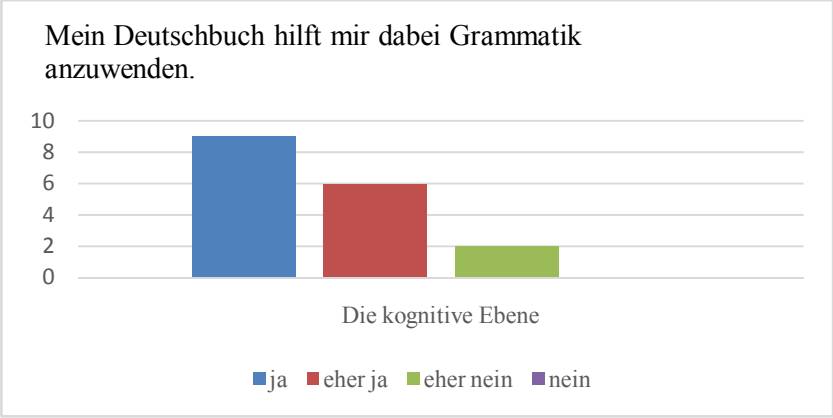


Abbildung 24: Auswertung Frage 16

Es zeigen sich außerdem sehr hohe Werte bei den Antwortmöglichkeiten „ja“ und „eher ja“ auf die Frage Nummer 17. Die Lernenden gaben an, dass die Arbeit mit dem Lehrwerk „der die das“ wesentlich zum Aufbau ihrer Metabewusstheit beiträgt indem, sie dazu angeregt werden, über ihren Lernprozess beziehungsweise Lernfortschritt bewusst nachzudenken und zu reflektieren.

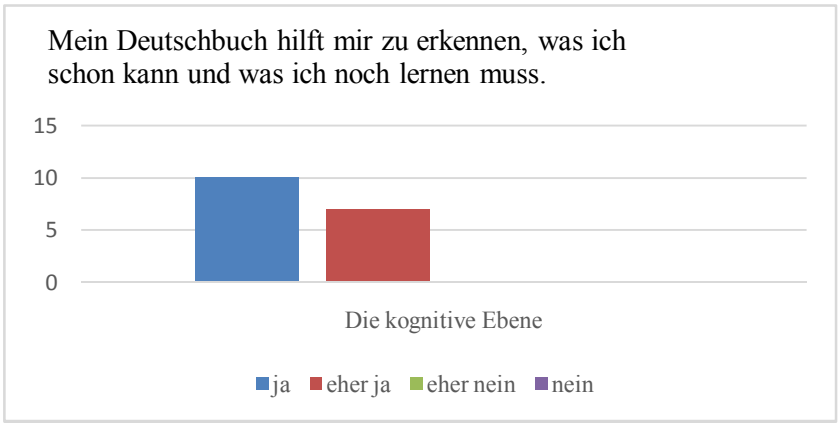


Abbildung 25: Auswertung Frage 17

Die Antworten der Lernenden lassen darauf schließen, dass das Sprachbetrachtungskonzept des Lehrwerks „der die das“ so gestaltet ist, dass die Schüler und Schülerinnen durch das Entdecken, Erfahren und Begreifen grammatischer und sprachlicher Phänomene die deutsche Sprache systematisch zum Gegenstand des Nachdenkens beziehungsweise der Reflexion machen.

Die emotional-affektive Ebene:

Ein weiterer Frageblock fokussiert die emotional-affektive Dimension von Sprachbewusstheit, wobei aus der Perspektive der Lernenden überprüft werden soll, ob und inwiefern das analysierte Lehrwerk die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse der Lernenden aufgreift, an lebensweltliche Themen anknüpft und Neugierde, Interesse und Motivation der Lernenden erhält beziehungsweise steigert. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass das Lehrwerk „der die das“ von den Schülern und Schülerinnen insgesamt eher positiv eingeschätzt wird.

Auf die Frage, ob den Lernenden die Arbeit mit dem Lehrwerk Spaß macht, antworteten sieben Kinder mit „ja“, sechs mit „eher ja“ und nur vier der Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit „eher nein“. Die Arbeit mit dem Lehrwerk wird von den Lernenden somit tendenziell als positiv empfunden.

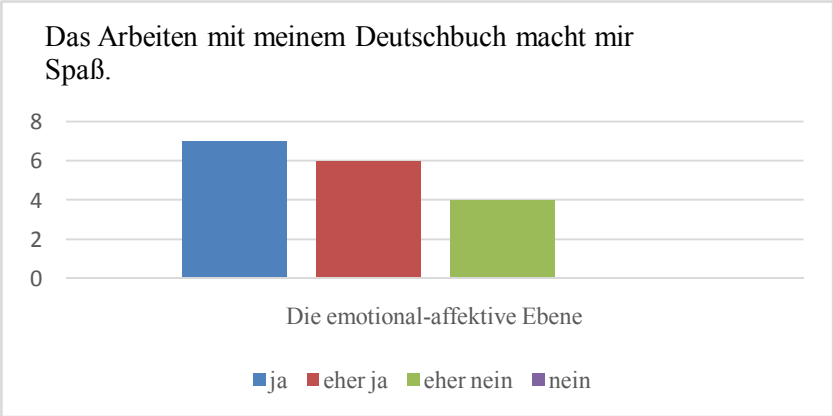


Abbildung 26: Auswertung Frage 18

Als bereits bestehende Ergebnisse bestätigend erwies sich die Frage 19. Die unten abgebildete Grafik verdeutlicht, dass laut Angaben des Großteils der Lernenden das Deutschbuch Gelegenheiten bietet, die eigenen Erfahrungen einzubeziehen und die persönlichen Erlebnisse aufzugreifen und zu thematisieren. Ähnlich wie bei Frage zwölf beläuft sich auch hier die Gesamtzahl der Antworten nur auf 16, da diese Frage auf einem Fragebogen nicht beantwortet wurde.

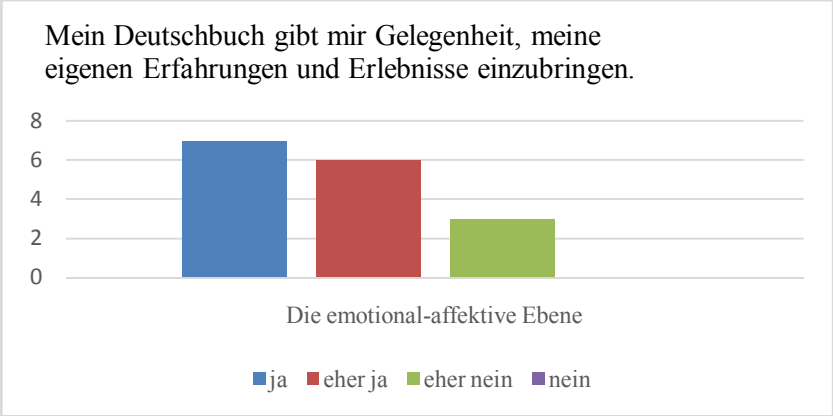


Abbildung 27: Auswertung Frage 19

Lediglich das Antwortverhalten bei Frage 20 zeigt kein eindeutiges Ergebnis, woraus abzuleiten ist, dass die Auffassungen und Empfindungen der Lernenden bezüglich der Selbstidentifikation mit den „Fibelkindern“ sehr unterschiedlich sind.

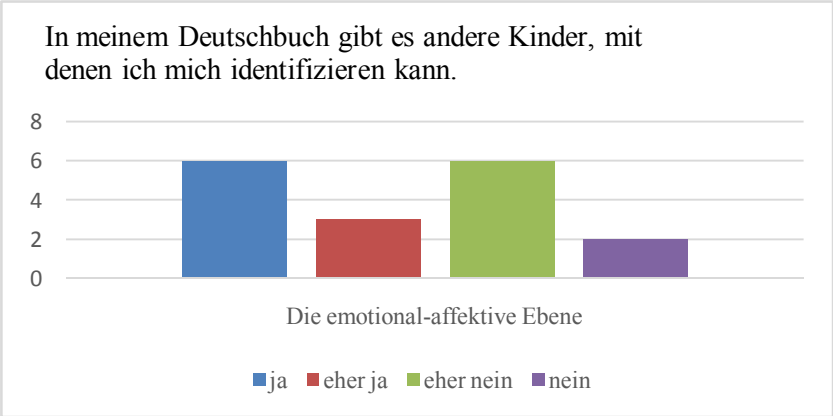


Abbildung 28: Auswertung Frage 20

Das Ergebnis von Frage 21 verdeutlicht, dass mehr als die Hälfte der befragten Kinder den Bezug der dargestellten Themen zur Lebenswirklichkeit sowie die Einbettung der Inhalte in Situationen aus ihrer Lebenswelt bestätigen.

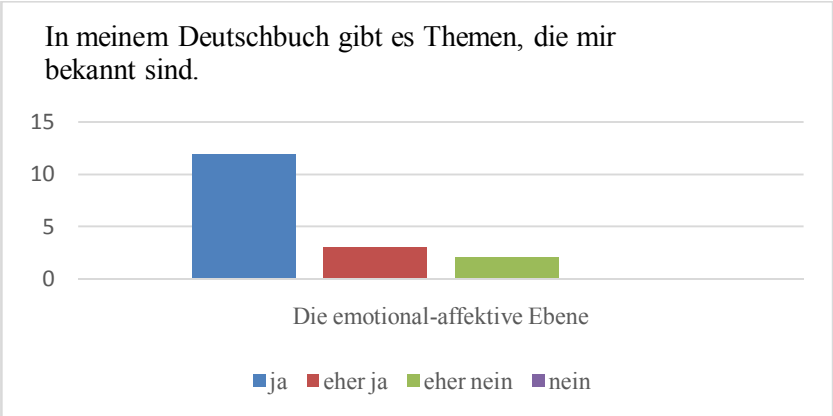


Abbildung 29: Auswertung Frage 21

Die machtstrukturelle Ebene:

Letztendlich umfasst der fünfte Frageblock zwei Fragestellungen zur Überprüfung der Zielsetzungen auf der machtstrukturellen Ebene von Sprachbewusstheit, wobei die Auswertung der Fragebögen keinen allgemeinen Trend erkennen ließ.

Deutlich erkennbar ist, dass durch die Auswahl der Antwortkategorie „ja“ von zehn Lernenden und „eher ja“ von sieben Lernenden alle Befragten der Meinung sind, dass das Lehrwerk die umfassende und bewusste Beschäftigung mit Sprache unterstützt und dadurch auch die metasprachliche und metakommunikative Fähigkeit zur Sprachbetrachtung fördert.

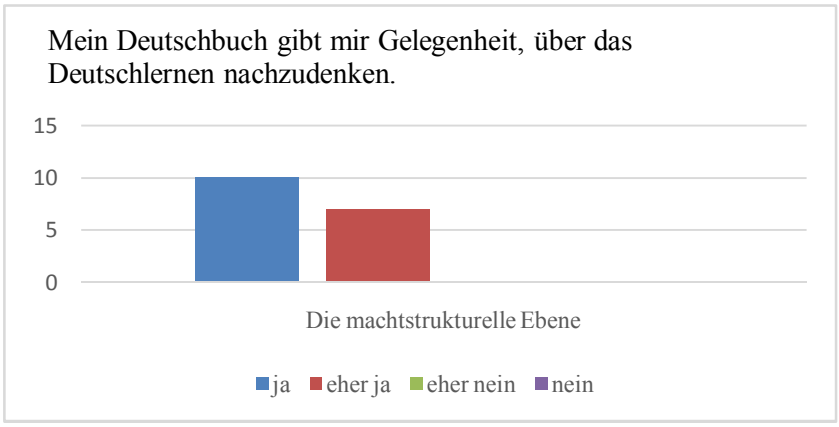


Abbildung 30: Auswertung Frage 22

Bei der Beantwortung der Frage, ob die Lernenden der Meinung sind, dass das Lehrwerk ihnen dabei hilft, über den Zusammenhang von Sprache und Macht nachzudenken, wählten erstaunlicherweise sechs Schüler und Schülerinnen die Antwort „ ja“ und weitere sechs die Antwort „eher ja“. Dies ist insofern überraschend, weil bei der vorausgegangenen Lehrwerkanalyse keine Berücksichtigung der machtstrukturellen Dimension festgestellt werden konnte.

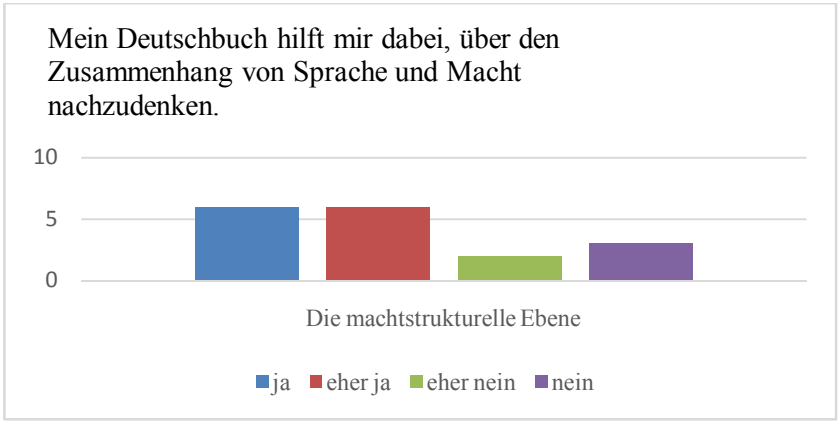


Abbildung 31: Auswertung Frage 23

6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit war es, am Beispiel des integrierten DaZ-Lehrwerks „der die das“ und unter Einbeziehung der Lehrwerkrezeption durch die Lernenden sowie einer Lehrperson aufzuzeigen, ob und wie das Aufgaben- und Übungsangebot im analysierten Lehrwerk die Sprachbewusstheit und die Ausbildung einer Metasprache der Lernenden auf der Grundstufe II fördert und welche Rolle der vom Lehrplan und den Bildungsstandards definierte Kompetenzbereich „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung“ dabei spielt. Dazu wurde neben einer kriteriengeleiteten exemplarischen Lehrwerkanalyse auch ein Expertinneninterview und eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen durchgeführt. Zudem diente die Methode der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung aus Perspektive der Forschenden der objektiven Überprüfung der Arbeit und der Interaktion mit dem Lehrwerk hinsichtlich des Erkenntnisinteresses.

Die Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung wird sowohl im Lehrplan als auch in den Bildungsstandards als umfassendes Lehr- und Lernziel angeführt und soll den Zweitsprache-Lernenden nicht nur durch aktives Entdecken, Ordnen und Vergleichen von anschaulichem Sprachmaterial zu differenzierten Einsichten in Sprachstrukturen verhelfen, sondern das Sprechen und Reflektieren über Sprache auch als natürlichen Gesprächsanlass gestalten und infolgedessen ein tiefergehendes Interesse am reflektierten Umgang mit der Zweitsprache generieren (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.4). Die kriteriengeleitete Analyse zeigte, dass das Lehrwerk „der die das“ ausgehend von Alltagssituationen relevante und realitätsnahe Themenbereiche aus der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe aufgreift und sich überwiegend an der außerschulischen Lebenswelt der Kinder orientiert. Dies gelingt dem Lehrwerk, indem Inhalte und Themenbereiche den individuellen Bedürfnissen der Lernenden entsprechend umgesetzt werden und die bereitgestellten Aktivitäten darauf abzielen, die Ansichten, Erfahrungen und Interessen der Lernenden einzubeziehen (vgl. Kapitel 5.1.3). Die Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit und das Aufgreifen von individuellen Erfahrungen und Interessen der Kinder werden auch von der befragten Expertin als wesentliches Prinzip in der Anleitung und Förderung von Sprachbewusstheitsprozessen genannt (vgl. Kapitel 5.2.4). Ähnliche Ergebnisse erzielte die schriftliche Befragung der Lernenden, bei der mehr als die Hälfte der Untersuchungsteilnehmer und -teilnehmerinnen den Bezug der behandelten Themenbereiche zur Lebenswirklichkeit sowie die Einbettung der Inhalte in Situationen aus der Lebenswelt der Kinder bestätigten (vgl. Kapitel 5.4.3). Vergleicht man die Ergebnisse der Untersuchung mit den Erkenntnissen der Fachliteratur, wird deutlich, dass die Thematisierung

realitätsnaher und lebensweltlicher Inhalte sowie die Lebensbezogenheit und das Anknüpfen an das Vorwissen der Lernenden sowohl im Lehrplan als auch in aktuellen Sprachbetrachtungskonzeptionen als wichtiges Unterrichtsprinzip zur Förderung von Sprachbewusstheit definiert ist (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3.1).

Obwohl die Grammatikvermittlung nur einen Bestandteil der umfassenden Beschäftigung mit Sprache und Sprachbewusstmachungsprozessen darstellt, spielt insbesondere im ‚Deutsch als Zweitsprache-Unterricht' die explizite, anschauliche und systematische Benennung grammatischer und sprachlicher Formen, Strukturen und Phänomene eine bedeutsame Rolle (vgl. Kapitel 2.5 und 3.4). Fasst man die Ergebnisse aller Untersuchungsmethoden zusammen, wird deutlich, dass das Lehrwerk „der die das" sowohl aus der Perspektive der Lehrenden, als auch aus Sicht der Lernenden Materialien und Aufgabenstellungen enthält, bei denen Sprache systematisch zum Gegenstand der Reflexion gemacht und eine explizite und progressive Auseinandersetzung mit grammatischen Phänomen fokussiert wird. Darüber hinaus bietet das Lehrwerk auch in Verknüpfung mit den anderen Teil- und Kompetenzbereichen ein umfassendes Übungsangebot, welches das aktive und handelnde Entdecken (neuer) sprachlicher und grammatischer Inhalte integrativ fördert und die Lernenden durch kreative und spielerische Elemente zur selbstständigen Regelbildung führt (vgl. Kapitel 5.1.3, 5.2.4 und 5.4.3). Interessant ist auch, dass aus der Perspektive der Lehrenden die Darstellung der sprachlichen und grammatischen Phänomene im Lehrwerk „der die das" zwar als positiv bewertet wird, das angebotene Übungs- und Aufgabenangebot teilweise jedoch als zu elementar und oberflächlich wahrgenommen wird, was auf die Notwendigkeit verweist, weitere und zusätzliche Übungsmaterialien heranzutragen und für die Lernenden bereitzustellen (vgl. Kapitel 5.2.4).

Ein weiterer wesentlicher Punkt, der im Zentrum der Analyse des Lehrwerks stand, ist die aktive Anregung zur Sprachreflexion und in weiterer Folge die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen und fremden Sprachgebrauch. Es wurde überprüft, ob das Lehrwerk „der die das" das gemeinsame Nachdenken über Sprache(n) als selbstverständlich behandelt und inwiefern die Lernenden dazu herausgefordert werden, Fragen über Sprache(n) zu stellen. Dabei konnte festgestellt werden, dass das untersuchte Lehrwerk die Lernenden durch unterschiedliche Aufgabenstellungen zur Analyse sprachlicher Äußerungen und infolgedessen zum reflexiven sprachlichen Handeln anregt. Durch gezielte Fragestellungen zu unterschiedlichen Teilbereichen der Sprachbetrachtung werden das Sprechen über Sprache als natürlicher Gesprächsanlass behandelt, Gründe für Verstehens- und Verständigungsprobleme aufgezeigt und die Lernenden für die Fehlervermeidung sensibilisiert (vgl. Kapitel 5.1.3).

Diese Ergebnisse konnten auch im Rahmen der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung bestätigt werden. Die Beobachtungen zeigten, dass Fehler nicht nur durch die Lehrperson korrigiert werden, sondern dass die Lernenden bereits über erste Strategien zur Selbstkorrektur verfügen, was wiederum auf das bewusste Reflektieren erworbener sprachlicher Strukturen hinweist. Differenzierte Sprachbetrachtung zu Fehlern konnte vor allem unter Anleitung der Lehrperson beobachtet werden, wobei die Vorschläge und Ideen der Kinder miteinbezogen und infolgedessen auch falsche Antworten im Plenum diskutiert wurden, bei denen die Lernenden durch gezielte Rückfragen zum Nachdenken und Reflektieren über bestimmte sprachliche Aspekte angeregt wurden (vgl. Kapitel 5.3.4). Diese Beobachtungen entsprechen auch den Ergebnissen der schriftlichen Befragung. Aus der Perspektive der Lernenden obliegt die Fehlerkorrektur überwiegend der Lehrperson, wobei hierbei davon ausgegangen werden kann, dass im Volksschulbereich das Korrigieren durch die Lehrkraft aufgrund der daraus resultierenden Leistungsbeurteilung wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsarbeit ist. Die Möglichkeit zur Selbstkontrolle bietet sich den Lernenden nur manchmal (vgl. Kapitel 5.4.3). Nach Angaben der befragten Expertin lässt sich die Gestaltung von sprachreflexivem Unterricht vor allem durch das intensive, bewusste und aktive Entdecken, Anwenden und Einsetzen der Sprache umsetzen. Abwechslungsreiche Methoden, ein handlungsorientierter Zugang und die Einbettung der Inhalte in lebensweltliche Situationen sind wesentlich für die Entwicklung der Fähigkeit, mit der Vielschichtigkeit und Komplexität von Sprache umzugehen (vgl. Kapitel 5.2.4). In der Fachliteratur finden sich als Ausgangspunkt zur Reflexion über Sprache unterschiedliche methodische Ansätze. Eine Methode, auf die intensiv Bezug genommen wird und die auf Mehrperspektivität und Perspektivenwechsel bei den Lernenden abzielt, ist der Sprachvergleich, welcher in weiterer Folge auch im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse auf der sozialen Ebene näher beschrieben wird (vgl. Kapitel 3.4). Ausgehend von der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung wird deutlich, dass sich die methodische Umsetzung wesentlich an den im Lehrwerk angebotenen Aufgabenstellungen und Aktivitäten orientiert, einige Arbeitsaufträge jedoch durch die Lehrperson adaptiert und an die Zielgruppe angepasst werden müssen. Bei den beobachteten Aktivitäten handelte es sich um methodisch abwechslungsreiche und zielführende Aufgabenstellungen, welche eine hohe Motivierungsqualität auf die Lernenden ausübten (vgl. Kapitel 5.3.4).

Bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse, des Expertinneninterviews und der schriftlichen Befragungen wurde hinsichtlich des Erkenntnisinteresses auch auf die einzelnen Zielsetzungen der vier

Dimensionen von Sprachbewusstheit Bezug genommen (vgl. Kapitel 3.3). Diese knüpfen teilweise an die bereits beschriebenen Kategorienbereiche der Zusammenfassung der Ergebnisse an, sollen aber im folgenden Abschnitt noch einmal einzeln benannt und interpretiert werden.

Die Analyse hinsichtlich der Berücksichtigung der kognitiven Ebene von Sprachbewusstheit im untersuchten Lehrwerk „der die das“, welche in enger Verbindung mit dem Teilbereich der Grammatikvermittlung steht, zeigte, dass sowohl aufgrund der vorab durchgeführten kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse als auch aus der Perspektive der Lernenden und der Lehrenden ein umfassendes Übungsangebot, welches auf die explizite und bewusste Betrachtung sprachlicher Formen, Funktionen und Inhalte abzielt, vorhanden ist. Durch das Einfügen von Erklärungen, Beispielen und Illustrationen werden grammatische Regeln, Strukturen und Muster hervorgehoben und systematisch dargestellt. Die überblicksmäßige Aufbereitung und Kategorisierung wichtiger Fachbegriffe sowie die Bereitstellung einer Wörterliste, in welcher die Besonderheiten und „Stolpersteine“ der deutschen Sprache gekennzeichnet sind, ermöglicht neben dem expliziten Umgang mit dem grammatischen System vor allem die Entwicklung und Förderung metasprachlicher und metakommunikativer Fähigkeiten (vgl. Kapitel 5.1.3). Wie bereits erwähnt, hebt auch die befragte Expertin die systematische, anschauliche und kindgerechte Darstellung beziehungsweise Thematisierung sprachlicher und grammatischer Regeln, Einheiten und Strukturen im Lehrwerk „der die das“ positiv hervor (vgl. Kapitel 5.2.4). Ähnliche Ergebnisse spiegeln sich auch bei der schriftlichen Befragung der Lernenden hinsichtlich der Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung auf der kognitiven Dimension von Sprachbewusstheit wider. Aus der Perspektive der Lernenden trägt das analysierte Lehrwerk wesentlich zur Grammatikvermittlung sowie in weiterer Folge zum aktiven und bewussten Bezugnehmen auf sprachliche und grammatische Einheiten bei (vgl. Kapitel 5.4.3). Dies lässt darauf schließen, dass das Übungs- und Aufgabenangebot im Lehrwerk so gestaltet ist, dass den Schülern und Schülerinnen das aktive Entdecken, Erfahren und Begreifen grammatischer Phänomene der deutschen Sprache ermöglicht wird.

Bei der Auswertung hinsichtlich der Berücksichtigung der sozialen Dimension von Sprachbewusstheit im analysierten Lehrwerk zeigten sich teilweise divergierende Untersuchungsergebnisse. Ein Vergleich mit der Fachliteratur verdeutlicht, dass auf der sozialen Ebene insbesondere die Schaffung einer Bewusstheit für die Rolle von Sprache in der Gesellschaft im Vordergrund steht, wobei neben der vertretenen kulturellen Vielfalt vor allem die vorhandene sprachliche Vielfalt im Unterricht aktiv aufgegriffen und einbezogen

werden sollte. Der Sprachenvergleich ist hierbei ein wesentliches Unterrichtsprinzip in der Förderung von Sprachbewusstheit, welches auch in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ Berücksichtigung findet (vgl. Kapitel 2.3.1 und 3.4). Ausgehend von der kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse versucht das Lehrwerk „der die das“ durch das Angebot und die Bereitstellung mehrsprachiger Aktivitäten das aktive und wiederholte Betrachten und Vergleichen von unterschiedlichem Sprachmaterial zu ermöglichen, um kontrastierendes Lernen zu fördern und die Lernenden für einen reflektierten Umgang mit der Zweitsprache zu sensibilisieren. Die befragte Expertin führte zudem an, dass das untersuchte Lehrwerk durch unterschiedliche Arbeitsaufträge zwar anregt, über die sprachliche und kulturelle Vielfalt zu reflektieren sowie sich dahingehend auszutauschen und dadurch ein Bewusstsein für gesellschaftliche Heterogenität zu schaffen, sie sich aber weiterführende und vertiefende Materialien zum Jahreskreis mit seinen kulturellen Feierlichkeiten wünscht, um vorhandene Kulturen und Sprachen wiederholt aufgreifen und aktiv thematisieren zu können. Auch im Rahmen der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung konnte kein Einbezug der Erstsprache(n) der Lernenden beobachtet werden, weshalb davon ausgegangen wird, dass die Methode des Sprachenvergleichs im Unterricht kaum Berücksichtigung findet. Diese Vermutung bestätigen auch die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen, bei der mehr als die Hälfte der Lernenden angaben, im Lehrwerk kaum bis nie Sätze oder Wörter in einer anderen Sprache zu lesen beziehungsweise zu schreiben. Auf die Frage, ob das Lehrwerk den Lernenden Gelegenheiten zum Vergleichen verschiedener Sprachen gibt, konnte kein eindeutiges Ergebnis erzielt werden. Interessant ist hierbei, dass aus der Perspektive der befragten Schüler und Schülerinnen durch das Lehrwerk „der die das“ durchaus ein Bewusstsein für kulturelle Vielfalt geschaffen wird. Fasst man die Ergebnisse aller Untersuchungsmethoden zusammen, lässt sich ableiten, dass im Lehrwerk „der die das“ zwar Aktivitäten vorhanden sind, die Sprachbewusstmachungsprozesse auch auf der sozialen Ebene fokussieren, jedoch die Umsetzung in der Unterrichtspraxis aufgrund vorherrschender monolingualer Bildungsmodelle (noch) nicht gelungen ist.

Bei der Förderung von Sprachbewusstheit finden sich auch Zielsetzungen auf der emotional-affektiven Ebene, die es zu überprüfen galt. In der Fachliteratur wird hierbei die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber dem Sprachenlernen beziehungsweise dem Lernen einer Zweitsprache und ihren Sprechern und Sprecherinnen als wesentliches Unterrichtsprinzip angeführt (vgl. Kapitel 3.3). Die Lehrwerkrezeption der Lernenden zeigt, dass die Arbeit mit dem Lehrwerk insgesamt als eher positiv eingeschätzt wird. Die Lernenden haben Spaß bei der Arbeit mit dem Lehrwerk und infolgedessen Freude am

reflexiven sprachlichen Handeln. Die Sprachsensibilisierung und –einstellung wird insbesondere durch die Einbeziehung eigener Erfahrungen, das Aufgreifen und Thematisieren persönlicher Erlebnisse sowie durch die Auseinandersetzung mit bekannten und lebensweltlichen Inhalten gefördert (vgl. Kapitel 5.4.3). Dieses Ergebnis entspricht auch der Kategorienauswertung im Rahmen der durchgeführten Lehrwerkanalyse. Die Motivation der Lernenden wird vor allem durch die Auseinandersetzung mit realen Problemstellungen, einen handlungsorientierten Zugang und die Bereitstellung von kreativen und spielerischen Elementen im Umgang mit Sprache in Form von Sprachspielen oder Liedern angeregt, wodurch die Neugierde und das Interesse der Kinder erhalten und gesteigert werden soll (vgl. Kapitel 5.1.3). Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung bestätigen dies. Es zeigte sich, dass das Aufgreifen der individuellen Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler und Schülerinnen meist durch die Anleitung von Gesprächsanlässen mit Hilfe von gezielten Fragen erfolgt. Die Aktivitäten im Lehrwerk halten die Lernenden dazu an, eigene Ansichten, Ideen und Vermutungen zu lebensweltlichen Themen einzubringen und sich untereinander auszutauschen, wodurch wiederum die soziale Dimension von Sprachbewusstheit angesprochen und gefördert wird (vgl. Kapitel 5.3.4). Lediglich die Selbstidentifikation mit den „Fibelkindern“, welche sowohl von den Autoren und Autorinnen des Lehrwerks (vgl. Kapitel 5.1.3) als auch von der befragten Expertin (vgl. Kapitel 5.2.4) als positiv hervorgehoben wird, konnte von den Lernenden nicht bestätigt werden. Aus der Perspektive der Lehrperson werden im Lehrwerk „der die das“ unter anderem Namen verwendet, mit denen sich die Kinder identifizieren können und es bietet durch die dargestellte kulturelle und gesellschaftliche Heterogenität mit Hilfe der „Fibelkinder“ Anregungen zur kritischen und differenzierten Auseinandersetzung mit dem eigenen und fremden Sprachgebrauch (vgl. Kapitel 5.2.4). Die Auswertung der schriftlichen Befragung zeigte allerdings, dass die Meinungen und Empfindungen der Lernenden hierbei stark auseinander gehen und die Ergebnisse nicht vereinheitlicht werden können (vgl. Kapitel 5.4.3).

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die Förderung von Sprachbewusstheit auf machtstruktureller Ebene. Der Zusammenhang zwischen Sprache und Macht ist eng verknüpft mit der soziokulturellen Dimension und zielt auf die Thematisierung des manipulierenden Potenzials von Sprache(n) ab (vgl. Kapitel 3.3). Die Auswertung der kriteriengeleiteten Analyse ließ keine Darstellung gesellschaftlicher und politischer Dimensionen von Sprache(n) erkennen. Es gibt keine Übungen oder Aufgabenstellungen, die die Lernenden dazu anleiten, das eigene Verhältnis zur Sprache beziehungsweise zu mehreren Sprachen bewusst zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Kapitel 5.1.3). Abweichend dazu

gestalteten sich jedoch die Ergebnisse hinsichtlich der Lehrwerkrezeption durch die Lernenden. Auf die Frage, ob das Lehrwerk den Kindern hilft, über den Zusammenhang von Sprache und Macht nachzudenken, antwortete die Mehrheit der Befragten mit „ja“ beziehungsweise „eher ja“ (vgl. Kapitel 5.4.3). Hierbei stellt sich aufgrund der divergierenden Ergebnisse die Frage, ob die Fragestellung für die Zielgruppe angemessen und verständlich formuliert wurde, oder ob es sich eventuell um eine Fehlinterpretation der Lernenden handelte. Es wäre wünschenswert, diesen Aspekt in zukünftigen Forschungsarbeiten aufzugreifen und eventuell zu vertiefen, um umfassendere und valide Ergebnisse erzielen zu können.

7 Resümee und Ausblick

Auf die zu beantwortende Forschungsfrage zurückkommend, lässt sich festhalten, dass das Lehrwerk „der die das“ die Sprachbewusstheit der Lernenden nicht nur durch die explizite, anschauliche und systematische Betrachtung und Bewusstmachung sprachlicher und grammatischer Phänomene fördert, sondern vor allem einen ganzheitlichen Ansatz mit Zielsetzungen auf der kognitiven, emotional-affektiven, sozialen und machstrukturellen Ebene von Sprachbewusstheit verfolgt. Durch die aktive und intensive Bearbeitung von realen Problemstellungen und lebensweltlichen Themenbereichen sowie die Orientierung an den individuellen Erfahrungen und Erlebnissen der Zielgruppe werden die metasprachlichen und metakommunikativen Fähigkeiten in sprachheterogenen Lerngruppen ausgebildet und gefördert. Das bereitgestellte Aufgaben- und Übungsmaterial im Lehrwerk zielt zudem darauf ab, das Sprechen über Sprache als natürlichen Gesprächsanlass zu verstehen und die Lernenden zu motivieren, bewusste Fragen über die Sprache(n) zu stellen, um die Auseinandersetzung mit dem eigenen und fremden Sprachgebrauch sowie in weiterer Folge das reflexive sprachliche Handeln anzuregen. Bei den analysierten Aktivitäten handelt es sich um methodisch abwechslungsreiche und zielführende Aufgabenstellungen, welche eine hohe Motivierungsqualität ausüben und die Neugierde der Lernenden erhalten und steigern sollen. Durch gezielte Fragestellungen zu unterschiedlichen Teilbereichen der Sprachbetrachtung werden die Lernenden für Fehler sensibilisiert, Gründe für Verstehens- und Verständigungsprobleme aufgezeigt und infolgedessen Sprachbewusstmachungsprozesse veranlasst.

Das Lehrwerk „der die das“ berücksichtigt auf kognitiver Ebene die bewusste Darstellung und explizite Benennung sprachlicher und grammatischer Regeln, Strukturen und Einheiten, wodurch wiederum die Fähigkeiten, mit der Vielschichtigkeit und Komplexität von Sprache umzugehen, entwickelt und gefördert werden. Auf sozialer Ebene konnte im Rahmen der Untersuchung kein eindeutiges Ergebnis erzielt werden, es lässt sich aber festhalten, dass im untersuchten DaZ-Lehrwerk versucht wird, sowohl ein Bewusstsein für die sprachliche als auch für die kulturelle Heterogenität zu schaffen, indem Aktivitäten angeboten werden, bei denen die Erstsprache der Lernenden angesprochen wird und die Lernenden mit der Methode des Sprachenvergleichs zum kontrastierenden Lernen angeregt werden. Obwohl das Lehrwerk „der die das“ Aktivitäten enthält, die Sprachbewusstmachungsprozesse auch auf der sozialen Ebene fokussieren, zeigten die Lehrwerkrezeption durch die Lernenden und durch die Lehrenden sowie die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung, dass die Bereitschaft und

Aufgeschlossenheit, vorhandene Sprachen aktiv in den Unterricht einzubeziehen, im Unterrichtsalltag (noch) nicht vorhanden ist. Hierbei handelt es sich um einen Aspekt, den es in weiterführenden Forschungsarbeiten aufzugreifen und umfassender zu untersuchen gilt. Ein weiterer Schwerpunkt der explorativen Studie der vorliegenden Forschungsarbeit galt der Überprüfung der Zielsetzungen auf der emotional-affektiven Ebene. Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses lässt sich festhalten, dass das Übungs- und Aufgabenangebot im DaZ-Lehrwerk die Lernenden dazu anhält, ihre individuellen Erfahrungen, Eindrücke und Ansichten zu unterschiedlichen lebensweltlichen Themenbereichen einzubringen und dadurch eine positive Einstellung gegenüber der Zielsprache und deren Sprechern und Sprecherinnen sowie dem Sprachenlernen zu entfalten. Die Förderung von Sprachbewusstheit auf machtstruktureller Ebene konnte durch die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse nicht bestätigt werden, jedoch wurde aus der Perspektive der Lernenden die Thematisierung des manipulierenden Potenzials von Sprache(n) sowie die Darstellung des Zusammenhangs zwischen Sprache und Macht bestätigt. Aufgrund der divergierenden Ergebnisse wäre es wünschenswert, auch diesen Aspekt in zukünftigen Forschungsarbeiten aufzugreifen und zu vertiefen. Neben einer erweiterten Überprüfung der Förderung von und Anleitung zu Sprachbewusstheit auf sozialer Ebene gilt somit auch eine weitere Untersuchung im Bereich der machtstrukturellen Dimension als erstrebenswert.

Ein weiteres Ziel der vorliegenden explorativen Untersuchung war es, den Stellenwert des Kompetenzbereichs der Sprachbetrachtung hinsichtlich der Förderung von Sprachbewusstheit im analysierten Lehrwerk „der die das“ aufzuzeigen. Resümierend lässt sich hierbei festhalten, dass das Verständnis von Sprachbetrachtung im Lehrwerk nicht nur die Grammatikvermittlung betrifft, sondern vielmehr einen gemeinsamen Ansatz der Sprachreflexion darstellt, der in allen Teilbereichen des ‚Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts‘ Berücksichtigung findet und auf ein integratives Verständnis von Sprachbewusstheit und Grammatikunterricht abzielt.

Abschließend gilt festzuhalten, dass im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit nur explorative Aspekte herausgearbeitet werden konnten. Diese sollen jedoch einen Anstoß für größer angelegte, weiterführende Studien liefern und in weiterer Folge zur näheren Fokussierung und Untersuchung einzelner Perspektiven anregen.

8 Literaturverzeichnis

AGUADO, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potenziale, Desiderata. In: Aguado, K/Heine, L./Schramm, K. (Hrsg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt: Peter Lang, S. 119-135.

ANDRESEN, Helga (2011): Entstehung von Sprachbewusstheit in der frühen Kindheit – Spracherwerbstheoretische und didaktische Perspektiven. In: Köocke, K.-M./Noack C. (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15-26.

ANDRESEN, Helga/FUNKE, Reinhold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U./Hartmut, G./Klotz, P./Ossner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 438–451.

ASSOCIATION FOR LANGUAGE AWARENESS. Abrufbar unter: http://www.languageawareness.org/?page_id=48 [23.01.2017].

BERNSTEIN, Nils/GUADALUPE, Claudia /LLAMPALAS, Garcia (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren. Deutsch als Fremdsprache/2, S. 103–112.

BIFIE (Hrsg.) (2011): Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Salzburg: Huttegger.

BIFIE (Hrsg.) (2014): Themenheft für die Kompetenzbereiche „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung“ und „Rechtschreiben“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II. Graz: Leykam.

BIFIE (Hrsg.) (2016): Konstrukt und Kompetenzbeschreibung in Deutsch/Lesen/Schreiben 4. Schulstufe. Die Kompetenzstufen für die Überprüfung der Bildungsstandards. Salzburg.

BMB (Hrsg.) (2016): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnenmit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Wien: Bundesministerium für Bildung.

BREDEL, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.

BRUCK, Maggies/GENESEE, Fred (1995): Phonological awareness in young second language learners. In: Journal of Child Language 22, S. 307-324, zit. nach: Kuyumcu, Reyhan (2007): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Hug, M./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79-94.

BUDDE, Monika (2012): Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Universität Kassel: Kassel University Press.

BURWITZ-MELZER, Eva/STEININGER, Iva (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari et al. (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 256-269.

„DER DIE DAS“ Arbeitsheft Teil A (2015): Sprache und Lesen 3. Berlin: Cornelsen Verlag.

„DER DIE DAS“ Arbeitsheft Teil B (2015): Sprache und Lesen 3. Berlin: Cornelsen Verlag.

„DER DIE DAS“ Basisbuch (2012): Sprache und Lesen 3. Berlin: Cornelsen Verlag.

DIRIM, Inci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25-48.

EICHLER, Wolfgang/NOLD, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Klieme, E./ Beck, B. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a.: Beltz 2007,S. 63-82.

ELLIS, Nick (2008): Implicit and explicit knowledge about language. In: Cenoz, J./Hornberger, N.-H. (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education, Second Edition, Volume 6: Knowledge about Language. Heidelberg: Springer Science, S. 119-132.

EVIATAR, Zohar/IBRAHIM, Rapiq (2000): Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. In: Applied Psycholonguistics 21, S. 451-471, zit. nach: Kuyumcu, Reyhan (2007): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Hug, M./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79-94.

FÄCKE, Christiane (2016): Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht. Stuttgart: ibidem.

FUNK, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia. Abrufbar unter http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf

FUNKE, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens: grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer, zit. nach: NEULAND, Eva/PESCHEL, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler.

GÖNCZ, Lajos/KODZOPELJIC, Jasmina (1991): Exposure to two Languages in the Preschool Period: Metalinguistic Development and Acquisition of Reading. In: Journal of Multilingual und Multicultural Development 12/3, zit. nach: Kuyumcu, Reyhan (2007): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Hug, M./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79-94.

GROTJAHN, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, P./Wolff, D. (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt u.a.: Peter Lang, S. 247-270.

HATTIE, John A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge, zit. nach: Lenske, G./Helmke, . (2015): Child Respondents – Do They Really Answer What Scientific Questionnaires Ask For? In: Schnotz, W./Kauertz, A./Ludwig, H./Müller, A./Pretsch, J. (Hrsg.): Multidisciplinary Research on Teaching and Learning. Palgrave Macmillan, S. 146-162.

HEIN-SUNZENAUER, Barbara (o. J.): Der Die Das. Ein Lehrwerk für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bzw. Sprachförderbedarf (3. bis 4. Klasse). Abrufbar unter: http://www.veritas.at/vproduct/download/download/sku/Tit_32584_1.

HELFFERICH, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer VS.

HERING, Linda/SCHMIDT, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 529-541.

HOLLENBERG, Stefan (2016): Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung. Wiesbaden: Springer VS.

HUFEISEN, Britta (2011): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. In: Kurtz, J. (Hrsg.): Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Tübingen: Narr. [Claus Gnutzmann & Lutz Küster & Frank G. Königs. edd. 2011. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 40, Band 2].

HUG, Theo/POSCHESCHNIK, Gerald (2015): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Hutter und Roth KG.

IANCO-WORRALL, A.D. (1972): Bilingualism and cognitive development. In: Child Development 43, S. 390-400, zit. nach: Kuyumcu, Reyhan (2007): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Hug, M./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79-94.

JENKINS, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm H.-J./Portmann-Tselikas, P. (Hrsg.): Theorie und Praxis - österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck/Wien: Studien Verlag, S. 182–193.

JEUK, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.

KITCHENER, Karen/KITCHENER, Richard (2009): Social science research ethics: Historical and philosophical issues. In: Mertens, D./Ginsberg, P. (Hrsg.): The Handbook of Social Research Ethics. Los Angeles, CA: Sage, S. 5-22.

KNECHT, Petr/MATITHES, Eva/SCHÜTZE, Sylvia/AAMOTSBAKKEN, Bente (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KNORR, Petra/SCHRAMM, Karen (2016): Triangulation. In: Caspari et al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 90-97.

KÖNIG, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: H.-J. Krumm (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 754-764.

KÜSTER, Lutz (2011): Entscheidungs(spiel)räume in der Fremdsprachenforschung. In: Bausch K.-R./Burwitz-Melzer, E./Königs, F./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr, S. 135-145.

KUYUMCU, Reyhan (2007): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Hug, M./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79-94.

KRUMM, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 1215-1227.

LEGUTKE, Michael K./SCHRAMM, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari et al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 108-117.

LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE (2012). Abrufbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2

LENSKE, Gerlinde/HELMKE, Andreas (2015): Child Respondents – Do They Really Answer What Scientific Questionnaires Ask For? In: Schnotz, W./Kauertz, A./Ludwig, H./Müller, A./Pretsch, J. (Hrsg.): Multidisciplinary Research on Teaching and Learning. Palgrave Macmillan, S. 146-162.

LUCHTENBERG, Sigrid (2001): Grammatik in Language Awareness-Konzeptionen. In: Portmann-Tselikas, P./Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: Studien Verlag, S. 87-115.

LUCHTENBERG, Sigrid (2014): Language Awareness. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107-117.

LÜTKE, Beate (2011): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

MARTINEZ, Hélène (2011): Kompetenzorientierung und Lehrwerke für Französisch und Spanisch: Zwischen Tradition und Innovation. In: Kurtz, J. (Hrsg.): Lehrwerkkritik,

Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Tübingen: Narr. [Claus Gnutzmann & Lutz Küster & Frank G. Königs. edd. 2011. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 40, Band 2].

MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MAYRING, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MAYRING, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MEMPEL, Caterina/MEHLHORN, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri et. al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 147-165.

MORKÖTTER, Steffi (2005): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

NEULAND, Eva/PESCHEL, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler.

NIEBUHR-SIEBERT, Sandra/BAAKE, Heike (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart: W. Kohlhammer.

OOMEN-WELKE, Ingelore (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, U./Hartmut, G./Klotz, P./Ossner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 452-463.

PATERNOSTRO, Marion-Linda (2014): Mit Kindern die Strukturen der Schriftsprache erarbeiten (Konzepte und Modelle). In: BIFIE (Hrsg.): Themenheft für die Kompetenzbereiche „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung“ und „Rechtschreiben“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I+II. Graz: Leykam, S. 21-34.

PEYER, Ann (2003): Language awareness: Neugier und Norm. In: Linke, A. et al. (Hrsg.): Sprache und mehr. (Reihe Germanistische Linguistik 245). Tübingen: Niemeyer, S. 323-345.

POSCHESCHNIK, G./LEDERER, B./PERZY, A./HUG, T. (2015): Datenerhebung und Datenaufbereitung. In: Hug, T./Poscheschnik, G. (Hrsg.): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Hutter und Roth KG, S. 99-110.

PRCHA, Ingrid (2014): Die Kompetenzbereiche *Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung* und *Rechtschreiben*. In: BIFIE (Hrsg.): Themenheft für die Kompetenzbereiche „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung“ und „Rechtschreiben“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I+II. Graz: Leykam, S. 5-20.

RIEMER, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari et al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 155-173.

RÖSLER, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Weimar: J. B. Metzler.

SCHMELTER, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri et. al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33-45.

SCHMIDT, Claudia (2010): Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 858-866.

SCHRAMM, Karen/SCHWAB, Götz (2016): Beobachtung. In: Caspari et al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 141-154.

SETTINIERI, Julia (2016): Deskriptiv- und Interferenzstatistik. In: Caspari et al. (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 324-341.

SPRINGSITS, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: ÖDaF-Mitteilungen 28. (1), S. 93–103.

WILDEMANN, Anja (2013): Sprache(n) thematisieren – Sprachbewusstheit fördern. In: Gailberger, S./Wietzke, F. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 321-338.

YELLAND, Gregory W./POLLARD, Jacinta/MERCURI, Anthony (1993): The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. In: Applied

Psycholinguistics, 14, S. 423-444, zit. nach: Kuyumcu, Reyhan (2007): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Hug, M./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79-94.

ZIEBELL, Barbara/SCHMIDJELL, Annegret (2012): Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung Neu. Fernstudieneinheit 32. München: Goethe-Institut.

8.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lehrplan der Volksschule (2012, S. 129f).....20
Abbildung 2: Lehrplan der Volksschule (2012, S. 143f).....22
Abbildung 3: Kompetenzbereiche Deutsch 4. Schulstufe (BIFIE 2011, S. 7) 25
Abbildung 4: „der die das“ Basisbuch (2012, S. 136-137).....57
Abbildung 5: „der die das“ Basisbuch (2012, S. 25).....59
Abbildung 6: „der die das“ Basisbuch (2012, S. 109/3 und 4) 60
Abbildung 7: „der die das“ Arbeitsheft Teil A (2015, S. 62/3) 60
Abbildung 8: „der die das“ Basisbuch (2012, S. 39/3 und 4) 61
Abbildung 9: „der die das“ Arbeitsheft Teil A (2015, S. 56/1) 62
Abbildung 10: „der die das“ Arbeitsheft Teil B (2015, S. 65).....63
Abbildung 11: „der die das“ Basisbuch (2012, S. 10).....64
Abbildung 12: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2016, S. 116) 67
Abbildung 13: Auswertung Frage 5 77
Abbildung 14: Auswertung Frage 6 78
Abbildung 15: Auswertung Frage 7 78
Abbildung 16: Auswertung Frage 8 79
Abbildung 17: Auswertung Frage 9 80
Abbildung 18: Auswertung Frage 10 80
Abbildung 19: Auswertung Frage 11 81
Abbildung 20: Auswertung Frage 12 81
Abbildung 21: Auswertung Frage 13 82
Abbildung 22: Auswertung Frage 14 82
Abbildung 23: Auswertung Frage 15 83
Abbildung 24: Auswertung Frage 16 83
Abbildung 25: Auswertung Frage 17 84
Abbildung 26: Auswertung Frage 18 85

Abbildung 27: Auswertung Frage 19 85
Abbildung 28: Auswertung Frage 20 86
Abbildung 29: Auswertung Frage 21 86
Abbildung 30: Auswertung Frage 22 87
Abbildung 31: Auswertung Frage 23 87

9 Anhang

Anhang A: Abstract

Anhang B: Elternbrief

Anhang C: Einverständniserklärung

Anhang D: Interviewleitfaden

Anhang E: Transkription des Interviews

Anhang F: Beobachtungsbogen

Anhang G: Beobachtungsprotokoll

Anhang H: Fragebogen

Anhang I: Kriterienkatalog der Lehrwerkanalyse

Anhang J: Auswertung der Lehrwerkanalyse

Anhang A: Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Zusammenhang des vom Lehrplan und den Bildungsstandards definierten Kompetenzbereichs „Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung“ und dem Aufbau von Sprachbewusstheit in sprachheterogenen Lerngruppen. Zentrale Grundlage des explorativen Forschungsprojekts ist die exemplarische Analyse des ‚Deutsch als Zweitsprache-Lehrwerks‘ „der die das“, wobei das Erkenntnisinteresse verfolgt wird, ob und wie das bewusste Reflektieren über Sprache sowie die Sensibilisierung für Sprache(n) durch das Übungs- und Aufgabenangebot im ausgewählten Lehrwerk gefördert werden kann. Im theoretischen Teilbereich werden grundlegende Aspekte von Sprachbetrachtung und Sprachbewusstheit thematisiert und hinsichtlich der Forschungsfrage umfassend beschrieben. Der Forschungsarbeit liegt ein Mehrmethodendesign zugrunde, welches eine triangulierende Perspektive zur Überprüfung der Forschungsfrage anstrebt. Neben der kriteriengeleiteten Analyse des DaZ-Lehrwerks „der die das“ wurde sowohl die Rezeption des Lehrwerks durch die Lernenden in Form einer teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung mit anschließender Befragung mittels eines Fragebogens untersucht als auch die Perspektive und Einstellung einer Lehrperson mit Hilfe eines Experteninterviews einbezogen. Dabei konnten die Förderung von Sprachbewusstheit auf unterschiedlichen Dimensionen überprüft und festgestellt werden. Die Ergebnisse zeigten, dass das untersuchte DaZ-Lehrwerk „der die das“ nicht nur durch die explizite, anschauliche und systematische Betrachtung und Bewusstmachung sprachlicher und grammatischer Phänomene fördert, sondern vor allem einen ganzheitlichen Ansatz mit Zielsetzungen auf der kognitiven, emotional-affektiven, sozialen und machstrukturellen Ebene von Sprachbewusstheit verfolgt.

universität wien

Anhang B: Elternbrief

Sehr geehrte Eltern der [redacted],

ich bin Studentin an der Universität Wien und werde im kommenden Semester mein Studium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (DaZ) mit meiner Masterarbeit abschließen. In dieser Masterarbeit soll es einen Forschungsteil geben. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler der [redacted] zum Thema „Sprachbewusstheit durch Sprachbetrachtung im DaZ-Lehrwerk“ zu beobachten und zu befragen.
In den nächsten Monaten soll in der Klasse, die ihr Kind besucht, eine teilnehmende Beobachtung mit einer anschließenden schriftlichen Befragung mittels eines Fragebogens durchgeführt werden. Diese Befragung bezweckt die Erhebung wissenschaftlicher Daten für meine Masterarbeit.
Es werden Fragen zur Arbeit und zum Umgang mit dem DaZ-Lehrwerk „der die das“, basierend auf der vorausgegangenen Beobachtung, gestellt.
Alle erhobenen Daten werden ausschließlich zur Forschung für meine Arbeit verwendet und bleiben selbstverständlich **anonym**!

Ich bitte Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und der Klassenlehrerin zukommen zu lassen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Ich bestätige, dass mein Kind _____ (Schulstufe 3) an der Beobachtung zum Thema „Sprachbewusstheit durch Sprachbetrachtung im DaZ-Lehrwerk“ teilnehmen darf:

□ ja □ nein

Weiters gebe ich mein Einverständnis, dass mein Kind mittels eines kurzen Fragebogens befragt werden darf:

□ ja □ nein

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

_____

Anhang C: Einverständniserklärung

Informationsschreiben

Sehr geehrte Frau [redacted],

ich bin Studentin an der Universität Wien und werde im kommenden Semester mein Studium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ mit einer Masterarbeit zum Thema „Sprachbewusstheit durch Sprachbetrachtung im DaZ-Lehrwerk“ abschließen.
In meiner Masterarbeit soll es einen Forschungsteil geben. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler der [redacted] zu beobachten und zu befragen, sowie ein Interview mit einer Lehrperson durchzuführen. Die wissenschaftliche Erhebung findet voraussichtlich im Mai-Juni 2017 im Ausmaß von max. 3 Unterrichtseinheiten à 50 Minuten statt.
Die Erhebung der Daten soll in Form einer teilnehmenden Beobachtung mit einer anschließenden schriftlichen Befragung mittels Fragebogen durchgeführt werden. Es wäre eine große Hilfe für mich, wenn Sie mir Ihre Klasse für die Beobachtung und die Befragung zur Verfügung stellen würden. Die Eltern der Kinder werden selbstverständlich in Form eines Elternbriefs über die Befragungen informiert und die Zustimmung der Erziehungsberechtigten wird eingeholt.
Außerdem möchte ich Sie bitten, selbst an einen Interview zur Arbeit und zum Umgang mit dem Lehrwerk „der die das“ teilzunehmen.

Alle erhobenen Daten werden ausschließlich zur Forschung für meine Arbeit verwendet und bleiben selbstverständlich anonym.

Ich bitte Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen. Wenn Sie sich dazu bereit erklären, an der Untersuchung teilzunehmen, werde ich Sie umgehend kontaktieren, um Weiteres zu besprechen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

universität wien

Einverständniserklärung

zur Mitwirkung an den Erhebungen im Rahmen der Masterarbeit
„Sprachbewusstheit durch Sprachbetrachtung im DaZ-Lehrwerk“

Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Studie vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie.
Ich hatte ausreichend Zeit, mich für die Teilnahme an der Studie zu entscheiden, und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist.

Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Mir ist bekannt, dass meine Daten anonym gespeichert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Ich habe eine Kopie dieser Einverständniserklärung erhalten und erkläre hiermit meine freiwillige Teilnahme an dieser Studie.

Meine Klasse nimmt an der teilnehmenden Beobachtung teil:

□ ja □ nein

Meine Klasse nimmt an der schriftlichen Befragung teil:

□ ja □ nein

Ich erkläre mich bereit, an einem Interview teilzunehmen.

□ ja □ nein

_____ _____

Datum, Ort Name, Unterschrift

Anhang D: Interviewleitfaden

1. Wie würden Sie den Umgang mit dem Lehrwerk beschreiben? Worauf legen Sie Wert?
2. Wie bewerten Sie das Aufgaben- und Übungsangebot im Kompetenzbereich Sprachbetrachtung?
3. Welche Zielsetzungen verfolgen Sie mit dem Einsatz des Lehrwerks im Bereich der Sprachbetrachtung?
4. Was verstehen Sie unter Sprachbewusstheit in Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich Sprachbetrachtung?
5. Welche Rolle spielt das Lehrwerk in Ihrem Unterricht für die metsprachliche Reflexion? Wie fördert das Lehrwerk aus Ihrer Sicht die Sprachbewusstheit?
6. Wie kann man Sprachbewusstheit aus Ihrer Sicht am besten fördern? Wie gestaltet sich für Sie sprachreflexiver Unterricht? Inwieweit erweist sich das Lehrwerk „der die das“ bei diesen Methoden als hilfreich?
7. Wie arbeiten und lernen Ihre Schüler und Schülerinnen mit dem Lehrwerk?

Checkliste

1. Einführung

- ✓ Dank für Teilnahmebereitschaft
- ✓ Vorstellung: Name, Institution, Master-Arbeit zum Thema „Sprachbewusstheit durch Sprachbetrachtung im DaZ-Lehrwerk“
- ✓ Vorgehen: Gespräch ca. 20 Minuten, keine falschen Antworten, Lehrwerk „der die das“ aus der Perspektive der Lehrperson steht im Zentrum der Untersuchung
- ✓ Vertraulichkeit und Datenschutz: Tonbandaufnahme (Gerät zeigen!), vertrauliche Behandlung aller Daten, alle persönlichen Daten werden anonymisiert, Transkription, Einverständnis einholen
- ✓ Fragen des Interviewpartners

  → AUFNAHME STARTEN

2. Expertinneninterview anhand von Leitfragen

- ✓ Vorstellung der Interviewpartnerin: Alter, Berufserfahrung, Sprachkenntnisse, … Wie viele SS mit Migrationshintergrund in der Klasse?
  Wie lange/Wie oft arbeiten Sie mit dem Buch?
- ✓ Nonverbale Aufrechterhaltung

- ✓ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?
- ✓ Haben Sie dazu ein Beispiel?
- ✓ Spielt hier … eine Rolle?
- ✓ Wie ist das mit …?

3. Abschluss

- ✓ Dank für Auskunfts- und Teilnahmebereitschaft

Anhang E: Transkription des Interview

I = Interviewerin

E = Expertin

I: Danke erstmals, dass Sie sich bereit erklären für das Interview. Wie alt sind Sie denn?
E: Ich bin 33 Jahre alt.
I: Wie lange arbeiten Sie schon im Lehrberuf?
E: Im Lehrberuf erst seit September 2016, davor habe ich als Hortpädagogin 14 Jahre lang in… für die MA10 gearbeitet und hab‘ aufgrund dessen immer sehr intensiven Kontakt mit den Schulen gehabt.
I: Also, immer in diesem Bereich tätig gewesen?
E: Ja genau.
I: Gut. Und was haben Sie selber für Sprachkenntnisse außer Deutsch?
E: Ja, Deutsch, Englisch, Französisch haben wir gehabt in der Schule und Spanisch auch. Aber Spanisch und Französisch eher jetzt schwer hier einsetzbar.
I: Also, nichts was jetzt …
E: Nein, nichts was wir jetzt hier für den Unterricht brauchen. Ich habe mir eh schon einmal überlegt, Türkisch irgendwie zu belegen, das wäre sicher nicht schlecht, aber schauen wir mal… wird sicher bald kommen!
I: Ok, und wie viele Schüler mit Migrationshintergrund sind in dieser Klasse?
E: Wir haben 22 Kinder hier in dieser Klasse. Wie haben genau zwei Kinder in der Klasse die keinen Migrationshintergrund haben, also… ansonsten sind es eigentlich alle. Wir haben alle Kinder von unterschiedlichen Staaten, Sprachen,… also gibt’s in dieser Klasse genau zwei, die wirklich auch Deutsch als Muttersprache haben, ja.
I: Ok super. Und wie lange arbeiten Sie schon mit dem Buch beziehungsweise wie oft wird das eingesetzt?
E: Wir arbeiten mit dem Buch seit September. Wir haben am Anfang nur dieses Buch verwendet, weil es nur das gab, es wurde von der Vorgängerin bestellt. Und haben dann einfach wahrgenommen, dass wir doch eine… dass wir sie wirklich sehr gut vorbereiten für die vierte Klasse. So zum Sprechen, für Sprechanlässe oder auch fürs freie Arbeiten ist das sehr günstig, ja. Man kann mit dem Werk sehr gut arbeiten, muss aber, finde ich persönlich, jetzt um einfach die Ziele der vierten Klasse und die ganzen Standards erreichen zu können, zusätzliche Lehrwerke einfach anbieten.
I: Ok, gut.

E: Das heißt jetzt eher… in der Woche zwei bis drei Stunden gehen schon auf dieses Buch.
I: Ok, also da setzt ihr es wirklich ein in der Stunde?
I: Ja, genau.
E: Ok, gut dann die erste Frage ist… Wie würden Sie den Umgang mit dem Lehrwerk beschreiben? Worauf legen Sie Wert?
I: Der Umgang mit dem Lehrwerk ist eigentlich sehr gut. Man kann es prinzipiell sehr einfach verwenden. Es ist vielleicht gerade für Kinder, die jetzt hier bei uns… also Muttersprache Deutsch nicht haben, sicher beim Lesen teilweise schwer, weil sie viele Wörter vielleicht nicht so verstehen. Oder so wie auch heute, bei dieser Beispielstunde, die Sie gesehen haben zum Thema Leihhund… was ist ein Leihhund? Ich denke mir schon, dass man einige Dinge sicher mit ihnen besprechen muss. Es gibt auch so Zusatzkarten, wie man die Stunden aufbauen kann. Das finde ich auch immer sehr interessant. Wenn einem natürlich die Zeit bleibt.
I: Ja.
E: Das ist natürlich ganz einfach und sehr schön, das zu verwenden. Ansonsten… ja… der Umgang ist eigentlich mit dem sehr, sehr leicht. Also, man kennt sich gut aus und kann sogar spontan Stunden machen. Das ist wirklich ein ideales Lehrwerk… Zusatz-Lehrwerk auf jeden Fall. Nur für das, würd‘ ich eher nicht sagen.
I: Ok, und wie bewerten Sie jetzt im speziellen das Aufgaben- und Übungsangebot für den Kompetenzbereich Sprachbetrachtung? Also, eher in Richtung Grammatik? Diese Einsicht in die Sprache?
E: Die Einsicht in die Sprache finde ich gut, aber es geht nicht wirklich in die Tiefe. Es wird angeritzt, eher angeraut, ja. Zusätzlich zum Üben und wie es jetzt andere Bücher wie Deutsch 3 haben, wir befinden uns ja in der dritten Klasse, find‘ ich, wird es einfach viel intensiver bearbeitet. Da fehlt mir einfach nur dieses Zusatzmaterial. Ich finde es gut, es ist wirklich… erklärt es auch sehr kindgerecht. Also viel, viel besser als dieses Deutsch 3 zum Beispiel. Wir haben uns auch entschieden dieses Buch nächstes Jahr als Zusatzmaterial zu bestellen. Dass wir da 10 Bücher oder 11 haben für jeden Tisch, damit wir es auch weiterhin verwenden können, weil es wirklich sehr gut Dinge erklärt, wo auch viele Kolleginnen, die jetzt nur Deutsch 3 haben sagen „Ah, wie macht‘s ihr das?“. Also, von der Grammatik her finde ich es wirklich eigentlich ideal. Aber es ist halt einfach… das Übungsmaterial fehlt.
I: Mhm. Ok, danke. Und welche Zielsetzungen verfolgen Sie mit dem Einsatz im Bereich der Sprachbetrachtung? Also, im speziellen auf das Lehrwerk?

E: Welches Ziel? Naja, dass die Kinder einfach einen besseren Wortschatz haben, dass sie besser Lesen lernen, dass sie sinnerfassend lesen. Das ist nämlich auch sehr gut, weil sehr oft viele Fragen sind, ja. Meistens gibt man den Kindern ja doch Leseaufgaben und sagt: „Bitte lies das mit deinen Eltern." Bei uns ist halt teilweise das große Problem, dass eben sehr viele Eltern der deutschen Sprache nicht mächtig sind. Beziehungsweise diejenigen, die es können, dann sagen: „Ja, er hat es eh laut vorgelesen!", aber die Frage ist einfach, ob der Sinn auch hängen geblieben ist, und man muss sich wirklich gerade heutzutage bei diesen Kindern die Stunden dafür einteilen, dass man sich Zeit nimmt, es mit ihnen zu bearbeiten, zu besprechen. Weil zwischen Lesen und Verstehen… uns geht es nicht anders, wenn wir zum Beispiel einen sehr schwierigen Text in Englisch lesen würden, ja… müssten wir auch überlegen: „Ok, was habe ich da jetzt eigentlich gelesen?". Es bringt nichts, jedes Wort zwar aussprechen zu können, aber nicht zu verstehen.

I: Mhm.

E: Und da finde ich es gut, da gibt es doch sehr viele Fragen dazu und das find' ich prinzipiell zur Sprachbetrachtung eigentlich sehr, sehr gut. Vor allem für die Kinder, die hier sind.

I: Mhm.

E: Also, für andere wäre es jetzt nicht so ideal, aber für den Standort hier auf jeden Fall.

I: Ok. Was verstehen Sie unter Sprachbewusstheit in Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich Sprachbetrachtung? Also, was ist für Sie Sprachbewusstheit?

E: Naja, bewusst die Sprache einfach leben, einsetzen können und wirklich wissen, wie ich sie nütze. Weil die Kinder einfach, gerade bei uns, die Sprache verstehen müssen. Sie sind jetzt eigentlich in der dritten Klasse und verstehen teilweise nur sehr, sehr wenig. Oder können sehr wenig frei schreiben.

I: Mhm.

E: Wir sind da sehr dahinter, dass sie das einfach können und ein Bewusstsein erlangen… also wirklich bewusst die Sprache einfach zu leben. Weil sich nicht nur ihre Muttersprache teilweise festigt bei den Kindern, sondern auch das Bewusstsein… die Sprache nutzen zu können, würde ich sagen.

I: OK, super danke. Nächste Frage… Welche Rolle spielt das Lehrwerk in Ihrem Unterricht eben für diese metasprachliche Reflexion? Und wie fördert das Lehrwerk aus Ihrer Sicht eben diese Sprachbewusstheit? Also, gibt es da irgendwelche Anlässe, die das Buch gibt, in denen die Kinder eben zu dieser Sprachbewusstheit geführt werden… also, dass sie da reflektieren auch darüber oder vielleicht ihre eigene Sprache einbringen können, vergleichen oder…

E: Es ist… Ich finde es schon recht nett, weil sie auch Namen verwenden, die auch viele Kinder haben. Fatima zum Beispiel, ist glaub‘ ich jetzt einer dabei. Ich glaub‘ schon, dass sie das sehr, sehr gut machen, weil sie die Kinder auch dazu anregen, ihre eigene Sprache auch irgendwie zu hinterfragen. Wir haben eine ganz witzige Situation gehabt… die Kinder haben gesagt: „Nein, nein, ich kann meine Muttersprache nicht.“ Er spricht aber daheim hauptsächlich nur seine Muttersprache. Oder sie können es nicht lesen. Sie sprechen es zwar, aber sie können es nicht lesen. Deshalb finde ich das auch recht spannend, dann herauszufinden, gerade im Unterricht, wer kann denn jetzt seine Sprache wirklich gut und wer nicht.

I: Mhm.

E: Und wie weit sind sie und wie weit nicht. Das Buch fördert das schon sehr, dass die Kinder damit auch konfrontiert werden. Finde ich gut, ja.

I: Also, das Buch greift das auch auf…

E: Es greift die Erfahrungen und die Lebenswelt der Kinder auf jeden Fall auf. Das einzige, das mir einfach fehlt in dem Buch, sind solche grundlegenden Dinge wie bei uns in Österreich zum Beispiel der Muttertag. Da muss ich schon in ganz andere Bücher hineingreifen, um dieses Thema überhaupt herausziehen zu können. Oder auch Thema Weihnachten, Advent, ja. Da hätte ich mir dann schon irgendwie gewünscht, dass da vielleicht noch irgendwas kommt, wo zum Beispiel Weihnachten in verschiedenen Ländern vorgestellt wird.

I: Mhm, also interkulturell…

E: Ja, interkulturelle Sachen finde ich in dem Jahreskreis… Themen eher nein. Aber sonst, was jetzt so die Kultur betrifft schon. Weil es auch recht spannend war für die Kinder zum Beispiel, wie kommen die Kinder in die Schule? Da gibt es auch eine Seite glaube ich im Lese- oder Arbeitsteil, da bin ich mir jetzt nicht ganz sicher, wo wir dann miteinander besprochen haben, wie kommen die Kinder denn in die Schule? In dem einen Land ist es so, in dem anderen so und da haben unsere Flüchtlingskinder, die wir drinnen haben, das dann auch erzählt. Ja, das war dann schon recht spannend, also solche Dinge schon.

I: Gut …

E: Nur ganz kurz… ich glaube man merkt auch gleich in anderen Büchern, zum Beispiel in Deutsch 3, sind dann Themen drinnen, die die Kinder gar nicht kennen.

I: Mhm.

E: Ja, wo dann die… am Bauernhof zum Beispiel. Wenn sie noch nie am Bauernhof waren, wird ihnen der Bauernhof nicht sehr viel sagen. Ja, außer vielleicht von den Medien her. Also,

so find‘ ich das Lehrwerk wirklich sehr gut aufgebaut, aber halt das Kulturelle, das Jährliche hätte ich da einfach ein bisschen ausgebaut.
I: Vertieft… Ok. Und wie kann man Sprachbewusstheit aus Ihrer Sicht am besten fördern? Also, wie gestaltet sich für Sie sprachreflexiver Unterricht?
E: Mit den Kindern zu arbeiten, sehr viele Kleinprojekte vielleicht auch zu machen, Gruppenarbeiten zu machen. Die Sprache wirklich einfach aktiv zu verwenden und nicht nur: „Ihr schreibt das jetzt ab und lernt das auswendig!“, sondern ich denke mir, es ist extrem wichtig, dass man verschiedene Methoden einfach verwendet. Handelnd!
I: Also handlungsorientiert auch?
E: Einfach handeln, sprechen und Fragen dazu stellen… etwas hinterfragen… weil die Kinder ja, das ist uns jetzt extrem aufgefallen in der dritten Klasse, sehr große Probleme haben, überhaupt Fragesätze zu stellen oder zu schreiben. Oder eine Antwort zu schreiben, oder zu erzählen, was da jetzt eigentlich drinnen steht. Also, das sind so Sachen, wo man dann wirklich merkt, man muss sich für dieses Sprechen und für dieses freie Sprechen sehr viel Zeit nehmen, weil ihnen das einfach massiv fehlt. Das lernen halt unserer Kinder schon im Kindergarten und im Sitzkreis und da ist es halt einfach nicht vorhanden. Wenn man sich für diese Dinge keine Zeit nimmt, werden sie dann später auch schwer darüber schreiben können. Weil nur etwas abschreiben, ohne Bewusstsein ist halt nicht wirklich gewinnbringend. Also, sehr viel reden miteinander, Themen aufgreifen, die besprechen, Fragen stellen, Leseaufgaben geben, wo sie dann wirklich am nächsten Tag auch dazu wieder etwas beantworten müssen. Man muss wirklich einen sehr aktiven Unterricht machen, damit man sieht, dass die Sprache jetzt angekommen ist.
I: Mhm… und lässt sich das Lehrwerk da leicht integrieren?
E: Ja, das Lehrwerk lässt sich da schon ganz leicht integrieren. Ich finde halt einfach Lesen … wir greifen da halt jetzt auch sehr in die anderen Themen rein… jetzt in die Spatzenpost und so weiter und das hat eh auch die Kollegin vorige Woche bestätigt, dass sie jetzt immer besser werden im freien Schreiben und dass sie jetzt immer besser werden, auch im Erzählen und so weiter, weil wir einfach auch die Spatzenpost jetzt verwenden. Weil zum reinen Lesen finde ich das Lehrwerk zwar gut, aber ich glaube, man braucht immer Zusatzmaterialien… ja, weil dieses Lilo, oder wie heißt diese Buch? Da gibt es so ein Buch, wo ganz, ganz viele Geschichten drinnen sind, und sowas zum Beispiel fehlt halt als Hausaufgabe zum Beispiel. Ja, also zum Bearbeiten mit den Kindern im Unterricht perfekt, so wie das Lesebuch aufgebaut ist. Mit sehr vielen Fragen und so weiter ideal aufgebaut, aber für das Nach-Hause - Schicken ist es mir zu wenig. Wo sie dann wirklich einmal einen längeren Text haben und

lesen und es fällt ja auch auf, es gibt immer ein paar Kinder, die ja doch schwach sind im Lesen. Und wenn das Lesen dann in der dritten Klasse immer noch so langsam ist, dass man den Sinn nicht ganz begreift, wird es einfach schwierig. Aber das wäre halt ein Wunsch einfach, dass sich da vielleicht was verändert.

I: Mhm. Gut, dann sind wir schon bei der letzten Frage. Und zwar würde ich noch gerne wissen, wie die Schüler und Schülerinnen aus Ihrer Sicht mit dem Lehrwerk arbeiten und lernen? Also, kommt es eher gut an oder…

E: Es kommt gut an. Ich glaube, dass es einfach von der Farbe her und von der Aufbereitung her für die Kinder sehr interessant ist. Wir nützen es gerne. Als Zusatz auf jeden Fall und die Kinder mögen es auch gerne. Es gibt dann diesen Arbeitsteil, da sind dann meistens zwei Seiten, wo sie sehr viel arbeiten müssen, und gerade da sieht man auch, ob die den Sinn wirklich erfassen in Texten zum Beispiel. Also, wenn sie jetzt irgendwas… wenn etwas länger dabei steht, das sie bearbeiten müssen, sieht man ob sie es wirklich ordentlich durchgelesen haben, weil die Aufträge auch wirklich drinnen stehen, also das ist auch immer recht spannend als Lehrerin zu sagen: „Schau dir die Seite an, lies es dir durch und mach das einmal.“ Weil sie das dann später für die Schularbeiten auch brauchen. Genau zu lesen, was sind die Aufträge und so weiter, also ich finde gerade das wirklich gut. Vor allem auch beim Lesen – „Lies es dir einmal alleine durch, lies es dann noch einmal, such‘ heraus was du nicht verstanden hast, oder zeichne was dazu…“, also zu diesen Abteilungen… das find‘ ich wirklich gut. Also, ich finde es so von der Aufbereitung her wirklich gut.

I: Ok. Gut, dann bedanke ich mich für die Zeit und für das Interview.

E: Bitte, gerne.

Anhang F: Beobachtungsbogen

1. Verständlichkeit der Aufgabenstellungen/Vorentlastung ✓ Wie werden die Aktivitäten von der Lehrperson initiiert? ✓ Müssen die Aufgabenstellungen vorentlastet werden? Wenn ja; wie? ✓ Wird die sprachliche Vielfalt berücksichtigt? ✓ Ist das Ziel der Aufgabe/Übung auch für die Lernenden erkennbar? ✓ Können die Lernenden die Aufgabenstellungen selbstständig durchführen?
2. Motivierungsqualität der Aufgaben und Übungen ✓ Werden die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt? ✓ Wird an die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft? ✓ Haben die Lernenden Möglichkeiten ihre eigenen Erfahrungen einzubringen?
3. Wertigkeit der Korrektheit/Fehlerkorrektur ✓ Wie wird mit Fehlern umgegangen? ✓ Gibt es differenzierte Sprachbetrachtung zu Fehlern? ✓ Wie äußert sich Nicht-Verstehen?
4. Methodische Umsetzung ✓ Ist der Einsatz der Methoden abwechslungsreich und zielführend? ✓ Gibt es kreative und spielerische Aufgaben wie Sprachspiele, Lieder, … ? ✓ Wird die Methode des Sprachvergleichs miteinbezogen? ✓ Werden die Sprachkenntnisse der Lernenden miteinbezogen?
5. Interaktion mit dem Lehrwerk ✓ Wie reagieren die Lernenden auf die Arbeit mit dem Lehrwerk? ✓ Wie sichtbar beteiligen sich die Lernenden an der Arbeit mit dem Lehrwerk?

Anhang G: Beobachtungsprotokoll

LP = Lehrperson

SS = Schüler und Schülerinnen

1. Beobachtung am 08.05.2017

Erarbeitung im „der die das“ Basisbuch 2012, S. 118-119

Die LP bittet die SS, den Text „Lisa will einen Hund“ zuerst selbstständig und leise zu lesen. Dabei sollen sie Wörter, die unklar sind, unterstreichen. Bei der anschließenden Arbeit im Plenum zeigen die SS auf und fragen die LP nach der Bedeutung verschiedener Wörter (z.B.: Leihhund). Danach lesen die Kinder abwechselnd den anderen SS jeweils einen Absatz des Textes vor. Die LP erklärt im Vorfeld, was zu tun ist: „ Du hast drei Wörter und musst immer das Wort auswählen, das in die Lücke passt.“ Die SS lesen immer alle drei vorgegebenen Wörter vor und überlegen dann gemeinsam im Plenum, welches am besten passt. Dabei helfen sie sich gegenseitig, indem sie einander auf Fehler aufmerksam machen oder Hilfestellungen geben. Dann diskutieren die SS, angeleitet durch die LP, die unterschiedlichen Möglichkeiten, wobei die verschiedenen Vorschläge berücksichtigt, miteinbezogen und besprochen werden: „Warum denkst du, dass ‚frech‘ besser als ‚müde‘ passt?“ Anschließend liest die LP noch einmal alle drei Wörter vor und die Lernenden stimmen mittels Handzeichen ab, für welches Wort sie sich entschieden haben. Bei „falschen“ Antworten bezieht die LP die unterschiedlichen Ideen und Vermutungen der SS ein, aber auch bei richtigen Antworten stellt sie Rückfragen: „Woher weißt du, dass die Antwort Geburtstag ist?“, „Überleg‘ noch einmal!“, „Schau‘ dir das Bild an!“„Stelle eigene Vermutungen auf!“.

Als Nächstes lesen die Lernenden den Text noch einmal alleine und unterstreichen die passenden Antworten. Zur Kontrolle besprechen die SS schließlich ihre Ergebnisse mit dem Sitznachbarn bzw. der Sitznachbarin. Bei der gemeinsamen Kontrolle vergleichen die SS die Lösungen, tauschen sich aus und geben sich gegenseitige Hilfestellungen.

Nachdem die Geschichte gelesen worden ist, sollen die SS die Geschichte in eigenen Wörtern wiedergeben. Die LP fragt: „Was weißt du jetzt?“ Einzelne Kinder zeigen auf und erzählen den Inhalt in ihren Worten. Andere SS ergänzen fehlende Informationen. Die SS korrigieren sich beim Nacherzählen oft selbst und lesen selbst nochmal nach bzw. wiederholen das Wort richtig.

Zuletzt fragt die LP die SS noch, wie die Geschichte weiter gehen könnte. Sie bringen dabei eigene Ideen ein und stellen Vermutungen auf. Zum Abschluss sollen die SS die Geschichte noch einmal selber lesen bzw. das flüssige Lesen üben, indem sie die Geschichte leise dem

Nachbarn bzw. der Nachbarin vorlesen. Manche SS geben sich dabei gegenseitig Lesetipps, wie man besser liest.
Die meisten SS melden sich während der ganzen Stunde freiwillig zum Vorlesen. Sie zeigen auf und sind motiviert. Wenn die LP andere SS aufruft, reagieren sie enttäuscht. Die Kinder arbeiten sehr leise und konzentriert.
Während des Lesens unterbricht die LP nur sehr selten. Sie korrigiert nur schwere Aussprachfehler oder Fallfehler, indem sie noch einmal rückfragt: „Wie heißt das Wort genau?“ oder ein Wort beziehungsweise den ganzen Satz wiederholt und die SS nachsprechen oder noch einmal lesen lässt. Nur sehr wenige SS fordern direkt von der LP Hilfestellungen. Ein S versteht ein Wort nicht, woraufhin das Kind selbstständig zur LP geht und nach der Bedeutung des Wortes fragt.
LP fragt nach der Bedeutung bestimmter Wörter (z.B.: „Was ist ein Leihhund?“). Die Kinder erklären den Begriff mit eigenen Worten und bringen ihre eigenen Erfahrungen mit ein.
Den Großteil der Stunde unterrichtet die LP im Frontalunterricht bzw. im Plenum. Nur wenige Aufgabenstellungen müssen die Lernenden in Einzel- oder Partnerarbeit erledigen.

2. Beobachtung am 15.05.2017

Erarbeitung im „der die das“ Basisbuch 2012, S. 122
Die LP lässt zuerst die Bücher austeilen. Dann bittet sie die SS: „Schau‘ dir die Seite einmal an und überlege, um was es da geht!“. Die SS lesen daraufhin die Sprechblasen und schauen sich die Bilder an. Manche SS sind abgelenkt oder wissen nicht, was zu tun ist (schauen zum Nachbarn). Die LP fragt nun die SS, um welches Thema es sich handeln könnte. Die SS zeigen eifrig auf und stellen eigene Vermutungen auf. Die LP sammelt alle Ideen und lässt die Lernenden ihre individuellen Vorstellungen einbringen. Dann fordert die LP immer abwechselnd SS auf, die sich freiwillig melden, um die Sätze von Nr. 1 vorzulesen. Die anderen SS lesen mit Hilfe des Lineals mit (legen das Lineal an, damit sie die Zeile nicht verlieren). Nun sollen die SS die Sätze nochmal selbstständig und leise lesen und anschließend dem Nachbarn bzw. der Nachbarin über das eigene Zuhause erzählen. Die Lernenden unterhalten sich dabei angeregt, stellen einander Fragen und nehmen aktiv am Unterricht teil. Zwei Kinder sprechen dabei in ihrer Erstsprache. Zwischendurch weist die LP die Lernenden darauf hin, dass diese in vollständigen Sätzen sprechen sollen.
Danach holt die LP die Lernenden wieder ins Plenum und bittet sie nun (freiwillig), über ihr Zuhause zu sprechen bzw. den anderen in Anlehnung an die zuvor erarbeiteten Sätze davon zu erzählen. Dabei weist sie darauf hin, dass sich die Kinder unterschiedliche und passende

Satzanfänge überlegen sollen: „Du weißt, wir fangen einen Satz nicht immer mit demselben Wort an!“ Dann dürfen die SS auch das Zuhause des Sitznachbarn bzw. der Sitznachbarin vorstellen.
Die LP unterbricht nur bei schweren Fehlern durch Wiederholen und Nachsprechen. Sie stellt zwischendurch Fragen zur Wohnung der SS. Auch andere Kinder zeigen auf und fragen: „Wohnst du in einem Haus oder in einer Wohnung?“ Die LP fasst bei falschen bzw. schwer verständlichen Sätzen den Sinn noch einmal für die gesamte Klasse zusammen oder bittet die Kinder, den Satz noch einmal vollständig und überlegt zu wiederholen: „Überleg‘ noch einmal! Wie heißt das richtig?“ Danach bekommen die Lernenden die Möglichkeit, Fragen über das Zuhause der LP zu stellen: „Welche Fragen hast du an mich?“. Die Kinder reagieren darauf sehr motiviert, zeigen fast alle auf und stellen sehr viele verschiedene Fragen.
Zuletzt liest ein Kind die Aufgabenstellungen im Buch vor. Die SS erkennen sofort, dass sie diese bereits erledigt haben.
Erarbeitung „der die das“ Arbeitsheft Teil B 2015, S. 46/1
Zum Abschluss der Stunde arbeiten die SS mit dem Wörterbuch: „Du weißt, wir haben schon mit dem Wörterbuch gearbeitet!“ Die Kinder suchen nun die Wörter der Nr. 1 im Wörterbuch und schreiben die entsprechende Seite dazu. Einige Kinder erkennen, dass es manche Wörter nicht im Wörterbuch gibt (z.B. Riesenschlange). Die LP fragt deshalb die ganze Klasse, wie man dieses Problem lösen könnte: „Welche Wörter sind in den langen Wörtern versteckt?“ Ein S schlägt vor, zuerst das Wort Schlange und dann das Wort riesig zu suchen. Das Wörterbuch, welches die Kinder im Unterricht verwenden, ist einsprachig.
Wenig später meint ein Kind: „Riesenschlange gibt es nicht!“. Die anderen SS unterbrechen es sofort und erklären, was zu tun ist. Die SS arbeiten selbstständig und ruhig. Bei Fragen gehen sie mit dem Buch zur LP. Manche SS besprechen sich untereinander und helfen sich gegenseitig.

<u>3. Beobachtung am 18.05.17</u>
Erarbeitung „der die das“ Basisbuch 2012, S. 123
Die SS lesen das Gedicht „Hausspruch“ alleine, danach bittet die LP einige SS, abwechselnd jeweils eine Strophe vorzulesen. Die SS wissen alle sofort, wann sie dran sind und lesen sehr flüssig. Dann sollen die SS das Buch offen, vor sich hinlegen und das Arbeitsbuch herausholen.
Erarbeitung „der die das“ Arbeitsbuch Teil B 2015, S. 54-55

Die LP zeichnet für die SS an die Tafel, was sie jetzt brauchen. Diese erkennen sofort, dass es sich dabei um einen Bleistift handelt. Ein Kind liest die Aufgabenstellung von Nr. 1 laut vor, woraufhin die LP fragt, warum unter den Wörtern Punkte sind. Die SS wissen sofort, dass es sich dabei um die unterschiedlichen Artikel handelt. Dann fragt die LP die SS, ob sie verstanden haben, was nun zu tun ist. Die SS wiederholen mit eigenen Worten die Aufgabenstellung, wobei die LP immer wieder genauer nachfragt: „Warum sind da grüne Punkte?“, „Welchen Artikel kennst du denn noch?“. Zuerst wissen die SS nicht, dass es einen Artikel „das“ gibt, durch Hilfestellung der LP finden sie dann jedoch gemeinsam die richtige Lösung. Einige SS schreiben die Artikel zusätzlich auch über die Wörter.

Danach tragen die SS mit Hilfe der Bilder die fehlenden Satzbausteine ein. Die Bilder gehören dabei zum zuvor erarbeiteten Wortschatz im „der die das“ Basisbuch (2012, S. 120-121) Anschließend dürfen die Kinder ihre Ergebnisse freiwillig der Klasse vorlesen. Zum dritten Bild kommen mehrere Vorschläge (U-Bahn, Straßenbahn, …), weshalb sich die SS selber aussuchen dürfen, was sie einfügen.

Die LP fragt die SS zudem: „Mit welchem „S“ schreibt man „Straße“?“ Die SS wissen sofort, dass man es mit „scharfem S“ schreibt und erklären der LP in eigenen Worten kurz den Unterschied.

Bevor Nr. 2 vervollständigt wird, lesen die SS zuerst selbstständig und leise die Sätze und ergänzen diese gemeinsam mündlich mit dem Sitznachbarn bzw. der Sitznachbarin. Zwei SS sprechen einander die Sätze vor, ein Kind vergisst den Artikel: „In meinem Zimmer gibt es Bett“. Das Kind korrigiert sich selbstständig: „Ah .. ein Bett!“ Andere SS verbessen sich gegenseitig: „Das heißt nicht so. Das heißt ein Bett!“.

Danach holt die LP die Lernenden zurück ins Plenum. Die SS sollen einander nun zu den beschriebenen Orten befragen und auch antworten: „Was gibt es auf deinem Spielplatz?“ → „Ein Rutsche“. Daraufhin ermahnt die LP das Kind, in ganzen Sätzen zu sprechen bzw. zu antworten. Das Kind, das die Frage beantwortet hat, darf schließlich das nächste Kind aussuchen, dem es eine Frage stellt. Somit befragen sich alle Kinder gegenseitig.

Die SS zeigen während der Stunde alle auf und wollen unbedingt aufgerufen werden. Einige Kinder sind enttäuscht, wenn sie nicht präsentieren dürfen.

Danach schreiben die Kinder die besprochenen Sätze bei der Nr. 2 ins Buch. Die LP weist die Kinder darauf hin, genau auf die Endungen zu achten. Ein S zeigt dem anderen Kind: „Schau, da sind eh immer die Pfeile meiner, unserem, unserem, …“.

Während die Kinder schreiben, geht die LP durch die Klasse und steht für Hilfestellungen zur Verfügung. Einige Kinder haben Probleme mit den Endungen. Die LP bessert die Fehler

mündlich aus und bittet die Lernenden, diese zu verbessern und auch die restlichen Sätze zu überprüfen. Die SS erkennen so noch weitere Fehler, die sie korrigieren können. Schwierige Wörter schreibt die LP an die Tafel. Dann dürfen die SS ihre individuellen Sätze vorlesen. Die LP achtet wiederum darauf, dass die Endungen bei den Possessivpronomen stimmen und bessert die SS beim Vorlesen mündlich aus: „Verbessere das bitte!“. Die Kinder bringen ganz unterschiedliche Ideen und Wörter ein, wodurch verschiedene Sätze entstehen.

Die Aufgabenstellung der Nr. 4 liest ein Kind vor, danach arbeiten die SS selbstständig. Viele SS bilden dabei Sätze mit anderen Wörtern als jenen auf dem Bild vorgegebenen Wörtern. Ein Kind schreibt bei Bild Nr. 4: „Ihr spielt mit mir“ statt „Ihr spielt mit dem/einem Spiel“. Danach lesen die SS die Sätze wieder freiwillig vor und sollen selbstständig ausbessern. Ein Kind bildet bei Bild Nr. 2 einen Fragesatz: „Fahrt ihr mit dem Boot?“ Die LP lobt das Kind und bezieht alle Ideen und Vorschläge der SS ein. Zu Bild Nr. 6 bringen die Lernenden unterschiedliche Vorschläge: „Wir sind eine Fußballmannschaft“ „Wir spielen in einer Mannschaft“, … Die LP sammelt die unterschiedlichen Ergebnisse und lobt die SS.

Ein Kind fragt, wie man Roller schreibt, woraufhin sofort ein anderes Kind zu Hilfe eilt und das Wort buchstabiert.

Anhang H: Fragebogen

universität wien

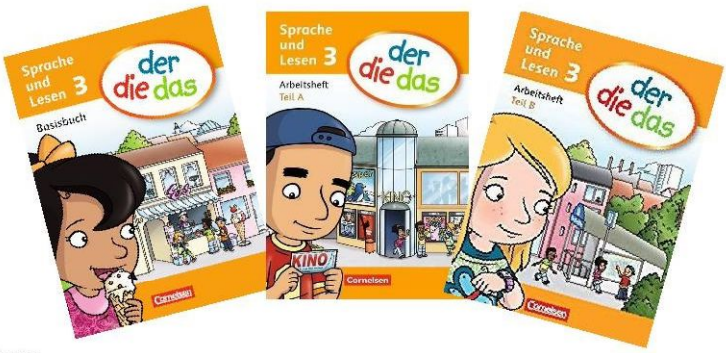
Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Mein Name ist und als Studentin möchte ich mit diesem Fragebogenherausfinden, wie du mit deinem Deutschbuch „der die das“ arbeitest, wie du damit lernst und wie du es findest.

In diesem Fragebogen gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Wir werden alle Fragen gemeinsam besprechen. Bitte melde dich bei mir oder deiner Frau Lehrerin, wenn du unsicher bist oder etwas nicht verstehst.

Deine Angaben bleiben „geheim” (anonym) undwerden an niemanden weitergegeben.Bitte schreibe deshalb auch **nirgendwo** deinen Namen drauf!

Bitte lies dir zuerst jede Aussage sorgfältig durch und beantworte sie erst dann. Meistens ist das Ankreuzen eines Kästchens (Smiley) notwendig. Wenn du das Symbol für den Stift siehst, schreib bitte die Antwort auf die vorgegebene Linie.



BEISPIEL

So kreuzt du eine Antwort an:	**ja**	**eher ja**	**eher nein**	**nein**
Ich mag Kuchen.	☒	☺	☹	☹

Danke, dass du mitmachst!

A.Fragen zu den SchülerInnen

Zuerst möchte ich gerne etwas über dich erfahren.

1	Ich bin ...	ein Junge ☐	ein Mädchen ☐
2	Ich bin _____ Jahre alt.		
3	Welche Sprachen sprichst du? _____ _____		

B. Deine Ideen

Was fällt dir zu deinem Deutschbuch ein? Bitte nenne so viele Stichwörter, wie du möchtest.

4	Mein Deutschbuch „der die das“ … _____ _____ _____ _____

C. Fragen zum Deutschbuch„der die das”

Wie zutreffend findest du die Aussagen? Bitte kreuze immer nur ein Smiley an.

Allgemeines zum Lehrwerk		**ja**	**eher ja**	**eher nein**	**nein**
5	Bei der Arbeit mit dem Deutschbuch weiß ich immer, was zu tun ist.				
6	Ob ich richtig gearbeitet habe, kontrolliert meine Lehrerin.				
7	Ob ich richtig gearbeitet habe, kontrolliere ich selbst.				
Die soziale Ebene		**ja**	**eher ja**	**eher nein**	**nein**
8	Mein Deutschbuch gibt mir Gelegenheit, meine andere(n) Sprache(n) zu verwenden.				

9	Mein Deutschbuch gibt mir Gelegenheit, über verschiedene Kulturen nachzudenken.				
10	Mein Deutschbuch gibt mir Gelegenheit, verschiedene Sprachen zu vergleichen.				
11	In meinem Deutschbuch schreibe ich manchmal Wörter und Sätze in einer anderen Sprache.				
12	In meinem Deutschbuch lese ich manchmal in einer anderen Sprache.				
13	Im Unterricht spreche ich anders als in der Pause, mit meinen Freunden/Freundinnen, zu Hause, ...				
Die kognitive Ebene		**ja**	**eher ja**	**eher nein**	**nein**
14	Mein Deutschbuch hilft mir dabei Grammatik zu lernen.				
15	Mein Deutschbuch hilft mir dabei Grammatik zu üben.				
16	Mein Deutschbuch hilft mir dabei Grammatik anzuwenden.				
17	Mein Deutschbuch hilft mir zu erkennen, was ich schon kann und was ich noch lernen muss.				
Die emotional-affektive Ebene		**ja**	**eher ja**	**eher nein**	**nein**
18	Das Arbeiten mit meinem Deutschbuch macht mir Spaß.				
19	Mein Deutschbuch gibt mir Gelegenheit, meine eigenen Erfahrungen und Erlebnisse einzubringen.				
20	In meinem Deutschbuch gibt es andere Kinder, mit denen ich mich identifizieren kann.				
21	In meinem Deutschbuch gibt es Themen, die mir bekannt sind.				
Die machtstrukturelle Ebene		**ja**	**eher ja**	**eher nein**	**nein**
22	Mein Deutschbuch gibt mir Gelegenheit, über das Deutschlernen nachzudenken.				
23	Mein Deutschbuch hilft mir dabei, über den Zusammenhang von Sprache und Macht nachzudenken.				

Danke!

Anhang I: Kriterienkatalog der Lehrwerkanalyse

1. Allgemeines zum Unterrichtsmaterial

Zielgruppe:

- An welche Zielgruppe richtet sich das Lehrmittel?

Bestandteile und Aufbau:

- Welche Materialien und Medien enthält das Lehrwerk?
- Wie sind die Materialien aufgebaut?
- Gibt es zusätzliche Materialien und methodische Hinweise für die Lehrenden?

Gestaltung:

- Ist die graphische Gestaltung für die Lernenden ansprechend und motivierend?
- Ist die äußere Gestaltung übersichtlich und zweckmäßig?

2. Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung

Inhalt:

- Welche Themen werden dargestellt?
- Entsprechen die Inhalte den im Lehrplan definierten Lebens- und Handlungsbereichen?
- Wird die Lebenswelt- und Lebenswirklichkeit der Lernenden berücksichtigt?

Grammatikvermittlung:

- Führt das Lehrwerk zu einem induktiven oder deduktiven Lernen?
- Wie werden die grammatischen Phänomene dargestellt?
- Werden grammatische Strukturen, Muster, Einheiten und Regeln benannt und hervorgehoben?
- Wird das aktive und handelnde Entdecken (neuer) sprachlicher Strukturen miteinbezogen?
- Gibt es kreative oder spielerische Elemente im Umgang mit der Grammatik?
- Ist eine Verknüpfung mit anderen Teilbereichen erkennbar?

Sprachreflexion:

- Werden die Lernenden herausgefordert, Fragen über die Sprache zu stellen?
- Werden Arbeits- und Lerntechniken vermittelt?
- Werden Gründe für Verstehens- und Verständigungsprobleme erarbeitet?

- Wird das Sprechen über Sprache als natürlicher Gesprächsanlass behandelt?
- Wird die Auseinandersetzung mit dem eigenen und fremden Sprachgebrauch gefördert?

Sprachvergleich:

- Gibt es Übungen und Aufgaben, in denen die Erstsprache angesprochen wird?
- Regt das Material zur kontrastiven Spracharbeit an?
- Ist es den Lernenden möglich, die Erstsprache einzubeziehen?

3. Dimensionen von Sprachbewusstheit

Werden die Dimensionen von Sprachbewusstheit berücksichtigt?

→ Die kognitive Ebene
  - Wird die explizite und bewusste Betrachtung sprachlicher Formen, Funktionen und Inhalte berücksichtigt?

→ Die soziale Ebene
  - Wird die sprachliche und innersprachliche Vielfalt berücksichtigt und thematisiert?
  - Wird ein Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt geschaffen?
  - Werden vorhandene Sprache und Kulturen miteinbezogen?
  - Inwiefern wird kulturelle Heterogenität thematisiert?

→ Die emotional-affektive Ebene
  - Wie werden Neugierde, Interesse und Motivation der Lernenden erhalten und gesteigert?
  - Werden die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse der Lernenden aufgegriffen?
  - Werden lebensweltliche Inhalte thematisiert?

→ Die machtstrukturelle Ebene
  - Werden gesellschaftliche und politische Dimensionen von Sprache thematisiert?
  - Wird das eigene Verhältnis zur Sprache betrachtet und kritisch hinterfragt?

Anhang J: Auswertung der Lehrwerkanalyse

“der die das” Basisbuch + Arbeitsheft Teil A und B		
Kriterien	**Seite und Aktivität**	**Paraphrasierung**
1. Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung		
Inhalt	Basisbuch: S. 4-5, S. 6-7, S.10, S. 11, S. 18-19, S. 26, S. 32-33, S. 48-49, S. 62-63, S. 76-77, S. 78/3, S. 92-93, S. 106-107, S. 120-121, S. 122/2+3, S. 127/3, S. 130-131, S. 136-137, S. 138, S. 140, S. 142, S. 144-145 Arbeitsheft Teil A: S. 19, S. 20-21, S: 28-29, S. 36-37, S. 38-39, S. 51, S. 52, S. 58-59, S. 67, S. 68-69, S. 71/2, S. 72-73, S. 76-77, S. 83 Arbeitsheft Teil B: S. 5, S. 12, S. 19, S. 20-21, S. 25/1, S. 28-29, S. 35, S. 36-37, S. 42, S. 51, S. 53/2+4, S. 54/2,	Einbettung der Themen in Situationen aus der Lebenswelt, Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit, Anknüpfung an das Vorwissen, Bezug zu Erfahrungen und Interessen, Aufstellen von Vermutungen, spielerischer Zugang zur Thematik,
Grammatikvermittlung	Basisbuch: S. 8, S. 14-15, S- 20-21, S. 22-23, S. 24-25, S. 28-29, S. 36-37, S. 42, S. 51, S. 52-53, S. 58-59, S. 66-67, S.72, S. 78, S. 79, S. 86-87, S. 96-97, S. 102-103, S. 106-107, S. 108, S. 110-111, S. 116, S. 122/2+3, S. 123/3, S. 124-125	Selbstständige Regelbildung, induktives und deduktives Lernen, explizites und systematisches Thematisieren von Regeln, Benennung grammatischer und sprachlicher Strukturen, aktives Entdecken sprachlicher Strukturen, Handlungsorientierung, spielerische und kreative Elemente, Lieder, Verknüpfung mit anderen

	Arbeitsheft Teil A: S. 4, S 6-7/1+2, S. 8-9, S. 10-11, S. 14-15, S. 18, S. 22, S. 24-25, S. 26-27, S. 30, S. 34, S. 37, S. 38-39, S. 40-41, S. 42-43, S. 46-47, S. 50, S. 52, S. 53, S. 56-57, S. 60, S. 66/1+2, S. 68, S. 70, S. 72-73, S. 74-75, S. 78-79, S. 82 Arbeitsheft Teil B: S. 5, S. 6-7, S. 8-9, S. 10-11, S. 14, S. 15/1, S. 18, S. 22-23, S. 24-25, S. 30-31, S. 34, S. 37, S. 38-39, S. 40-41, S. 44-45, S. 50, S. 52, S. 54-55, S. 56-57, S. 60-61, S. 64,	Teilbereichen, Einbindung in thematische Einheiten
Sprachreflexion	Basisbuch: S. 8/2, S.9/4, S. 12-13, S. 14, S.16, S. 18-197, S. 22-23, S. 26/1+2, S. 27/3, S. 39/3+4, S. 42, S.48-49, S. 65/4, S. 72/3, S. 80/2, S. 87/4, S. 94/2, S. 96/1+2, S. 99/1, S. 101/1+2, S. 102/1+2, S. 106-107, S. 109/3, S. 112/2, S. 1174+5, S. 127/3, S. 130-131, S. 136-137, S. 142, S. 145/2+3, S. 146-147, S. 148/2 Arbeitsheft Teil A: S. 4, S. 9/5, S. 11/2, S. 15/3, S. 19, S. 20, S. 22/3, S. 25/3+4, S. 28-29, S. 30/2+3, S. 31/2, S. 34, S. 41, S. 46,	Vermittlung von Arbeits- und Lerntechniken, Möglichkeiten zur Selbstkorrektur, Fragen über sprachliche Phänomene stellen, Auseinandersetzung mit dem eigenen und fremden Sprachgebrauch, Sprechen über Sprache als Gesprächsanlass

	S. 50/1, S. 51, S. 52/2, S. 57/4, S. 58-59, S. 60, S. 62/3, S. 63/3, S. 74 Arbeitsheft Teil B: S. 8/1, S. 10/1, S. 14/3, S. 15/3, S. 18, S. 20/3+4, S. 21/1, S. 23/5, S. 24, S. 25/1+2, S. 28-29, S. 34, S. 41/2, S. 44/3, S. 45/7, S. 47/3+4, S. 50/3+4, S. 56/3, S. 57/5, S. 58/1, S. 64, S. 65,	
Sprachvergleich	Basisbuch: S. 9 , S. 39/3+4, S. 136-137, S. 145/2+3, S. 146, S. 149 Arbeitsheft Teil A: S. 19, S. 20/1+2, S. 51 Arbeitsheft Teil B: S. 65	Kontrastive Spracharbeit, Sprachvergleich, Einbezug der Erstsprache, Sprachäußerungen vergleichen und reflektieren
2. Dimensionen von Sprachbewusstheit		
Die kognitive Ebene	Basisbuch: S. 8, S. 14-15, S. 22-23, S. 28-29, S. 36-37, S. 42, S. 52-53, S. 58, S. 66-67, S. 80-81, S. 86-87, S. 96-97, S. 103, S. 106-107, S. 110-111, S. 130-131, S. 147 Arbeitsheft Teil A: S. 8-9, S. 10-11, S. 24-25, S. 26-27, S. 30, S. 37, S. 40-41, S. 42-43, S. 46-47, S. 50, S. 56-57, S. 60, S. 66/1+2, S. 70, S. 72-73, S. 78-79, S. 82	Einfügen von Erklärungen, Beispielen und Illustrationen, systematische und explizite Darstellung, anschauliche und ausführliche Thematisierung grammatischer Phänomene, kontinuierliche und progressive Auseinandersetzung

	Arbeitsheft Teil B: S. 8, S. 10, S. 18, S. 22-23, S. 24-25, S. 30-31, S. 34, S. 38-39, S. 40-41, S. 44/2, S. 50, S. 56-57, S. 60-61, S. 64,	
Die soziale Ebene	Basisbuch: S. 18-19, S. 39/3+4, S. 48-49, S. 127/3, S. 136-137, S. 138/1, S. 140/1, S. 142, S. 144-145, S. 146 Arbeitsheft Teil A: S. 19, S. 20/1+2, S. 21/2, S. 51, S. 76 Arbeitsheft Teil B: S. 65,	Bewusstsein für kulturelle und sprachliche Vielfalt, Thematisierung kultureller Heterogenität, Einbeziehung vorhandener Sprachen und Kulturen, Berücksichtigung der Sprachenvielfalt
Die emotional-affektive Ebene	Basisbuch: S. 4-5, S. 6-7, S. 10, S. 16, S. 24-25, S. 31/1, S. 48-49, S. 51/1, S. 55/1, S. 61/3, S. 62-63, S. 68, S. 76-77, S. 78, S. 92-93, S. 99/2, S. 120-121, S. 122, S. 127/3, S. 129/3+4, S. 138/1, S. 140/1+2, S. 142, S. 144-145, S. 146-147 Arbeitsheft Teil A: S. 4, S. 6, S. 12/1, S. 16/1-3, S. 19, S. 20-21, S. 28/1, S. 29, S. 30/2, S. 35/3, S. 38-39, S. 41, S. 51, S. 58-59, S. 68-69, S. 71/2, S. 72-73, S. 76-77, S. 82, S. 83 Arbeitsheft Teil B: S. 5, S. 9, S. 11, S. 19, S. 20,	Auseinandersetzung mit realen Problemen, Thematisierung lebensweltlicher Inhalte, Bezug zur Lebenswirklichkeit, eigene Ideen und Vermutungen einbringen, Aufgreifen der individuellen Erfahrungen und Erlebnisse, kreative und spielerische Elemente im Umgang mit Sprache

	S. 22/1+3, S. 28-29, S. 35, S. 40/3, S. 51, S. 53/2+4+5, S. 54/2+3, S. 55/5, S. 58-59, S. 63/3, S. 65,	
Die machtstrukturelle Ebene	Basisbuch: // Arbeitsheft Teil A: // Arbeitsheft Teil B: //	