



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Zum Integrationsprozess von DaZ-Beginner/innen
in Deutschförderklassen: Eine kriteriengeleitete
Lehrbuchanalyse zu Integration und Wertevermitt-
lung.“

verfasst von / submitted by

Julia Gschliesser, BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)

UF Deutsch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1	Zielsetzung und Forschungsfrage.....	2
1.2	Gang der Untersuchung.....	3
2.	Theoretische Kontextualisierung	5
2.1	Integration, Werte und Deutschförderklassen	5
2.1.1	Was versteht man unter „Integration“?.....	5
2.1.2	Integrationspolitik in Österreich	7
2.1.3	Verhältnis von „Integration“ und Sprache.....	10
2.1.4	Was sind „Deutschförderklassen“?.....	11
2.1.5	Was versteht man unter „Werten“?	14
2.1.6	„Werte“ im Kontext des Integrationsprozesses	16
2.2	„Integration“ in Deutschförderklassen	18
2.2.1	Bezugnahme auf den Lehrplan für Deutschförderklassen.....	19
2.2.2	Bezugnahme auf den GERS und den Grundsatzterlass „Interkulturelle Bildung“ (2017).....	21
2.2.3	Bedeutung von Schule und Bildung	23
2.2.4	Relevanz von Wertevermittlung	25
2.2.5	Vermittlung von Landeskunde und Interkulturalität	27
2.2.6	Umgang mit Stereotypen	29
2.2.7	Einbezug der Erstsprachen	30
2.2.8	Herausforderungen	31
2.3	Zwischenfazit.....	33
3.	Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	34
3.1	Lehrbuchanalyse.....	35
3.1.1	Definition „Lehrbuch“ und dessen Funktionen	35
3.1.2	Ziele der Lehrbuchanalyse.....	36
3.1.3	Methode und Forschungsfragen	38
3.2	Vorstellung der Lehrbücher: Auswahl und Begründung.....	39
3.2.1	<i>Startknopf Deutsch</i>	39
3.2.2	<i>Einstiegskurs DaZ</i>	40
3.2.3	<i>Deutschstunde. Komm dazu!</i>	41
3.3	Kriterienkatalog.....	43
3.3.1	<i>Mannheimer Gutachten</i>	43

3.3.2	<i>Stockholmer Kriterienkatalog</i>	44
3.3.3	Selbstersteller Kriterienkatalog	45
3.4	Vorgehen bei der Analyse	49
3.4.1	Inhaltliche Analyse	49
3.4.2	Methodische Analyse.....	49
4.	Ergebnisse der interpretativen Analyse	50
4.1	Inhaltliche Analyse	50
4.1.1	<i>Startknopf Deutsch</i>	51
4.1.2	<i>Einstiegskurs DaZ</i>	56
4.1.3	<i>Deutschstunde. Komm dazu!</i>	62
4.2	Methodische Analyse	68
4.2.1	<i>Startknopf Deutsch</i>	68
4.2.2	<i>Einstiegskurs DaZ</i>	71
4.2.3	<i>Deutschstunde. Komm dazu!</i>	73
4.3	Vergleich der Lehrbücher.....	77
4.4	Schlussfolgerungen.....	83
4.4.1	Auffälligkeiten bezüglich der Zielkultur	83
4.4.2	Rückbezüge zur Ausgangskultur bzw. zu anderen Kulturen.....	84
4.4.3	Empfehlungen für den DaZ-Unterricht	84
5.	Conclusio	89
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	90
5.2	Abschließende Gedanken und Ausblick	92
	Literaturverzeichnis.....	94
	Abbildungsverzeichnis.....	98
	Tabellenverzeichnis.....	98
	Abstract	99
	Anhang	100
A.	Kriterienkatalog (Vorlage)	100
B.	Kriterienkatalog (Analyse).....	101

1. Einleitung

Beim Wort „Integration“ handelt es sich um einen überaus machtvollen Begriff, der aus verschiedensten Perspektiven betrachtet und interpretiert werden kann. Während die einen ihn beispielsweise hauptsächlich mit dem Beherrschen der Sprache des Ziellands gleichsetzen, verstehen die anderen darunter eine reine „Assimilationsleistung“ (Schmieder 2010: 38). Besonders im Migrationskontext ist die Diskussion um „Integration“ von großer Bedeutung:

So wird von Zuwandernden gefordert, sich an die Gesellschaft des Ziellandes, deren Lebensweisen und Wertvorstellungen anzupassen. [...] Migrantinnen und Migranten verbinden den Integrationsbegriff oft mit der Vorstellung einer einseitigen Assimilation an die deutsche Gesellschaft und fühlen sich dadurch in ihrer kulturellen Identität bedroht. (Harr/Liedke-Göbel/Riehl 2018: 95)

Daraus geht auch hervor, dass die Begriffe „Werte“ und „Kultur“ und im Zuge dessen auch „Wertevermittlung“ eng in Verbindung mit dem Thema „Integration“ stehen. Denn dabei geht es meist um „normative Setzungen“, die von einer bestimmten Gruppe vorgegeben und kaum hinterfragt werden (vgl. Dirim 2021: 88). Dennoch sind Werte für das kulturelle und gesellschaftliche Handeln unverzichtbar, da sie die Verbindung zwischen Mensch und Kultur aufrechterhalten (vgl. Polak et al. 2009: 24).

In den letzten Jahren gab es bei den Zahlen der Zuwanderungen im deutschsprachigen Raum einen deutlichen Anstieg. In diesem Kontext nimmt auch das Bildungssystem eine essenzielle Rolle ein. Denn die Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen findet zu einem großen Teil in der Institution Schule statt. Den Lernenden wird somit anhand einer grundlegenden Schulbildung als auch Vermittlung der Sprache und Kultur des Ziellandes die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht. In Österreich wurde dafür im Jahr 2018 das Modell der Deutschförderklassen eingeführt. Darin befinden sich Schüler/innen mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf, die deswegen nicht am Regelunterricht teilnehmen können und somit in einer Deutschförderklasse separat unterrichtet werden (vgl. Wildemann 2019: 33). Diese Gruppe ist vor allem durch Heterogenität geprägt, da sie einerseits über verschiedene Ausgangs- und Lebenslagen, wie etwa Bildungshintergrund, Sprachvermögen etc., verfügen und andererseits bei geflüchteten Kindern noch zusätzlich die Möglichkeit von traumatisierenden Fluchterfahrungen besteht (vgl. Otto et al. 2016: 4).

Speziell für gerade erst zugewanderte Schüler/innen oder Jugendlichen mit Fluchterfahrungen sind all diese Veränderungen, die mit der Ankunft im Zielland verbunden sind, eine große Herausforderung. Denn zu ihrem Integrationsprozess gehört nicht nur das Erlernen der Landessprache, sondern auch die Berücksichtigung der vorherrschenden

sprachlich-kulturellen Identität (vgl. Barkowski 2009: 26). Die Jugendlichen müssen sich an eine völlig andere Kultur anpassen und zurechtfinden, besser gesagt „sich integrieren“. Wie findet nun „Integration“ in den Deutschförderklassen und somit auch in der Gesellschaft statt? Wie lernen Jugendliche, sich an ihren veränderten Alltag zu gewöhnen und sich in eine neue Gesellschaft mit „anderen“ bzw. neuen Werten zu integrieren? Für diesen Prozess benötigt es ein Zusammenspiel von sozialen Komponenten, wie beispielsweise Lehrpersonen und Mitschüler/innen, sowie unter anderem didaktisches Material, welches Lehrkräften als Unterstützung dienen soll und auf welches die Kinder auch zurückgreifen können. Darunter zählen vor allem Lehrbücher, die sich auf neu angekommene Schüler/innen im deutschsprachigen Raum und deren Integration in den gesellschaftlichen Alltag spezialisieren.

Als Klassenlehrerin einer Deutschförderklasse im 10. Bezirk stehe ich zu Jahresende immer wieder vor der Entscheidung, ein passendes Lehrbuch für das kommende Schuljahr zu wählen. Das allgemeine Angebot an DaF/DaZ-Lehrwerken ist zwar in gewisser Hinsicht sehr umfangreich und reicht vom Niveau A1 bis normalerweise B1. Sobald es allerdings um sprachliche Erstorientierung und Einstiegshilfen geht, wird die Auswahl knapper. Speziell in Bezug auf Integration und Wertevermittlung gibt es wenig Lehrwerke auf dem Markt, welche diese Themen mit dem Spracherwerb verbinden. In einer Klasse mit derzeit 14 Schüler/innen und 8 unterschiedlichen Nationalitäten (Syrien, Türkei, Bulgarien, Afghanistan, Kroatien, Serbien, Schweden, Rumänien) fällt einem die Wahl der Materialien demnach umso schwerer, da viele Aspekte berücksichtigt werden müssen, wie etwa das Lernalter, die bisherige schulische Bildung, die verschiedenen Ausgangssprachen, unterschiedliche Interessen etc.

1.1 Zielsetzung und Forschungsfrage

Das Konzept der „Deutschförderklassen“ wird in vielen wissenschaftlichen Artikeln thematisiert und sehr wohl auch kritisch hinterfragt. In diesem Zusammenhang wird auch oftmals die Brauchbarkeit der DaZ-Lehrwerke und Materialien, die speziell auf Beginner/innen ausgerichtet sind, bemängelt. Denn aufgrund der in der Klasse vorherrschenden Heterogenität bräuchte es ein flexibles und sprachsensibles Material, welches sich überwiegend auf die Alltags- und Unterrichtssprache sowie grundlegender Wertevermittlung fokussiert (vgl. Kasberger/Klaus 2019: 133).

Im Rahmen der hier vorliegenden Masterarbeit werden drei Lehrbücher analysiert, die sich auf sprachliche Erstorientierung und Einstiegshilfen konzentrieren und zudem auch

versuchen, den Integrationsprozess von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen begleitend zu unterstützen. Es gilt herauszufinden, inwiefern auf die Lebenswelt (z. B. Lernthemen) der DaZ-Beginner/innen eingegangen wird, welche Hilfestellungen die Lehrbücher in Bezug auf die Bewältigung des Alltages (z. B. Informationsboxen, Fotos etc.) bieten, welche Werte der Zielkultur vermittelt werden und ob es beispielsweise stereotype Darstellungen, *critical incidents* oder kontroverse Themen (z. B. Flucht, Krieg etc.) gibt. Gleichzeitig stellen sich beispielsweise die Fragen, in welcher Form in den Lehrbüchern Bezug zur Ausgangskultur bzw. anderen Kulturen genommen wird, wie Lehrbuchfiguren eingesetzt werden etc. All dies erfolgt anhand einer Lehrbuchanalyse basierend auf einem selbsterstellten Kriterienkatalog. Die grundlegende Fragestellung der vorliegenden Untersuchung lautet demnach wie folgt: Inwiefern unterstützen die ausgewählten Lehrbücher den Integrationsprozess der DaZ-Beginner/innen?

1.2 Gang der Untersuchung

Nachdem das erste Kapitel die Zielsetzung und Forschungsfrage sowie die praktische Relevanz des Themas behandelt, gliedert sich die hier vorliegende Masterarbeit in drei weitere große Blöcke: Theorie (Kapitel 2), Forschungsdesign (Kapitel 3) und Ergebnisse der interpretativen Analyse (Kapitel 4). Der Schwerpunkt der Arbeit und somit auch das umfangreichste Kapitel ist dabei der Analyseteil. Im Folgenden werden nun der Aufbau und die essenziellen Inhalte näher erläutert als auch begründet.

Kapitel 2, „Theoretische Kontextualisierung“, befasst sich zunächst allgemein mit den Themen „Integration“ und „Werte“ sowie mit dem Konzept der „Deutschförderklassen“. Diese bieten zum einen Definitionen und Erläuterungen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes und zum anderen werden auch Querverbindungen hergestellt, wie etwa der Stellenwert von „Werten“ im Kontext des Integrationsprozesses oder das Verhältnis von „Integration“ und Sprache (siehe Kapitel 2.1). Im nächsten Schritt werden die theoretischen Grundlagen mit den Problematiken und jenen Aspekten, die im Zusammenhang mit der Integration in einer Deutschförderklasse stehen, miteinander in Verbindung gebracht (siehe Abschnitte 2.2). Die Unterkapitel beziehen sich dabei im ersten Schritt auf den Lehrplan für Deutschförderklassen und den Grundsatzterlass „Interkulturelle Bildung“ (2017). Des Weiteren werden die Bedeutung von Schule und Bildung sowie die Relevanz von Wertevermittlung und Landeskunde im DaF-Unterricht näher erläutert. Außerdem verdeutlicht das Teilkapitel „Herausforderungen“ die Schwierigkeiten und Aufgaben bei der Arbeit mit Deutschförderklassen. Das Kapitel schließt mit einem

Zwischenfazit, welches die wichtigsten Inhalte und Aussagen in Bezug auf den Integrationsprozess von zugewanderten Kindern und Jugendlichen kurz zusammenfasst und Wesentliches noch einmal betont.

In Kapitel 3, „Forschungsdesign und methodisches Vorgehen“, wird zu Beginn die Methode der Lehrbuchanalyse sowie dessen Ziele und Funktionen dargelegt (siehe Abschnitt 3.1). Daraufhin werden die für die interpretative Analyse relevanten Lehrbücher *Startknopf Deutsch*, *Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* vorgestellt (siehe Abschnitt 3.2). Als nächstes folgt der selbsterstellte Kriterienkatalog, wobei im ersten Schritt der inhaltliche Fokus in der Arbeit mit Kriterienrastern liegt und danach auf bekannte Kriterienkataloge aus dem DaF/DaZ-Bereich zurückgegriffen wird. Das letzte Teilkapitel beschreibt das Vorgehen bei der Lehrbuchanalyse, welches sich außerdem noch in zwei weitere Teile gliedert: Die inhaltliche und methodische Analyse (siehe Abschnitt 3.4).

Der Kern der vorliegenden Untersuchung bildet Kapitel 4, „Ergebnisse der interpretativen Analyse“. Beginnend mit der „Inhaltlichen Analyse“ werden alle drei Lehrbücher grundlegend auf allgemeine Auffälligkeiten und Beobachtungen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes geprüft sowie detailliert anhand des Kriterienkataloges abgearbeitet (siehe Abschnitt 4.1). Dabei bilden die Themen Landeskunde und Interkulturalität sowie die Darstellung der Lehrbuchfiguren und Stereotype die Schwerpunkte des Kriterienrasters. Diese werden zunächst ermittelt und auf ihre Adäquatheit hinsichtlich der Lebenssituationen, Bedürfnisse, Interessen etc. der Lernenden untersucht. Gleichzeitig wird unter anderem auch analysiert, inwiefern die aktuelle Lebenssituation und das Leben allgemein der jungen Migrant/innen in den Lerneinheiten berücksichtigt wird. Die „Methodische Analyse“ beschäftigt sich mit der Herangehensweise der Lehrbücher. Ziel dabei ist es, deutlich zu machen, wie die Themen „Integration“ und „Wertevermittlung“ im jeweiligen Lehrbuch vermittelt werden (siehe Abschnitt 4.2). Darin wird insbesondere der Umgang mit den Sozial- und Arbeitsformen, Fertigkeiten, gegebenen kulturellen Informationen sowie möglichen Pauschalisierungen bzw. individuellen Darstellungen herausgearbeitet. Kapitel 4 endet mit den „Schlussfolgerungen“, die auf Auffälligkeiten, mögliche Auswirkungen etc. aufmerksam machen. Abschließend wird begründet, ob und inwiefern die drei Lehrbücher den Integrationsprozess der DaZ-Beginner/innen unterstützen und somit auch für den Einsatz in Deutschförderklassen empfohlen werden können.

Kapitel 5, „Fazit und Ausblick“, fasst die wichtigsten Erkenntnisse der Analyse zusammen, indem einerseits ein Rückbezug zu den Forschungsfragen hergestellt und

andererseits die Methodologie kritisch reflektiert wird. Noch dazu werden mögliche Implikationen für die Praxis dargelegt und anhand der Daten einen Ausblick auf offene Fragen und denkbaren anschließenden Forschungsarbeiten gegeben.

2. Theoretische Kontextualisierung

2.1 Integration, Werte und Deutschförderklassen

Das folgende Kapitel gibt erste Einblicke in die Thematik der hier vorliegenden Arbeit. Zu Beginn werden zunächst die Begriffe „Integration“ und „Werte“ sowie das Konzept der „Deutschförderklassen“ näher definiert. Dabei kommt es nicht nur zu einer Erläuterung grundlegender theoretischer Aspekte, sondern auch zu einer Herstellung von Querverbindungen, wie beispielsweise das Verhältnis von „Integration“ und Sprache oder der Stellenwert von „Werten“ im Kontext des Integrationsprozesses.

2.1.1 Was versteht man unter „Integration“?

Beim Begriff „Integration“ handelt es sich um einen perspektivabhängigen Terminus, der sowohl in der Fachsprache sowie im allgemeinen Sprachgebrauch umstritten ist (vgl. Dirim 2021: 89). Es gibt demnach weder in der Literatur noch in der Politik einen einheitlich akzeptierten Terminus für „Integration“, da aufgrund der unterschiedlichen politischen Orientierungen und Interessenslagen auch verschiedene Bedeutungen vordergründig sind. Betrachtet man den Begriff aus wissenschaftlicher Perspektive, so steht dieser stellvertretend für die Stabilität und den Zusammenhalt einer Gesellschaft (vgl. Perchinig 2010: 17). Genauer gesagt geht es dabei um eine Teilhabe an der Statusstruktur innerhalb einer Gesellschaft, bei der Perchinig (2010: 17) insgesamt vier Ebenen unterscheidet: „strukturelle Ebene“ (z. B. Berufsposition, Bildungsstand, Einkommen etc.), „soziale Ebene“ (z. B. Kontakte, Teilhabe an Vereinen etc.), „kognitive Ebene“ (z. B. Wissen um Regeln innerhalb einer Gesellschaft etc.) und die „identifikatorische Ebene“ (z. B. Anerkennung, Zugehörigkeitsgefühl etc.). Aus Sicht der Politik verbirgt sich unter „Integration“ oftmals eine Bringschuld, welche die Einzelnen indirekt zur Beteiligung am Arbeitsmarkt sowie zum Erlernen der deutschen Sprache auffordert (vgl. Perchinig 2010: 17f.). Perchinig (2010: 18) spricht in diesem Kontext von einem „Containerbegriff“, in den man alles Mögliche und Unmögliches hineinpacken und auch herausziehen kann.“ Der Begriff steht demnach oft als „Negativnarrativ“ im Diskurs, weil von

Migrant/innen einseitige Anpassungsleistungen gefordert werden, die sie der Aufnahmegesellschaft schuldig seien (vgl. Dirim 2021: 90).

Plutzer (2010: 133) definiert „Integration“ im Kontext von Migration als ein „Sich-Zusammenfügen von Migranten[/innen] und Aufnahmegesellschaft zu einer neuen Einheit“, sprich einem „Prozess der wechselseitigen bi- bzw. multilateralen Annäherung“. Auf individueller Ebene spricht sie hier vom Ankommen in der Fremde, also einem psychosozialen Prozess, der auf positiv erlebten Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft und Personen zur eigenen Gruppe als auch auf existenzieller Sicherheit sowie motivierenden Zukunftsaussichten basiert. Die gesellschaftliche Ebene wird von gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise entsprechenden Programmen zur Förderung der Aufnahme und des Zusammenhalts, bestimmt (vgl. Plutzer 2010: 133). Integration geht meist auch mit psychosozialen Folgen einher, die von jedem Migranten bzw. jeder Migrantin individuell bewältigt werden (vgl. Kaufmann/Rathgeber 2007: 48f.). Kaufmann und Rathgeber (2007: 48f.) sprechen hier einerseits von einer „Desozialisierung“, in der „ein Mensch aus seinem Lebensumfeld gerissen wird und er sein bisheriges Leben nicht adäquat an einem anderen Ort im gleichen Sozialisationsumfeld weiterführen kann“. Die Immigration, sprich Desozialisierung, bewirkt somit eine gesellschaftliche als auch soziale Beeinträchtigung, die auf unterschiedlichen kulturellen Wertvorstellungen, sozialen Rollen, Sozialisationsinhalten etc. beruht und eine „Re-Orientierung“, „Re-Definition“ und „Re-Sozialisierung“ verlangt (Kaufmann/Rathgeber 2007: 48). Auf der anderen Seite sprechen sie bei der Emigration von einer „Entwurzelung“ aus dem Heimatland, die eine Entfremdung einleitet. All dies führt zu einer existentiellen Unsicherheit und Orientierungsstörung, die den Alltag von Migrant/innen erschweren (vgl. Kaufmann/Rathgeber 2007: 48).

Die Migrantinnenorganisation MAIZ (siehe <http://www.maiz.at/de>) betrachten den Begriff „Integration“ anhand einer Reihe von Zuschreibungen, wie beispielsweise als Bündel an Diskursen, als Reizwort, als Mechanismen und Praktiken sowie als ein umstrittenes Politikfeld oder umkämpften politischen Begriff (vgl. Altenstrasser et al. 2014: 235).

Unter dem Vorzeichen der „notwendigen Integration“ lassen sich unterschiedliche Machtpraktiken legitimieren. Einige Beispiele sind: restriktive Zugangsbestimmungen zu bestimmten politischen, materiellen, sozialen und kulturellen Gütern (Bildung, Sozialleistungen, Wahlrecht, Förderungen, Anerkennung, rechtliche Sicherheit, medizinische Versorgung etc.), finanzielle Sanktionen, soziale Exklusion, räumliche Segregation, (fremden)polizeiliche Kontrollen etc. Die Wirkungsmacht des Begriffes „Integration“ rührt aber nicht von seiner Bedeutung her. Ganz im Gegenteil: Sie rührt daher, dass der Begriff trotz kontroverser und polemischer Debatten bedeutungslos bleibt, sodass er immer wieder mit neuen „Anforderungen“ gefüllt werden kann. (Altenstrasser et al. 2014: 235)

MAIZ sieht „Integration“ demnach als ein *Dispositiv*¹, welches je nach gesellschaftlicher oder politischer Perspektive unterschiedlich interpretiert werden kann als auch veränderbar ist (vgl. Altenstrasser et al. 2014: 236). Im DaZ-Kontext kann daher unter „Integration“ eine „kulturelle Anpassung“, „Assimilation“, „Akkulturation“ sowie eine durch beispielsweise Bildung entstandene „Selbstperfektionierung“ oder aber auch ein „Unsichtbar-Werden“ verstanden werden (Altenstrasser et al. 2014 236). Daraus geht hervor, dass all diese Konnotationen Regulierungen und Markierungen erzeugen und Migrant/innen innerhalb einer Gesellschaft aufgrund dessen zugewiesen werden (vgl. Altenstrasser et al. 2014: 236).

„Integration“ ist demnach ein umkämpfter Begriff, der sehr unterschiedlich wie auch inflationär verwendet wird (vgl. Schmidinger 2019: 38). Schmidinger (2010) versucht in diesem Sinne eine allgemeine Erklärung für „Integration“ zu finden. Er spricht von einer „(Wieder-)Herstellung eines Ganzen durch unterschiedliche Teile“ (Schmidinger 2010: 38). Dabei lehnt er explizit die geforderte Assimilationsleistung und die Frage nach der Integrationsbereitschaft von Migrant/innen und Flüchtlingen ab. Vielmehr orientiert er sich an der Integrationsbereitschaft einer gesamten Gesellschaft. Ziel dabei ist es, dass Integration zwischen Migrant/innen, Einheimischen und den unterschiedlichsten Sektoren einer Gesellschaft permanent stattfindet. Denn bei einem Integrationsprozess werden verschiedene Teile zu einem neuen Resultat, sprich einem neuen Ganzen bzw. einer neuen Gesellschaft. Anstatt eines multikulturalistischen Nebeneinanders braucht es gleichzeitig ein interkulturelles Miteinander sowie gleiche Chancen und Partizipationsmöglichkeiten, um zu ermöglichen, dass Migrant/innen und deren Nachkommen sich in einen solchen Prozess (überhaupt) entsprechend einbringen können (vgl. Schmidinger 2010: 38f.).

2.1.2 Integrationspolitik in Österreich

Das folgende Kapitel soll verdeutlichen, mit welchen Bedingungen und Forderungen zugewanderte Familien konfrontiert werden und welche auferlegten Pflichten jene Eltern hinsichtlich ihres Integrationsprozesses ihren Kindern gegenüber haben.

¹ Ein „Dispositiv“ ist ein Bündel von Praktiken, Diskursen, Gesetzen, Politiken, Maßnahmen, Mechanismen etc., welche das Ziel verfolgen, einen Eingriff in konkrete Bereiche des privaten als auch öffentlichen Lebens einzunehmen. Dabei handelt es sich um sprachliche, nicht-sprachliche, juristische, technische, politische, militärische und administrative Praktiken, die aus der Hegemonie entstehen und Einwirkungen in private Lebenssphären der Menschen haben (vgl. Altenstrasser et al. 2014: 230).

Der Stellenwert der deutschen Sprache in Österreich ist klar und deutlich im Artikel 8 der österreichischen Bundesverfassung (B-VG) verankert:

- (1) Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.
- (2) Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern.
- (3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze.

(B-VG, Art. 8)

Dies spiegelt sich auch in der österreichischen Integrationspolitik wider. Denn seit 1998 ist ein Nachweis von Deutschkenntnissen notwendig, um die österreichische Staatsbürgerschaft zu erhalten (vgl. Plutzar 2010: 124). Im Jahr 2003 wurde zusätzlich die „Integrationsvereinbarung“, welche die Aufenthaltstitel der Migrant/innen an deren Sprachnachweis bindet, implementiert. Bereits in den Jahren 2005 und 2011 wurde die Integrationsvereinbarung novelliert, indem das verlangte Sprachniveau angehoben und dessen Erfüllungsdauer verkürzt wurde. Somit sind Drittstaatsangehörige für die Erteilung eines Aufenthaltstitels zu einem zweijährigen Deutschkurs verpflichtet, der mit einem Test auf dem Sprachniveau A2 abgeschlossen werden muss. Der Daueraufenthaltstitel verlangt das Niveau B1. Außerdem müssen Drittstaatsangehörige seit 2011 einen A1-Sprachnachweis vor der Einreise vorlegen (vgl. Gatt 2013: 164f.). Bei Nicht-Bestehen kommt es zu Sanktionen bis zur Ausweisung nach fünf Jahren. Bestehen die Kursteilnehmer/innen die Prüfung, werden die Kosten bei positiver Absolvierung binnen zwei Jahren zu 50% bzw. bei drei Jahren zu 25% zurückerstattet (vgl. Plutzar 2010: 124).

Ein weiteres Beispiel dafür, dass in Österreich Sprachenpolitik als Integrationsmaßnahme angewendet wird, ist die im Jahr 2007 novellierte Änderung im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) (vgl. Plutzar 2010: 124). Darin wurde festgelegt, dass Erziehungsberechtigte „dafür Sorge zu tragen [haben], dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. B soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“ (SchUG, § 3 Abs. 3). Der Fokus auf den Nachweis von Deutschkenntnissen hat somit auch Konsequenzen im pädagogischen Bereich. Sogar bis zu jenem Punkt, an dem die Verwendung von einer anderen Sprache als Deutsch im Unterricht, in manchen Fällen auch in den Pausen oder im Schulhaus verboten wird. De Cillia und Dorostkar (2013) sehen diese Vorschrift aus linguistischer Perspektive als völlig unrealistisch, da ein solch spontaner Sprachgebrauch nicht kontrolliert werden kann (vgl. De Cillia/Dorostkar 2013: 157). Expert/innen kritisieren außerdem die von den Eltern verlangte Verantwortung der Übertragung ihrer schulsprachlichen Deutschkompetenzen. Dies widerspricht hingegen genau der traditionellen Aufgabe der Schule. Denn

gerade in einer Dialektlandschaft wie Österreich gehört es zum Handlungsbereich der Schule, die Entwicklung von bildungs- und schulsprachlichen Kompetenzen zu fördern (vgl. Plutzar 2010: 126). Es wird aber insbesondere auch „das grundlegende Recht auf die Verwendung der Muttersprache in der Familie angetastet“ (Plutzar 2010: 126). Eltern und Erziehungsberechtigten wird dadurch das Gefühl vermittelt, dass sie innerhalb der Familie zur Staatssprache Deutsch wechseln müssen. Dies könnte sich jedoch auch negativ auf die Sprachentwicklung der Kinder und folglich auf deren Bildungschancen auswirken (vgl. Plutzar 2010: 126).

Aus dem Integrationsprogramm geht somit hervor, dass der soziale Zusammenhalt in einer Gesellschaft, die durch Diversität gekennzeichnet ist, nur durch eine gemeinsame Sprache gesichert werden kann. Anstatt eine Chancengleichheit herzustellen, werden durch Sprachtests und verpflichtende Kurse Ungleichheiten produziert, indem die Mehrsprachigkeit der Migrant/innen negiert wird. Neben der Aneignung der deutschen Sprache wird außerdem seit 2006 noch zusätzlich eine weitere Prüfung über die Grundkenntnisse der Demokratie als auch zur Geschichte Österreichs inklusive des jeweiligen Bundeslandes abverlangt (vgl. Plutzar 2010: 123f.).

Die Maßnahmen und zentralen Forderungen für die erfolgreiche Integration in Österreich sind daher Deutschgebrauch und Verleugnung der Familiensprache (vgl. De Cillia/Dorstkar 2013: 157). Insbesondere bei der Integrationsvereinbarung handelt es sich um eine kontraproduktive Maßnahme mit Zwangscharakter (vgl. Plutzar 2010: 125). Denn

[d]as Gesetz unterstellt in dieser Form, dass man MigrantInnen zum Erwerb des Deutschen zwingen müsse und reagiert dabei vordergründig auf die Beobachtung, dass viele ZuwanderInnen trotz jahrelangen Aufenthalts in Österreich nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Es wird dabei übersehen, dass es bisher kaum ausreichende Deutschlernmöglichkeiten für MigrantInnen gab bzw. dass Anreize Deutsch zu lernen, fehlten. (Plutzar 2010: 125)

Folglich werden beim Nicht-Bestehen der Prüfung unverhältnismäßige Sanktionen, wie beispielsweise ein Entzug des Aufenthaltstitels, verhängt (vgl. Plutzar 2010: 126). Es geht hervor, dass gesetzliche Regulierungen sich in den meisten Fällen als wirkungslos herausstellen, wenn nicht sogar oft unerwünschte Effekte ausgelöst werden. Verlieren Migrant/innen ihren legalen Aufenthalt, kommt es nicht zu einer erfolgreichen Aufenthaltsbeendigung, sondern meist zu einer Illegalisierung von Zuwander/innen. Dieser Weg endet in Kriminalisierung und sorgt dafür, dass Migrant/innen zu rechtlosen Außenseiter/innen werden, die ihr Geld mit Schwarzarbeit unter schlechten Arbeitsbedingungen verdienen (vgl. Schmidinger 2010: 36). Denn

Integrationspolitik ist schließlich nicht Kultur- oder Religionspolitik, sondern Sozial-, Wirtschafts- und Bildungspolitik. Sie muss als Mindestvoraussetzung einen gleichen Zugang zur Bildung, zu

politischen Partizipationsrechten und damit auch zu sozialem Aufstieg für alle sichern. Hier ist schließlich eine Politik gefragt, die nicht [...] aus Angst vor Österreichs rechtsextremen Wählerpotenzial in populistische Scheinlösungen flüchtet, sondern ernsthaft Probleme erkennt und damit lösbar macht. (Schmidinger 2010: 39)

2.1.3 Verhältnis von Integration und Sprache

Die Aussage „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“ ist so gut wie allen Migrant/innen bekannt und zeigt ein deutliches Bild von der Sprachenpolitik, welche von der österreichischen Regierung propagiert wird. Denn hinter der Gleichsetzung von „Integration“ und „Sprache“ steckt ein Machtverhältnis, welches symbolische Inklusionen und Exklusionen hervorruft (vgl. Gatt 2013: 163). Inwiefern Sprache die Lebensqualität als auch die Lernchancen für besonders junge Lernende beeinflusst, macht Zwick (2004) wie folgt deutlich:

Sprache ist die Voraussetzung für den normalen Umgang mit Freunden, Nachbarn und Kollegen. Sie ist buchstäblich der Schlüssel für die vielen Räume in einer komplizierter werdenden Gesellschaft. Wird die Sprache des Landes, in dem man lebt, nicht beherrscht und verbleibt man in der Kommunikation und in der gesamten Wahrnehmung (Fernsehen, Rundfunk, Presse) in der Herkunftssprache befangen, dann begünstigt dies in der Tat die soziale Abkapselung und das Entstehen von "Parallelgesellschaften". (Zwick 2004, Abs. 4)

Sprache wird daher immer mehr als kultureller „Kristallisationspunkt“ und politisches Schlagwort gesehen (De Cillia/Dorostkar 2013: 144), welche Migrant/innen Zugang zum Ausbildungs- und Bildungssystem, zum Arbeitsmarkt, zur Teilnahme an kulturellen und politischen Institutionen etc. ermöglichen. Seit den 1990er-Jahren wurden Integration und Sprache v. a. im migrationspolitischen Diskurs miteinander verknüpft. Dies wurde besonders in Wahlkämpfen deutlich, da hier Deutschkenntnisse immer mehr als Integrationsvereinbarung von der Zuwanderungsgesellschaft abverlangt wurden und sich mittlerweile in Gesetzen, wie z. B. der „Integrationsvereinbarung“ oder dem Staatsbürgerschaftsgesetz widerspiegelt (vgl. De Cillia/Dorostkar 2013: 144).

De Cillia und Dorostkar (2013: 146) erwähnen in diesem Kontext das Konstrukt einer „nationalen Identität“, welche sich aus gemeinsamen und ähnlichen Vorstellungen, Einstellungen, Haltungen und Verhaltensdispositionen innerhalb einer Gesellschaft verinnerlicht. Betrachtet man dies aus der sprachlichen Sicht, dann wird hier insbesondere „die nationale Einzigartigkeit und internationale Gleichheit“ betont (De Cillia/Dorostkar 2013: 146). Die Vorstellung einer gemeinsamen Sprache könnte zur Folge haben, dass man sich von ‚Anderssprachigen‘ abgrenzt und dadurch schnell Parallelgesellschaften entstehen (vgl. De Cillia/Dorostkar 2013: 146). Barkowski (2009: 14) interpretiert diese Sichtweise als „Einbahnstraße“ und somit als einen der wenigen Schlüssel zur

Integration, der Immigrant/innen zur Verfügung steht, um sich der Mehrheitsgesellschaft „anzupassen“.

Bleibt man bei der sprachwissenschaftlichen Perspektive, fällt auf, dass die reflexive Form des Verbs „sich integrieren“ oft mit dem Ausdruck „sich anpassen“ in Verbindung gebracht wird. Dieser Aspekt geht mit einem „Bringschuldtopos“ (De Cillia/Dorostkar 2013: 146), welcher auf den Migrant/innen haftet, einher. Denn aufgrund ihrer eigenen Entscheidung für die Zuwanderung wird es als Verpflichtung gesehen, der Mehrheitsgesellschaft bestimmte „Integrationsleistungen“ im Zielland zu erbringen. Darunter zählt insbesondere – sogar schon vor der Zuwanderung – das Erlernen der Sprache des Landes. Sprache ist somit einerseits ein Werkzeug, durch welches man einen Soll-Zustand erreichen kann und andererseits wird sie auch als ein objektiv messbares Kriterium eingesetzt, um den Ist-Zustand zu messen. Beim Merkmal „Sprache“ handelt es sich demnach v. a. um ein Mittel der Zuwanderungskontrolle, um ein Selektionskriterium sowie auch um eine Barriere, die Migration erschwert oder verunmöglicht. Daraus ergibt sich eine Diskriminierung von bestimmten Personengruppen, die institutionell verankert ist und sich für die Migrationspolitik als gewinnbringend herausstellt (vgl. De Cillia/Dorostkar 2013: 146f.).

Die vorigen Absätze verdeutlichen die Forderungen und Erwartungen, die mit der Aneignung der jeweiligen Sprache des Ziellandes verbunden sind. Anstatt sich nach den Wünschen der Zugewanderten zu erkundigen oder ein aufeinander Zugehen beider Gruppen stattfindet, geht es um eine reine Anpassungsleistung, die weder wünschenswert noch möglich ist. Denn Migrant/innen können – selbst wenn sie es wollten – ihre lebensweltliche Prägung nicht aufgeben. Wird dies jedoch zwangsweise gefordert, kommt es zum Verlust der Identität und des Selbstbewusstseins bis hin zu Depressionen, Orientierungslosigkeit, mangelnder Motivation und Leistungsfähigkeit sowie möglichem aggressiven und destruktiven Verhalten. All dies führt zu einem gesellschaftlichen Rückzug in die Herkunftsgruppe und zur Separation (vgl. Kaufmann 2007: 49; Barkowski 2009: 17).

2.1.4 Was sind „Deutschförderklassen“?

Das Modell der Deutschförderklassen gibt es in Österreich seit dem Schuljahr 2018/19. Darin befinden sich Schüler/innen mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf, die aufgrund dessen am Regelunterricht nicht teilnehmen können und somit in einer Deutschförderklasse separat gefördert werden (vgl. Wildemann 2019: 33). Bei jenen Schüler/innen handelt es sich um Jugendliche, denen ein „außerordentlicher Status“ (ao-Status) zugewiesen

wird. Deutschförderklassen sind für alle Schularten, sprich mittlere und höhere Schulen, einzurichten. Darunter befinden sich jedoch nicht nur gerade erst zugewanderte Kinder und Jugendliche, sondern auch Schulanfänger/innen, deren Deutschkompetenz nicht ausreicht, um dem Unterricht folgen zu können (vgl. Fleck 2019: 19).

Gibt es an einem Schulstandort acht Schüler/innen mit ao-Status, so muss von der jeweiligen Schule eine Deutschförderklasse eingerichtet werden. Der getrennte DaZ-Unterricht findet in der Primarstufe mit 15 Wochenstunden und in der Sekundarstufe mit 20 Stunden statt. Die restlichen Schulstunden verbringen die Lernenden dann in ihrer Regelklasse (vgl. BMBWF 2019: 8). Normalerweise sind Deutschförderklassen laut Lehrplan für ein Semester konzipiert. Je nach Förderbedarf können die Semester aber auf insgesamt vier erweitert werden. Der Übertritt in die Regelklasse wird mittels dem standardisierten Prüfverfahren MIKA-D, welches im Frühjahr 2019 eingeführt wurde, bestimmt. Hierbei wird festgestellt, ob die außerordentlichen Schüler/innen die Bereiche Wortschatz, Sprachverständnis (z. B. W-Fragen) und Sprachproduktion beherrschen (vgl. Wildemann 2019: 33).

Legitimiert wurde die Einrichtung von Deutschförderklassen insofern, indem die unzureichenden Deutschleistungen der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen mit jener der einsprachigen Schüler/innen verglichen wurden. Ein Ausgangspunkt dafür war die internationale Studie PIRLS vom Jahr 2016, in der sich die Lesekompetenzen mehrsprachiger Schüler/innen der vierten Klasse deutlich von den Kenntnissen der Einsprachigen unterschieden haben. Ein weiteres Argument für die Einführung von Deutschförderklassen waren auch die Ergebnisse der „Standardüberprüfung Deutsch in der achten Schulstufe“, die vom BIFIE im Jahr 2016 gemacht wurde. Die Leistungsrückstände wurden hier mit dem Migrationshintergrund der Jugendlichen in Verbindung gebracht. Lernende mit Migrationshintergrund wiesen insbesondere in den Kategorien Lesen und Zuhören beachtenswerte Leistungsunterschiede gegenüber jenen ohne Migrationshintergrund auf. Die enormen Unterschiede hinsichtlich Sprachkönnen und Schulleistungen sieht Wildemann (2009) hingegen insbesondere im sozioökonomischen Status und in der Bildungsnähe im Elternhaus, aus dem folglich auch ein Verlust des symbolischen und sozialen Kapitals einhergeht (vgl. Wildemann 2019: 34ff.). Hinsichtlich der Lebensumstände der deutschlernenden Jugendlichen ergeben sich außerdem noch zusätzliche erhebliche Differenzen, die beispielweise folgende Bereiche betreffen:

- ihr Lebensalter
- ihren bereits erreichten Sprachstand im Deutschen
- ihr Bildungsniveau und vorhergehende Lernerfahrungen
- ihre sprachlichen Hintergründe (Erstsprachen, weitere Fremdsprachen)
- ihre Sprachlernbiographie, ihre bisherigen Fremdsprachenlernerfahrungen

- ihre Vertrautheit mit der deutschen Gesellschaft und Kultur
- ihre Lernmotivation und individuellen Lernziele
- ihre Migrationserfahrungen und Hintergründe ihrer Einreise
- ihre bisherige Aufenthaltsdauer [...]
- ihre rechtliche und sozio-ökonomische Stellung
- die von ihnen erlernten Berufe
- die von ihnen gegebenenfalls derzeit ausgeübten Berufe oder Arbeitstätigkeiten
- ihre Wohn- und Lebensverhältnisse
- ihren Zugang zur Schriftkultur und schriftlichen Ressourcen
- ihren Zugang zur Medienkultur und zu medialen Ressourcen
- ihre Vernetzung im Rahmen familiärer und ethnisch-kultureller Infrastrukturen (z. B. religiöser Gemeinden).

(Liedke/Riehl 2018: 17)

Oftmals wird davon ausgegangen, dass der sprachliche Kenntnisstand bei Lernenden, die sich schon seit einem längeren Zeitraum im Zielland befinden, höher sein muss. Jedoch ist hierbei die Anzahl an Kontakten mit der Zielsprache ein grundlegender Faktor, welcher den ungesteuerten Deutscherwerb fördert (vgl. Liedke/Riehl 2018: 17).

Das Modell der Deutschförderklassen wurde sowohl von Seiten der Bildungswissenschaft als auch von sprachdidaktischen und -wissenschaftlichen Expert/innen kritisiert (vgl. Kasberger/Peter 2019: 127). Denn auch hier hängt die Teilnahme am Regelunterricht vom Sprachkönnen, also der Beherrschung der Unterrichtssprache, ab. Begründet wird dies anhand eindimensionaler Betrachtungen in Bezug auf die zweitsprachlichen Leistungen der mehrsprachigen Schüler/innen. Dabei werden der sozioökonomische Status sowie das kulturelle Kapital im Elternhaus kaum beachtet (vgl. Wildemann 2019: 44). Die schulorganisatorischen Veränderungen, sprich die Implementierung der Deutschförderklassen, erfolgten demnach auf nicht empirisch gestütztem Material (vgl. Kasberger/Peter 2019: 127). Des Weiteren sehen Müller und Schweiger (2018) in dem vom Regierungsprogramm eingeführten Modell der Deutschförderklassen eine Segregation, die sich negativ auf das Miteinander im Schulhaus auswirkt (vgl. Müller/Schweiger 2018: 1). Diese führt bei den Jugendlichen mitunter zu Verunsicherungen, da sie sich in Wirklichkeit keiner richtigen Klassengemeinschaft zugehörig fühlen – weder den Regel- noch den Deutschförderklassen (vgl. Fleck 2019: 19). Neben Auswirkungen auf die soziale und sprachliche Entwicklung der Schüler/innen erwähnen Kasberger und Peter (2019) außerdem noch die schulorganisatorischen Hürden, wie beispielsweise Raumprobleme oder fehlende DaZ-Lehrkräfte, die mit dem separierenden Modell einhergehen (vgl. Kasberger/Peter: 128). Auch das MIKA-D Verfahren wird von ihnen kritisch betrachtet:

Schließlich ist insbesondere aus sprachwissenschaftlicher Sicht die standardisierte Testung als Kriterium zur Zuweisung zur einen oder anderen Form der Sprachförderung umstritten, zumal die Validität und Reliabilität der bisher vorliegenden Testverfahren als fragwürdig eingestuft werden kann. (Kasberger/Peter: 128)

Die ao-Schüler/innen durchlaufen hier einen Integrationsprozess, der sich fast ausschließlich auf die Beherrschung der Zielsprache fokussiert. Denn letzten Endes entscheidet der Test, ob die DaZ-Lernenden ausreichend über sprachliche Kenntnisse verfügen und in der Lage sind, dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können (vgl. Wildemann 2019: 33).

2.1.5 Was versteht man unter „Werten“?

Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, beschränkt sich der Unterricht in Deutschförderklassen nicht nur auf den Erwerb der deutschen Sprache, sondern inkludiert auch andere Unterrichtsfächer. Neben Mathematik, Geografie etc. befinden sich auch die Bereiche „Soziale Kompetenz“ und „Interkulturelle Handlungsfähigkeit“ im Lehrplan der Deutschförderklassen (BMBWF 2010: 37). Es geht dabei um Themen, welche die Handlungs- und Lebensbereiche der Lernenden sowie auch die Öffentlichkeit betreffen. Schüler/innen sollen beispielsweise befähigt werden, sich an vereinbarte Regeln zu halten, mit gesellschaftlicher Vielfalt umzugehen oder Verantwortung zu übernehmen (vgl. BMBWF 2010: 33; 37). Dafür benötigt es auch Wertevermittlung im Unterricht.

Beim Terminus „Werte“ handelt es sich wie bei „Integration“ auch wieder um einen unklaren und vielschichtigen Begriff. Ursprünglich wurde der Begriff als materieller Wert von Gebrauchs- und Tauschgegenständen in der Wirtschaft eingeordnet. Erst im 19. Jahrhundert etablierte sich dieser im philosophischen Denken als moralisches Gerüst für Handlungsanleitungen und Orientierungshilfen. Anstatt als Zwang soll er dabei als stabiler Stützpfeiler dienen und als Richtlinie verstanden werden (vgl. Beil 1996: 13). Denn grundsätzlich sehnt sich der Wertediskurs nach Sicherheit, Ruhe und Ordnung, um sogenannte „Kollateralschäden“, die durch gesellschaftliche Veränderungen bedingt werden, zu bekämpfen. Dafür bräuchte es jedoch einen allgemeinen verbindlichen und universalen Wertekanon, der es der Gesellschaft ermöglichen würde, sich unterzuordnen. Die Herausforderung liegt daher im Werteüberschuss und der daraus resultierenden Orientierungskrise (vgl. Friesl/Hamachers-Zuba/Polak 2009: 17).

Öffentliche Wertediskurse betonen stark die kollektive und kulturelle Bedeutung von Werten und sehen sie in historischen – kollektiven – Erfahrungen begründet. [...] Dass die Wertesemantik dieser Diskurse eher vage und theoretisch unterbestimmt ist, hat für die Funktion dieser Diskurse aber einen Vorteil, nämlich die größere Offenheit: „Werte“ sind im Allgemeinverständnis eine offene und weite Kategorie, die es erlaubt, ethische Wichtigkeiten zu artikulieren, ohne auf ein stärker theoretisch geprägtes Vokabular – wie Normen und Prinzipien – zurückgreifen zu müssen. [...] Die Vielzahl [...] und die praktisch-normative Mehrdeutigkeit von Werten – stellt das fundamentale Problem der europäischen Wertedebatten dar. (Mandry 2011: 70)

Die Wertedebatte leidet daher unter der Visionslosigkeit und dem Transformationsdruck, „alte“ Werte zu bearbeiten und Neue hervorzurufen. Außerdem kommt hinzu, dass Werte

sowohl eine Stabilisierung als auch eine mögliche Verunsicherung hervorrufen können, die dadurch eine kritische Neuorientierung bewirken. Es braucht weder eine Moralisierung noch eine Unterordnung unter einen Wertekanon. Vielmehr wäre eine ethische Reflexionskultur, die sich innerhalb der Pluralität der Wertesysteme bewegt und für die Setzung von vernünftigen Prioritäten verantwortlich ist, sinnvoller (vgl. Friesl/Hamachers-Zuba/Polak 2009: 17).

„Werte“ werden somit je nach Kontext anders interpretiert. Einerseits steht der Wertebegriff für den Nutzen oder die Bedeutung einer Sache und andererseits auch für Wünsche, Bedürfnisse und Erwünschtes. Synonym wird der Begriff auch für Haltungen, Mittel, Ziele, Zwecke, Motivationen, Präferenzen etc. verwendet (vgl. Friesl/Hamachers-Zuba/Polak 2009: 22). „Werte“ können somit auch eingesetzt werden, um moralische Überzeugungen sowie Identitätsbedeutungen im öffentlichen Diskurs anzuführen (vgl. Mandry 2011: 64). Mandry (2011: 66) bezieht sich hier unter anderem auf die vieldiskutierte Werttheorie von Hans Joas, der „Werte als Resultat aus Selbsttranszendierung und Selbstbindung“ versteht. Nach Joas liegt der Grund für das Zustandekommen von Wertüberzeugungen in der Erfahrung von einschneidenden und berührenden Erlebnissen, welche die Persönlichkeit betreffen und dadurch als ein „Ergriffenwerden“ (Mandry 2011: 66) wahrgenommen wird. Wertbindungen entstehen, indem sie den Freiheitsraum eines Individuums erweitern und somit Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Es handelt sich demnach um Richtlinien, die auf emotionalen Erfahrungen basieren und eng mit der eigenen Identität zusammenhängen (vgl. Mandry 2011: 66).

Prozesse, wie etwa Migrationsprozesse, kulturelle und religiöse Pluralisierungen, Wirtschaftskrisen oder neue Arbeitswelten, sorgen für Veränderungen in Kulturen und Gesellschaften, welche sich wiederum auf individuelle Lebensstile und soziale Ordnungen auswirken (vgl. Friesl/Hamachers-Zuba/Polak 2009: 13). Solche Veränderungen gehören nach Beil (1996: 15) zum „Wesen der Werte“. Denn darunter verstehen sich Handlungsanleitungen für spezifische Gegebenheiten, die beispielsweise aufgrund von neuen gesellschaftlichen Leitbildern oder dem Wechsel von Lebensformen auch mit einem historischen Kontext verknüpft sind (vgl. Beil 1996: 15).

Abschließend lässt sich sagen, dass Werte sich nur dann als sinnvolle Orientierung erweisen, wenn sie nicht mit Zwang und Müssen in Verbindung stehen (vgl. Beil 1996: 14). Darüber hinaus begründen sie das Handeln der Gesellschaft und sind für die Steuerung der Verhaltensdispositionen und Einstellungen unentbehrlich (vgl. Polak 2011: 24). Polak (2011) fasst den Wertebegriff wie folgt zusammen:

1. jede Wissenschaft ihre Begriffe, Möglichkeiten und Grenzen transparent benennen kann und sich der Kritik anderer Zugänge stellt
2. in jedem Wertediskurs der Wertebegriff klar definiert und aus einem Sinnhorizont heraus begründet ist
3. die Interessen geklärt werden sowie die (historischen und möglichen Folgen) bedacht werden
4. der untrennbare Zusammenhang von Theorie und Praxis konstitutiv mit bedacht wird, d.h. wenn es auch eine Bereitschaft zur (Selbst)Kritik der Praxis gibt, die sich mit dem Sprechen über Werte verbindet
5. die konkreten Wertvorstellungen von Menschen wertgeschätzt und als Erkenntnisquelle ernst genommen werden
6. Pluralität anerkannt wird im Kontext der Frage nach Wahrheit
7. Werte in ihrem Zusammenhang mit Kommunikationsprozessen, Institutionen und Kultur bedacht werden
8. und schließlich das „Unverfügbare“ des Mensch-Seins nicht vergessen wird.

(Polak 2011: 39)

2.1.6 „Werte“ im Kontext des Integrationsprozesses

Es gibt verschiedene Orte der Wertepprägung, die für die Entwicklung individueller Werthaltungen verantwortlich sind. Diese entstehen jedoch hauptsächlich während der Sozialisation sowie durch Vermittlungsprozesse wie in beispielsweise Schulen. Es gibt demnach unterschiedliche Lebensbereiche, in denen wertepprägende Erfahrungen und Ereignisse gemacht werden, wie z. B. das eigene Elternhaus, Freunde, Schul- und Berufsausbildung, Arbeit, biographische Brüche (z. B. Schicksalsschläge) etc. Bei der Entstehung individueller Werthaltungen handelt es sich somit um einen weitreichenden und komplexen Prozess, der viele Lebensbereiche einer Person betrifft (vgl. Verwiebe/Seewann/Wolf 2018: 186f.).

Insbesondere im Kontext des Integrationsprozesses spielen biographisch prägende Erlebnisse bei der Entwicklung von individuellen Werthaltungen eine dominante Rolle. Denn hierbei handelt es sich oftmals um unerwartete und unbekannte Erfahrungen für Zugewanderte oder Flüchtlinge, die eine wesentliche Neuorientierung initiieren oder sogar eine Neubewertung des eigenen Lebens zur Folge hat. Die durchlebten Ereignisse der einzelnen Personen betreffen in den meisten Fällen auch ihr unmittelbares soziales Umfeld, sprich ihre Familie (vgl. Verwiebe/Seewann/Wolf 2018: 190). Biographische Brüche rufen demnach immer Veränderungen, Neujustierungen und Umstrukturierungen hervor und gehen „mit dem Gefühl eines erzwungenen Verlusts eigener Werte“ einher (Verwiebe/Seewann/Wolf 2018: 190). Da Zugewanderte und Flüchtlinge in ihrem Integrationsprozess stets mit einer neuen Kultur und unterschiedlichen Werten konfrontiert sind, werden sie zu einer Selbstreflexion der eigenen Haltungen und Positionen angehalten. Es kommt somit einerseits zu einer Hinterfragung und Reflexion eigener Handlungsmuster sowie Denk- und Verhaltensweisen und andererseits zum Aufbau von neuen Ordnungsmustern. All diese Erfahrungen und Identitätsprozesse haben enorme

Auswirkungen auf das eigene Werteprofil und sind oft eine Herausforderung für die eigene Identität (vgl. Verwiebe/Seewann/Wolf 2018: 190ff.).

Zu beachten ist außerdem, dass die Identifikation mit einer neuen Kultur nie zur Gänze stattfinden kann. Grund dafür ist zum einen der Verlust der persönlichen Geschichte und Kultur und zum anderen kann die Forderung nach der Kulturalisierung von Migrant/innen als Angriff auf deren eigenen Kulturen und Werte angesehen werden. Besonders in den Materialien zu Wertekursen wird Zugewanderten oftmals das Gefühl vermittelt, dass sie bislang nach Werten gelebt haben, die als falsch oder sogar minderwertig angesehen werden und deren Gesellschaften noch lange nicht so entwickelt sind als jene im Westen. Migrant/innen werden in diesem Sinne so dargestellt, als ob sie die Werte nicht kennen und es ihre Aufgabe ist, diese zu lernen (vgl. Fritz 2017: 5). Fritz (2017: 5) kritisiert diese Stereotypisierung von Zugewanderten und definiert Werte als „Bestandteil eines zu erwerbenden kulturellen Kapitals, das aber auch dann, wenn es erworben ist, nicht dazu ausreicht, Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen“. Denn sobald ein verlangtes Element, wie z. B. basales Wissen zur Landessprache, erreicht wird, kommt es zur nächsten Forderung, um somit *Othering*² aufrechtzuerhalten (vgl. Fritz 2017: 4). Die Migrationspolitik fordert eine Assimilation an nationale Werte sowie Normen des Ziellands und das „nicht, weil wir [die Migrationspolitik] das so wollen und brauchen, sondern, weil es den Anderen gut tut“ (Fritz 2017: 4).

Wird dieses Thema aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik betrachtet, so ist bekannt, dass zwischen Kultur und Sprache eine enge Verbindung besteht (vgl. Zabel 2021: 340). Watson-Gegeo und Nielson (2003) betonen in diesem Kontext, dass

language learning and enculturation are part of the same process. [...] Its basic premise is that linguistic and cultural knowledge are *constructed* through each other, and that language-acquiring children or adults are active and selective agents in both processes. [...] With regard to the *impact of socialization on language*, a child's development of linguistic competence is an outcome of the language varieties he or she is encouraged implicitly if not explicitly to learn, and of the activities in which children routinely interact with others. (Watson-Gegeo/Nielson 2003: 157; Hervorhebung im Original)

Erlernen Migrant/innen nun ein fremde (National-)Sprache, so ist die Aneignung der fremden (National-)Kultur unumgänglich. Ausschlaggebend dafür ist die Beteiligung am

² Unter dem Begriff „Othering“ versteht man laut Altenstrasser et al. (2014: 243) den „Prozess des Menschen-Zu-Anderen-Menschen-Zu-Machens“. Dabei beschreiben sie *Othering* als einen Vorgang, „in dem durch diskursive Praxen sowohl hegemoniale – in machtvollen Positionen befindliche – als auch den machtvollen Bedingungen unterworfenen Subjekte hergestellt werden“ (Altenstrasser et al. 2014: 242). Fritz (2017: 3) erwähnt hier auch eine „nationale Form des Othering“. Diese charakterisiert sich dadurch, indem ein Nationalstaat sich nicht nur nach innen definiert, sondern sich auch klar nach außen abgrenzt und jene, die sich nicht an den gesellschaftlich anerkannten Werten halten, zu Außenseiter/innen innerhalb des Staates machen (vgl. Fritz 2017: 3).

Diskurs. Denn Sprache und kulturelles Wissen werden durch die Teilnahme an bestimmten fachlich-thematischen Diskursen erworben. Darunter verstehen sich beispielsweise lebens- und alltagsweltliche Kontexte, wie etwa Familie, Unterricht, soziale Medien etc. sowie auch thematisch-fachliche Diskurse. DaF/DaZ-Lernenden muss somit die Partizipation in Diskursgemeinschaften gewährt werden, um sprachliches und kulturelles Lernen zu ermöglichen (vgl. Zabel 2021: 352f.).

Passiert es, dass Personen sich nicht an festgemachten Traditionen orientieren oder die anerkannten Werte innerhalb eines Nationalstaates nicht respektieren, werden diese zu Außenseiter/innen gemacht und gelten automatisch als ‚Andere‘ oder eventuell auch als Feinde (vgl. Fritz 2017: 3). Die Integrationsdebatte in den letzten Jahrzehnten hatte zur Folge, dass „es erstens zu einer Verstärkung des Unterschiedes zwischen einem [...] Wir und einem Ihr kam (Fritz 2017: 4). Des Weiteren stieg die Debatte über die angeblich unzureichende Beteiligung der Migrant/innen in Bezug auf ihre Integration sowie das Überlegenheitsgefühl der westlichen Kultur. Daraus entsteht eine Atmosphäre der Skepsis, Ablehnung und Misstrauens gegenüber den „Anderen“. Dies hat zur Folge, dass nicht mehr nur das Erlernen der Landessprache relevant ist, sondern auch die „Werte“ und „Normen“ des Landes eine erhebliche Rolle im Migrationsprozess spielen (vgl. Fritz 2017: 3f.).

Integration geschieht also auf Basis gemeinsamer Werte und einer gemeinsamen Kultur, welche durch eine gemeinsame Sprache ausgedrückt werden. Darüber hinaus spricht man bei erfolgreicher Integration von einer Anpassungsleistung und bei Nichtintegration tragen jene die Schuld, die nicht wollen. Die Forderung nach kultureller Homogenität geht auch klar aus dem zweiteiligen österreichischen Einbürgerungstest hervor. Während der Bundesteil sich auf rechtliche und politische Fragen fokussiert, konzentrieren sich die neun verschiedenen Ländertests auf mittelalterliche Geschichte. In der Steiermark wird beispielsweise abgefragt, wer Erzherzog Johann war, oder in Oberösterreich verlangt man Informationen zum Bauernaufstand aus dem Jahr 1626. Die Migrationspolitik sehnt sich somit nach dem Idealbild einer kulturell homogenen Bevölkerung mit gleicher Kultur und gleichen Werten, indem sie soziokulturelle Vielfalt negiert (vgl. Perchinig 2010: 18ff.).

2.2 „Integration“ in Deutschförderklassen

Speziell für gerade erst zugewanderte Schüler/innen oder für Flüchtlingskinder ist die Migration in ein neues Land eine riesige Herausforderung und eine große Lebensveränderung. Denn zu ihrem Integrationsprozess gehört nicht nur das Erlernen der Sprache im

Zielland, sondern auch die Berücksichtigung der vorherrschenden sprachlich-kulturellen Identität (vgl. Barkowski 2009: 26). Allerdings besteht die Problematik darin,

dass DaZ-Schüler häufig als Angehörige einer nicht-deutschen (Herkunfts-)Kultur wahrgenommen und punktuell auch stigmatisiert werden, ohne zu reflektieren, dass sie – sofern sie andere kulturelle Deutungsmuster mitbringen – die kulturellen Deutungsmuster erst erwerben müssen, die sie brauchen, um am deutschen Bildungssystem erfolgreich partizipieren zu können. (Rösch 2011: 139)

Das folgende Kapitel gibt somit eine Übersicht über jene Aspekte und Problematiken, die im Zusammenhang mit der Integration in einer Deutschförderklasse stehen. Dabei wird beispielsweise Bezug auf den Lehrplan der Deutschförderklassen oder den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (GERS) genommen und es werden Punkte, wie Bedeutung von Schule und Bildung, die Relevanz von Wertevermittlung, der Einbezug von Erstsprachen, möglichen Herausforderungen etc., genauer in Betracht bezogen.

2.2.1 Bezugnahme auf den Lehrplan für Deutschförderklassen

Seit dem Schuljahr 2019/20 sind die Lehrpläne für die Deutschförderklassen laut § 8h des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) verpflichtend im Unterricht anzuwenden. Ziel des Lehrplanes ist das frühzeitige Erlernen der Unterrichtssprache, damit die DaZ-Beginner/innen möglichst zeitnah am Regelunterricht im Klassenverband teilnehmen können. Außerdem soll nicht nur die Unterrichtssprache, sondern auch die Bildungssprache und der Fachwortschatz in den Deutschförderklassen gefördert werden, indem auch andere Unterrichtsgegenstände, wie etwa Mathematik, Sachunterricht oder Lebende Fremdsprachen, unterrichtet werden. Des Weiteren sollen die DaZ-Lehrkräfte genügend Gestaltungsraum erhalten, um sicherzustellen, dass die einzelnen Fähigkeiten und Begabungen der Lernenden gefördert werden können (vgl. BMBWF 2019: 15).

Zu Beginn spielt insbesondere die mündliche Handlungsfähigkeit eine zentrale Rolle bei der Sprachförderung in den Deutschförderklassen. Hierbei wird zunächst der Fokus auf die rezeptiven Fertigkeiten, wie etwa das Hör-Sehverstehen und Lesen bzw. Leseverstehen, gelegt. Folglich entwickeln sich dann die produktiven Fertigkeiten, sprich Sprechen und mündliches Sprachhandeln und Schreiben und schriftliches Sprachhandeln (vgl. BMBWF 2018: 33). Dabei fordert der Lehrplan für die Neuen Mittelschulen beispielsweise folgende Kompetenzen von DaZ-Lernenden:

- versteht unterrichtstypische Sprachhandlungen (Fragen, Arbeitsanweisungen, Aufforderungen, Ankündigungen, Erklärungen).
 - versteht das Thema von kurzen Gesprächen, an denen sie/er nur als Zuhörer/in beteiligt ist.
 - erschließt die Hauptaussage einfacher sprachlicher Äußerungen und Gespräche im Unterrichtsalltag bzw. einfacher Sachdarstellungen aus dem Sprechkontext und entnimmt ihnen gezielt wesentliche Informationen
- [...]

- reagiert auf einfache Sprachhandlungen anderer und stellt selbst sprachliche Kontakte in vertrauten Situationen her, kann diese weiterführen und beenden.
[...]
- benennt und beschreibt Gegenstände, Personen, Lebewesen, Tätigkeiten, einfache Sachverhalte und Ereignisse (zB persönliche Daten, Familie, Schule, Essen, Wohnen, Freizeit, Natur und Umwelt).

(BMBWF 2018: 34)

Der Lehrplan sieht die Deutschförderklasse als einen „geschützten Lernraum“ (BMBWF 2018: 31), in dem die Schüler/innen anhand einer respektvollen und wertschätzenden Lernatmosphäre das Gelernte ausprobieren und üben können. Grundsätzlich gilt, dass sich in einer Deutschförderklasse oftmals Lerner/innen befinden, deren derzeitiges Niveau nicht ihrem Alter entspricht. Dadurch können Widersprüche zwischen ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und ihren intellektuellen Fähigkeiten entstehen. Besonders hilfreich sind hier Kontakte, Absprachen und Kooperationen sowie muttersprachliche Lehrkräfte, um die Schüler/innen in diesem Prozess zu unterstützen. Dies ist nicht nur wichtig für die Entwicklung der Sprachlernkompetenz, sondern auch grundlegend für die sozialen Kompetenzen und die interkulturelle Handlungsfähigkeit (vgl. BMBWF 2018: 31).

Auch auf die Mehrsprachigkeit wird im Lehrplan für Deutschförderklassen Rücksicht genommen. Die DaZ-Beginner/innen sollen dabei ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen, indem Sprachenvergleiche, Sprachreflexionen sowie auch vorhandene Fremdsprachenkenntnisse als Unterstützung herangezogen werden. Somit werden die Sprachentwicklungsprozesse, die sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede betont und als positiv angesehen. Ziel ist es, die Schüler/innen in ihrer individuellen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit zu fördern und ihr Sprach(en)bewusstsein, die *language awareness*, auszubilden. DaZ-Lehrer/innen übernehmen demnach die Aufgaben von Wissensvermittler/innen, Sprachlernberater/innen und Brückenbauer/innen. Sie berücksichtigen dabei gleichzeitig die Bildungs-, Sprach- und Lebenserfahrungen ihrer Schüler/innen und sorgen für positive Lernanlässe und Austauschmöglichkeiten innerhalb des Klassenraumes (vgl. BMBWF 2018: 31).

Zu beachten ist laut Lehrplan auch der Umgang mit der Heterogenität in den Deutschförderklassen. Denn „[u]nterschiedliche Altersgruppen, Vorkenntnisse/-erfahrungen, Lernbiografien, mitgebrachte Sprachen und Schrift sowie unterschiedlicher Sprachstand führen u. U. zu einer sehr heterogenen Lernergruppe, der die Lehrperson mit Binnendifferenzierung begegnet“ (BMBWF 2018: 32). Arbeitsaufträge und Lernangebote sollten daher unterschiedlich formuliert werden und auch verschiedene Lernziele verfolgen. Hilfen

sind einerseits kooperative Lernformen und andererseits auch digitale Medien aufgrund ihrer Möglichkeit zur Individualisierung (vgl. BMBWF 2018: 32).

2.2.2 Bezugnahme auf den GERS und den Grundsatzterlass „Interkulturelle Bildung“ (2017)

Beim *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (kurz: GERS) handelt es sich um ein didaktisches Rahmenwerk, welches vom Europarat initiiert wurde und sich auf die Sprachkompetenz von Fremdsprachenlernenden fokussiert. Die meisten österreichischen Lehrpläne und teilweise auch standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfungsnormen orientieren sich mittlerweile am GERS. Er soll eine Grundlage für Lehr- und Studienpläne, Sprachkurse, Bildungsstandards, Prüfungen als auch für die Entwicklung neuer Lehrbücher sein. Es handelt sich dabei um ein europaweites anerkanntes Bezugssystem mit ansteigenden Sprachkompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2), die einen internationalen Vergleich von Abschlüssen und Prüfungsergebnissen ermöglichen (vgl. Horak et al. 2010: 5f.).

Der Untertitel des Referenzrahmens „lernen, lehren, beurteilen“ verfolgt das Ziel, alle Sprachverwender/innen anzusprechen. Darunter zählen zum einen Lerner/innen und Lehrer/innen und zum anderen jene, die Leistungen messen und beurteilen (vgl. Horak et al. 2010: 7). Darüber hinaus konzentriert sich der GERS auf unterschiedliche Teilfertigkeiten, wie beispielsweise „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ (Horak et al. 2010: 8). Der GERS ist außerdem ein handlungsorientierter Ansatz, sprich Sprachverwender/innen und Sprachlernende nehmen hier die Rollen als soziale Handelnde ein. Bei einem kompetenzorientierten Ansatz muss demnach darauf geachtet werden, dass die Lernenden im Unterrichtsalltag auf reale Situationen im Leben vorbereitet werden (vgl. Horak et al. 2010: 12).

Auch die in der österreichischen Migrations- und Sprachenpolitik verwendeten sechs Niveaustufen beziehen sich auf den GERS und verdeutlichen dabei den gemeinsamen europäischen Standard für die Vereinheitlichung bei Sprachkursangeboten, Kursbücher, Leistungsbewertungen etc. (vgl. Gatt 2013: 171). Der Grundgedanke in diesem Leistungsnarrativ ist, dass

der GERS [...] einen Beitrag zur Mobilität und Grenzüberschreitung innerhalb der Europäischen Union leisten und u.a. die gegenseitige Anerkennung von sprachlichen Qualifikationen erleichtern und die Mehrsprachigkeit Europas fördern [sollte]. (Plutzer 2010: 133)

Fakt ist aber, dass Referenzrahmen zwar in den Integrationsprogrammen als Instrument verwendet werden, dieser jedoch bislang in keine einzige nicht-europäische

Migrant/innensprache, wie z. B. Türkisch, Arabisch oder Persisch, übersetzt wurde. Des Weiteren wird der GERS im Rahmen der Integrationspolitik missbräuchlich verwendet. Denn anstatt einer Erfassung mehrsprachiger Kompetenzprofile, welche ungleichmäßige und veränderliche Kompetenzen erlauben, orientiert er sich an einheitlichen Niveaubeschreibungen, die unpassend für mehrsprachige Menschen sind (vgl. Plutzer 2010: 133). Hinzu kommt, dass einzelne Sprachniveaustufen, wie beispielsweise die Alphabetisierung, bei diesem Instrument nicht berücksichtigt werden. Folglich werden Personen mit geringerem Bildungsniveau bzw. Personen, die zuallererst alphabetisiert werden müssten, diskriminiert. Der GERS fokussiert sich somit nur auf europäische Lernende, die über ein hohes Bildungsniveau verfügen (vgl. Gatt 2013: 171).

Einen grundlegenden Aspekt, den der Europarat bei der Implementierung des GERS berücksichtigt hat, ist das Konzept der Mehrsprachigkeit (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 17). Denn

Mehrsprachigkeit muss im Kontext der Plurikulturalität gesehen werden. Sprache ist nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur, sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten. [...] Die verschiedenen (nationalen, regionalen oder sozialen) Kulturen, zu denen ein Mensch Zugang gefunden hat, existieren in seiner kulturellen Kompetenz nicht einfach nebeneinander. Sie werden verglichen und kontrastiert, und sie interagieren beim Entstehen einer reicheren, integrierten plurikulturellen Kompetenz; mehrsprachige Kompetenz ist eine ihrer Komponenten, die wiederum mit anderen Komponenten interagiert. (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 18)

Fakt ist, wenn ein Sprachlerner sich in einem kulturellen Kontext befindet, erweitert sich dessen Spracherfahrung. Sprachen sollen deshalb weder isoliert voneinander gelernt werden noch sollen Muttersprachler/innen als ideale Vorbilder gesehen werden. Die Lerner/innen sollten vielmehr eine mehrsprachige Fähigkeiten entwickeln, indem alle gemeinsam zu einer kommunikativen Kompetenz beitragen, in der Sprachkenntnisse und -erfahrungen gesammelt werden und miteinander in Relation und in gegenseitigem Austausch stehen (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 17).

Auch im vom BMBWF veröffentlichten Grundsatzertlass „Interkulturelle Bildung“ aus dem Jahr 2017 wird der Stellenwert von Kultur und Interkulturalität im Bildungswesen hervorgehoben. Ausgangspunkt dafür ist die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft, die eine steigende Heterogenität in den Lebens- und Familienrealitäten hervorruft und sich folglich in den Klassenzimmern widerspiegelt (vgl. BMBWF 2017: 1). Das Konzept macht „auf [...] gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wie etwa Migrationsbewegungen aus dem globalen Süden nach Europa, Abwanderungsprozesse in ländlichen Regionen und [...] soziale Aspekte“ aufmerksam und versucht gleichzeitig,

„pädagogisch angemessen auf die Herausforderungen und Chancen, die sich daraus im System Schule ergeben“ zu reagieren (BMBWF 2017: 2).

Dabei rückt das ganze System Schule in den Fokus. Ziel ist es, *Othering* („Wir und die Anderen“) entgegenzuwirken und in den Schulen einerseits die Arbeit mit heterogenen Gruppen zu intensivieren und andererseits auch das Verhalten ihnen gegenüber zu überdenken (vgl. BMBWF 2017: 3). Interkulturelle Bildung ...

- [...] ist ein wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Sie ist dialogisch, fördert das Verständnis von und den Umgang mit Vielfalt, macht Potentiale sicht- und nutzbar und leistet einen Beitrag zur Konflikt- und Dialogkompetenz innerhalb der Klassen- und Schulgemeinschaft.
- [...] fördert eine kritische Reflexion des individuellen wie gruppenspezifischen Sprachgebrauchs.
- [...] setzt an der Lebenswelt, den Vorerfahrungen und Sichtweisen aller Schülerinnen und Schüler an und nützt biographische, linguistische und weitere geeignete Ansätze, um die Vielfalt von Kulturen und Lebensentwürfen zu bearbeiten.
- [...] vermittelt ein dynamisches Konzept von Identität(en) und hinterfragt Stereotypisierungen und Zuschreibungen. Sie fördert Respekt und leistet einen Beitrag gegen Rassismus.

(BMBWF 2017: 3f.)

Die Lernenden sollen demnach interkulturelle Kompetenzen in allen Fachgegenständen erfahren, damit sie diese dann in schulischen sowie außerschulischen Situationen anwenden können. Des Weiteren ist die Wahrnehmung und Analyse von sozialen, sprachlichen, kulturellen und anderen Gemeinsamkeiten und Unterschiede unentbehrlich, um kritische und wertschätzende Grundhaltungen einzunehmen und Empathie als auch eine Ambiguitätstoleranz zu entwickeln (vgl. BMBWF 2017: 4).

2.2.3 Bedeutung von Schule und Bildung

Die zugezogenen Kinder und Jugendlichen kommen mit verschiedenen Ausgangs- und Lebenslagen in das Zielland. Daher ist es wichtig, die Kinder aufzufangen und ihnen eine erfolgreiche Integration sowie Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen. Ihr Integrationsprozess soll insbesondere durch eine grundlegende Schulbildung und die Vermittlung der Sprache gefördert werden. Bildung soll laut Otto et al. (2016) als Schlüssel zur Integration gesehen werden, um den Kindern und Jugendlichen Abschlüsse zu ermöglichen. Entscheidend dabei sind jedoch nicht nur die schulische Bildung und der Spracherwerb, sondern auch die kulturellen Kenntnisse und die Öffnung interkultureller Institutionen, damit die strukturelle Diskriminierung gegenüber Zugewanderten abgebaut werden kann. Die Gelegenheit einer frühzeitigen Bildungsbeteiligung ist unumgänglich, um deren Potentiale und Fähigkeiten zu fördern (vgl. Otto et al. 2016: 15).

Viele junge Zugewanderte verfolgen das Ziel, eine gute Ausbildung zu haben oder ein Studium zu absolvieren. Grundsätzlich ist es ihnen wichtig, so schnell wie möglich über

ein eigenes Einkommen zu verfügen. Dieser Weg wird ihnen in den meisten Fällen allein schon aufgrund der sprachlichen Barrieren verwehrt. Infolgedessen fällt meistens eine gute Beratung hinsichtlich ihres Bildungsweges aus und ihnen wird ein möglichst schneller Einstieg in den Beruf geraten, der sich meistens im Niedriglohnsektor befindet (vgl. Matysiak 2017: 92f.). Dafür benötigt es wiederum integrationsfördernde Maßnahmen und Forderungen auf allen Ebenen. Denn der Institution Schule muss bewusst sein, dass die Beschulung von neu zugewanderten Kindern eine besondere Anforderung ist und mit entsprechenden Aufgaben einhergeht. Es braucht Veränderungen auf der strukturellen Ebene hinsichtlich Zeit und Raum, aber auch auf der Personalebene. Lehrkräfte müssen demnach im Umgang mit Heterogenität, Sprachenvielfalt und Traumabewältigung geschult werden. Eine Beratung oder Qualifizierung des Personals ist hier von besonderer Relevanz. Nur so gelingt eine umfassende Teilhabe an Bildung und eine Chance auf Bildungserfolg (vgl. Otto et al. 2016: 15).

Die meisten zugewanderten Kinder waren in ihrer Vergangenheit meist Belastungssituationen ausgesetzt. Viele mussten ihre Heimat aus Angst vor Verfolgung, Krieg oder Gewalt verlassen. Einige von ihnen leiden auch lange nach der Ankunft im Zielland an Traumafolgestörungen, insbesondere an psychischen Krankheiten. In diesem Fall spricht man von Postmigrationsstress, welcher mit den ungünstigen Wohnverhältnissen, Diskriminierungserfahrungen, der Angst vor der Entscheidung des Asylverfahrens als auch Akkulturationskonflikten in Verbindung steht. All diese Faktoren und Gegebenheiten können die psychischen Erkrankungen der Kinder weiter verschlimmern. Auch hier übernimmt die Schule wieder eine wesentliche Rolle, indem sie versucht die psychischen Auffälligkeiten zu stabilisieren. Faktoren, die den Kindern Sicherheit und Stabilität geben und auch für einen wesentlichen Schutzfaktor sorgen, sind beispielsweise ein geregelter Schulalltag, vertrauensvolle Bezugspersonen, Strukturen und eine liebevolle Atmosphäre. Die Institution Schule bietet den Kindern somit einen sicheren Ort, damit diese durch einen regelmäßigen Schulbesuch ihre Belastungen verarbeiten und ihr Selbstwertgefühl steigern können (vgl. Inal 2017: 157f.).

Die Traumata, psychischen Erkrankungen oder Symptome erschweren den Kindern ihren Schulbesuch und sorgen für Anstrengungen und Herausforderungen in deren Alltag. Sie benötigen daher v. a. Stabilität, Sicherheit und Normalität (vgl. Inal 2017: 161). Schule übernimmt laut Inal (2017: 165) hier die Schlüsselfunktion als „sichere Insel“ und gibt den Schüler/innen auch Zukunftsaussichten. Vier grundlegende Aspekte sind dabei zu beachten: der Aufbau vertrauenswürdiger und konstanter Beziehungen, eine

wohlwollende und wertschätzende Atmosphäre, klare Regeln und Strukturen und eine willkommene Lernumgebung. Das sind auch für die Lehrer/innen keine einfachen Aufgaben, denn hier sind pädagogische Professionalität und Interkulturalität gefragt. Lehrpersonen müssen sich darüber im Klaren sein, dass sie in diesem Fall auch immer ein Beziehungsangebot eingehen, welches viel Präsenz verlangt. Darunter fallen Aspekte wie Feinfühligkeit, Aufmerksamkeit, Zuwendung, Trostspenden etc. Hierfür ist eine ständige Reflexion ihres professionellen Handelns unumgänglich (vgl. Inal 2017: 166f.).

2.2.4 Relevanz von Wertevermittlung

Menschen werden zwar mit Fähigkeiten ausgestattet, damit sie ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft werden, jedoch ist diese Entwicklung nicht genetisch vorprogrammiert. Denn speziell Kinder wissen oft nicht, warum sie etwas machen und welche Auswirkungen ihre Handlungen oder Aussagen bewirken können. Dies muss ihnen zunächst gezeigt und vermittelt werden, damit ihnen ihr Verhalten in der Gruppe bewusst wird (vgl. Beil 1996: 17). Folglich soll nun die Relevanz einer Wertevermittlung insbesondere im Kontext Schule erörtert und verdeutlicht werden.

In unserer Gesellschaft gibt es mittlerweile einen Grundbestand an Werten, der sich über Jahrhunderte hinweg entwickelt hat und heutzutage unerlässlich für das soziale Zusammenleben ist. Es handelt sich dabei um Werte wie Freiheit, Sicherheit, Gleichheit, Frieden, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit etc. (vgl. Beil 1996: 18f.). Denn Erwachsene, „die [...] Kindern solche Werte des Gemeinsinns nahebringen, helfen ihnen nicht nur, die Sorge für humane Lebensbedingungen als ihre Sache zu betrachten, statt sie anderen aufzubürden“ (Beil 1996: 19). Daraus ergibt sich ein stabiles Gerüst an Grundsätzen, welches Kindern als ein Rüstzeug zur Verfügung steht, um auch dann in persönlichen kritischen Situationen selbstbestimmt entscheiden zu können, wie sie handeln und sich verhalten sollen. Kinder müssen sich mit den geltenden Werten auseinandersetzen und einen eigenen moralischen Standpunkt finden, der unabhängig von erwachsenen Leitvorstellungen ist. Damit solch ein Nachdenken stattfinden kann, benötigt es vor allem Situationen und Probleme als auch Anstöße und Gelegenheiten. Sie müssen erfahren, welchen Sinn Werte haben und dass sie sich zunächst in eine moralische Eigenverantwortung einüben müssen (vgl. Beil 1996: 19f.).

Auch in der Bildung nimmt die Wertevermittlung eine wichtige Rolle ein, da dieses Thema nicht nur Fragen inkludiert, sondern auch eine Querschnittsmaterie ist, die auch die Berufsbildung betrifft. Dabei setzt man sich mit dem reflexiven Umgang von

Wertekonflikten und -fragen auseinander. Besonders in Schulen hat die Wertefrage auch eine strukturelle Dimension, da sie nicht nur einzelne Personen betreffen, sondern die Institution als Ganzes. Solche Strukturen haben oftmals die Folge, dass das Erfahren von Idealen und Haltungen einerseits gestärkt und andererseits auch blockiert werden kann. Umso wichtiger sind daher die strukturellen Konsequenzen bei Wertediskursen. Ansonsten würden nur fromme Wünsche zurückbleiben, die dann sogar letzten Endes zu einer Moralisierung tendieren. Den Kindern muss vermittelt werden, dass gesellschaftliche Vorstellungen und Leitbilder auch mit konkretem Handeln zu tun haben, da diese nicht nur gedacht, sondern auch umgesetzt werden müssen. Dafür benötigen sie philosophische, ethische und religiöse Kenntnisse, welche die Schüler/innen zunächst erwerben müssen (vgl. Friesl/Hamachers-Zuba/Polak 2009: 21f.).

Die Wertevermittlung findet demnach einerseits im Rahmen der Familie und Erziehung statt und andererseits aber auch durch Institutionen. Während ersteres meist auf ungesteuerte Weise geschieht, verläuft letzteres gesteuert. Dazu zählen beispielsweise Kindergärten und insbesondere auch Schulen (vgl. Fornoff 2018: 81). Denn

[e]rstens lässt sich schulische Bildung per definitionem nicht auf eine bloße Weitergabe von Wissen beschränken; eine solche würde nur zu einer rein äußerlichen Wissensakkumulation führen, zu angelerntem Faktenwissen, ohne dass Formen persönlicher Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit ausgebildet werden würden. Zweitens gehört [...] ausdrücklich auch die Vermittlung von Werten und damit verbunden eines ethisch-moralischen Reflexionsvermögens zu den gesetzlich vorgeschriebenen Lernaufgaben der Schule. (Fornoff 2018: 81)

Nicht nur Eltern, sondern auch Schulen haben somit einen Erziehungsauftrag, der besagt, dass Kinder bei der Entwicklung und Entfaltung zu unterstützen sind und gleichzeitig auch lernen sollen, eigenverantwortlich und gemeinschaftsfähig zu handeln. Schule bildet und erzieht demnach künftige Generationen, regt zur eigenständigen und kritischen Reflexion von bereits existierender Wert- und Normvorstellungen an, fördert die Charakter- und Persönlichkeitsbildung, macht auf die demokratischen Grundwerte aufmerksam etc. (vgl. Fornoff 2018: 81ff.).

Denk- und Wertungsmuster sind bei Erwachsenen bereits verfestigt und daher kaum veränderbar. Junge Menschen hingegen befinden sich in einem Prozess des Lernens, Suchens, Erprobens und Reflektierens. Ihre Muster sind noch nicht mit der eigenen Identität verknüpft und somit flexibler und fluider. Außerdem hängt deren Wertebildung von einigen Faktoren, wie beispielsweise die Familie, der *peer group*, dem Freundeskreis oder den sozialen Medien und Netzwerken, ab. Zu Beginn nehmen vor allem die unmittelbaren Bezugspersonen der Kinder, meist Mutter und Vater, eine wesentliche Rolle ein. Später in der Pubertät werden andere Wertungs- und Deutungsperspektiven sichtbar. Diese

werden dann überprüft und in Reflexions- und Selbstformulierungsprozessen kritisch hinterfragt. Die Schule hat hier die Möglichkeit, in diese Prozesse einzuschreiten, zu ergänzen oder zu korrigieren. Somit kann sie deren Wertebildung in eine sozial erwünschte Richtung lenken, indem sie in die inneren Prozesse der Lernenden eingreift (vgl. Fornoff 2018: 83f.).

Verwiebe et al. (2018) geben abschließend noch eine kurze Zusammenfassung zum Prozess der Entstehung individueller Werthaltungen: Zu Beginn werden diese von den Eltern vorgelebt, welche wiederum von den Kindern hauptsächlich vom Unterbewusstsein übernommen werden. Später durchlaufen die Kinder einen Reflexionsprozess, der ihnen dabei hilft, die Werte zu hinterfragen. Dabei kann es zum Aufbegehren bis hin zur Ablehnung kommen. Währenddessen entstehen bei den Heranwachsenden andere Beziehungen mit Freund/innen oder Partner/innen, die für die persönliche Wertebildung essenziell sind. Auch negative Erfahrungen und biografische Brüche nehmen hier erheblich Einfluss auf diesen Prozess. Wurden diese Phasen einmal durchlebt, so verfestigen sich deren Haltungen und Einstellungen allmählich (vgl. Verwiebe/Seewann/Wolf 2018: 192).

2.2.5 Vermittlung von Landeskunde und Interkulturalität

Der folgende Abschnitt betont den Stellenwert von landeskundlichem Unterricht und der Vermittlung von Interkulturalität in Deutschförderklassen. Darunter zählen mitunter beispielsweise die Vermittlung der Zielkultur, aber auch der gegenseitige Austausch von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen sowie die Reflexion über die eigenen Erfahrungen im Zielland.

Der Bereich ‚Landeskunde‘ oder auch ‚landeskundliches Lernen‘ genannt ist bereits in den Curricula der Lehramtsausbildung integriert. Mittlerweile inkludieren auch DaF/DaZ-Handbücher und Einführungen die Landeskundendidaktik (vgl. Schweiger 2021: 358). Denn in der Fremdsprachendidaktik ist man sich einig, „dass der Erwerb fremdsprachiger Kenntnisse und Fertigkeiten verknüpft sein sollte mit einer inhaltlichen Beschäftigung mit der Gesellschaft des Zielsprachenlandes, ihrer Geschichte und ihrer Kultur“ (Schumann 2017: 187, zitiert nach Schweiger 2021: 358).

Miteinhergehend ist auch die „Interkulturelle Landeskunde“, bei der es vielmehr um die Reflexion von eigen- und fremdkulturellen Perspektiven, Gemeinsamkeiten und Unterschieden geht. Dadurch erwerben die Lernenden nicht nur eine kommunikative Kompetenz, sprich die Fähigkeit für ein erfolgreiches Sprachhandeln, sondern auch eine Kulturkompetenz, die *Cultural Awareness*, welche sich auf den Umgang mit Verschiedenheit

fokussiert. Es geht dabei einerseits um die Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt der deutschsprachigen Länder und andererseits darum, die Pluralität von Denkerfahrungen und Lebenswelten anzuerkennen (vgl. Schweiger 2021: 362). Der DaZ-Unterricht übernimmt hinsichtlich Interkulturalität bzw. interkulturellem Lernen daher folgende Aufgaben:

Er soll Raum für Begegnung und Austausch zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft schaffen. Er soll den Lernenden Verständnis dafür vermitteln, dass andere Kulturen – genauso wie die eigene – alles andere als homogene, alles umfassende Einheiten sind und dass es Risse, Ungleichheiten, Meinungsverschiedenheiten genauso gibt wie Verständigung und Elemente von Stabilität. (Kjellström Medici/Kaufmann 2007: 61)

Der Fokus wird demnach auf Einstellungen, wie z. B. Toleranz, Offenheit oder Kommunikationsbereitschaft, und auf den Abbau von Vorurteilen gegenüber dem Zielland gelegt. Die Lernenden sollen dabei selbst Fragen stellen sowie Eindrücke und Denkanreize erarbeiten, um sprachlich und kulturell handlungsfähig zu werden (vgl. Kjellström Medici/Kaufmann 2007: 71).

Speziell der DaZ-Unterricht ist darauf ausgelegt, dass die Lernenden in die jeweilige deutschsprachige Gesellschaft integriert werden. Hierbei können insbesondere Strategien gegen Zuschreibungen entwickelt sowie bestehende Herrschaftsverhältnisse analysiert werden. DaZ-Lerner/innen sollten in diesem Kontext auch die Möglichkeit für eine migrationspädagogische Reflexion haben. Dabei soll Raum geschaffen werden, um die Ausgrenzung von Zweitsprachenlernenden hinsichtlich der Schlechterstellung bzw. Marginalisierung, die durch diskriminierendes *Othering* entsteht, zu thematisieren. Somit kann ein Austausch über die Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen stattfinden und die DaZ-Lerner/innen entwickeln gleichzeitig Strategien, die für den Umgang mit diskriminierenden und rassistischen Praktiken hilfreich sind (vgl. Schweiger 2021: 370).

Dies wirkt sich folglich auch auf die Unterrichtsgestaltung aus. Allein schon bei der Themenwahl kann Interkulturalität berücksichtigt werden, um dadurch das sprachliche und kulturelle Potenzial der Lernenden miteinzubeziehen. Interkulturelle Themen unterstützen dabei, eigenes kulturelles Wissen einzubringen und gleichzeitig gegenseitiges Verständnis aufzubauen. Eine weitere von vielen Möglichkeiten für den DaZ-Unterricht ist ein Wahrnehmungstraining und Perspektivenwechsel (vgl. Kjellström Medici/Kaufmann 2007: 71f.). Ziel dabei ist es, „die beobachteten Phänomene aus der Innenperspektive der anderen Kultur zu sehen und die eigenen Ansichten aus dieser Perspektive heraus zu untersuchen“ (Kjellström Medici/Kaufmann 2007: 72). Dabei hilft beispielsweise aufmerksames Beobachten, das Anstellen von Vergleichen oder der Austausch über das Herkunftsland oder die Kulturdimensionen. Zu guter Letzt sollte auch immer eine Reflexion

über die eigenen Erfahrungen stattfinden, indem emotionale Gesichtspunkte und Problemfelder aufgedeckt und eigene Gefühle und Eindrücke verbalisiert werden (vgl. Kjellström Medici/Kaufmann 2007: 74f.).

2.2.6 Umgang mit Stereotypen

Der Fremdsprachenunterricht – insbesondere Lehrmaterialien – bedient sich oft an stereotypen Darstellungen und Vorurteilen. Auch diese Thematik ist für den Integrationsprozess der Lernenden von Bedeutung, weil ihnen dadurch Werte und Ideale vermittelt werden. Dabei entsteht eine Vorstellung über die Zielkultur, welche eventuell gar nicht der Richtigkeit entspricht. Genauso reproduzieren Lehrmaterialien oft falsche Bilder anderer Kulturen bzw. der Ausgangskulturen der Lernenden. Die Problematik von Stereotypen und Klischees für den DaF/DaZ-Bereich werden nun im Folgenden erörtert.

Die Arbeit mit Stereotypen und Fremdbildern gehört nach wie vor zur kulturwissenschaftlichen Forschung im DaF/DaZ-Bereich. Lerner/innen setzen sich dabei im Laufe ihres Sozialisationsprozesses mit stereotypen Bildern und Einstellungen sowie mit Vorurteilen hinsichtlich der Zielsprachen(gruppe) auseinander (vgl. Fornoff 2021: 330). Vereinfacht gesagt: Es handelt sich bei Stereotypen um „starre, verfestigte Vorstellungen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe über die Merkmale von Mitgliedern einer anderen Gruppe“ (Vatter 2019: 189f.). Unklar in diesem Ansatz ist jedoch immer noch der multi- und interdisziplinäre Charakter der grundlegenden Begriffe „Stereotyp“, „Vorurteil“, „Klischee“ oder „Fremdbild“, da sie in den wissenschaftlichen Bereichen (Psychologie, Ethnologie, Pädagogik, Literatur etc.) unterschiedlich Anwendung finden. Eine weitere Schwierigkeit sind auch die verschiedenen Herangehensweisen der unzähligen wissenschaftlichen Arbeiten, die zu diesem Bereich veröffentlicht wurden (vgl. Fornoff 2021: 330f.). Im DaF/DaZ-Kontext jedoch werden Stereotype meist anhand nationalstaatlicher Zugehörigkeit unterschieden (vgl. Decke-Cornill/Lutz 2015: 222). Dadurch entstehen oftmals heterostereotype Vorstellungen und Bilder von anderen Nationen. Folglich nehmen die „klassischen“ Nationalstereotypen eine abwertende und ausgrenzende Dimension an, die dann bedauerlicherweise einen abwertenden Charakter entwickeln und die Entstehung von fremdenfeindlichen bis hin zu rassistischen Einstellungen fördern (vgl. Fornoff 2021: 331; Decke-Cornill/Küster 2015: 222).

Stereotype wurden demnach lange als Hürden für die interkulturelle Verständigung betrachtet (vgl. Vatter 2019: 190). Da die Thematik jedoch eng mit dem Bereich „Landeskunde“ verknüpft ist, kam es zu einer Kehrtwende in diesem Bereich:

Stereotype werden heute weithin als denkökonomisch notwendige Grundmuster menschlicher Kognition betrachtet, die vitale Funktionen menschlicher Weltorientierung und Identitätsbildung wahrnehmen und aus diesem Grund nicht ohne Weiteres abgebaut oder gar eliminiert, sondern bestenfalls in ihrem selektiven und reduktiven Charakter offengelegt und nur über langwierige Prozesse des Wissens- und Erfahrungserwerbs kritisch analysiert und verändert werden können. (Fornoff 2021: 331)

Im Zuge der Landeskundendidaktik kam es somit in den 1980er Jahren zu einem bewussteren und reflektierten Umgang mit Klischees. Darin wurden eine sozialwissenschaftliche Reflexion über die eigene und Zielkultur als auch eine Medienanalyse und deren Gebrauch von Fremdbildern miteinbezogen. Einige weitere Kompetenzbereiche, in denen mit Stereotypen gearbeitet werden kann, sind beispielsweise das interkulturelle Lernen, die Sprach- und Kulturmittlung, Medien- oder Begegnungs- bzw. Austauschdidaktik. Dafür eignen sich Unterrichtsfächer wie etwa Literatur, Musik, Film etc. (vgl. Vatter 2019: 190f.).

In der Praxis nehmen Stereotype und Fremdbilder einen paradoxen Stellenwert ein. Zum einen wird versucht, diese aufgrund ihrer negativ behafteten Auswirkungen didaktisch zu reduzieren und zum anderen sind sie dennoch Teil des interkulturellen Lernens und daher auch ein unumgängliches Mittel. Das Hinterfragen der Stereotype ist daher immer noch ein unvermeidbarer Bestandteil im Fremdsprachenunterricht und hat fördernde Auswirkungen auf die Fremd- und Selbstwahrnehmung sowie auf die Lernmotivation und Interaktion mit Sprecher/innen der Zielkultur. Es findet schließlich gleichzeitig eine Dekonstruktion und Konstruktion von Stereotypen statt. DaZ-Beginner/innen müssen daher ein Bewusstsein für Fremdbilder entwickeln, um diese zu erkennen und folglich darüber zu reflektieren (vgl. Vatter 2019: 191).

2.2.7 Einbezug der Erstsprachen

Der zentralen Rolle der Erstsprache wird im offiziellen Bildungsdiskurs keinerlei Beachtung mehr geschenkt. Der muttersprachliche Unterricht ist zwar nach wie vor Teil des Regelschulwesens; es ist jedoch zu befürchten, dass er angesichts der Priorität, die dem Deutscherwerb eingeräumt wird, noch mehr als bisher ein ›Schattendasein‹ führen wird. (Fleck 2019: 21)

Die Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen sind im Zusammenhang mit Integration und Sprache von großer Bedeutung. Denn Integration kann nur gelingen, wenn deren Erstsprachen eine zentrale Rolle im Schulkontext einnehmen. Dies stärkt nicht nur ihre Identität und ihr Selbstbewusstsein, sondern auch deren Zweitsprachen- und Intelligenzentwicklung (vgl. Barkowski 2009: 22). Weiters sorgt die Berücksichtigung der Erstsprachen für eine Erhöhung des Sprachprestiges, da deren erfolgreiche Einbeziehung oft vom sozialen Ansehen der anderen Sprachen abhängig ist (vgl. Belke 2012: 116).

Kjellström und Kaufmann (2007: 78) erklären dies anhand „Sprachbrücken“, die gebaut werden, um eine Verbindung zur eigenen Kultur und Sprache herzustellen. Denn nur ein wertschätzender Umgang mit Sprachvielfalt und Bilingualismus helfen bei der Entwicklung der eigenen Identität im Zielland. Das Konzept der *language awareness*, auch genannt Sprachenbewusstheit, unterstützt die Schüler/innen in ihrem Lernprozess sowie in der Entwicklung von eigenen Lernstrategien und Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache (vgl. Kjellström/Kaufmann 2007: 78).

Dafür ist jedoch eine funktionale Sprachtrennung und -benutzung unumgänglich. Es braucht Regeln, die gemeinsam miteinander vereinbart und ausgehandelt werden, damit die Lernenden wissen, wann welche Sprache verwendet werden soll. Beispielsweise haben bei rituellen Formen des Sprechens, wie etwa Begrüßungs- oder Abschiedsformeln, Liedern und Spielen, alle Familiensprachen der Kinder Platz. Auch bei Gruppenarbeiten können in sprachhomogenen Gruppen deren Erstsprachen als Hilfestellung genommen werden. Genauso bei der Übersetzung einzelner Begriffe, Sätze oder Texte soll ein individueller Gebrauch der Herkunftssprachen stattfinden, um dadurch die jeweiligen Unterrichtsgegenstände zu verstehen (vgl. Belke 2012: 117).

Ein bilingualer Unterricht, insbesondere der frühe Erwerb einer weiteren Sprache, sorgt für bessere Leistungen bei der Aneignung von weiteren Fremdsprachen. Außerdem sind Kinder, die in ihrer Erstsprache über ein bereits gefestigtes Niveau verfügen, im Zweitspracherwerb erfolgreicher als jene, die ihre Erstsprachenentwicklung nicht durchmachen konnten oder abbrechen mussten. Eine sichtbare Anwesenheit der Sprachen und Kulturen der Lernenden stärkt deren Selbstwertgefühl und fördert die gegenseitige Achtung und Wertschätzung aller Sprachen und Kulturen in Bezug auf eine multidirektionale Integration. Eine begleitende Förderung der Erstsprachenentwicklung ist somit essenziell und von besonderer Bedeutung für deren Integrationsprozess (vgl. Barkowski 2009: 23).

2.2.8 Herausforderungen

Bei der Frage „Inwieweit unterscheidet sich der Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern vom Unterricht mit Regelschülerinnen und -schülern?“ beziehen sich Otto et al. (2016: 33) insbesondere auf die vorherrschende Heterogenität im Klassenraum, die mitunter auf das Alter sowie sprachliche und kognitive Niveauunterschiede zurückzuführen sind. Auch die Klassengrößen mit teilweise mehr als 25 Schüler/innen stellen hier eine große Herausforderung dar, da im Zuge dessen oftmals keine individuelle Förderung stattfinden kann. Dafür benötigt es ein verändertes didaktisches Vorgehen, wie

beispielsweise nichtsprachliche Methoden durch Symbole oder Körpersprache. Aufgrund der Heterogenität führt auch kein Weg an Binnendifferenzierung und adaptierten Lehr- und Lernmaterialien vorbei. In diesem Fall wäre eine Lerntheke sinnvoll, bei der die Schüler/innen eigenständig nach der jeweiligen Lerngeschwindigkeit und ihrem Leistungsniveau Aufgaben bewältigen können. Weiters wären auch Kleingruppenarbeiten optimale Lösungen für eine stärkere Binnendifferenzierung. Allerdings bräuchte man dafür eine zusätzliche Lehrkraft als Unterstützung oder gegebenenfalls ein Peer-Teaching mit Oberstufenschüler/innen. Außerdem sehen Otto et al. (2016) auch Herausforderungen bei der Erstellung des Lehrmaterials. Oftmals sind die ausgewählten Themen der DaZ-Lehrbücher nicht optimal für die Situationen der Kinder und Jugendlichen gewählt, wie z. B. das Thema „Familie“, welches für traumatisierte unbegleitete Flüchtlinge³ eine Belastung darstellen könnte (vgl. Otto et al. 2016: 33ff.).

Des Weiteren verdeutlichen Otto et al. (2016) anhand eines Auszuges aus einem Lehrer/inneninterview die Problematik der Selbstständigkeit bei zugewanderten Kindern und Jugendlichen:

Ich weiß nicht, wie das Schulleben dort organisiert ist, welche Rolle ein Lehrer spielt, wie Unterricht dort funktioniert. Ich merke es dann, weil wir [...] selbst bei den Jüngeren von einer gewissen Selbstständigkeit in schulischen Handlungen ausgehen können. Auch Fünftklässler haben einen gewissen Grad an Selbstständigkeit, weil sie in der Grundschule so sozialisiert werden. Das sehe ich bei den neuen Schülerinnen und Schülern nicht so. [...] Und dazu kommt, dass einige, zum Beispiel seit vier Jahren, keine Schule mehr von innen gesehen haben. (Otto et al. 2016: 35)

Die DaZ-Schüler/innen sind oftmals nicht an das eigenständige Lernen gewöhnt. Sie müssen sich demnach zunächst mit der starken Strukturierung des Unterrichts vertraut machen. Hinzu kommen auch die konkreten Schulregeln sowie die kulturellen Umgangsformen, mit denen sich die Schüler/innen zunächst bekannt machen müssen. Speziell das Beibringen kulturell bedingter Verhaltensweisen nehmen hier einen wesentlichen Platz im Unterricht ein. Denn je nach Sprachstand der Kinder und Jugendlichen kann dies wiederum eine Herausforderung für die Lehrpersonen werden. Unter gewissen Umständen wäre der Rückgriff auf Metasprachen, wie etwa Englisch, möglich, jedoch sprechen auch die meistens Kinder keine weitere Sprache außer deren Erstsprache (vgl. Otto et al. 2016: 34f.).

Eine weitere schwierige Aufgabe bei der Arbeit in Deutschförderklassen ist die Leistungsbeurteilung. Denn auch hier ergibt sich wieder ein verändertes Vorgehen, weil die

³ Bei „unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen“ handelt es sich um „minderjährige Kinder und Jugendliche (unter 18 Jahren) ohne deutsche [bzw. österreichische] Staatsangehörigkeit.“ (Otto et al. 2016: 9). Die Einreise ins Zielland erfolgt nicht nur ohne Familienangehörige, sondern auch ohne eine für sie verantwortliche Begleitperson. Für sie gilt daher eine andere rechtliche Ausgangslage (vgl. Otto et al. 2016: 9).

zugewanderten Kinder – solange deren ao-Status noch aufrecht ist – nicht in Form von Noten beurteilt werden. Stattdessen folgen entweder keine oder manchmal auch Verbalbeurteilungen seitens der Lehrpersonen. Das Fehlen von Feedback bzw. Noten könnte hingegen zu einer Demotivation bei den Schüler/innen führen. Umso wichtiger ist es demnach, die Kinder und Jugendlichen Schritt für Schritt an die Lern- und Leistungsbeurteilungen heranzuführen, sodass sie beim Übergang in die Regelklassen darauf vorbereitet werden (vgl. Otto et al. 2016: 35).

2.3 Zwischenfazit

Aus den vorigen Kapiteln geht hervor, welchen Stellenwert Bildung und Schule im Integrationsprozess der zugewanderten Kinder und Jugendliche haben. Dieser Bereich wird jedoch sehr stark politisch beeinflusst. Denn der Umgang mit und die Organisation von Deutschförderung hängen in Österreich vom jeweiligen Wahlergebnis ab, wie z. B. die Einführung des segregativen Modells der Deutschförderklassen, welches die Mitte-Rechts-Koalition im Jahr 2019/20 implementierte. Das Beispiel zeigt sehr gut, dass der Fokus des österreichischen Bildungssystems auf Monolingualität ausgerichtet ist. Kinder, die mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen, erfahren hier spürbare Nachteile. Ein mildernder Aspekt sind die dabei nicht so schwerwiegenden Folgen bei unzureichender Kenntnis der deutschen Sprache. Während Erwachsenen beispielsweise in diesem Fall Abschiebungen gedroht werden, macht sich dies bei den DaZ-Beginner/innen „nur“ beim Schulerfolg sichtbar. Deren Schulerfolg wird somit vom deutschsprachigen Monolingualismus, einem „monolingualen Habitus“, beeinflusst. Dementsprechend entsteht ein Zwiespalt, da die deutsche Sprache für den Zugang zum Bildungssystem zwar gelehrt werden muss, jedoch gleichzeitig daraus nachteilige Strukturen geschaffen werden, die sich auf die Zukunft der Lernenden auswirken (vgl. Dirim 2021: 98f.).

Die Unterstützungsangebote für Jugendliche, die zugewandert sind und demnach eine andere Erstsprache als Deutsch haben, bewegen sich hauptsächlich im Pflichtschulbereich. Weder an Hochschulen noch auf dem Arbeitsmarkt werden daher kaum unterstützende Maßnahmen für Jugendliche über dem Pflichtschulalter angeboten. Zwar gibt es am Arbeitsmarkt Möglichkeiten für arbeitslose oder arbeitssuchende Jugendliche, jedoch sind diese regional unterschiedlich (gut) ausgebaut. Des Weiteren werden die Eltern von Schüler/innen mit Migrationshintergrund beim Schuleintritt bzw. bei der Schulauswahl kaum unterstützt. Zielgruppenspezifische Elternarbeit auf der Schulebene existiert somit kaum bis gar nicht. Relativ selten findet man auch fokussierte, zielgruppenspezifische

Kooperationen zwischen Schulen oder Zusammenarbeiten, die sich einzelnen thematischen Kontexten, wie etwa genderspezifischer Förderung, widmen. Auch in der Weiterbildung für Lehrkräfte, die mit den Situationen und Bedürfnissen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund konfrontiert werden, existieren weder Angebote noch werden sie während der Ausbildung kaum thematisiert. Folglich fühlen sich diese überfordert und allein gelassen, obwohl sie eigentlich zu den Hauptakteuren im Integrationsprozess der Schüler/innen zählen. Ein weiteres grundlegendes Problem ist der Mangel an Lehrkräften mit Migrationshintergrund selbst. All diese Aspekte könnten die Lernenden in ihrem Integrationsprozess unterstützen und deren Alltag erleichtern (vgl. Wroblewski/Herzog-Punzenberger 2010: 117).

Auch Plutzar (2010) kritisiert in ihrem Artikel die bestehende Symbolpolitik in Österreich bzw. in Europa. Dabei bezieht sie sich einerseits auf den bildungsbürgerlichen und eurozentrischen Kontext des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GERS), welcher nicht der Lebenswelt von Migrant/innen entspricht und sich somit als weitere Herausforderung beim Spracherwerb herausstellt. Andererseits bemängelt sie die Widersprüche der europäischen Politiken, die Sprache und Integration gleichsetzen, indem sie unter „Integration“ ausschließlich „Assimilation“ verstehen. Dies löste Kritik und große Unzufriedenheiten in Österreich bei Expert/innen aus, was wiederum zur Gründung des *Netzwerks SprachenRechte* führte, einer Vereinigung aus Sprachdidaktiker/innen, Sprachwissenschaftler/innen, Migrant/innenorganisationen, Jurist/innen etc. (vgl. Plutzar 2010: 134). Auch Dirim (2021: 90) äußert sich über das vorherrschende Verständnis für „Integration“ und nimmt Bezug auf eine Stellungnahme eines weiteren Netzwerks (*Netzwerk für Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung*), welches sich für die Ablehnung des Terminus „Integration“ einsetzt:

Wir leben in einer Einwanderungsgesellschaft. Das bedeutet: Wenn wir über die Verhältnisse und das Zusammenleben in dieser Gesellschaft sprechen wollen, dann müssen wir aufhören, von Integration zu reden. Integration heißt, dass man Menschen, die in diesem Land arbeiten, Kinder bekommen, alt werden und sterben, einen Verhaltenskodex aufnötigt, bevor sie gleich berechtigt dazugehören. Aber Demokratie ist kein Golfclub. Demokratie heißt, dass alle Menschen das Recht haben, für sich und gemeinsam zu befinden, wie sie miteinander leben wollen. Die Rede von der Integration ist eine Feindin der Demokratie. (Netzwerk für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 2010, zitiert nach Dirim 2021: 90)

3. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Forschungsdesign und dem methodischen Vorgehen der hier vorliegenden Arbeit. Dabei wird zunächst die Methode der Lehrbuchanalyse anhand ihrer Funktionen und Ziele näher erläutert (siehe Kapitel 3.1). Daraufhin folgt

die Vorstellung der für die Analyse relevanten Lehrbücher (siehe Kapitel 3.2) und des selbsterstellten Kriterienkataloges (siehe Kapitel 3.3). Das Kapitel endet mit einer kurzen Vorschau auf das weitere Vorgehen bei der Lehrbuchanalyse (siehe Kapitel 3.4).

3.1 Lehrbuchanalyse

Das gemeinsame Ziel von Lehr- und Lernmaterialien, Lehrbüchern und Lehrwerken sowie von Arbeits-, Lern- und Übungsbüchern soll sein, „Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029). Das Angebot an Lehrwerken und -büchern im Fremdsprachenunterricht ist weltweit umfangreich und vielschichtig. Insbesondere in den vergangenen Jahrzehnten kam es immer wieder zu einer Ausdifferenzierung und Anpassung an die Beobachtungen und Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik. Folglich nehmen Lehrwerke und -bücher immer noch eine zentrale Rolle im Unterricht ein und werden häufig als die „geheimen Lehrpläne“ bezeichnet (vgl. Rösler/Schart 2016: 483). Sie bestimmen demnach, was im jeweiligen Fremdsprachenunterricht geschieht sowie gelernt und geübt wird (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029). Bevor nun genauer auf die Methode der Lehrbuchanalyse eingegangen wird und dessen Funktionen und Ziele näher erläutert werden, sollte zunächst die Frage geklärt werden, was unter einem „Lehrbuch“ in Abgrenzung vom „Lehrwerk“ verstanden wird und welchen Stellenwert das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht einnimmt.

3.1.1 Definition „Lehrbuch“ und dessen Funktionen

Bis zum Anfang der 1960er Jahre wurden ausschließlich Lehrbücher, sprich ein einziges Buch mit fremdsprachigen Texten und Übungen, im Fremdsprachenunterricht verwendet. In den darauffolgenden Jahrzehnten begannen Schulbuchverlage, Lehrwerke im Unterricht einzusetzen. Diese bestehen unter anderem aus einem Lehrbuch, dem begleitenden Arbeitsheft bzw. -buch, einem Lehrer/innenbegleitband, CDs etc. (vgl. Fäcke 2011: 208). Neuner (2003) erläutert dies im Detail, indem er die beiden wie folgt unterscheidet:

Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind. Das Lehrwerk dagegen besteht aus mehreren Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher didaktischer Funktion, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive Medien [...], visuelle Medien [...], deren Einsatz in Lehrerhandreichungen dargestellt wird. (Neuner 2003: 399)

Deren Hauptaufgabe ist somit die Begleitung und Steuerung der Lernprozesse der Schüler/innen sowie die Berücksichtigung von sprachlichen und kulturellen Phänomenen der zu erlernenden Sprache (vgl. Rösler/Schart 2016: 484). Dabei orientieren sie sich

insbesondere an den sechs Niveaustufen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GERS) und streben im jeweiligen Buch bzw. Werk ein bestimmtes Sprachniveau an. Gute Lehrwerke bzw. -bücher erkennt man insbesondere am Angebot der Identifikationsmöglichkeiten, sprich an ihrem Bezug zur Zielgruppe. Faktoren, die hierbei eine Rolle spielen, sind beispielsweise das Alter der Lernenden oder das angestrebte Sprachniveau. Weiters ist es oft von großem Vorteil, wenn deren Ausgangs- als auch alle erlernten Fremdsprachen in den Materialien miteinbezogen werden. Dadurch kann ein Vergleich sowie eine Reflexion hinsichtlich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sprachen stattfinden (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 22f.).

Kritisiert werden Lehrwerke bzw. -bücher oftmals aufgrund ihrer Veralterung unmittelbar nach ihrer Veröffentlichung. Denn speziell bei landeskundlichen Inhalten (z. B. angeführte Politiker/innen, Sportler/innen etc.) entsteht das Problem, dass diese innerhalb kurzer Zeit nicht mehr aktuell bzw. relevant sind. Ein Lösungsvorschlag hier wäre die ausschließliche Nennung von gesellschaftlich bekannten Personen, die über einen längeren Zeitraum in der Öffentlichkeit standen (vgl. Fäcke 2011: 211). Eine weitere Kritik ist deren mangelnde Passgenauigkeit, die sich an „falschen“ Inhalte[n] von Lehrwerken sowie deren Banalität auf den unteren Sprachniveaus“ bemerkbar machen (vgl. Rösler/Schart 2016: 484). Daher bleibt Lehrkräften oftmals keine andere Möglichkeit, als eigenes Lehrmaterial zu entwickeln, um dadurch sprachsensibel als auch aufgaben- und inhaltsbasiert zu unterrichten (vgl. Rösler/Schart 2016: 484).

Nichtsdestotrotz gibt es immer noch sehr viele Befürworter/innen, wenn es um den Einsatz von Lehrbüchern geht. Gründe dafür sind beispielsweise deren erzieherische Funktion oder die jeweils enthaltende didaktisch durchdachte Progression und Strukturierungshilfe beim Lernprozess. Lehrwerke und -bücher bringen zudem auch arbeitsökonomische Vorteile mit sich und werden somit als Arbeitserleichterung für die Lehrenden angesehen, da Themen, Texte, Inhalte, Aufgaben etc. vorgegeben werden (vgl. Fäcke 2011: 210; Decke-Cornill/Küster 2015: 131). Den Großteil des Fremdsprachenunterrichts bestimmen daher die Schnittstellen zwischen der Fremdsprache, den Lehrenden sowie Lernenden (vgl. Amiri 2018: 6).

3.1.2 Ziele der Lehrbuchanalyse

Aufgrund der Vielfalt und des großen Angebots an Lehrmaterialien für den DaF/DaZ-Bereich stehen Lehrkräfte oftmals vor der Herausforderung, ein passendes Lehrwerk bzw. -buch für ihre Zielgruppe zu finden. Dabei legen sie insbesondere auf die Untergliederung

der Inhalte, auf eine animierende Gestaltung oder auf eine nachvollziehbare Strukturierung der Lernprozesse Wert. Welches Lehrmaterial nun für die jeweilige Lerner/innen-gruppe passend ist, kann mithilfe einer Lehrwerk- bzw. Lehrbuchanalyse ermittelt werden (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 28). Das allgemeine Ziel einer solchen Analyse ist die kritische Betrachtung der Inhalte, Spracherwerbskonzepte als auch einzelner Bereiche, wie z. B. Grammatik oder Layout (vgl. Fäcke 2011: 212). Des Weiteren spricht man dabei von einer „hermeneutische[n] Erforschung von Inhalten und Konzepten von Lehrmaterialien, in der Regel durch quantitative Erhebungen und Evaluation auf der Basis definierter Einzelkriterien oder umfassender Kriterienkataloge“ (Funk 2010: 362).

Erst gegen Ende der 1970er Jahre kam die Lehrmaterialanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache das erste Mal zum Einsatz. Diese findet überwiegend werksanalytisch und interdisziplinär statt. Sie geht dabei auf Aspekte, wie beispielsweise Geschlechterrollen oder Authentizität der Gesprächssituationen, ein. Der zentrale Gegenstand einer solchen Analyse ist aus fremdsprachdidaktischer Perspektive der Zielgruppenbezug (vgl. Rösler/Schart 2016: 485ff.; Kast/Neuner 1994: 17). Lehrwerkanalysen folgen laut Funk (2010) grundsätzlich drei Schemata:

- 1) Abgleich eines bestimmten didaktisch-methodischen oder spracherwerbstheoretischen Ansatzes mit der Konzeption und deren Ausführung in einem bestimmten Lehrwerk oder im Vergleich mehrerer Lehrwerke [...].
- 2) (Vergleichende) Analyse von Einzelkomponenten in Lehrwerken. [...]
- 3) Zielgruppen- und schulformorientierte Eignungsstudien, die von mehr oder weniger genau erhobenen Eignungsmerkmalen einer Zielpopulation ausgehen. [...]

(Funk 2010: 364f.)

Exemplarisch für die Analyse von Einzelkomponenten ist der Stellenwert der Landeskunde, da Sprache immer mit Kultur verbunden ist. Denn genau bei der Vermittlung von landeskundlichen und interkulturellen Inhalten wird die Realität des zielsprachigen Raumes, sprich das Landesbild, vermittelt bzw. konstruiert (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1035; Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 29).

Lehrbuch- bzw. Lehrwerkanalysen basieren auf Kriterienkatalogen, die dafür sorgen, dass die jeweilige Analyse transparent, nachvollziehbar und objektiv ist. Gleichzeitig können diese auch als einschränkend und nur vermeintlich objektiv betrachtet werden, da die Untersuchung nur innerhalb des Rahmens stattfindet. Genauso besteht auch der Vorwurf einer letzten Endes subjektiven Entscheidung der Auswahl und Schwerpunktsetzungen einzelner Aspekte (vgl. Fäcke 2011: 213).

Kritische und immer kontinuierliche Lehrbuchanalysen haben demnach den Sinn, die Lehrbücher hinsichtlich ihrer Aktualität und Qualität zu überprüfen. Anhand eines

ausgewählten Kriterienkataloges wird der „Ist-Zustand“ des jeweiligen Lehrmaterials beschrieben und analysiert, der Schulen bei ihrer Auswahl unterstützen und den Lehrbuchverlagen nützliches Feedback und Verbesserungsvorschläge geben soll (vgl. Vögel/Morita 2005: 75; Fäcke 2011: 213).

3.1.3 Methode und Forschungsfragen

Ziel der hier vorliegenden Arbeit ist es, anhand einer Lehrbuchanalyse zu erörtern, inwiefern jene Unterrichtsmaterialien DaZ-Beginner/innen in Deutschförderklassen in ihrem Integrationsprozess unterstützen.

Nachdem im theoretischen Teil ausführlich geschildert wurde, welche Aspekte für den Integrationsprozess und die Wertevermittlung für Lernende in Deutschförderklassen bedeutsam und relevant sind, ergeben sich nun folgende spezifischere Fragestellungen, die mit der Durchführung der Lehrbuchanalyse beantwortet werden sollen:

- Welche Werte vermitteln die jeweiligen Lehrbücher?
- Wie wird die Zielkultur in den Lehrbüchern dargestellt (z. B. realistische Darstellung des Alltagslebens, *critical incidents*, Rollenklischees etc.)?
- Entsprechen die Lernthemen der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden oder gibt es kontroverse Themen bzw. Tabuthemen (z. B. Flucht, Krieg etc.)?
- Wird Bezug auf die Ausgangskultur bzw. andere Kulturen genommen?
- Gibt es stereotype Darstellungen gegenüber der Ziel- bzw. Ausgangskultur?
- Wird das plurilinguale Repertoire der Sprachlernenden (ganzheitlich) berücksichtigt?

Die Methode der hier vorliegenden Arbeit basiert auf einer „synchronen werkanalytischen Lehrmaterialanalyse“, sprich die Lehrbücher „werden im Hinblick auf bestimmte Kriterien analysiert, [...]. Die Kriterien für diese Werkanalyse entwickeln sich aus der fachdidaktischen Diskussion zum jeweiligen Analysegegenstand“ (Rösler 2012: 48). Ausgehend von der Forschungsfrage und den damit verbundenen Fragestellungen leitet sich ein selbsterstellter Kriterienkatalog, basierend auf den Leitfragen des *Stockholmer Kriterienkatalogs* und des *Mannheimer Gutachtens* (näheres dazu siehe Kapitel 3.3 Kriterienkatalog), ab.

Untersucht werden die drei folgenden Lehrbücher, welche im nächsten Kapitel näher vorgestellt werden:

- *Startknopf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache. Schulbuch 1* (Dunst 2018)
- *Einstiegskurs DaZ. Beste Freunde. Deutsch als Zweitsprache* (Haselbeck 2017)
- *Deutschstunde. Komm dazu!* (Ennser et al. 2016)

3.2 Vorstellung der Lehrbücher: Auswahl und Begründung

Im Folgenden kommt es nun zur begründeten Vorstellung der ausgewählten Lehrbücher für die Analyse. Diese richten sich grundsätzlich an junge DaZ-Lernende ohne Deutschvorkenntnisse im D-A-CH-L-Raum⁴.

3.2.1 *Startknopf Deutsch*

Das erste Lehrbuch, welches für die Analyse herangezogen wird, ist das von Dunst (2018) konzipierte und vom *Österreichischen Bundesverlag Schulbuch* (siehe <https://www.oebv.at/>), kurz *öbv*, herausgegebene DaZ-Lehrbuch *Startknopf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache. Schulbuch 1*. Es erschien erstmalig im Jahr 2018 und richtet sich laut Homepage speziell an jene „Schülerinnen und Schüler, die neu in Österreich sind und Deutsch vom Start weg lernen“.⁵ Die Lernenden verfügen demnach über keine Vorkenntnisse der deutschen Sprache und haben die Möglichkeit, mit *Startknopf Deutsch* von Grund auf zu lernen.

Das Lehrbuch ist sowohl für die 1.-4. Klasse Mittelschule als auch für die AHS-Unterstufe approbiert und umfasst insgesamt 96 Seiten inklusive einem Lösungsheft. Dies unterteilt sich auf insgesamt acht größere Lerneinheiten zu je acht Seiten:

- 1) Guten Tag!
- 2) In der Schule
- 3) Das Schuljahr
- 4) Die große Pause
- 5) Das Wetter
- 6) Die Welt, Europa und Österreich
- 7) Musik
- 8) Mathematik

(Dunst 2018: 3)

Jedes Kapitel ist durch eine andere Farbe gekennzeichnet und folgt einem klaren schematischen Aufbau. Zu Beginn wird der für die jeweilige Lerneinheit alltagsrelevante Wortschatz anhand bildlicher Darstellungen eingeführt. Daraufhin folgen einfache Übungen,

⁴ Bei der Abkürzung ‚D-A-CH-L‘ ‚steht D für Deutschland, A für Österreich, CH für die Schweiz und L für Liechtenstein; allerdings finden sich auch andere deutschsprachige Regionen wie Südtirol unter diesem D-A-CH wieder“ (Rösch 2011: 131). Näheres dazu siehe: <https://idvnetz.org/dachl-online> (letzter Zugriff: 21.03.2022).

⁵ Siehe Homepage „Information“: <https://www.oebv.at/produkte/startknopf-deutsch-deutsch-als-zweit-sprache-schulbuch-1> (letzter Zugriff: 24.11.2021).

die den zuvor erlernten Wortschatz trainieren sollen. Auf den letzten beiden Seiten kommt es erneut mittels Übungen zu einer Wiederholung des erlernten Stoffs.

Der Anhang (S. 68-80) besteht zunächst aus einem Grammatikteil, welcher alle im Lehrbuch vorkommenden Themen noch einmal überblicksmäßig auflistet, wie etwa Artikel, Personalpronomen, Verben, Akkusativ und W-Fragen. Danach folgen ein Überblick und die Wiederholung der deutschen Aussprache. Der Anhang schließt mit einer Wörterliste für den Alltagswortschatz, in der die Lernenden das neu erlernte Vokabular in ihre Erstsprache übersetzen und üben können (vgl. Dunst 2019: 68ff.).

Allgemein lässt sich schon nach einer kurzen überblickhaften Durchsicht des Lehrbuches feststellen, dass *Startknopf* aufgrund der vielen Abbildungen, Bildbeschreibungen sowie der klaren und kurzen Aufgabenstellungen für die Schüler/innen sehr anschaulich und für die Lehrer/innen einfach zu handhaben ist.

3.2.2 *Einstiegskurs DaZ*

Neben *Startknopf* wird auch das Lehrbuch *Einstiegskurs DaZ. Beste Freunde. Deutsch als Zweitsprache* von Haselbeck (2017) für die Lehrbuchanalyse in Betracht gezogen. Das Lehrbuch wurde im Jahr 2017 vom Hueber Verlag publiziert (siehe <https://www.hueber.de/daz/beste-freunde>).

Auch hier handelt es sich wieder um ein Lehrbuch, für welches die Lernenden keine Vorkenntnisse in Deutsch benötigen. Denn aus dem Vorwort geht klar hervor, für welche Zielgruppe das Lehrmaterial konzipiert wurde:

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

der *Einstiegskurs DaZ* (Deutsch als Zweitsprache) zu *Beste Freunde* richtet sich an Jugendliche zwischen 10 und 16 Jahren. In diesem Vorkurs können die Schülerinnen und Schüler erste Wörter und einfache Dialoge lernen und üben, um dann mit *Beste Freunde A1.1* fortzufahren.

(Haselbeck 2017: 3; Hervorhebung im Original)

Auf der Homepage von Hueber befinden sich noch weitere Informationen hinsichtlich der Zielgruppe. Da es sich bei *Einstiegskurs DaZ* um ein deutsches Lehrbuch handelt, betonen diese den Einsatz in „Übergangs- und Willkommensklassen“ zur Vorbereitung „auf den Regelunterricht in deutschen Schulen“.⁶ Mit „Übergangs- und Willkommensklassen“ sind die bereits in der Arbeit viel diskutierten und umstrittenen Deutschförderklassen (siehe Kapitel 2.4.1) in Österreich gemeint.

⁶ Siehe Homepage „Konzeption“: <https://www.hueber.de/daz/beste-freunde/info> (letzter Zugriff: 24.11.2021)

Mit seinen insgesamt 68 Seiten besteht *Einstiegskurs DaZ* aus einer doppelseitigen Begrüßungseinheit und 15 Lerneinheiten zu je 4 Seiten. Der Aufbau und die damit einhergehenden Themen des Lehrbuches sehen wie folgt aus:

- ☺ Erste Stunde
- 1) Zahlen und Farben
- 2) Schulsachen
- 3) Im Klassenzimmer
- 4) In der Schule
- 5) Im Unterricht
- 6) Wochentage und Fächer
- 7) Aktivitäten und Tageszeiten
- 8) Essen und Trinken
- 9) Einkaufen und Geld
- 10) Familie
- 11) Körper
- 12) Beim Arzt
- 13) Kleidung
- 14) Unterwegs in der Stadt
- 15) Uhrzeit

(Haselbeck 2017: 2)

Auf der Vorwortseite von *Einstiegskurs DaZ* wird der jeweils schematisch idente Aufbau der Kapitel genau beschrieben, wie z. B. Seite 1: „Wörter und einfache Dialoge zu einem Thema“, Seite 2: „einfache Bild-Wort-Übungen zu den Wörtern“, Seite 3: „Schreibübungen zu den Wörtern“ etc. (Haselbeck 2017: 3). Während die ersten beiden Seiten anhand einfacher Abbildungen den zu erlernenden Wortschatz präsentieren, finden sich auf den darauffolgenden Seiten Übungen zur Vertiefung.

Der Anhang (S. 66-68; Umschlagseite) setzt sich aus den Bereichen „Wörter“, „Fragen und Antworten“ sowie „Grammatik“ zusammen. In der Sektion „Wörter“ werden die Buchstaben des deutschen Alphabets und alle für das jeweilige Kapitel relevanten Vokabeln noch einmal aufgelistet. Der Bereich „Fragen und Antworten“ wiederholt wichtige Grundfragen, wie beispielsweise „Woher kommst du?“ oder „Wie spät ist es?“ und der Grammatikteil gibt einen Überblick über die im Buch erarbeiteten Grammatikthemen, wie z. B. „Verben“, „Artikel und Nomen“, „Nominativ und Akkusativ“ etc. (vgl. Haselbeck 2017: 66ff.).

Auch *Einstiegskurs DaZ* arbeitet mit sehr vielfältigen, klaren Abbildungen sowie Bildbeschreibungen und sorgt für einen einfachen Umgang im DaZ-Unterricht.

3.2.3 Deutschstunde. Komm dazu!

Deutschstunde. Komm dazu! ist auch ein österreichisches Lehrbuch, welches vom Veritas Verlag (siehe <https://www.veritas.at/>) publiziert und für den Einsatz in Deutschförderklassen bzw. -kursen konzipiert wurde. Die Autorinnen Ennser et al. (2016) richten sich

dabei auch an „10- bis 14-jährige SchülerInnen, die (fast) ohne Deutschkenntnisse an österreichische Schulen kommen“ und betonen dabei einerseits den „Fokus auf Schulthe-
men und [...] [die] Lebenswelt Jugendlicher“ sowie die „implizite Vermittlung von Wer-
ten und Lebensrealitäten“.⁷

Das Lehrbuch kann in der Mittelschule als auch in der AHS-Unterstufe eingesetzt werden
und umfasst insgesamt 48 Seiten, welche sich auf zehn Lerneinheiten aufteilen:

- 1) Ankommen & dazugehören
- 2) Schule & ich
- 3) Familie & Freunde
- 4) Freizeit & Sport
- 5) Kleidung & Wetter
- 6) Leben & wohnen
- 7) Einkaufen & essen
- 8) Krankheit & Gesundheit
- 9) Orte & Wege
- 10) Vorlieben und Interessen

(Ennser et al. 2016: 4)

Sowie in *Startknopf Deutsch* als auch in *Einstiegskurs DaZ* gibt das Inhaltsverzeichnis
von *Deutschstunde. Komm dazu!* einen farbigen Überblick über die Kapitel. Jede Einheit
wird darin mit einer kurzen Zusammenfassung hinsichtlich der zu erlernenden Wortfelder
und Sprachhandlungen (W/S) sowie der Grammatik (G) präsentiert. Lerneinheit 4 „Fa-
milie & Freunde“ sieht beispielsweise wie folgt aus:

- W/S:** Ein Treffen vereinbaren, Uhrzeit privat (inklusive Tagesablauf), Verwandtschaft,
Familienkonstellationen
G: Modalverb können, Verben mit Vokalwechsel, W-Frage *Warum?*, Pluralbildung,
Possessivpronomen im Nominativ

(Ennser et al. 2016: 4; Hervorhebung im Original)

Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Lehrbüchern verfügen die Einheiten von
Deutschstunde. Komm dazu! über unterschiedliche Seitenanzahlen und folgen auch kei-
nem einheitlichen Schema, wie beispielsweise die Einführung des alltagsrelevanten
Wortschatzes mittels Abbildungen zu Beginn jeden Kapitels in *Startknopf Deutsch*. Viel-
mehr verwenden die Autorinnen in jeder Lektion einen anderen Einstieg, wie beispie-
lweise einen Lesetext, eine Hörübung, eine Lückenübung, Abbildungen, einen Dialog etc.
Ein weiterer Unterschied zu *Startknopf Deutsch* und *Einstiegskurs DaZ* liegt im nichtvor-
handenen Anhang. *Deutschstunde. Komm dazu!* bietet weder einen kurzen grammatika-
lischen Rückblick noch Wörterlisten an, um Erlerntes zu wiederholen bzw. zu vertiefen.

⁷ Siehe Homepage „Beschreibung“: <https://www.veritas.at/deutschstunde-komm-dazu.html?series=876>
(letzter Zugriff: 29.11.21).

Am Ende betont die Umschlagseite noch einmal, welche Aspekte im Lehrbuch berücksichtigt werden, wie beispielsweise „interkulturelle Aspekte“ oder „Sprachverwendung und Lebensbedingungen in Österreich“ (Ennser et al. 2016: 52).

3.3 Kriterienkatalog

Wie bereits kurz thematisiert (siehe Kapitel 3.1.2), können Beurteilungen von Lehrbüchern oftmals sehr subjektiv sein. Die Entscheidungsprozesse und der Weg der Entscheidungsfindung sollten jedoch stets einsichtig sein. Damit in dieser Hinsicht Objektivität und Transparenz gewährleistet werden können, gibt es Vorschläge für Kriterienkataloge, an denen man sich orientieren kann (vgl. Kast/Neuner 1994: 100).

Aus diesem Grund sollte der Umgang mit Kriterienkatalogen mit Vorsicht und Sorgfalt geschehen, denn deren Problematik liegt darin, dass sie schnell kanonisch werden, oftmals nur Objektivität vorspielen und statisch sind (vgl. Kast/Neuner 1994: 100). Rösler (2012: 49) spricht in dieser Hinsicht von einem „Spannungsfeld von Vollständigkeitsanspruch und leichter Handhabung einerseits und engem Zielgruppenbezug und weitgehendem Gültigkeitsanspruch andererseits.“ Die Gewichtung richtet sich hauptsächlich nach persönlichen Präferenzen, wie beispielsweise die Kompatibilität des Lehrbuchs mit den anderen Lernmaterialien (vgl. Kast/Neuner 1994: 100). Kast und Neuner (1994: 100) betonen in diesem Sinne folgendes: „Ein Raster sollte als Hilfestellung aufgefaßt [sic!] werden, nicht als Korsett.“ Neuner (1994) fasst die von Kast wesentlich erwähnten Punkte noch einmal zusammen:

- Jedes Beurteilungsraster ist subjektiv.
- Jede Beurteilung aufgrund eines solchen Rasters bleibt subjektiv.
- Eine Gewichtung von einzelnen Kriterien ist von vielen Faktoren abhängig.
- Jede Lehrwerkbeurteilung ist von den Realitäten des DaF-Unterrichts in einem Land, einem Institut, einem Kollegium abhängig.

(Neuner 1994: 22)

Bevor es nun zur Präsentation des selbst erstellten Kriterienkataloges kommt, werden zunächst zwei bekannte und relevante Raster für eine Lehrwerkanalyse im Bereich Deutsch als Fremdsprache vorgestellt. Diese geben einerseits einen kurzen Überblick für typische Kriterienkataloge und werden andererseits als Vorlage und Orientierung für den eigenen Raster verwendet.

3.3.1 *Mannheimer Gutachten*

Das umfangreichste und auch differenzierteste Kriterienraster ist unter anderem das von Engel et al. (1977) konzipierte *Mannheimer Gutachten*. Dieses entstand in den 70er-

Jahren und leistete einen der ersten Beiträge zur Lehrwerkanalyse im DaF-Bereich. Es lässt sich in die Abschnitte Didaktik, Landeskunde bzw. Themenplanung und Linguistik unterteilen (vgl. Maijala 2007: 544).

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit ist das *Mannheimer Gutachten* nicht nur aufgrund seiner großen Differenziertheit von Bedeutung, sondern auch wegen der Berücksichtigung von Aspekten wie Kontrastivität, Interkulturalität, Kommunikation, Gesellschaft etc., welche die folgenden Fragen aus dem Kriterienraster nun verdeutlichen:

- 11.1. Wird auf die Ausgangssprache der Lernenden in erkennbarer Weise Bezug genommen?
- 11.2. Werden strukturelle Übereinstimmungen/Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache behandelt?
- 11.3. In welcher Weise werden Vergleiche angestellt?
- 11.4. Beeinträchtigt ggf. die kontrastive Anlage die Effizienz des Lehrwerks für Teilnehmer mit anderen Muttersprachen?
- 11.5. Für welche Sprachen gibt es kontrastives Zusatzmaterial für Lernende?
[...]
- 12.1. Werden Angaben über Zusammenhänge von Sprach- und Kulturvermittlung gemacht? (implizit/explicit)
- 12.2. Sind die Angaben bezugsgruppenorientiert und -angemessen?
- 12.3. Stimmen sie mit dem Lehrwerk überein?
[...]
- 13.14. Werden adressatenspezifische Lebenssituationen thematisiert? (Arbeitswelt/Freizeit/Bildung und Ausbildung/Geselligkeit/Wohnen u.a.)
- 13.15. Werden adressatengemessene Informationen über soziale, politische, ökonomische, kommunikative Gegebenheiten gebracht?

(Engel et al. 1977: 16ff.)

3.3.2 *Stockholmer Kriterienkatalog*

Auch der *Stockholmer Kriterienkatalog* dient als Vorlage für den im nächsten Kapitel folgenden selbst erstellten Kriterienkatalog. Dieser wurde im *Sammelband Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* von Kast und Neuner (1994) publiziert. Er orientiert sich dabei an praxisorientierten Fragestellungen, die in acht Kategorien gegliedert sind: a) Aufbau des Lehrwerks, b) Layout, c) Übereinstimmung mit dem Lehrplan, d) Inhalte – Landeskunde, e) Sprache, f) Grammatik (vgl. Maijala 2007: 545; Krumm 1994: 100ff.). Im Folgenden werden nun jene Aspekte von Krumm (1994) vorgestellt, welche für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit von Relevanz sind:

d) Inhalte – Landeskunde

Soweit entsprechende Texte und Informationen im Lehrwerk vorhanden sind, ist zu fragen, ob sie

- sachlich richtig sind,
- altersgerecht sind,
- ausgewogen sind,
- unterhaltend sind,
- abwechslungsreich gestalten sind
- und ob kulturkontrastive Aspekte berücksichtigt werden.

[...]

2. *Der Alltag im Lehrwerk*

- Wird das Leben in der Stadt und auf dem Land vorgestellt?
- Wird das Leben in Familie, Schule, bei der Arbeit und in der Freizeit thematisiert?
- Tauchen Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten auf?
- Wird das Alltagsleben in allen deutschsprachigen Ländern behandelt?

[...]

5. *Kultur*

- Werden Feste, Sitten Gebräuche vorgestellt?

[...]

8. *Darstellung des eigenen Landes*

- Bietet das Lehrwerk die Möglichkeit,
 - a) die besonderen Beziehungen deutschsprachiger Länder zum eigenen Land zu verhandeln?
 - b) über Verhältnisse im eigenen Land, z. B. Sitten und Bräuche, Wirtschaft, soziale Sicherung sich auf deutsch [sic!] zu äußern?

(Krumm 1994: 101f.)

3.3.3 Selbstersteller Kriterienkatalog

Die bekanntesten Kriterienkataloge aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache wurden bereits in den vorigen Kapiteln kurz vorgestellt. Neben dem *Mannheimer Gutachten* und dem *Stockholmer Kriterienkatalog* gäbe es beispielsweise noch den *Brünner Kriterienkatalog* als weitere Hilfestellung bei der Beurteilung von DaF-Lehrwerken (vgl. Jenkins 1997: 182). Da es bislang jedoch noch kein zielgruppenspezifisches Analyseraster für die Situation von jungen Zugewanderten in Österreich gibt, basiert die Lehrbuchanalyse der hier vorliegenden Arbeit auf einem selbsterstellten Kriterienkatalog in Anlehnung an das *Mannheimer Gutachten* und den *Stockholmer Kriterienkatalog*. Die Wahl der Kriterien erfolgt dabei unter der Berücksichtigung ihrer Lebenssituation hinsichtlich der Aspekte „Integration“ und „Werte Vermittlung“.

Das Layout des Kriterienkataloges orientiert sich an Useners (2016: 147ff.) selbsterstellter „tabellarischer Überblicksanalyse“, welche jede einzelne Lerneinheit (LE) anhand festgelegter Symbole bewertet:

- (0) Kriterium wird nicht erfüllt
- (+) Kriterium wird teilweise erfüllt
- (++) Kriterium wird vollständig erfüllt

Des Weiteren wurde die Spalte „Ø SB“ von Useners (2016: 147) Kriterienraster übernommen, welche für die „[d]urchschnittliche Realisierung der Kriterien im gesamten Schulbuch“ zuständig ist. Dabei handelt es sich um die mathematische durchschnittliche – nicht mittelmäßige – Errechnung der Realisierung der einzelnen Kriterien des jeweiligen Schulbuches. Somit kann ein durchschnittlicher Überblick aller Lerneinheiten (LE)

eines Lehrbuches gegeben und zudem ein Gesamtvergleich der drei ausgewählten Lehrbücher ermittelt werden (vgl. Usener 2016: 112).

Im Anschluss werden nun die Kriterien für die darauffolgende Lehrbuchanalyse vorgestellt. Es wird einerseits auf deren Relevanz für die Analyse eingegangen und andererseits der Zusammenhang mit den Themen „Integration“ und „Wertevermittlung“ näher erläutert. Der Kriterienkatalog ist in die beiden Bereiche „Landeskunde und Interkulturalität“ (A) und „Lehrbuchfiguren und Stereotype“ (B) eingeteilt. Die Kategorien enthalten spezifische Fragestellungen, die sich auf das Thema der Arbeit beziehen. Im Anhang (siehe S. 101) befindet sich der Kriterienkatalog in Tabellenform, welcher als Vorlage für die anschließende Lehrbuchanalyse dient.

A. Landeskunde und Interkulturalität

1. Werden Werte, Bräuche etc. der Zielkultur vorgestellt?
2. Wird das Alltagsleben im Zielland realistisch dargestellt?
3. Entsprechen die Lernthemen der aktuellen Lebenswelt bzw. – Situation der Lernenden?
4. Gibt es Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen? Werden deren Unterschiede thematisiert?
5. Gibt es kontroverse Themen bzw. Tabuthemen (z. B. Flucht, Krieg etc.)?
6. Wird das plurilinguale Repertoire der Sprachlernenden (ganzheitlich) berücksichtigt?
7. Werden *critical incidents* thematisiert und analysiert?

B. Lehrbuchfiguren und Stereotype

8. Gibt es Lehrbuchfiguren, die als sprachliche Vorbilder für die Lernenden fungieren und Möglichkeit zur Identifikation bieten?
9. Werden Rollenklischees vermittelt?
10. Gibt es stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber der Ziel- bzw. Ausgangskultur?

Kriterienkomplex A beschäftigt sich unter anderem mit den Themen und Lernzielen der Lehrbücher in Bezug auf Landeskunde und Interkulturalität. Diese Aspekte nehmen insofern einen wichtigen Stellenwert ein, da die Lernenden täglich damit konfrontiert werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die zu erlernenden Inhalte der Lebenssituation der Lernenden entsprechen. Dabei sind auch insbesondere kontroverse Themen bzw. Tabuthemen, wie etwa Flucht oder Krieg, zu berücksichtigen oder wenn nötig zu

vermeiden, um gegebenenfalls keine (weiteren) Traumata auszulösen. Speziell junge Zugewanderte sollten hier in ihrem Integrationsprozess unterstützt werden, indem ihnen Normalität und Alltagsrealität vermittelt werden. Gleichzeitig sollten den Lernenden auch Gelegenheiten geboten werden, sich über ihre Ausgangskultur auszutauschen, um dadurch bei ihnen ein persönliches Lerninteresse zu wecken (vgl. Klavan 2005: 32ff.).

Die Texte, Übungen und Abbildungen beinhalten auch gleichzeitig Informationen über die Gesellschaft, die Werte etc. des Ziellandes – unabhängig davon, ob sie richtig oder falsch dargestellt werden. Darum sollten die Themen auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden abgestimmt werden. Denn all dies führt dazu, dass während des Lernprozesses im Kopf der jungen Zugewanderten ein gewisses Bild bzw. eine Vorstellung über das Zielland entsteht. Die Inhalte der Lehrbücher sind demnach hinsichtlich ihrer sozialen Informationen und vermittelten Sprachverwendungssituationen zu überprüfen (vgl. Engel 1977 et al. 37f.).

In ihrem Integrationsprozess spielt auch das kultur- und landeskundliche Lernen eine wesentliche Rolle. Dieses geht über das sprachliche Wissen hinaus und vermittelt den Lernenden die Sitten, Kultur, Geschichte, Traditionen etc. Auch die Alltagskultur und damit einhergehenden Werte des Ziellandes sind hier von entscheidender Bedeutung. Denn durch die Aneignung von interkulturellem Wissen finden sich die Lernenden in der Zielkultur zurecht, ohne einhergehende Diskreditierung oder Verletzung von Tabus (vgl. Maijala 2007: 550f.).

Dafür benötigt es bei der Begegnung mit anderen Kulturen insbesondere auch eine Sensibilisierung. Lehrbücher, die sich mit den Unterschieden zwischen dem Eigenen und Fremden auseinandersetzen, sensibilisieren die Lernenden dabei, über die Ausgangs- und Zielkultur nachzudenken, um dadurch einen interkulturellen Perspektivenwechsel zu erzielen. Es ist daher von umso größerer Bedeutung, auch auf das Leben von Zugewanderten und deren aktuelle Lebenssituation einzugehen. Die Einbindung von persönlichen Erlebnissen durch vertraute Rituale und alltägliche Redemittel, sei es nun seitens der Lernenden, Lehrenden oder Repräsentant/innen anderer Kulturen, sorgen für einen authentischen Sprachunterricht, welcher die DaZ-Beginner/innen in ihrer Anfangsphase und in ihrem darauffolgenden Lernprozess unterstützt (vgl. Maijala 2007: 501f.).

Mit der Zuwanderung ins Zielland werden die Lernenden einer großen sprachlichen Vielfalt ausgesetzt. Dies kann bei ihnen anfangs zu Schwierigkeiten und Herausforderungen führen. Lehrbücher, welche das plurilinguale Repertoire der Sprachlernenden berücksichtigen, fördern nicht nur ihre Spracherwerbsverläufe auf mehrsprachiger Ebene, sondern

fördern auch zusätzlich deren Integrations- und Identifikationsprozesse (vgl. Maijala 2007: 555).

Auch die Auseinandersetzung mit *critical incidents*⁸ unterstützt die Lernenden bei der Begegnung mit fremden Kulturen und verdeutlicht den Zweck interkulturellen Lernens. Die Schüler/innen werden somit einerseits für potenzielle interkulturelle Missverständnisse sensibilisiert und andererseits in ihren Handlungskompetenzen gestärkt, um dadurch reale Situationen in der Zielkultur bewältigen zu können. Die Thematisierung von *critical incidents* ist insofern für den Integrationsprozess der Lernenden förderlich, da diese aufgrund der Gegenüberstellung der anderen Kultur sich zunächst ihren eigenen Einstellungen und Haltungen gegenüber bewusstwerden bzw. diese gegebenenfalls überdenken müssen (vgl. Usener 2016: 94).

Kriterienkomplex B befasst sich mit den Lehrbuchfiguren und Stereotypen. Denn nicht nur Landeskunde und Interkulturalität fördern den Einbezug des Alltags in den Unterricht, sondern auch abgebildete Personen, die in Lehrbüchern vorkommen. Dabei können insbesondere jene helfen und den Integrationsprozess der Lernenden erleichtern, mit denen sie sich vergleichen und identifizieren können. Eine Auseinandersetzung mit den Lehrbuchfiguren unterstützt die DaZ-Beginner/innen in ihrem Verständnis für die Zielkultur und der damit verbundenen Lebensweise (vgl. Klaban 2005: 33).

Bei den abgebildeten Personen und deren einhergehenden Informationen kann es sich jedoch oftmals auch um Stereotype handeln, welche zu Verallgemeinerungen und Globalmeinungen führen und sich im Endeffekt dann verfestigen. Damit dies nicht geschieht, benötigen die Lernenden einen multiperspektivischen Blick in die Zielkultur. Schafft es ein Lehrbuch, den jungen Zugewanderten zu vermitteln, wie mit Fremdem und stereotypen Ansichten umgegangen wird, gelingt ihnen auch hier wieder ein weiterer Schritt in ihrem Integrationsprozess (vgl. Maijala 2007: 552f.). Schweiger et al. (2015) fassen dies wie folgt zusammen:

In diesem Sinne gilt es, die Darstellungen in Lehrwerken kritisch zu analysieren und nicht scheinbare Wahrheiten über »die Österreicherinnen« oder »die Schweizer« zu vermitteln. Es geht um die reflexiv (gesellschafts- und machtkritische) Auseinandersetzung mit Klischees, Zuschreibungen und Unterstellungen. (Schweiger et al. 2015: 5)

⁸ Bei einem *critical incident* handelt es sich um eine Situation, „die entweder als problematisch oder aber als besonders gelungen hinsichtlich des Ziels, ein praktisches Problem zu lösen, angesehen werden“ (Grünwald 2012: 59). Die Funktion eines *critical incidents* ist die Aufklärung einer nicht eindeutig interpretierbaren kulturellen Situation (vgl. Grünwald 2012: 60). Grundsätzlich „geht es darum, Verständnis und Verstehen anhand dieser (typischen) Situationen zu entwickeln, um einerseits für etwaige vergleichbare Kommunikationssituationen gerüstet zu sein, andererseits aber auch grundsätzliche Offenheit für kulturelle Differenzen anzubahnen und die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Praxis zu initiieren“ (Grünwald 2012: 63).

3.4 Vorgehen bei der Analyse

In der Analyse werden die ausgewählten Lehrbücher *Startknopf Deutsch, Einstiegskurs DaZ und Deutschstunde. Komm dazu!* hinsichtlich der Aspekte „Integration“ und „Wertevermittlung“ untersucht. Als zentrales Analyseinstrument fungiert der selbsterstellte Kriterienkatalog. Dabei werden die Lerneinheiten der Lehrbücher sowohl inhaltlich als auch methodisch auf den Prüfstand gestellt. Die Ergebnisse werden in den jeweiligen Kriterienrastern für die anschließende interpretative Analyse (siehe Kapitel 4.1, 4.2) und den Vergleich der Lehrbücher in die Tabelle im Anhang (siehe Kapitel 4.3) eingetragen.

3.4.1 Inhaltliche Analyse

Die inhaltliche Analyse überprüft zunächst, ob die ausgewählten Lehrbücher die vorgegebenen Kriterien (0, ++, +) erfüllen, die dann wiederum in die jeweilige Tabelle eingefügt werden.

Im ersten Schritt erfolgt die inhaltliche Untersuchung der Themen hinsichtlich der Aspekte Landeskunde und Interkulturalität. Diese werden zunächst grundlegend ermittelt und auf ihre Adäquatheit hinsichtlich der Lebenssituationen der Lernenden überprüft. Die Analyse orientiert sich dabei an ihren Bedürfnissen, Interessen sowie ihrem Alltag und versucht auch, eventuelle kontroverse Themen bzw. Tabuthemen aufzudecken. Genauso werden auch die in den Einheiten vermittelten Werte und die Darstellung der Kultur des Ziellandes erforscht. Gleichzeitig wird auch analysiert, inwiefern die aktuelle Lebenssituation und das Leben allgemein der jungen Migrant/innen in den Lerneinheiten berücksichtigt wird. Auch die Begegnungen mit anderen Kulturen sowie ein Vergleich von Unterschieden und Gemeinsamkeiten werden in diesem Teil der Analyse miteinbezogen.

Der nächste Teil beschäftigt sich mit den im Lehrbuch vorkommenden Personen und Stereotypen. Einerseits wird untersucht, ob es Lehrbuchfiguren gibt, mit denen sich die Lernenden identifizieren können und ob man sich an Rollenklischees bedient. Andererseits werden die Lehrbücher auf Stereotype analysiert, indem diese zunächst ermittelt und im weiteren Schritt genauer betrachtet werden, wie beispielweise stereotype Gegenüberstellungen der Ziel- und Ausgangskultur.

3.4.2 Methodische Analyse

Nachdem der Ist-Bestand der vorgegebenen Kriterien ermittelt wurde, beschäftigt sich der nächste Teil der Analyse mit der methodischen Herangehensweise der Lehrbücher. Hierbei soll untersucht werden, wie das jeweilige Lehrbuch mit den Themen „Integration“ und „Wertevermittlung“ umgeht. Die zentralen Fragestellungen lauten demnach: Wie werden die Themen im Lehrbuch vermittelt? Welche Methoden wendet das jeweilige Lehrbuch hinsichtlich der Aspekte „Integration“ und „Wertevermittlung“ an? Daraus leiten sich folgende Teilfragen ab:

1. Welche Sozial- und Arbeitsformen kommen zum Einsatz?
2. Welche Fertigkeiten überwiegen?
3. Wie werden kulturelle Informationen vermittelt?
4. Gibt es Pauschalisierungen bzw. individuelle Darstellungen?

Ziel ist es, herauszuarbeiten, mit welchen Methoden das Lehrbuch arbeitet und wie die Lernenden an die Themen herangehen, wie z. B. Aktivierung der Selbstständigkeit, rezeptiv passives Arbeiten etc. In der methodischen Analyse spielen v. a. die Sozial- und Arbeitsformen sowie die Fertigkeiten eine wesentliche Rolle.

Sobald die inhaltlichen und methodischen Analysen abgeschlossen sind, erfolgt ein Vergleich der drei Lehrbücher und eine abschließende Reflexion hinsichtlich der Forschungsfragen.

4. Ergebnisse der interpretativen Analyse

Das folgende Kapitel liefert die interpretativen Ergebnisse der inhaltlichen sowie der methodischen Analyse. Die Lehrbücher *Startknopf Deutsch*, *Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* werden dabei auf die Darstellung des Inhaltes (siehe Kapitel 4.1) als auch deren jeweiligen methodischen Herangehensweisen (siehe Kapitel 4.2) überprüft. Im anschließenden Vergleich findet eine Gegenüberstellung der wichtigsten Ergebnisse der drei Lehrbücher statt (siehe Kapitel 4.3). Am Ende werden in den Schlussfolgerungen die wichtigsten Punkte zusammengefasst und es wird darüber reflektiert, ob und inwiefern die drei Lehrbücher den Integrationsprozess der DaZ-Beginner/innen unterstützen.

4.1 Inhaltliche Analyse

Die inhaltliche Analyse der Lehrbücher *Startknopf Deutsch*, *Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* beginnt immer mit einer kurzen Schilderung der

allgemeinen Auffälligkeiten und Beobachtungen. Anschließend folgt die detaillierte Analyse und Abarbeitung der insgesamt zehn Fragen des Kriterienkatalogs anhand deutlicher Beispiele (inkl. Seitenverweisen).

4.1.1 *Startknopf Deutsch*

Eine zentrale Beobachtung, die sich im Laufe der Analyse ergab, ist der regelmäßige Einsatz der Lehrbuchfiguren Aylin, Dakhil und Paul. Gleich zu Beginn des Buches wird die Schülerin Aylin vorgestellt. Sie dient das ganze Lehrbuch hindurch als Vorzeigemodell für (grammatische) Erklärungen und Übungen. Beispielweise wird in Lerneinheit 1 (LE1) Aylins Tagesablauf (S. 6) geschildert und in Lektion 4 (LE4) werden ihre Präferenzen bezüglich Essen und Schule (S. 33) aufgezählt. Dakhil taucht erstmalig als neuer Schüler, der den Klassenraum nicht findet, in Lektion 2 (LE2) auf. Hier kommt es sogleich zur Interaktion mit seiner Klassenkameradin Aylin (S. 13). Auch in den darauffolgenden Lektionen, sei es auch nur auf Fotos, die das Klassengeschehen oder Aktivitäten in der Schule wiedergeben, nimmt Dakhil immer wieder eine relevante Rolle ein, wie z. B. beim Wettrennen in Lektion 3 (LE3) (S. 25), beim Schlagzeugspielen in Lektion 7 (LE7) (S. 52) oder im Geographieunterricht in Lektion 6 (LE6) (S. 44). Paul fällt aufgrund seiner passiven Rolle in den ersten Lektionen kaum auf. Erst beim Wettrennen (S. 25) in Lektion 3 (LE3) oder bei der Angabe seiner Präferenzen in Lektion 4 (LE4) (S. 33) gewinnt seine Figur immer mehr an Bedeutung. Die eingesetzten Lehrbuchfiguren könnte man somit als stetige Begleiter/innen und Anhaltspunkte beim Lernen und Üben sehen. Denn die DaZ-Beginner/innen kennen ihre Namen und Eckdaten aus vorigen Lektionen und sind daher mit diesen teilweise schon (sehr) vertraut.

Ein weiterer auffälliger Aspekt ist die Auswahl der Bilder im Lehrbuch, da Personen überwiegend in Form von Zeichnung anstatt Fotos abgebildet werden. Real abgebildete Personen lassen sich somit nur vereinzelt in den jeweiligen Lektionen finden. In Lektion 2 (LE2) und 8 (LE8) werden beispielsweise ausschließlich Bilder von gezeichneten Personen verwendet. Je nach Lernalter der Schüler/innen vermitteln die Illustrationen möglicherweise dadurch einen kindlichen Eindruck und wirken sich unterschiedlich auf deren Motivation aus.

Frage 1: Werden Werte, Bräuche etc. der Zielkultur vorgestellt?

In sehr wenigen Lerneinheiten wird Bezug auf die Werte, Bräuche etc. des Ziellandes genommen, geschweige denn genauer darauf eingegangen. Lektion 1 (LE1) ist die

einzigste Einheit, welche die österreichische Begrüßungskultur anhand einzelner Fotos abbildet und versucht, sie indirekt zu vermitteln. Dabei werden beispielsweise vereinzelt Menschen dargestellt, die sich in formellen Situationen die Hände schütteln (S. 4, 5) oder aber auch zwei Frauen, die sich bei der Begrüßung bzw. zum Abschied einen Wangenkuss geben (S. 10). Die Begrüßungsküsse, das traditionelle „Bussi“, oder der Händedruck als formelle Begrüßung werden jedoch lediglich abgebildet, aber in keiner Aufgabe, Übung, Erklärungsbox o. Ä. explizit thematisiert. Auch Lerneinheit 6 (LE6) bietet einen kurzen Einblick in die Zielkultur. Darin werden oberflächlich einige typische Kulturgüter Österreichs vorgestellt, wie z. B. das Riesenrad in Wien, die Berge in Tirol oder der Wörthersee in Kärnten (S. 49). Ein weiterer Aspekt, der mit der Zielkultur in Verbindung gebracht werden kann, sind die in Lektion 3 (LE3) vorgestellten Ferien und Feste in Österreich. Hier erfahren die Lernenden, dass und wann in Österreich Weihnachten, Ostern etc. gefeiert wird (S. 21). Eine detailliertere Erklärung hinsichtlich dieser kulturellen und religiösen geprägten Feste bleibt jedoch aus.

Frage 2: Wird das Alltagsleben im Zielland realistisch dargestellt?

In nur drei von acht Lerneinheiten wird das Alltagsleben des Ziellandes mittels Bildern und Aufgaben dargestellt. Lerneinheit 2 (LE2) spiegelt einen routinemäßigen Tagesablauf einer in Österreich lebenden Person anhand der Schülerin Aylin wider (S. 6). Dabei werden typische Tätigkeiten, wie z. B. die Ausübung von Freizeitaktivitäten am Nachmittag, und die damit verbundenen Uhrzeiten bzw. Tageszeiten dargestellt. Die nächste Lektion, die das Alltagsleben eines Schülers bzw. einer Schülerin realistisch wiedergibt, ist Lerneinheit 3 (LE3). Diese enthält einen Stundenplan (S. 23), der auf einen fünfständigen Unterricht von Montag bis Freitag hinweist, an dem unterschiedliche Schulfächer gelehrt werden. Eine weitere Lerneinheit mit Bezug auf den Tagesablauf eines Schülers ist Lerneinheit 4 (LE4). Hier wird der Gang zum Schulbuffet in der (Mittags-)Pause durchaus realistisch geschildert, da „die (gemeinsame) große Pause“ einen bedeutenden Teil der Schulkultur ausmacht (S. 28, 30). Typisch deutsches bzw. österreichisches Essen wird hingegen nicht in die Lerneinheit miteingebaut. Ansonsten beinhaltet keine der anderen Lerneinheiten alltagsrelevante Darstellungen für die Lernenden.

Frage 3: Entsprechen die Lernthemen der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden?

Fast in allen Lerneinheiten versucht *Startknopf Deutsch*, mit den ausgewählten Themen eine Verbindung zur Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden herzustellen.

Insbesondere Lerneinheit 1 (LE1) erfüllt diese Bedingung, da gerade für neu zugewanderte Migrant/innen die persönliche Vorstellung der eigenen Person ein essenzieller Teil ihres Identifikationsprozess ist. Auch Lektion 2 (LE2) fokussiert sich auf einen bedeutungsvollen Ort in der Lebenswelt der Lernenden: Die Schule. Darin werden die Institution Schule (Klassenräume, Klassengegenstände, relevante Personen in der Schule etc.) sowie der Schulalltag und das Verhalten im Klassenraum repräsentiert und mit Dialogen („Ich suche meine Klasse.“), Bildern und Übungen veranschaulicht (S. 12-18). Das darauffolgende Kapitel (LE3) schließt an das Thema „Schule“ an, indem es das Schuljahr inklusive der Ferien (S. 21) und den typischen Schulfächern anhand eines Stundenplans (S. 23, 26) vorstellt. Hier muss jedoch explizit erwähnt werden, dass die im Buch angegebenen Schulfächer nur teilweise der Lebenswelt der Lernenden entsprechen. Denn je nach Leistungsniveau der Schüler/innen einer Deutschförderklasse wird in den meisten Fällen zunächst nur das Unterrichtsfach Deutsch gelehrt, bevor Fächer wie Biologie, Physik etc. vermittelt werden. Lerneinheit 4 (LE4) baut die Ess- sowie Freizeitpräferenzen der Lernenden ein (S. 33, 34), spricht eine weitere Möglichkeit, einen Bezug zu ihrer Lebenswelt herzustellen. Lerneinheiten 5 (LE5), 7 (LE7) und 8 (LE8) behandeln hingegen die Themen „Wetter“, „Musik“ und „Mathematik“ völlig kontextlos und schaffen es nicht, die aktuelle Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden anzusprechen und miteinzubeziehen. Besonders Lektion 7 (LE7) beinhaltet weder aktuelle Musikrichtungen noch Lieder, die im Interessensbereich der Schüler/innen liegen könnten. Lerneinheit 6 (LE6) beschäftigt sich mit der Welt, Europa und Österreich. Diese verschafft den Lernenden einen Überblick über ihre derzeitige Lebenssituation, denn oftmals wissen sie nicht einmal, wo sich ihr Geburtsland oder das Zielland befindet.

Frage 4: Gibt es Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen? Werden deren Unterschiede thematisiert?

Lerneinheit 5 (LE5) behandelt unter anderem auch das Thema „Kleidung“. Darin kommt es erstmalig zu einer Begegnung mit einer anderen Kultur. In einer Zuordnungsübung sollen Fotos von Kleidungsstücken den passenden Begriffen zugeordnet werden. Auf einem der Bilder befindet sich eine junge Frau, die ein Kopftuch trägt (S. 39). Hier müssen die Lernenden lediglich die Bezeichnung „Kopftuch“ dem Foto zuordnen. Auf Näheres, wie beispielsweise dessen religiöse Bedeutung, wird hingegen nicht eingegangen. Das Thema von Lerneinheit 6 (LE6) ist „Die Welt, Europa und Österreich“. Darin werden Abbildungen von Flaggen verschiedenster Länder, wie z. B. Türkei, Portugal, Schweden etc., mit der Frage nach der jeweiligen Landessprache („Wo spricht man

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch?“, „Wo spricht man Polnisch“ etc.) gemeinsam in Beziehung gebracht (S. 47). Die Lernenden haben in abschließenden Übungen die Möglichkeit, ihr erworbenes Wissen umzusetzen sowie auch über ihr Ausgangsland zu berichten. Beispielsweise sollen sie in einer Übung etwas über ihr Land erzählen und im Anschluss einen Steckbrief dazu ausfüllen (S. 50). Die andere Aufgabe besteht darin, ein Plakat über die Klasse oder spezifisch über eine/n Mitschüler/in zu gestalten, welches Informationen über seine bzw. ihre Nationalität, Erstsprache(n), Wohnort etc. gibt (S. 51). Dadurch verarbeiten sie den Stoff und lernen gleichzeitig etwas über andere Kulturen. Eine weitere Einheit, die Begegnungen mit anderen Kulturen einbezieht, ist die letzte Übung von Lektion 8 (LE8). Hierbei werden verschiedene Verabschiedungen aus anderen Sprachen vorgestellt. Die Thematisierung der Unterschiede bleibt jedoch bei beiden Einheiten wieder außen vor und findet nur oberflächlich statt. Außerdem gibt es vom Lehrbuch zu diesem Aspekt zusätzlich noch einen allgemeinen kulturellen „Tipp!“,: „Manche Verabschiedungen sind in mehreren Ländern gleich. *Bye* sagt man in England, in Australien, in der Türkei und in vielen anderen Ländern.“ (Dunst 2018: 67; Hervorhebung im Original).

Frage 5: Gibt es kontroverse Themen bzw. Tabuthemen (z. B. Flucht, Krieg etc.)?

In keiner der Lerneinheiten gibt es kontroverse Themen bzw. Tabuthemen.

Frage 6: Wird das plurilinguale Repertoire der Sprachlernenden (ganzheitlich) berücksichtigt?

Wie bereits erwähnt, wird in Lerneinheit 8 (LE8) das Thema „Verabschiedungen“ aufgegriffen. Die Lernenden werden in der letzten Übung der Lektion dazu aufgefordert, Verabschiedungen in vielen Sprachen zu sammeln und anschließend dazu ein Plakat zu gestalten (S. 67). Das Lehrbuch gibt einige Beispiele, wie etwa „Bye!“, „Zrdavo!“ oder „Au revoir!“ vor. Noch dazu befindet sich in derselben Lektion eine Aufgabenstellung, welche die Schüler/innen anregt, Begriffe aus dem Bereich Mathematik (z. B. Würfel, Dreieck, Kreis etc.) in ihre Erstsprache zu übersetzen: „Sieh die Bilder an. Lies die Wörter. Übersetze die Wörter in deine Sprache.“ (Dunst 2018: 62). Auch hier können wieder kurze kulturelle Vergleiche gemacht werden, indem die Lernenden ihr plurilinguales Repertoire einsetzen. Ansonsten wird dies in keiner anderen Einheit mehr berücksichtigt.

Frage 7: Werden *critical incidents* thematisiert und analysiert?

In keiner der Lerneinheiten tauchen *critical incidents* auf.

Frage 8: Gibt es Lehrbuchfiguren, die als sprachliche Vorbilder für die Lernenden fungieren und Möglichkeit zur Identifikation bieten?

Allgemein kann beobachtet werden, dass *Startknopf Deutsch* überwiegend Fotos und Bilder von jungen Schüler/innen und Teenagern verwendet. Die Lernenden haben hier somit die Möglichkeit, sich in die Lehrbuchfiguren hineinzusetzen. Besonders auffallend ist dies in Lektion 1 (LE1), da hier typische Schüler/innensituationen (z. B. Vorstellung der eigenen Person, typische Freizeitaktivitäten etc.) anhand Sprechblasen und Dialogen abgebildet werden. Das gleiche gilt für Lerneinheit 4 (LE4). Hier werden wieder Aylin, Dakhil und Paul exemplarisch als Sprachvorbilder eingesetzt, indem sie über sich selbst und ihre Vorlieben berichten (S. 33). Auch Lektion 6 (LE6) behandelt mit Kenan, einem zwölfjährigen Schüler, ein weiteres solches Thema (S. 50). Die Lernenden erhalten mittels eines Fotos, einer Sprechblase mit Text und eines ausgefüllten Steckbriefs die Basisinformationen über ihn. Kenan befindet sich im selben Alter wie die meisten Sprachlernenden in einer Deutschförderklasse und ist (womöglich auch) ein Migrant, Flüchtling o. Ä., der nicht im Zielland geboren wurde und somit auch über eine andere Erstsprache verfügt. In derselben Übung werden die Schüler/innen dazu animiert, einen Steckbrief über sich selbst zu erstellen. Dadurch entsteht ein direkter Vergleich mit Kenan, welcher einerseits als sprachliches Vorbild auftritt und andererseits den Lernenden eine Identifikationsmöglichkeit bietet. In Lektion 8 (LE8) befindet sich eine typische Hausaufgabensituation, in der Aylin ihrer Mutter sagt, dass sie mit den Mathematikhausübungen beschäftigt ist (S. 60). Auch in dieser Abbildung wird die fleißige Schülerin Aylin als Sprachvorbild wahrgenommen, welches die Schüler/innen dazu motiviert, ihre Hausaufgaben zu erledigen.

Frage 9: Werden Rollenklischees vermittelt?

In *Startknopf Deutsch* werden keine eindeutigen Rollenklischees vermittelt. Einige Male werden diese sogar durchbrochen, wie beispielsweise Aylin, die in ihrer Freizeit gerne Fußball spielt (S. 6). Ebenso bei der Darstellung der unterschiedlichen Schulfächer, in der sowohl Mädchen als auch Jungs gemeinsam auf den Abbildungen erscheinen (S. 23), um somit geschlechterspezifische Zuschreibungen hinsichtlich ihres schulischen Leistungsvermögens zu vermeiden (z. B. Jungs sind besser in den MINT-Fächern als Mädchen).

Frage 10: Gibt es stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber der Ziel- bzw. Ausgangskultur?

In *Startknopf Deutsch* tauchen weder stereotype Vorstellungen noch Bilder auf, die den Lernenden unreflektierte Zuschreibungen oder Unterstellungen hinsichtlich Werte, Bräuche etc. der Ziel- bzw. Ausgangskulturen vermitteln könnten.

Die gewonnenen Erkenntnisse der interpretativen Analyse zeigen, dass *Startknopf Deutsch* bislang sehr wenige Idealvorstellungen eines Lehrbuches mit Fokus auf den Integrationsprozess für DaZ-Beginner/innen erfüllt. Die durchschnittliche Realisierung der Kriterien im gesamten Schulbuch verdeutlicht insbesondere Auffälligkeiten bei der Nichterfüllung der Kategorie „stereotype Darstellungen“ (Frage 10). Selbst wenn Stereotype sich oftmals Klischees und entgegen der Realität entsprechenden Informationen bedienen, ist die Arbeit mit Fremdbildern im Sprachenunterricht dennoch didaktisch sinnvoll. Die Jugendlichen würden darin gestärkt werden, diese kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren, was sich wiederum positiv auf die Fremd- und Selbstwahrnehmung sowie auf die Lernmotivation auswirken würde (siehe Abschnitt 2.2.6). Ein positiver und somit auch für das Lehrbuch sprechender Aspekt ist allerdings das vollständige Ausbleiben von kontroversen Themen bzw. Tabuthemen (Frage 5). Die Jugendlichen werden infolgedessen nicht mit umstrittenen Lernthemen konfrontiert, die unangenehme Erfahrungen aus ihrer Vergangenheit oder mögliche bestehende Traumata, wie etwa Krieg, Flucht, Verlust von Familienangehörigen etc., auslösen.

4.1.2 *Einstiegskurs DaZ*

Ein auffälliger Aspekt des Lehrbuchs *Einstiegskurs DaZ* ist dessen Aufbau. Denn fast jede Einheit des Buches ist ident aufgebaut. Als Einstieg werden Fotos mit den dazugehörigen Vokabeln präsentiert, danach folgt meist ein kurzer Dialog, der diese Wörter einbaut. Im Anschluss wird mit den Bildern mittels Zuordnungsübungen oder Aufgaben zum Ausfüllen weitergearbeitet. Näheres zum methodischen Vorgehen folgt jedoch in der interpretativen methodischen Analyse (siehe Kapitel 4.2).

Abgesehen vom didaktisch identen Aufbau der Lerneinheiten, fällt auch auf, dass *Einstiegskurs DaZ* sehr viel mit Fotos und Abbildungen arbeitet. Diese werden immer mit kurzen Beschreibungen oder der deutschen Bezeichnung versehen, jedoch kaum bis gar nicht in Sätze eingebaut. Die jeweiligen Lektionen charakterisieren sich demnach durch eine große Fülle an Wortschatz. Manchmal werden die Vokabeln in sehr kurze Dialoge zwischen zwei Personen eingebaut, in der eine Person eine Frage stellt und die andere daraufhin knapp und präzise antwortet. Beispielsweise fragt Person A „Was ist das?“ und

Person B beantwortet die Frage mit „Das ist eine Tafel“ (S. 14). Allerdings gehen diese Konversationen meist nicht mehr als über zwei Sätze hinaus.

Außerdem werden innerhalb einer Lektion stets dieselben Abbildungen der Gegenstände, Personen und Aktivitäten verwendet. Ein Grund dafür könnte eventuell die Erzielung eines Wiedererkennungswertes beim Lernen sein. Im Zuge dessen lässt sich auch feststellen, dass *Einstiegskurs DaZ* immer wiederkehrende Lehrbuchfiguren einsetzt, die man bereits aus der ersten Lerneinheit kennt. Ein Beispiel dafür ist die Schülerin Alina, welche in fast jeder Lektion in einem Dialog eine tragende Rolle spielt.

Frage 1: Werden Werte, Bräuche etc. der Zielkultur vorgestellt?

Im Lehrbuch *Einstiegskurs DaZ* lassen sich nur wenig eindeutige Bezüge zu den Werten, Bräuchen, Traditionen etc. des Ziellandes finden. Von den insgesamt 15 Lerneinheiten gibt es drei, die jene Bedingungen annähernd erfüllen. In Lektion 0 (LE0) geht es darum, über die eigene Herkunft zu sprechen und sich dann selbst vorzustellen („Ich heiße ...“, „Ich komme aus ...“). Auch die Lehrerin der Klasse stellt sich mit ihrem Namen vor und sagt: „Ich heiße Frau Beck. Wie heißt du?“ (S. 4). Dadurch wird den Lernenden eine bestimmte Anredeform innerhalb der Institution Schule vermittelt. Denn während in anderen Ländern die Lehrpersonen beispielsweise nur mit dem Vornamen angesprochen werden oder aber Schüler/innen diese lediglich als „Frau Lehrerin“ oder „Herr Lehrer“ bezeichnen, suggeriert *Einstiegskurs DaZ*, dass Lehrpersonen mit „Frau“ bzw. „Herr“ und ihrem jeweiligen Nachnamen adressiert werden, wie in diesem Beispiel mit „Frau Beck“. Eine weitere Lerneinheit, die Werte, Bräuche etc. des Ziellands indirekt miteinbaut, ist Lektion 4 (LE4) mit dem Thema „In der Schule“. Hierbei erfahren die Schüler/innen anhand zahlreicher Abbildungen etwas über die deutschsprachige Schulkultur. Darunter fallen einerseits für die Schule relevante Personen, wie etwa der Direktor, die Sekretärin oder der Hausmeister, und andererseits typische Räumlichkeiten, in denen sich die Schüler/innen und Lehrpersonen aufhalten, wie etwa das Klassenzimmer, der Pausenhof, das Sekretariat etc. (S. 18). Obwohl sich dies möglicherweise sehr banal anhört, kennen einige Migrant/innen oftmals nicht, die Bedeutung eines Turnsaals oder die Funktion eines Hausmeisters. Daher gibt Lektion 4 (LE4) in diesem Fall einen grundlegenden Einblick in den typischen Aufbau einer Schule. Auch Lerneinheit 6 (LE6) versucht, diesen Aspekt zu berücksichtigen und stellt jene Unterrichtsfächer vor, auf welche im deutschsprachigen Raum Wert gelegt wird. Wie bereits erwähnt, konzentriert sich der Unterricht – insbesondere bei DaZ-Beginner/innen – jedoch vorerst auf das Fach Deutsch, da die Kompetenzen der Lernenden noch nicht ausreichen, um anderen Gegenständen folgen zu

können. Ungeachtet davon stellt auch diese Lerneinheit typische Fächer, wie etwa Physik, Biologie, Geschichte, Musik, Mathematik etc. vor, die in Regelklassen unterrichtet werden und somit auch zum Schulalltag gehören (S. 26).

Frage 2: Wird das Alltagsleben im Zielland realistisch dargestellt?

Einstiegskurs DaZ bezieht das Alltagsleben der Lernenden im Zielland sehr wenig bis fast gar nicht ins Lehrbuch mit ein. Eine der wenigen Lerneinheiten, welche dies dezent berücksichtigt, ist Lektion 6 (LE6). Auch hier werden wieder zwei Stundenpläne abgebildet, welche die Vorstellung eines ungefähren Schulalltages simulieren (S. 26, 29). Der Stundenplan spiegelt somit ein normaler Tag in der Schule wider, an dem die Lernenden insgesamt sechs Stunden in der Klasse verbringen und (fast) jede Stunde in einem anderen Fach unterrichtet werden. Die dazugehörigen Dialoge in den darauffolgenden Übungen vermitteln hier alltagstypische Konversationen zwischen den Schüler/innen, wie z. B. „Wann haben wir Sport?“, „Am Dienstag.“ (S. 26). Auch Lerneinheit 14 (LE14) stellt mit dem Thema „Unterwegs in der Stadt“ das Alltagsleben im Zielland realistisch dar. Hierbei wird vor allem der Schulweg der Lernenden genauer in Betracht gezogen. Fragen wie etwa „Wie kommst du zur Schule?“ (S. 58) konfrontieren die Schüler/innen mit ihrer täglichen Fahrt in die Schule. Denn, sei es nun zu Fuß, mit dem Fahrrad oder mit einem öffentlichen Verkehrsmittel, die Lernenden gehen bzw. fahren täglich in die Schule.

Frage 3: Entsprechen die Lernthemen der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden?

Sehr viele der in *Einstiegskurs DaZ* vorkommenden Themen entsprechen der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden. Insbesondere das Thema „Schule“ wird immer wieder aufgegriffen, da es auch ein essenzieller Teil im Leben der Migrant/innen ausmacht. Denn eines ihrer primären Ziele ist und bleibt die Beherrschung der im Zielland herrschenden Landessprache. Die Lerneinheiten 2 (LE2), 3 (LE3), 4 (LE4), 5 (LE5), 6 (LE6) und 14 (LE14) beziehen sich in diesen Fällen konkret mit Übungen und Dialogen auf den Kontext Schule, z. B. „Schulsachen (S. 10-13), „Im Klassenraum“ (S. 14-17) oder „Wochentage und Fächer“ (S. 26-29). Aber auch die anderen Lerneinheiten nehmen Bezug auf die aktuellen Lebenssituationen der Lernenden. In Lerneinheit 6 (LE6) muss allerdings wieder betont werden, dass die dargestellten Unterrichtsfächer erst später, mit Übergang in die Regelklasse, an Bedeutung gewinnen. Dabei nehmen die Lerneinheiten 0 (LE0) und 1 (LE1) eine wichtige Rolle ein, wenn es zur Vorstellung der eigenen Persönlichkeit kommt. Diese ermutigen die Schüler/innen besonders darin, sich selbst zu

präsentieren, ihr Alter preiszugeben und über ihre Herkunft zu sprechen. Die Lerneinheiten 7 (LE7) und 9 (LE9) legen ihren Schwerpunkt auf außerschulische Aktivitäten, wie etwa Hobbies und einkaufen gehen. Denn die Lernenden verbringen nicht nur einen Großteil ihrer Zeit in der Schule, sondern auch Zuhause bei ihren Familien oder mit ihren Freunden. Zum Thema „Familie“ gibt es eine eigene Lerneinheit, Lektion 10 (LE10). Speziell die Familie, wie etwa Geschwister, Eltern oder Onkel, haben aufgrund der Zuwanderung ins Zielland großen Stellenwert im Leben der Schüler/innen. Die Lernenden haben in dieser Lektion die Möglichkeit, über ihre derzeitige Situation zu sprechen, wie z. B. ihre Eltern heißen, wie viele Geschwister sie haben, wie alt der Bruder ist etc. Allerdings könnte dieser Punkt auch negative Folgen haben (siehe Frage 5). Ein weiteres relevantes Thema hinsichtlich ihrer Lebenssituation behandelt Lerneinheit 12 (LE12): „Beim Arzt“. Den Schüler/innen sollte früh genug mitgeteilt werden, dass es im Falle einer Erkrankung ein gut ausgebautes medizinisches Angebot gibt, welches auch genutzt werden kann und soll. In dieser Lektion lernen sie daher vor allem das Ausdrücken von Schmerzen und das Vorgehen bei medizinischen Notfällen. Anders als die gerade aufgezählten Lerneinheiten behandeln die Lektionen 6 (LE6), 11 (LE11), 13 (LE13) und 15 (LE15) zwar wichtige Themen, um sich die Unterrichtssprache anzueignen, jedoch entsprechen sie nicht der aktuellen Lebenssituation der Lernenden. Die Themen „Essen und Trinken“ (S. 34-37), „Körper“ (S. 46-49), „Kleidung“ (S. 54-57) und „Uhrzeit“ (S. 62-65) sind zwar an sich relevant für die Beherrschung der Landessprache, allerdings werden diese nicht in irgendeinen alltagsrelevanten bzw. lebensweltlichen Kontext miteingebunden. Die Schüler/innen lernen in dieser Lektion ausschließlich zusammenhangsloses Vokabular, welches nicht praxisbezogen in die Lebenswelt integriert werden kann.

Frage 4: Gibt es Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen? Werden deren Unterschiede thematisiert?

Einstiegskurs DaZ schafft es immerhin, in zwei von fünfzehn Lerneinheiten, Begegnungen mit anderen Kulturen einzubauen. Gleich zu Beginn des Lehrbuches werden in Lektion 1 (LE1) für Deutschförderklassen typische Herkunftsländer vorgestellt und anhand Flaggen symbolisiert. Nationen wie Afghanistan, Libyen, Pakistan, Irak, Syrien etc. (S. 4) sorgen hier für eine Einbindung anderer Kulturen, welche sofort die Aufmerksamkeit der Lernenden erregen. Es wird jedoch genauso auch Rücksicht auf die Kultur des Ziellandes genommen. Hier wird nicht nur Deutschland als alleiniges Vorzeigebispiel genommen, in dem Deutsch gesprochen wird, sondern auch die Länder Österreich und Schweiz gelten als Vertreter der deutschen Sprache. Eine weitere kurze Begegnung mit anderen Kulturen

findet in Lerneinheit 13 (LE13) statt. Fokus der Lektion ist das Thema „Kleidung“ und die Aufgabenstellung ist quasi ident wie jene in *Startknopf Deutsch*. Denn auch hier befindet sich wieder unter den Fotos eine junge Frau, die ein Kopftuch trägt (S. 55). Die Lernenden haben wieder die Aufgabe, das Foto mit dem richtigen Begriff, sprich das Vokabel „Kopftuch“ mit dem passenden Bild der jungen Frau zu verbinden. Auf dessen religiöse Bedeutung o. Ä. wird wieder nicht eingegangen.

Frage 5: Gibt es kontroverse Themen bzw. Tabuthemen (z. B. Flucht, Krieg etc.)?

Einstiegskurs DaZ behandelt in einer eigenen Lerneinheit das Thema „Familie“ (LE10). Dies könnte speziell bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen potenzielle Traumatisierungen auslösen, da sie ihr Herkunftsland ohne Familienmitglieder oder sonstiger Begleitung verlassen mussten. Es wäre daher empfehlenswert, das Thema auszulassen bzw. anders aufzubereiten, sodass spezifische Fragestellungen umgangen werden können.

Frage 6: Wird das plurilinguale Repertoire der Sprachlernenden (ganzheitlich) berücksichtigt?

Einstiegskurs DaZ verwendet das ganze Lehrbuch hindurch keine Sprachvergleiche. Somit haben die Schüler/innen nicht einmal die Möglichkeit, den Mitlernenden ihre Erstsprache(n), also auch ein Teil ihrer Kultur, vorzustellen. Denn es gibt weder Aufgaben, die dazu anregen, in ihrer L1-Sprache (oder L2- bzw. L3-Sprache) nachzudenken noch Übungen, die einen Bezug zu anderen Sprachen herstellen. Den Lernenden wird somit verwehrt, ihr plurilinguales Repertoire einzusetzen.

Frage 7: Werden *critical incidents* thematisiert und analysiert?

In keiner der Lerneinheiten tauchen *critical incidents* auf.

Frage 8: Gibt es Lehrbuchfiguren, die als sprachliche Vorbilder für die Lernenden fungieren und Möglichkeit zur Identifikation bieten?

Einstiegskurs DaZ verwendet in all seinen Lektionen Fotos von realen Menschen. Genauer gesagt tauchen im Lehrbuch ausschließlich Schüler/innen auf, die sich im selben Alter und (möglicherweise) in der gleichen Situation wie die Lernenden befinden. Besonders in Lerneinheit 1 (LE1) versucht *Einstiegskurs DaZ*, sprachliche Vorbilder einzusetzen, die den Lernenden Möglichkeit zur Identifikation bieten. Beispielsweise stellen sich die jungen Schüler/innen Daldar, Fateme, Eeman und Ahmed mit ihrem Alter vor (S. 9).

Auffallend dabei ist der Einsatz von „ausländischen“ Namen. Denn bis auf Alina in Lerneinheit 0 (LE0) lassen sich keine weiteren typischen „österreichischen“ bzw. „deutschen“ Vornamen finden. Auch Lektion 10 (LE10) versucht dies umzusetzen, indem die Familie von Ahmed vorgestellt wird (S. 42). Für Lernende in Deutschförderklassen besteht oftmals die Herausforderung, beim Lesen überhaupt erst zu erkennen, dass es sich bei dem Wort um einen (deutschen) Namen handelt, da sie von jenen noch nie gehört haben. Mit Namen wie Khaled, Saida, Rami und Samira (S. 42) könnte es den Schüler/innen somit leichter fallen, diese als Vornamen zu erkennen sowie im Lernprozess zu verarbeiten und gleichzeitig auch als sprachliche Vorbilder wahrzunehmen. In den Lerneinheiten 9 (LE9) und 11 (LE11) gibt es zwar vereinzelt auch Fotos mit Schüler/innen, jedoch bietet deren kontextloser Einsatz keine Möglichkeit zur (sprachlichen) Identifikation.

Frage 9: Werden Rollenklischees vermittelt?

Lerneinheit 4 (LE4) spiegelt zwar die typische Vorstellung der Institution Schule wider, jedoch werden den Lernenden dabei einige Rollenklischees vermittelt. Denn die Arbeitsplätze in einer Schule werden geschlechterspezifisch dargestellt. Bei der Sekretärin handelt es sich um eine Frau, beim Hausmeister um einen Mann und das Rektorat wird auch von einem Mann besetzt (S. 18). Das gleiche gilt für Lerneinheit 7 (LE7), welche das Thema „Aktivitäten und Tageszeiten“ behandelt. Darin sieht man die Jungs am Fußball spielen und vor dem Computer sitzen, aber ein Mädchen hingegen am Telefonieren (S. 30).

Frage 10: Gibt es stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber der Ziel- bzw. Ausgangskultur?

In *Einstiegskurs DaZ* tauchen weder stereotype Vorstellungen noch Bilder auf, die den Lernenden unreflektierte Zuschreibungen oder Unterstellungen hinsichtlich Werte, Bräuche etc. der Ziel- bzw. Ausgangskulturen vermitteln könnten.

Auch *Einstiegskurs DaZ* schließt bei der durchschnittlichen Realisierung der Kriterien im gesamten Lehrbuch schlecht ab und erfüllt bislang nicht die wesentlichen Aspekte eines zeitgemäßen Lehrwerks, welches den Integrationsprozess bei DaZ-Beginner/innen berücksichtigt. Deutlich sichtbar ist auch die fehlende Bezugnahme des plurilingualen Repertoires (Frage 6). Dabei würden die Lernenden nicht nur in ihrer Identität und ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden, sondern auch deren Zweitsprachen- und

Intelligenzentwicklung könnten davon profitieren (siehe Abschnitt 2.2.7). Ein didaktisch positiver Aspekt, welcher für den Einsatz des Lehrbuchs *Einstiegskurs DaZ* spricht, ist hingegen die schüler/innenbezogene Themenauswahl (Frage 3). Sobald die zu erlernenden Inhalte mit der Lebenssituation und den gegebenen Lebensverhältnissen übereinstimmen, sorgt dies einerseits für eine Identifikation und hat andererseits eine positive Auswirkung auf den Lernprozess sowie die Motivation.

4.1.3 *Deutschstunde. Komm dazu!*

In *Deutschstunde. Komm dazu!* fällt beim reinen Durchblättern der hohe Anteil der Grammatikthemen sofort auf. Gleich in der ersten Lektion (LE1) lernen die Schüler/innen beispielsweise die Personalpronomen, bestimmte Artikel, Nomen (Groß- und Kleinschreibung), formelle und informelle Anrede und W-Fragen. Daraufhin folgen in Lerneinheit 2 (LE2) die (un-)bestimmten Artikel im Nominativ und im Akkusativ (Singular), die Pluralbildung, die regelmäßige Konjugation im Präsens, die Verben *sein* und *haben*, Verbstellung in Aussagesätzen, Temporalangaben (*von-bis*, *am*, *um*) etc. Auch die bestimmten Artikel im Dativ (Singular), sowie die Wechselpräpositionen lassen nicht lange auf sich warten. Besonders für ein A1-Lehrbuch, welches speziell für DaZ-Beginner/innen konzipiert wurde, kann dies zunächst einmal ziemlich überfordernd wirken. Denn die insgesamt zehn Lerneinheiten beinhalten mehr als 40 Grammatikinputs in nur 52 Seiten. Besonders bei der Grammatikvermittlung ist hingegen Vorsicht gefragt, da vielen Lernenden manche grammatischen Konzepte auch in ihrer Erstsprache fremd sind. Einfache Begriffe wie „Nomen“, „Adjektiv“, „Verb“ etc. sorgen bei den DaZ-Beginner/innen schon für Schwierigkeiten, weil sie diese Konzepte möglicherweise in ihrer bisherigen Schulbahn nicht gelernt bzw. verstanden haben oder bestimmte Grammatikphänomene in ihren Erstsprachen gar nicht existieren, wie z. B. formelle und informelle Anrede, Kasus („Die 4 Fälle“), trennbare Verben etc. Das Lehrbuch könnte demnach je nach Einsatz und Handhabung durch die Lehrperson zu anspruchsvoll für die Lernenden sein, wenn jedes Grammatikthema berücksichtigt und erklärt wird.

Der Einsatz von Fotos und Bildern in *Deutschstunde. Komm dazu!* ist sehr abwechslungsreich. Hin und wieder werden Fotos von realen Personen und Situationen verwendet, manchmal aber auch nur Bilder oder Symbole. Im Lehrbuch tauchen sowohl Jugendliche als auch Erwachsene auf, jedoch gibt es keine immer wiederkehrenden Lehrbuchfiguren, die eine Schlüsselrolle in diesem Kontext einnehmen.

Frage 1: Werden Werte, Bräuche etc. der Zielkultur vorgestellt?

Gleich zu Beginn tauchen in der ersten Übung der Lerneinheit 1 (LE1) typische Fotos auf, an denen man erkennen könnte, dass es sich um deutschsprachige Länder handelt, wie z. B. die Marke *Milka* aus der Schweiz oder aber auch das Straßenschild „1., Opernring“ aus Wien (S. 5). Gleich auf der nächsten Seite befindet sich eine kleine Infobox, die darüber Auskunft gibt, welche Sprachen neben Deutsch in der Schweiz noch gesprochen werden (S. 8). In derselben Lektion werden außerdem noch verschiedene typische Begrüßungs- und Abschiedsfloskeln aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt. Jedoch macht das Lehrbuch nicht darauf aufmerksam, dass „Grüezi!“ beispielsweise in der Schweiz gesagt wird, aber „Servus!“ eher in Österreich oder in Teilen Deutschlands (S. 7). Ein weiterer Verweis auf die deutschsprachige Kultur ist die Verwendung der informellen (du-Form) und formellen Anredeform (Sie-Form), die auch noch in Lerneinheit 1 (LE1) thematisiert wird (S. 7). Lektion 3 (LE3) beschäftigt sich unter anderem mit den Zeitangaben. Auch hier gibt es wieder eine Infobox, welche die Lernenden darauf hinweist, dass es bei der Angabe der Zeit regionale Unterschiede innerhalb Österreichs gibt: **„Beachte:** Im Osten Österreichs heißt es «viertel acht», im Westen «Viertel nach sieben». Lerne vorerst nur die Zeitangaben deiner Region!“ (Ennser et al. 2016: 18; Hervorhebung im Original). In der Lerneinheit 4 (LE4) gibt es in der Übung „Monate erraten“ ein Bild von zwei geschminkten Kindern, die den Fasching im Februar suggerieren. Dadurch lernen die Schüler/innen gleich ein typisches Fest aus dem deutschsprachigen Raum kennen. Des Weiteren beinhaltet Lektion 4 (LE4) einen Lesetext über die vier Jahreszeiten, der genauso über relevante kulturelle Werte, Bräuche etc. aus dem deutschsprachigen Raum berichtet, wie etwa Weihnachten im Dezember oder die Sommerferien im Juli und August (S. 24). Die nächste Lektion, die sich wieder mit kulturellen Aspekten beschäftigt, ist Lerneinheit 7 (LE7). Darin werden die Unterschiede zwischen Standardsprache (=Hochdeutsch), Dialekt (=Mundart) und Umgangssprache näher erläutert und mit Beispielen versehen. Ein Beispiel im Dialekt wäre dabei „Hamma“ (statt: „Haben wir“) und in der Umgangssprache „Brauchen S““ (statt: „Brauchen Sie“) (S. 36). Weiters bietet Lektion 7 (LE7) einen Einblick in einen schulfreien Tag, an dem die Schülerin Selina am Samstagmorgen das Frühstück für die gesamte Familie vorbereitet. Der Lesetext gibt Auskunft über typisches Frühstücksgebäck, wie etwa „Kipferl“, „frische Semmerln“ oder „Butterbrot mit Honig“ (Ennser et al. 2016: 34). Lerneinheit 8 (LE8) vermittelt in einer Infobox, dass es „[i]n jeder Schule [...] eine Schulärztin oder einen Schularzt [gibt]. Sie / Er hilft dir, wenn du Schmerzen oder eine Verletzung hast. Manchmal kontrollieren sie auch, ob alle Kinder gesund sind.“ (Ennser et al. 2016: 42). Weitere kulturelle Informationen, die

besonders österreichbezogen sind, lassen sich in Lektion 9 (LE9) finden. Einerseits wird erwähnt und erklärt, warum man manchmal zur Straßenbahn auch „Bim“ sagt (S. 44) und andererseits werden die neun Bundesländer Österreichs mit ihren jeweiligen Hauptstädten vorgestellt, die anhand einer geografischen Landkarte eingezeichnet sind (S. 46). Daraufhin folgt eine Übung mit den typischen Wahrzeichen der österreichischen Hauptstädte, wie beispielsweise dem Wiener Riesenrad, dem Schloss Schönbrunn oder dem Goldenen Dachl in Innsbruck (S. 46).

Frage 2: Wird das Alltagsleben im Zielland realistisch dargestellt?

In Lerneinheit 2 (LE2) wird in einer Übung ein konkretes Beispiel gezeigt, wie der Stundenplan an einer 4. Klasse NMS in Österreich aussehen könnte. Dabei wird außerdem noch vermerkt, dass es möglich sein kann, zusätzlich Nachmittagsunterricht zu haben und am Wochenende, sprich Samstag und Sonntag, schulfrei ist. Der Stundenplan wird hier mit genauen Uhrzeiten und Pausenangaben wiedergegeben, wie z. B. von 08:00 Uhr bis 08:50 Uhr für die erste Stunde, die zweite Stunde geht dann von 08:55 Uhr bis 09:45 Uhr, worauf eine 20-minütige Pause folgt (S. 14). Des Weiteren gibt es auch eine Übung mit Zeitangaben, die einen typischen Schultag von dem Schüler Toma beschreibt: Der Wecker läutet, danach frühstückt er, geht ins Bad, fährt in die Schule etc. (S. 15). Lerneinheit 3 (LE3) regt die DaZ-Beginner/innen dazu an, ihren eigenen Tagesablauf aufzuschreiben und in die Tabelle einzufügen (S. 19). Dabei gibt das Lehrbuch einige Leitfragen vor: „Wann stehst du auf?“, „Wann gehst/fährst du zur Schule?“, „Wann hast du Sport“, „Wann kommst du nach Hause?“, „Wann stehst du am Sonntag auf?“ und „Wann musst du zu Hause sein?“ (Ennser et al. 2016: 19). Anschließend sollen sie diese Fragen auch ihren Partner/innen (in diesem Kontext: Sitznachbar/innen) stellen und notieren. In Lerneinheit 5 (LE5) haben die Lernenden die Möglichkeit, sich mit darin beschriebenen gelegentlichen Alltagsproblemen zu identifizieren. In einer Übung wird beispielsweise erzählt, wie Selina verzweifelt vor dem Spiegel steht und nicht weiß, welche Kleidung sie in die Schule anziehen soll (S. 27). Eine andere Aufgabe handelt von einem Streit unter Geschwistern, in der die Lernenden zunächst den Text mehrmals anhören und anschließend die passenden Satzteile verbinden müssen (S. 30). Lerneinheiten 6 (LE6), 7 (LE7), 8 (LE8) und 10 (LE10) schildern keine typischen Alltagserfahrungen, die Schüler/innen im Zielland erfahren könnten. Beispielsweise wird in Lerneinheit 7 (LE7) eine Situation auf dem Wochenmarkt zwischen zwei Erwachsenen (Verkäufer und Kundin) geschildert, in die sich die Schüler/innen relativ schlecht hineinversetzen können, da diese nicht ihrer Lebenswelt entspricht. In Lerneinheit 9 (LE9) wiederum wird der Schulweg

behandelt, welcher automatisch ein Teil ihres Schulalltags ausmacht (S. 44). Hier werden wieder die typischen Transportmittel zur Schule, wie Bus, „Bim“, U-Bahn, vorgestellt und der Wortschatz wird mittels unterschiedlicher Übungen gefestigt.

Frage 3: Entsprechen die Lernthemen der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden?

Fast alle Lernthemen in *Deutschstunde. Komm dazu!* entsprechen der Lebenswelt der Schüler/innen. Allerdings gibt es in Lerneinheit 1 (LE1) und 8 (LE8) einen Aspekt, welcher heutzutage nicht mehr mit der Lebenswelt der Schüler/innen übereinstimmt. In Lektion 1 (LE1) lernen die DaZ-Beginner/innen anhand einer Kontaktanzeige, wie man sich selbst vorstellt (S. 9). Gleich darauf soll das Erlernte geübt werden, indem eine eigene Kontaktanzeige aufgegeben wird bzw. auf das vorige E-Mail geantwortet wird. Auch Lerneinheit 8 (LE8) verwendet eine veraltete Kommunikationsform. Denn der Schüler Robert berichtet seiner Freundin Martina in einem Brief über einen Unfall, bei dem er selbst Augenzeuge war (S. 38). Beide Arten der Kommunikation, sei es nun der handgeschriebene Brief oder die Kontaktanzeige, die per E-Mail versendet wird, sind altmodische Medien, welche nicht mehr der Lebensrealität der Jugendlichen entsprechen. Des Weiteren ist es auch fragwürdig, ob die in Lerneinheit 5 (LE5) verwendete Schatzkiste, in welche die Schülerin Sandra all ihre Schätze und wichtigen Dinge aufbewahrt, dem Alter und somit auch der aktuellen Lebenssituation der Jugendlichen entspricht (S. 29). Lerneinheit 6 (LE6) beinhaltet zwar auch alltagsrelevante Themen, jedoch werden diese kontextlos vermittelt und inkludieren in keiner der Aufgaben die persönliche Lebenswelt der Lernenden. Ansonsten verwendet *Deutschstunde. Komm dazu!* Lernthemen, mit denen sich die Schüler/innen durchaus identifizieren können und auch nach ihren persönlichen Lebenssituationen gefragt werden, wie etwa die Themen „Schule & ich“ in Lerneinheit 2 (LE2), „Familie & Freunde“ in Lerneinheit 3 (LE3), „Freizeit & Sport“ in Lerneinheit 4 (LE4), „Krankheit & Gesundheit“ in Lerneinheit 8 (LE8) etc. Besonders in Lektion 7 (LE7) wird beispielsweise nicht nur gesundes Essen erwähnt, sondern es werden auch Naschereien und ungesunde Snacks eingebunden, wie z. B. „Gummibärchen“, „Chips“ oder „XXL-Eisbecher“ (S. 37). Denn selbst wenn Wörter wie „Chips“ oder „Cola“ nicht durch ein Lehrbuch an sich vermittelt werden, gehören sie trotzdem zur Lebenswelt der Schüler/innen, da auch sie hin und wieder ungesunde Lebensmittel konsumieren. Schön ist es auch, wie das Thema „Klassengemeinschaft“ in Lektion 5 (LE5) berücksichtigt wird (S. 30). Darin wird beschrieben, was eine Klasse gemeinsam „besitzt“ und was beispielsweise der Parallelklasse im Vergleich gehört. Das Thema „Orte & Wege“ in Lerneinheit 9

(LE9) kann auch zur aktuellen Lebenssituation der Schüler/innen gezählt werden. Dieses enthält nicht nur typische Vokabeln bezüglich des Schulweges, sondern auch dement-sprechende relevante Abbildungen und Symbole, wie etwa ein Fußgängerzonen- oder Fahrradwegschild (S. 47). In diesem Kontext lernen die Schüler/innen, was sie „dürfen“ und „müssen“. Die letzte Lerneinheit, Lektion 10 (LE10), in *Deutschstunde. Komm dazu!* beschreibt typische „Vorlieben und Interessen“. Auch hier findet sowohl wieder ein Bezug zur aktuellen Lebenswelt der Lernenden statt, da nach der persönlichen Freizeitgestaltung sowie nach Haus- bzw. Lieblingstieren gefragt wird.

Frage 4: Gibt es Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen? Werden deren Unterschiede thematisiert?

In *Deutschstunde. Komm dazu!* kommt es kaum zu Begegnungen mit anderen Kulturen bzw. mit der Kultur der Ausgangsländer der Lernenden. Nur die ersten beiden Lerneinheiten nehmen minimal Bezug auf andere Kulturen. Lektion 1 (LE1) präsentiert verschiedenste Länder mit ihren offiziellen Landessprachen, wie etwa Dari/Farsi in Afghanistan oder Arabisch in Syrien (S. 8) und in Lerneinheit 2 (LE2) gibt es einen Dialog zwischen den Mädchen Fatma und Maria, in dem die beiden über türkisches Gebäck sprechen (S. 16).

Frage 5: Gibt es kontroverse Themen bzw. Tabuthemen (z. B. Flucht, Krieg etc.)?

Deutschstunde. Komm dazu! inkludiert das Thema „Familie & Freunde“ in Lerneinheit 3 (LE3). Auch hier stellen sich diese Lerninhalte für potenziell traumatisierte unbegleitete Flüchtlinge als ungeeignetes Thema heraus und sollte demnach ausgelassen bzw. anders aufbereitet werden, da sie sowohl Familie als auch Freunde bei der Einreise ins Zielland hinter sich lassen mussten.

Frage 6: Wird das plurilinguale Repertoire der Sprachlernenden (ganzheitlich) berücksichtigt?

Auch in *Deutschstunde. Komm dazu!* gibt es weder Aufgaben, die dazu anregen, in ihrer Erstsprache oder anderen erlernten Sprachen nachzudenken noch Übungen, die einen Bezug zu anderen Sprachen herstellen. Die Lernenden können daher ihr plurilinguales Repertoire nicht einsetzen.

Frage 7: Werden *critical incidents* thematisiert und analysiert?

In keiner der Lerneinheiten tauchen *critical incidents* auf.

Frage 8: Gibt es Lehrbuchfiguren, die als sprachliche Vorbilder für die Lernenden fungieren und Möglichkeit zur Identifikation bieten?

Im Lehrbuch kommen selten Dialoge zwischen Lehrbuchfiguren vor, die als sprachliche Vorbilder fungieren. Denn oftmals findet eine Konversation zwischen Lehrbuchfiguren, mit denen sich die Lernenden nicht identifizieren können, statt. Zudem besteht dieser Kontext meist nur aus nur zwei belanglosen Sätzen, die keinen wirklichen Lerneffekt auslösen. Die Gespräche in Lerneinheit 2 (LE2), 3 (LE3) und 5 (LE5) gehören zu den wenigen Lektionen, die längere Schüler/innendialoge beinhalten. Beispielsweise unterhalten sich Maria und Fatma auf dem Schulhof über ihre derzeitige Schulsituation (S. 16) und Tim und Emil haben ein Telefongespräch, in dem sie einen gemeinsamen Kinobesuch vereinbaren (S. 17). Außerdem bietet der Steckbrief aus der Übung „Tarek stellt sich vor“ in Lerneinheit 4 (LE4) eine Möglichkeit zur Identifikation (S. 24). In den anderen Einheiten, wie etwa in Lektion 6 (LE6) bis 10 (LE10), lassen sich weder Konversationen zwischen Personen noch vereinzelt Abbildungen von Schüler/innen finden, die als sprachliche Vorbilder fungieren könnten.

Frage 9: Werden Rollenklischees vermittelt?

In Lerneinheit 4 (LE4) konnte ein eindeutiges Rollenklischee festgestellt werden. Es wird ein Foto gezeigt, auf dem ein Mann, ein Mechaniker, gerade damit beschäftigt ist, eine Fahrradkette zu reparieren (S. 23). Hier verdeutlicht das Lehrbuch, dass für Reparaturarbeiten keine Frauen herangezogen werden. Ansonsten vermittelt *Deutschstunde. Komm dazu!* keine typischen Rollenklischees.

Frage 10: Gibt es stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber der Ziel- bzw. Ausgangskultur?

In *Deutschstunde. Komm dazu!* tauchen weder stereotype Vorstellungen noch Bilder auf, die den Lernenden unreflektierte Zuschreibungen oder Unterstellungen hinsichtlich Werte, Bräuche etc. der Ziel- bzw. Ausgangskulturen vermitteln könnten.

Die bislang erzielten Feststellungen der interpretativen Analyse in *Deutschstunde. Komm dazu!* lassen sich noch am ehesten mit den Idealvorstellungen eines auf Integration basierenden Lehrbuches vereinbaren. Dafür sprechen insbesondere auch der Rückbezug und die Darstellung der Zielkultur. Denn das Lernen einer Sprache bedeutet nicht nur das Aneignen von sprachlichem Wissen, sondern auch das Kennenlernen von kultur- und

landeskundlichen Inhalten. Die DaZ-Beginner/innen reflektieren somit über eigen- und fremdkulturelle Perspektive, Gemeinsamkeiten und Unterschiede und werden dadurch in ihrer *Cultural Awareness* gestärkt (siehe Abschnitt 2.2.5). Allerdings legt *Deutschstunde. Komm dazu!* wenig Wert auf den Einsatz von sprachlichen Vorbildern im Lehrbuch. Speziell Lehrbuchfiguren unterstützen den Integrationsprozess, indem sie eine Identifikation bei den Lernenden auslösen und ihnen eine Einstiegshilfe für die Zielkultur und die dort verbundene Lebensweise ermöglichen.

4.2 Methodische Analyse

Die methodische Analyse der Lehrbücher *Startknopf Deutsch, Einstiegskurs DaZ und Deutschstunde. Komm dazu!* beschäftigt sich mit der grundlegenden Frage, wie die Themen „Integration“ und „Werte Vermittlung“ im jeweiligen Lehrbuch vermittelt werden. Diese beginnt zunächst mit allgemeinen Feststellungen und erörtert im Anschluss den Umgang mit den Sozial- und Arbeitsformen, den Fertigkeiten, den gegebenen kulturellen Informationen sowie möglichen Pauschalisierungen bzw. individuellen Darstellungen im Lehrbuch.

4.2.1 *Startknopf Deutsch*

Besonders auffallend hinsichtlich der methodischen Herangehensweise in *Startknopf Deutsch* ist der idente Einstieg in die jeweiligen Lerneinheiten. Jede Lektion wird mit einem großen oder mehreren kleinen Bildern eröffnet, auf denen sich Personen oder Gegenstände mit der entsprechenden deutschen Übersetzung befinden. Manchmal werden die Bilder auch mit kurzen Dialogen ergänzt, um die abgebildete Situation noch genauer zu definieren. Daraufhin folgen Übungen zur Festigung des erlernten Wortschatzes sowie ein kurzer Grammatikinput mit anschließenden Aufgaben.

Hinsichtlich der Grammatik fällt auf, dass diese im Lehrbuch sehr minimalistisch erläutert wird. Sie befindet sich meistens in kleinen hellblauen Boxen und beinhaltet keine Erklärung per se, sondern es werden nur Beispiele gegeben, wie etwa: „der Pullover – ein Pullover. Aylin hat einen Pullover an.“ (Dunst 2018: 38; Hervorhebung im Original). Es wird demnach weder das Grammatikphänomen benannt, also in diesem Kontext „Der Akkusativ“, noch gibt es keine genaue Erklärung dafür, wie etwa dass sich im Akkusativ die bestimmten und unbestimmten Artikel verändern.

Allgemein kann gesagt werden, dass *Startknopf Deutsch* sehr lerner/innenfreundlich gestaltet ist. Die Fotos und Abbildungen sind farblich ansprechend, die Schriftart angenehm

zu lesen und die Themen und Inhalte der Lerneinheiten sind auf den jeweils acht Seiten übersichtlich aufgeteilt. Darüber hinaus setzt das Lehrbuch auf große Methodenvielfalt. Neben zahlreichen Dialogen, die oftmals in Form eines Comics präsentiert werden, gibt es auch etliche Rätselübungen, wie etwa Wortgitter und -schlangen, Suchwort- und Kreuzworträtsel oder Buchstabensalate. Genauso sorgen auch Zuordnungsübungen oder Übersichtstabellen für ein abwechslungsreiches Üben des Lernstoffes.

Frage 1: Welche Sozial- und Arbeitsformen kommen zum Einsatz?

In *Startknopf Deutsch* kommt genau eine einzige Sozialform zur Anwendung: Die Einzelarbeit. Es lassen sich weder Partner/innen- noch Gruppenarbeiten finden, da das Lehrbuch möglicherweise auch für ein Selbststudium konzipiert wurde. Darüber hinaus werden alle Arbeitsangaben im informellen Imperativ in der 2. Person Singular formuliert, also an die Lernenden direkt. Die einzige Aufgabe, die sich an die Klasse als Gruppe richtet, ist die letzte Übung in Lerneinheit 8 (LE8). Darin werden die Schüler/innen (wieder im informellen Imperativ) aufgefordert, gemeinsam ein Plakat zu den verschiedenen Verabschiedungen aus den anderen Sprachen zu gestalten (S. 67).

Diese Arbeitsweise wirkt sich auch auf die Aktivierung der Selbstständigkeit der Lernenden aus. Denn dadurch sind sie bei der Erledigung der Aufgaben überwiegend auf sich selbst gestellt und lernen somit, eigenständig zu arbeiten.

Frage 2: Welche Fertigkeiten überwiegen?

In *Startknopf Deutsch* sind die grundlegenden vier Fertigkeiten (Hören, Schreiben, Lesen, Sprechen) vertreten. Spitzenreiter ist dabei die produktive Fertigkeit „Schreiben“. Auch wenn es teilweise nur vereinzelte Wörter oder relativ kurze Sätze sind, werden die Lernenden regelmäßig dazu angeregt, auf Deutsch zu schreiben. Oftmals sind die Schreibübungen auch mit rezeptiven Leseaufgaben, welche den zweitgrößten Teil der Übungen ausmachen, und anschließenden Ergänzungs- oder Ankreuzübungen verbunden. Daraufhin folgen die Hörübungen kombiniert mit Schreib- oder Sprechübungen, wie z. B. Nachsprechen. Die Fertigkeit „Sprechen“ wird in *Startknopf Deutsch* relativ selten geübt. Bis auf ein „Hör die Wörter und sprich mit.“ (Dunst 2018: 24) oder „Hör die Zungenbrecher und sprich die Zungenbrecher.“ (Dunst 2018: 55) werden die Lernenden kaum dazu animiert, ihre produktiven Sprechfertigkeiten zu üben.

Allerdings gibt es gegen Ende jeder Lerneinheit eine kreative Übung, die mehrere Fertigkeiten gleichzeitig miteinbezieht. Beispielsweise sollen in Lektion 3 (LE3) die Lernenden

einen Kalender mit Monaten, Jahreszeiten und Ferien basteln, welchen sie dann anschließend vor der Klasse präsentieren (S. 27). In Lektion 4 (LE4) besteht die Aufgabe darin, einen Dialog über eine Situation beim Schulbuffet zu schreiben und ihn dann anschließend vor der Klasse vorzustellen (S. 35). Hierbei werden die produktiven Schreib- und Sprechfertigkeiten gefordert.

Frage 3: Wie werden kulturelle Informationen vermittelt?

Die in *Startknopf Deutsch* vorhandenen kulturellen Werte, Bräuche etc. werden hauptsächlich auf indirekte Weise anhand von Bildern vermittelt. Zwar gibt es in den blauen Kästchen neben den Grammatikphänomenen auch allgemeine Informationen, wie etwa „10 Millimeter = 1 Zentimeter“ (Dunst 2018: 65), jedoch bleiben kulturelle Informationen und Erklärungen gänzlich aus. All die in der inhaltlichen Analyse ermittelten Inputs der Ziellandkultur können somit von den Schüler/innen nur indirekt wahrgenommen werden und es bedarf demnach eine explizite Erläuterung durch die Lehrperson.

Frage 4: Gibt es Pauschalisierungen bzw. individuelle Darstellungen?

Eine auffallende Pauschalisierung bezüglich der Darstellung des Alltagslebens im Zielland konnte in Lerneinheit 1 (LE1) festgestellt werden. Darin wird Fußball als das Standardhobby suggeriert, welches Jugendliche in ihrer Freizeit regelmäßig praktizieren, (S. 6, 7, 33). Außerdem könnte auch das Foto von der abgebildeten Frau mit dem Kopftuch als Pauschalisierung angesehen werden, da es glauben lässt, dass jede muslimische Frau ein Kopftuch trägt (S. 38). Aufgrund der ansonsten geringen Anzahl an indirekt vermittelten Werten, Bräuchen etc. erweist sich jedoch die Ermittlung von sonstigen Pauschalisierungen oder auch individuellen Darstellungen als schwierig.

Im Gegensatz zur inhaltlichen Untersuchung (siehe Abschnitt 4.1.1) nähern sich die Erkenntnisse der methodischen interpretativen Analyse allmählich den Idealvorstellungen eines Lehrbuches für DaZ-Beginner/innen. *Startknopf Deutsch* punktet hier sowohl mit seiner schüler/innenfreundlichen Gestaltung und Methodenvielfalt als auch insbesondere mit seinem Schwerpunkt auf den Wortschatz. Denn der Fokus liegt hauptsächlich in der Vermittlung von Vokabeln und Redemitteln, anstatt der Einführung eines neuen Grammatikthemas in jeder Lektion. Allerdings werden jedoch einige wesentliche Anforderungen an ein zeitgemäßes Lehrbuch nicht erfüllt. Beispielsweise wird der Wortschatz – außer in schriftlichen Übungen – kaum trainiert, da die Aufgaben in *Startknopf Deutsch* vor allem in Einzelarbeiten zu erledigen sind. Dadurch wird die Fertigkeit „Sprechen“ kaum

geübt und infolgedessen auch der Interaktion im Klassenraum kaum Beachtung geschenkt.

4.2.2 *Einstiegskurs DaZ*

Jede der insgesamt fünfzehn Lektionen in *Einstiegskurs DaZ* folgt demselben Aufbau. Seite 1 beginnt mit Wortschatz und einfachen Dialogen in Form von Sprechblasen zum jeweiligen Thema. Die nächsten Seiten inkludieren einerseits einfache Bild-Wort-Übungen zum erlernten Vokabular und andererseits Schreibübungen zu den Wörtern. Auf Seite 4 lassen sich praktische kommunikative Übungen zu den Wörtern und Dialogen finden. Außerdem sind „[d]ie Übungen auf Seite 2 bis 4 [...] auf drei Seiten differenziert. So können die Schülerinnen und Schüler je nach ihren Vorkenntnissen zusammen ein Thema bearbeiten.“ (Haselbeck 2017: 3). Alle Lerneinheiten schließen noch dazu mit folgender Übung zur selbstständigen Erweiterung des Themas:

Schon fertig?

- Schreibe die Wörter von A in dein Vokabelheft.
- Mach die Schreibübungen.
- Bearbeite das Arbeitsblatt Extra.

(Haselbeck 2017: 3; Hervorhebung im Original)

In *Einstiegskurs DaZ* liegt der Fokus somit vielmehr auf dem Wortschatz anstatt auf der Grammatik. Insgesamt werden nur fünf große Grammatikthemen vermittelt, die sich in gelben Kästchen befinden: Konjugation, bestimmte und unbestimmte Artikel, Possessivartikel, Nominativ und Akkusativ und *mit* + Dativ. Auch hier werden wieder lediglich Beispiele angeführt ohne dass sie konkret erklärt und benannt werden. Beispielsweise wird bei der Information „der Bus → mit dem Bus“ (Haselbeck 2017: 58) nicht angegeben, dass es sich hierbei um die Grammatikstruktur *mit* + Dativ handelt.

Einstiegskurs DaZ gestaltet seine Lektionen sehr lerner/innenfreundlich, indem sie die DaZ-Beginner/innen mit viel Fotos und verschiedenen Methoden zum Sprachenlernen motivieren.

Frage 1: Welche Sozial- und Arbeitsformen kommen zum Einsatz?

Einstiegskurs DaZ bedient sich überwiegend der Einzelarbeit. Die Lernenden werden auch hier wieder im Imperativ dazu aufgefordert, die Übungen selbstständig zu lösen, wie beispielsweise „Ergänze die Dialoge.“, „Ergänze die Wörter.“, „Schreib die Zahlen.“ (Haselbeck 2017: 8f.). Darüber hinaus versucht das Lehrbuch, den Plenumsunterricht einzubauen, indem die Lehrperson etwas vorspricht und die Schüler/innen versuchen, das Gesagte zu wiederholen: „Deine Lehrerin / Dein Lehrer liest vor. Sprich nach“

(Haselbeck 2017: 4). Ein weitere von *Einstiegskurs DaZ* verwendete Arbeitsform sind die Partner/innen- bzw. Gruppenübungen. Dabei werden die Lernenden hauptsächlich dazu animiert, miteinander in den Dialog zu treten, wie etwa „Geht im Kurs herum und fragt euch.“, „Nehmt die Kärtchen und sprecht.“ oder „Spielt und ratet.“ (Haselbeck 2017: 5; 10; 22). Die genannten Sozialformen lassen sich in allen Lerneinheiten finden.

Frage 2: Welche Fertigkeiten überwiegen?

Auch in *Einstiegskurs DaZ* überwiegt wieder die Anforderung an die produktiven Fertigkeiten. Den Großteil übernehmen dabei die Schreibübungen. Das Lehrbuch verwendet dabei unterschiedliche Methoden, wie etwa Ergänzungsübungen oder das Schreiben von eigenen Dialogen. Des Weiteren werden die Lernenden in *Einstiegskurs DaZ* viel öfters dazu aufgefordert, miteinander zu kommunizieren, um somit das Erlernete mit den Mitschüler/innen gleich produktiv anzuwenden. Aber auch das rezeptiv passive Arbeiten wird im Lehrbuch teilweise geübt. Zu Beginn gibt es einfache Leseübungen in Form von Sprechblasen oder auch nur einzelnen Wörtern, die sie entweder vervollständigen oder mit Fotos verbinden müssen. Die Sprechblasen zwischen den abgebildeten Schüler/innen beinhalten jedoch nie mehr als zwei Sätze. In den darauffolgenden Lerneinheiten werden die Leseinputs ein bisschen anspruchsvoller und die Schüler/innen müssen Wortschlangen, Zuordnungs-, Ankreuz- oder Rätselübungen lösen. Ab Lektion 8 (LE8) tauchen erstmalig ausführlichere Dialoge zwischen zwei Personen auf, welche die Schüler/innen auch abwechselnd vorlesen können. Längere zusammenhängende Lesetexte bleiben jedoch vollständig aus, da sich das Lehrbuch ausschließlich auf Dialoge beschränkt. *Einstiegskurs DaZ* beinhaltet bis auf die Nachsprechübungen, welche allerdings von der Lehrperson initiiert werden müssen, keine Übungen, um die rezeptiven Hörfertigkeiten explizit zu trainieren.

Frage 3: Wie werden kulturelle Informationen vermittelt?

Im Lehrbuch gibt es weder allgemeine noch kulturspezifische Informationskästchen, die etwas über die Zielkultur vermitteln. Alle in der inhaltlichen Analyse ermittelten kulturellen Informationen werden indirekt mittels Konversationen zwischen den Lehrbuchfiguren via Sprechblasen oder anhand Fotos dargelegt und müssen extra von der Lehrperson thematisiert und erklärt werden.

Frage 4: Gibt es Pauschalisierungen bzw. individuelle Darstellungen?

Durch den Einsatz verschiedenster und nicht typisch deutscher bzw. österreichischer Vornamen sorgt *Einstiegskurs DaZ* weniger für Pauschalisierungen und mehr für individualisierte Darstellungen der Lehrbuchfiguren. Dies hat auch einen Effekt auf die Vorstellung der im Zielland lebenden Menschen. Denn aufgrund der Zuwanderung in den letzten Jahrzehnten ist der Anteil an jenen Menschen, die nicht im Zielland geboren wurden, stetig gestiegen. Das Lehrbuch verhindert somit durch den Einsatz von nicht typisch deutschsprachig klingenden Vornamen eine pauschalisierte Darstellung und zeigt vielmehr, dass Multikulturalität einen großen Teil der deutschsprachigen Länder ausmacht. Auffallend in dieser Hinsicht sind auch die individualisierten Darstellungen von muslimischen Frauen in Lerneinheit 10 (LE10). Einige weibliche Familienmitglieder von Ahmed tragen ein Kopftuch, die anderen wiederum nicht (S. 43). *Einstiegskurs DaZ* verhindert in dieser Hinsicht eine Pauschalisierung, die suggeriert, dass alle muslimische Frauen aufgrund von religiösen Gründen ein Kopftuch tragen bzw. tragen müssen.

Auch *Einstiegskurs DaZ* überzeugt folglich mit seiner lerner/innenfreundlichen Gestaltung, den verschiedenen Methoden zum Sprachenlernen und seinem Fokus auf Wortschatz anstatt Grammatik. Hinsichtlich der Sozial- und Arbeitsformen sowie des Einsatzes der Fertigkeiten entsprechen die Erkenntnisse der methodischen Analyse aus *Einstiegskurz DaZ* mehr den Idealvorstellungen eines Lehrbuchs für DaZ-Beginner/innen als jenen aus *Startknopf Deutsch*. Dies lässt sich insbesondere anhand der abwechslungsreichen Aufgabenstellungen in Form von Einzel-, Partner/innen- oder Gruppenübungen feststellen, in denen die Schüler/innen dazu animiert werden, gemeinsam in den Dialog zu treten und das Erlernete produktiv anzuwenden. Darüber hinaus erfüllen die individualisierten Darstellungen der Lehrbuchfiguren und die vermittelten Inhalte in *Einstiegskurs DaZ* die Kriterien eines zeitgemäßen Lehrbuchs für DaZ-Beginner/innen in ihrem Integrationsprozess. Neben den positiv erwähnten Punkten gibt es allerdings auch Aspekte, die gegen den Einsatz dieses Lehrbuches sprechen. Ein besonders für den Integrationsprozess nachteilig wirkender Faktor ist dabei die ausschließliche indirekte Vermittlung der kulturellen Informationen. Aufgrund der im Lehrbuch fehlenden angegebenen kulturspezifischen Informationen sind die DaZ-Anfänger/innen auf die Erklärungen der Lehrpersonen angewiesen. Für die Schüler/innen ist es daher oftmals eine Herausforderung, kulturelle Inhalte ohne konkrete Thematisierung seitens der Lehrer/innen zu erkennen.

4.2.3 Deutschstunde. Komm dazu!

Der Aufbau in *Deutschstunde. Komm dazu!* folgt keinem einheitlichen Schema. Die insgesamt zehn Lerneinheiten sind somit verschieden lang und methodisch unterschiedlich aufgebaut. Besonders die Einstiege in die jeweiligen Lektionen erweisen sich hier als sehr abwechslungsreich und didaktisch kreativ. Einige Einheiten beginnen dabei lediglich mit Bildern oder längeren Lesetexten, die anderen mit Hörübungen und verschiedenen Anschlussübungen, wie etwa Ankreuz- oder Zuordnungsaufgaben.

Die Grammatik wird hingegen einheitlich in violetten Kästchen wiedergegeben, die das Lehrbuch wie folgt definiert: „In der Grammatikbox gibt es Hinweise und Erklärungen zu den Regeln der deutschen Sprache.“ (Ennser et al. 2016: 2). Diese beinhalten auch Überschriften wie etwa „die Personalpronomen (persönliche Fürwörter)“, „Die Artikel“, „unbestimmter Artikel: ein, eine“ (Ennser et al. 2016: 7; 8; 10), welche explizit auf die zu lernende Grammatik hinweisen. Noch dazu werden die Grammatikboxen mit kurzen Erklärungen und Beispielen versehen, um die Lernenden in ihrem Verständnisprozess zu unterstützen, wie etwa „*Ordnungszahlen brauchen wir für die Angabe des Datums: [...]*“ (Ennser et al. 2016: 24, Hervorhebung im Original).

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die insgesamt 50 Seiten in *Deutschstunde. Komm dazu!* aufgrund ihrer größeren Anzahl an Übungen gesamtheitlich voller wirken als jene in *Einstiegskurs DaZ* oder *Startknopf Deutsch*. Die inhaltliche Fülle und das methodische Angebot könnten hier bei den DaZ-Beginner/innen für anfängliche Orientierungsschwierigkeiten sorgen und eventuell ein bisschen überfordernd wirken.

Frage 1: Welche Sozial- und Arbeitsformen kommen zum Einsatz?

In *Deutschstunde. Komm dazu!* wird die Aktivierung der Selbstständigkeit gefördert, indem überwiegend Übungen in Einzelarbeiten zu erledigen sind. Hingegen nimmt die Anzahl an Aufgabenstellungen mit Partner/innenarbeit auch einen großen Teil der zehn Lerneinheiten ein. Die Lernenden werden sehr oft dazu animiert, mit dem Partner bzw. der Partnerin gemeinsam Aufgaben zu bewältigen, wie etwa „Lest zu zweit die Texte genau und streicht die falsche Aussage durch.“ (Ennser et al. 2016: 24). Die Schüler/innen treten dabei nicht nur gemeinsam in den Dialog, um lediglich etwas zu besprechen, sondern die Aufgaben sind auch meistens mit weiteren produktiven Anweisungen verbunden, wie z. B. „Schaut euch die Zeichnungen an. Was darf man hier? Was darf man hier nicht? Besprecht zu zweit und notiert die Sätze.“ (Ennser et al. 2016: 47). Neben der Einzel- und Partner/innenarbeit findet auch die Gruppenarbeit Anwendung im Lehrbuch. Insgesamt konnten davon vier ermittelt werden, die eine Arbeit innerhalb der Gruppe oder

eine anschließende kurze Präsentation an die Klasse zur Aufgabe haben, wie etwa „Entscheidet euch gemeinsam in der Gruppe [...] und nennt diese der ganzen Klasse.“ oder „**Meine Familie:** Zeichne deine Familie. Erkläre sie deiner Gruppe.“ (Ennser et al. 2016: 13; 21; Hervorhebung im Original). Allerdings wird nie erwähnt, wie viele Schüler/innen für die jeweilige Gruppenarbeit vorgesehen sind.

Frage 2: Welche Fertigkeiten überwiegen?

Deutschstunde. Komm dazu! gibt auf der zweiten Seite eine Übersicht zu den im Buch verwendeten Symbolen. Die vier Symbole beziehen sich auf die grundlegenden Fertigkeiten „Lesen“, „Sprechen“, „Schreiben“ und „Hören“. Die Zeichenerklärungen sehen dabei wie folgt aus:

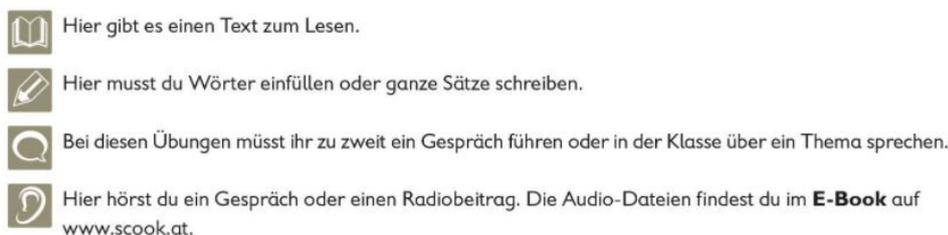


Abbildung 1: Zeichenerklärung (Ennser et al. 2016: 2)

Die produktiven Fertigkeiten bilden den größten Anteil in *Deutschstunde. Komm dazu!*. Dies lässt sich klar an den vielen Schreibeinheiten in Form von Grammatikübungen, wie etwa Ergänzungsübungen, oder durch das Bilden von Sätzen und Texten sowie Ausfüllen der Tabellen feststellen. Genauso bietet das Lehrbuch sehr viele Sprechübungen in Partner/innen- oder Gruppenarbeiten, welche die produktiven Fähigkeiten der Lernenden trainieren. Aber auch die rezeptiv passiven Fertigkeiten werden in vielen Übungen gefördert. Denn es gibt sehr viele Lesetexte mit anschließender Bearbeitung oder Auseinandersetzung der Inhalte. Den geringsten Anteil machen dabei die zwölf Hörübungen in *Deutschstunde. Komm dazu!* aus. Dabei handelt es sich oftmals um reine Audios zum Anhören, manchmal auch um anschließende Ankreuzübungen (richtig oder falsch) oder Ausfüllübungen.

Frage 3: Wie werden kulturelle Informationen vermittelt?

Sowohl allgemeine als auch kulturspezifische Informationen sind im Lehrbuch in hellblauen Infoboxen vorgegeben. *Deutschstunde. Komm dazu!* ergänzt diese Vorgehensweise mit folgendem Hinweistext: „In der blauen Infobox findest du Erklärungen, Hinweise, Vokabel oder Informationen zum Leben in Österreich.“ (Ennser et al. 2016: 2).

Anders als in *Einstiegskurs DaZ* oder *Startknopf Deutsch* werden somit kulturspezifische Inhalte erstmalig auf direkte Weise an die Lernenden weitergegeben, wie beispielsweise:

Manchmal sagt man zur Straßenbahn auch „Bim“. Die alten Straßenbahnen haben nämlich vor der Abfahrt ein Geräusch gemacht, das wie „Bim“ klingt.

INFO

Abbildung 2: Infobox „Bim“ (Ennser et al. 2016: 44)

Darüber hinaus versucht *Deutschstunde. Komm dazu!*, nicht nur die kulturellen Werte, Bräuche etc. zu vermitteln, sondern diese auch gleich in Form von Übungen umzusetzen. Beispielsweise wird in einer Infobox in Lerneinheit 7 (LE7) auf die verschiedenen Sprachformen (Standardsprache, Umgangssprache, Dialekte) im deutschsprachigen Raum verwiesen. Anschließend haben die Schüler/innen folgende Aufgabe: „Versucht nun, den Dialog in der Standardsprache vorzulesen.“ (Ennser et al. 2016: 36). Ein weiteres Beispiel dafür ist die in Lerneinheit 8 (LE8) gegebene Information bezüglich der Schulärzt/innen im deutschsprachigen Raum und die anschließende Übung:

In jeder Schule gibt es eine Schulärztin oder einen Schularzt. Sie / Er hilft dir, wenn du Schmerzen oder eine Verletzung hast. Manchmal kontrollieren sie auch, ob alle Kinder gesund sind.

INFO

Abbildung 3: Infobox Schulärztin bzw. Schularzt (Ennser et al. 2016: 42)



e Erkundige dich, wann die Schulärztin oder der Schularzt in deiner Schule ist.

In meiner Schule ist die Schulärztin / der Schularzt am _____
von _____ bis _____ da.

Abbildung 4: Übung Schulärztin bzw. Schularzt (Ennser et al. 2016: 42)

Frage 4: Gibt es Pauschalisierungen bzw. individuelle Darstellungen?

Deutschstunde. Komm dazu! bedient sich einer geringen Anzahl an individuellen Darstellungen, wie etwa dem Dialog der Übung „Auf dem Markt“ in Lerneinheit 7 (LE7). Hier wird die Konversation nicht in pauschalisierter Form, sprich in Standardsprache, wiedergegeben, sondern sie findet in der Umgangssprache statt. Dies verleiht dem Gespräch mehr Authentizität und zeigt die Vielfalt der Sprachformen im deutschsprachigen Raum. Dieselbe Lektion beinhaltet auch individualisierte Darstellungen von Lebensmitteln und Frühstücksmöglichkeiten. Denn die ansonsten typisch vermittelten Obstsorten, wie etwa Bananen, werden in Lerneinheit 7 (LE7) mit Früchten ergänzt, die in deutschsprachigen Ländern beliebt und zudem auch angebaut werden, wie z. B. Weintrauben, Zwetschken oder Johannisbeeren (S. 37). Außerdem wird im Lesetext „Frühstück in der Familie“ die

Vielfalt an Frühstücksmöglichkeiten präsentiert. Denn anstatt banalen Pauschalisierungen, wie etwa Tee, Kaffee oder Müsli, bietet Lektion 7 (LE7) spezifische und explizite Beispiele für ein Frühstück: „[...] isst gerne Butterbrot mit Honig. Sie trinkt dazu schwarzen Tee mit Milch. [...] und isst dazu ein Kipferl mit Marmelade. [...], trinkt dazu einen Kräutertee.“ (Ennser et al. 2016: 34). Gleichzeitig konnte aber auch eine typische Pauschalisierung in Lerneinheit 4 (LE4) gefunden werden: „In Österreich feiern [...] wir im Dezember Weihnachten.“ (Ennser et al. 2016: 34). Dieser Lesetext vermittelt den Lernenden, dass für jede/n in Österreich am 24. Dezember Weihnachten stattfindet. Dass jedoch die orthodoxen Kirchen erst am 06. und 07. Januar Weihnachten feiern oder manche überhaupt gar nicht, bleibt hier außen vor und wird nicht thematisiert.

Deutschstunde. Komm dazu! überzeugt besonders mit seiner methodischen Herangehensweise. Das Lehrbuch ist insofern als zeitgemäß einzustufen, da einerseits ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Arbeitsformen herrscht und andererseits die sowohl produktiven und rezeptiven Fertigkeiten berücksichtigt und gefördert werden. Die Variation der Sozialformen und Fertigkeiten bewirkt infolgedessen einen regen Austausch innerhalb der Klasse bei Partner/innen- und Gruppenübungen als auch eine Förderung der Selbstständigkeit in Einzelarbeiten. Außerdem entspricht *Deutschstunde. Komm dazu!* insbesondere deswegen den Idealvorstellungen eines Lehrbuches, weil es zum einen kulturspezifische Inhalte über das Zielland in Infoboxen direkt wiedergibt und zum anderen diese auch in anschließende Aufgabenstellungen miteinbaut. Die DaZ-Beginner/innen haben dadurch die Möglichkeit, sich selbstständig – ohne expliziten Hinweis seitens der Lehrperson – mit den gegebenen Informationen auseinanderzusetzen und das Erlernte praktisch in den Aufgaben umzusetzen. Allerdings gibt es auch ein wesentliches Argument, welches nicht unbedingt für den Einsatz von *Deutschstunde. Komm dazu!* im DaZ-Unterricht für Beginner/innen spricht. Dies ist die große Anzahl an Grammatikthemen in den nur lediglich 50 Seiten. Diese kombiniert mit der inhaltlichen Fülle und dem methodischen Angebot könnte insbesondere für DaZ-Anfänger/innen eine Überforderung sein.

4.3 Vergleich der Lehrbücher

Nach den beiden Analysen folgt nun eine allgemeine kurze Gegenüberstellung der Überthemen, die in *Startknopf Deutsch, Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* vorkommen. Danach folgen spezifischere Vergleiche, die sich aus der inhaltlichen Analyse der drei Lehrbücher ergaben. Darin werden die Ergebnisse der Fragen 1-4 und 8 herausgenommen und in Liniendiagrammen gegenübergestellt. Abschließend wird die

gesamte methodische Herangehensweise (Sozial- und Arbeitsformen, Fertigkeiten, Vermittlung der kulturellen Informationen, Darstellung von Pauschalisierungen bzw. individuellen Darstellungen) prägnant zusammengefasst und miteinander verglichen.

Vergleich der Überthemen

<i>Startknopf Deutsch</i>	<i>Einstiegskurs DaZ</i>	<i>Deutschstunde. Komm dazu!</i>
1) Guten Tag!	☺ Erste Stunde	1) Ankommen & dazugehören
2) In der Schule	1) Zahlen und Farben	2) Schule & ich
3) Das Schuljahr	2) Schulsachen	3) Familie & Freunde
4) Die große Pause	3) Im Klassenzimmer	4) Freizeit & Sport
5) Das Wetter	4) In der Schule	5) Kleidung & Wetter
6) Die Welt, Europa und Österreich	5) Im Unterricht	6) Leben & wohnen
7) Musik	6) Wochentage und Fächer	7) Einkaufen & essen
8) Mathematik	7) Aktivitäten und Tageszeiten	8) Krankheit & Gesundheit
	8) Essen und Trinken	9) Orte & Wege
	9) Einkaufen und Geld	10) Vorlieben und Interessen
	10) Familie	
	11) Körper	
	12) Beim Arzt	
	13) Kleidung	
	14) Unterwegs in der Stadt	
	15) Uhrzeit	

Tabelle 1: Vergleich der Überthemen

Einstiegskurs DaZ sticht zunächst einmal aufgrund der höheren Anzahl an Lektionen und Themen gegenüber *Startknopf Deutsch* und *Deutschstunde. Komm dazu!* hervor. Auffallend ist hier jedoch, dass jenes Lehrbuch mit den wenigsten Lerneinheiten die höchste Seitenanzahl hat. Denn die lediglich acht Lektionen in *Startknopf Deutsch* verteilen sich auf insgesamt 67 Seiten. Gefolgt von *Einstiegskurs DaZ* mit fünfzehn Einheiten auf 65 Seiten und *Deutschstunde. Komm dazu!* mit zehn Lektionen auf nur 50 Seiten.

Ein gemeinsam vorkommendes Überthema in allen drei Lehrbüchern ist das Thema „Schule“. Während dies in *Einstiegskurs DaZ* auf mehrere Kapitel („Schulsachen“, „Im Klassenzimmer“, „In der Schule“, „Im Unterricht“, „Wochentage und Fächer“) aufgeteilt ist, wird dies jedoch in *Deutschstunde. Komm dazu!* nur in einem Kapitel („Schule & ich“) und in *Startknopf Deutsch* in zwei Einheiten („In der Schule“, „Das Schuljahr“) behandelt. Auch das Thema „Kleidung“ ist in allen drei Lehrbüchern Lerninhalt. Allerdings gibt es einige Bereiche, die ausschließlich in *Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* vorkommen, wie etwa „Beim Arzt“ bzw. „Krankheit & Gesundheit“, „Familie“ bzw. „Familie & Freunde“, „Aktivitäten und Tageszeiten“ bzw. „Freizeit & Sport“

oder „Unterwegs in der Stadt“ bzw. „Orte und Wege“. *Startknopf Deutsch* geht hier seinen eigenen Weg und inkludiert stattdessen Themen wie „Musik“ und „Mathematik“.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass – bis auf ein paar vereinzelte Ausnahmen – die in den Lehrbüchern ausgewählten Lernthemen schüler/innenadäquat und zeitgemäß aufbereitet wurden. Insbesondere die mit dem Thema „Schule“ verbundenen Inhalte unterstützen die DaZ-Beginner/innen in ihrem Integrationsprozess, da sie sich in der Situation wiederfinden können.

Vergleich der Darstellung der Zielkultur (Frage 1)

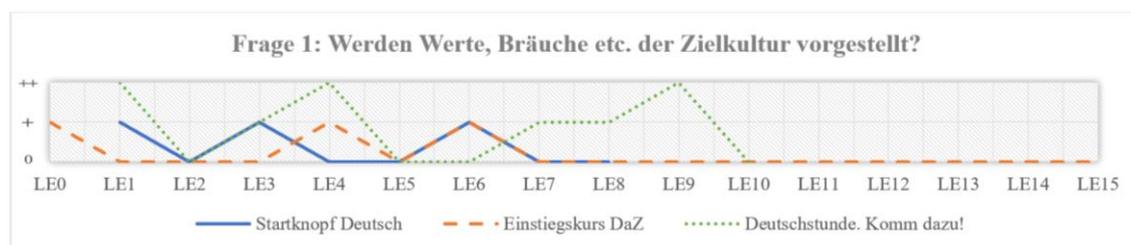


Abbildung 5: Vergleich Frage 1 (Werte, Bräuche etc. in Zielkultur)

In Abbildung 5 werden die Ergebnisse von Frage 1 (Werden Werte, Bräuche etc. der Zielkultur vorgestellt?) aus der inhaltlichen Analyse grafisch abgebildet und gegenübergestellt. Diese zeigt sehr deutlich, dass *Deutschstunde. Komm dazu!* von allen drei Lehrbüchern die Zielkultur am häufigsten inkludiert sowie die Kriterien (0, +, ++) mehrmals (++) erfüllt. Denn obwohl es sich bei *Deutschstunde. Komm dazu!* um ein österreichisches Lehrbuch handelt, nimmt es Bezug auf die anderen deutschsprachigen Länder, indem es beispielsweise typische Begrüßungs- und Abschiedsfloskeln aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz – zwar ohne Länderzuordnung – nennt. Außerdem ist *Deutschstunde. Komm dazu!* das einzige Lehrbuch, welches die formelle und informelle Anredeform erklärt, die regionalen Unterschiede bei der Zeitangabe in Österreich thematisiert sowie bei der Vermittlung der Zielsprache zwischen Standardsprache, Dialekt und Umgangssprache unterscheidet und auch anschließende Übungen dazu anbietet.

Die ausgearbeiteten Erkenntnisse zeigen, dass das Lehrbuch *Deutschstunde. Komm dazu!* somit am ehesten den Idealvorstellungen hinsichtlich der Darstellung der Zielkultur entspricht. Denn erfolgreiches Sprachhandeln wird genauso auch dadurch bedingt, indem Lernende eigenständig und kritisch über bereits existierende Wertvorstellungen reflektieren.

Vergleich der Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen (Frage 4)

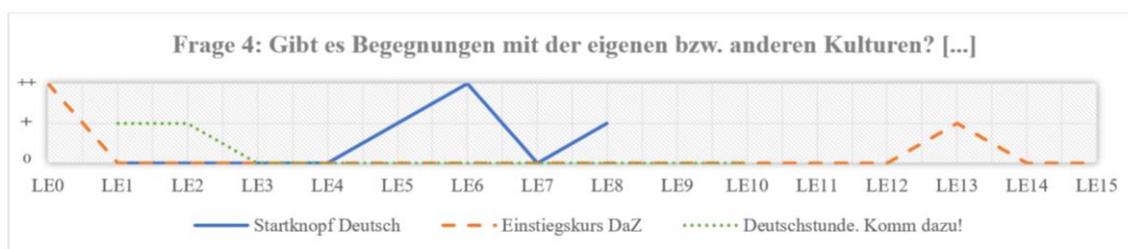


Abbildung 6: Vergleich Frage 4 (Begegnungen mit eigener bzw. anderer Kulturen)

Abbildung 6 bezieht sich auf Frage 4 (Gibt es Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen? Werden deren Unterschiede thematisiert?) der inhaltlichen Analyse. Hier liegen *Startknopf Deutsch* und *Einstiegskurs DaZ* minimal vorne, da das Kriterium (++) jeweils einmal erfüllt wurde. Grund dafür ist einerseits die Vorstellung von anderen Ländern anhand ihrer Flaggen und jeweiligen Landessprachen und andererseits die Berücksichtigung des Kopftuches beim Thema „Kleidung“.

Abgesehen von den beiden vollständig erfüllten Kriterien in *Startknopf Deutsch* und *Einstiegskurs DaZ* hat es kein Lehrbuch geschafft, ausreichend Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen herzustellen. Aufgrund dessen entspricht keines der Unterrichtsmaterialien den Idealvorstellungen eines Lehrbuches, welches DaZ-Beginner/innen in ihrem Integrationsprozess als Unterstützung dienen sollen. Den Lernenden entgeht dadurch die Möglichkeit, einen Perspektivenwechsel zu erfahren sowie den Umgang mit Verschiedenheiten zu erlernen.

Vergleich der realistischen Darstellung des Alltagslebens im Zielland (Frage 2)

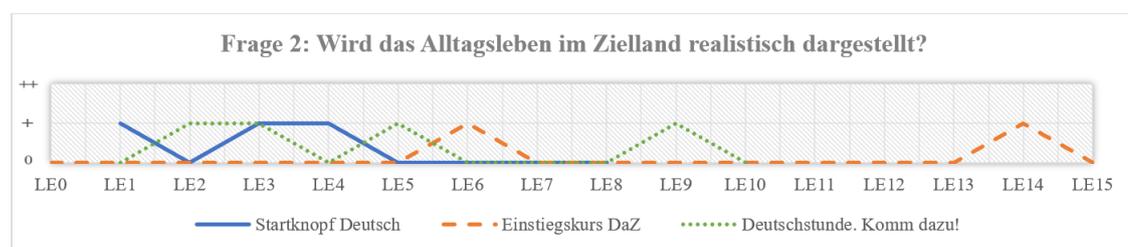


Abbildung 7: Vergleich Frage 2 (Realistische Darstellung des Alltagslebens im Zielland)

Startknopf Deutsch, *Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* schaffen es nur mittelmäßig, das Alltagsleben im Zielland realistisch darzustellen (siehe Abbildung 7). Oftmals scheitert dies an der kontextlosen Darstellung der Inhalte, da kein wirklicher Bezug zu Gewohnheiten oder Routinehandlungen genommen wird. Keines von ihnen konnte daher das Kriterium vollständig (++) erfüllen. Gleichzeitig gibt es aber auch bestimmte Themen, die das Alltagsleben im Zielland teilweise realistisch widerspiegeln und den Schüler/innen alltagsnahe Situationen schildern. Alle drei Lehrbücher schließen

dabei das Thema „Stundenplan“ ein. *Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* beinhalten außerdem beide die Lerninhalte „Schulweg“ und die Auseinandersetzung mit einem „Tagesablauf“.

Auch in dieser Kategorie überzeugt keines der drei Unterrichtsmaterialien in ausreichendem Maß, um den Vorstellungen eines zeitgemäßen Lehrbuches zu entsprechen. Den Lernenden wird somit ein Einblick in die Zielkultur verwehrt, was sich wiederum kontraproduktiv auf deren Integrationsprozess auswirkt.

Vergleich des Bezugs zur aktuellen Lebenswelt bzw. -situation (Frage 3)

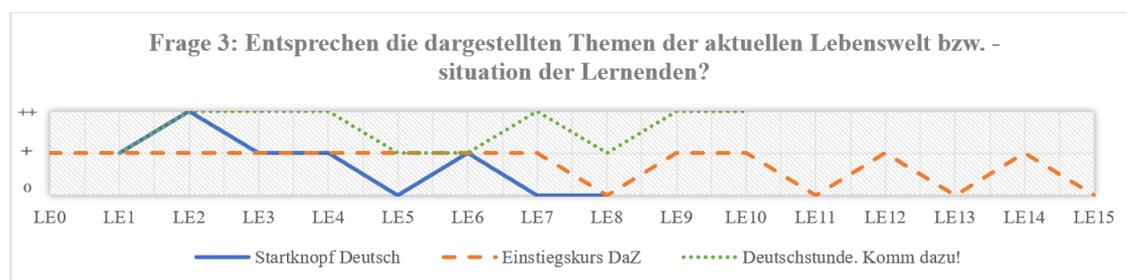


Abbildung 8: Vergleich Frage 3 (Bezug zur aktuellen Lebenswelt bzw. -situation)

Jedes der drei Lehrbücher bemüht sich, so gut wie möglich einen Bezug zur aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden herzustellen (siehe Abbildung 8). Besonders *Deutschstunde. Komm dazu!* schafft es hierbei, die Kriterien immer vollständig (++) oder auch teilweise (+) zu erfüllen. *Startknopf Deutsch* und *Einstiegskurs DaZ* befinden sich im Mittelfeld, denn die Themen der Lerneinheiten spielen zwar oftmals eine essenzielle Rolle für die Schüler/innen, jedoch gelingt es ihnen nicht, diese in einen alltagsrelevanten bzw. lebensweltlichen Kontext miteinzubinden.

Startknopf Deutsch, *Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* erfüllen in dieser Hinsicht somit größtenteils die vorgegebenen Kriterien eines Lehrbuchs für DaZ-Beginner/innen. Dadurch haben die Lernenden die Möglichkeit, sich im Laufe ihres Sozialisationsprozesses mit der eigenen Situation auseinanderzusetzen und diese mit den ihnen bevorstehenden Umständen in Verbindung zu bringen.

Vergleich der Lehrbuchfiguren (Frage 8)

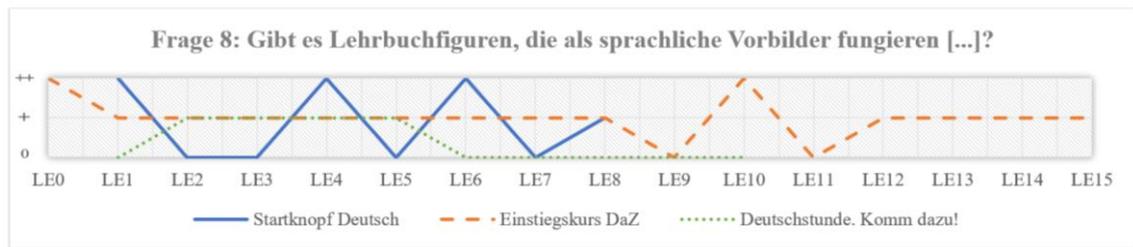


Abbildung 9: Vergleich Frage 8 (Lehrbuchfiguren als sprachliche Vorbilder)

Abbildung 9 zeigt jene Lerneinheiten, in denen Lehrbuchfiguren als sprachliche Vorbilder fungieren. Im Gegensatz zu *Startknopf Deutsch* und *Einstiegskurs DaZ* schließt *Deutschstunde. Komm dazu!* bei dieser Fragestellung deutlich schlechter ab. Denn hier werden sehr wenig Lehrbuchfiguren eingesetzt, an denen sich die Schüler/innen orientieren können. Die anderen beiden Lehrbücher, insbesondere *Startknopf Deutsch*, schaffen in dieser Hinsicht eine Möglichkeit zur Identifikation. Grund dafür sind einerseits die Fotos und Abbildungen von (fast) ausschließlich Jugendlichen im selben Lernalter und ähnlichen Schüler/innensituationen und andererseits auch die Verwendung von nicht typisch deutschen Vornamen.

Bis auf *Deutschstunde. Komm dazu!* überzeugen die anderen Lehrbücher, wenn es um den Einsatz der Lehrbuchfiguren geht. Insbesondere *Startknopf Deutsch* zeigt hier großes Potential und entspricht überwiegend den Idealvorstellungen eines für den auf Beginner/innen ausgerichteten DaZ-Unterricht.

Vergleich der methodischen Herangehensweise

In den drei Lehrbüchern kommen die Sozial- und Arbeitsformen in unterschiedlichem Ausmaß zum Einsatz. Während in *Startknopf Deutsch* insbesondere die selbstständige Erledigung der Aufgaben (Einzelarbeit) gefordert wird, ist die Anzahl der Partner/innen- und Gruppenarbeiten in *Einstiegskurs DaZ* deutlich höher und in *Deutschstunde. Komm dazu!* am höchsten.

Bezüglich der vier Fertigkeiten kann gesagt werden, dass in allen drei Lehrbüchern die produktive Fertigkeit „Schreiben“ dominierend ist. *Startknopf Deutsch* legt dabei seinen Fokus außerdem auch noch auf „Lesen“ und „Hören“, jedoch kaum auf die Fertigkeit „Sprechen“. In *Einstiegskurs DaZ* konnte dafür neben den Lese- und Sprechübungen keine einzige Hörübung gefunden werden⁹. In *Deutschstunde. Komm dazu!* kommen die restlichen drei Fertigkeiten „Sprechen“, „Hören“ und „Lesen“ gleichmäßig zum Einsatz.

⁹ Auch wenn die Hörübungen zwar nicht explizit in die Übungen der Lerneinheiten miteingebunden werden, haben die Schüler/innen laut Vorwort des Lehrbuches, die Möglichkeit diese selbstständig Zuhause

Bis auf *Deutschstunde. Komm dazu!* werden alle kulturellen Informationen nur auf indirekte Art und Weise auf Fotos oder Konversationen zwischen den Lehrbuchfiguren vermittelt. In dieser Hinsicht bedarf es eine explizite Thematisierung und Erklärung seitens der Lehrpersonen. *Deutschstunde. Komm dazu!* stellt kulturelle Inhalte anhand von Informationsboxen zur Verfügung, welche die Lernenden selbstständig durchlesen und in den Aufgaben verarbeiten können.

Seien es nun Fußball als prototypisches Alltagshobby, ein Kopftuch stellvertretend für muslimische Frauen oder das Feiern von Weihnachten am 24. Dezember, keines der drei Lehrbücher schafft es, ganz ohne Pauschalisierungen auszukommen. Allerdings gelingen *Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* auch vereinzelt der Einsatz von individuellen Darstellungen, wie z. B. die Berücksichtigung der Umgangssprache in einem Dialog oder die Aufzählung von typischen Lebensmitteln, welche speziell im deutschsprachigen Raum vorkommen.

4.4 Schlussfolgerungen

Im letzten Teilkapitel wird erörtert, welchen Stellenwert die Lehrbücher *Startknopf Deutsch*, *Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* im Integrationsprozess von DaZ-Beginner/innen haben. Dabei wird das Potential der Lehrbücher hinsichtlich ihres Umgangs mit den Themen „Integration“ und „Werte Vermittlung“ zusammengefasst und überprüft.

4.4.1 Auffälligkeiten bezüglich der Zielkultur

Die drei Lehrbücher gehen sehr unterschiedlich an die Vorstellung bzw. Darstellung des jeweiligen Ziellandes heran. Während *Startknopf Deutsch* und *Deutschstunde. Komm dazu!* die Lernenden auf einer Seite über die geografischen Eckdaten des Ziellandes informieren, indem sie die neun Bundesländer inklusive deren Hauptstädte abbilden sowie einzelne typische Wahrzeichen auflisten, ist *Einstiegskurs DaZ* in dieser Hinsicht sehr neutral, da es das Zielland weder geografisch noch kulturell vorstellt. Außerdem baut *Deutschstunde. Komm dazu!* typische Begrüßungs- und Abschiedsfloskeln, wie etwa „Servus“ oder „Grüezi“, ein. Jedoch können die Lernenden dabei nicht erkennen in welchen deutschsprachigen Ländern diese Floskeln verwendet werden. Ansonsten wird in geografischer und kultureller Hinsicht versäumt, sonstige Verbindungen herzustellen.

nachzuhören: „Zusätzlich können Ihre Schülerinnen und Schüler über die kostenlose App zum *Einstiegskurs DaZ zu Beste Freunde* die Wörter und Dialoge beliebig oft nachhören und nachsprechen.“ (Haselbeck 2017: 3).

Dies ist insofern für die DaZ-Beginner/innen besonders schade, da sie allein durch Bilder und kleine Dialoge sowohl indirekt als auch direkt viel von der jeweiligen Zielkultur lernen. Weiters auffallend in dieser Hinsicht ist auch die neutrale Darstellung von typischen Lebensmitteln, wie etwa Kaffee, Brot, Fleisch, Pizza, Cola, Schokolade etc. Gerade hier gäbe es beispielweise viel Potential, kulturelle Besonderheiten einfließen zu lassen, wie der Kaiserschmarrn aus Österreich, die Brezel und die Weißwurst aus Deutschland oder das Röstli aus der Schweiz.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die meisten Inhalte der Lehrbücher oftmals sehr neutral vermittelt werden und die Lernenden dadurch wenig bis gar nichts über die Zielkultur erfahren. Dies kann sich folglich negativ auf die Motivation der DaZ-Beginner/innen auswirken, da das Interesse von Jugendlichen nicht primär im Erlernen der Zielsprache liegt, sondern vielmehr an der Kultur und den Besonderheiten des Ziellandes.

4.4.2 Rückbezüge zur Ausgangskultur bzw. zu anderen Kulturen

Den Lehrbüchern gelingt es kaum, die Ausgangskultur(en) der Lernenden oder andere kulturelle Eigenheiten aus anderssprachigen Ländern zu berücksichtigen. Allen drei gemein ist dabei die Nennung und Abbildung der Flaggen einiger Länder inklusive der dazugehörigen Landessprache. Kritisch könnte man außerdem auch den Einsatz des Kopftuches in *Startknopf Deutsch* und *Einstiegskurs DaZ* sehen, da es als einzig stellvertretendes Symbol versucht, „Offenheit“ gegenüber anderen Kulturen und Religionen zu suggerieren. Ansonsten werden kaum andere Kulturen in die Lerneinheiten miteinbezogen.

Noch fällt dazu auf, dass die Lernenden nie nach ihren Lebensumständen in ihrem Herkunftsland gefragt werden. Es gibt keine Übung, welche die DaZ-Beginner/innen dazu auffordert, Besonderheiten aus ihrer Ausgangskultur zu besprechen, wie etwa typische Landesspeisen, Begrüßungs- oder Abschiedsfloskeln, der Stundenplan und Unterrichtsfächer aus der vorigen Schule, bedeutende Sehenswürdigkeiten, traditionelle Kleidung, (religiöse) Feiern und Feste etc. Oftmals reichen auch schon banale Gesprächsanregungen, um ein gegenseitiges Interesse an den Kulturen der Mitschüler/innen auszulösen und die Lernenden dadurch in ihrem Lernprozess zu motivieren.

4.4.3 Empfehlungen für den DaZ-Unterricht

Grundsätzlich muss bei der Entscheidung für ein Lehrbuch auch der soziokulturelle Hintergrund der Lernenden berücksichtigt werden. Den Lehrpersonen muss darum bewusst sein, dass ihre Schüler/innen unterschiedliche sprachliche, soziale und kulturelle

Lernvoraussetzungen in den DaZ-Unterricht mitbringen, wie beispielsweise ihre Erstsprachen, verschiedene Lerntypen, ihre bisherigen Kenntnisse der Schriftkultur, ihre Gründe für die Zuwanderung, die unterschiedlichen Lebensverhältnisse etc. (vgl. Kuhs 2007: 164). Das optimale DaZ-Lehrbuch für Beginner/innen berücksichtigt daher unter anderem folgende Unterschiede, wenn sich Lernende in einer Deutschförderklasse zusammenfinden:

- Unterschiede im Lerntempo,
- Unterschiede in der Leistung im Niveau, in den Kompetenzen,
- Unterschiede in den schulischen Vorkenntnissen, in den Lernerfahrungen,
- Unterschiede in den Ausgangssprachen,
- Unterschiede im Lernverhalten und in den Einstellungen zum Lernen [...],
[...]
- Unterschiede in dem mit dem Lernen verbundenen Sozialverhalten,
- Unterschiede in den Lernzielen und -absichten,
- Unterschiede in den Interessen,
- Unterschiede im Alter,
[...]

(Kaufmann 2007: 188)

Die aufgezählten Punkte haben nicht nur Einfluss auf die zu erlernende Sprache, sondern auch auf den Integrationsprozess der Jugendlichen. Denn wie bereits im theoretischen Teil erwähnt wurde, bewirkt die Begegnung mit einer neuen Kultur und verschiedenen Werten einerseits eine Selbstreflexion der eigenen Haltung und andererseits eine Neuorientierung der vorhandenen gewohnten Ordnungsmuster (vgl. Verwiebe/Seewann/Wolf 2018: 190ff.).

Folglich wird nun begründet, ob und inwiefern sich *Startknopf Deutsch, Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* für den Integrationsprozess der DaZ-Beginner/innen eignen und welches der drei analysierten Lehrbücher die Aspekte „Integration“ und „Werte Vermittlung“ in welchem Ausmaß berücksichtigen. Außerdem wird im Anschluss des Kapitels erläutert, welche Idealvorstellungen ein zeitgemäßes DaZ-Lehrbuch letzten Endes erfüllen sollte, um Anfänger/innen in ihrem Integrationsprozess zu unterstützen.

Startknopf Deutsch punktet sowohl mit seinem Einsatz von aktuellen Lernthemen als auch den abgebildeten Lehrbuchpersonen. Die DaZ-Beginner/innen werden dabei insofern in ihrem Integrationsprozess unterstützt, indem sich die Lernthemen mit ihrer eigenen aktuellen Lebenssituation überschneiden und die Schüler/innen in den Lehrbuchfiguren sprachliche Vorbilder sehen, mit denen sie sich identifizieren können. Obwohl es sich bei *Startknopf Deutsch* um ein österreichisches Lehrbuch handelt, wird sehr wenig Wert auf die Vermittlung von kulturellen Informationen gelegt. Auch die Anzahl an Begegnungen mit anderen Kulturen oder den Ausgangskulturen der Lernenden sind sehr spärlich und müssen in jenem Fall selbstständig entdeckt oder von der Lehrperson darauf

hingewiesen werden. Außerdem gelingt es dem Lehrbuch nur mit wenigen Ausnahmen, das Alltagsleben des Ziellandes realistisch darzustellen. All diese Aspekte bieten den Lernenden bislang keine wirkliche Unterstützung und Orientierung in ihrem Integrationsprozess. Des Weiteren fokussiert sich *Startknopf Deutsch* in seinen vielen Schreib- und Leseübungen sehr auf die Einzelarbeit. Folglich gibt es kaum Partner/innen- oder Gruppenübungen, um das Erlernte auch verbal und produktiv innerhalb des Klassenraumes zu verarbeiten. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich das Lehrbuch sehr minimalistisch auf die Grammatik fokussiert und diese nur implizit vermittelt wird. Vielmehr legt *Startknopf Deutsch* seinen Schwerpunkt auf das Erlernen von allgemeinem Vokabular. Dies ist für die DaZ-Beginner/innen von Vorteil, da sie mit ausreichendem Wortschatz schneller Anschluss in Gesprächen und somit auch am Regelunterricht finden können. Weitere nennenswerte Aspekte, welche sich positiv auf den Lernerfolg der Schüler/innen auswirken könnten, ist die Vermeidung von kontroversen Themen und Rollenklischees. Darüber hinaus versucht das Lehrbuch in einer Übung, auf das plurilinguale Repertoire der Lernenden einzugehen, um ihnen dadurch den Einsatz von eigenem (kulturellen) Vorwissen zu ermöglichen. Alles in allem ist *Startknopf Deutsch* aufgrund seiner vielen sprachlichen Vorbilder und aktuellen Themen ein sehr lerner/innenfreundliches Lehrbuch, jedoch kann dessen Einsatz für DaZ-Beginner/innen weniger empfohlen werden, da weder die Zielkultur noch Ausschnitte aus dem Alltagsleben kaum angeführt werden. Resultierend daraus werden den Lernenden nicht ausreichend Werte vermittelt und sie werden somit in ihrem Integrationsprozess nicht optimal gefördert.

Auch *Einstiegskurs DaZ* wirkt sich durch seinen Einsatz von sprachlichen Vorbildern und den aktuellen Lernthemen förderlich auf die DaZ-Beginner/innen aus, da sie ihrer Lebenswelt entsprechen. Allerdings muss auch hier wieder erwähnt werden, dass die Zielkultur und dessen Alltagsleben noch weniger als in *Startknopf Deutsch* berücksichtigt werden. Denn obwohl es sich um ein deutsches Lehrbuch handelt, wird darin kein einziges Mal auf das Zielland Bezug genommen. Die wenigen im Lehrbuch vorkommenden Werte, Bräuche etc. betreffen meist nur die Schulkultur und verlangen eine explizite Erklärung der Lehrperson, da sie nur indirekt anhand Fotos oder kurzen Dialogen wiedergegeben werden. Auch Begegnungen mit anderen Kulturen lassen sich nur spärlich finden und sind mit jenen in *Startknopf Deutsch* fast ident. Weitere Aspekte, die gegen den Einsatz von *Einstiegskurs DaZ* sprechen und sich dadurch auch negativ auf den Lernprozess der Schüler/innen auswirken, ist die fehlende Berücksichtigung des plurilingualen Repertoires der Lernenden, das Ausbleiben von *critical incidents* sowie der Einbau von Rollenklischees und dem kontroversen Thema „Familie“. Bemerkenswert hingegen sind der

geringe Fokus auf die Grammatik und die weitaus größere Anzahl an Sprech- und infolgedessen auch Partner- und Gruppenübungen. Grundsätzlich bietet *Einstiegskurs DaZ* einen guten Überblick in den relevanten Alltagswortschatz und verschafft den Lernenden anhand der sprachlichen Vorbilder und der lebensnahen Lernthemen eine gute Orientierung. Jedoch reichen diese Aspekte nicht aus, um den Integrationsprozess der DaZ-Beginner/innen zu unterstützen. Dafür fehlt einerseits die Wertevermittlung hinsichtlich des Ziellands und dessen Alltags und andererseits hindern die Rollenklischees, das kontroverse Thema „Familie“ und der nicht ausreichende Bezug zu anderen Kulturen die Lernenden in ihrem Prozess.

Deutschstunde. Komm dazu! ist das einzige Lehrbuch, welches Werte, Bräuche etc. der Zielkultur gezielt in Form von blauen Informationsboxen wiedergibt. Die DaZ-Beginner/innen werden somit bewusst in ihrem Interesse an der Zielkultur unterstützt. Noch dazu entsprechen die Lernthemen der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Schüler/innen, welche wiederum für mehr Motivation beim Kennenlernen der Zielkultur sorgen. Außerdem bedient sich das Lehrbuch auch individuellen Darstellungen und vermeidet dadurch Pauschalisierungen und Rollenklischees. Nachteilig sind hingegen der nicht ausreichende Bezug zum Alltagsleben im Zielland, die fehlenden Begegnungen mit anderen Kulturen und *critical incidents* sowie das kontroverse Lernthema „Familie“. Außerdem könnte sich der hohe Anteil an Grammatikthemen negativ auf den Integrationsprozess auswirken, weil sich die DaZ-Beginner/innen dadurch weniger intensiv mit den kulturellen Informationen beschäftigen. Des Weiteren nehmen sehr wenige Lehrbuchfiguren in *Deutschstunde. Komm dazu!* eine essenzielle Rolle als sprachliche Vorbilder ein. Folglich haben die Lernenden weniger die Möglichkeit, sich persönlich in die Situationen hineinzusetzen. Im Großen und Ganzen hat es das Lehrbuch allerdings geschafft, am ehesten die Aspekte „Integration“ und „Wertevermittlung“ zu berücksichtigen. Ausschlaggebend sind dabei v. a. die vielen Bezüge zur Zielkultur und deren direkte Vermittlung anhand der blauen Informationskästchen.

Alles in allem handelt es sich weder bei *Startknopf Deutsch* noch bei *Einstiegskurs DaZ* oder *Deutschstunde. Komm dazu!* um das „ideale“ Lehrbuch für Deutschförderklassen, welches den Integrationsprozess bei DaZ-Beginner/innen optimal fördert. In keinem der Lehrbücher werden die genannten Kriterien mehrheitlich vollständig (++) erfüllt. Während beispielsweise bei dem einen zu wenig Bezug zur Zielkultur hergestellt wird, gibt es bei dem anderen eine zu geringe Anzahl an sprachlichen Vorbildern, Begegnungen mit anderen Kulturen oder Partner/innen- bzw. Gruppenarbeiten.

Entsprechend der aus der interpretativen Analyse hervorgegangenen Erkenntnisse wäre ein Mix aus allen drei Lehrbüchern optimal, um den Integrationsprozess der DaZ-Beginner/innen bestmöglich zu unterstützen. Denn sowohl *Startknopf Deutsch, Einstiegskurs DaZ* als auch *Deutschstunde. Komm dazu!* beinhalten Potentiale hinsichtlich ihres Umgangs mit den Themen „Integration“ und „Werte Vermittlung“. Die abschließende Tabelle widerspiegelt aus diesem Grund nun idealtypische Vorstellungen eines zeitgemäßen DaZ-Lehrbuches für Anfänger/innen, welche sich aus den gewonnenen Erkenntnissen der inhaltlichen und methodischen interpretativen Analyse ergaben:

Idealtypische Vorstellungen		Ziele und Auswirkungen
Inhaltliche Aspekte	Verweise auf die Zielkultur (Werte, Bräuche, Alltagsleben etc.)	<ul style="list-style-type: none"> – Ermöglichung des sozialen Zusammenlebens – Auseinandersetzung mit geltenden Werten – Selbstbestimmtes Treffen von eigenen persönlichen Entscheidungen – Entwicklung eines eigenen unabhängigen moralischen Standpunkts und einer <u>Eigenverantwortung</u>
	Rückbezug auf die aktuelle Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> – Abstimmung auf Bedürfnisse und Interessen der Lernenden – Identifikation mit Lernthemen – Vermittlung von Diversität und Alltagsrealität – Einbindung von persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen
	Verweise auf die Ausgangskultur bzw. anderen Kulturen	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexion von eigen- und fremdkulturellen Perspektiven, Gemeinsamkeiten und Unterschieden – Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt – Entwicklung einer Kulturkompetenz (<i>cultural awareness</i>) – Anerkennung der Pluralität von Denkerfahrungen und Lebenswelten – Vermeidung von <i>Otherring</i> – Wahrnehmungstraining und Perspektivenwechsel – Reflexion über die eigenen Erfahrungen
	Vermeidung von kontroversen Themen bzw. Tabuthemen (z. B. Krieg, Flucht etc.)	<ul style="list-style-type: none"> – Vermittlung von Normalität und Alltagsrealität – Wahrnehmung von Schule als sicheren Ort – Arbeiten in sicherer und stabiler Atmosphäre – Stabilisierung der psychischen Auffälligkeiten
	(ganzheitliche) Berücksichtigung des plurilingualen Repertoires	<ul style="list-style-type: none"> – Wertschätzender Umgang mit Sprachenvielfalt – Aufbau einer <i>language awareness</i> – Förderung der gegenseitigen Achtung und Wertschätzung aller Sprachen und Kulturen – Entwicklung von eigenen Lernstrategien und Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache – Stärkung der Identität und des Selbstbewusstseins – Stärkung der Zweitsprachen- und Intelligenzentwicklung – Erhöhung des Sprachprestiges
	Einsatz von <i>critical incidents</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung bei der Begegnung mit fremden Kulturen – Sensibilisierung für potenzielle interkulturelle Missverständnisse – Stärkung der Handlungskompetenzen – Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Praxis – Entwicklung einer Offenheit für kulturelle Differenzen
	Einsatz von Lehrbuchfiguren als sprachliche Vorbilder und Möglichkeit zur Identifikation	<ul style="list-style-type: none"> – Vergleich und Identifikation mit Lehrbuchfiguren – Auseinandersetzung mit Lehrbuchfiguren – Förderung des Verständnisses für Zielkultur und damit verbundene Lebensweise – Erleichterung des Integrationsprozesses

	Vermeidung von Rollenklischees	<ul style="list-style-type: none"> – Aufbrechen von typischen Geschlechterrollen – Entwicklung eines multiperspektivischen Blicks – Entwicklung eines Bewusstseins für Toleranz, Chancengleichheit, Respekt
	Auseinandersetzung mit Stereotypen bzw. stereotypen Vorstellungen gegenüber der Ziel- oder Ausgangskultur	<ul style="list-style-type: none"> – Bewusster und reflektierter Umgang mit Stereotypen – Hinterfragung von Verallgemeinerungen und Globalmeinungen – Auflösung der verfestigten Vorstellungen von Mitgliedern aus anderen sozialen Gruppen – Aufdeckung des selektiven Charakters von Stereotypen – Auswirkungen auf die Fremd- und Selbstwahrnehmung
Methodische Aspekte	Variation der Arbeitsformen (Einzel-, Partner/innenarbeit-, Gruppenarbeit)	<ul style="list-style-type: none"> – ad Einzelarbeit: Aktivierung der Selbstständig; intensivere Auseinandersetzung mit Inhalten – ad Partner/innen bzw. Gruppenarbeit: gemeinsame Interaktion und Reflexion, Austausch von Erfahrungen, Stärkung des Gruppengefühls, Erhöhung der Lernmotivation
	Einsatz der vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen)	<ul style="list-style-type: none"> – Kombination der Fertigkeiten – Entwicklung von (Hör-/Sprech-/Lese-/Schreib-)Strategien – Fokus auf Sprechen und Hören – Arbeit mit authentischen Kontexten und Situationen
	Vermittlung von kulturspezifischen Inhalten	<ul style="list-style-type: none"> – Direkte und bewusste Vermittlung von kulturspezifischen Inhalten via Informationsboxen o. Ä. – Eigenständige Erarbeitung und Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Inhalten
	Pauschalisierte bzw. individuellen Darstellungen	<ul style="list-style-type: none"> – Vermeidung von Pauschalisierungen, ggf. auch Thematisierung von Pauschalisierungen – Auseinandersetzung und Reflexion individueller Darstellungen

Tabelle 2: Idealvorstellungen eines zeitgemäßen DaZ-Lehrbuches für Beginner/innen

5. Conclusio

Die Entstehung der vorliegenden Untersuchung resultierte einerseits aus dem Interesse an Landeskunde und Interkulturalität im DaZ-Unterricht und andererseits aus dem mangelhaften Ist-Bestand an Lehrbüchern für DaZ-Beginner/innen bzw. Deutschförderklassen, die deren Integrationsprozess beim Erlernen einer Sprache berücksichtigen. Schließlich ist die Auseinandersetzung mit den dort herrschenden kulturellen Verhältnissen für die Aneignung einer fremden (National-)Sprache unumgänglich. Denn Sprache allein reicht nicht, um sich am Diskurs zu beteiligen. Vielmehr benötigt es dafür sprachliches und kulturelles Wissen (vgl. Zabel 2021: 352f.).

Die vorliegende Studie verfolgte daher das Ziel, anhand einer Lehrbuchanalyse zu erörtern, inwiefern die ausgewählten Unterrichtsmaterialien DaZ-Beginner/innen in Deutschförderklassen in ihrem Integrationsprozess unterstützen. Der Fokus wurde dabei auf Lehrbücher gelegt, die auf sprachliche Erstorientierung und Einstiegshilfen für Lernende im Alter von 10-14 Jahren ausgerichtet sind und zudem auch versuchen, den Integrationsprozess von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen begleitend zu unterstützen. Die Lehrbuchanalyse basierte auf einem selbsterstellten Kriterienkatalog in Anlehnung

an bereits bekannte Raster aus dem DaF/DaZ-Bereich, wie etwa dem *Mannheimer Gutachten*. Dabei wurde untersucht, mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten und Mitteln sowie methodischen Herangehensweisen die DaZ-Beginner/innen ein Unterstützungsangebot und Orientierungsrahmen in ihrem Sprachen- und Kulturerwerb erhalten.

In der theoretischen Kontextualisierung (Kapitel 2) fand eine Einbettung der für die Analyse relevanten Hintergrundinformationen statt, indem zunächst die Begriffe „Integration“ und „Werte“ sowie das Modell der „Deutschförderklasse“ näher erläutert wurden. Neben deren Definition wurden sogleich auch didaktische Querverbindungen für den DaZ-Unterricht hergestellt, welche für die vorliegende Untersuchung essenzielle Bedeutung haben. Dabei waren insbesondere die Relevanz der Wertevermittlung, die Berücksichtigung von Landeskunde und Interkulturalität, der Umgang mit Stereotypen sowie der (ganzheitliche) Einbezug der Erstsprachen für ein nachvollziehbares Verständnis der Wahl der Forschungsfragen und somit auch der darauffolgenden Analyse bedeutend.

In Kapitel 3 wurden das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen der Untersuchung näher erläutert. Darin wurden zum einen die Funktionen und Ziele einer „Lehrbuchanalyse“ definiert und zum anderen die ausgewählten Lehrbücher vorgestellt. Bei den Unterrichtsmaterialien handelt es sich um überregionale (globale) DaZ-Lehrbücher mit Fokus auf Erstorientierung in der Zweitsprache Deutsch und begleitender Unterstützung im Integrationsprozess. Ausgehend von der Forschungsfrage folgte ein selbsterstellter Kriterienkatalog, basierend auf den in der theoretischen Kontextualisierung vorgestellten thematischen Schwerpunkten sowie auf den Leitfragen des *Stockholmer Kriterienkatalogs* und des *Mannheimer Gutachtens*. In der Analyse wurden somit die ausgewählten Lehrbücher *Startknopf Deutsch*, *Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!* hinsichtlich der Aspekte „Integration“ und „Wertevermittlung“ untersucht. Dabei wurden die inhaltliche Aufbereitung und methodische Herangehensweise der jeweiligen Lerneinheit auf den Prüfstand gestellt.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden findet eine kompakte Zusammenfassung der grundlegenden Erkenntnisse und Auffälligkeiten der Analyseergebnisse statt. Darin wird Bezug auf die spezifischen Fragestellungen (siehe Abschnitt 3.1.3), die mit der Durchführung der Lehrbuchanalyse beantwortet wurden, genommen.

Alle Lehrbücher beinhalten sowohl lernförderliche als auch demotivierende Aspekte, die sich unterschiedlich auf den Integrationsprozess der Lernenden auswirken können.

Besonders hinsichtlich der Berücksichtigung der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Schüler/innen haben es alle drei Lehrbücher geschafft, Themen und Inhalte zu verwenden, die im Interessensbereich der Lernenden liegen. Darüber hinaus gelingt es ihnen, durch den Einsatz von Lehrbuchfiguren sprachliche Vorbilder zu vermitteln. Insbesondere auch deswegen, da in den Lehrbüchern typisch deutsch klingende Namen eher vermieden und anstatt dessen z. B. türkische oder arabische Vornamen verwendet werden, mit denen sich die Schüler/innen identifizieren können. Dies wirkt sich positiv auf den Integrationsprozess der Lernenden aus, da sie ihre aktuelle Lebenssituation mit jener im Buch vergleichen können. Eine weitere positive Auffälligkeit ist die überwiegende Vermeidung von Rollenklischees in den Lehrbüchern. Dadurch findet ein Aufbrechen von typischen Geschlechterrollen statt und die Lernenden eignen sich in dieser Hinsicht einen multiperspektivischen Blick an.

Allerdings gibt es auch demotivierende Aspekte, die einen negativen Effekt auf den Integrationsprozess der Lernenden haben könnten. Darunter zählen die bereits erwähnte fehlende Begegnung mit der Ausgangskultur bzw. anderer Kulturen sowie die teilweise unrealistische, aber auch kontextlose Darstellung des Alltagslebens und einiger Werte, Bräuche etc. des Ziellandes. Noch dazu tauchen in den Lehrbüchern keine *critical incidents* auf, welche den Schüler/innen Anlass zur Identifikation oder ein Zugehörigkeitsgefühl bieten könnten. Ein weiterer denkbarer negativer Einfluss für die Lernenden ist das Thema „Familie“ (LE10) bzw. „Familie & Freunde“ (LE3) in *Einstiegskurs DaZ* bzw. *Deutschstunde. Komm dazu!*. Hier werden möglicherweise Themen angesprochen, die besonders bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen Traumata auslösen könnten, da viele aufgrund von Flucht oder Krieg ihre Familien und Freunde verlassen müssen und teilweise sogar verloren haben. Bedauernd ist es auch, dass die Lernenden nicht nach ihrem plurilingualen Repertoire gefragt werden. Einerseits hätten sie dadurch die Möglichkeit, durch direkte Sprachvergleiche oder banale Fragen, wie etwa „Wie nennt man das in deiner Sprache?“, ihr Können gezielt einzusetzen und andererseits würde die Klasse von der Mehrsprachigkeit profitieren. Erwähnenswert ist außerdem, dass bis auf drei Ausnahmen alle drei Lehrbücher stereotype Vorstellungen gegenüber der Ziel- und Ausgangskultur ausblenden. Zwar hätten die Lernenden dadurch die Möglichkeit, sich ihre eigene Meinung über die vorgegebenen Kulturen zu bilden. Allerdings sollte auch der Umgang mit Stereotypen gelernt sein, da es besonders in jungen Jahren förderlich ist, ein Bewusstsein für die Erkennung und Reflexion von Fremdbildern zu entwickeln. All dies sind verpasste Lernchancen, die für den Integrationsprozess und für die Motivation der Lernenden förderlich wären.

5.2 Abschließende Gedanken und Ausblick

In der Forschung liegen bereits einige Studien und Untersuchungen vor, die sich mit den Themen „Wertevermittlung“, „Integration“ und „Landeskunde“ beschäftigen. Allerdings konnte bislang keine Untersuchung ausfindig gemacht werden, welche jene Aspekte miteinander verbindet und folglich Lehrbücher für DaZ-Beginner/innen daraufhin überprüft. Aufgrund des subjektiven Charakters eines selbsterstellten Kriterienkataloges gilt es daher festzuhalten, dass es sich bei den auf dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse nur um eine Studie von begrenzter Reichweite handelt und infolgedessen keine allgemeingültigen Schlüsse gezogen werden können. Das Ziel, anhand einer Lehrbuchanalyse zu erörtern, inwiefern die ausgewählten Unterrichtsmaterialien den Integrationsprozess von DaZ-Beginner/innen in Deutschförderklassen unterstützen, konnte anhand der beschriebenen inhaltlichen und methodischen Vorgehensweisen entsprechend erreicht werden.

Rückblickend hätte das Forschungsdesign eventuell durch eine Interviewstudie oder schriftliche Befragungen erweitert bzw. ergänzt werden können. Dabei hätten beispielsweise mittels Interviews oder Fragebogen die Meinungen jener Lehrpersonen eingeholt werden können, die bereits Erfahrungen mit den ausgewählten Lehrbüchern gemacht haben. Auch die Perspektiven der Lernenden würden mit Sicherheit gewinnbringende Ergebnisse liefern, welche die Beantwortung der Forschungsfrage hätte bereichern können. Für die Praxis konnte die vorliegende Untersuchung allerdings verdeutlichen, welcher Stellenwert Integration und Wertevermittlung beim Erlernen einer Sprache zugeschrieben wird. Darüber hinaus konnte die Lehrbuchanalyse auf Defizite und Herausforderungen, die sich sowohl für Lehrpersonen als auch Lernende im DaZ-Unterricht ergeben könnten, hingewiesen werden.

Grundsätzlich sind jedoch nicht nur das Lehrbuch bzw. die Unterrichtsmaterialien allein für einen erfolgreichen Integrationsprozess bei DaZ-Beginner/innen zuständig. Vielmehr braucht es dafür ein Zusammenspiel mehrerer Komponenten, die sich intensiv der Integration für neu zugewanderte Schüler/innen ohne Deutschkenntnisse widmen. Darunter fallen beispielsweise integrationsfördernde Maßnahmen auf der Klassen- bzw. Unterrichtsebene, wie etwa Sprachförderungen oder außerunterrichtliche Angebote. Genauso bedarf es auch auf Seiten der Lehrpersonen eine Sensibilisierung für den Umgang mit traumatisierten Jugendlichen, die dann in Form von Zusatzqualifikationen erworben werden müssen (vgl. Otto et al. 2016: 22). Jene Überlegungen könnten somit als Basis für

anschließende Forschungsarbeiten dienen, um den Integrationsprozess intensiver und begleitend zu unterstützen.

Die hier vorliegende Masterarbeit verdeutlicht, dass sprachliches und kulturelles Lernen stets miteinander in Wechselbeziehung stehen, um eine erfolgreiche Partizipation in Diskursgemeinschaften zu gewähren. Speziell Lehrbücher können dabei für neu zugewanderte Jugendliche ohne Deutschkenntnisse eine wichtige begleitende Unterstützung in ihrer kulturellen Anpassung sein. Die Untersuchung erörtert in diesem Kontext idealtypische Vorstellungen eines zeitgemäßen DaZ-Lehrbuches für Beginner/innen in Hinblick auf deren Integrationsprozess.

Literaturverzeichnis

- Altenstrasser, Christina/Mineva, Gergana/Salgado, Rubia et al. (2014): „Einige Konzepte für die Reflexion der pädagogischen Praxis“, in: *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens*, Lins, 230-253. Online unter: http://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (13.10.2021).
- Amiri, Anita (2018): *Authentizität und Wertkonflikte. DaF-Lehrwerke für den Iran*, Dissertation, Aachen: Shaker Verlag.
- Barkowski, Hans (2009): „Integration und Sprache(n). Voraussetzungen und Grenzen der Unterstützung von Integrationsprozessen in Einwanderungsgesellschaften durch Angebote zur Förderung des Zweitspracherwerbs der Immigrant/inn/en“, in: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration*, Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 13-28.
- Beil, Brigitte (1996): *Gutes Kind, Böses Kind. Warum brauchen Kinder Werte?*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für alle: Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*, 5., grundlegend überarb. und inhaltlich erw. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geltenden Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) (1986): § 3 Abs. 3, BGBl. Nr. 472/1986 (WV). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (letzter Zugriff: 31.10.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017): *Interkulturelle Bildung – Grundsatzpapier 2017*. BMB-27.903/0024-I/4/2017, Wien. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (letzter Zugriff: 28.10.21).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): *Lehrplan Deutschförderklassen*. BGBl. II Nr. 230/2018, Wien, <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/230> (letzter Zugriff: 27.10.21).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019): *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*, Wien. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf> (letzter Zugriff: 27.10.21).
- Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) (1930): *Artikel (Art) 8*, StF: BGBl. Nr. 1/1930 (WV) idF BGBl. I Nr. 194/1999 (DFB). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (letzter Zugriff: 31.10.2021).
- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza/Jentges, Sabine/Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): *Landeskunde Im Kontext: Die Umsetzung Von Theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*, Göttingen: V&R Unipress. Online unter: <https://doi.org/10.14220/9783737011211> (letzter Zugriff: 17.11.2021).
- De Cillia, Rudolf/Dorostkar, Niku (2013): „Integration und/durch Sprache“, in: Dahlvik, Julia/Reinprecht, Christoph/Sievers, Wiebke (Hrsg.): *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 2/2013. Mit 18 Abbildungen*, Wien: V&R unipress, 143-162.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2015): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dirim, İnci (2021): „Sprache und Integration“, in: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 88-101.
- Dunst, Barbara (2018): *Startknopf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache 1, Schülerbuch*, Wien: öbv.
- Engel, Ulrich et al. (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg: Julius Groos Verlag. Online unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4475/file/Engel_Halm_Krumm_Mannheimer_Gutachten_1977.pdf (letzter Zugriff: 30.11.21).

- Ennser Charlotte/Hubmer, Marion/Kagerer Ursula/Lorenz, Valentina (2016): *Deutschstunde. Komm dazu! Deutsch als Zweitsprache für 10- bis 14-Jährige*, Linz: Veritas Verlag.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Jürgen Quetz, Linz: Landesverlag. Online unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (letzter Zugriff: 28.10.21).
- Fäcke, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch: Eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- Fleck, Elfie (2019): „Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen“, in: *ÖDaF-Mitteilungen*, 1+2/2019, Jg. 35, Göttingen: V&R unipress, 12-22. Online unter: <https://doi.org/10.14220/o-daf.2019.35.1.12> (letzter Zugriff: 17.10.21).
- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 100*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Fornoff, Roger (2021): „Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, in: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 321-339.
- Friesl, Christian/Hamachers-Zuba, Ursula/Polak, Regina (Hrsg.) (2009): „Werte‘ – Versuch einer Erklärung“, in: Friesl, Christian (et al.) (Hrsg.): *Die Österreicher/-innen. Wertewandel 1990-2008*. Wien: Czernin, 13-36.
- Fritz, Thomas (2017): „Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext“, in: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 31, Wien. Online unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/04_fritz.pdf (letzter Zugriff: 22.10.21).
- Funk, Hermann (2010): „Lehrwerkforschung“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 364–368.
- Gatt, Sabine (2013): „Sprachenpolitik politisch kommuniziert: Symbolische Instrumentalisierung zwischen Exklusion und Inklusion“, in: Dahlvik, Julia/Reinprecht, Christoph/Sievers, Wiebke (Hrsg.): *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 2/2013. Mit 18 Abbildungen*, Wien: V&R unipress, 163-182.
- Haselbeck, Ines (2017): *Einstiegskurs DaZ zu Beste Freunde. Deutsch als Zweitsprache*, München: Hueber.
- Harr, Anne-Katharina/Liedke-Göbel, Martina/Riehl, Claudia Maria (2018): *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Horak, Angela/Moser, Wolfgang/Nezbeda, Margarete/Schober, Michael (2010): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen*, Graz: ÖSZ. Online unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf (letzter Zugriff: 28.10.21).
- Inal, Sarah (2017): „Ich will lernen, aber in meinem Kopf ist immer noch Krieg.‘ Empfehlungen für pädagogische Fachkräfte zum Umgang mit Traumata in der Schule“, in: McElvany, Nele et al. (Hrsg.): *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*, Münster: Waxmann, 157-172.
- Jenkins, Eva-Maria (1997): „Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien“, in: Krumm, Hans Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Jahrbuch 1997*, Innsbruck: StudienVerlag, 182-194.
- Grünewald, Andreas (2012): „Förderung interkultureller Kompetenz für Lernaufgaben“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 41(1), 54-71. Online unter: <https://elibrary-narr-digital.uaccess.univie.ac.at/journal/flul/41/1> (letzter Zugriff: 11.01.21).
- Kasberger, Gudrun/Peter, Klaus (2019): „Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie“, in: *ÖDaF-Mitteilungen* 1+2/2019, Jg. 35, Göttingen: V&R unipress, 123-141. Online unter: <https://doi.org/10.14220/o-daf.2019.35.1.123> (letzter Zugriff: 17.10.21).
- Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken: Für den Fremdsprachlichen Deutschunterricht, 1. Auflage*, München/Wien [u.a.]: Langenscheidt.

- Kaufmann, Susan (2007): „Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht“, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration, Interkulturalität, DAZ*, Ismaning: Hueber, 186-214.
- Kaufmann, Susan/Rathgeber, Alexander (2007): „Migration, Migrantinnen und Migranten“, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration, Interkulturalität, DAZ*, Hueber. Ismaning: Hueber, 30-59.
- Kuhs, Katharina (2007): „Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse“, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration, Interkulturalität, DAZ*, Ismaning: Hueber, 156-185.
- Kjellström Medici, Franziska/Kaufmann, Susan (2007): „Interkulturelles Lernen und Lehren im DaZ-Unterricht“, in: Kaufmann, Susan et al./Förderung von Integration durch Fortbildung (FIF): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration, Interkulturalität, DaZ, 1. Auflage*, Ismaning: Hueber, 60-95.
- Klaban, Julia (2005): *DaZ-Lehrwerke für Arbeitsmigrant/innen in Österreich: Eine Zielgruppenspezifische Lehrwerkanalyse*, Diplomarbeit, Universität Wien.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): „Stockholmer Kriterienkatalog“, in: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin/München: Langenscheidt, 100-104.
- Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren (2001): „Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik“, in: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Vol. 2*, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1029–1041.
- Liedke, Martina/Riehl, Claudia Maria (2018): „Migration und Spracherwerb“, in: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*, Stuttgart: J.B. Metzler, 1-26.
- Maijala, Minna (2007): „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, in: *Info DaF* 34, 6, 543-561. Online unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2007-0602> (letzter Zugriff: 25.11.2021).
- Mandry, Christof (2011): „Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs“, in: Polak, Regina (Hrsg.): *Zukunft, Werte, Europa. Die europäische Wertestudie 1990-2010; Österreich im Vergleich*, Wien [u. a.]: Böhlau Verlag, 63-78.
- Matysiak, Ulf (2017): „Pädagogische Integrationsarbeit. Konzepte, Strukturmerkmale und Ausbildungsanforderungen der schulischen Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen“, in: McElvany, Nele et al. (Hrsg.): *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*, Münster: Waxmann, 87-96.
- Müller, Beatrice/Schweiger, Hannes et al. (2018): *Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung*. Online unter: <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf> (letzter Zugriff: 17.10.2021).
- Neuner, Gerhard (1994): „Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik“, in: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin/München: Langenscheidt, 8-30.
- Neuner, Gerhard (2003): „Lehrwerke“, in: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, 399-402.
- Otto, Johanna/Migas, Karolin/Austermann, Nora/Bos, Wilfried/Waxmann Verlag (2016): *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse: Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*, Münster/New York: Waxmann.
- Perchinig, Bernhard (2010): „Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch?“, in: Langthaler, Herbert (Hrsg.): *Integration in Österreich: Sozialwissenschaftliche Befunde*, Wien [u.a.]: Studien-Verlag, 33-41.
- Plutzar, Verena (2010): „Integration, die“, in: Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, 133-134.

- Plutzer, Verena (2010): „Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration“, in: Langthaler, Herbert (Hrsg.): *Integration in Österreich: Sozialwissenschaftliche Befunde*, Wien [u.a.]: Studien-Verlag, 123-142.
- Polak, Regina/Friesl, Christian/Hamachers-Zuba, Ursula (2009): „Werte‘ - Versuch einer Klärung“, in: Friesl, Christian et al. (Hrsg.): *Die Österreicher/innen. Wertewandel 1990-2008*, Wien: Czernin.
- Polak, Regina (2011): „Grundlagenfragen und Situierung des Diskurses“, in: Polak, Regina (Hrsg.): *Zukunft, Werte, Europa. Die europäische Wertestudie 1990-2010; Österreich im Vergleich*, Wien [u. a.]: Böhlau Verlag, 23-62.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Berlin: Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050052816> (letzter Zugriff: 21.03.2022).
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Stuttgart: Springer-Verlag.
- Rösler, Dietmar/Schart, Michael (2016): „Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte“, in: *Info DaF. Informationen Deutsch Als Fremdsprache* 43(5), 483–493. Online unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0502> (letzter Zugriff: 16.11.2021).
- Schmidinger, Thomas (2010): „Migration und Integration“, in: Langthaler, Herbert (Hrsg.): *Integration in Österreich: Sozialwissenschaftliche Befunde*, Wien [u.a.]: Studien-Verlag, 33-41.
- Schweiger, Hannes/Hägi, Sara/Döll, Marion (2015): „Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis“, in: *Fremdsprache Deutsch* 52, 3-10. Online unter: <https://doi-org.uac-cess.univie.ac.at/10.37307/j.2194-1823.2015.52.03> (letzter Zugriff: 21.03.2022).
- Schweiger, Hannes (2021): „Konzepte der ›Landeskunde‹ und des kulturellen Lernens“, in: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 358-375.
- Usener, Jana (2016): *Lehrwerke und interkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht. Analyse und Perspektiven*. Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Verwiebe, Roland/Seewann, Lena/Wolf, Margarita (2018): „Zur Relevanz verschiedener Lebensbereiche für die Entstehung individueller Werthaltungen. Aktuelle Befunde für Österreich aus einer Mixed-Methods-Studie“, in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 43 (2), Wien: Springer, 179-201. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s11614-018-0305-y> (letzter Zugriff: 22.10.21).
- Vatter, Christoph (2019): „Klischees und Stereotype“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Narr Francke Attempto. Online unter: <https://permalink.obvsg.at/AC15505960> (letzter Zugriff: 03.11.2021).
- Vögel, Bertlinda/Morita, Masami (2005): „Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, Lehren ohne Lehrwerk.“, in: *Neue Beiträge zur Germanistik* 126, 74-93. Online unter: https://doi.org/10.11282/jgg.126.0_74 (letzter Zugriff 19.11.2021).
- Watson-Gegeo, Karen A./Nielsen Sarah (2003): „Language Socialization in SLA“, in: Doughty, Catherine J./Long, Michael (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden: Blackwell Publishing Ltd, 155-177.
- Wildemann, Anja (2019): „Erst Deutsch – und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen“, in: *ÖDaF-Mitteilungen* 1+2/2019, Jg. 35, Göttingen: V&R unipress, 33-47. Online unter: <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.33> (letzter Zugriff: 17.10.21).
- Wroblewski, Angela/Herzog-Punzenberger, Barbara (2010): „Wann kommt die Vielfalt endlich in den Köpfen an? Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im österreichischen Schulwesen“, in: Langthaler, Herbert (Hrsg.): *Integration in Österreich: Sozialwissenschaftliche Befunde*, Wien [u.a.]: Studien-Verlag, 105-122.
- Zabel, Rebecca (2021): „Sprache und Kultur“, in: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 340-357.
- Zwick, Martin (2004): „Weg aus der Sprachlosigkeit Sprach- und Orientierungskurse - ein neues Angebot für Migranten“, in *AID Integration in Deutschland (hrsg. von Isoplan)* 4/2004, 20. Jg. Online unter: <http://aid.schmueller.de/index.htm?http://aid.schmueller.de/2004-4/integrationskurse.htm> (letzter Zugriff: 14.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zeichenerklärung (Ennser et al. 2016: 2).....	75
Abbildung 2: Infobox „Bim“ (Ennser et al. 2016: 44).....	76
Abbildung 3: Infobox Schulärztin bzw. Schularzt (Ennser et al. 2016: 42)	76
Abbildung 4: Übung Schulärztin bzw. Schularzt (Ennser et al. 2016: 42)	76
Abbildung 5: Vergleich Frage 1 (Werte, Bräuche etc. in Zielkultur)	79
Abbildung 6: Vergleich Frage 4 (Begegnungen mit eigener bzw. anderer Kulturen)	80
Abbildung 7: Vergleich Frage 2 (Realistische Darstellung des Alltagslebens).....	80
Abbildung 8: Vergleich Frage 3 (Bezug zur aktuellen Lebenswelt bzw. -situation).....	81
Abbildung 9: Vergleich Frage 8 (Lehrbuchfiguren als sprachliche Vorbilder).....	82

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich der Überthemen	78
Tabelle 2: Idealvorstellungen eines zeitgemäßen DaZ-Lehrbuches für Beginner/innen	88

Abstract

Integration findet zu einem großen Teil in der Institution Schule statt. Speziell für gerade erst zugewanderte Schüler/innen mit Fluchterfahrungen sind jene Veränderungen, die mit der Ankunft im Zielland verbunden sind, eine große Herausforderung. Denn zu ihrem Integrationsprozess gehört nicht nur das Erlernen der Landessprache, sondern auch die Berücksichtigung der vorherrschenden sprachlich-kulturellen Identität. Die Jugendlichen haben folglich die Möglichkeit, sich mit den im Zielland herrschenden kulturellen Deutungsmustern auseinanderzusetzen und diese zu erwerben, um dadurch am Bildungssystem und in der Gesellschaft partizipieren zu können.

Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung wurden drei DaZ-Lehrbücher (*Startknopf Deutsch, Einstiegskurs DaZ* und *Deutschstunde. Komm dazu!*) analysiert, die sich auf sprachliche Erstorientierung und Einstiegshilfen konzentrieren und zudem auch versuchen, den Integrationsprozess von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen begleitend zu unterstützen. Die Untersuchung erfolgte anhand einer Lehrbuchanalyse basierend auf einem selbsterstellten Kriterienkatalog. Es galt herauszufinden, inwiefern und mit welcher methodischen Herangehensweise auf die Lebenswelt der DaZ-Beginner/innen eingegangen wird, welche Hilfestellungen die Lehrbücher in Bezug auf die Bewältigung des Alltags bieten, welche Werte der Zielkultur vermittelt werden etc.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich bei keinem der analysierten Unterrichtsmaterialien um ein „ideales“ Lehrbuch für Deutschförderklassen, welches den Integrationsprozess bei DaZ-Beginner/innen optimal fördert, handelt. Die Lehrbücher weisen dabei deutliche Defizite bei der Vermittlung und Darstellung von kulturspezifischen Inhalten des Ziellandes sowie auch in der Begegnung mit der Ausgangskultur bzw. anderen Kulturen. Die Tatsache, dass alle drei Lehrbücher den Forschungsfragen nur bis zu einem gewissen Grad bzw. gar nicht nachkommen, zeigt die Notwendigkeit einer vertiefenden Auseinandersetzung und Adaption bereits bestehender DaZ-Lehrbücher, die eine begleitende Unterstützung des Integrationsprozesses bei zugewanderten Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse berücksichtigen.

Anhang

A. Kriterienkatalog (Vorlage)

Kriterien und Fragestellungen	Ø SB ¹⁰	LE1 ¹¹	LE2	LE3	LE4	LE5
A. Landeskunde und Interkulturalität							
1. Werden Werte, Bräuche etc. der Zielkultur vorgestellt?									
2. Wird das Alltagsleben im Zielland realistisch dargestellt?									
3. Entsprechen die Lernthemen der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden?									
4. Gibt es Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen? Werden deren Unterschiede thematisiert?									
5. Gibt es kontroverse Themen bzw. Tabuthemen (z. B. Flucht, Krieg etc.)?									
6. Wird das plurilinguale Repertoire der Sprachlernenden (ganzheitlich) berücksichtigt?									
7. Werden <i>critical incidents</i> thematisiert und analysiert?									
B. Lehrbuchfiguren und Stereotype									
8. Gibt es Lehrbuchfiguren, die als sprachliche Vorbilder fungieren und Möglichkeit zur Identifikation bieten?									
9. Werden Rollenklischees vermittelt?									
10. Gibt es stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber der Ziel- bzw. Ausgangskultur(en)?									

¹⁰ Ø SB: Durchschnittliche Realisierung der Kriterien im gesamten Schulbuch

¹¹ LE1: Lerninheit 1

(0)	Kriterium wird nicht erfüllt
(+)	Kriterium wird teilweise erfüllt
(++)	Kriterium wird vollständig erfüllt

B. Kriterienkatalog (Analyse)

Inhaltlicher Kriterienkatalog: Startknopf Deutsch

Kriterien und Fragestellungen	Ø SB	LE1	LE2	LE3	LE4	LE5	LE6	LE7	LE8
C. Landeskunde und Interkulturalität	4-67	4-11	12-19	20-27	28-35	36-43	44-51	52-59	60-67
1. Werden Werte, Bräuche etc. der Zielkultur vorgestellt?	0	+	0	+	0	0	+	0	0
2. Wird das Alltagsleben im Zielland realistisch dargestellt?	0	+	0	+	+	0	0	0	0
3. Entsprechen die Lernthemen der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden?	+	+	++	+	+	0	+	0	0
4. Gibt es Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen? Werden deren Unterschiede thematisiert?	0	0	0	0	0	+	++	0	+
5. Gibt es kontroverse Themen bzw. Tabuthemen (z. B. Flucht, Krieg etc.)?	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Wird das plurilinguale Repertoire der Sprachlernenden (ganzheitlich) berücksichtigt?	0	0	0	0	0	0	0	0	++
7. Werden <i>critical incidents</i> thematisiert und analysiert?	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D. Lehrbuchfiguren und Stereotype	4-67	4-11	12-19	20-27	28-35	36-43	44-51	52-59	60-67
8. Gibt es Lehrbuchfiguren, die als sprachliche Vorbilder fungieren und Möglichkeit zur Identifikation bieten?	++	++	0	0	++	0	++	0	+
9. Werden Rollenklischees vermittelt?	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Gibt es stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber der Ziel- bzw. Ausgangskultur(en)?	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(0)	Kriterium wird nicht erfüllt
(+)	Kriterium wird teilweise erfüllt
(++)	Kriterium wird vollständig erfüllt

Inhaltlicher Kriterienkatalog: **Einstiegskurs DaZ**

Kriterien und Fragestellungen	Ø SB	LE0	LE1	LE2	LE3	LE4	LE5	LE6	LE7	LE8	LE9	LE10	LE11	LE12	LE13	LE14	LE15
A. Landeskunde und Interkulturalität	4-65	4-5	6-9	10-13	14-17	18-21	22-25	26-29	30-33	34-37	38-41	42-45	46-49	50-53	54-57	58-61	62-65
1. Werden Werte, Bräuche etc. der Zielkultur vorgestellt?	0	+	0	0	0	+	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Wird das Alltagsleben im Zielland realistisch dargestellt?	0	0	0	0	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	+	0
3. Entsprechen die Lernthemen der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	0	+	0	+	0
4. Gibt es Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen? Werden deren Unterschiede thematisiert?	0	++	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	+	0	0
5. Gibt es kontroverse Themen bzw. Tabuthemen (z. B. Flucht, Krieg etc.)?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	++	0	0	0	0	0
6. Wird das plurilinguale Repertoire der Sprachlernenden (ganzheitlich) berücksichtigt?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7. Werden <i>critical incidents</i> thematisiert und analysiert?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B. Lehrbuchfiguren und Stereotype	4-65	4-5	6-9	10-13	14-17	18-21	22-25	26-29	30-33	34-37	38-41	42-45	46-49	50-53	54-57	58-61	62-65
8. Gibt es Lehrbuchfiguren, die als sprachliche Vorbilder fungieren und Möglichkeit zur Identifikation bieten?	+	++	+	+	+	+	+	+	+	+	0	++	0	+	+	+	+
9. Werden Rollenklischees vermittelt?	0	0	0	0	0	+	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Gibt es stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber der Ziel- bzw. Ausgangskultur(en)?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(0)	Kriterium wird nicht erfüllt
(+)	Kriterium wird teilweise erfüllt
(++)	Kriterium wird vollständig erfüllt

Inhaltlicher Kriterienkatalog: Deutschstunde. Komm dazu!

Kriterien und Fragestellungen	Ø SB	LE1	LE2	LE3	LE4	LE5	LE6	LE7	LE8	LE9	LE10
A. Landeskunde und Interkulturalität	5-50	5-9	10-16	17-21	22-25	26-30	31-33	34-38	39-43	44-47	48-50
1. Werden Werte, Bräuche etc. der Zielkultur vorgestellt?	+	++	0	+	++	0	0	+	+	++	0
2. Wird das Alltagsleben im Zielland realistisch dargestellt?	0	0	+	+	0	+	0	0	0	+	0
3. Entsprechen die Lernthemen der aktuellen Lebenswelt bzw. -situation der Lernenden?	++	+	++	++	++	+	+	++	+	++	++
4. Gibt es Begegnungen mit der eigenen bzw. anderen Kulturen? Werden deren Unterschiede thematisiert?	0	+	+	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Gibt es kontroverse Themen bzw. Tabuthemen (z. B. Flucht, Krieg etc.)?	0	0	0	++	0	0	0	0	0	0	0
6. Wird das plurilinguale Repertoire der Sprachlernenden (ganzheitlich) berücksichtigt?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7. Werden <i>critical incidents</i> thematisiert und analysiert?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B. Lehrbuchfiguren und Stereotype	5-50	5-9	10-16	17-21	22-25	26-30	31-33	34-38	39-43	44-47	48-50
8. Gibt es Lehrbuchfiguren, die als sprachliche Vorbilder fungieren und Möglichkeit zur Identifikation bieten?	0	0	+	+	+	+	0	0	0	0	0
9. Werden Rollenklischees vermittelt?	0	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0
10. Gibt es stereotype Vorstellungen und Bilder gegenüber der Ziel- bzw. Ausgangskultur(en)?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(0)	Kriterium wird nicht erfüllt
(+)	Kriterium wird teilweise erfüllt
(++)	Kriterium wird vollständig erfüllt