

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Förderung der Fertigkeit "Sprechen" anhand des Lehrwerks
"Pluspunkt Deutsch - Leben in Österreich A2"

verfasst von | submitted by

Marina Bekcic BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim M.A.

Abstract

Diese Arbeit untersucht die Wirksamkeit des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2“ zur Förderung der Sprechfertigkeit von erwachsenen Flüchtenden. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring wurden Leitfadeninterviews mit Lehrkräften ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass das Lehrwerk eine Grundlage für den Unterricht bietet, jedoch im Bereich der Sprechübungen Defizite ausweist. Lehrkräfte ergänzen die Arbeit mit dem Lehrwerk durch interaktive Übungen und simulationsbasierte Aktivitäten, um die Sprechfertigkeit der Lernenden zu fördern. Zudem betonen die Lehrkräfte die Notwendigkeit einer differenzierten und individualisierten Unterrichtsgestaltung, um den heterogenen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden.

This study examines the effectiveness of the textbook "Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2" in promoting the speaking skills of adult refugees. Using Mayring's qualitative content analysis, guided interviews with teachers were evaluated. The results indicate that the textbook provides a solid foundation but shows deficiencies in speaking exercises. Teachers supplement the textbook with interactive exercises and simulation-based activities to enhance learners' oral language skills. Furthermore, teachers emphasize the need for differentiated and individualized teaching approaches to meet the diverse needs of the target group.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Forschungsfrage	2
1.2. Forschungsstand.....	2
1.3. Ziel der Arbeit.....	3
1.4. Einblick zur Methode und Gliederung	3
Theoretischer Teil	4
2. Sprechen	4
2.1. Stellenwert der Sprechfertigkeit im Sprachunterricht	7
2.2. Förderung der Sprechfertigkeit	9
3. Deutschsprachförderung für erwachsene Flüchtende in Österreich	15
3.1. Herausforderungen und Hürden der Flüchtenden im Kontext des Spracherwerbs.....	17
4. Darstellung des Lehrwerks Pluspunkt Deutsch- Leben in Österreich A2	19
4.1. Struktur und Inhalt.....	19
4.2. Die einzelnen Module.....	21
4.3. Zusammenfassung.....	31
Empirischer Teil	36
5. Erhebungsmethode	36
5.1. Durchführung	37
5.2. Auswertungsmethode	38
5.3. Ergebnisse	39
5.3.1. Zielgruppe	40
5.3.2. Nutzung und Integration des Lehrwerks	42
5.3.3. Ergänzung durch zusätzliches Material	45
5.3.4. Fehlende Elemente: Sprechübungen	49
5.3.5. Fehlende Elemente: Grammatikübungen und visuelle Elemente	54
5.3.6. Herausforderungen und Anpassungen in stark gemischten Gruppen	56
5.3.7 Methodenvielfalt und Differenzierung für individuelle Bedürfnisse.....	58
6. Diskussion	63
6.1. Limitation der Arbeit.....	75
7. Fazit und Ausblick.....	78
8. Literaturverzeichnis.....	81
9. Quellenverzeichnis	84

Abbildungen	84
Tabellenverzeichnis.....	84
Anhang.....	84
Leitfaden	84
Interview 1.....	85
Interview 2.....	90
Interview 3.....	93
Interview 4.....	96
Interview 5.....	100
Analyse	104

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Förderung der Sprechfertigkeit bei erwachsenen Flüchtenden in Österreich, die an Deutschkursen teilnehmen. Das Erkenntnisinteresse liegt darin, die Effektivität des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch - Leben in Österreich A2* hinsichtlich der Förderung der Sprechfertigkeit zu untersuchen. In der bisherigen Literatur und Praxis zeigt sich, dass viele Sprachkurse zwar strukturiert und gut organisiert sind, jedoch oft nicht ausreichend auf die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen der Zielgruppe eingehen, insbesondere im Bereich der Sprechpraxis. Die Lernenden kommen aus verschiedenen Ländern und bringen unterschiedliche Bildungsniveaus und Lernerfahrungen mit, was eine differenzierte und flexible Lehrmethode erfordert. Die zentrale Problemstellung untersucht, inwieweit die im Lehrwerk integrierten Sprechübungen dazu geeignet sind, den Aufbau der Sprechfertigkeit zu unterstützen.

Aufgrund persönlicher Erfahrungen im Bereich solcher Deutschkurse ist das Interesse für die spezifischen Herausforderungen und Bedürfnisse dieser Lernenden erwacht. Im Rahmen von Integrationskursen wird deutlich, dass insbesondere Personen aus Krisen- und Kriegsgebieten mit erheblichen Lernhürden konfrontiert sind. Diese resultieren nicht nur aus sprachlichen und bildungsbiografischen Unterschieden, sondern auch aus individuellen Lebensgeschichten, die häufig durch traumatische Erfahrungen geprägt sind. Die Entwicklung der Sprechfertigkeit stellt für viele Lernende eine besondere Herausforderung dar, da sie nicht nur über ein ausreichendes Repertoire an Wortschatz und grammatischen Strukturen verfügen müssen, sondern auch in der Lage sein sollten, sprachlich angemessen und situationsbezogen zu kommunizieren. Daher ist von besonderem Interesse, wie didaktische Materialien zur Förderung der Sprechfertigkeit beitragen können. In diesem Zusammenhang rückt das Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2* in den Fokus der Untersuchung, da es ein zentrales Unterrichtsmaterial in österreichischen Integrationskursen darstellt.

1.1. Forschungsfrage

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet daher:

Inwiefern fördert das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch - Leben in Österreich A2 die Sprechfertigkeit von erwachsenen Flüchtenden?

Diese Frage wird durch die Erhebung empirischer Daten beantwortet, um aufzuzeigen, welche Elemente des Lehrwerks besonders förderlich und welche Bereiche möglicherweise verbesserungsbedürftig sind.

1.2. Forschungsstand

Die Forschung der Sprechfertigkeit durch Lehrwerke im Deutschunterricht ist ein gut erforschtes, aber dennoch differenziert zu betrachtendes Feld. Studien und Masterarbeiten bestätigen, dass die Auswahl und didaktische Gestaltung von Lehrwerken entscheidend für Entwicklung mündlicher Kompetenzen sind.

Dervan (2022) zeigt in seiner Analyse des Lehrwerks Deutsch macht Spaß A1.2, dass Sprechübungen häufig grammatikalisch geprägt sind und nicht immer authentische Kommunikationssituationen fördern. Diese Studie unterstreicht die Notwendigkeit handlungsorientierter, spontaner und dialogischer Aufgaben, um wirkliche Sprechkompetenz zu entwickeln.

In einer Studie von Gönay und Çavuşoğlu (2023) zur Sprechfertigkeit im Lehrwerk Menschen A1 wird festgestellt, dass das Lehrwerk den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) weitergehend erfüllt. Es enthält 186 Sprechübungen, die auf alltagsnahe Situationen ausgerichtet sind. Gleichzeitig kritisiert die Arbeit einen Mangel an Wortschatztiefe und phonologischer Schulung.

Die Masterarbeit von Gschliesser (2022) untersucht mehrere Lehrwerke in Deutschförderklassen in Österreich. Sie betont, dass Sprechfertigkeit und Wertevermittlung wesentliche Aspekte der Integration sind. Die Lehrwerke weisen methodische Schwächen in der Forschung von spontaner, interaktiver Mündlichkeit auf und legen häufig den Schwerpunkt auf formale Sprache anstelle von pragmatischer Handlungsfähigkeit.

Auch die empirische Studie von Heissenberger (2023), die sich mit den sprachlichen Hürden ukrainischer Flüchtenden beim Erlernen des Deutschen befasst, zeigt dass

insbesondere das aktive Sprechen durch Sprachhemmungen, Unsicherheiten in der Aussprache und unzureichende Übungsformate erschwert wird.

Es zeigt sich eine Forschungslücke bezüglich des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2* speziell im Kontext von erwachsenen Flüchtenden. Die vorhandene Literatur legt jedoch nahe, dass eine erfolgreiche Förderung der Sprechfertigkeit stark von der Authentizität, der Funktionalität der Aufgaben sowie der Alltags- und Lebensweltorientierung abhängt.

1.3. Ziel der Arbeit

Es soll ermittelt werden, inwieweit die im Lehrwerk enthaltenen Übungen und Materialien die Lernenden dazu anregen, ihre Sprechfertigkeit zu fördern und wie gut diese auf reale Kommunikationssituationen vorbereitet werden. Außerdem werden Interviews mit Lehrenden durchgeführt, die mit diesem Lehrwerk arbeiten. Ihre Erfahrungen damit sollen eine weitere Perspektive auf die Nutzbarkeit der darin angebotenen mündlichen Übungen aufzeigen.

1.4. Einblick zur Methode und Gliederung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in mehrere thematische Schwerpunkte: Im nächsten Kapitel wird das Konzept *Sprechen* im Sprachunterricht näher erläutert. Zunächst wird die Rolle der *Sprechfertigkeit* im Sprachprozess beleuchtet, bevor anschließend auf konkrete didaktische Möglichkeiten zur Förderung der Sprechfertigkeit eingegangen wird.

Das dritte Kapitel widmet sich der *Deutschförderung für erwachsene Flüchtende in Österreich*. Neben einem Überblick über die bestehenden Fördermaßnahmen werden insbesondere die Herausforderungen und Hürden betrachtet, mit denen die Zielgruppe im Kontext des Spracherwerbs konfrontiert ist.

Im vierten Kapitel wird das Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2* dargestellt, welches in Integrationskursen eine zentrale Rolle spielt.

Im empirischen Teil der Arbeit wird eine qualitative Forschungsmethode angewendet. Es werden Leitfadeninterviews mit Lehrkräften durchgeführt, die mit dem Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2* arbeiten. Die Interviews dienen dazu, praktische Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der Effektivität des Lehrwerks zu sammeln. Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels qualitativer

Inhaltsanalyse nach Mayring, die es ermöglicht, tiefgehende Einblicke in die Erfahrungen und Meinungen der Interviewpersonen zu gewinnen und diese systematisch zu kategorisieren und zu interpretieren. Diese Vorgehensweise zeichnet sich durch hohe Transparenz und Nachvollziehbarkeit aus, was die Validität der Ergebnisse unterstützt. Der empirische Teil dieser Arbeit wird im weiteren Verlauf ausführlich dargestellt und die gewonnenen Erkenntnisse werden im Kontext der theoretischen Grundlagen diskutiert.

Theoretischer Teil

2. Sprechen

Im folgenden Kapitel werden die Begriffe Sprachfähigkeit, Sprachkompetenz und Sprechfertigkeit näher beleuchtet. Dabei wird insbesondere der Zusammenhang zwischen Sprachfertigkeiten und ihrem Erwerb betrachtet sowie deren Bedeutung für den Sprachunterricht erläutert. Krumm (2001) hat die *Sprachfähigkeit* wie folgt definiert:

„Sprachfähig sind wir, wenn wir das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben soweit automatisiert haben, dass wir unsere Aufmerksamkeit nicht mehr auf die Ausführung, auf die psychologischen Komponenten der Kommunikation, also die akustische Identifizierung von Lauteinheiten, die richtige Bildung der Laute, die Psychomotorik der Schreibbewegungen konzentrieren müssen, dass wir auch nicht mehr darüber nachdenken müssen, welche Regeln wir anzuwenden haben, sondern uns ganz auf das konzentrieren können, was wir wie sagen [...]“
(Krumm 2001, S.5).

Das vorliegende Zitat hebt die Mehrdimensionalität der Sprachfähigkeit hervor und betont, dass ein hoher Grad an Automatisierung eine grundlegende Voraussetzung für eine flüssige Kommunikation ist. Als Sprachfähigkeit wird nicht nur das reine Vermögen, Laute zu formen und Wörter zu artikulieren, verstanden, sondern als das Zusammenspiel unterschiedlicher Fähigkeiten. Dazu gehören unter anderem das Hören und Erkennen von Lauteinheiten, das Sprechen selbst, das Lesen und Schreiben sowie die motorischen Prozesse, die beim Schreiben beteiligt sind. Aus diesem Verständnis der Sprachfähigkeit lässt sich schlussfolgern, dass erfolgreiche Kommunikation nicht allein durch das Beherrschen der sprachlichen Strukturen erreicht wird. Vielmehr ist eine tiefgreifende Verinnerlichung sprachlicher Abläufe

notwendig, um kognitive Ressourcen für höhere Aufgaben der sprachlichen Verarbeitung wie die Formulierung komplexer Gedanken, das Verstehen von Nuancen und die reaktive Sprachproduktion in Echtzeit freizusetzen. Dies hat auch didaktische Implikationen für den Sprachunterricht, der nicht nur auf das Vermitteln von Regeln, sondern auf die Förderung der automatischen Anwendung dieser Regeln im alltäglichen Sprachgebrauch abzielen sollte. Die Fähigkeit, die Sprache für verschiedene Zwecke anwenden zu können, wird als *Sprachkompetenz* bezeichnet. Diese umfasst nicht nur das Wissen über grammatische Strukturen, sondern auch die Fähigkeit, sprachlich angemessen, situationsbezogen und flüssig zu kommunizieren – ein Aspekt, der insbesondere im Kontext der Sprechfertigkeit von zentraler Bedeutung ist (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2023, S.12).

Um zunächst ein grundlegendes Verständnis für den Begriff *Fertigkeit* zu schaffen, wird eine kurze Erklärung dazu gegeben. Fertigkeiten sind gezielte Handlungen, die durch Übungen erlernt werden. Im Laufe des Lebens entwickelt jeder Mensch eine Vielzahl unterschiedlicher Fertigkeiten, beispielweise Fahrradfahren, Meditieren oder das Erlernen einer neuen Sprache. Die Fertigkeiten sind nicht von Geburt an funktionsbereit, sondern sie entfalten sich erst durch aktive Anwendung, Ausführung und Praxis. Ihre Entwicklung wird durch Wahrnehmung, deren Verarbeitung und die Verknüpfung mit der ausführenden Motorik beeinflusst (vgl. Butzkamm 2002, S. 74).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass ebenso die Sprechfertigkeit als eine solche erlernbare Fertigkeit zu betrachten ist. Sie erfordert kontinuierliche und gezielte sprechorientierte Übungen, um automatisiert und sicher im kommunikativen Alltag eingesetzt werden zu können. Der Spracherwerb ist ein vielschichtiger Prozess, der nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern in einem systematischen Zusammenhang mit kognitiven, kommunikativen und konzeptuellen Prozessen steht. Die grundlegenden Sprachfertigkeiten – Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben – lassen sich in zwei Kategorien einteilen: rezeptive Fertigkeiten -Hören und Lesen- und produktive Fertigkeiten - Sprechen und Schreiben (vgl. Huneke & Steinig, 2013, S.141). Insbesondere die produktiven Fertigkeiten und vor allem das Sprechen, stellen für viele Lernende eine besondere Herausforderung dar, da sie nicht nur sprachliches Wissen, sondern auch situationsadäquate Umsetzung, Spontaneität und ein gewisses Maß an Selbstsicherheit erfordern (vgl. Europarat 2001, S.75-80).

Der Erwerb der Sprechfertigkeit lässt sich anschaulich mit dem Bau eines Hauses vergleichen (vgl. Schatz 2006, S.43). In der Anfangsphase bedarf es grundlegender Materialien. Im sprachlichen Kontext sind dies Wörter und einfache Sätze, die durch vorbereitende Übungen bereitgestellt werden. Diese sprachlichen „Bauteile“ müssen anschließend mithilfe geeigneter „Werkzeuge“, wie grammatischer und sprachlicher Strukturen, zu kohärenten Äußerungen zusammengefügt werden. Ein weiterer essenzieller Aspekt ist die Planung. Wie ein Bauvorhaben ohne Bauplan kaum erfolgreich verlaufen kann, erfordert auch das Sprechen eine strukturierte mentale Organisation der Gedanken. Der Versuch ein Haus ohne vorbereitete Schritte in seiner Gesamtheit zu erreichen, überfordert in der Regel die Ausführenden. Ein ähnliches Prinzip gilt für die Sprachproduktion, ohne eine schrittweise Aneignung und Automatisierung der notwendigen sprachlichen Strukturen ist die Bewältigung komplexer sprachlicher Ausdrucksformen kaum möglich. Der Erwerb der Sprechfertigkeit erfordert daher eine systematische und aufeinander aufbauende Vorgehensweise, die sowohl die Vermittlung von Grundlagen als auch deren sukzessive Anwendung in praxisnahen Kontexten umfasst. Sprachkompetenz entfaltet sich nicht nur durch das mechanische Beherrschen der sprachlichen Grundfunktionen, sondern eine bewusste Auseinandersetzung mit den vielschichtigen Anwendungen der Sprache im alltäglichen Leben.

Sprechen ist ein grundlegender Bestandteil menschlicher Kommunikation. Es geht dabei um weit mehr als nur das Übermitteln von Informationen – wir äußern Wünsche, stellen Fragen, machen Vorschläge oder bringen unsere Gefühle zum Ausdruck. Diese Form sprachlicher Interaktion ist auch im Sprachunterricht von zentraler Bedeutung und sollte daher gezielt gefördert werden (vgl. Funk et al. 2014, S.84).

Der Fokus der Förderung der Sprechfertigkeit im Sprachunterricht sollte auf dem Bewältigen sprachlicher Handlungen in möglichst realistischen Gesprächssituationen liegen (vgl. Schlaak & Willems 2022, S.28). Dabei erfordert das Sprechen nicht nur sprachliches Wissen, sondern auch ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration, um in innerhalb kurzer Zeit einen strukturieren und sinnvollen Beitrag leisten zu können. Darüber hinaus spielt Mut eine wesentliche Rolle: Nur wer sich traut zu sprechen, kann bestehende Sprachbarrieren überwinden und wird nicht durch Hemmungen in Kommunikation eingeschränkt (vgl. Huneke & Steinig 2013, S.161-162).

Die Didaktik des Sprachunterrichts erfordert eine fein abgestimmte Herangehensweise: eine solide Grundlage sprachlicher Kenntnisse muss aufgebaut und durch kontinuierliches Üben sowie praktischen Gebrauch gefestigt werden. Nur auf diese Weise lässt sich ein sicherer und vertrauter Umgang mit der neuen Sprache zu entwickeln. Dabei ist das Sprechen mehr als das reine Artikulieren von Worten. Es handelt sich um einen vielschichtigen Prozess, der sowohl die Automatisierung sprachlicher Strukturen als auch die flexible, situationsgerechte Anwendung von Sprache umfasst.

2.1. Stellenwert der Sprechfertigkeit im Sprachunterricht

Schon seit den 1980er Jahren ist es zu einem Paradigmenwechsel im Sprachunterricht gekommen, der die Kommunikationsfähigkeit in den Mittelpunkt rückte. Für die Unterrichtspraxis bedeutete es, dass das Ersetzen des Sprachwissens durch Sprachkönnen zu einem grundlegenden neuen Ziel im Fremdsprachenunterricht führte. Das Ziel markiert die Abkehr von einer Grammatik-Übersetzungszentrierung und betont die Bedeutung der vier Sprachfertigkeiten, Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (vgl. Neuner & Hunfeld 1993, S.84-85). Ebenso Krumm (1996) betont, dass kommunikatives Handeln bereits im Rahmen des Sprachunterrichts erlernt und eingeübt werden sollte, um es später in alltäglichen Kommunikationssituationen adäquat anwenden zu können (vgl. Krumm 1996, S.20).

Schatz (2006) weist darauf hin, dass die authentische Sprechsituation, in der das kommunikative Handeln erforderlich ist, das zentrale Ziel bei dem Erwerb einer Sprache ist. Im Sprachunterricht ist eine Veränderung der Interaktionsformen unerlässlich. Anstelle der häufig anzutreffenden Unterrichtspraxis, bei der die Lehrperson Fragen stellt und einzelne Schüler:innen antworten, sollte der Sprachunterricht so gestaltet werden, dass die Lernenden möglichst häufig miteinander ins Gespräch kommen. In solchen Lernumgebungen trainieren sie unter anderem aktives Zuhören, das Akzeptieren unterschiedlicher Sichtweise, gegenseitige Rücksichtnahme sowie kooperatives und kritisches Verhalten. In diesem Zusammenhang ist auch die Doppelfunktion der Sprechfertigkeit hervorzuheben: Sie stellt sowohl eine Mittler- als auch eine Zielfertigkeit dar. Als Mittlerfertigkeit umfasst sie den Erwerb grundlegender sprachlicher Kenntnisse – wie das Erlernen von Wörtern und Sätzen, die korrekte Bildung von Satzstrukturen sowie das Memoriieren und Wiedergeben einfacher Dialoge. Diese Elemente bilden die Basis und den

Ausgangspunkt des Sprachlernprozesses. Als Zielfertigkeit hingegen richtet sich die Sprechkompetenz auf die flüssige, kontextangemessene Anwendung dieser Kenntnisse in realen Kommunikationssituationen (vgl. Schatz 2006, S.10-28).

Krumm (2001) weist auf die Notwendigkeit hin, einzelne Fertigkeiten isoliert zu üben, denn sie bestehen auch aus einer Reihe von Teilfertigkeiten, darunter psychomotorische, semantische und strategische Komponenten. Werden diese Komponenten einzeln erlernt, dann ist es wahrscheinlicher, dass sie in der Tiefe verstanden und dann angemessen angewandt werden, aber die echte kommunikative Kompetenz ist nur möglich, wenn alle Sprachfertigkeiten miteinander verbunden werden (vgl. Krumm 2001, S.5-12). Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben stellen vier fundamentale Sprachfertigkeiten dar, die im Prozess des Sprachgebrauchs ausgeführt werden. Bei dem Spracherwerb ist es essentiell, diese Grundfertigkeiten systematisch zu entwickeln. Dabei liegt der Fokus nicht lediglich auf der theoretischen Kenntnis dieser Fertigkeiten, sondern auf ihrer praktischen Anwendung und Beherrschung (vgl. Huneke & Steinig 2013, S.140-141).

Faistauer (2010) verbindet Sprache eng mit Handeln und betont, dass Kommunikation mehr als nur Sprachformen umfasst. Sie stellt ein Mittel der Verständigung dar, das in verschiedenen Kommunikationssituationen angemessen verstanden und erzeugt werden sollte (vgl. Faistauer 2010, S.964-965).

Der Sprachunterricht steht vor der wichtigen Aufgabe, nicht nur reines Sprachwissen zu vermitteln, sondern die Lernenden dazu zu befähigen, die Sprache aktiv und sinnvoll im Alltag anzuwenden. Die Sprechfertigkeit wird dabei als eine entscheidende Komponente betrachtet, die über die Kenntnis von Vokabeln und Grammatik hinausgeht und sich auf die praktische Nutzung in der Sprache lebendiger, interaktiver Kommunikation bezieht. Die Theorien zur Sprechfertigkeit betonen die Notwendigkeit, einen zweigleisigen Ansatz zu verfolgen, bei dem sowohl der Aufbau sprachlicher Grundlagen als auch die Anwendung dieser Kenntnis in realen Kommunikationssituationen gleichwertig berücksichtigt werden. Einerseits geht es darum, lexikalisches und grammatisches Wissen systematisch zu vermitteln, andererseits muss der Unterricht eine Umgebung schaffen, in der freies Sprechen geübt werden kann. Die Lernenden sollten die Möglichkeit haben, die Sprache aktiv und eigenverantwortlich anzuwenden. Dies bedeutet, dass die Lernenden nicht nur konstruierte Sätze nachahmen, sondern auch spontan und authentisch in der

Zielsprache interagieren können – denn das Ziel ist es, dass die Lernenden sprachliche Äußerungen in unterschiedlichen Kommunikationskontexten angemessen zu verstehen und selbst zu produzieren. Dafür ist notwendig, dass alle sprachliche Grundfertigkeiten – Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben – in einem integrierten, handlungsorientierten Unterrichtskonzept gemeinsam erproben und anwenden können.

2.2. Förderung der Sprechfertigkeit

Krumm (1996) betont, dass die erfolgreiche Anwendung einer Sprache mehr erfordert als lediglich grammatikalisch korrektes und verständliches Sprechen sowie die angemessene Wahl von Sprechakten im Einklang mit der eigenen Absicht. Kommunikative Kompetenz setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen, die zusammenwirken müssen, damit eine gelungene Kommunikation möglich ist. Laut Krumm sind es drei Komponenten, nämlich *linguistische*, *pragmatische* und *sozio-kulturelle*. Die linguistische Komponente umfasst vier sprachliche Fertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Sie beinhaltet auch Sprachwissen, mit dem man sprachliche Inhalte korrekt anwenden kann. Die pragmatische Komponente bezieht sich darauf, wie Sprache in konkreten Situationen eingesetzt werden kann. Sie umfasst das Wissen darüber, wie Gespräche, Diskussionen oder Dialoge funktionieren sowie den Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln wie Gestik und Mimik. Die sozio-kulturelle Komponente verweist auf die Bedeutung sozialer und kultureller Aspekte für eine erfolgreiche Kommunikation. Entscheidend ist nicht allein die sprachliche Kompetenz, sondern vielmehr die Sensibilität für soziale Konventionen. Das bedeutet, höfliche Umgangsformen zu wahren, Generationen- und Geschlechtsverhältnisse zu berücksichtigen, spezifische Kommunikationsweisen zu verstehen sowie Toleranz und die Offenheit gegenüber anderen Menschen zu zeigen (vgl. Krumm 1996, S.20). Schatz (2006) unterstreicht diese Ansicht und betont ebenfalls die Bedeutung kultureller und sozialer Normen für die Sprachverwendung, sowie auch die anderen hier angeführten Komponenten. Ein wichtiger Aspekt ist die Gestaltung einer unterstützenden Lernatmosphäre, die es den Lernenden ermöglicht, frei kommunizieren zu können und keine Angst vor Fehlern zu haben (vgl. Schatz 2006, S. 41-50). Die Integration flexibler Übungen und realitätsnaher Situationen fördert ein tiefes Verständnis sowie eine präzise Ausdrucksfähigkeit (vgl. Huneke & Steinig 2013, S.165-167).

Im Sprachunterricht sollte jedes Gespräch einen klaren Zweck verfolgen und auf einer realen oder simulierten Situation basieren, um eine authentische Interaktion zu ermöglichen. Eine gezielte Vorbereitung und geeignete Aufwärmübungen sind essenziell für den Erfolg mündlicher Aktivitäten. Ebenso spielt die emotionale Beteiligung der Lernenden eine zentrale Rolle, da sie die Motivation zur Interaktion steigert und dem Gespräch Bedeutung verleiht (vgl. Bachmann & Kauffmann 2006, S.128-129). Im Mittelpunkt des Sprachunterrichts steht die Vermittlung der Sprache, mit dem Ziel, die Lernenden zur kommunikativen Kompetenz zu befähigen. Dabei sollten sie nicht nur die Sprache aktiv anwenden, sondern auch fremdsprachliche Texte verstehen und produzieren (vgl. Solmecke 1993, S.7). Im Bereich der mündlichen Kommunikation lässt sich zwischen dialogischem und monologischem Sprechen unterscheiden. Während dialogische Sprechsituationen durch einen wechselseitigen Austausch zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartner:innen gekennzeichnet sind, zeichnet sich monologisches Sprechen durch eine zusammenhängende, von einer einzelnen Person geführte Äußerung aus. Beim dialogischen Sprechen können drei Typen unterschieden werden:

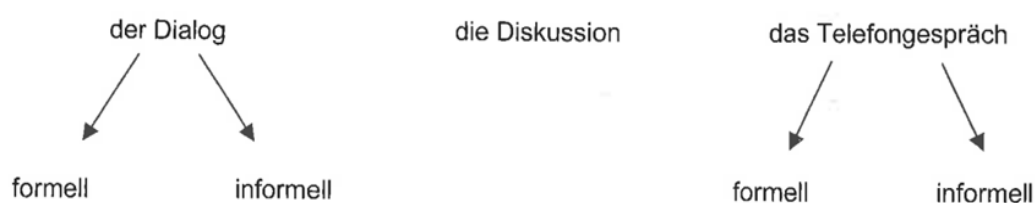


Abbildung 1: Typen des dialogischen Sprechens nach Dusemund-Brackhahn (2008, S.144)

In monologischen Sprechsituationen handelt es sich um eine Rede, die ohne direkte:n Kommunikationspartner:in geführt wird. Dazu zählen das Erzählen von Erlebnissen, Vorfällen, eines Films oder eines gelesenen Textes, das Verfassen von Berichten, die Beschreibung eines Sachverhalts oder Versuchsverlaufs, das Abgeben von Stellungnahmen, sowie das Halten von Vorträgen und Präsentationen (vgl. Dusemund-Brackhahn 2008, S.144; Budde 2012, S. 88). Im Sprachunterricht kann die Sprechfertigkeit mit Hilfe unterschiedlicher Unterrichtsaktivitäten aufgebaut werden und das sind Übungen und Aufgaben die mündliche Kommunikation vorbereiten, die Übungen und Aufgaben die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren aber auch diejenigen, die mündliche Kommunikation simulieren.

Kommunikationsvorbereitende Übungen helfen den Lernenden, sprachliche Sicherheit zu gewinnen, bevor sie in freien Sprechsituationen kommunizieren. Ohne entsprechende Vorbereitung wie die Bereitstellung von Wortschatz und Grammatik ist die Kommunikation nicht möglich. Schatz (2006) ist der Ansicht, dass solange über die Grammatik nachgedacht wird, das Sprechen nicht flüssig fortgesetzt werden kann. Dies bedeutet, dass Grammatik eine wesentliche Grundlage für das Sprachenlernen darstellt, aber nicht isoliert betrachtet werden sollte. Eine übermäßige Konzentration auf grammatische Strukturen führt oft dazu, dass Lernende beim Sprechen zögern, da sie ständig über Regeln nachdenken. Daher ist es wichtig, Grammatik in den kommunikativen Kontext einzubinden und durch Visualisierungen und gezielte Übungen zu automatisieren (vgl. Dusemund-Brackhahn 2008, S. 153-154; Schatz 2006, S. 43-93).

Das Hauptziel dieser Übungen ist es, sprachliche Hemmungen abzubauen und kommunikative Kompetenz aufzubauen. Viele Lernende wissen oft, was sie sagen möchten, aber ihnen fehlen die nötigen Wörter oder Redewendungen. Dies führt zu Pausen, Unsicherheit oder sogar zum Abbruch der Kommunikation. Merkmale kommunikationsvorbereitender Übungen sind:

- Einführung und Aktivierung von Wortschatz

Dies erfolgt häufig durch Bilder, Collagen, Mindmaps. Dabei wird relevanter Wortschatz gesammelt, thematisch geordnet und visuell verankert. So kann er leichter abgerufen und verinnerlicht werden.

- Redemittel gezielt einführen

Redemittel unterstützen Lernende dabei, Meinungen zu äußern, Zustimmung oder Widerspruch auszudrücken oder Fragen zu stellen. Sie schaffen sprachliche Sicherheit und erleichtern die Teilnahme an Gesprächen.

- Strukturiertes Sprechtraining

Übungen zur Satzstruktur, Intonation, Betonung helfen, grammatisch korrekte und gut verständliche Sätze zu bilden und das Sprachgefühl zu verbessern.

- Ausspracheübungen

Die Arbeit an Lauten, Silbenbetonung und Satzmelodie fördert die Verständlichkeit und unterstützt die sichere Kommunikation im freien Sprechen (vgl. Funk et al. 2014, S.93-96).

Kommunikationsaufbauende- und strukturierende Übungen sind flexibler und weniger auf eine reine Wiederholung ausgerichtet. Die Lernenden erhalten lediglich einen Teil der benötigten Redemittel, während sie den restlichen Teil ihrer mündlichen Äußerung selbst formulieren. Dadurch wird das freie Sprechen gefördert, jedoch bleibt die Übung durch gezielte Materialien strukturiert. Besonders bei Sprechansätzen wie Dialogen oder Telefongesprächen ist es sinnvoll, vorbereitende und weiterführende Übungen miteinander zu kombinieren, um den Lernfortschritt deutlicher zu machen (vgl. Dusemund-Brackhahn 2008, S. 159). Dazu zählen unter anderem folgende Übungsformen:

- Dialogarbeit

Dialoge werden mithilfe von Stichwörtern aufbauen.

- Dialoggrafiken

Visualisierung von Gesprächsabläufen.

Lernende strukturieren Dialoge anhand von Pfeilen und Symbolen.

- Informationslücken

Partner:innen haben unterschiedliche Informationen. Das Hauptziel ist es, nachzufragen, zu zuhören und zu ergänzen.

- Vorstrukturierte Diskussionen

Pro/Contra – Gruppen.

Redemittel werden vorgegeben (Ich bin der Meinung, ..., Meiner Meinung nach ..., Ich denke, ...).

Argumentieren üben, Meinungen äußern, Standpunkte vertreten.

- Bildergeschichten

Kreatives Erzählen in Einzel- oder Gruppenarbeit.

- Fragen stellen und Interviews vorbereiten

z.B. mit Kärtchen (Frage-Antwort).

Bildbasierte Interviewübungen.

Die Fragekompetenz und Interaktion werden gestärkt.

- Partikelgebrauch, Ellipsen verwenden, monologisches Erzählen (vgl. Schatz 2006, S. 108-148)

Kommunikationssimulierende Übungen sollten authentische Kommunikation und Interaktion zwischen den Lernenden fördern, indem sie reale Situationen durch Szenarien nachstellen. Arten von kommunikationssimulierenden Übungen sind zum Beispiel Rollenspiele (vgl. Dusemund-Brackhahn 2008, S.166-169). Beim freien oder mitteilungsbezogenen Sprechen äußern sich die Lernenden nicht mehr anhand vorgegebener Redemuster. Sie sprechen entweder aus ihrer eigenen Perspektive oder übernehmen eine bestimmte Rolle. Dabei steht die Förderung eines zusammenhängenden, interaktiven Sprechens im Mittelpunkt (vgl. Spengler, 2006, S.28). Rollenspiele fördern authentische Kommunikation, interkulturelle Kompetenz und die Anwendung sprachlicher Mittel in realitätsnahen Kontexten. Die Lernenden trainieren nicht nur Grammatik und Wortschatz, sondern auch soziale und emotionale Fähigkeiten (vgl. Schatz 2006, S. 148-158). Ziel dieser Übungen ist es flüssiges Sprechen zu fördern – eine Sprache, die spontan und ohne Stocken verwendet wird (vgl. Funk et al. 2014, S.105). Neben all den bisher genannten Aspekten sollte auch berücksichtigt werden, welche Faktoren die Förderung der Sprechfertigkeit beeinflussen können, darunter Sprechangst, Alter, und Motivation. Das Sprechen ist stets mit einem gewissen Risiko verbunden, da Fehler nicht nur auf grammatischer oder lexikalischer Ebene auftreten können, sondern auch pragmatische und interkulturelle Missverständnisse entstehen können. Dies kann dazu führen, dass Lernende ihr kommunikatives Ziel nicht erreichen, unhöflich wirken oder als weniger kompetent wahrgenommen werden. Besonders für Lernende stellt die Überwindung der Sprechangst eine zentrale Herausforderung dar. Daher sollte der Sprachunterricht gezielt darauf ausgerichtet sein, sie zu ermutigen, sprachliche Risiken einzugehen, anstatt sich ausschließlich auf bereits vertraute Ausdrucksweisen zu verlassen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sie sich nur in einem begrenzten sprachlichen Rahmen bewegen und keine neuen Strukturen erproben. Ebenso eine übermäßige

Korrektur durch Lehrkräfte kann die Bereitschaft zur mündlichen Äußerung verringern, da sie Unsicherheit und Hemmungen verstärkt. Ein effektiver Sprachunterricht setzt daher eine unterstützende und motivierende Lernumgebung voraus. Lehrkräfte sollten regelmäßig kommunikative Situationen schaffen, in denen Lernende eigenständig interagieren und ihre sprachlichen Intentionen ausdrücken können. Dies fördert nicht nur die Bereitschaft, sich auf sprachliche Herausforderungen einzulassen, sondern trägt auch zur Entwicklung einer authentischen Kommunikationsfähigkeit bei. Eine lernförderliche Umgebung zeichnet sich zudem dadurch aus, dass Lernende die Möglichkeit erhalten, sprachliche und kommunikative Aufgaben eigenverantwortlich zu bewältigen, ohne einer ständigen Kontrolle durch die Lehrkraft zu unterliegen (vgl. Huneke & Steinig 2013, S.165-166; Sprenger 2006, S.28).

Das Alter stellt einen entscheidenden Faktor im Sprachunterricht dar und sollte dementsprechend berücksichtigt werden. Während Jugendliche dazu neigen, Sprache intuitiv durch Nachahmung zu erwerben und sich dabei in einem fortlaufenden Prozess der Identitätsbildung befinden, verfolgen Erwachsene meist einen bewussteren und zielorientierten Lernansatz (vgl. Ballweg et al. 2013, S. 39-43).

Für den Sprachunterricht bedeutet dies, dass der Unterricht altersgerecht angepasst werden sollte. Eine didaktische Balance zwischen impliziten und expliziten Lernprozessen kann dazu beitragen, sowohl jüngere als auch ältere Lernende optimal zu unterstützen. Ein weiterer Aspekt des Spracherwerbs ist die Aufrechterhaltung der Motivation der Lernenden über den gesamten Lernprozess hinweg. Dementsprechend lassen sich beispielsweise folgende Einflussfaktoren identifizieren: die Vorstellung eine Sprache fließend zu beherrschen, kann eine starke Antriebskraft sein. Zudem können Familie, Schule oder Gesellschaft Anforderungen an Sprachkenntnisse stellen, die das Lernen zusätzlich fördern. Schließlich spielen positive Lernerfahrungen eine entscheidende Rolle. Die Freude am Lernen, ein unterstützendes Umfeld sowie spürbare Fortschritte steigern die Motivation nachhaltig und fördern die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Zielsprache (vgl. Hadfield & Dörnyei 2013, S.2-5).

In Summe lässt sich sagen, dass die kommunikative Kompetenz im Sprachunterricht aus mehreren Komponenten besteht, die zusammenwirken müssen, um eine erfolgreiche Kommunikation zu ermöglichen. Neben der linguistischen Kompetenz spielen insbesondere die pragmatische und sozio-kulturelle Kompetenz eine entscheidende Rolle. Eine effektive Sprachvermittlung erfordert daher nicht nur die

Beherrschung grammatischer Strukturen und lexikalischer Inhalte, sondern auch die Fähigkeit, Sprache in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten angemessen einzusetzen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Förderung der Sprechfertigkeit durch eine Vielzahl didaktischer Ansätze unterstützt werden kann. Kommunikationsvorbereitende, -aufbauende und -simulierende Übungen helfen den Lernenden, sprachliche Sicherheit zu gewinnen und authentische Interaktion zu gestalten. Gleichzeitig sind Faktoren wie Motivation, Angstbewältigung und altersrechte Unterrichtsgestaltung zentrale Elemente, die im Sprachunterricht berücksichtigt werden sollten.

Ein schülerzentrierter, unterstützender Unterricht, der eine angstfreie Lernatmosphäre schafft, trägt maßgeblich dazu bei, die mündliche Ausdrucksfähigkeit nachhaltig zu verbessern.

3. Deutschsprachförderung für erwachsene Flüchtende in Österreich

Die Anzahl der in Österreich gestellten Asylanträge wurde in den letzten Jahren von deutlichen Schwankungen geprägt. Zwischen den Jahren 2015 und 2025 wurden insgesamt 434.060 Asylanträge registriert, wobei das Jahr 2022 mit 112.272 Anträgen den Höchststand innerhalb dieses Zeitraums markiert (BMI 2025).

Die häufigsten Herkunftsländer von Asylsuchenden im genannten Zeitraum waren Syrien (123.585 Anträge), Afghanistan (95.647 Anträge), Indien (24.533), der Irak (23.483) und Marokko (21.398) (ebd.).

Im Januar 2025 wurden 1.918 neue Asylanträge gestellt. Den größten Anteil machen Personen aus Afghanistan (629 Anträge) und Syrien (618 Anträge) aus. Weitere relevante Länder waren die Russische Föderation (75 Anträge) und die Türkei (69 Anträge). Der verbleibende Anteil ist auf Personen aus dem Irak, Marokko, Indien sowie anderen Ländern entfallen (ebd.).

In der Gesamtbetrachtung fließt auch die Gruppe aus der Ukraine ein, die in Österreich vorübergehenden Schutz gemäß EU-Richtlinien erhält. Die Mehrheit dieser Personen stellt keinen formellen Asylantrag, sondern wird im Rahmen der staatlichen Grundversorgung betreut (Europäische Union 2022; BMI 2025). Bisher wurden 36.909 Ukrainer:innen in diesem System registriert.

Das Ziel dieser Darstellung ist es, einen differenzierten Überblick über das tatsächliche Asylgeschehen in Österreich zu geben. Obwohl die Antragszahlen insgesamt rückläufig sind, bewegen sie sich weiterhin auf einem relevanten Niveau. Es ist zudem hervorzuheben, dass nicht alle Anträge positiv beschieden werden. Im laufenden Jahr liegt die Quote positiver Entscheidungen lediglich bei 38,3% (BMI 2025).

Im Folgenden wird ein Konzept vorgestellt, im Rahmen dessen die Sprachförderung für erwachsene geflüchtete Personen erfolgt. Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) ist ein Fonds der Republik Österreich und ein zentraler Partner des Bundes im Bereich der Integrationsförderung. Eine der Tätigkeiten des ÖIF besteht in der österreichweiten Durchführung von Deutschprüfungen auf unterschiedlichen Niveaus. Zudem evaluiert der ÖIF-Deutsch-Integrationskurse zur kontinuierlichen Qualitätssicherung. Der Österreichische Integrationsfonds wurde 1960 gegründet und entwickelte sich seit 2002 zu einer zentralen Institution im Bereich der Integration. Sprachkenntnisse sind von großer Bedeutung für erfolgreiche Integration und gesellschaftliche Teilhabe in Österreich. Der Erwerb von Bildung und Zugang zum Arbeitsmarkt fördert die Selbstständigkeit und gilt als wesentliches Integrationsziel (ÖIF o.J.). Dirim (2016) weist darauf hin, dass Deutschkenntnisse für Flüchtende wichtig sind, um sich im Alltag zurechtzufinden, Verwaltungswege zu bewältigen oder am Asylverfahren teilzunehmen. Sprachförderung sollte jedoch nicht mit Druck verbunden sein, da dieser dem Gedanken einer Willkommenskultur widerspricht. Wer in Österreich leben möchte, bringt in der Regel auch den Wunsch mit, die deutsche Sprache zu erlernen. Gemäß dem Integrationsgesetz bietet der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) Deutschkurse an, die von der Alphabetisierung bis hin zum Sprachniveau C1 reichen. Seit 2023 ist in jedem Bundesland ein ausgewählter Träger für die Durchführung der ÖIF-Deutschkurse verantwortlich. Die Deutschkurse werden bedarfsgerecht an verschiedenen Standorten angeboten. Die Umsetzung der Deutschkurse unterliegt strengen Qualitätskriterien – sowohl hinsichtlich der Kursinhalte als auch der Qualifikation der Lehrkräfte. Der ÖIF stellt hierfür einheitliche Curricula bereit. Ab dem Niveau A2 ist eine verpflichtende Deutschprüfung vorgesehen, um den Spracherwerb zu überprüfen (ÖIF o.J.).

Weiter wird aufgezeigt, welche Kompetenzen gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für das Erreichen des Sprachniveaus A2 erforderlich sind. Anschließend erfolgt ein kurzer Überblick über den Begriff

Integration. Laut GER (2001) umfasst das Niveau A2 das Verstehen von Sätzen und häufig verwendeten Redewendungen, die sich auf unmittelbar relevante Lebensbereiche beziehen, beispielweise persönliche Angaben, Familie, Einkauf, Arbeit oder die nähere Umgebung. Die sprachliche Verständigung gelingt in alltäglichen routinemäßigen Situationen, sofern der Austausch direkt und auf vertraute Themen bezogen ist. Zudem kann die Person mit einfachen sprachlichen Mitteln Informationen über Herkunft, Ausbildung, Wohnsituation sowie zu grundlegenden Bedürfnissen vermitteln (vgl. Europarat 2001, S.75-80). Im Rahmen des Österreichischen Integrationsfonds werden neben der Deutschprüfung auch Integrationsfragen abgeprüft, die sich auf Gesetze, Rechte und Pflichten beziehen (ÖIF o.J.). Der Begriff *Integration* wird im wissenschaftlichen und politischen Diskurs unterschiedlich verwendet und bleibt in seiner Bedeutung oft vage und umstritten. Integration sollte aber nicht als einseitige Anpassungsleistung verstanden werden, sondern als wechselseitiger Prozess, der auf gegenseitigem Dialog und gesellschaftlicher Verantwortung basiert (vgl. Dirim 2021, S. 89-91).

3.1. Herausforderungen und Hürden der Flüchtenden im Kontext des Spracherwerbs

In diesem Kapitel wird auf die Faktoren eingegangen, die den Spracherwerb von Flüchtenden beeinflussen können, sowie die Herausforderungen und Hürden, mit denen sie im sogenannten Integrationsprozess konfrontiert sind. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, wird von Flüchtenden, die Asylgewährung, subsidiären oder vorübergehenden Schutz in Österreich erhalten haben, verlangt, die deutsche Sprache zu erlernen, da dies als ein Schlüssel zur Integration angesehen wird. Flüchtende kommen aus Krisen- und Kriegsgebieten, was dazu führt, dass sie traumatisierende Fluchterfahrungen gemacht haben. Zudem stammen einige von ihnen aus Ländern, die in kultureller oder religiöser Hinsicht und zum Teil auch in Bezug auf das Bildungssystem stark vom Ankunftsland abweichen (vgl. Ritgen 2020, S.32). Diese verschiedenen Faktoren können den Spracherwerb beeinträchtigen.

Flucht stellt häufig ein traumatisches Erlebnis dar, bei dem viele Flüchtende mit dem Verlust ihrer gewohnten Umgebung konfrontiert sind und sich in einer neuen Kultur orientieren müssen, wobei die Sprache eine der größten Barrieren darstellt (vgl. Ellis et al. 2019, S. 253-258).

Es ist stets ein individueller Prozess, geprägt von Krieg, Verfolgung oder Verlust existenzieller Lebensgrundlagen. Flüchtende erleben dabei nicht nur im Herkunftsland, sondern auch auf der Flucht und im Ankunftsland massive psychosoziale Belastungen. Das Konzept der sequenziellen Traumatisierung zeigt, dass Trauma ein fortlaufender Prozess ist, in dem soziale Unterstützung eine zentrale Rolle spielt. Daraus ergibt sich die Verantwortung, diesen Prozess mitzugestalten und weniger belastend zu machen (vgl. Rothkegel 2019, S.81). Dabei steht im Vordergrund, die Eigenständigkeit der Lernenden im Spracherwerb zu fördern, ihr Selbstbewusstsein zu stärken und sie in die Lage zu versetzen, ihren individuellen Lernweg zu gestalten. Da viele dieser Menschen mit Unsicherheit und Veränderungen konfrontiert sind, kann der Sprachunterricht ihnen nicht nur sprachliche, sondern auch emotionale und soziale Stabilität geben (vgl. Kilian 1995, S.16-21).

In der Erwachsenenbildung, insbesondere im Kontext des Sprachunterrichts sind mehrere Dimensionen zu beachten, die den Lernprozess signifikant beeinflussen. Biologische und altersbezogene Faktoren spielen eine erhebliche Rolle. Es ist bekannt, dass mit fortschreitendem Alter neuroplastische Veränderungen im Gehirn stattfinden, die das Lernen neuer Sprachen beeinflussen können. Die neuronale Flexibilität, die für das Sprachenlernen benötigt wird, ist bei jungen Erwachsenen tendenziell höher als bei älteren. Dies bedeutet jedoch nicht, dass ältere Erwachsene nicht in der Lage sind, neue Sprachen zu lernen. Der Prozess kann jedoch anders gestaltet werden, mit einem verstärkten Fokus auf die Verknüpfung von neuen Informationen mit bereits vorhandenem Wissen und lebenslangen Erfahrungen (vgl. Steber & Rossi 2021, S.1-6). Sprache bedeutet dabei weit mehr als Kommunikation – sie kann als Orientierung, Teilhabe und Stabilität ermöglichen. Deshalb braucht es sensiblen, unterstützenden Unterricht, der auf unterschiedliche Bedürfnisse der Lernenden eingeht.

4. Darstellung des Lehrwerks Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2

Das Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* für das Niveau A2 präsentiert sich als ein integratives Lehrwerk, welches speziell für Deutschlernende entwickelt wurde, die sich im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext Österreichs zurechtfinden möchten.

4.1. Struktur und Inhalt

Das Kursbuch, gepaart mit dem Arbeitsbuch, strebt danach, die Sprachkompetenz aufzubauen und den Lernenden praktische Anwendungsmöglichkeiten für alltägliche Situationen zu bieten. Charakteristisch für dieses Lehrwerk sind die thematischen Module, die sich an den realen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientieren und dabei kulturelle Eigenheiten sowie landesspezifische Gegebenheiten Österreichs berücksichtigen. Eingebettet in einen klar strukturierten didaktischen Rahmen, fokussiert sich das Lehrwerk auf vier Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben.

Das Lehrwerk setzt die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens systematisch um. Es bereitet gezielt auf Prüfungen wie den ÖIF-Test Neu vor und unterstützt die Lernenden zusätzlich mit Inhalten zum Werte- und Orientierungswissen. Das Kursbuch besteht aus vierzehn Lektionen und vier fakultativen Stationen. Die Übungen zum Werte- und Orientierungswissen finden sich in jeder Lektion unter dem Abschnitt Regeln und Werte. Zusätzlich enthält jede Lektion eine Doppelseite Sprechen aktiv mit Sprechübungen. Am Ende jeder Einheit bietet die Seite Gewusst wie eine übersichtliche Zusammenfassung zentraler Redemittel und Grammatik. Die optionalen, jeweils zweiseitigen Stationen ermöglichen eine spielerische Wiederholung des Lernstoffs. Im Anhang des Kursbuches befinden sich die Seiten zu Regeln und Werte, die sich auf Inhalte der Lektionen beziehen, Übungen zur Phonetik, Videoseiten zur Vertiefung mithilfe von vierzehn Clips, die Hörtexte sowie eine Übersicht der unregelmäßigen Verben. Das Arbeitsbuch ergänzt das Kursbuch und bietet viele Übungen zum Wortschatz und Grammatik (vgl. Jin et al. 2022, S.3).

Die Inhalte des Kursbuchs Pluspunkt Deutsch - Leben in Österreich für das Niveau A2 sind sorgfältig strukturiert, um die Lernenden in die deutsche Sprache einzuführen und gleichzeitig auf das Leben und die Kultur in Österreich vorzubereiten.

Das Lehrwerk ist in vier Stationen unterteilt zu sein, was auf eine schrittweise Lernprogression hindeutet, die den Lernenden helfen soll, Vertrauen in ihre Sprachkenntnisse aufzubauen. Jede Station behandelt mehrere Themen, die in direktem Zusammenhang mit dem Alltagsleben stehen. Zum Beispiel deckt die erste Station Themen wie *Meine Geschichte*, *Medien*, *Wochenende*, *Schule*, *Am Arbeitsplatz* und *Wohnen nach Wunsch* ab. Diese Themenwahl spiegelt die Vielfalt der Situationen wider, in denen die Lernenden die Sprache verwenden werden. Zudem sind die Themen so gewählt, dass sie für die Lernenden relevant und von unmittelbarem Interesse sind, um sie zur aktiven Teilnahme und zum Sprechen zu motivieren. Jedes Thema wird mit einer Reihe von Sprachhandlungen und Grammatikpunkten verknüpft, die die Lernenden entwickeln sollen. Beispielsweise zielt das Thema *Meine Geschichte* darauf ab, den Lernenden zu ermöglichen, sich selbst vorzustellen, über ihre Erfahrungen in Österreich zu sprechen und ihre eigene Geschichte zu erzählen, unterstützt durch Grammatikthemen wie *Perfekt* und *Partizipien*. Diese praktischen Sprachhandlungen sind darauf ausgerichtet, die Sprechfertigkeit zu stärken, indem sie den Lernenden konkrete, anwendbare Fertigkeiten für alltägliche Interaktionen vermitteln. Die Reihenfolge der Themen scheint auch wohlüberlegt zu sein, beginnend mit persönlicheren und direkteren Inhalten, die zur Selbstreflexion und persönlichen Expression anregen, und sich zu komplexeren und interaktiveren Themen wie *Arbeitssuche* und *Von Ort zu Ort* fortbewegen, die ein tieferes Verständnis und fortgeschrittenere Sprechfertigkeit erfordern.

Auf Seite 8 wird angeführt, über welche Wege Sprache im Kurs gelernt werden soll: Sprechen Sie, Hören Sie, Lesen Sie, Schreiben Sie, Ergänzen Sie, Kreuzen Sie an, Sprechen Sie nach, Lesen Sie den Dialog zu zweit, Spielen Sie den Dialog.

Es können in weiterer Folge nicht alle 14 Module einzeln dargestellt werden, daher wurde entschieden per Zufallsprinzip 6 Module näher darzustellen und herauszuarbeiten, inwieweit sie die Sprechfertigkeit konkret fördern. Es wurden Zahlen auf mehreren Zetteln notiert und die 6 die gezogen wurden, werden im nächsten Unterkapitel dargestellt. Die ausgesuchten Module im Arbeitsbuch werden ebenfalls dargestellt¹.

¹ Alle Informationen zur Darstellung des Lehrwerks (Kurs- und Arbeitsbuch) befinden sich auf Seiten 9-269.

4.2. Die einzelnen Module

Modul 1: Meine Geschichte

Im Modul 1 gibt es bereits viele Sprechimpulse. Zu Beginn wird angeführt, welche Kompetenzen im Fokus stehen und allen voran wird notiert, dass es sich darum handelt, sich oder eine andere Person vorzustellen, über eigene Erfahrungen in Österreich zu sprechen und über das Sprachenlernen zu sprechen (S9). Die erste Übung lädt dazu ein, sich eine:n Partner:in zu suchen und ein Interview durchzuführen. Das Interview dient dem gegenseitigen Kennenlernen. Die Lernenden sollen schildern, welche Städte sie bereits kennen und wie sie diese finden, wo sie in Österreich schon gelebt und gearbeitet haben, wo sie aktuell wohnen, wo sie gerne wohnen würden und ob sie Verwandte oder Bekannte hier haben. Die Lernenden produzieren Sprache eigenständig, erzählen von sich selbst, berichten über Erlebnisse und reflektieren. Es werden eigener Wortschatz und eigene Ausdrucksmöglichkeiten genutzt. In weiterer Folge sollen die Lernenden den/die Gesprächspartner:in vorstellen, hier handelt es sich um das kommunikationsaufbauende Sprechen, da viele Anfangssätze zur Verfügung stehen.

Auf Seite 10 sind vier Personen angeführt und es geht darum, sich für eine Person zu entscheiden, sich die Informationen zur Person durchzulesen und über die Person zu berichten. Auf Seite 15 gibt es das nächste Interview zur Frage, welcher Typ der jeweils andere ist. Es bezieht sich darauf, sich eigenständig Interviewfragen auszudenken und das Interview durchzuführen. Auf der gleichen Seite kann auch ein Dialog angehört werden, in dem zwei Personen Tipps zum Deutschlernen geben. In weiterer Folge sollen die Lernenden im Kurs darüber sprechen, wie sie die Tipps finden. Ebenso auf der gleichen Seite befindet sich die Übung zum Vorlesen, was auch zum Sprechen animiert. Die Lernenden sollen Probleme beim Lernen notieren, dann mischen und jeder liest ein Problem laut vor. Auf Seite 16 gibt es eine Übung zur Grammatik und es geht darum, zuzuhören, wie die Grammatik gesprochen wird und sie soll nachgesprochen werden. Danach sollen sie in einer Partner:innenübung die Grammatik nochmals wiederholen, dabei sollen beide sprechen, eine Person nennt das Verb und die andere Person das Partizip. Auf Seite 17 gibt es schon die nächste Übung und die Lernenden sollen drei Verben wählen und sich eine Minigeschichte

ausdenken und erzählen. Danach gibt es eine Zuhör- und Nachsprechübung, sowie ein Dialogtraining. Ein Dialog soll gehört und gelesen werden, danach Fragen dazu notiert werden und am Ende sollen sie den Dialog zu dritt nachsprechen.

Fazit

Schatz (2006) weist darauf hin, dass das Sprechen nicht nur als sprachliche, sondern auch als soziale Kompetenz verstanden werden muss (vgl. Schatz 2006, S. 41). Genau an diesem Punkt setzt Modul 1 des beschriebenen Lehrwerks an. Schon zu Beginn werden vielfältige Sprechimpulse gegeben, die nicht nur der reinen Sprachproduktion dienen, sondern vor allem dazu beitragen, interaktive, persönliche und kontextbezogene Kommunikation zu fördern. Durch Aktivitäten wie Interviews, Partnerarbeiten, das Erzählen persönlicher Erfahrungen oder Nachsprechen von Dialogen, wird nicht nur die Sprechfertigkeit auf funktionaler Ebene trainiert, sondern gleichzeitig, auch kommunikative Handlungskompetenz im kulturellen Kontext aufgebaut. Lernende reflektieren über ihre eigenen Erfahrungen, drücken Meinungen aus, reagieren auf Gesprächspartner:innen und lernen, Sprache in unterschiedlichen sozialen Situationen angemessen zu verwenden.

Darüber hinaus werden die Übungen wie das Erzählen von Minigeschichten oder das Erstellen eigener Interviewfragen hervorgehoben. Solche Übungen motivieren die Lernenden zur spontanen und authentischen Interaktion. Auch der Einsatz von Nachsprechübungen oder das dialogische Arbeiten unterstützen die Lernenden dabei, nicht nur sprachliche Formen zu übernehmen, sondern sich aktiv und selbstverantwortlich im Gespräch zu beteiligen.

Modul 4: Schule

In Modul 4 wird zu Beginn festgehalten, dass folgende Kompetenzen zur Förderung der Sprechfertigkeit im Fokus stehen: über die Schule in Österreich sprechen, über die Vergangenheit sprechen. Auf Seite 39 geht es um ein Partner:inneninterview, wo es einen Austausch dazu gibt, wie die Lernenden zu ihren bekannten Lehrpersonen stehen, was das Lieblingsfach war, wann die Schule angefangen hat und so weiter. Auf Seite 40 sollen die Lernenden darüber sprechen, welche Schulformen ihnen aus der Grafik zum österreichischen Schulsystem bekannt sind sowie welche Schulformen sie selbst oder ihre Kinder besuchen oder besucht haben. Auf Seite 44 gibt es eine Übung zum Austausch dazu, wie sich die Schulformen im Laufe der Zeit verändert

haben ebenso sollen im Plenum Informationen gesammelt werden. Auf Seite 45 sollen die Lernenden über ihre persönlichen Erfahrungen in Bezug auf ihre Schulzeit diskutieren sowie ein Plakat dazu erstellen. Auf den Seiten 46 und 47 befinden sich Übungen zum Nachsprechen sowie ein erneutes Dialogtraining. Diesmal sollen sich die Lernenden überlegen, wie der Dialog weiter gehen könnte und sollen dies dann nachsprechen.

Fazit

Im Modul 4 des Lehrwerks liegt der Fokus auf der Förderung der Sprechfertigkeit durch thematische Arbeit rund um das österreichische Schulsystem und persönliche Erfahrungen aus der Schulzeit. Betrachtet man die Übungen dieses Moduls im Hinblick auf die in Kapitel 2.2 vorgestellte Typologie von Sprechübungen, so zeigt sich eine klare didaktische Strukturierung entlang der drei Phasen: vorbereiten, aufbauen und simulieren. In der ersten Phase, der kommunikationsvorbereitenden, begegnen die Lernenden Übungen zur Wortschatzaktivierung sowie zur thematischen Einstimmung, etwa in Form von Partner:inneninterviews zu schulischen Erfahrungen oder beim Auswerten einer Grafik zum Schulsystem.

Dies dient der lexikalischen Vorbereitung und dem Abbau kommunikativer Handlungen. In der aufbauenden Phase berichten die Lernenden über eigene Erlebnisse und diskutieren über Veränderungen im Schulsystem. Durch die Erstellung eines Plakats wird das strukturierte monologische Sprechen gefördert, was der Vertiefung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit dient. Abschließend greifen Übungen auf den Seiten 46-47 die dritte Phase auf: die Simulation kommunikativer Situationen. Lernende führen Dialoge weiter, gestalten Gesprächsverläufe aktiv mit und wenden die Sprache in realitätsnahen Kontexten an. Dadurch wird freies Sprechen gefördert und die Handlungskompetenz aufgebaut.

Modul 4 des Lehrwerks Pluspunkt Deutsch - Leben in Österreich A2 fördert die Sprechfertigkeit durch einen Mix aus retrospektiven und interaktiven Elementen: Partner:inneninterviews, Gruppendiskussionen und kreativen Präsentationsaufgaben. Diese methodische Diversität ermöglicht es den Lernenden, über persönliche schulische Erfahrungen zu reflektieren, Informationen gemeinschaftlich zu erarbeiten und zu präsentieren sowie in Rollenspielen reale Kommunikationsszenarien zu üben.

Modul 5: Am Arbeitsplatz

Über Berufe sprechen, Gespräche am Arbeitsplatz führen, ein Gerät erklären sind die Themen des fünften Moduls. Zu Beginn sollen die Lernenden wiedergeben, was die Personen auf den einzelnen Bildern berufstechnisch tun. Im Anschluss sollen sie darüber berichten, welchen Beruf sie selbst ausüben sowie wie man zu diesem Beruf kommt (S. 53). Auf den Seiten 54 und 55 geht es darum, gemeinsam Minidialoge zu lesen und diese anschließend nachzuspielen (in der formellen und nicht formellen Variante). Auf Seite 57 *gibt* es eine Übung, in Form von einer Einschulung, beziehungsweise wie einer neuen Kollegin oder einem neuen Kollegen etwas erklärt werden kann, wie ein Computerprogramm, bestimmte Aufgaben oder welche Regeln es gibt. Auf Seite 58 handelt es sich darum, Bilder zu beschreiben sowie zu erklären, welcher Tätigkeit die Personen darauf nachgehen. In weiterer Folge sollen Dialoge zu bestimmten Situationen gespielt werden: Man spielt die Rolle einer Sekretärin oder eines Sekretärs und bekommt von einem Mitarbeitenden einen Anruf. Inhaltlich sind alle Übungen rund um das Thema Arbeit konzipiert und bauen sinnvoll aufeinander auf. Auf Seite 60 gibt es wieder eine Grammatikübung, im Zuge der gesprochen werden soll, die Lernenden sollen diese im Dialog nachsprechen. Ebenso gibt es wieder einen Bereich „flüssig sprechen“, bei welchem es geht darum, Wörter auszusprechen. Im Dialogtraining soll bei einem Dialog mitgesprochen werden (S. 61).

Fazit

Sprachkenntnisse stellen eine zentrale Voraussetzung für eine gelungene Integration und aktive gesellschaftliche Teilhabe in Österreich dar. Der Zugang zur Bildung und zum Arbeitsmarkt fördert nicht nur die Selbstständigkeit der Lernenden, sondern gilt laut Österreichischem Integrationsfonds (ÖIF, o.J.) auch als wichtiges Integrationsziel. Das fünfte Modul des Lehrwerks widmet sich diesem Kontext mit dem thematischen Schwerpunkt Arbeit und Beruf. Ziel ist es, die Lernenden sprachlich auf berufliche Situationen vorzubereiten, ihnen relevante Redemittel zu vermitteln und das Sprechen in konkreten Arbeitssituationen zu trainieren. Zu Beginn des Moduls (S.53) beschreiben die Teilnehmenden, was die abgebildeten Personen beruflich tun, berichten anschließend über ihren eigenen Beruf sowie über den Weg dorthin. Diese Übungen fördern die Sprechfertigkeit und aktivieren berufsbezogenen Wortschatz. Auf

den folgenden Seiten werden Minidialoge in formeller und informeller Variante gelesen und nachgespielt. Die Differenzierung zwischen den beiden Gesprächsformen schult das Bewusstsein für Register und situationsangemessene Sprachverwendung. Insgesamt bietet Modul 5 eine praxisnahe, kommunikativ ausgerichtete Auseinandersetzung mit dem Thema Arbeit, bei der sprachliche, soziale und interkulturelle Kompetenzen gleichermaßen gefördert werden. In Summe fokussiert sich dieses Modul auf die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz am Arbeitsplatz, was für die Integration in den beruflichen Alltag und das soziale Gefüge in Österreich von besonderer Bedeutung ist.

Modul 7: Feste feiern

Der Einstieg in das Modul 7 beginnt mit visuellen Impulsen, bietet sprachliche Unterstützung durch Redemittel und führt schrittweise zu freien, persönlichen Aussagen. Besonders positiv hervorzuheben ist der interkulturelle Zugang, der die individuellen Erfahrungen einbindet und die Mehrsprachigkeit wertschätzt, weil die Lernenden nicht nur über österreichische Feste sprechen sollen, sondern auch Feiertage aus ihren Heimatländern thematisieren dürfen.

Die Mehrsprachigkeit wird auch in einer weiteren Übung wertschätzt, in der die Lernenden Feste oder Begriffe aus ihrer Erstsprache nennen dürfen. Die Sprechübungen auf den Seiten 74 und 75 sind meist kommunikationsvorbereitende sowie kommunikationsaufbauende Übungen, erst die Übung 5 fördert das freie Sprechen. Weiter auf den Seiten 76 und 77 bieten Übungen eine Progression von kommunikationsvorbereitenden (Hörübungen, Wortschatzarbeit) über gelenkte Sprachübungen (Grammatikübungen, mithilfe von Redemitteln sprechen) bis hin zu freiem Sprechen (Bildergeschichte erzählen). Hier lässt sich feststellen, dass es insgesamt nur eine Übung gibt, die das freie Sprechen gezielt fördert. Besonders erwähnenswert ist die Grammatikübung zur Adjektivdeklinations, der aus didaktischer Sicht mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Gerade im Hinblick auf die mündliche A2-Deutschprüfung, in der die Lernenden bereits zu Beginn ein Bild oder Personen auf dem Bild beschreiben müssen, ist es entscheidend, dass sie die Adjektive korrekt deklinieren können. Die Verbindung zwischen dieser grammatischen Struktur und ihrer angemessenen Anwendung im mündlichen Ausdruck ist daher besonders relevant und sollte im Unterricht gezielt und intensiv geübt werden. Die Seiten 78 und 79 legen einen starken Fokus auf interkulturelle Kommunikation und auf

authentische Sprechanlässe. Besonders die Übungen 1, 2c und 2d fördern das freie Sprechen durch persönliche Reflexion. Andere Übungen (3a und 4) dienen der sprachlichen Vorbereitung und Grammatikfestigung, bevor komplexere Sprechhandlungen folgen.

Fazit

Für eine gelungene Kommunikation ist nicht allein die sprachliche Korrektheit entscheidend, sondern vor allem die Sensibilität für kulturell geprägte Erwartungen und Verhaltensmuster (vgl. Krumm 1996, S. 20). Diese theoretische Perspektive findet im Aufbau von Modul 7 eine praxisnahe Umsetzung. Visuelle Impulse sowie sprachliche Stützen in Form von Redemitteln erleichtern den Zugang zum Thema und ermöglichen eine schrittweise Annäherung an freie, persönliche Aussagen. Der interkulturelle Ansatz zeigt sich darin, dass nicht ausschließlich über österreichische Feiertage gesprochen wird, sondern auch Festtage aus Herkunftsländern der Teilnehmenden thematisiert werden dürfen. Dies trägt nicht nur zur Motivation und Identifikation der Lernenden bei, sondern fördert zugleich ihre interkulturellen Kompetenzen.

Die Sprechübungen auf den Seiten 74 bis 77 zeigen eine klare Progression – von vorbereitenden Übungen über gelenkte Sprechübungen bis hin zum freien Sprechen. Dennoch bleibt das freie Sprechen quantitativ eher begrenzt. Modul 7 zeigt einen gut strukturierten Aufbau, der interkulturelles Lernen und kommunikative Kompetenz sinnvoll miteinander verknüpft.

Modul 8: Neue Chancen

Modul 8 zeigt eine Progression von ersten gelenkten Sprechanlässen über dialogische Vorlagen mit sprachlicher Unterstützung bis hin zu freien, kreativen Gesprächsanlässen. Dabei steht immer die reale Kommunikation im Vordergrund – sei es beim AMS, im Kurs oder in den persönlichen Gesprächen. Die Übungen bieten damit eine solide Grundlage für die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden. Auf der Seite 89 sollen die Lernenden über das BerufsInfoZentrum sprechen und auch darüber, was die Mitarbeitenden auf den Bildern tun. Ebenfalls sollen sie über ihre eigenen Erfahrungen sprechen wie *ich war schon einmal, ich habe mich...informiert, Bei der Berufsberatung habe ich die Erfahrung gemacht, dass...* Diese Beispielssätze unterstützen die Lernenden beim Sprechen.

Auf Seite 91 soll über den/die Partner:in berichtet und herausgefunden werden, welche Interessen diese:r hat. Auf Seite 93 gibt es ein Ratespiel. Es ist zu notieren, welchen Kurs jemand gerne machen würde und wieso, dann wird alles gemischt und es gilt zu raten, um wen es sich handeln könnte. Diese Übung ist besonders förderlich für das freie Sprechen, da sie auf persönlichen Erfahrungen basiert, Raum für Kreativität lässt und soziale Interaktion erfordert. Die Lernenden verwenden Alltagsvokabular in einem realitätsnahen Szenario. Außerdem wird durch den Bezug auf individuelle Interessen die Motivation gestärkt. Seite 94 bietet wieder Dialoge, und zwar zu den Kursangeboten. Danach gibt es wieder ein Segment mit „Wörtern sprechen“ (nachsprechen), „Grammatik sprechen“ (nachsprechen) und „flüssig sprechen“ (nachsprechen).

Im Dialogtraining geht es dieses Mal darum, sich zu überlegen, was zwei Personen mit unterschiedlichen Interessen gemeinsam tun können und dies soll dann nachgespielt werden (S. 97).

Fazit

Das Modul 8 des Lehrwerks Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2 trägt durch eine systematische Progression von gelenkten zu freien Sprechübungen entscheidend zur Förderung der Sprechfertigkeit bei. Zu Beginn ermöglichen sprachlich unterstützte Übungen wie das Beschreiben von Bildern und das Berichten über persönliche Erfahrungen im Kontext des BerufsInfoZentrums einen niederschweligen Einstieg in den Sprechanlass. Die Lernenden werden durch vorstrukturierte Sätze zum Erzählen eigener Erfahrungen motiviert, was eine zentrale Voraussetzung für das schrittweise Aufbauen der Sprechkompetenz darstellt (vgl. Funkt et al. 2014, S.84-96). Ein besonderer didaktischer Mehrwert zeigt sich im Ratespiel auf Seite 93, bei dem durch kreative Aufgaben wie das Raten von Kurswünschen nicht nur die sprachliche Aktivität, sondern auch die soziale Interaktion und Kreativität gefördert werden. Diese Form der Aufgabenstellung entspricht den Empfehlungen von Schatz (vgl. 2006, S.41-50), der betont, dass freie, kommunikative Übungen zur Stärkung der sprachlichen Handlungskompetenz und zur Überwindung von Sprechängsten beitragen. Die gezielte Kombination von vorbereitenden, aufbauenden und simulierenden Sprechübungen – wie im zweiten Kapitel differenziert dargestellt – ist in diesem Modul leicht erkennbar. Der strukturierte Aufbau führt die Lernenden schrittweise zur

Anwendung der Sprache in spontanen Kommunikationssituationen. Unterstützende Elemente wie Redemittel fördern die Automatisierung sprachlicher Strukturen.

Modul 8 unterstützt nicht nur den sprachlichen Kompetenzerwerb, sondern auch die persönliche und berufliche Orientierung der Lernenden.

Modul 14: Freunde und Bekannte

Modul 14 beschäftigt sich mit dem Thema „Freunde und Bekannte“ und bietet viele Sprechübungen, die die Lernenden zum freien Sprechen führen. Dabei wird auf drei Ebenen gearbeitet: Sprechvorbereitung, sprachliche Unterstützung und freies Sprechen. Zunächst werden die Lernenden in der Übung 1 auf Seite 153 durch Bildimpulse dazu angeregt, über Beziehungen im Alltag zu sprechen. Sie beschreiben, was sie sehen, überlegen, ob sich die Personen siezen oder duzen und sammeln gemeinsam Wortschatz zum Thema „Freundschaft“. Dies dient der inhaltlichen und sprachlichen Aktivierung. Auf Seite 154 wird diese Vorbereitung durch einen authentischen Magazintext über Freundschaft vertieft.

Die anschließenden Übungen (1b und 1c) regen zur Diskussion über Aussagen im Text an. Sprachliche Unterstützungen erhalten die Lernenden besonders durch die Arbeit mit Präpositionen und Pronomen in der Übung 2a/2b auf der Seite 155. Hier wird gezielt der Gebrauch von „darüber“, „worüber“, „womit“ geübt – zentrale Strukturen für Gespräche über persönliche Themen. Auch die Tabelle mit Beispielsätzen wie „Ich spreche nicht gerne darüber“ hilft beim Formulieren eigener Aussagen. Das freie Sprechen wird auch gefördert und zwar sollen die Lernenden über persönliche Erfahrungen mit Freunden erzählen oder über ihre Kollegen:innen im Kurs berichten. Die auf Seite 159 dargestellten Sprichwörter in verschiedenen Sprachen (z.B. Arabisch, Türkisch, Spanisch) leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung interkultureller Kommunikation und zur Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Kurs. Die Übung 2b auf der gleichen Seite fördert das freie Sprechen, indem die Lernenden über die Sprichwörter sprechen und sich äußern sollen, welcher Spruch ihnen besonders gefällt. Im Anschluss sollen sie erzählen, welche Sprüche über Freundschaft sie aus ihren Heimatländern kennen. Auf weiteren Seiten kommt durch verschiedene Sprechübungen die Wiederholung des Lernstoffes.

Fazit

Modul 14 des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2“ zeigt eine klare didaktische Ausrichtung auf die Förderung der Sprechfertigkeit in all ihren Dimensionen - von der sprachlichen Aktivierung bis hin zu freiem Sprechen. Die Übungen folgen dabei erneut der in Kapitel 2.2 beschriebenen typologischen Dreiteilung: vorbereitende, aufbauende, und simulierende Sprechübungen (vgl. Dusemund-Brackhahn 2008, S. 153-159).

Zu Beginn erfolgt eine inhaltliche und sprachliche Einstimmung durch Bildimpulse und Wortschatz, wodurch der Zugang zu dem Thema Freundschaft leicht zugänglich gestaltet wird. Diese Phase entspricht der kommunikationsvorbereitenden Ebene, in der Sprachhemmungen abgebaut und zentrale Begriffe aktiviert werden (vgl. Funk et al. 2014, S. 93-94). Die Weiterarbeit mit einem authentischen Magazintext fördert nicht nur das Textverständnis, sondern regt durch diskursive Aufgaben zur Meinungsäußerung an- ein Übergang in die kommunikationsaufbauende Phase. Besonders hervorzuheben ist der gezielte Fokus auf die Anwendung von Präposition-Pronomen-Verbindungen (darüber, womit, worüber etc.), die für Gespräche über persönliche Themen von zentraler Bedeutung sind. Die gezielte Einführung und das strukturierte Üben dieser sprachlichen Mittel unterstützen die Automatisierung grammatischer Strukturen, wie sie auch bei Schatz (2006) als Voraussetzung für flüssiges Sprechen betont wird (vgl. Schatz 2006, S.43-93). Tabellen mit Beispielsätzen dienen als sprachliche Stützstruktur und geben Sicherheit beim Formulieren eigener Aussagen – eine wichtige Voraussetzung für das freie Sprechen (vgl. Huneke & Steinig 2013, S.165-167).

Das Modul fördert darüber hinaus interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeit, etwa durch die Reflexion über Sprichwörter in verschiedenen Sprachen. Dieser Zugang wertschätzt die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden, stärkt ihre Identität und ermöglicht einen persönlichen Zugang zum Thema – im Sinne der soziokulturellen Kompetenz (vgl. Krumm 1996, S.20). Die Mischung aus Vorbereitung, sprachlicher Unterstützung und freien Sprechanlässen schafft eine Grundlage, um die Sprechfertigkeit gezielt weiterzuentwickeln.

Nun soll noch das Arbeitsbuch genauer betrachtet werden. Es weist die gleiche Struktur auf und kurz soll thematisiert werden, inwiefern das Arbeitsbuch eine Erweiterung darstellt.

Modul 1: Innerhalb von 10 Seiten gibt es lediglich 2 Übungen zur Sprechförderung und zwar die folgenden:

- Textkaraoke: es wird ein Dialog gehört und bestimmte Sätze, die markiert sind, sollen eingesprochen werden (S. 9)
- Nachsprechen (S. 13)

Die einzige neue Übung ist das Textkaraoke.

Modul 4: Dieses Modul hat ebenfalls 10 Seiten im Arbeitsbuch. Folgende Übungen sind ergänzend:

- Nachsprechen (S. 49, S. 50)

Erneut wenig Ergänzendes zur Sprechfertigkeit.

Modul 5: Hier gibt es 12 Seiten. Folgendes wird ergänzt:

- Es gibt auf Seite 62 wieder Textkaraoke
- Nachsprechen (S. 65, S. 66, S.67)
- Erzählung: in welchen Berufen verdient man viel Geld oder wenig (S. 67)

Vieles ist wiederholend bezogen auf den Übungen, aber eine neue Erzählung hinzu, die noch nicht Teil des Kursbuches war.

Modul 8: Erneut 12 Seiten. Folgende Übungen gibt es:

- Textkaraoke (S. 101)
- Nachsprechen (S. 105, S. 106)

Ähnlich zu den vorherigen Modulen.

Modul 10: 12 Seiten hat dieses Modul. Die folgenden Übungen liegen vor:

- Nachsprechen (S. 129, S.130)
- Vorlesen (S. 131)

Das Vorlesen taucht hier das erste Mal auf.

Modul 11: Auch hier wieder 12 Seiten. Folgende Übungen können erkannt werden:

- Textkaraoke (S. 137)
- Nachsprechen (S. 141, S. 142, S. 143)

Auch hier gibt es vor allem Nachsprechen, aber nichts als Eigenleistung.

Modul 13: Ebenso hier erneut 12 Seiten. Diese Übungen lassen sich finden:

- Dialog hören und niedersprechen, danach nachsprechen (S. 161)
- Nachsprechen (S. 169, S. 170, S. 171)

Fazit

Als Fazit zum Arbeitsbuch kann gesagt werden, dass es nur wenig die Eigenleistung der Lernenden fördert und es vor allem um die Kompetenz Schreiben geht. Sprechen wird im Gegensatz zum Kursbuch deutlich weniger adressiert und proportional seltener (wenn die Seitenlänge verglichen wird und wie viele Übungen sich auf das Sprechen beziehen). Das liegt womöglich daran, dass das Arbeitsbuch als Ergänzung zum Kursbuch und somit für das Arbeiten zuhause gedacht ist, wo das Sprechen nur begrenzt geübt werden kann.

Das Lehrwerk enthält ebenfalls 4 Stationen, die zur Förderung aller Sprachfertigkeiten sowie der Wiederholung des Gelernten dienen.

Zusammenfassung

Die Förderung der Sprechfertigkeit ist ein zentrales Anliegen im Sprachunterricht, insbesondere im Kontext von Deutschkursen für erwachsene Flüchtende. Vor dem Hintergrund traumatischer Fluchterfahrungen, heterogener Bildungshintergründe und hoher Integrationsanforderungen ist es unerlässlich, didaktische Konzepte anzuwenden, die nicht nur den Spracherwerb ermöglichen, sondern auch soziale, interkulturelle und psychologische Faktoren berücksichtigen. Die vorliegende Zusammenfassung bietet einen Einblick in die Stärken und Schwächen des Lehrwerks im Hinblick auf die gezielte Förderung der Sprechfertigkeit unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse von Flüchtenden.

1. Didaktisches Grundkonzept und Zielorientierung

Das Lehrwerk folgt einem handlungsorientierten Ansatz, der Sprachlernen im Kontext lebensnaher Kommunikationssituationen verankert. Thematische Module wie *Meine Geschichte*, *am Arbeitsplatz* oder *Feste feiern* ermöglichen eine inhaltliche Identifikation mit den Lebensrealitäten der Lernenden. Der Bezug zu alltagsrelevanten Szenarien ist für Flüchtende besonders bedeutsam, da hier Sprache nicht als Selbstzweck, sondern als Werkzeug zur Bewältigung konkreter Herausforderungen dient.

Darüber hinaus erkennt das Lehrwerk die Heterogenität der Zielgruppe: Es bietet Aufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, gestattet individualisierte Sprechtiefe und erlaubt dadurch ein Lernen im eigenen Tempo.

Positiv hervorzuheben ist die strukturierte Progression von sprechfördernden Aktivitäten: vorbereitende, aufbauende und simulierende Übungen folgen aufeinander und unterstützen den schrittweisen Aufbau flüssiger mündlicher Ausdrucksfähigkeit (vgl. Dusemund-Brackhahn 2008, S.153-159). Bereits im ersten Modul wird deutlich, wie durch gezielte Fragen, Partner:inneninterviews und dialogisches Arbeiten sprechanregende Settings geschaffen werden. Gleichzeitig werden Redemittel, Visualisierungen und grammatische Strukturen integriert, was der Automatisierung unterstützt und flüssiges, spontanes Sprechen ermöglicht.

2. Interkulturelle Dimension und emotional-psychologische Relevanz

Das Lehrwerk erkennt die Bedeutung interkultureller Kommunikation an. Besonders Modul 7 (Feste feiern) integriert kulturelle Elemente aus den Herkunftsländern der Lernenden und schätzt Mehrsprachigkeit wert. Dies trägt nicht nur zur Stärkung des Selbstbewusstseins bei, sondern ermöglicht auch interkulturelles Lernen in der Lerngruppe, was ein wichtiger Aspekt zur Förderung sozialer Integration ist. Der Sprachunterricht wird nicht nur zur kognitiven, sondern auch zur sozialen und emotionalen Ressource (vgl. Schatz 2006, S.148-158). Für traumatisierte Lernende bieten die sprechfördernden Übungen einen Raum für persönliche Narration und Reflexion, die – sofern sensibel begleitet – eine unterstützende Wirkung entfalten können.

Dennoch bleibt anzumerken, dass die Integration traumasensibler Methoden nicht systematisch erfolgt. Zwar wird die Selbststeuerung beim Sprechen unterstützt, aber spezifische Hinweise für Lehrkräfte im Umgang mit vulnerablen Gruppen fehlen. Auch Strategien zur Förderung von Lernenden mit geringer Literalität werden kaum thematisiert. Hier hätte das Lehrwerk didaktisch stärker differenzieren können.

3. Authentizität und Berufsorientierung

Ein deutlicher Punkt liegt in der Einbettung beruflicher und gesellschaftlicher Kommunikationssituationen, etwa in Modul 5 (Am Arbeitsplatz) oder Modul 8 (Neue Chance). Diese Module unterstützen die Lernenden beim Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, ein zentrales Ziel im Integrationsprozess. Übungen wie das Erklären von Arbeitsträgen, das Durchführen von Telefongesprächen oder das Beschreiben beruflicher Erfahrungen verankern Sprache in praxisnahen, authentischen Kontexten.

Kritisch zu betrachten ist allerdings, dass die sprachliche Tiefe in manchen Modulen hinter den Anforderungen zurückbleibt. Die Komplexität beruflicher Kommunikation - etwa durch Hierarchieebenen, implizite Höflichkeitsstrategien oder nonverbale Erwartung – wird nur ansatzweise thematisiert. Eine stärkere Berücksichtigung soziopragmatischer Elemente (z.B. Rollendistanz, verbale Indirektheit) wäre wünschenswert, um Missverständnissen im beruflichen Alltag vorzubeugen.

4. Eigenständigkeit und Übungsdesign

Ein zentrales Ziel moderner Sprachdidaktik ist die Förderung des selbstgesteuerten Lernens. Das Lehrwerk bietet hierfür geeignete Ansätze, etwa durch offene Aufgabenformate, kreative Sprechansätze (z.B. Mini-Geschichten, Ratespiele) und Reflexionsübungen. Lernende können eigene Erfahrungen einbringen, Vermutungen äußern und Gesprächsverläufe aktiv gestalten. Allerdings zeigt sich, dass die kommunikationsaufbauende- und simulierenden Übungen am häufigsten zum Einsatz kommen, was auch in der untenstehenden Statistik ersichtlich ist.

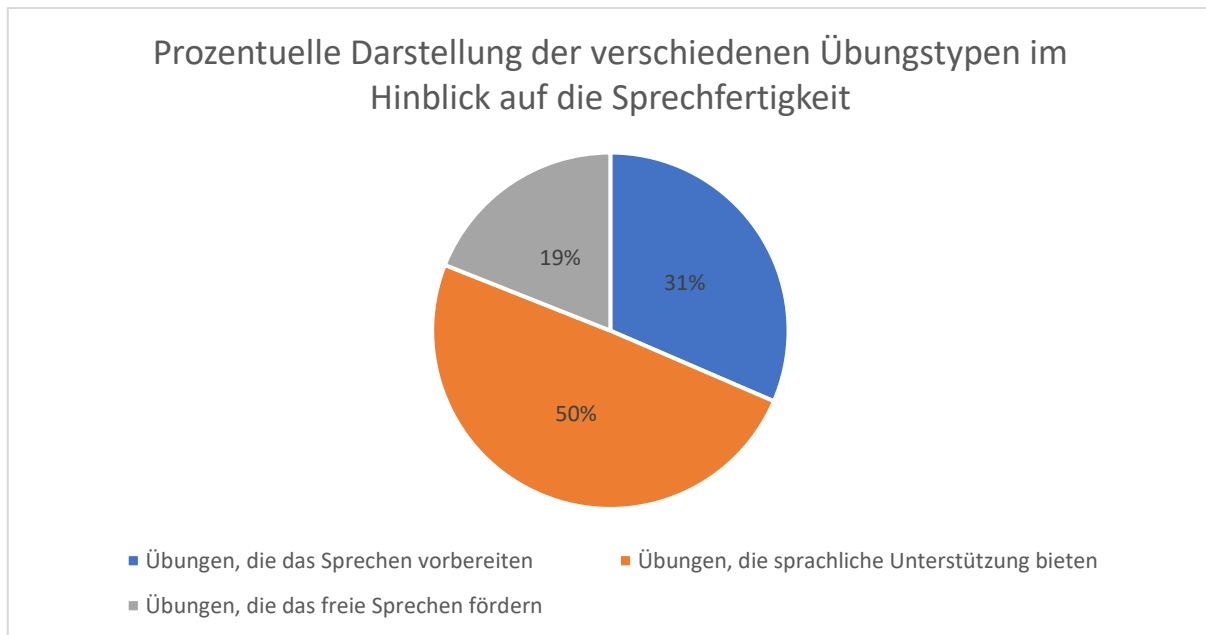


Abbildung 2: Sprechübungen im Lehrwerk Pluspunkt Deutsch- Leben in Österreich A2

Die Übungen, welche auf die Kommunikation vorbereiten sollen, kommen im Lehrwerk weniger häufig vor. Übungen, die das freie Sprechen fördern, werden im Vergleich zu den bereits genannten Übungen seltener eingesetzt. Diese Statistik ergibt sich aus der Summierung aller im Lehrwerk vorkommenden Sprechübungen und ihrer systematischen Kategorisierung. Übungen, die das freie Sprechen fördern, geben den Lernenden die Möglichkeit, spontan und kreativ mit der Sprache umzugehen – ganz ohne auswendig gelernte Texte. Rollenspiele sind eine besonders effektive Methode im Sprachunterricht, um freies Sprechen gezielt zu trainieren. Dabei werden zentrale Teilkompetenzen gefördert: Verstehen und Interpretation, spontane Kommunikation, Argumentieren und aktives Zuhören, interkulturelles Lernen sowie das Aktivieren sprachlicher Ressourcen wie Wortschatz, Grammatik, Redemittel, Aussprache etc. (vgl. Schatz 2006, S. 149). Sprenger (2006) hebt hervor, dass der Unterricht vom strukturierten Üben zu situationsbezogenem, spontanem Sprechen übergehen soll. Ziel ist es, dass die Lernenden Sprache spontan und kommunikativ einsetzen können. Sie sollen das Vertrauen in die eigenen sprachlichen Ressourcen stärken (vgl. Sprenger 2006, 28-35).

Es lässt sich abschließend sagen, dass das Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch -Leben in Österreich A2* zahlreiche sprechfördernde Elemente enthält, die insbesondere für erwachsene Flüchtende nützlich sein können. Die thematische Nähe zur Lebensrealität der Lernenden, die alltagsnahen Szenarien sowie die interkulturelle

Offenheit des Lehrwerks leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung sprachlicher und sozialer Integration. Gleichzeitig wird deutlich, dass Potenziale nicht vollständig ausgeschöpft werden. Es wird beispielsweise nicht berücksichtigt, dass manche Teilnehmende mit belastenden Vorerfahrungen in den Deutschkurs kommen. Für diese Personen kann das Erzählen persönlicher Geschichten herausfordernd oder überfordernd sein. Das Lehrwerk bietet in solchen Fällen keine alternativen Aufgabenstellungen oder Hinweise für Lehrkräfte, wie mit sensiblen Themen umgegangen werden könnte. Eine größere methodische Flexibilität oder Auswahlmöglichkeiten für Lernende wäre hier hilfreich gewesen. Eine konsequente Weiterführung des sprechfördernden Ansatzes erfordert daher ein hohes Maß an methodischer Sensibilität und Flexibilität seitens der Lehrkraft. Ergänzende Aufgabenformate wie Rollenspiele, kreative Sprechansätze oder alternative Erzählformen können helfen, individuellen Bedürfnisse besser gerecht zu werden. So lässt sich das vorhandene Potenzial des Lehrwerks sinnvoll erweitern und gezielt für eine nachhaltige Sprechförderung nutzen.

Empirischer Teil

Im Rahmen des fünften Kapitels wird mit der Empirie begonnen. Nun werden Erhebungsmethode, Durchführung und Auswertung näher erläutert.

5. Erhebungsmethode

Für die Datenerhebung wurden leitfadengestützte Interviews mit Gruppenleitenden durchgeführt. Das Leitfadeninterview zählt zu den etablierten Formaten qualitativer Forschung und wird häufig als halbstrukturiertes Verfahren eingeordnet. Es basiert auf einem thematisch gegliederten Leitfaden, der zentrale Aspekte des Untersuchungsgegenstandes in Form offener Fragen vorgibt. Diese dienen der Orientierung, ohne den Gesprächsverlauf strikt festzulegen. Der Leitfaden ermöglicht eine strukturierte, aber zugleich flexible Gesprächsführung. Er erlaubt es, relevante Themen gezielt anzusprechen und gleichzeitig Raum für individuelle Erzählungen und neue Impulse zu lassen. Die offene Gestaltung der Fragen soll eine natürliche Gesprächsatmosphäre fördern und die Interviewten zu ausführlichen Antworten anregen. Rückfragen stellen ein wichtiges Instrument zur Gesprächslenkung dar. Die Qualität des Interviews hängt stark von der Formulierung der Fragen, der Gestaltung des Leitfadens sowie den kommunikativen Fähigkeiten der Interviewführung ab (vgl. Riemer 2016, S.163).

Zur Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, der zentrale Themen und Fragestellungen vorgibt, aber gleichzeitig auch Flexibilität zulässt, um auf unerwartete Aspekte einzugehen. Die Fragen wurden so formuliert, dass sie offen und explorativ sind, um eine breite Palette an Antworten zu erhalten. Die Interviews wurden mit einer Audioaufnahme festgehalten und anschließend transkribiert, um eine detaillierte Analyse zu ermöglichen. Insgesamt wurden fünf Lehrkräfte interviewt, die jeweils über umfangreiche Erfahrung im Unterricht mit dem Lehrwerk Pluspunkt Deutsch – Leben verfügen. Nun soll dargestellt werden, was bei diesen Interviews beachtet wurde, nach welchen Kriterien die Interviewpersonen ausgesucht wurden, wie lange die Interviews gedauert haben, in welchem Setting sie stattgefunden haben und auch welche Störfaktoren aufgetreten sind.

5.1. Durchführung

Die Durchführung der Interviews erfolgte in mehreren systematischen Schritten, um eine möglichst hohe Qualität und Relevanz der erhobenen Daten sicherzustellen. Zunächst wurde eine sorgfältige Auswahl der Interviewpersonen vorgenommen.

Hier wurde das Prinzip des theoretischen Samplings angewendet, um eine repräsentative und vielfältige Gruppe von Lehrkräften zu gewinnen, die alle mit dem Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2* arbeiten. Der Begriff *Sampling* bezeichnet in der qualitativen Forschung die gezielte Auswahl von Personen, Gruppen oder Situationen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage besonders relevant sind. Dabei wird nicht zufällig, sondern strategisch und theoriegeleitet ausgewählt. In diesem Forschungskontext bezieht sich Sampling auf die gezielte Auswahl von Lehrpersonen, die mit dem oben genannten Lehrwerk arbeiten. Die Auswahlkriterien umfassen Faktoren wie die Dauer der Unterrichtserfahrung, die Anzahl der mit diesem Lehrwerk unterrichteten Kurse sowie die Diversität der Lerngruppen, um ein breites Spektrum an Perspektiven zu erfassen (vgl. Aguado 2016, S.243-254).

Insgesamt wurden fünf Lehrkräfte kontaktiert, die diese Kriterien erfüllen und bereit waren, an den Interviews teilzunehmen. Die Interviews wurden in einer ruhigen und störungsfreien Umgebung durchgeführt, um eine ungestörte Gesprächsatmosphäre zu gewährleisten. Drei Interviews wurden in den Schulungsräumen des Instituts durchgeführt, in dem Deutschkurse angeboten werden, während zwei Interviews aufgrund logistischer Gegebenheiten und um Flexibilität zu bieten, in den privaten Räumlichkeiten der Lehrperson stattgefunden haben. Eine entspannte und offene Gesprächsatmosphäre wurde erreicht, in der die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und Meinungen frei äußern konnten. Jedes Interview wurde mit Zustimmung der Teilnehmenden aufgezeichnet, um eine detaillierte Transkription zu ermöglichen. Nach der Durchführung wurden die Audioaufnahmen sorgfältig transkribiert. Die Dauer der Interviews variierte je nach Gesprächsverlauf und Tiefe der Antworten. Dieser Prozess war notwendig, um eine präzise Grundlage für die anschließende Analyse zu schaffen. Die Transkriptionen wurden wortgetreu erstellt, um die Nuancen und Feinheiten der Gespräche zu bewahren. Anschließend wurden die Transkripte mehrmals durchgesehen und mit den Aufnahmen abgeglichen, um Fehler zu vermeiden und die Genauigkeit zu gewährleisten. Die Daten wurden dann anonymisiert, um die Privatsphäre der Teilnehmenden zu schützen. Die transkribierten Interviews sind die

Basis für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bei der die zentralen Themen und Kategorien herausgearbeitet und interpretiert wurden. Dieser strukturierte und sorgfältige Ansatz stellt sicher, dass die erhobenen Daten valide und reliabel sind und eine fundierte Grundlage für die abschließende Diskussion und Formulierung von Verbesserungsvorschlägen geboten wird.

5.2. Auswertungsmethode

Die Auswertung erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese Methode wurde gewählt, da sie eine facettenreiche und vertiefte Auseinandersetzung mit dem Material ermöglicht. Die daraus hervorgehenden Ergebniskategorien können differenziert bearbeitet und mit theoretischen Konzepten in Beziehung gesetzt werden. Die Methode erlaubt eine intensive Analyse des Materials und zeichnet sich durch eine hohe Transparenz sowie Nachvollziehbarkeit aus. Zudem werden die Ergebnisse in einer Weise dargestellt, die leicht verständlich und gut interpretierbar ist. Nur wenige andere Methoden bieten die Möglichkeit, so viele verschiedene Aspekte aus Interviews systematisch zu erfassen und darzustellen. Im Folgenden wird die Methode näher erläutert.

Die Interviews werden transkribiert und der Reihe nach analysiert. Beim ersten Interview wird der erste Themenschwerpunkt zum ersten Selektionskriterium bestimmt. Das bedeutet, dass für die Analyse eine Tabelle erstellt und benannt wird. Der Inhalt wird in paraphrasierter Form angeführt, sowie auch die Interviewnummer und Interviewstelle. Danach wird weitergelesen und beim nächsten relevanten Inhalt wird überlegt, ob er zur bereits vorhandenen Tabelle passt oder eine neue zu entwickeln ist. Im ersten Schritt werden daher die Themenschwerpunkte herausgefiltert und zu den sogenannten Selektionskriterien zugeordnet. Diese gliedern somit die Interviews in erster Instanz. Alle zusammenpassenden Inhalte werden in den Tabellen untereinander angeführt und liegen in gesammelter Form vor. Danach wird innerhalb der Selektionskriterien weitergearbeitet. Die Paraphrasen werden im nächsten Schritt generalisiert beziehungsweise gekürzt und allgemeiner formuliert. Die Paraphrase wird auf das Wesentliche komprimiert. Danach findet die Reduktion statt, in diesem Schritt werden die Ergebniskategorien ermittelt, die später in den empirischen Teil der Arbeit übertragen werden. Die Generalisierungen werden betrachtet und es wird überlegt, ob sich diese zu einer einzelnen Ergebniskategorie bündeln lassen oder mehreren notwendig sind, weil weitere Aspekte zu erkennen sind.

In beiden Fällen werden die zusammenpassenden Generalisierungen in einem sinnvollen Fließtext gebündelt und benannt. Somit wird hier eine erneute Untergliederung vorgenommen, falls möglich. (vgl. Mayring 2022, S.73-88)

Die endgültigen Kategorien werden am Ende aus den Tabellen entnommen und in Kapitel 5.5 dargestellt und aufgearbeitet. Das bedeutet, dass die Kategorie nicht nur angeführt wird, sondern anhand von Ankerbeispielen aus den Interviews auch eine Erläuterung stattfindet. Somit sollen die Ergebniskategorien auch für die Lesenden nachvollziehbar dargestellt werden. An geeigneten Stellen werden daher Ankerbeispiele aus den Interviews hinzugefügt. Besonders dann, wenn es passende persönliche Beispiele und Erfahrungen, Metaphern oder sonstige interessante Vertiefungspassagen gibt.

5.3. Ergebnisse

Nun werden die einzelnen Ergebniskategorien (aus dem Anhang übernommen) kursiv angeführt und danach diskutiert. In einigen Fällen werden Ankerbeispiele, also Zitate aus den Interviews, herangezogen, um genauer zu verdeutlichen, wie einzelne Themenpunkte von den Interviewpersonen aufgegriffen wurden. Die endgültigen Kategorien sind unten aufgelistet. Die ihnen zugeordneten Ergebnisse werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

Kategorie 1	Zielgruppe
Kategorie 2	Nutzung und Integration des Lehrwerks
Kategorie 3	Ergänzung durch zusätzliches Material
Kategorie 4	Fehlende Elemente: Sprechübungen
Kategorie 5	Fehlende Elemente: Grammatikübungen und visuelles Material
Kategorie 6	Herausforderungen und Anpassungen in stark gemischten Gruppen

Kategorie 7	Methodenvielfalt und Differenzierung für individuelle Bedürfnisse
-------------	---

Nachfolgend wird die Analyse der Kategorien vorgestellt. Der erste Absatz stellt jeweils einen zusammengefassten Überblick über die Ergebnisse dar.

5.3.1. Zielgruppe

Die Zielgruppe der Kurse umfasst Personen, die nach Österreich geflüchtet sind und hier leben. Derzeit nehmen sie an einem A2-Deutschsprachkurs teil. Seit vielen Jahren werden diese Personen unterrichtet, wobei kontinuierlich mit einem speziellen Lehrbuch gearbeitet wird, das sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden als Orientierung dient. Die Flüchtenden stammen aus verschiedenen Ländern, darunter Syrien, Afghanistan, Palästina, Iran, Irak, Somalia und der Ukraine. Es handelt sich um erwachsene Menschen im Alter von 18 bis 60 Jahren.

Die geflüchteten Teilnehmenden stammen aus unterschiedlichen Ländern, darunter Syrien Afghanistan, Palästina, Iran, Irak, Somalia und die Ukraine. Diese Vielfalt der Herkunftsländer bringt eine enorme Bandbreite an kulturellen Hintergründen, Spracherfahrungen und Lebensgeschichten mit sich. Es handelt sich um erwachsene Teilnehmende im Alter von 18 bis 60 Jahren, wobei die Altersverteilung innerhalb der Kurse stark variieren kann. Manche Lernende sind junge Erwachsene, die sich erstmals mit einem strukturierten Sprachunterricht auseinandersetzen, während andere bereits in höherem Alter sind und auf umfassendere Lebenserfahrung zurückblicken können.

Folgende Beispiele für die Herausforderungen in der Sprachvermittlung liefert das dritte Interview im Rahmen der durchgeführten Untersuchung:

„[...] aber die Zielgruppe, die ich meistens unterrichte, das sind lernerfahrene Menschen und brauchen mehr Unterstützung“ (Interview 3, S. 3/4).
„[...] es geht viel um die Eigenständigkeit, meine Teilnehmer:innen tun es sehr schwer“ (Interview 3, S. 3/4).

Diese Aussagen verdeutlichen, dass die interviewte Lehrkraft mit einer spezifischen Zielgruppe arbeitet – erwachsenen Lernenden mit geringen schulischen oder

bildungsbezogenen Vorerfahrungen. Der Begriff „lernunerfahren“ impliziert, dass diese Teilnehmer:innen kaum über erprobte Lernstrategien, Routinen oder motivational stabile Lernhaltungen verfügen. Daraus ergibt sich ein besonderer didaktischer Bedarf: Die Lernenden benötigen strukturierte Unterstützung, einen langsameren Arbeitsrhythmus und klare, transparente Anleitung. Die Lehrkraft hebt somit die Notwendigkeit eines angepassten didaktisch – methodischen Zugang hervor, bei dem Unterstützung und Motivation eine zentrale Rolle spielen.

In der zweiten Aussage wird zudem auf die Schwierigkeit hingewiesen, die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen zu fördern – ein Ziel, das in der Erwachsenenbildung grundsätzlich eine wichtige Rolle spielt. Im vorliegenden Fall jedoch fällt es den Teilnehmenden sichtlich schwer, selbständig Aufgaben zu bearbeiten. Es wird deutlich, dass sich die Aussagen der Interviewperson spezifisch auf jene Zielgruppe beziehen, der sie Deutschunterricht erteilt – mit dem Hinweis, dass ihre Teilnehmenden insbesondere im Bereich der Eigenständigkeit erhebliche Schwierigkeiten aufweisen.

Diese Interpretation stützt sich zusätzlich auf eine weitere Aussage derselben Lehrperson:

„[...] vorwiegend aus Syrien, Afghanistan, aus dem Irak, aus der Ukraine [...]“
(Interview 3, S. 1)

Diese Passage unterstreicht, dass diese Zielgruppe im Sprachlernprozess mit spezifischen Hürden konfrontiert ist. Die Lehrperson weist explizit darauf hin, dass viele dieser Lernenden nicht über Vorerfahrungen im eigenständigen Lernen verfügen und demnach deutlich mehr Unterstützung benötigen als lerngewohnte Personen. So berichtet die Interviewperson, dass Aufgaben im Lehrwerk häufig anders bearbeitet werden müssen, damit die Teilnehmer:innen den Inhalt verstehen können. Dies weist auf grundlegende Herausforderung im Unterricht mit dieser Lerngruppe, sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodisch-didaktischer Ebene. Es wird deutlich, dass der Auswahl und Anpassung von Unterrichtsmaterialien sowie der Gestaltung des gesamten Unterrichtsprozesses erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet werden muss.

5.3.2. Nutzung und Integration des Lehrwerks

Das Lehrwerk wird intensiv im Unterricht genutzt und bildet das Grundgerüst der Unterrichtsstruktur. Rund 60-70% der Inhalte stammen aus dem Buch, welches als Orientierung für den Lehrplan dient. Die Lektionen werden in einem Zeitraum von vier Monaten vollständig durchgenommen. Jede Lektion beginnt mit anschaulichen Bildern, die als Einstieg dienen und Gespräche initiieren. Zusätzlich werden spezifische Themen wie Medien erweitert, um die Relevanz für den Alltag der Lernenden zu erhöhen. Das Lehrwerk unterstützt die Strukturierung des Unterrichts und bietet viele Übungen zur Alltagskommunikation sowie zur beruflichen Integration, wodurch es gut mit den Lebensrealitäten der Kursteilnehmer:innen verbunden wird.

Diese Tatsache wird durch eine Aussage von Interviewperson 1 verdeutlicht:

„Grundsätzlich orientiere ich mich nach diesem Lehrwerk. Ich würde sagen (...) so, ähm, 60 bzw. 70%. kommen die Inhalte aus diesem Buch im Unterricht in meinem Unterricht vor. Aber natürlich benutze ich sehr viel ergänzendes Material, Folien, selbst erstellte Arbeitsblätter, weil das Buch nicht so genügend Material liefert, was die Teilnehmenden, also die Zielgruppe bräuchte“ (Interview 1, S. 1).

Die Aussage aus Interview 1 verdeutlicht zentrale Aspekte der unterrichtspraktischen Realitäten im Bereich der Sprachförderung für erwachsene Flüchtende. Die interviewte Lehrkraft erklärt, dass sie sich grundsätzlich am vorhandenen Lehrwerk orientiert und etwa 60 bis 70 Prozent des Unterrichtsinhalts daraus entnimmt. Dennoch wird klar, dass das Lehrwerk allein nicht ausreicht, um den Bedürfnissen aller Teilnehmer:innen gerecht zu werden. Diese Einschätzung führt dazu, dass die Lehrkraft regelmäßig auf ergänzendes Material zurückgreift, darunter Folien und selbst erstellte Arbeitsblätter. Diese Praxis lässt darauf schließen, dass zwischen dem konzipierten Lehrplan des Lehrwerks und den realen Anforderungen der Zielgruppe eine Diskrepanz besteht. Die Formulierung, das Buch liefere *„nicht genügend Material, was die Teilnehmer:innen bräuchten“* impliziert eine kritische Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Unterrichtsmaterial. Die Lehrkraft erkennt offenbar, dass die Lernenden spezifische Bedürfnisse und Voraussetzungen mitbringen, die im Lehrwerk nicht ausreichend berücksichtigt werden. Das betrifft nicht nur die sprachlichen Inhalte, sondern auch die methodische Aufbereitung, die Lerntempo und den Grad der Differenzierung. Zugleich

zeigt sich in der Aussage ein hohes Maß an Eigeninitiative und pädagogischer Verantwortung. Anstatt sich ausschließlich auf das vorgegebene Material zu verlassen, übernimmt die Lehrkraft die aktive Rolle der Person, die das Lernprozess gestaltet, indem sie Inhalte ergänzt, um den Zugang zum Lernen für ihre Teilnehmenden zu erleichtern. Dies deutet auf ein tiefes Verständnis für die Heterogenität der Gruppe hin und darauf, dass der Unterricht flexibel und bedarfsorientiert gestaltet werden muss.

Die Aussage aus Interview 2 gibt Einblick in eine grundsätzlich positive Haltung der Lehrkraft gegenüber dem eingesetzten Lehrwerk:

„Ja, also ich verwende das Lehrwerk Pluspunkt in meinem Unterricht und ich finde es gut, weil zum Beispiel am Anfang jeder Lektion gibt es Bilder, die man als Einstieg nutzen kann beziehungsweise die Lernenden beschreiben die Bilder und so wird das Sprechen gefördert. Ich integriere das Buch im Unterricht gut, ich orientiere mich am Buch, aber ja, verwende zusätzliche Materialien“ (Interview 2, S. 1).

Im Gegensatz zu zuvor zitierten Interviewperson, die das Lehrwerk als unzureichend für ihre Zielgruppe empfand, betont diese Lehrkraft den Nutzen und die Praktikabilität des Buches im Unterricht. Besonders hervorgehoben wird die Gestaltung der Lerneinstiege, bei denen Bilder als Impuls dienen, um das Sprechen anzuregen. Die interviewte Person beschreibt, dass sie das Lehrwerk gut in ihren Unterricht integriert, sich inhaltlich daran orientiert, gleichzeitig aber auch ergänzendes Material einsetzt. Auffällig ist der positive Bezug auf die Bildimpulse zu Beginn der Lektionen, die als Anlass zum Sprechen genutzt werden. In Bezug auf diesen Aspekt gehen die Meinungen auseinander, so äußert sich die dritte befragte Person kritisch zu den Einstiegsbildern am Anfang der Lektionen:

„Ich finde, dass die Übungen unzureichend sind oder vielleicht auch falsch in den Lektionen. Zum Beispiel, man hat am Anfang der Lektion Bilder und es geht gleich darum, dass man die Bilder beschreiben soll und Erfahrungen zum Thema erzählen soll, aber irgendwie die Kursteilnehmer:innen haben keinen Wortschatz dazu aufgebaut, um etwas sagen zu können. Also irgendwie sind solche Übungen falsch platziert im Lehrwerk“ (Interview 3, S.2).

Die befragte Person ist der Auffassung, dass bestimmte Übungen im Lehrwerk insbesondere jede, die am Anfang der Lektion stehen und auf mündliche Äußerung

abzielen – für die Zielgruppe ungeeignet sind. Die Teilnehmenden, die gerade erst beginnen, die Sprache zu lernen, verfügen noch nicht über einen ausreichenden Wortschatz, um die Bilder adäquat zu beschreiben oder persönliche Erfahrungen zum Thema mitzuteilen. Daher kommt die interviewte Person zu dem Schluss, dass solche Übungen „falsch platziert“ sind.

Wie die Interviews insgesamt zeigen, dass das Lehrwerk im Unterricht fest verankert ist, doch es bedarf kontinuierlicher Anpassung, Erweiterung und Kontextualisierung. Die Interviewaussagen legen nahe, dass die Inhalte des Buches zwar eine gute Basis darstellen, jedoch häufig nicht ausreichen, um der Realität und Vielfalt des Lernalltags gerecht zu werden. So äußert sich Interviewperson 3:

„Ich verwende das Lehrwerk bei jedem Unterricht, ich versuche einfach die Aufgaben wie sie sind, zu nehmen, ich brauche aber immer zusätzliche Materialien, weil ich finde, dass die Aufgaben oft zu wenig sind [...]“
(Interviewperson 3, S.1).

Auch in den übrigen Interviews wird über den Einsatz des Lehrwerks im Unterricht gesprochen:

„Das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2 wird als zentrales Element meiner Unterrichtsplanung verwendet“ (Interview 4, S. 1).

Nahezu alle Interviews zeigen, dass das Lehrwerk im Unterricht gerne verwendet wird, jedoch zahlreiche Lücken aufweist, die ausgeglichen werden müssen. Es dient in erster Linie als eine Art Orientierung, während die Lehrperson - je nach den Bedürfnissen der Lernenden – den Unterricht anpassen, in dem sie zusätzliches Material einsetzt.

Interviewperson 5 erkennt auch einen enormen Nutzen im Lehrwerk:

„Eigentlich arbeite ich sehr viel mit dem Lehrwerk. Es bildet den Grundteil meines Unterrichts. Ich wechsele oft zwischen Kurs- und Arbeitsbuch sowie zu den Hörmaterialien. Es lässt sich sehr gut mit Alltagsthemen verbinden. Die Themen sind für Kursteilnehmer interessant und helfen ihnen bei bestimmten Alltagssituationen“ (Interview 5, S. 1).

Der Beitrag der Interviewperson 5 zeigt auf, wie das Lehrwerk im Unterricht nicht nur als strukturelle Grundlage, sondern auch als praxisnahes Instrument zur sprachlichen

Orientierung im Alltag genutzt wird. Die Aussage unterstreicht, dass das Lehrwerk inhaltlich anschlussfähig an die Lebensrealität der Lernenden ist und somit nicht als starres Konstrukt, sondern als dynamisches Werkzeug im Kursverlauf fungiert. Besonders hervorzuheben ist die flexible Handhabung – der Wechsel zwischen Kursbuch, Arbeitsbuch und Hörmaterialien zeugt von einer methodischen Vielfalt, die dem unterschiedlichen Lernverhalten der Teilnehmenden gerecht werden kann. Dass die Themen des Lehrwerks als „interessant“ und „hilfreich“ im Alltag wahrgenommen werden, legt nahe, dass hier nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich ein Relevanzbezug hergestellt wird – ein zentraler Aspekt für nachhaltiges Lernen und für die Motivation der Lernenden. Die Äußerung legt somit nahe, dass eine gelungene Integration des Lehrwerks in den Unterrichtsalltag möglich ist, wenn es gezielt und differenziert eingesetzt wird.

5.3.3. Ergänzung durch zusätzliches Material

Trotz der umfassenden Nutzung des Lehrwerks ist das ergänzende Material unverzichtbar, da das Buch nicht alle notwendigen Inhalte abdeckt. Es werden oft authentische Materialien wie Zeitungsartikel, Video oder Rollenspiele verwendet, um die Praxisnähe und Alltagsrelevanz zu erhöhen. Besonders nützlich sind Übungen zur Alltagskommunikation, Dialogübungen und Rollenspiele, die den Lernenden helfen, reale Situationen zu simulieren und ihre Sprachfertigkeiten in einem sicheren Umfeld zu üben. Diese Ergänzungen sind essenziell, um den Unterricht lebendiger und praxisorientierter zu gestalten und tragen dazu bei, die Lücken im Lehrwerk zu füllen. Außerdem zeigen die Interviews, dass zusätzliche Materialien auch in anderen Bereichen des Sprachlernprozess unverzichtbar sind – etwa Vergleiche „Wie ist es in Österreich oder in einem anderen Land“ sowie Übungen, die veranschaulichen, wie ein Dialog abläuft. Solche Übungen sind für die Prüfungsvorbereitung essenziell.

Die Notwendigkeit von ergänzendem Material zur Vervollständigung des Lehrwerks zeigt, dass das Buch allein nicht ausreicht, um alle Aspekte des Spracherwerbs abzudecken.

Interviewperson 1 bejaht die Frage danach, ob zusätzliche Materialien verwendet werden, ausdrücklich, inklusive umfassender Begründung:

„Ja, natürlich. Ja dann zu den Bildbeschreibungen, zum Sprechen dann natürlich bringe ich noch zusätzlichen Wortschatz oder ergänzende Materialien

und zu diesem Grammatikthema, was sie jetzt beim Sprechen benutzen sollen, wie sie das Bild beschreiben sollen, das ist im Lehrwerk nicht ausreichend und wie wir schon wissen, das Ziel dieses Deutschunterrichts, ist, ja, dass die Teilnehmer:innen am Ende des Kurses die A2 Deutschprüfung bestehen und ich würde sagen, zwar kommen wichtige Themen in diesem Lehrwerk vor und sie sind wirklich Alltagsthemen, aber das Buch allein ist nicht ausreichend für die Prüfung, für die Prüfungsvorbereitung und man sollte mehr Zusatzmaterialien einsetzen und ergänzenden Stoff einführen, wie zum Beispiel, ähm, Redemittel für die Bildbeschreibung, Redemittel für die Dialoge, ja, allein die Übungen, die man im Buch findet, das ist definitiv nicht ausreichend für die Prüfung, für die mündliche Prüfung besonders“ (Interview 1, S. 4).

Dieses Zitat zeigt sehr deutlich, wie die Lehrperson das Lehrwerk als grundsätzlich brauchbare, aber eben nicht ausreichende Grundlage für die Prüfungsvorbereitung einschätzt. Besonders im Hinblick auf die mündliche A2-Prüfung sieht Interviewperson 1 erheblichen Ergänzungsbedarf – insbesondere bei Redemitteln für Bildbeschreibungen und Dialogführung. Die Aussage macht spürbar, dass die Lehrkraft mit großem Engagement versucht, Lücken zu schließen, die das Lehrwerk in seiner Standardform hinterlässt.

Aus metaperspektivischer Sicht lässt sich daraus ableiten, dass der Unterricht nicht allein vom Material getragen wird, sondern stark von der didaktischen Expertise und dem Eigenengagement der Lehrkraft abhängt. Die Notwendigkeit zusätzlicher Materialien verweist auf strukturelle Grenzen des Lehrwerks – insbesondere im prüfungsorientierten Kontext – und verdeutlicht zugleich die Schlüsselrolle, die Lehrende bei der Anpassung an konkrete Prüfungsformate und heterogene Zielgruppen einnehmen.

Die intensive Nutzung von authentischen Materialien wie Zeitungsartikel, Videos und Rollenspielen hebt die Praxisnähe und Alltagsrelevanz des Unterrichts hervor.

Diese Ergänzungen sind nicht nur nützlich, sondern unerlässlich, um den Lernprozess lebendiger und praxisorientierter zu gestalten. Die Wichtigkeit solcher ergänzenden Materialien wird auch in mehreren Interviews mit Lehrkräften betont:

„Zusätzliche Materialien werden oft notwendig, um den Unterricht lebendiger und praxisnäher zu gestalten. Authentische Materialien wie Zeitungsartikel,

Videos, Audios sowie interaktive Übungen werden oft benutzt“ (Interview 4, S. 2).

„Wenn ich zum Beispiel das Thema Medien nehme, dann besprechen wir auch die Vorteile und Nachteile von digitalen Medien, wo man auch Mindmaps machen kann und sagen, welche Medien es gibt usw. und dann was ich eigentlich immer mache, also ich teile die Teilnehmer:innen zu zweit auf und sie müssen dann Vor- und Nachteile nennen. Natürlich auch zu diesem Thema mache ich immer etwas Zusätzliches, im Lehrwerk gibt es nur über moderne Medien aber die Teilnehmer:innen wissen nicht einmal, dass die Zeitschrift auch ein Medium ist, welche Medien man damals hatte und welche existieren heute“ (Interview 2, S. 2).

Die beiden Aussagen aus Interviews geben einen aufschlussreichen Einblick in die Perspektive der Lehrpersonen und verdeutlichen die Notwendigkeit, den Unterricht über das Lehrwerk hinaus zu erweitern.

Die Lehrkraft macht deutlich, dass das Lehrwerk allein nicht ausreicht, um einen lebendigen, praxisnahen und alltagsrelevanten Unterricht zu gestalten. Die Nutzung zusätzlicher, authentischer Materialien wie Zeitungsartikel, Videos, Audiodateien und interaktiver Übungen soll dazu beitragen, die Lernsituation realistischer und abwechslungsreicher aufzubauen. Dies deutet darauf hin, dass das Lehrwerk nicht alle Kontexte abdeckt, die für einen effektiven Spracherwerb notwendig sind.

Ein konkretes Beispiel bietet die Themeneinheit „Medien“. Die Lehrkraft kritisiert, dass das Lehrwerk sich hier nur auf moderne digitale Medien beschränkt, während den Teilnehmenden oft das Verständnis für den breiteren Begriff „Medien“ fehlt. Begriffe wie Zeitschrift oder frühere Formen von Medien sind vielen Lernenden unbekannt. Deshalb wird die Thematik durch eigene Unterrichtsaktivitäten ergänzt – etwa durch Mindmaps, Diskussionen über Vor- und Nachteile sowie Arbeiten in Gruppen.

Beide Aussagen zeigen ein hohes Maß an didaktischer Reflexion und Engagement seitens der Lehrkraft. Sie übernimmt eine aktive Rolle im Unterrichtsgeschehen, indem die Inhalte flexibel an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen. Das Lehrwerk dient dabei lediglich als grobe Orientierung – die eigentliche Unterrichtsgestaltung erfolgt durch gezielte Ergänzungen und methodische Vielfalt.

Auch in sämtlichen Interviews wird hervorgehoben, dass der Einsatz zusätzlicher Materialien als unverzichtbar angesehen wird. Im Folgenden werden einige Beispiele dafür angeführt:

„[...] ich brauche aber immer zusätzliche Materialien, weil ich finde, dass die Aufgaben oft zu wenig sind [...]“ (Interviewperson 3, S.1).

Diese Person betont, dass der Inhalt und die Anzahl der Aufgaben im Lehrbuch nicht ausreichend sind. Dies bedeutet, dass die Aufgaben nicht alle sprachlichen Fertigkeiten abdecken oder nicht genügend Übungen ermöglichen, weshalb ein ständiger Bedarf an Erweiterungen des Materials besteht. Eine solche Meinung deutet auf eine kritische Haltung gegenüber der Struktur des Lehrwerks hin, aber auch auf ein Bewusstsein für Bedürfnisse einer konkreten Zielgruppe.

Ein weiteres Beispiel aus dem Interview 2 zu dem Thema „zusätzliche Materialien“ wird angeführt:

„Also Bilder, auf jeden Fall, es kommen schon zu jedem Thema Bilder vor, aber nicht solche, die für die Prüfung relevant sind. Also Bilder habe ich immer extra vorbereitet und Dialoge, das habe ich immer gezeigt, wie man einen Dialogabspielt und wie man Vergleiche macht“ (Interview 2, S.3).

Hier wird Unzufriedenheit mit der Auswahl und Funktion der Bilder im Lehrwerk zum Ausdruck gebracht. Obwohl visuelle Elemente vorhanden sind, entsprechen sie nicht den Anforderungen der Prüfung und bereiten die Lernenden nicht auf konkrete Aufgaben vor, die ihnen gestellt werden können.

Aus diesem Grund bereitet die Lehrperson eigenständig Bilder und Dialoge vor, wodurch sie die Entwicklung von Sprechfertigkeiten fördert. Diese Aussage zeigt eine methodische Reflexion und eine klare Ausrichtung auf die Prüfungsrelevanz des Unterrichts.

Die Interviewperson 5 sagt das Folgende:

„Ich versuche mir immer etwas Zusätzliches, fast zu jedem Modul. Ich versuche sie zu fragen, wie es bei ihnen in ihrem Land ist. So kann ich mich auch für die nächste Einheit vorbereiten aber ich rege sie zum Sprechen an. Ich erkläre wie etwas in Österreich aussieht, dann mache ich einen Vergleich mit meinem Heimatland und dann frage sie, wie es bei ihnen aussieht “ (Interview 5, S.2).

Diese Person zeigt einen kultursensiblen Ansatz im Unterricht. Durch den Vergleich der Realität in Österreich und den Herkunftsländern der Lernenden schafft diese Person einen Kontext für Diskussionen und fördert so die Sprechfertigkeit und den interkulturellen Austausch. Daraus lässt sich ableiten, dass das Lehrwerk nur wenige Übungen dieser Art enthält oder deren Anzahl nicht ausreichend ist.

Der Bedarf an zusätzlichen Materialien weist darauf hin, dass das Lehrwerk Mängel aufweist und nicht vollständig den Bedürfnissen der Lerngruppe entspricht.

5.3.4. Fehlende Elemente: Sprechübungen

Ein bedeutendes Manko des Lehrwerks liegt in unzureichenden Sprechübungen. Obwohl das Lehrwerk einige Sprachbausteine und Redemittel bietet, reichen diese nicht aus, um die notwendige Sprechpraxis zu fördern. Daher wird viel Wert auf interaktive Übungen, Partener:inneninterviews und simulationsbasierte Aktivitäten gelegt. Sprechübungen sind oft herausfordernd, da viele Lernende anfangs unsicher sind und sich nicht trauen, aktiv zu sprechen. Um diesem Defizit entgegenzuwirken, werden realitätsnahe Szenarien geschaffen, die den Lernenden mehr Sicherheit geben und die Sprechfertigkeit stärken.

Aus der Betrachtung dieser Kategorie wird deutlich, dass das Lehrwerk in puncto Sprechübungen erhebliche Lücken aufweist. Zwar bietet das Buch einige Sprachbausteine und Redemittel, doch diese reichen nicht aus, um die notwendige Sprechpraxis der Lernenden ausreichend zu fördern. Die unzureichende Anzahl und Tiefe der Sprechübungen bedeutet, dass die Lernenden nicht genügend Möglichkeiten haben, ihre mündlichen Sprachfertigkeiten zu üben und zu festigen.

Folgende Beispiele verdeutlichen die fehlenden Sprechinhalte beziehungsweise Impulse:

„Grundsätzlich finde ich die Übungen zur Sprechfertigkeit nicht ausreichend im Buch. Zwar kommen ein paar Zeichnungen, wo unten auch Redewendungen, Grammatikkästchen oder Redemittel stehen, ähm, aber das sind zu knapp mit kurzen Beispielen, wie man ein Gespräch aufbauen könnte, aber das ist zu wenig für die Teilnehmer:innen und auch sehr unübersichtlich aufgebaut, ja, weil auf einer Seite kommt, zum Beispiel Sprechen, Ergänzungsübungen und auch Leseverstehen vor und das ist etwas überfordert. Also wegen der Strukturierung

würde ich auch sagen, es ist nicht so, ähm, ganz übersichtlich, klar, deutlich für Teilnehmer:innen. Das auch, das Einprägen des Lernmaterials ist auch schwierig für unsere Teilnehmer:innen durch diesen ganzen Aufbau der Übungen.“ (Interview 1, S. 1-2).

„Sprechübungen, da würde ich sagen, es gibt sehr wenige Sprechübungen. Es ist sehr thematisch aufgebaut, sehr praktisch, all da kommen Alltagsthemen vor, man findet eher so Leseübungen, Grammatik, Ergänzungsübungen, aber vom Teil Sprechen gibt es sehr wenige Aufgaben (...) und wenn schon etwas gibt, die sind auch sehr undeutlich, sehr unpraktisch“ (Interview 1, S. 1).

Diese Person äußert eine starke pädagogische Reflexion und erkennt klar die Probleme, mit denen ihre Lernenden bei der Arbeit mit dem Lehrwerk konfrontiert sind. Ihrer Meinung nach ist das Lehrwerk nicht ausreichend ausgearbeitet, um die Sprechfertigkeit zu fördern, und seine unübersichtliche und überladene Struktur erschwert zusätzlich das Lernen. Diese Aussage zeigt, dass erfolgreicher Sprachunterricht eine klare, übersichtliche, sorgfältig geführte und methodisch durchdachte Struktur erfordert.

Ein weiteres Beispiel macht ebenfalls Defizite im Bereich Sprechübungen deutlich:

„Die Sprechübungen im Lehrwerk sind undeutlich, unpraktisch und sehr knapp“ (Interviews 1, S. 2).

Ebenso diese Interviewaussage verdeutlicht eine Kritik an der Qualität und Funktionalität der im Lehrwerk enthaltenen Sprechübungen. Die Lehrkraft empfindet die Übungen als wenig klar strukturiert (undeutlich), nicht ausreichend auf die Praxis bezogen (unpraktisch) und inhaltlich zu reduziert (sehr knapp), um den Lernenden einen wirklichen sprachlichen Fortschritt im Bereich der mündlichen Ausdrucksfähigkeit zu ermöglichen. Es wird darauf hingewiesen, dass die vorhandenen Sprechimpulse weder sprachlich noch methodisch den Anforderungen der Zielgruppe gerecht werden. Im Hintergrund dieser Aussage steht somit nicht nur eine Kritik am Lehrwerk selbst, sondern auch ein impliziter Appel an die Notwendigkeit, Materialien so zu gestalten, dass sie lernförderlich, transparent und anwendungsorientiert sind.

Nachfolgend wird ein weiteres Beispiel dargestellt:

„[...] aber das Lehrwerk ist für die Prüfungsvorbereitung nicht ausreichend und man sollte mehr zusätzliche Materialien einsetzen, wie z.B. Redemittel für die Bildbeschreibung und Dialoge. Im Lehrwerk sind wenige Beispiele für Dialoge, es gibt ein paar Beispiele, aber nicht so passendes Prüfungsformat, was man bei der Prüfung von Teilnehmenden erwartet wird. Solche Übungen müssen extra selbst rausgesucht, erstellt und in den Unterricht eingesetzt. Das ist bei der mündlichen Prüfung der zweite Teil, Bildbeschreibung und Dialogführung“ (Interview 1, S.3).

Die Interviewäußerung macht deutlich, dass das eingesetzte Lehrwerk nach Einschätzung der Lehrkraft nicht ausreichend auf die Anforderungen der mündlichen Deutschprüfung vorbereitet. Besonders wird hervorgehoben, dass spezifische Prüfungsteile wie die Bildbeschreibung und Dialogführung im Lehrwerk nur unzureichend berücksichtigt werden. Zwar sind einige Beispiele vorhanden, diese entsprechen jedoch nicht dem tatsächlichen Prüfungsformat, das von den Teilnehmenden erwartet wird.

In diesem Zusammenhang betont die Lehrkraft die Notwendigkeit, zusätzliche Materialien gezielt auszuwählen oder selbst zu erstellen – etwa geeignete Redemittel für Bildbeschreibungen oder realitätsnahe Dialogvorlagen. Die Verantwortung für die Prüfungsvorbereitung verlagert sich somit weitgehend auf die Lehrpersonen, die über das Lehrwerk hinaus tätig werden muss, um ihre Kursteilnehmenden angemessen auf die mündliche Prüfung vorzubereiten.

Noch ein weiteres Beispiel wird hier präsentiert:

„Dialoge fehlen oft, die Teilnehmenden sollen sehen, wie ein Dialog aufgebaut werden soll, also mehr Beispiele wären hilfreich. Vergleiche auch fehlen, wie man z.B. etwas vergleichen soll, wie ist etwas im Heimatland und in Österreich. Wenn das Buch auf die Prüfung vorbereitet, dann müssen solche Übungen drinnen sein“ (Interview 2, S. 2, 3).

Diese Interviewpassage unterstreicht eine weitere didaktische Lücke im verwendeten Lehrwerk, nämlich das Fehlen von ausreichend Beispiele für Dialoge und Vergleichsstrukturen. Die Lehrkraft hebt hervor, dass die Teilnehmenden konkrete Modelle benötigen, um zu verstehen, wie ein Dialog aufgebaut ist und welche

sprachlichen Mittel dafür eingesetzt werden können. Ohne solche Vorlagen fällt es den Lernenden schwer, eigene Dialoge zu entwickeln oder aktiv an Gesprächen teilzunehmen. Darüber hinaus wird auf das Defizit im Bereich des Vergleichens hingewiesen, was in dem mündlichen Teil der A2- Deutschprüfung eine wichtige Rolle spielt.

Eine folgende Aussage aus einem Interview unterstreicht die zuvor gemachten Beobachtungen:

„[...] das verwende ich sehr gerne zur Ergänzung und für den Aufbau des Wortschatzes und da sind auch viele Dialoge drinnen, die ich dann mit Kursteilnehmenden machen kann, weil das Lehrwerk selbst nicht ausreicht“
(Interview 3, S. 3).

Diese Äußerung zeigt deutlich, dass das Lehrwerk nach Einschätzungen der Lehrkraft nicht ausreicht, um zentrale sprachliche Kompetenzen – insbesondere den Aufbau des Wortschatzes und Dialogführung – angemessen zu fördern. Aus diesem Grund greift die interviewte Person gezielt auf zusätzliche Materialien zurück, welches sie „sehr gerne zur Ergänzung“ einsetzt. Diese ergänzenden Materialien enthalten laut der Aussage zahlreiche Dialoge, die im Unterricht mit den Kursteilnehmenden gemeinsam erarbeitet werden können. Damit wird erneut deutlich, dass Lehrkräfte nicht nur das vorliegende Lehrwerk reflektiert analysieren, sondern auch eigenständig didaktische Lücken identifizieren und gezielt kompensieren.

Die gezielte Auswahl zusätzlicher Materialien dient dabei nicht nur der inhaltlichen Erweiterung, sondern vor allem der sprachpraktischen Vertiefung, insbesondere im Bereich der Sprechfertigkeit. Interviewperson 4 betont noch, dass zu wenig Differenzierungs-Möglichkeiten vorliegen:

„Ich würd´ sagen, eine der größten Herausforderungen ist, dass das Lehrwerk oft nicht genügend Differenzierung bietet, um die unterschiedlichen Niveaus und Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen (...) einige Teilnehmer:innen sind fortgeschrittener als andere und benötigen anspruchsvollere Aufgaben, während andere mehr Basisübungen brauchen. Zudem sind die Sprechübungen manchmal zu wenig interaktiv und motivierend“ (Interview 4, S. 2).

Diese Aussage bringt ein zentrales Dilemma im alltäglichen Sprachunterricht auf den Punkt: Die Heterogenität der Gruppen wird vom Lehrwerk nicht ausreichend aufgefangen. Besonders in Integrationskursen treffen Lernende mit sehr unterschiedlichen Bildungshintergründen, Lerngeschwindigkeiten und sprachlichen Vorerfahrungen aufeinander – eine Realität, auf die das Lehrwerk nur begrenzt eingeht. Die Kritik bezieht sich nicht nur auf das fehlende Maß an Differenzierung, sondern auch auf die mangelnde Interaktivität, was wiederum die Motivation beeinträchtigen kann. Damit wird deutlich, dass Lehrpersonen nicht nur Vermittler:innen, sondern auch stetige Ausgleichende sind, die fehlende Impulse selbst liefern müssen. Aus didaktischer Sicht lässt sich ableiten, dass für einen inklusiven und motivierenden Unterricht zusätzliche, flexibel einsetzbare Materialien unerlässlich sind – besonders, wenn es um nachhaltige Sprechförderung geht. Auch Interviewperson 5 erkennt das Problem mit der Differenzierung:

„Ja, manchmal wollen die Kursteilnehmer etwas mehr ausdrücken, es fehlen aber ihnen die Worte dafür oder das Wort ist nicht auf der Liste, der verwendeten Wörter in der Übung. Das muss ich ergänzen. Oft ist auch das Bild nicht ganz klar abgebildet und die Kursteilnehmer:innen verstehen dann die Aufgabe auch nicht richtig“ (Interview 5, S. 1).

Diese Aussage bringt sehr greifbar zum Ausdruck, wie wenig Raum das Lehrwerk manchmal für spontanes, echtes Sprechen lässt. Wenn Teilnehmende etwas ausdrücken möchten, aber an fehlendem Wortschatz oder zu starren Vorgaben scheitern, geht genau das verloren, was im Sprachunterricht eigentlich gefördert werden soll: der Mut zur freien Äußerung. Dass sogar Bilder unklar sind und Aufgaben dadurch missverstanden werden, zeigt, wie wichtig gute, verständliche Materialien sind. Aus Lehrendensicht heißt das: ständig nachbessern, ergänzen, erklären. Es zeigt sich deutlich, dass Differenzierung nicht bloß ein methodisches Extra ist, sondern eine tägliche Notwendigkeit – besonders, wenn Lernende unterschiedlich schnell vorankommen und unterschiedliche Ausdrucksbedürfnisse mitbringen.

5.3.5.Fehlende Elemente: Grammatikübungen und visuelle Elemente

Auch im Bereich der Grammatik bietet das Lehrwerk nicht ausreichend Tiefe. Die Grammatikübungen sind oft zu knapp und lassen die grundlegenden Strukturen

vermissen, die für das Verständnis und die Anwendung notwendig sind. Hier kommt viel zusätzliches Material zum Einsatz, um die grammatischen Grundlagen zu festigen. Darüber hinaus sind die im Buch enthaltenen Bilder oft nicht klar und eindeutig, was zu Missverständnissen führen kann. Daher werden zusätzliche visuelle Materialien vorbereitet und in den Unterricht integriert, um die Verständlichkeit zu erhöhen und das Interesse der Lernenden zu wecken. Es wird darauf geachtet, dass jedes Modul durch ergänzende Materialien unterstützt wird, um die Themen vollständig und verständlich zu vermitteln.

In dieser Kategorie wird deutlich, dass das Lehrwerk sowohl in Bezug auf die Grammatikübungen als auch auf das visuelle Material wesentliche Mängel aufweist. Die Grammatikübungen im Lehrwerk sind oft nicht tiefgehend genug und decken die grundlegenden Strukturen, die für das Verständnis und die Anwendung der deutschen Sprache notwendig sind, nicht ausreichend ab. Dies führt dazu, dass die Lernenden möglicherweise nicht die nötige Sicherheit in der Grammatik entwickeln, um die Sprache korrekt anzuwenden. Die folgenden Beispiele werden erwähnt:

„[...] also es sind zu wenige Übungen für die Grammatik und so weiter, die Grammatik ist zu kurz erklärt (Interview 3, S.1).

„[...] und die Verbindung zwischen dem Grammatikkästchen, dem Bild und den Redemittel finde ich undeutlich. Also es ist undeutlich formuliert. Da entstehen die Schwierigkeiten bei den Teilnehmer:innen, weil sie sehr schwer diese ganzen Teile verbinden können. Dann muss ich selbst irgendwelche Methoden einsetzen, damit sie die Aufgaben besser verstehen“ (Interview 1, Seite 2).

„[...] ich mache zusätzlich so, dass ich ihnen im Bild zeige und dann zusätzlich gleiche Inhalte von den Kästchen an die Tafel schreibe, damit sie es besser visualisieren können und wahrnehmen können und dann geht das besser mit der Umsetzung“ (Interview 1, S.2).

Die fehlende Tiefe der Grammatikübungen bedeutet, dass die Lernenden nicht genügend Gelegenheit haben, die Grammatikregeln zu üben und zu festigen. Um diesem Mangel entgegenzuwirken, greifen Lehrkräfte auf zusätzliches Material zurück, das speziell darauf abzielt, die grammatischen Grundlagen zu festigen. Diese ergänzenden Materialien sind entscheidend, um den Lernenden ein tieferes Verständnis der grammatischen Strukturen zu vermitteln und ihnen die Möglichkeit zu

geben, diese in verschiedenen Kontexten anzuwenden. Auch Interviewperson 2 erkennt dies:

„Zum Beispiel Grammatik, das kommt im Lehrwerk, finde ich, viel zu kurz vor, da muss man mehr machen, aber wenn es um das Thema Sprechen geht, habe ich auf verschiedene Arten versucht, sie zum Sprechen bringen, zum Beispiel haben wir verschiedene Video angeschaut und dann über Videos diskutiert und auch wichtig zu sagen ist, dass ich mit Teilnehmer:innen alle Lektionen mache, weil ich sie alle fürs Leben in Österreich finde. Zum Beispiel das Thema Gesundheitssystem bzw. Begriffe wie Vorsorgeuntersuchung“ (Interview 2, S. 1).

Aus metaperspektivischer Sicht lässt sich in dieser Aussage eine starke Orientierung an lebensweltlicher Relevanz erkennen. Die Lehrperson nutzt das Lehrwerk nicht starr, sondern ergänzt gezielt dort, wo sie Lücken erkennt – etwa im Bereich der Grammatik oder der Sprechförderung. Besonders interessant ist der Einsatz externer Medien wie Videos, die offenbar gezielt zur Aktivierung und zum Diskutieren genutzt werden. Das spricht für ein didaktisches Verständnis, das über das Buch hinausdenkt und auf Teilhabe sowie sinnstiftende Kommunikation abzielt. Gleichzeitig zeigt sich ein hoher Anspruch an Vollständigkeit: Alle Lektionen werden behandelt, nicht nur aus formalen Gründen, sondern weil die Themen als gesellschaftlich relevant und alltagsnah empfunden werden. Das macht die Rolle der Lehrperson als Vermittler:in zwischen Lehrplan und Lebenswirklichkeit besonders deutlich.

Ein weiteres Problem, das aus dieser Kategorie hervorgeht, ist die Unklarheit der im Buch enthaltenen Bilder. Diese sind oft nicht eindeutig genug, was zu Missverständnissen führen kann.

Visuelle Materialien spielen eine wichtige Rolle im Sprachunterricht, da sie komplexe Konzepte auf einfache und verständliche Weise vermitteln können. Wenn die Bilder jedoch nicht klar sind, kann dies das Verständnis der Lernenden beeinträchtigen und zu Verwirrung führen.

Um dieses Problem zu lösen, bereiten die Lehrkräfte zusätzliches visuelles Material vor, das klarer und präziser ist. Diese Materialien helfen, die Verständlichkeit der Themen zu erhöhen und das Interesse der Lernenden zu wecken. Gut gestaltete

visuelle Materialien können als visuelle Ankerpunkte dienen, die das Lernen erleichtern und die Erinnerung an die Inhalte unterstützen.

Die Kombination von ergänzenden grammatischen Übungen und klaren visuellen Materialien ist daher unerlässlich, um die Lücken im Lehrwerk zu füllen. Dies stellt sicher, dass die Lernenden eine umfassende und verständliche Darstellung der Themen erhalten und die notwendigen Fertigkeiten entwickeln, um die Sprache effektiv anzuwenden.

5.3.6. Herausforderungen und Anpassungen in stark gemischten Gruppen

Die Arbeit mit stark gemischten Gruppen stellt eine besondere Herausforderung dar, da die Lernenden unterschiedliche Bildungshintergründe und Lerntypen mitbringen. Diese Heterogenität bedeutet, dass die gleichen Übungen mehrfach wiederholt und je nach Person und deren Bildungsstand unterschiedlich intensiv geübt werden müssen. Die Ergebnisse variieren daher stark, was die Notwendigkeit individueller Förderung und angepasster Lernstrategien verdeutlicht. Einige Lernende erzielen gute Resultate, andere mittelmäßige, während wiederum andere mehr Unterstützung benötigen. Die Vergangenheit und der Bildungshintergrund der Teilnehmenden spielen dabei eine wesentliche Rolle und beeinflussen die Lernergebnisse erheblich. Es ist wichtig, alle Lernenden zu integrieren und ihre individuellen Fähigkeiten zu berücksichtigen, um ein harmonisches und effektives Lernumfeld zu schaffen.

Auf Herausforderungen wird von einer befragten Person hingewiesen, was im nachfolgenden Beispiel dargestellt wird:

„Es ist wirklich eine große Herausforderung, weil die Gruppen sehr gemischt sind und auch sind verschiedene Lerntypen, Personen mit unterschiedlichen Bildungshintergründen und natürlich müssen sie alle an einem Ziel geführt werden [...]“ (Interview 1, S.4).

„Und es sind Erwachsene tatsächlich. Mein jüngster Teilnehmer ist gerade 18 Jahre alt und der älteste vielleicht 60 Jahre alt“ (Interview 3, S. 1).

Die Interviewaussagen verdeutlichen, dass der Unterricht in stark gemischten Gruppen eine erhebliche didaktische Herausforderung darstellt. Die Lehrkraft benennt explizit die Vielfalt der Lerntypen, Altersgruppen sowie der Bildungshintergrund der Lernenden

und erkennt zugleich die Notwendigkeit, diese Vielfalt im Unterricht zu berücksichtigen. Der Ausdruck „müssen sie alle an einem Ziel geführt werden“ verweist auf das pädagogische Ziel, allen Lernenden – unabhängig von ihren Bildungshintergrund oder Art und Weise wie sie lernen – einen Zugang zum Lernprozess zu ermöglichen.

Das folgende Interview greift ebenfalls Aspekte dieses Themas auf:

„Es ist schwierig mit dieser Gruppe zu arbeiten, weil viele von ihnen wissen nicht, wie man lernt“ (Interview 2, S. 3).

Diese Aussage verweist auf eine tiefgreifende pädagogische Herausforderung im Sprachunterricht mit erwachsenen Flüchtenden. Die Lehrkraft bringt zum Ausdruck, dass viele Teilnehmende über keine oder nur geringe Lernstrategien verfügen und oftmals nicht wissen, wie formales Lernen funktioniert. Dies betrifft nicht nur die kognitiven Anforderungen des Spracherwerbs, sondern auch grundlegende Lernkompetenzen wie Selbstorganisation, Wiederholung, die Fähigkeit mit didaktischem Material umzugehen. In diesem Fall lässt sich feststellen, dass auch Lehrwerk Defizite aufweist, da die Lehrkraft dies als Herausforderung in ihrer Arbeit beschreibt. Dieser Thematik sollte im Lehrwerk deutlich mehr Raum gewidmet werden.

Noch ein Beispiel bezüglich der Anpassung der Zielgruppe wird angeführt:

„Ja, das ist immer individuell, ich schaue mir an die Stärke der Gruppe an und wie sie am besten lernen. Manche brauchen mehr Unterstützung und mehr Leitung als andere und ich muss auf jeden Fall auf andere Lehrwerke zurückgreifen und immer viel kopieren, manchmal ist viel Arbeit auf der Tafel, zusammen mit ihnen Schritt für Schritt“ (Interview 3, S. 3)

Diese Lehrkraft beschreibt ihren Unterrichtsansatz als sehr individuell angepasst. Sie sagt, dass sie sich die Stärke der Gruppe anschaut und überlegt, wie die Lernenden am besten lernen. Manche Gruppen brauchen mehr Unterstützung und Führung, andere kommen besser alleine zurecht. Außerdem erwähnt sie, dass sie oft auf andere Lehrwerke zurückgreifen muss. Sie kopiert viel zusätzliches Material und arbeitet häufig an der Tafel. Die Lehrkraft passt den Unterricht flexibel an die Bedürfnisse der Gruppe, unterstützt Lernende individuell, nutzt verschiedene Materialien und investiert, um den Lernerfolg zu sichern.

5.3.7. Methodenvielfalt und Differenzierung für individuelle Bedürfnisse

Um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden, ist eine Methodenvielfalt entscheidend. Das Lehrwerk allein bietet zu wenig Möglichkeiten zur Differenzierung, weshalb zusätzliche Materialien und vielfältige Methoden zum Einsatz kommen. Dies umfasst eine gezielte Individualisierung der Übungen, bei der die Stärken und Schwächen aller Teilnehmenden berücksichtigt werden. Die Zielgruppe ist oft lernunerfahren, was eine besondere Aufbereitung der Übungen erfordert. Unterschiedliche Kombinationen und Gruppenarbeiten verhindern, dass die Lernenden immer nur mit den gleichen Partner:innen arbeiten und fördern die soziale Integration. Eine regelmäßige Anpassung der Unterrichtsmethoden und die Einführung neuer, kreativer Ansätze sind essenziell, um auf alle Lerntypen einzugehen und eine effektive Lernumgebung zu gewährleisten. Differenzierung und Individualisierung sind hierbei die wichtigsten Elemente, um den Lernerfolg für alle Teilnehmenden zu maximieren und deren individuellen Lernprozesse bestmöglich zu unterstützen.

Aus dieser Kategorie lässt sich ableiten, dass eine umfassende und flexible Methodik im Unterricht unerlässlich ist, um den vielfältigen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Das Lehrwerk allein bietet nicht genug Differenzierungsmöglichkeiten, um die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Lernstile der Teilnehmenden einzugehen. Daher ist notwendig, zusätzliche Materialien und vielfältige Methoden einzusetzen, die eine gezielte Individualisierung der Übungen ermöglichen.

Ein wichtiger Aspekt der Differenzierung ist die Berücksichtigung der Stärken und Schwächen jedes:r einzelnen Teilnehmer:in. Dies erfordert von den Lehrkräften eine sorgfältige Beobachtung und Analyse der Lernfortschritte sowie eine Anpassung der Übungen an die individuellen Bedürfnisse. Besonders bei lernunerfahrenen Teilnehmenden ist eine besondere Aufbereitung der Übungen notwendig, um ihnen den Einstieg zu erleichtern und ihre Lernmotivation zu fördern. Interviewperson 2 thematisiert auch dies:

„Ich versuche den Kursteilnehmenden immer eine verschiedene Gruppen- bzw. Partnerarbeit zu geben. Und die Gruppen bilde ich immer mit neuen Teilnehmer:innen, so dass sie miteinander kombiniert werden und voneinander

lernen. Derjenige oder diejenige, der beziehungsweise die gerne spricht regt die andere Person an und so bringen sie einander etwas bei. (Interview 5, S. 3).

Auch hier ein Beispiel dafür:

„Wenn es um Bilder geht, manche Teilnehmer:innen können alleine den Wortschatz aufarbeiten und selbst im Internet recherchieren und in Wörterbüchern aber die Zielgruppe die ich meistens unterrichte, das sind lernunerfahrene Menschen und brauchen mehr Unterstützung und da sind Übungen die falsch platziert im Lehrwerk und solche Übungen müssen anders bearbeitet werden, damit sie es besser verstehen können [...]“ (Interview 3, S. 3).

Die Methodenvielfalt umfasst unterschiedliche Kombinationen und Gruppenarbeiten, die verhindern, dass die Lernenden immer nur mit den gleichen Partner:innen arbeiten. Dies fördert nicht nur die soziale Integration, sondern ermöglicht es den Lernenden auch, verschiedene Perspektiven kennenzulernen und ihre kommunikativen Fähigkeiten in unterschiedlichen Kontexten zu erweitern. Eine regelmäßige Anpassung der Unterrichtsmethoden ist ebenfalls entscheidend, um den Unterricht dynamisch und interessant zu gestalten und auf die sich ändernden Bedürfnisse der Lernenden einzugehen.

Interviewperson 1 geht darauf ein, dass gemischte Gruppen herausfordernd sind, weil anhand der Methoden immer versucht wird auf alle einzugehen, die Personen aber sehr unterschiedlich sind:

„Ja, das ist wirklich eine große Herausforderung, denn die Gruppen sind sehr gemischt. Auch sind verschiedene Lerntypen [...]“ (Interview 1, S. 5).

„[...] Was ich mache zum Beispiel, ja, aus meiner Erfahrung, ähm, natürlich versucht man die möglichst alle Themen bis Ende des Kurses durchzunehmen, dann alle Übungen zu machen, damit die Teilnehmer alle Themen aus dem A2 Bereich kennen und das das zu vertiefen durch zusätzliche Materialien, Grammatikaspekte, das sie es kennen, wie man Dialoge führen sollte, dass man auf die Fragen reagieren sollte, dass man nach Informationen fragen sollte, also je nach Möglichkeit und je nach Person und Bildungshintergrund kommen sie zu guten, mittelguten oder schwachen Ergebnisse. Also, Bildungsvorgang spielt eine sehr große Rolle“ (Interview 1, S. 5).

Dieses Zitat zeigt sehr deutlich, wie schwierig es für Lehrkräfte ist, wenn die Kursteilnehmenden sehr unterschiedlich sind. Die Interviewperson spricht offen darüber, dass in ihrem Kurs Menschen mit ganz verschiedenen Lernerfahrungen sitzen – manche haben vielleicht früher schon viel gelernt, andere noch nie. Trotzdem müssen am Ende alle die gleiche A2-Prüfung schaffen. Das ist eine große Herausforderung. Sie versucht deshalb, den ganzen Stoff aus dem Lehrwerk durchzunehmen, merkt aber, dass das nicht reicht. Besonders beim Sprechen und bei der Grammatik braucht es mehr Unterstützung. Deshalb bringt sie zusätzliches Material mit, damit alle mitkommen – je nachdem, was die einzelne Person gerade braucht. Sie sagt auch klar: Wer früher schon gelernt hat zu lernen, hat es leichter. Für alle anderen muss sie Wege finden, den Stoff einfacher zu machen. Das Zitat macht gut sichtbar, wie wichtig es ist, flexibel zu unterrichten und auf jede Person einzeln einzugehen.

Die Einführung neuer, kreativer Ansätze spielt dabei eine zentrale Rolle. Dies kann durch den Einsatz interaktiver Übungen, Spiele, Debatten und kreativer Projekte geschehen, die den Unterricht lebendiger und praxisnäher gestalten. Solche Ansätze fördern nicht nur das Engagement der Lernenden, sondern ermöglichen es ihnen auch, die Sprechfertigkeiten in einem sicheren und unterstützenden Umfeld zu üben. Differenzierung und Individualisierung sind hierbei die wichtigsten Elemente, um den Lernerfolg für alle Teilnehmenden zu maximieren und deren individuellen Lernprozesse bestmöglich zu unterstützen. Die Flexibilität der Lehrkräfte und ihre Fähigkeit, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einzugehen, sind entscheidend für die Effektivität des Unterrichts. Durch die gezielte Anpassung der Methoden und Materialien können die Lernenden optimal gefördert werden, was zu besseren Lernergebnissen und einer höheren Zufriedenheit führt. Dies fehlt im Lehrwerk, wie im Interview 4 gesagt:

„[...] Einige Teilnehmer:innen sind fortgeschrittener als andere und benötigen anspruchsvollere Aufgaben, während andere mehr Basisübungen brauchen. Zudem sind die Übungen manchmal zu wenig interaktiv und motivierend“
(Interview 4, S. 2).

Insgesamt zeigt sich, dass eine vielfältige und differenzierte Methodik im Sprachunterricht unerlässlich ist, um den verschiedenen Bedürfnissen der Lernenden

gerecht zu werden. Interviewperson 3 erläutert dies anhand der Bilder und den Einstieg in die Lektionen:

„Ich finde, dass die Übungen unzureichend sind oder vielleicht auch falsch in den Lektionen. Zum Beispiel, man hat am Anfang der Lektion Bilder und es geht gleich darum, dass man die Bilder beschreiben soll und Erfahrungen zum Thema erzählen soll, aber irgendwie die Kursteilnehmer:innen haben keinen Wortschatz dazu aufgebaut, um etwas sagen zu können. Also irgendwie sind solche Übungen falsch platziert [...]“ (Interview 3, S. 2).

Von Bedeutung ist es auch, auf unterschiedliche Lerntypen einzugehen:

„Ich setze auf eine Vielfalt von Methoden, um unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden. Visuelle Lernende profitieren von Bildern und Videos, auditive Lernende von Hörübungen und Podcasts und körperlich-aktive Lernende, so zu sagen, von Rollenspielen und Bewegungen im Unterricht. Außerdem arbeite ich oft in Kleingruppen, um auf individuelle Bedürfnisse besser eingehen zu können“ (Interview 4, S.4).

Erneut zeigt sich, dass die Kombination aus strukturiertem Lehrwerk und ergänzenden, kreativen Methoden es ermöglicht, eine effektive und unterstützende Lernumgebung zu schaffen, die den individuellen Lernprozessen der Teilnehmenden gerecht wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrwerk wird, zwar von vielen Lehrkräften als feste Grundlage im Unterricht verwendet, reicht aber allein nicht aus. Immer wieder wurde betont, dass zusätzliche Materialien notwendig sind, vor allem, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Viele Kursteilnehmende bringen sehr verschiedene Vorkenntnisse, Lernerfahrungen und Sprachniveaus mit. Das macht es schwer, alle mit denselben Aufgaben zu erreichen. Besonders im Bereich Sprechfertigkeit fehlt es im Lehrwerk an klaren, gut aufgebauten Übungen, die tatsächlich zum Sprechen anregen. Lehrkräfte berichten, dass sie viel ergänzen müssen: Mit Bildern, Redemitteln, eigenen Materialien und Erklärungen an der Tafel. Auch die Prüfungsrelevanz kommt im Lehrwerk zu kurz: viele Inhalte bereiten nicht ausreichend auf die mündliche A2-Prüfung vor. Es wird deutlich, ohne eine flexible, methodisch vielfältige Gestaltung des Unterrichts würden die Lehrpersonen mit dem Lehrwerk an ihre Grenzen stoßen.

Ein weiterer zentraler Punkt, der aus den Interviews hervorgeht, ist der hohe Anspruch an die Flexibilität und Kreativität der Lehrpersonen. Sie übernehmen nicht nur die Vermittlung der Lehrwerkinhalte, sondern gleichen aktiv die Lücken aus, die das Material in Bezug auf Verständlichkeit, Differenzierung und Prüfungsnähe offenlässt. Besonders herausfordernd ist dies bei lernunerfahrenen Teilnehmer:innen, die mit schulischen Lernformen nicht vertraut sind. Für sie reichen standardisierte Aufgaben nicht aus – sie brauchen mehr Struktur, mehr Wiederholung und vor allem mehr Raum, um Sprachhandeln schrittweise zu erlernen. Lehrkräfte reagieren darauf mit eigenen Methoden: Sie bringen eigene Materialien ein, erklären Inhalte mehrmals in unterschiedlicher Form oder bauen gezielt Wortschatzübungen ein, die im Lehrwerk fehlen. Dabei wird auch deutlich, dass das soziale Miteinander im Kurs eine Rolle spielt. Gruppenarbeiten, Partner:innenwechsel und offene Sprechanlässe fördern nicht nur das Sprechen, sondern auch die Integration und das gegenseitige Lernen. Gleichzeitig ist das alles mit großem Mehraufwand verbunden – zeitlich wie organisatorisch. Die Interviews machen klar, dass ein guter Unterricht auf mehr basiert als auf dem Buch allein. Er lebt von der didaktischen Entscheidungskraft der Lehrperson und von der Bereitschaft, sich immer wieder neu auf die Gruppe einzulassen. Diese Realität bildet die Grundlage für die folgende Diskussion der Ergebnisse im fachlichen Kontext.

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass das Lehrwerk zwar eine gute Grundlage bietet, aber nicht alle Anforderungen erfüllt. Im nächsten Schritt wird im Diskussionsteil näher betrachtet, welche Erkenntnisse aus der Praxis mit der Fachliteratur übereinstimmen – und wo es Widersprüche oder neue Denkanstöße gibt. Dabei geht es auch um die Frage, wie ein sprechfördernder Unterricht gestaltet sein muss, damit er wirklich alle erreicht – unabhängig vom Bildungshintergrund oder der Lernerfahrung.

6. Diskussion

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Sprechfertigkeit im Zweitspracherwerb zeigt ein mehrdimensionales Verständnis dieses komplexen Kompetenzbereiches. Sprechen wird nicht nur als sprachliche Reproduktion verstanden, sondern als ein integrierter Prozess, der kognitive, soziale, psychomotorische und interkulturelle Dimensionen umfasst. Bereits Krumm (vgl. 2001, S.5) betont die Notwendigkeit der Automatisierung sprachlicher Routinen als Voraussetzung für eine entlastende Sprachproduktion, die Raum für inhaltliche Komplexität schafft. Die Automatisierung wird jedoch nicht isoliert gedacht, sondern als Resultat eines prozessualen Transfers von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten.

Ergänzend dazu verweisen Autor:innen wie Huneke und Steinig (vgl. 2013, S.141) auf die Didaktik von expliziten Sprachwissen und impliziter Sprachhandlungskompetenz, wobei insbesondere die Fertigkeit zur situationsadäquaten Reaktion im Vordergrund steht. Diese Fertigkeit ist nicht sich natürlich ergebend, sondern muss, so die didaktische Folgerung, unter kontrollierten, bewusst gestalteten Bedingungen erlernt und trainiert werden. Der Spracherwerb wird hierbei nicht als lineare Aneignung grammatikalischer Strukturen, sondern als zyklischer Prozess verstanden, in dem rezeptive, produktive, interaktive und metasprachliche Elemente dynamisch ineinandergreifen. Eine entscheidende Ergänzung liefert Schatz (vgl. 2006, S. 43), welcher Sprechen nicht nur als Ausdruck sprachlicher Kompetenz, sondern auch als Medium sozialer Integration erkennt: die kommunikative Handlungsfähigkeit entsteht im Spannungsfeld zwischen sprachlichen Mitteln, kommunikativer Absicht und sozialem Kontext. Die Förderung dieser Handlungsfähigkeit setzt dabei eine Kombination aus authentischen Situationen, gezielter sprachlicher Unterstützung und ausreichenden Übungsraum voraus.

Zugleich gewinnt im Kontext erwachsener Flüchtender die sozio-emotionale Komponente der Sprechförderung zentrale Bedeutung. Theorien zur sequenziellen Traumatisierung (vgl. Rothkegel 2019, S. 81) und zur Bedeutung biografischer Brüche für Lernprozesse (vgl. Kilian 1995, S. 16-21) zeigen, dass Sprache in diesem Kontext nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Medium der Selbstvergewisserung, der Stabilisierung und der Orientierung ist. Die Sprechfertigkeit ist damit nicht nur eine funktionale, sondern auch eine symbolische Ressource – sie markiert Zugehörigkeit, artikuliert Teilhabe und begründet Handlungsfähigkeit. Das bedeutet, ihre Entwicklung

ist nie rein linguistisch, sondern stets auch emotional und sozial gerahmt. Eine Theorie, die dies überzeugend integriert, ist die Vorstellung der kommunikativen Kompetenz als Zusammenspiel linguistischer, pragmatischer und soziokultureller Komponenten (vgl. Krumm1996, S.20). Sprachunterricht, der diese Komplexität ernst nimmt, muss also weit über grammatische Korrektheit hinausdenken. Er muss emotionale Sicherheit herstellen, Fehlerfreundlichkeit fördern und sprechförderliche Kontexte schaffen, die an die biografische Realität der Lernenden anschlussfähig sind. Der theoretische Rahmen fordert damit eine Didaktik, die sprachliche Förderung mit sozialen und affektiven Rahmungen verzahnt und die Lernenden nicht als defizitäre Subjekte, sondern als kompetenzfähige Individuen mit komplexen Ressourcen versteht.

Diese theoretischen Prämissen lassen sich in Teilen im Aufbau und der Struktur des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2* wiederfinden, wenn auch nicht durchgängig und konsequent. Auf struktureller Ebene fällt positiv auf, dass das Lehrwerk einem klaren Verlauf folgt, die sprechförderlichen Übungen in vorbereitender, aufbauender und simulierender Weise integriert. Besonders die Module 1,5,8 und 14 zeigen ein methodisches Bewusstsein für die Notwendigkeit, kommunikative Situationen realitätsnah zu inszenieren und die Lernenden schrittweise in produktive Sprachhandlungen zu führen. Die Integration von Partner:inneninterviews, Rollenspielen, Redemittelkarten und Bildimpulsen unterstützt die Automatisierung sprachlicher Routinen und öffnet Räume für kreative, personalisierte Sprachproduktion.

Auch die Einbindung interkultureller Themen, etwa in Modul 7 durch die Thematisierung mehrsprachiger Stichwörter – zeigt ein didaktisches Bemühen um kulturelle Anschlussfähigkeit. Diese Elemente können in Anlehnung an Schatz, als sprechförderliche Resonanzräume gelesen werden, in denen Lernende nicht nur Sprache reproduzieren, sondern auch sich aneignen, um eigene Positionen zu artikulieren.

Es zeigen sich auch Brüche und Limitierungen im Lehrwerk. Es dominieren Übungen zum gelenkten Sprechen deutlich gegenüber jenen zum freien Sprechen. Viele Aktivitäten bleiben im Modus der Redemittelreproduktion oder der Nachsprechübungen, was zwar die grammatische Richtigkeit, nicht aber notwendigerweise die kommunikative Flexibilität fördert.

Besonders auffällig ist dies im Arbeitsbuch, das nahezu vollständig auf rezeptive und formelhafte Sprechhandlungen fokussiert und kaum Raum für kreative Sprachproduktion bietet. Hier zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der deklarativen Zielsetzung (Förderung der Sprechfertigkeit) und der tatsächlichen Umsetzung (Reproduktion sprachlicher Strukturen). Die sprachliche Tiefe wird in vielen Modulen kaum thematisiert. Auch traumasensible Aspekte bleiben vollständig unadressiert, obwohl gerade diese für die Zielgruppe zentral wären. Sprachbiografische Heterogenität wird zwar methodisch anerkannt, aber nicht systematisch didaktisch verarbeitet.

Diese Spannungen sind auch in den Interviewaussagen zu erkennen. Die befragten Personen, die allesamt umfangreiche Erfahrungen mit dem Lehrwerk haben, bestätigen einerseits die Anschlussfähigkeit des Materials an die Lebenswelt der Lernenden, kritisieren jedoch gleichzeitig die begrenzte Flexibilität in der praktischen Umsetzung. Besonders häufig genannt wird der Wunsch nach stärker differenzierten Aufgabenstellungen, die unterschiedliche sprachliche Niveaus innerhalb der Gruppe gezielt adressieren.

Auch die Dominanz gelenkter Sprachhandlungen wird thematisiert, insbesondere der Mangel an Raum für spontane Interaktion, kreatives Sprechen oder biografisches Erzählen. Lehrkräfte berichten, dass sie häufig gezwungen sind, Übungen zu modifizieren oder zu ergänzen, um der Heterogenität der Lerngruppe gerecht zu werden.

Darüber hinaus verweisen mehrere Interviewpersonen auf die fehlende Einbettung traumabewusster oder kultursensibler Methoden. Das Lehrwerk ermöglicht zwar prinzipiell eine sprechförderliche Unterrichtsgestaltung, stellt aber keine didaktischen Hinweise zur Verfügung, wie mit vulnerablen Lerngruppen, emotional aufgeladenen Themen oder sprachlich stark abweichenden Vorkenntnissen umzugehen ist.

Diese sich teilweise stark unterschiedlichen Perspektiven lassen sich nun entlang dreier zentraler Vergleichslinien diskutieren. Erstens zeigt sich im direkten Vergleich zwischen Theorie und Lehrwerk, dass zentrale theoretische Forderungen, etwa nach Förderungen der interkulturellen Kompetenz, Automatisierung sprachlicher Strukturen und sprechförderliche Lernumgebungen, durchaus Eingang in die Gestaltung des Lehrwerks gefunden haben.

Die modulare Struktur, die Einbettung alltagsnaher Situationen sowie die konsequente Einbeziehung von kontrolliertem zu freiem Sprechen entsprechen weitergehend den didaktischen Empfehlungen der Literatur. Gleichzeitig bleibt der Anspruch auf Ganzheitlichkeit, wie etwa Krumm oder Schatz fordern, nur teilweise eingelöst. Während die soziale und interkulturelle Dimension in Ansätzen aufgegriffen wird, bleiben psychologische, emotionale und biografische Aspekte weitergehend unberücksichtigt. Die Theorie fordert eine Didaktik der Person, das Lehrwerk bietet primär eine Didaktik der Sprache.

Im Vergleich zwischen Theorie und Interviews wird diese Lücke noch deutlicher. Die Lehrkräfte fungieren hier gewissermaßen als Vermittlungsinstanzen zwischen Theorie und Praxis. Ihre Aussagen bestätigen viele theoretische Grundannahmen – etwa die Bedeutung der Automatisierung, der Redemittelarbeit und der interkulturellen Sensibilisierung – formulieren jedoch gleichzeitig deutliche Kritik an der fehlenden methodischen Flexibilität und der mangelnden Differenzierung im Material. Die Theorie fordert Sensibilität für Heterogenität – die Praxis erfährt das Gegenteil: Standardisierte Übungen, mangelnde Varianz, begrenzte Handlungsoptionen. Damit wird deutlich, dass die Theorie nicht an der Praxis scheitert, sondern in der Praxis neue theoretische Erweiterungen notwendig macht – etwa in Form einer Didaktik der Resilienz, einer Methodik des Differenzlernens oder einer traumasensiblen Sprechförderung.

Wenn das Lehrwerk direkt mit den empirisch erhobenen Stimmen der Lehrpersonen verglichen wird, zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen normativer Konzeption und praktischer Adaption. Das Lehrwerk erhebt den Anspruch, sprechförderlich, lebensweltnah und interkulturell zu sein, die Praxis hingegen zeigt, dass viele dieser Potentiale nur dann wirksam werden, wenn sie durch die Lehrkraft flexibel interpretiert, erweitert oder sogar ersetzt werden. Insbesondere in der Arbeit mit traumatisierten oder bildungsfernen Lernenden stößt das Material an seine Grenzen.

Die Lehrpersonen berichten übereinstimmend, dass sie ergänzendes Material entwickeln müssen, um der emotionalen, kognitiven und sozialen Realität ihrer Lernenden gerecht zu werden. Diese Notwendigkeit zur didaktischen Improvisation wirft grundlegend Fragen auf:

- Reicht ein Curriculum, das Sprechen nur als kommunikative Technik versteht?

- Braucht es ein Curriculum, das Sprechen auch als soziale Handlung, existenzielle Form der Ausdrucksmöglichkeit und als Medium der Selbstvergewisserung begreift?

Der umgekehrte Vergleich, von den Interviews zum Lehrwerk, verdeutlicht, wie stark das tatsächliche didaktische Potenzial des Lehrwerks von der Interpretationskompetenz der Lehrkraft abhängt.

Das Lehrwerk ist, so kann formuliert werden, nur so gut wie seine methodische individuelle Umsetzung von Seiten der Lehrperson.

Es stellt keine vollwertige Didaktik zur Verfügung, sondern ein Set an sprechförderlichen Impulsen, die erst durch methodische Reflexion und pädagogische Erfahrung wirksam werden. Die Interviewaussagen zeigen dabei exemplarisch, wie dieser Prozess in der Praxis aussieht: Modifikation von Aufgaben, Ergänzung durch kreative Sprechanlässe, situatives Reframing, emotionale Entlastung. Diese Strategien sind nicht im Lehrwerk selbst angelegt, sie entstehen im sozialen Raum des Klassenzimmers. Damit wird das Lehrwerk nicht zum Akteur der Sprechförderung, sondern zum Anlass für sprechförderliche Pädagogik.

Kognitive Belastung in sprechintensiven Lernsituationen

Ein weiterer Aspekt, der im Spannungsfeld zwischen Theorie, Lehrwerk und Praxis eine vertiefende Betrachtung verdient, betrifft die kognitive Belastung, die mit sprechintensiven Unterrichtsphasen einhergeht – insbesondere bei erwachsenen Lernenden mit herausfordernden Bildungshintergründen oder eingeschränkten Ressourcen zur gleichzeitigen Verarbeitung sprachlicher, situativer und emotionaler Anforderungen.

Ein weiterer Aspekt, der im Spannungsfeld zwischen Theorie, Lehrwerk und Praxis eine vertiefende Betrachtung verdient, betrifft die kognitive Belastung, die mit sprechintensiven Unterrichtsphasen einhergeht – insbesondere bei erwachsenen Lernenden mit herausfordernden Bildungshintergründen oder eingeschränkten Ressourcen zur gleichzeitigen Verarbeitung sprachlicher, situativer und emotionaler Anforderungen. Wie bereits Krumm (vgl. 2001, S. 5) und Huneke & Steinig (vgl. 2013, S. 141) betonen, ist der Aufbau der Sprechfertigkeit an einen hohen Grad an kognitiver gleichzeitiger Verarbeitung gebunden: Während gesprochen wird, müssen nicht nur grammatische Strukturen in Echtzeit abgerufen, sondern auch lexikalische

Entscheidungen getroffen, unterschiedliche Elemente wie Betonung oder Intonation angepasst und schließlich inhaltliche Relevanz erzeugt werden – all dies unter Bedingungen, die häufig durch Nervosität, soziale Unsicherheit oder affektive Blockaden erschwert werden.

Die Theorie der kognitiven Load (vgl. Sweller et al. 2011, S. 57-65) bietet hier ein hilfreiches Erklärungsmuster: Wird die Arbeitsgedächtniskapazität überbeansprucht, so bricht die Performanz ein – nicht, weil Kompetenz fehlt, sondern weil die kognitive Architektur des Lernens überlastet ist. Dies hat unmittelbare Relevanz für die Gestaltung sprechintensiver Übungen. Lehrwerke, die spontane, kreative Sprachproduktion in den Vordergrund stellen, ohne für ausreichend automatisierte Vorstufen, emotionale Sicherheit und entlastende Strukturierung zu sorgen, riskieren genau jenen Lerneffekt zu untergraben, welchen sie fördern wollen. Das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2 befindet sich in dieser Hinsicht zwischen Unterstützung und Überförderung. Während in einigen Modulen (besonders Modul 1 oder Modul 8) eine didaktisch kluge Vorgehensweise vom gelenkten zum freien Sprechen erkennbar ist, fehlt in anderen Abschnitten – insbesondere im Arbeitsbuch – jegliche Sensibilität für kognitive Entlastung. Die Annahme, dass ein schlichtes „Nachsprechen“ zur Automatisierung beiträgt, ignoriert, dass Automatisierung nicht durch bloße Wiederholung entsteht, sondern durch inhaltlich eingebettete, bedeutungstragende Wiederholung, die im Gehirn mit anderen verankerten Inhalten verknüpft ist. Diese Differenzierung findet sich im Lehrwerk nur ansatzweise.

Ambivalenz des Prüfungsbezugs im Lehrwerk

Ein weiterer kritischer Aspekt, der sich in der Diskussion anschließen lässt, ist die Frage des Prüfungsbezugs, der in Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2 zwar implizit stets präsent ist, etwa durch die gezielte Vorbereitung auf den Test. Standardisierte Prüfungsformate bieten einerseits Orientierung und schaffen Klarheit über die zu erwerbenden Kompetenzen. Andererseits erzeugen sie jedoch eine Tendenz zur Vereinheitlichung und Formalisierung von Sprache, die der authentischen, situativ-dynamischen Sprachverwendung widersprechen könnte. Die empirischen Interviews spiegeln diese Spannung deutlich wider: Lehrkräfte berichten, dass sie sich häufig zwischen einer „prüfungsnahe“ und einer „lernförderlichen“ Unterrichtsgestaltung entscheiden müssten – ein Dilemma, das auch aus der Theorie ebenso zu erkennen ist.

Die Sprechfertigkeit, so das Ergebnis der Literatur, lässt sich nicht auf die Fertigkeit reduzieren, in standardisierten Prüfungssettings zu bestehen. Vielmehr ist sie Ausdruck komplexer Handlungsfähigkeit, die sich nur in sozial realen, sinnhaft eingestufte Kommunikationssituationen entfalten kann. Dass das Lehrwerk Sprechfertigkeit in erster Linie über institutionalisierte Prüfungsvorgaben definiert, kann somit zu einer Engführung führen, die der gelebten Sprachverwendung nicht gerecht wird – ein Umstand, der in der Praxis nicht selten zu Entwicklung „doppelter Curricula“ führt: einem prüfungsbezogenen, der den Test fokussiert, und einem alltagsbezogenen, der die soziale Wirklichkeit der Lernenden adressiert. Diese Problematik bleibt im Lehrwerk selbst weitergehend unbearbeitet.

Implizite Normierung von Sprache

Wie die Analyse der Module zeigt, wird durchgängig eine bestimmte Form des Sprechens als Zielmodell angeführt: standardnah, höflich, funktional, emotional kontrolliert. Diese Form der sprachlichen Normalität wird jedoch nicht thematisiert, sondern als selbstverständlich vorausgesetzt. Dies kann zu einem unsichtbaren Anpassungsdruck führen, der insbesondere bei Lernenden mit eigenen sprachlichen Repertoires – etwa informellen Dialekten, Gestik oder nur einzelnen Sprachkenntnissen – als normativ erfunden wird. Die Gefahr besteht darin, dass Sprache nicht als Raum der Artikulation von Differenz erlebt wird, sondern als Instrument der Angleichung an ein bestimmtes Modell von „sprachlicher Korrektheit“. Diese Perspektive wurde in den Interviews mehrfach indirekt benannt, etwa wenn Lehrkräfte von Unsicherheiten oder Angst vor Fehlern bei den Lernenden berichten. Dass Fehler in vielen Übungen kaum als didaktisches Lernmoment genutzt, sondern primär vermieden werden sollen, verstärkt diesen Normdruck. Eine Theorie der Sprechförderung, die Sprache als Mittel der Selbstermächtigung begreift, müsste genau an diesem Punkt ansetzen: bei der Auflösung normativer Vorgaben, bei der Öffnung für individuelle Ausdrucksformen, bei der Thematisierung sprachlicher Vielfalt als Ressource. Das Lehrwerk geht allerdings nicht näher darauf ein. Es zeigt Sprechen als das Erreichen einer definierten Norm, nicht als das Aushandeln sprachlicher Handlungsspielräume im sozialen Raum.

In Summe zeigen sich somit drei zentrale Defizite, die in der Diskussion um die Förderung der Sprechfertigkeit nicht ignoriert werden können:

- Die unzureichende Berücksichtigung kognitiver Belastung und affektiver Faktoren im Übungsdesign.
- Die Ambivalenz zwischen Prüfungsorientierung und kommunikativer Authentizität.
- Die problematische Normierung sprachlicher Ausdrucksformen ohne Reflexion über deren soziale Wirkung.

Diese Aspekte ergänzen und vertiefen die bereits dargestellten Schwierigkeiten zwischen Theorie, Lehrwerk und Praxis und legen nahe, dass eine konsequente Sprechförderung mehr benötigt als gut gemeinte Übungen.

Es würde eine Didaktik brauchen, die Differenzieren anerkennt, Lernrealitäten noch stärker ernst nimmt und Sprache nicht als Ziel, sondern als Möglichkeit erachtet.

Eine zentrale Dimension wäre noch die emotionale Sicherheit und interpersonale Vertrauen innerhalb sprachlicher Lernprozesse. Besonders im Kontext von Flüchtenden, deren Biografien oftmals von Brüchen, Verlusten, Entwurzelung und Traumatisierung geprägt sind, stellt das Erlernen einer neuen Sprache weit mehr dar als einen rein kognitiven oder funktionalen Aneignungsprozess – vielmehr wird Sprache hier zum grundlegenden Medium, das nicht nur Kommunikation ermöglicht, sondern auch soziale Teilhabe, Identitätsbildung und die Wiedergewinnung von Kontrolle über das eigene Leben. Sprechen – in diesem Zusammenhang – ist nicht nur sprachliche Handlung, sondern ein tiefer, persönlicher Akt der Sichtbarmachung, der mit einem erheblichen Maß an Verletzlichkeit einhergeht. Diese Verletzlichkeit verlangt nach einem didaktischen Raum, der von Vertrauen, Sicherheit und Akzeptanz getragen wird. Die Theorie hierzu ist eindeutig und zeigt, ohne ein Mindestmaß an affektiver Stabilität ist keine nachhaltige Sprachproduktion möglich.

Das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2 hingegen geht auf diese emotionale Grunddimension des Sprechens kaum ein. Zwar sind einzelne sprechanregende Aufgaben freundlich gestaltet und bemühen sich um lebensweltliche Nähe, doch fehlen sowohl auf struktureller als auch inhaltlicher Ebene explizite Mechanismen zur Herstellung von emotionaler Sicherheit. Weder finden sich Hinweise zur Fehlerkultur noch didaktische Reflexion über mögliche Überförderungen durch sensible Themen wie Herkunft, Familie, Krieg oder Flucht. Auch das Layout der Übungen – etwa durch seine klare Ordnung, aber gleichzeitig hohe Dichte an

Informationen – kann in bestimmten Kontexten verunsichernd wirken. Die Module bleiben auf der Oberfläche funktional, ohne zu reflektieren, dass Sprache immer auch etwas mit Selbstpreisgabe zu tun hat. Die Interviewaussagen bestätigen diese Schwachstelle auf eindrückliche Weise. Mehrere Lehrpersonen berichten davon, dass sie gezielt Vertrauen aufbauen müssen, bevor überhaupt produktive Sprechprozesse in Gang kommen. In diesen Berichten wird deutlich, dass Sprechförderung oft nicht mit Sprechübungen beginnt, sondern mit biografischer Validierung, mit Zuhören, mit der Anerkennung individueller Lebensrealitäten.

Diese Beobachtung führt zur Frage: Kann ein standardisiertes Lehrwerk überhaupt Raum für individuelle emotionale Sicherheit schaffen und wäre es die Aufgabe? Ist dies Aufgabe des Unterrichts, des Lehrwerks und / oder der unterrichtenden Person?

Wenn es die Aufgabe der Lehrperson ist, wäre es dann nicht notwendig zumindest didaktische Hinweise, wie Reflexionsimpulse oder modulare Erweiterungen im Lehrwerk zu finden, die genau auf diesen Aspekt eingehen?

Die Diskrepanz zwischen Lehrwerk und Unterrichtspraxis wird hier besonders deutlich; während das Material weitergehend neutral, distanziert und objektiv aufbereitet ist, erfordert die konkrete Unterrichtssituationen ein hohes Maß an emotionaler Präsenz, Feinfühligkeit und Beziehungsarbeit. Dass dies in den Interviews nicht nur beiläufig erwähnt, sondern als strukturell notwendig beschrieben wird, zeigt, wie weit die Anforderungen des realen Sprachlernkontexts von der formalen Struktur eines Lehrbuchs entfernt sein können. Dabei geht es nicht um eine psychologische Betrachtung des Unterrichts, sondern um die Einsicht, dass Sprechen nur dort entsteht, wo sich Menschen gesehen oder sicher fühlen. Diese Erkenntnis ist wesentlich und wird dennoch in vielen didaktischen Konzepten zu wenig berücksichtigt.

Es könnte daher noch mehr auf die emotionale Dimension des Sprechens eingegangen werden. Es kann argumentiert werden, dass eine rein deskriptive Didaktik, die Sprachhandlungen in Niveaustufen zerlegt, notwendigerweise die Subjektivität der Lernenden ausblendet, ihre Ängste, ihre Hoffnungen, ihre biografische Aufladung des Sprechens. Eine solche Perspektive reduziert Sprache auf Performance und vergisst ihre Tiefe beziehungsweise persönliche Bedeutung. Gerade bei Flüchtenden, die oft über lange Zeiträume zum Schweigen gezwungen waren, sei

es durch politische Unterdrückung, sprachliche Marginalisierung oder psychische Überforderung, kann das Wiedererlernen des Sprechens im wörtlichen Sinne ein Akt der Wiederaneignung darstellen. Es geht dann nicht mehr darum, sprachlich korrekt zu fragen, wo der Bus abfährt, sondern darum, sich sprachlich in der Welt wieder zu verorten, in einer neuen Umgebung, mit neuen Codes, neuen Erwartungen und nicht zuletzt: neuen Unsicherheiten.

Das Lehrwerk geht zu wenig auf die emotionale Komponente ein. Es enthält keine Übungen, die gezielt Vertrauen aufbauen oder eine Fehlerfreundlichkeit thematisieren. Es fehlen sprachförderliche Formate, die auf nonverbale Ausdrucksformen eingehen, Übergänge zwischen Sprachen zulassen oder mehrsprachige Biografien als Ressource würdigen.

Auch in den visuell – kommunikativen Elementen – Bildern, Illustrationen, Namensverwendung – spiegelt sich kaum ein Bemühen um Identifikationsräume wider. Stattdessen dominiert eine nüchterne, anwendungsorientierte Sprechdidaktik, die Sprache als Mittel zum Zweck begreift – aber nicht als Raum sich selbst besser kennenzulernen. Genau hier aber setzen die empirischen Beobachtungen der Lehrkräfte an. Sie berichten von der Notwendigkeit, Räume der Entlastung zu schaffen, Wiederholungen zuzulassen, Schweigen auszuhalten und zwischenmenschliche Verbindung herzustellen, bevor sinnvolle Sprachaktivitäten überhaupt möglich sind. Diese Aussagen sind keine Einzelfälle, sondern Ausdruck einer strukturellen Problematik zwischen beziehungsorientierter und rein theoretischer Sprachförderung. Sprache ist daher nicht nur technisch zu betrachten.

Im Zusammenspiel der theoretischen Einsichten, der lehrwerkspezifischen Analyse und der empirischen Perspektiven der Lehrkräfte verdichtet sich ein vielschichtiges, teilweise widersprüchliches Bild über Bedingungen, Herausforderungen und Voraussetzungen erfolgreicher Sprechförderung im Kontext erwachender Flüchtender. Was in der Theorie als idealtypische Grundlage einer ganzheitlichen, sprechförderlichen Didaktik entworfen wird, eine Verbindung von emotionaler Sicherheit, kognitiver Entlastung, soziokultureller Anschlussfähigkeit und kommunikativer Handlungskompetenz, bleibt in der Praxis vielfach bruchstückhaft punktuell oder abhängig von der individuellen Vermittlungskompetenz der Lehrperson.

Das Lehrwerk, das sich an bewährten didaktischen Standards orientiert und auf eine klare Strukturierung von Wortschatz, Redemitteln und Gesprächsanlässen setzt, wird in der praktischen Anwendung zwar als grundsätzlich geeignet erlebt, lässt jedoch zentrale Bedürfnisse und Voraussetzungen der Zielgruppe unberücksichtigt. Damit zeigt sich eine Diskrepanz, die nicht nur auf inhaltlicher Ebene verläuft, sondern auch strukturell und konzeptionell bedingt ist. Das Lehrwerk adressiert ein abstraktes Lernsubjekt, dessen Lernmotivation, biografische Verfasstheit und emotionale Ausgangslage normativ homogenisiert werden – wohingegen die Realität der Lernenden von Heterogenität, Brüchen, prekären Lebensbedingungen und tiefgreifenden Unsicherheiten geprägt ist.

Diese Asymmetrie zwischen didaktischer Norm und biografischer Realität zeigt sich wie ein roter Faden durch die gesamte Diskussion. Sie beginnt bei der methodischen Grundorientierung des Lehrwerks, das trotz erkennbarer Bemühungen um Sprechförderung – eine bestimmte Vorstellung von gelingender Kommunikation implizit voraussetzt: korrekt, kontrolliert, standardnah. Dies zeigt sich nicht nur in den Übungsformaten, sondern auch in der Auswahl der Gesprächsanlässe, der Bildsprache, der Rollenvorgaben und nicht zuletzt in der inhaltlichen Struktur der Aufgabenstellungen, die selten offene, mehrdeutige oder kreativ angelegte Sprechsituationen zulassen. Dass Lehrkräfte in den Interviews wiederholt davon berichten, bestimmte Aufgaben modifizieren oder ergänzen zu müssen, um sowohl emotional sensible als auch sprecherisch freie Räume zu ermöglichen, ist daher kein Zufall, sondern Ausdruck einer strukturellen Spannung: Das Material zielt auf sprachliche Funktionalität, die Praxis verlangt nach emotionaler Authentizität.

Diese Spannung bleibt im Lehrwerk unkommentiert – und sie kann auch nicht vollständig didaktisch aufgelöst werden, solange die grundlegende Zielgruppenorientierung unreflektiert bleibt.

Was sich im Diskurs um kognitive Entlastung, um Prüfungsorientierung oder um normative Sprachmodelle andeutet, führt zu den übergeordneten Fragen:

1. Welche Vorstellung von Sprechen liegt dem Lehrwerk zugrunde?
2. Welche Wirklichkeit des Sprechens erfahren die Lernenden im Unterricht?

Die Theorie, wie sie etwa Krumm (vgl. 2001, S.5-12) oder Huneke & Steinig (vgl. 2013, S.141) entfaltet wird, sieht im Sprechen nicht nur eine Möglichkeit sich sprachlich zu

äußern, sondern eine sozial eingebettete Handlung, die erst im Gegenüber Bedeutung entfaltet. Diese Vorstellung wird im Lehrwerk nur ansatzweise eingelöst. Zwar finden sich sprechanregende Elemente, kooperative Übungen und lebensweltnahe Szenarien, doch bleiben diese oft formalisiert und wenig durchlässig für die Subjektivität der Lernenden. Emotionale Sicherheit, Vertrauen, nonverbale Kommunikation oder biografische Sprachräume – all dies sind Bedingungen, die in der Theorie als grundlegend benannt werden, im Lehrwerk jedoch weder explizit gefördert noch reflektiert werden.

Dass es dennoch zu sprechförderlichen Situationen kommt, liegt an den Lehrpersonen, die Leerstellen ausgleichen, Unsicherheiten auffangen und Räume jenseits der Aufgabestellungen eröffnen. Die Interviews belegen, wie sehr diese Prozesse nicht nur individuelle Entscheidungen, sondern strukturell notwendige Korrekturen eines Materials sind, das für eine andere Lernerrealität konzipiert wurde.

Die Interviews mit den Lehrkräften machen deutlich, dass das Buch in der Zusammenarbeit mit Flüchtenden nicht immer als ideal eingestuft werden kann. Sprache ist für diese Zielgruppe nicht nur ein neues Kommunikationssystem, sondern ein Ort der Neuverortung im sozialen Raum. Wer in einer neuen Sprache zu sprechen beginnt, vollzieht auch einen symbolischen Schritt: Er oder sie begibt sich in eine neue Rolle, in eine neue Öffentlichkeit, in ein neues Verhältnis zur eigenen Person. Diese Dynamik verlangt nach einer Sprechförderung, die mehr ist als Redemittelarbeit – sie verlangt nach einer Didaktik des Zuhörens, der dialogischen Öffnung, der Anerkennung von Differenz. Das wird zwar angeregt, aber könnte im Lehrwerk deutlich stärker vertreten sein.

Die Lehrpersonen versuchen diese Lücken zu füllen und das ist ein Ausdruck professioneller Verantwortung und ist auch ein Indikator für das didaktische Ungleichgewicht zwischen Material und Realität. Die Aussagen der Lehrpersonen zeigen, wie Sprechförderung im Alltag tatsächlich funktionieren kann: nicht entlang vordefinierter Vorgehensweisen, sondern im ständigen Aushandeln zwischen Struktur und Flexibilität, zwischen Zielorientierung und Zuwendung, zwischen didaktischer Planung und pädagogischem Beobachten. Die Interviews zeigen dabei kein Defizit des Lehrwerks im engeren Sinne, sondern vielmehr eine Verschiebung des Lernfokus: Während das Buch Sprache als Ziel beschreibt, begreifen die Lehrkräfte Sprache als Medium.

Am deutlichsten wird diese Differenz in jenen Passagen der Interviews, in denen Lehrkräfte davon berichten, dass Lernende mit dem Sprechen beginnen, sobald sie sich nicht mehr beobachten, sondern wahrgenommen fühlen. Wenn sie sich weniger beurteilt fühlen, trauen sie sich eher zu sprechen. Das zeigt den eigentlichen Kern der Arbeit: es geht nicht um das korrekte Sprechen, sondern um die Möglichkeit der Sprache zu widmen und sich ihr anzunähern. Schrittweise wird so die Sprache korrekt gelernt und Teil des Alltags. Diese Möglichkeit herzustellen, ist keine Funktion des Lehrwerks, sondern eine Frage der Haltung. Und genau hier liegt die größte Diskrepanz zwischen Theorie, Material und Praxis. Es liegt an den Lehrpersonen ausreichend darauf zu achten, dass dies in der Praxis möglich ist.

6.1. Limitation der Arbeit

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel die Förderung der Sprechfertigkeit bei erwachsenen Flüchtenden in Österreich anhand des Lehrwerks Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2 multiperspektivisch zu beleuchten. Es fand eine Literaturlaufarbeitung statt, sowie eine Text-nahe Analyse des Lehrmaterials und eine empirisch gestützte Reflexion auf Basis leitfadengestützter Interviews mit erfahrenen Lehrpersonen. Nun sollen unterschiedliche Limitationen der Arbeit formuliert werden.

Eine erste, grundlegende Begrenzung betrifft die Auswahl und Reichweite des Lehrwerks. Zwar wurde mit Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2 ein in der Praxis weit verbreitetes und in Integrationskursen oft verwendetes Lehrwerk herangezogen, doch bleibt damit die Analyse zwangsläufig auf ein spezifisches didaktisches Konzept beschränkt. Andere Materialien – etwa niedrigschwellige Angebote, alternative Kursformate oder vollständig digitalisierte Lernumgebungen – konnten nicht berücksichtigt werden. Dies schränkt die Übertragbarkeit der Ergebnisse ein, auch wenn zentrale Befunde – wie etwa die Problematik der gelenkten Sprechhandlungen oder der Mangel an emotionaler Absicherung – über das gewählte Beispiel hinaus Bedeutung beanspruchen dürfen. Es bleibt die Tatsache, dass die spezifische Lehrwerkanalyse eine Limitation der Arbeit ist. Die daraus abgeleiteten Ergebnisse sind nicht generalisierbar, sondern an das analysierte Material gebunden und müssen im Rahmen weiterführender Studien auf andere Kontexte übertragen werden.

Eine zweite Grenze ergibt sich aus der empirischen Anlage der Arbeit. Die Interviewstudie basiert auf einer begrenzten Anzahl befragter Lehrpersonen, die in bestimmten Kursformaten mit ähnlichen Voraussetzungen arbeiten. Auch wenn die qualitativen Interviews eine hohe inhaltliche Dichte und Tiefe aufweisen, handelt es sich um subjektive Perspektiven, die auf konkreten Praxiserfahrungen beruhen – und diese sind zwangsläufig eingebettet in bestimmte Biografien und in institutionelle Kontexte. Die gewonnenen Aussagen sind daher nicht im Sinne einer repräsentativen Meinung der Lehrer:innen zu verstehen, sondern als dichte Beschreibungen individueller Erfahrungswirklichkeit. Dies begrenzt die Reichweite der empirischen Aussagen – zumal keine Perspektiven der Lernenden selbst einbezogen wurden. Die Entscheidung, auf Interviews mit Flüchtenden zu verzichten, erfolgte bewusst – nicht zuletzt aus ethischen und methodischen Überlegungen hinsichtlich Verletzlichkeit, Vertrauen und sprachlicher Barrierefreiheit. Es bleibt dadurch eine wichtige Perspektive ausgespart und zwar jene der Betroffenen selbst. Ihre Stimmen hätten womöglich ein anderes Licht auf Fragen der Sprechförderung geworfen – etwa im Hinblick auf emotionale Hürden, biografische Blockaden oder subjektive Wahrnehmung von sprachlicher Kompetenz und sozialer Teilhabe.

Darüber hinaus ist auch die theoretische Rahmung eingeschränkt. Zwar wurden zentrale Modelle zur kommunikativen Kompetenz, zur kognitiven Sprachverarbeitung und zur interkulturellen Didaktik herangezogen und sinnvoll miteinander verknüpft, doch blieb eine systematische Verknüpfung mit traumapädagogischen, psycholinguistischen oder migrationssoziologischen Konzepten weitergehend aus. Dies ergab sich durch eine bewusste thematische Fokussierung – jedoch auf Kosten einer interdisziplinären Tiefenschärfung, die insbesondere im Kontext geflüchteter Erwachsener neue Perspektiven auf Sprache, Subjektivität und Bildung hätte eröffnen können. Auch postkoloniale oder kritische migrationspädagogische Theorien wurden nicht systematisch einbezogen, obwohl sie für die Reflexion von Machtverhältnissen, Normsetzungen und sprachlicher Integration fruchtbar gewesen wären.

Es ergibt sich daher ein theoretisches Fundament, welches aber sehr eingeschränkt ist und somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Hierzu kommt, dass auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung auf die Sprechfertigkeit selbst eine bewusste Limitation darstellt, die andere Kompetenzbereiche – insbesondere Hörverstehen, interaktive Diskursfähigkeit oder nonverbale Kommunikation – nur am Rande

behandelt. Diese Entscheidung erfolgte unter Berücksichtigung mit den Erkenntnissen der Arbeit, dennoch hätte eine breitere Perspektive auf kommunikative Gesamtkompetenz möglicherweise zusätzliche Differenzierungen ermöglicht – etwa im Hinblick auf die Wechselwirkung zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten oder auf die Rolle von multimodaler Verständigung in niedrigschwelligen Unterrichtssituationen. In dieser Limitation liegt eine begriffliche Klarheit, aber auch eine inhaltliche Begrenzung.

Zeitlichkeit und Konstellation des Forschungsdesigns könnten auch miteinfließen. Die Interviews wurden zu einem konkreten Zeitpunkt mit bestimmten Personen unter bestimmten institutionellen Bedingungen durchgeführt. Sie sind damit Momentaufnahmen, keine Längsschnitte. Eine längere Beobachtungsdauer oder eine Triangulation mit teilnehmender Beobachtung, Lernertextanalysen oder Unterrichtsvideos hätte möglicherweise zusätzliche Erkenntnisse hervorgebracht, etwa über nonverbale Dynamiken, implizite didaktische Routinen oder diskursive Verschiebungen im Klassenraum. Im Rahmen dieser Abschlussarbeit hätte das aber den Rahmen gesprengt und konnte daher nicht umgesetzt werden, auch wenn es wichtige Erkenntnisse hätte bringen können.

Es kann also festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit bewusst eine fokussierte, qualitativ angelegte und theoretisch fundierte Annäherung an ein komplexes sprachdidaktisches Thema darstellt, das jedoch, wie jede qualitative Untersuchung, durch bestimmte methodische und konzeptionelle Limitationen begrenzt ist. Diese Begrenzungen schwächen nicht die Relevanz der Ergebnisse, aber ihre Übertragbarkeit, ihre interdisziplinäre Anschlussfähigkeit und ihre Reichweite im Hinblick auf die Perspektivenvielfalt. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit weiteren Dimensionen – insbesondere unter Einbeziehung der Lernenden – bleibt für künftige Forschung notwendig, um die komplexere Wirklichkeit der Sprechförderung im Kontext von Flucht, Integration und Erwachsenenbildung in ihrer ganzen Tiefe und Widersprüchlichkeit zu erfassen.

7. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2 hinsichtlich seiner sprechförderlichen Potenziale für erwachsene Flüchtende in Österreich zu analysieren. Dabei stand nicht nur die Frage im Zentrum, welche konkreten didaktischen Mittel zur Förderung der Sprechfertigkeit im Material integriert sind, sondern auch, wie diese in ihrer praktischen Anwendung durch Lehrpersonen wahrgenommen, angepasst und mit der Realität der Zielgruppe vermittelt werden.

Ergänzend dazu wurde der theoretische Bezugsrahmen so gewählt, dass sprachdidaktische, kognitive und sozio-emotionale Dimensionen der Sprechförderung gleichermaßen berücksichtigt werden konnten.

Im Ergebnis zeigt sich ein differenziertes, in sich spannungsvolles Bild, das nicht mit einem eindeutigen Urteil abschließt, sondern vielmehr auf die Ambivalenz, Komplexität und Kontextgebundenheit sprachdidaktischer Prozesse verweist – insbesondere dann, wenn diese auf verletzbare Lerngruppen wie erwachsene Flüchtende angewendet werden.

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage lässt sich zunächst feststellen, dass das *Lehrwerk Pluspunkt – Deutsch Leben in Österreich A2* grundsätzlich sprechförderliche Ansätze enthält. Es verfolgt eine strukturierte Herangehensweise, die den Lernenden eine systematische Annäherung an produktive Sprachhandlungen ermöglicht.

In vielen Modulen, insbesondere in den einführenden Kapiteln, aber auch im Bereich der alltagspraktischen Kommunikation, werden Sprechanlässe angeboten, die den Lernenden ermöglichen, sich sprachlich auszuprobieren, standardisierte Redemittel einzuüben und sich im Rahmen gelenkter Gesprächsformate schrittweise an freieres Sprechen heranzutasten.

Die Aufgabenformate fördern in ihrer Grundlage eine klare kommunikative Orientierung. Auch die visuelle Gestaltung, die Integration Österreichs spezifischer Inhalte sowie die Bezugnahme auf typische Lebensbereiche, Wohnen, Arbeiten, Einkaufen, Gesundheit, zeugen von einem gewissen Maß an Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Lernenden.

Gleichzeitig treten erhebliche Einschränkungen auf, die besonders in Bezug auf die spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse geflüchteter Erwachsener als problematisch eingestuft werden können. So lässt sich feststellen, dass die Sprechförderung im Lehrwerk in weiten Teilen formal bleibt, funktional orientiert ist und vor allem auf standardisierte Gesprächsformen hin optimiert wurde. Die Förderung des freien Sprechens, im Sinne individueller Meinungsäußerung, biografischer Narration oder kreativer Sprachproduktion, tritt gegenüber dem gelenkten Üben deutlich zurück.

Es dominieren kontrollierte Dialogformen, Nachsprechübungen und reproduktive Formate, die zwar die sprachliche Korrektheit fördern, jedoch kaum Raum für sprachlich-subjektive Aneignung schaffen. Diese Form der Didaktik bleibt hinter den theoretischen Anforderungen zurück, die eine ganzheitliche, emotionssensible und sozial eingebettete Sprachförderung fördern, wie sie etwa bei Krumm (vgl. 2001, S. 5-12) zu erkennen ist.

Die Lehrpersonen brauchen viel Zusatzmaterial, um die Lernenden ausreichend auf ihre Abschlussprüfung vorzubereiten und „alltagsfit“ zu machen. Das Lehrwerk allein würde nicht ausreichend, um den Lernenden alles beizubringen, was für einen erfolgreichen Abschluss notwendig ist. Das zeigt, dass das Buch nur unter Berücksichtigung von Zusatzmaterialien bestmöglich angewendet werden kann.

Diese Lücke zwischen theoretischem Anspruch und didaktischer Umsetzung wird in den qualitativen Interviews mit den Lehrpersonen besonders deutlich. Sie zeigen, dass das Material in der Praxis häufig nur als Ausgangspunkt dient, das jedoch in vielen Fällen ergänzt, adaptiert oder sogar umgangen werden muss, um den realen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Dabei wird immer wieder auf die hohe Heterogenität der Lerngruppen verwiesen, nicht nur in sprachlicher Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf Bildungsvoraussetzungen, psychische Belastungen, biografische Brüche und kulturelle Differenzen. Die Lehrkräfteberichten übereinstimmend davon, dass sie Räume schaffen müssen, in denen Lernende Vertrauen aufbauen können, sprachlich scheitern dürfen, sich emotional sicher fühlen und die Möglichkeit erhalten, Sprache nicht nur als Lerngegenstand, sondern als Mittel der Selbstvergewisserung zu erleben. Diese Dimensionen, affektiv, biografisch und sozial, bleiben im Lehrwerk weitergehend unberücksichtigt. Es wäre auch ungünstig mit zu viel Druck zu arbeiten, sondern es hat den Lernenden vor allem vermittelt zu werden, dass ein Raum geschaffen wird, um sich sprachlich auszutesten.

Sprechen ist ein symbolischer Akt, vor allem im Kontext von Flucht und Neuorientierung. Es darf nicht als rein technischer Vorgang erachtet werden, sondern es ermöglicht den Lernenden eine Teilhabe. In der Arbeit mit Flüchtenden zeigt sich, dass Sprechförderung andere Räume benötigt: Räume der Offenheit, der Verlangsamung, der mehrsprachigen Resonanz und der symbolischen Anerkennung.

Das Lehrwerk stellt daher Elemente der Sprechförderung bereit, diese jedoch nur im Rahmen der begrenzten Umsetzung. Die Verantwortung für eine umfassende ganzheitliche Förderung liegt damit nicht im Material selbst, sondern bei den lehrenden Personen: ihrer Sensibilität, ihrem didaktischen Gespür, ihrer Fähigkeit, jenseits des Lehrplans zu agieren und auch in ihrer Erfahrung. Dies ist eine Erkenntnis, die durch die Arbeit hindurch immer wieder spürbar wurde: Nicht das Lehrwerk fördert das Sprechen, sondern die Art, wie mit dem Lehrwerk umgegangen wird. Und damit verschiebt sich auch der Blick von Materialanalyse hin zur pädagogischen Praxis: zu den Momenten des Abweichens, des Improvisierens, des situativen Erkennens dessen, was jetzt gebraucht wird. Diese Praxis ist nicht im Buch, sondern hängt von den Lehrpersonen ab. Es ist somit notwendig, dass sich die Lehrpersonen umfassend mit dem Lehrwerk befassen, bevor sie es anwenden, um es bestmöglich anwenden zu können.

Ausblick

Künftige Forschung sollte genau hier ansetzen, bei den folgenden Fragen:

- Wie lassen sich Unterrichtsmaterialien gestalten, die nicht nur sprachlich-strukturelle Fortschritte abbinden, sondern auch Räume für biografische Vielstimmigkeit, für affektive Sicherheit und für kreative Aneignung eröffnen.
- Wie können die Perspektiven der Lernenden selbst stärker ins Zentrum gerückt werden? Dies ist wichtig, um zu verstehen, was es bedeutet, in einem neuen Land, mit einer neuen Sprache und unter unsicheren Bedingungen das Sprechen (wieder) zu lernen.

Diese Arbeit kann dies nur andeuten, doch sie macht deutlich, Sprechförderung ist mehr als Sprachvermittlung.

8. Literaturverzeichnis

Aguado, K. (2016): Grounded Theory und Dokumentarische Methode. In: Caspari, D./Klippel, F/ Legutke, K., M. Schramm K, (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + CO.KG.

Bachmann, U. & Kauffmann, F. (2006): Zum Reden bringen. In: Clalüna, M & Studer, T.: Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF-/DaZ- Unterricht. Sprechen über DaF/DaZ Unterricht in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Universität Bern. Sondernummer Rundbrief AkDaF, S. 128-129.

Ballweg, S./ Drumm, S./ Hufeisen, B./ Klippel, J./ Pilypaitytė, L. (2013): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München. Klett- Langenscheidt.

Becker-Mrotzek, M./Gogolin I/Roth, H-J/Stanat, P. (2023): Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: In Grundlagen der sprachlichen Bildung. Band 10. Münster, New York. Waxmann Verlag, S.12.

Budde, M. (2012): Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2. Universität Kassel. Kassel University Press.

Butzkamm, W. (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 3. Auflage. Tübingen. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.

Dervan, D. (2022): Mündlichkeit in Fremdsprachenlehrwerken: Eine Untersuchung der Sprechübungen und -aufgaben im regionalen DaF- Lehrwerk Deutsch macht Spaß A1.2. Dialog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik 10(2), 310-331.

Dirim, I. (2021): Sprache und Integration. In: Altmayer, C./ Biebighäuser, K./ Haberzettl, S./ Heine, A. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin. Springer Verlag GmbH, S.89-91.

Dusemund- Brackhahn, C. (2008): Sprechen im DaZ- Unterricht. In: Kaufmann, S./ Zehnder, E./Vanderheiden, E./ Frank, W. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Ismaning. Hueber, S.144-169.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt-Klett.

Ellis, B.H.; Winer, J.P.; Murray, K. & Barrett, C. (2019). Understanding the mental health of refugees. In: Parekh, R. & Trinh, N.-H. T. (Hrsg.): The Massachusetts General Hospital Textbook of Diversity and Cultural Sensitivity in Mental Health. Cham: Humana, S. 253-258.

Faistauer, R. (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 1. Berlin / New York. Walter de Gruyter Verlag, S.961-969.

Funk, H./ Kuhn, C./ Skiba, D./ Spaniel-Weise, D./Wicke, E.R. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. Unter Mitarbeit von Ricard Brede, J. München. Klett-Langenscheidt.

Gönay, Z-E. & Çavuşoğlu, A-A. (2023): Analyse der Sprechfertigkeiten im Lehrwerk Menschen A1 nach Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik 11(1), 155-176.

Gschliesser, J. (2022): Zum Integrationsprozess von DaZ- Beginner/innen in Deutschförderklassen. Eine Kriteriengeleitete Lehrbuchanalyse zu Integration und Wertevermittlung. Universität Wien.

Hadfield, J. & Dörnyei, Z. (2013): Motivating Learning. Harlow u.a.: Pearson.

Heissenberger, A. (2023): Sprache ist Integration. Hürden ukrainischer Flüchtlinge beim Erlernen des Deutschen. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung.

Huneke, H-W & Steinig, W (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6.Auflage. Berlin. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.KG.

Jin, F./ Neumann, J./ Schote, J. (2022): Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich. Kursbuch. 5. Druck. Berlin. Cornelsen Verlag GmbH.

Jin, F./ Neumann, J./ Schote, J. (2022): Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich. Arbeitsbuch. 5. Druck. Berlin. Cornelsen Verlag GmbH

Kilian, V. (1995): Gesellschaftliche Bedingungen des Faches Deutsch als Zweitsprache. In: Kilian, V./ Neuner, G./ Schmitt, W. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. (S. 8-41). Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, S.16-21.

Krumm H-J (1996): Kommunikationsfähigkeit - kommunikative Fertigkeiten. Aktuelles Fachlexikon. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 14, S.20.

Krumm, H.-J. (2001). Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 24, 5-12.

Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 13., überarbeitete Auflage. 1983 Beltz. Weinheim Basel.

Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin. Langenscheidt.

Riemer, C. (2016): Befragung. In: Caspari, D./Klippel, F./ Legutke, MK. Schramm K., (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + CO.KG.

Ritgen, K. (2020): Flüchtlingszuwanderung: integrationspolitische Herausforderungen für Kommunen. In: Löhr, T: Kommunale Integrationspolitik: Strukturen, Akteure, Praxiserfahrungen. Berlin. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., S.32.

Rothkegel, S. (2019): Wann und warum können Fluchtgeschichten traumatisierend wirken? In: Baader, M-S/ Freytag, T/ Wirth, D. (Hrsg.): Flucht – Bildung – Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen, S.81.

Schatz, H. (2006): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. München. Langenscheidt.

Schlaak, C. & Willems, A. (2022). Förderung der mündlichen Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Solmecke, G. (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin. Langenscheidt.

Spengler, W. (2006): Raus mit der Sprache. 13 Verfahren zur Förderung der Sprechkompetenz. Der fremdsprachliche Unterricht Französisch.

Sweller, J./ Ayres, P./ Kalyuga, S. (2011): Cognitive Load Theory. Springer, S. 57-65.

9. Quellenverzeichnis

Universität Wien: Wer will nicht handlungsfähig sein?

<https://medienportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/inci-dirim-im-gespraech-wer-will-denn-nicht-handlungsfahig-sein/> (letzter Zugriff 15.04.2025)

Amtsblatt der Europäischen Union:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022D0382&from=DE> (letzter Zugriff: 15.04.2025)

Bundesministerium Inneres:

<https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/start.aspx#stat2025> (letzter Zugriff: 15.04.2025)

Österreichisches Integrationsfonds:

<https://www.integrationsfonds.at/sprache/foerderung-sprachkursprojekte/> (letzter Zugriff: 15.04.2025)

<https://www.integrationsfonds.at/> (letzter Zugriff: 15.04.2025)

Abbildungen:

Abbildung 1: Typen des dialogischen Sprechens nach Dusemund-Brackhahn (2008, S.144)

Abbildung 2: Sprechübungen im Lehrwerk Pluspunkt Deutsch- Leben in Österreich A2

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Ergebniskategorien, S.62.

Anhang

Leitfaden

Einsatz und Anwendung des Lehrwerks in Bezug auf die Sprechfertigkeit

Welche Zielgruppe unterrichten Sie mit dem Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2“?

- Wie integrieren Sie das Lehrwerk in Ihre Unterrichtsplanung?

- Welche spezifischen Lektionen benutzen Sie gern für Ihren Unterricht? - Welche Übungen des Lehrwerks verwenden Sie häufig in Bezug auf die Förderung der Sprechfertigkeit? Förderung der Sprechfertigkeit

Welche Erfahrungen haben Sie mit den im Lehrwerk vorgesehenen Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit gemacht?

- Gibt es spezifische Module oder Übungstypen, die Sie als besonders effektiv ansehen, um die Sprechfertigkeit zu fördern? Herausforderungen und Hürden

Welche Herausforderungen begegnen Ihnen bei der Verwendung des Lehrwerks, insbesondere im Hinblick auf die Sprechfertigkeit?

- Gibt es bestimmte Inhalte oder Übungstypen, die Sie ergänzen oder modifizieren, um die Bedürfnisse Ihrer Lernenden besser zu adressieren?

Zusätzliche Materialien und Ressourcen

Inwiefern benötigen Sie zusätzliche Materialien oder Ressourcen, um die im Lehrwerk dargestellten Inhalte und Übungen zu ergänzen?

- Können Sie Beispiele für Situationen nennen, in denen das Lehrwerk allein nicht ausreicht und Sie auf externe Materialien oder eigene Ergänzungen zurückgreifen?

Anpassungen an verschiedene Lerntypen und Zielgruppen

Wie passen Sie den Unterricht und die Verwendung des Lehrwerks an unterschiedliche Lerntypen und die spezifischen Bedürfnisse Ihrer Lernenden an?

- Gibt es Anpassungen oder methodische Ansätze, die Sie für besonders effektiv halten, um eine diverse Lerngruppe zu unterrichten?

Interview 1

00:00:00 – B

Guten Tag und ich bedanke mich, dass Sie sich heute Zeit genommen haben, an diesem Gespräch teilzunehmen. Ich beschäftige mich mit dem Thema Sprechfertigkeit im Lehrwerks Plus Deutsch Leben in Österreich A2 und ich möchte Ihnen einige Fragen stellen. Zu der Einleitung würde ich gerne über den Einsatz und die Anwendung des Lehrwerks in Bezug auf die Sprechfertigkeit sprechen. Welche Zielgruppe unterrichten sie mit dem Lehrwerk Pluspunkt Leben in Österreich A2?

00:00:39 – I

Guten Tag und danke für die Einladung. Mhm...also, ich unterrichte grundsätzlich die Zielgruppen, äh, also die Personen mit Migrationshintergrund und die, die geflüchtet sind und hier in Österreich leben. Sie müssen als erstes Deutsch lernen und (...) eben aufbauen, also gibt es Personen, die mit Alphabet anfangen und dann weitergehen. Und jetzt (...) unterrichte ich momentan im A2 Deutschkurs.

00:01:25 B

Wie lange unterrichten Sie, beziehungsweise haben Sie Erfahrung mit dem genannten Lehrwerk?

00:01:33 - I

Ähm...ich unterrichte seit sieben Jahren Deutsch bei dieser, also diese Zielgruppe und ja, die ganze Zeit arbeite ich, ähm, mit diesem Buch, Pluspunkt Deutsch Leben in Österreich.

00:01:59 - B

Wie integrieren Sie dann dieses Lehrwerk in ihre Unterrichtsplanung?

00:02:03 - I

Grundsätzlich orientiere ich mich nach diesem Lehrwerk. Ich würde sagen (...) so, äh, 60 bzw.70%. kommen die Inhalte aus diesem Buch im Unterricht in meinem Unterricht vor. Aber natürlich benutze ich sehr viel ergänzendes Material, Folien, selbst erstellte Arbeitsblätter, weil das Buch nicht so genügend Material liefert, was die Teilnehmenden, also die Zielgruppe bräuchte.

00:02:40 - B

Was finden Sie problematisch, so zu sagen, in diesem Lehrwerk, welche Art von Übungen sind das?

00:02:45 – I

Hmm (...) Sprechübungen, da würde ich sagen, es gibt sehr wenige Sprechübungen. Es ist sehr thematisch aufgebaut, sehr praktisch, all da kommen Alltagsthemen vor, man findet eher so Leseübungen, Grammatik, Ergänzungsübungen, aber vom Teil Spreche gibt es sehr wenige Aufgaben (...) und wenn schon etwas gibt, die sind auch sehr undeutlich, sehr unpraktisch.

00:03:24 - B

Welche spezifischen Lektionen benutzen Sie im Unterricht?

00:03:28 - I

Also (...) ich nehme alle Lektionen während des Kurses, also in 4 Monaten, während der Kurs läuft, alle. Ich versuche alle Lektionen, alle Themen mit den Gruppen durchzunehmen, denn das sind sehr alltagsbezogene Themen. Ja (...) alle Themen, die wo es vorkommen, zum Beispiel (...) haben wir hier Medien, Wochenende, Schule, Arbeitsplatz, genau also Beruf und Arbeit, ja Arbeitssuche, Gesundheit.

00:04:12 - B

Welche Übungen des Lehrwerks verwenden Sie häufig in Bezug auf die Förderung der Sprechfertigkeit?

00:04:20 - I

Also im Lehrwerk, nehme ich eher die Übung Ergänzungsübungen, die Grammatikübungen, Lesetexte sind auch einigermaßen gut, ähm, und natürlich auch so Wortkästchen, Redemittel, Sprachbausteine, ja.

00:04:51 - B

Welche Erfahrungen haben Sie mit im Lehrwerk vorgesehenen Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit?

00:05:10 – I

Grundsätzlich finde ich die Übungen zur Sprechfertigkeit nicht ausreichend im Buch. Zwar kommen ein paar Zeichnungen, wo unten auch so Redewendungen, Grammatikkästchen oder Redemittel stehen, ähm, aber das sind zu knapp mit kurzen Beispielen, wie man ein Gespräch aufbauen könnte, aber das ist zu wenig für die Teilnehmer:innen und auch sehr unübersichtlich aufgebaut, ja, weil auf einer Seite kommt, zum Beispiel Sprechen, ähm, Ergänzungsübungen und auch Leseverstehen vor und das ist etwas überfordert. Also wegen der Strukturierung würde ich auch sagen, es ist nicht so ganz, ähm, übersichtlich, klar und deutlich für die Teilnehmer_innen. Das auch, das Einprägen des Lernmaterials ist auch schwierig für unsere Teilnehmer:innen durch diesen ganzen Aufbau der Übungen.

00:06:21 - B

Gibt es Herausforderungen bei der Verwendung des Lehrwerks insbesondere im Hinblick auf die Sprechfertigkeit?

00:06:35 – I

Also Sprechfertigkeit ja, wie ich eben gesagt habe, das ist nicht gut aufgebaut, strukturiert und die Verbindungen zwischen Grammatik Kästchen, Bild ähm und Redemittel dieses Schüttelkästchen, das ist nicht sehr deutlich aufgebaut, also auch formatiert, würde ich sagen, auf der Seite, auf der jeweiligen Seite. Da entstehen Schwierigkeiten bei den Teilnehmenden, weil sie das sehr schwer diese ganzen Teile verbinden können. Ja, zum Beispiel Schüttelkästchen mit Grammatikkästchen und ein Bild auch noch dazu und dann muss ich selber irgendwelche Methoden, einbringen, einsetzen, damit sie die Aufgabe besser verstehen.

00:07:36 - B

Welche Methode verwenden Sie?

00:07:39 - I

Dann zum Beispiel, ich mache es zusätzlich so, dass ich ihnen Bild zeige und dann zusätzlich die gleichen Inhalte von den Kästchen dann an die Tafel schreibe, damit sie das besser visualisieren können und wahrnehmen können und dann geht das besser mit der Übung, mit der Umsetzung der Übung.

00:08:05 – B

Brauchen sie auch zusätzliche Materialien?

00:08:09 - I

Ja, natürlich. Ja dann zu den Bildbeschreibungen, zum Sprechen dann natürlich bringe ich noch zusätzlichen Wortschatz oder ergänzende Materialien und zu diesem Grammatik Thema, was sie jetzt beim Sprechen benutzen sollten, wie Sie das Bild beschreiben sollen, das ist im Lehrwerk ich nicht nicht aus nicht ausreichend und wie wir schon alle wissen, das Ziel dieses Deutschunterrichts, ist, ja, dass die Teilnehmer:innen am Ende des Kurses die A2 Deutschprüfung bestehen und ich würde sagen, zwar kommen die wichtigsten Themen in diesem Lehrwerk vor und sie sind wirklich Alltagsthemen, aber das Buch allein ist nicht ausreichend für die Prüfung, für

die Prüfungsvorbereitung und sollte man mehr Zusatzmaterialien einsetzen und ergänzende Ergänzenden Stoff einführen, wie zum Beispiel, ähm, Redemittel für die Bildbeschreibung, Redemittel für die Dialoge, ja, allein die Übungen, die man im Buch findet, das ist definitiv nicht ausreichend für die Prüfung, für die mündliche Prüfung besonders.

00:09:59 - B

Können Sie Beispiele für Situationen nennen, in denen das Lehrwerk allein nicht ausreicht? Welche Lektionen sind das oder welche Grammatik?

00:10:13 - I

Zum Beispiel Dialoge führen, also im Buch allein gibt es sehr wenige Beispiele. Zwar gibt es ein paar Beispiele, Dialogtraining aber nicht so genau angepasst an das Prüfungsformat, was man bei der Prüfung von den Teilnehmenden erwartet. Solche Übungen findet man hier nicht und das muss man als Lehrperson extra selbst raussuchen, erstellen und in den Unterricht einsetzen.

00:10:54 - B

Sie prüfen oft in Integrationsprüfungen? Basierend auf Ihrer Erfahrung, können Sie mir sagen, wie hoch die Bestehensquote der Teilnehmer_innen bei der Prüfung ist?

00:11:05

Aus meiner Erfahrung kann ich sagen, dass die Teilnehmer_innen, also die Mehrheit ist leider nicht so gut auf die mündliche Prüfung vorbereitet, eben aus dem Grund, dass weniger Material für die Prüfung bereitgestellt wird. Eigentlich, ähm, das Buch ist für eine praktische Anwendung, aber nicht für die Prüfung. Es ist auch zu viel Stoff für 4 Monate für die Teilnehmer:innen, die jetzt das erste Mal Deutsch A2 Niveau machen. Das Buch ist zwar praktisch, aber für die Prüfung ist es nicht ausreichend.

00:12:07 - B

Wie passen Sie den Unterricht und die Verwendung des Lehrwerks von unterschiedlichen Lerntypen und die spezifischen Bedürfnisse ihrer Lernenden?

00:12:20 - I

Ja, also, das ist wirklich eine große Herausforderung, denn die Gruppen sind sehr gemischt. Auch sind verschiedene Lerntypen, Personen mit unterschiedlichen Bildungshintergründen und natürlich müssen alle an einem Ziel geführt werden, eben das ist Prüfungsformat A2, das ist eine große Herausforderung. Was ich mache zum Beispiel, ja, aus meiner Erfahrung, ähm, natürlich versucht man die möglichst alle Themen bis Ende des Kurses durchzunehmen, dann alle Übungen zu machen, damit die Teilnehmer:innen alle Themen aus dem A2 Bereich kennen und das das zu vertiefen durch zusätzliche Materialien, Grammatikaspekte, das sie es kennen, wie man Dialoge führen sollte, dass man auf die Fragen reagieren sollte, dass man nach Informationen fragen sollte, also je nach Möglichkeit und je nach Person und Bildungshintergrund kommen sie zu guten, mittulguten oder schwachen Ergebnisse. Also, Bildungsvergangenheit spielt eine sehr große Rolle.

00:14:01 - B

Danke, dass Sie sich Zeit genommen haben, um an diesem Gespräch teilzunehmen.

Interview 2

00:00:00 – B

Heute ist mit mir eine Person, die ich bezüglich des Themas Lehrwerk Pluspunkt Leben in Österreich A2 interviewen werde. Guten Tag und vielen Dank, dass Sie heute hier mit mir sind. Zur Einleitung ins Thema, möchte ich Ihnen folgende Frage stellen: Verwenden Sie dieses Lehrwerk in Ihrem Unterricht?

00:00:10 – I

Guten Tag, ja, ich verwende das Lehrwerk Pluspunkt in meinem Unterricht und ich finde es gut, weil zum Beispiel am Anfang jeder Lektion gibt es Bilder, die man als Einstieg nutzen kann, bzw. die Lernenden beschreiben das Bild und so wird das Sprechen gefördert. Ich integriere das Buch im Unterricht gut, ich orientiere mich am Buch, aber verwende zusätzliche Materialien.

00:00:42 – B

Das ist eine Art der Grundlage? Sie sagen, dass Sie zusätzliche Materialien verwenden. Zu welchen Übungen?

00:00:55 – I

Zum Beispiel Grammatik, das kommt in dem Lehrwerk, finde ich viel zu kurz vor, da muss man mehr machen, aber es um das Thema Sprechen geht, habe ich auf verschiedene Arten versucht, sie zum Sprechen bringen, zum Beispiel haben wir verschiedene Videos angeschaut und dann über Videos diskutiert und auch wichtig zu sagen ist, dass ich mit Teilnehmer:innen alle Lektionen mache, weil ich sie alle wichtig fürs Leben in Österreich finde. Zum Beispiel das Thema Gesundheitssystem bzw. Begriffe wie Vorsorgeuntersuchung.

00:01:40 – B

Welche Übungstypen im Lehrwerk finden Sie effektiv, um die Fertigkeit Sprechen zu fördern?

00:01:50 – I

Wenn ich zum Beispiel das Thema Medien nehme, dann besprechen wir auch die Vorteile und Nachteile von digitalen Medien, wo man auch Mindmaps machen und sagen, welche Medien es gibt usw. und dann, was ich eigentlich immer mache, also ich teile die Teilnehmer:innen zu zweit auf und sie müssen dann die Vor- und Nachteile nennen. Natürlich auch zu diesem Thema mache ich immer etwas Zusätzliches, im Lehrwerk gibt es nur über moderne Medien aber Teilnehmer:innen wissen nicht einmal, dass die Zeitschrift auch ein Medium ist, welche Medien man damals hatte, welche existieren heute.

00:02:35 - B

Welche Zielgruppe unterrichten Sie?

00:02:38 - I

Flüchtlinge, aus Syrien, Afghanistan, aus dem Irak und Iran, und in letzter Zeit auch aus der Ukraine. In den Gruppen überwiegen Flüchtlinge aus Syrien.

00:02:55 – B

Gibt es irgendwelche Herausforderungen, wenn es um die Förderung der Fertigkeit Sprechen bei dieser Zielgruppe geht?

00:03:05 - I

Beim Sprechen (...). Beim Schreiben würde ich sagen viel mehr, aber in letzter Gruppe haben die Teilnehmer_innen gern gesprochen außer einigen Einzelnen. Es gibt immer die Teilnehmer:innen die Aufgaben schnell machen, und die die langsam sind. Ich habe die Teilnehmer:innen gehabt, die immer gemeldet haben und die Teilnehmer:innen die ungern gesprochen haben. Es gab einen Teilnehmer, der nie sprechen wollte und ich habe ihn aufgefordert und er hat mit der Zeit mehr getraut, er war schüchtern und ich habe immer versucht, von ihm etwas zu hören so ich fragte ich immer, mit dem Ziel das er versteht, dass jede Person Fehler machen darf und dass es im Lernprozess normal ist.

00:04:25 - B

Würden Sie bestimmte Übungstypen im Lehrwerk ergänzen oder modifizieren?

00:04:30 – I

Dialoge kommen nicht so oft im Lehrwerk vor. Die Teilnehmer_innen sollen sehen, wie ein Dialog aufgebaut werden soll. Also mehr Beispiele würde ich ins Lehrwerk integrieren. Auch Vergleiche fehlen, wie man z.B. etwas vergleichen soll, wie ist das im Heimatland, wie ist das hier. Wenn das Lehrwerk auf die Prüfung vorbereiten muss, dann müssen solche Übungen drinnen sein.

00:05:20 - B

Welche zusätzlichen Materialien benutzen Sie gerne?

00:05:25 - I

Also Bilder auf jeden Fall, es kommen schon zu jedem Thema Bilder vor, aber nicht solche, die für die Prüfung relevant sind. Also Bilder habe ich immer extra vorbereitet und Dialoge, das habe ich immer gezeigt, wie man einen Dialog abspielt und wie man Vergleiche macht.

00:05:47 - B

Wie finden Sie die Zielgruppe, die Sie unterrichten, haben sie bestimmte Herausforderungen im Unterricht und wie überwinden sie diese?

00:06:00 – I

Es ist schwierig mit dieser Zielgruppe zu arbeiten, weil viele von ihnen wissen, nicht, wie man lernt. Und es ist sehr wichtig, dass sie im Unterricht sehr viel sprechen, weil

wenn sie den Raum verlassen, sprechen die Teilnehmenden kein Deutsch mehr. Und manchmal ist auch schwierig im Unterricht Deutsch zu sprechen, weil die Gruppen homogen sind und sie sprechen untereinander Arabisch man kann die Sprache nicht verbieten.

00:07:16 – B

Vielen Dank für Ihre Antworten. Möchten Sie noch etwas hinzufügen?

00:07:21 - I

Nur, dass es wichtig ist, den Unterricht flexibel zu gestalten, auf die Gruppe abgestimmt, bezüglich der letzten Frage.

00:07:50 – B

Danke für das Gespräch.

Interview 3

00:00:00 - B

Danke, dass Sie sich Zeit genommen haben. Ich beschäftige mich mit Thema Lehrwerk Pluspunkt Leben in Österreich A2 und der Effektivität der Sprechübungen im genannten Lehrwerk. Sie verwenden dieses Lehrwerk in Ihrem Unterricht. Welche Zielgruppe unterrichten Sie?

00:00:22 – I

Ich unterrichte Flüchtlinge und Asylbewerber vorwiegend aus Syrien, Afghanistan, aus dem Irak (...), aus der Ukraine, aber ja die Mehrheit kommt aus Syrien. Und es sind Erwachsene tatsächlich. Mein jüngster Teilnehmer ist gerade 18 Jahre alt und der älteste vielleicht 60 Jahre alt.

00:01:15 – B

Wie integrieren Sie das Lehrwerk in Ihre Unterrichtsplanung?

00:01:30 – I

Ich verwende das Lehrwerk bei jedem Unterricht, ich versuche einfach die Aufgaben wie sie sind zu nehmen, ich brauche aber immer zusätzliche Materialien, weil ich finde, dass die Aufgaben oft zu wenig sind, also es sind zu wenige Übungen für die Grammatik und so weiter und die Grammatik ist zu kurz erklärt.

00:02:25 – B

Gibt es bestimmte Lektionen, die Sie für Ihren Unterricht benutzen?

00:02:35 – I

Hmm (...) so ganz bestimmte Lektionen. Nein, es gibt nicht.

00:02:54 – B

Und Übungen? Gibt es Übungen, die Sie häufig in Bezug auf die Förderung der Sprechfertigkeit benutzen?

00:03:25 – I

(...) Ich benutze gern Hörübungen als Beispiel, später dann fürs Sprechen, also damit Sie ein Beispiel Dialog haben. Anhand dessen wird dann Sprechen geübt. Ich benutze gerne Leseverstehen für Wortschatzerweiterung dann später auch fürs Sprechen, nur als Vorbereitung auf das Sprechen.

00:04:20 – B

Welche Erfahrungen haben Sie mit den im Lehrwerk enthaltenen Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit?

00:04:35 – I

Ich finde, dass die Übungen unzureichend sind oder vielleicht auch falsch in den Lektionen. Zum Beispiel, man hat am Anfang der Lektion Bilder und es geht gleich darum, dass man die Bilder beschreiben soll und Erfahrungen zum Thema erzählen soll, aber irgendwie die Kursteilnehmer:innen haben keinen Wortschatz dazu aufgebaut haben, um etwas sagen zu können. Also irgendwie sind solche Übungen falsch platziert im Lehrwerk.

00:05:40 – B

Ich möchte Sie auch fragen, ob es bestimmte Module oder Übungstypen gibt, die Sie effektiv zur Förderung der Sprechfertigkeit ansehen.

00:05:55 – I

Ja (...) vielleicht eh Dialoge mit Lücken, wo sie die Wörter einfügen müssen und wo sie diese Dialoge als Beispiel verwenden, wie sie selbst Dialoge sprechen können. Das finde ich effektiv.

00:06:30 – B

Welche Herausforderungen treten bei der Anwendung des Lehrwerks auf, besonders in Bezug auf die Förderung der Sprechfertigkeit?

00:06:45 – I

Ja, oft ist sehr schwer die Übung zu erklären, es sind zum Beispiel Kästchen mit Wörtern und dann sie sollen die Wörter verbinden, die Grammatik noch hereinnehmen und oft verstehen die Teilnehmer:innen nicht, was ich von ihnen möchte. Sie sind einfach dieses Format nicht gewöhnt.

00:07:30 – B

Dementsprechend, gibt es im Lehrwerk die Übungen, die aus Ihrer Sicht, modifiziert und ergänzt werden können, natürlich in Bezug auf die Förderung der Sprechfertigkeit?

00:07:45 – I

Ja, auf jeden Fall Sprechübungen. Es gibt ein Lehrwerk, ich glaube Duden Deutsch als Fremdsprache vom Niveau A1 bis B1, glaube ich sogar, und das verwende ich sehr gerne zur Ergänzung und für den Aufbau des Wortschatzes und da sind auch viele Dialoge drinnen, die ich dann mit den Kursteilnehmer:innen machen kann, weil das Lehrwerk selbst nicht ausreicht.

00:08:40 – B

Und wie oft benötigen sie solche zusätzlichen Materialien?

00:08:55 – I

Ähm, ich brauche unbedingt andere Arbeitsblätter, Lehrwerke, um die Sprechfertigkeit zu ergänzen.

00:09:05 – B

Können Sie Beispiele nennen, wo das Lehrwerk allein nicht ausreicht?

00:09:10 – I

Wenn es um die Grammatik geht, dann ist die Grammatik im Lehrwerk wirklich anhand eines kleinen Grammatikkästchen erklärt, was sieht wie ein Memo aus, und das ist zu wenig, zu wenig Informationen, und dann kopiere ich immer Zusätzliches und was an den Wortschatz angeht, brauchen die Kursteilnehmer_innen mehr Wiederholung, um

eben sie sicher zu werden. Außerdem finde ich das Lehrwerk nicht ausreichend für die Kursteilnehmer_innen die eigenständig lernen können.

00:09:45 – B

Wie meinen Sie damit?

00:09: 50 – I

Wenn es um Bilder geht, manche Teilnehmer_innen können alleine den Wortschatz aufarbeiten und selbst im Internet recherchieren und in Wörterbüchern aber die Zielgruppe die ich meistens unterrichte (...) das sind lernunterfahrene Menschen und sie brauchen mehr Unterstützung und da sind auch Übungen die falsch platziert im Lehrwerk und solche Übungen müssen anders bearbeitet werden, damit sie es besser verstehen können, und es geht viel um die Eigenständigkeit, meine Kursteilnehmer_innen tun es oft sehr schwer.

00:11: 50 – B

Wie passen Sie dann den Unterricht an unterschiedlichen Lerntypen und die spezifischen Bedürfnisse Ihrer Teilnehmer_innen an?

00:11:55 – I

Ja, das ist immer individuell ich schaue mir an die Stärke der Gruppe an und wie sie am besten lernen. Manche brauchen mehr Unterstützung und mehr Leitung als andere und ich muss auf jeden Fall auf andere Lehrwerke zurückgreifen und immer viel kopieren, manchmal ist viel Arbeit auf der Tafel, zusammen mit ihnen Schritt für Schritt.

00:12:14 – B

Danke für dieses Gespräch.

Interview 4

00:00:00 – B

Vielen Dank, dass Sie heute an diesem Gespräch teilnehmen und können Sie mir sagen, welche Zielgruppe Sie mit dem Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2“ unterrichten?

00:00:12 – I

Mit diesem Lehrwerk unterrichte ich hauptsächlich erwachsene Lernende, die sich auf dem A2 Niveau befinden, im Rahmen des ÖIF-Projekts (Österreichischer

Integrationsfonds). Die Teilnehmer sind Migranten und Flüchtlinge, die Deutsch als Fremdsprache lernen, um sich besser in die österreichische Gesellschaft zu integrieren. Die Gruppe ist oft sehr heterogen, was sowohl das Alter als auch den Bildungshintergrund betrifft.

00:01:15 – B

Wie integrieren Sie das Lehrwerk in Ihre Unterrichtsplanung?

00:01:20 – I

Das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch Leben in Österreich A2 wird als zentrales Element meiner Unterrichtsplanung verwendet. Ich strukturiere den Unterricht meist um die Lektionen des Buches herum und verwende die vorgegebenen Themen als Leitfaden für meine Unterrichtseinheiten. Dabei passe ich auf jeden Fall die Inhalte flexibel an die Bedürfnisse und das Niveau der Lernenden an. Ergänzend nutze ich authentische Materialien wie Zeitungsartikel, Videos und Rollenspiele, um die Themen praxisnah zu gestalten.

00:02:30 – B

Welche spezifischen Lektionen benutzen Sie gern für Ihren Unterricht?

00:02:40 – I

Ähm, ich finde die Lektionen, die sich auf Alltagskommunikation und berufliche Integration konzentrieren, besonders nützlich. Themen wie, ähm, „Beim Arzt“, „Wohnungssuche“ und „Arbeitsplatz“ sind, meiner ich, für die Teilnehmer sehr relevant und bieten viele Möglichkeiten zur praktischen Anwendung der Sprache.

00:03:25 – B

Welche Übungen des Lehrwerks verwenden Sie häufig in Bezug auf die Förderung der Sprechfertigkeit

00:03:35 – I

Die Dialogübungen und Rollenspiele im Lehrwerk sind, meiner Meinung nach, besonders hilfreich zur Förderung der Sprechfertigkeit. Ich benutze persönlich auch gern die Partnerinterviews und Diskussionsthemen, da sie die Teilnehmenden dazu ermutigen, in vollständigen Sätzen zu sprechen und ihre Meinungen auszudrücken, ja, solche Übungen benutze ich sehr gerne.

00:04:30 – B

Welche Erfahrungen haben Sie mit den im Lehrwerk vorgesehenen Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit gemacht?

00:04:40 – I

Ähm (...) die vorgesehenen Übungen zur Sprechfertigkeit sind grundsätzlich gut strukturiert und ansprechend, aber gibt es einige Herausforderungen. Viele Teilnehmer fühlen sich anfangs unsicher und benötigen mehr Unterstützung und zusätzliche Übungsmöglichkeiten, um sich zu trauen, frei zu sprechen.

00:05:06 – B

Gibt es spezifische Module oder Übungstypen, die Sie als besonders effektiv ansehen, um die Sprechfertigkeit zu fördern?

00:05:10 – I

Ja, die Rollenspiele und simulationsbasierten Übungen sind besonders effektiv. Sie schaffen realitätsnahe Situationen, in denen die Teilnehmer die Sprache authentisch anwenden können. Auch die Gruppenarbeiten und Diskussionen zu aktuellen Themen fördern die Sprechfertigkeit, indem sie die Lernenden dazu anregen, ihre Meinung zu äußern und auf andere zu reagieren. Solche Übungen finde ich sehr gut, aber leider sind sie im Lehrwerk begrenzt vorhanden.

00: 06:23 – B

Welche Herausforderungen begegnen Ihnen bei der Verwendung des Lehrwerks, insbesondere im Hinblick auf die Sprechfertigkeit?

00:06:27 – I

Ähm, ich würd' sagen, eine der größten Herausforderungen ist, dass das Lehrwerk oft nicht genügend Differenzierung bietet, um die unterschiedlichen Niveaus und Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen (...) einige Teilnehmer:innen sind fortgeschrittener als andere und benötigen anspruchsvollere Aufgaben, während andere mehr Basisübungen brauchen. Zudem sind die Übungen manchmal zu wenig interaktiv und motivierend.

00:07:40 – B

Gibt es bestimmte Inhalte oder Übungstypen, die Sie ergänzen oder modifizieren, um die Bedürfnisse Ihrer Lernenden besser zu adressieren?

00:07:45 – I

Ja, ich ergänze oft zusätzliche interaktive Übungen wie Spiele, Debatten und kreative Projekte, um die Motivation zu steigern und die Sprechfertigkeit gezielt zu fördern. Ich modifiziere auch bestehende Übungen, indem ich sie an das jeweilige Sprachniveau der Teilnehmer:innen anpasse.

00:08:19 – B

Inwiefern benötigen Sie zusätzliche Materialien oder Ressourcen, um die im Lehrwerk dargestellten Inhalte und Übungen zu ergänzen?

00:08:25 – I

Also, zusätzliche Materialien sind oft notwendig, um die Inhalte lebendiger und praxisnäher zu gestalten. Ich nutze selber oft authentische Materialien wie Zeitungsartikel, Videos und Audiobeiträge sowie interaktive Online-Ressourcen und auch Apps zur Sprachförderung.

00:09:16 – B

Können Sie Beispiele für Situationen nennen, in denen das Lehrwerk allein nicht ausreicht und Sie auf zusätzliche Materialien oder eigene Ergänzungen zurückgreifen?

00:09:22 – I

Ein Beispiel ist das Thema Arbeit und Beruf. Hier reicht das Lehrwerk oft nicht aus, um alle relevanten Aspekte abzudecken. Ich ergänze daher mit Jobanzeigen, Bewerbungstraining und Interviewsimulationen, um den Lernenden praxisnahe Erfahrungen zu bieten. Auch bei kulturellen Themen nutze ich zusätzliche Materialien, um die interkulturelle Kompetenz zu fördern.

00:10:29 – B

Wie passen Sie den Unterricht und die Verwendung des Lehrwerks an unterschiedliche Lerntypen und die spezifischen Bedürfnisse Ihrer Lernenden an?

00:10:36 – I

Ich setze auf eine Vielfalt von Methoden, um unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden. Visuelle Lernende profitieren von Bildern und Videos, auditive Lernende von

Hörübungen und Podcasts, und körperlich-aktive Lernende von Rollenspielen und Bewegung im Unterricht und ich arbeite ich oft in Kleingruppen, um auf individuelle Bedürfnisse besser eingehen zu können. So gestalte ich meinen Unterricht.

00:11:21 – B

Gibt es Anpassungen oder methodische Ansätze, die Sie für besonders effektiv halten, um eine diverse Lerngruppe zu unterrichten?

00:11:26 – I

Sicher, Differenzierung und Individualisierung sind für mich die Schlüssel. Ich verwende verschiedene Tests, um die Bedürfnisse der Lernenden zu erkennen, und passe die Übungen daran an. Auch der Einsatz von Partnerarbeit und gemeinsames Lernen hat sich als sehr effektiv erwiesen, um die Vielfalt der Lerngruppe zu nutzen und die Sprechfertigkeit zu fördern.

00:12:14 – B

Möchten Sie noch etwas zu diesem Thema sagen?

00:12:17 – I

Im Prinzip habe ich alles gesagt, was ich sagen wollte. Danke für Ihre Befragung.

00:12: 32 – B

Danke Ihnen!

Interview 5

00:00:00 – B

Ich bedanke mich, dass die heute Zeit für dieses Interview genommen haben und als Erstens möchte ich Sie fragen, welche Zielgruppe sie in Ihren Kursen unterrichten?

00:00:59 - I

Mit dem Lehrwerk Pluspunkt Deutsch, Leben in Österreich A2 unterrichte ich Geflüchtete aus Syrien, Ukraine, Afghanistan, Somalia, etc. Sie sind Erwachsene, die in Österreich leben und arbeiten wollen.

00:01:23 – B

Wie integrieren Sie dann dieses Lehrwerk in Ihre Unterrichtsplanung?

00:01:35 – I

Hmm, eigentlich arbeite ich sehr viel mit dem Lehrwerk. Es bildet den Grundteil meines Unterrichtes aber ich wechsele oft zwischen Kurs- und Arbeitsbuch sowie zu den Hörmaterialien. Es lässt sich sehr gut mit Alltagsthemen verbinden, ähm, die Themen sind für die Kursteilnehmer interessant und helfen ihnen bei bestimmte Alltagssituationen.

00:02:25 – B

Welche spezifischen Lektionen benutzen Sie denn gern für Ihren Unterricht?

00:02:40 – I

Sehr gerne bearbeite ich die Themen „Schule“, „Feste feiern“ und „Arbeitssuche“. Da kann man viel machen. Wir diskutieren mit den Teilnehmenden über ihre Erfahrungen und ich erkläre ihnen, wie es in Österreich ist. Es gibt auch im Buch viele Übungen, Bilder und Sprachhandlungen, die dabei sehr behilflich sind.

00:03:17 – B

Welche Übungen des Lehrwerks verwenden Sie häufig in Bezug auf die Förderung der Sprechfertigkeit?

00:03: 22 – I

Sehr oft und gerne verwende ich Bilderbeschreibungen, Dialogspiele, Minigeschichte erzählen mithilfe von Redemitteln, Fragen formulieren, auf Fragen beantworten, Dialoge variieren. Die bieten sehr viel Raum zum Sprechen, und fördern die Fertigkeit Sprechen.

00:03: 59 – B

Welche Erfahrungen haben Sie mit den im Lehrwerk vorgesehenen Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit gemacht?

00:04:02 – I

Die Bilder sind ein guter Anlass und sie regen die Kursteilnehmer zum Sprechen an. Die meisten Erzählen gerne über eigene Erfahrungen und sie fühlen sich nicht selten angesprochen aber nicht alle. Es ist aber nicht immer ausreichend. Ich brauche oft noch andere Fragen oder Bilder, die den Teilnehmern ansprechen. Einige reden nicht gerne und sehr selten. Da brauche ich einen Anreiz, so zu sagen, um sie ins Gespräch zu locken. Manchmal ist ein Bild aus der Heimat oder ein bestimmtes Fest oder Name.

00:05:00 – B

Gibt es auch spezifische Module oder Übungstypen, die Sie als besonders effektiv ansehen, um die Sprechfertigkeit zu fördern?

00:05:02 – I

Modul 2 zum Beispiel zum Thema „Medien“: Was machen Personen auf dem Foto? Beschreiben Sie. Wann, wo und warum benutzen Sie diese Medien? Was kann man im Internet machen? Was schauen Sie gerne? Warum? Also Übungen mit W-Fragen und Bilderbeschreibungen, Vermutungen äußern ja, solche Übungen.

00:05:31 – B

Können Sie mir sagen, welche Herausforderungen begegnen Ihnen bei der Verwendung des Lehrwerks, insbesondere im Hinblick auf die Sprechfertigkeit?

00:06:03 – I

Ja, manchmal wollen die Kursteilnehmer etwas mehr ausdrücken, es fehlen aber ihnen die Worte dafür, oder das Wort ist nicht auf der Liste, der zu verwendeten Wörtern in der Übung. Das muss ich ergänzen. Oft ist auch das Bild nicht klar abgebildet und die Kursteilnehmer verstehen dann die Aufgabe auch nicht richtig.

00:06:33 – B

Gibt es auch bestimmte Inhalte oder Übungstypen, die Sie ergänzen oder modifizieren, um die Bedürfnisse Ihrer Lernenden besser zu adressieren?

00: 06:37 - I

Ja, es gibt manchmal Inhalte wie z.B. „Feste feiern“, da ergänze ich viel manchmal mit Hilfe der Kursteilnehmenden aber auch aus anderen Lehrwerken oder aus dem Internet. Manchmal suche ich Informationen zu Österreich aber auch zu den Ländern, aus denen meine Kursteilnehmer:innen herkommen. Sie sind mehr interessiert, wenn sie angesprochen werden und im Lehrwerk gibt es wenig davon.

00:07:23 – B

Inwiefern benötigen Sie zusätzliche Materialien oder Ressourcen wie sie genannt haben, zum Beispiel Internet oder andere Lehrwerke, um die in diesem Lehrwerk dargestellten Inhalte und Übungen zu ergänzen?

00:08:02 – I

Ich suche mir etwas Zusätzliches, fast zu jedem Modul. Ich versuche sie zu fragen, wie es bei ihnen in ihrem Land ist. So kann ich mich auch für die nächste Einheit vorbereiten aber ich rege sie zum Sprechen an. Ich erkläre zuerst, wie etwas in Österreich aussieht, dann mache ich einen Vergleich mit meinem Heimatland und dann frage ich sie, wie es bei ihnen aussieht.

00:08: 59 – B

Können Sie noch Beispiele für Situationen nennen, in denen das Lehrwerk allein nicht ausreicht und Sie auf weitere Materialien oder eigene Ergänzungen zurückgreifen?

00:08: 04 – I

Ja, z.B. zum Thema Schule, da muss ich Bilder und Texte, um das österreichische Schulsystem zu erklären und die einzelnen Fächer. Dann kann ich Unterrichtspflicht erklären und einen Vergleich zu anderen Schulsystemen machen. Die Kursteilnehmer helfen dabei, in dem sie das Schulsystem, dann im eigenen Land erklären. Da kann man Hilfestellungen geben, wie z.B. Anfangssätze.

00:09:00 – B

Und bezüglich der Anpassungen an verschiedene Lerntypen und Zielgruppen, wie machen Sie das?

00:09:04 – I

Ich versuche den Kursteilnehmenden immer eine verschiedene Gruppen- bzw. Partnerarbeit zu geben. Und die Gruppen bilde ich immer mit neuen Teilnehmern, so dass sie miteinander kombiniert werden und voneinander lernen. Derjenige oder diejenige, der beziehungsweise die gerne spricht regt die andere Person an und so bringen sie einander etwas bei.

Selektionskriterium: Zielgruppe

Interview	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	1	1	Personen mit Migrationshintergrund, die geflüchtet sind und hier in Österreich leben.	Migration -und Fluchthintergrund.	<i>Die Zielgruppe der Kurse umfasst Personen, die nach Österreich geflüchtet sind und hier leben. Derzeit nehmen sie an einem A2-Deutschsprachkurs teil. Seit vielen Jahren werden diese Personen unterrichtet, wobei kontinuierlich mit einem speziellen Lehrbuch gearbeitet wird, das sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden als Orientierung dient. Die Flüchtenden stammen aus verschiedenen Ländern, darunter Syrien, Afghanistan, Palästina, Iran, Irak, Somalia und der Ukraine. Es handelt sich um erwachsene Menschen im Alter von 18 bis 60 Jahren.</i>
2	2-3	2	Flüchtende aus Syrien, Afghanistan, Irak, Iran, und Ukraine.	Flüchtende aus verschiedenen Ländern.	
2	3	3	Herausfordernde Gruppe und benötigen eine spezielle Förderung.	Besondere Förderbedürfnisse von Flüchtenden.	
3	1	4	Flüchtlinge und Asylbewerber aus Syrien, Afghanistan, aus dem Irak und Iran auch aus der Ukraine, überwiegend aus Syrien im Alter vom 18-60.	Erwachsene Flüchtende, heterogene Gruppe.	
4	4	5	Teilnehmer sind Migranten und Flüchtlinge, die Deutsch als Fremdsprache lernen, um sich in Österreich besser integrieren können.	Flüchtende lernen Deutsch zur Integration.	
5	1	6	Geflüchtete aus Syrien, Palästina, Ukraine, Afghanistan, Somalia. Erwachsene, die in Österreich leben und arbeiten wollen.	Erwachsene Flüchtende, die in Österreich leben und arbeiten möchten.	

Selektionskriterium: Integration des Lehrwerks in den Unterricht und fehlende Elemente

Interview	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	1	7	Das Lehrwerk bietet Orientierung, zu 60-70% werden Inhalte des Buches genommen. Ergänzendes Material wird genutzt. Im Buch ist nicht alles, was benötigt wird.	Lehrwerk als Orientierung aber nicht ausreichend.	K2 <i>Das Lehrwerk wird intensiv im Unterricht genutzt und bildet das Grundgerüst der</i>

2	1	8	Das Lehrwerk bietet eine gute Grundlage für den Unterricht, aber nicht ausreichend, zusätzliche Materialien nötig.	Solide Basis, Ergänzung durch Zusatzmaterial notwendig.	<i>Unterrichtsstruktur. Rund 60-70% der Inhalte stammen aus dem Buch, welches als Orientierung für den Lehrplan dient. Die Lektionen werden in einem Zeitraum von vier Monaten vollständig durchgenommen. Jede Lektion beginnt mit anschaulichen Bildern, die als Einstieg dienen und Gespräche initiieren. Zusätzlich werden spezifische Themen wie Medien erweitert, um die Relevanz für den Alltag der Lernenden zu erhöhen. Das Lehrwerk unterstützt die Strukturierung des Unterrichts und bietet viele Übungen zur Alltagskommunikation sowie zur beruflichen Integration, wodurch es gut mit den Lebensrealitäten der Kursteilnehmer:innen verbunden wird.</i> <i>K3</i> <i>Trotz der umfassenden Nutzung des Lehrwerks ist das ergänzende Material unverzichtbar, da das Buch nicht alle notwendigen Inhalte abdeckt. Es werden oft authentische Materialien wie</i>
3	1	9	Das Lehrwerk wird in jedem Unterricht eingesetzt. Zusätzliche Materialien sind notwendig. Grammatik ist oberflächlich erklärt.	Zusätzliche Materialien sind erforderlich. Wenig Grammatikerklärungen.	
4	1	10	Ergänzende authentische Materialien zur Vertiefung, z.B. Zeitungsartikel oder Videos.	Authentische Materialien erhöhen Praxisnähe.	
4	1	11	Die Übungen zur Alltagskommunikation und beruflichen Integration sind nützlich, ebenso Dialog-, Rollenübungen und Partnerinterviews	Praktische Kommunikationsübungen sind besonders hilfreich für Alltag und Beruf.	
5	1	12	Das Lehrwerk ist der Grundteil des Unterrichts. Alltagsthemen sind interessant. Viel Spielraum fürs Sprechen.	Die Grundlage des Unterrichts. Interessante Alltagsthemen.	
1	1-2	13	Sprechübungen sind nur in sehr begrenztem Umfang vorhanden, nicht klar und praktisch. Sie sind zu kurz und selten. Alle Lektionen werden in vier Monaten durchgenommen.	Sprechübungen sind in geringem Umfang vorhanden, oft unklar und unpraktisch.	
1	2	14	Einige Abbildungen, Grammatikerklärungen und Redemittel, doch diese sind zu knapp. Kurze Beispiele zur Gesprächsführung reichen nicht aus. Unübersichtlich.	Zu knapp und unübersichtlich.	
1	2	15	Die Verbindung zwischen dem Grammatikkästchen, Bild und den Redemitteln sind undeutlich. Eine andere Methode muss eingesetzt werden, damit die Lernenden es verstehen.	Die Verknüpfung von Grammatik, Bildern und Redemittel ist undeutlich. Eine andere Methode ist notwendig.	
2	1	16	Grammatik und Sprechfertigkeit nur begrenzt behandelt. Etwas Zusätzliches wird immer gemacht. Alle Lektionen werden durchgenommen.	Alle Lektionen werden gemacht, zusätzliche Erklärungen und Materialien sind erforderlich.	
2	3	17	Bilder gibt es schon im Buch, aber nicht die, die für die Prüfung relevant sind. Die Bilder werden immer extra	Prüfungsrelevante Inhalte werden extra geübt.	

			vorbereitet und Dialoge und Vergleiche. Man muss wissen, wie etwas vergleichen kann.		<i>Zeitungsartikel, Video oder Rollenspiele verwendet, um die Praxisnähe und Alltagsrelevanz zu erhöhen. Besonders nützlich sind Übungen zur Alltagskommunikation, Dialogübungen und Rollenspiele, die den Lernenden helfen, reale Situationen zu simulieren und ihre Sprachfertigkeiten in einem sicheren Umfeld zu üben. Diese Ergänzungen sind essenziell, um den Unterricht lebendiger und praxisorientierter zu gestalten und tragen dazu bei, die Lücken im Lehrwerk zu füllen.</i>
1	2-3	18	Die Bildbeschreibung wird mit zusätzlichen Materialien geübt, sowie die Grammatik. Alltagsthemen werden abgedeckt, trotzdem unzureichend für die A2 Deutschprüfung. Es fehlen passende Dialog- und Bildbeschreibungsübungen. Zusätzliches Material ist erforderlich. Für die Prüfung ist nicht geeignet.	Bildbeschreibung und Grammatik werden geübt, Alltagsthemen abgedeckt. Für die A2-Prüfung unzureichend, passende Übungen fehlen. Nicht prüfungsrelevant.	<i>Außerdem zeigen die Interviews, dass zusätzliche Materialien auch in anderen Bereichen des Sprachlernprozess unverzichtbar sind – etwa Vergleiche „Wie ist es in Österreich oder in einem anderen Land“ sowie Übungen, die veranschaulichen, wie ein Dialog abläuft. Solche Übungen sind für die Prüfungsvorbereitung essenziell.</i>
3	1-3	19	Zu wenig Übungen für die Grammatik. Grundgerüst fehlt. Lückentexte sind effektiv, aber viele kennen diese Formate nicht. Sprechübungen müssen verbessert werden. Weitere Lehrwerke werden verwendet. Grammatik zu wenig. Einige Übungen sind auch falsch platziert im Buch. Bildbeschreibung am Anfang ist nicht gut, da man keine Erfahrung zum Thema hat.	Zu wenig Grammatikübungen. Sprechübungen müssen verbessert werden.	<i>K4</i>
4	2-3	20	Simulationsbasierte Übungen sind gut. Viele trauen sich nicht zu sprechen. Ergänzung um interaktive Übungen, Spiele, Debatten und kreative Projekte. Zusätzliches Material ist wichtig, den Unterricht lebendiger und praxisnäher zu gestalten	Interaktive Übungen werden ergänzt. Zusatzmaterial für Praxisnähe und Lebendigkeit.	
5	2-3	21	Bilder sind oft unklar, falsch verstanden. Oft muss zum Thema viel ergänzt werden, damit es interessanter wird. Fast bei jedem Modul wird mit zusätzlichem Material gearbeitet.	Bilder oft unklar, falsch verstanden. Jedes Thema braucht Zusatzmaterial.	

				<p>Ein bedeutendes Manko des Lehrwerks liegt in unzureichenden Sprechübungen. Obwohl das Lehrwerk einige Sprachbausteine und Redemittel bietet, reichen diese nicht aus, um die notwendige Sprechpraxis zu fördern. Daher wird viel Wert auf interaktive Übungen, Partener:inneninterviews und simulationsbasierte Aktivitäten gelegt. Sprechübungen sind oft herausfordernd, da viele Lernende anfangs unsicher sind und sich nicht trauen, aktiv zu sprechen. Um diesem Defizit entgegenzuwirken, werden realitätsnahe Szenarien geschaffen, die den Lernenden mehr Sicherheit geben und die Sprechfertigkeit stärken.</p> <p>K5</p> <p>Auch im Bereich der Grammatik bietet das Lehrwerk nicht ausreichend Tiefe. Die Grammatikübungen sind oft zu knapp und lassen die grundlegenden Strukturen vermissen, die für das Verständnis und die Anwendung notwendig sind.</p>
--	--	--	--	--

					<p>Hier kommt viel zusätzliches Material zum Einsatz, um die grammatischen Grundlagen zu festigen. Darüber hinaus sind die im Buch enthaltenen Bilder oft nicht klar und eindeutig, was zu Missverständnissen führen kann. Daher werden zusätzliche visuelle Materialien vorbereitet und in den Unterricht integriert, um die Verständlichkeit zu erhöhen und das Interesse der Lernenden zu wecken. Es wird darauf geachtet, dass jedes Modul durch ergänzende Materialien unterstützt wird, um die Themen vollständig und verständlich zu vermitteln.</p>
--	--	--	--	--	---

Selektionskriterium: Anpassung je nach Gruppe

Interview	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	4	22	Große Herausforderung, weil die Gruppen sehr gemischt sind. Verschiedene Lerntypen, Personen mit unterschiedlichen Bildungshintergründen. An alle muss zielgeföhlt werden.	Gemischte Gruppen sind herausfordernd. Diverse Lerntypen und Level, individuelle Ergebnisse werden erzielt.	Die Arbeit mit stark gemischten Gruppen stellt eine besondere Herausforderung dar, da die Lernenden unterschiedliche Bildungshintergründe und Lerntypen mitbringen.
1	4	23	Es werden alle Übungen mehrmals geübt und das wird öfters geübt, je nach Person und Bildungsstand. Sie kommen dann aber zu guten, mittel guten und schwachen	Übungshäufigkeit und Ergebnisse hängen stark von der Person und ihres Bildungsstandes ab.	

			Ergebnissen, die die Bildungsvorgänge ist daher sehr einflussend		<i>Diese Heterogenität bedeutet, dass die gleichen</i>
2	3	24	Die Arbeit mit dieser Zielgruppe ist herausfordernd, weil viele keine Lernstrategien kennen. Manchmal kommunizieren sie auch im Unterricht untereinander Arabisch. Man muss es schaffen, alle zu integrieren.	Herausfordernde Gruppe. Das Ziel ist die Integration.	<i>Übungen mehrfach wiederholt und je nach Person und deren Bildungsstand unterschiedlich intensiv geübt werden müssen. Die Ergebnisse variieren daher stark, was die Notwendigkeit individueller Förderung und angepasster Lernstrategien verdeutlicht. Einige Lernende erzielen gute Resultate, andere mittelmäßige, während wiederum andere mehr Unterstützung benötigen.</i>
3	3	25	Lernunerfahrene Personen, brauchen viel Unterstützung, wenn es um die Eigenständigkeit geht, tun es sie oft sehr schwer.	Oft lernunerfahren.	
3	3	26	Man hat sich immer individuell Stärken und Schwächen anzuschauen, und darauf einzugehen.	Auf individuelles Niveau eingehen.	
4	2	27	Das Werk bietet zu wenig Möglichkeit zur Differenzierung, weil die Teilnehmer so unterschiedlich sind, und darauf kann man schwer eingehen nur mit dem Lehrwerk.	Zu wenig Chance für Differenzierung.	
4	3	28	Methodenvielfalt, um auf alle Lerntypen einzugehen. Differenzierung und Individualisierung sind das Wichtigste.	Individualisierung und Differenzierung sind wichtig, um auf unterschiedliche Lerntypen einzugehen.	<i>Die Vergangenheit und der Bildungshintergrund der Teilnehmenden spielen dabei eine wesentliche Rolle und beeinflussen die Lernergebnisse erheblich. Es ist wichtig, alle Lernenden zu integrieren und ihre individuellen Fähigkeiten zu berücksichtigen, um ein harmonisches und effektives Lernumfeld zu schaffen.</i>
5	3	29	Immer neue Gruppen, also unterschiedliche Kombination damit sie nicht immer nur mit den gleichen Partnern arbeiten.	Neue Gruppen bilden, um nicht immer mit den gleichen zusammenzuarbeiten.	<i>K7 Um den unterschiedlichen Bedürfnissen der</i>

					<p>Lernenden gerecht zu werden, ist eine Methodenvielfalt entscheidend. Das Lehrwerk allein bietet zu wenig Möglichkeiten zur Differenzierung, weshalb zusätzliche Materialien und vielfältige Methoden zum Einsatz kommen. Dies umfasst eine gezielte Individualisierung der Übungen, bei der die Stärken und Schwächen aller Teilnehmenden berücksichtigt werden. Die Zielgruppe ist oft lernunerfahren, was eine besondere Aufbereitung der Übungen erfordert. Unterschiedliche Kombinationen und Gruppenarbeiten verhindern, dass die Lernenden immer nur mit den gleichen Partner:innen arbeiten und fördern die soziale Integration. Eine regelmäßige Anpassung der Unterrichtsmethoden und die Einführung neuer, kreativer Ansätze sind essenziell, um auf alle Lerntypen einzugehen und eine effektive</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>Lernumgebung zu gewährleisten.</p> <p>Differenzierung und Individualisierung sind hierbei die wichtigsten Elemente, um den Lernerfolg für alle Teilnehmenden zu maximieren und deren individuellen Lernprozesse bestmöglich zu unterstützen.</p>
--	--	--	--	--	---