



universität
wien

MASTERARBEIT

„Analyse von Lehr-/Lernmaterialien in Bezug auf das Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse“

Die Deutscharbeitsmappe *Herzlich Willkommen* kritisch betrachtet

Verfasserin

Magistra Eva Perdacher

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuer:

em. Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Inhalt

1. Einleitung.....	1
2. Materialien – Zielgruppe – Rahmencurriculum	6
2.1 Materialien und Zielgruppe	6
2.2 Das Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse	8
3. Die qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode	10
4. Kriterienfindung	12
4.1 Handlungsorientierung und kommunikative (Sprachhandlungs)Kompetenz	12
4.2 Autonomie und Lern(er)strategien	15
4.3 Heterogenität und Binnendifferenzierung.....	19
4.4 Zielgruppengerechte Landeskundevermittlung	22
4.5 „Othering“	24
4.6 Kriterienkatalog	27
5. Analyse.....	29
5.1 Analyse des Materials.....	29
5.1.1 Übungsformate.....	29
5.1.1.1 Wortschatzübungen	29
5.1.1.2 Schreibübungen	34
5.1.1.3 Sprechübungen	38
5.1.1.4 „lesen und merken“	40
5.1.1.5 „merken“	41
5.1.2 Landeskundevermittlung	45
5.1.3 „Othering“	50
5.2 Analyse anhand der Kriterien.....	60
5.2.1 Kriterium „Authentizität“	60
5.2.2 Kriterium „Sprachliche Handlungsfähigkeit“	65
5.2.3 Kriterium „Autonomes Lernen“	73
5.2.4 Kriterium „Binnendifferenzierung“	78
5.2.5 Kriterium „Interkulturelle Landeskunde“	79
5.2.6 Kriterium „Othering“	81
6. Überprüfung der Thesen	83

6.1 These 1.....	83
6.2 These 2.....	84
6.3 These 3.....	85
6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Thesen.....	86
7. Reflexion über den Forschungsvorgang.....	88
8. Gesamtbewertung und Schlussbetrachtungen.....	90
9. Quellen- und Literaturangaben.....	95
10. Abbildungsverzeichnis.....	101
11. Anhang.....	103

Nach meinem Studium der Klassischen Archäologie und Geschichte musste ich mir Gedanken über meine berufliche Zukunft machen. Aus meiner damaligen Situation heraus, kam mir die Idee, mit Deutschunterricht meinen Lebensunterhalt zu bestreiten. Ich musste jedoch feststellen, dass das nicht so einfach war, weil auch in Griechenland die Zeit vorbei war, dass die „Qualifikation Muttersprache“ ausreichend für eine Beschäftigung als Lehrerin war. So entschloss ich mich, in Wien das DaF-Modul zu machen. Nach meinen ersten Unterrichtserfahrungen im Rahmen des Unterrichtspraktikums fiel mir ein Stein vom Herzen, da ich merkte, wie sehr mir diese Arbeit gefiel. In mir wuchs langsam aber stetig eine große Begeisterung für das Fach Deutsch-als-Fremd-/Zweitsprache.

Dass ich heute mit dieser Arbeit mein Masterstudium abschließen kann, verdanke ich mehreren Personen, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte:

Herrn Professor Krumm, dass er sich trotz seiner Emeritierung dazu bereit erklärte, die Betreuung dieser Arbeit zu übernehmen. Er gab mir viele wertvolle Denkanstöße und den Mut zu dieser Arbeit!

Frau Dr. Faistauer für die Vermittlung der methodisch-didaktischen Grundlagen. Sie sind die Basis meiner Unterrichtstätigkeit und ohne dieses Wissen wäre mir eine solche Masterarbeit nie möglich gewesen.

Frau Mag. Pritchard-Smith für die wertvollen Hinweise und das fundierte Feedback zur Analyse der Übungsformate.

Herrn Dr. Schweiger, der mir seine Power-Point-Präsentation zu seinem Referat über Landeskundematerialien des ÖIF überließ und mir weiterführende Literaturhinweise gab.

Meiner Freundin Brigitta Vavken, die mit mir meine Fragen und Ergebnisse kritisch diskutierte und das Korrekturlesen übernahm.

Und natürlich meinem Mann Martin, der mich während meines ganzen Studiums unterstützte und vor allem in der Endphase darauf achtete, dass ich jeden Tag an die frische Luft kam. Auf diesen Spaziergängen hat er sich geduldig mein monologisierendes Nachdenken angehört und immer wieder nachgehakt, wenn ihm etwas unklar war.

Danke!

Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. Auch hier ist die Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.

Pierre Bourdieu¹

¹ Bourdieu, P. (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. S.60.

1. Einleitung

Die Idee zu dieser Arbeit entstand, als ich im Laufe meiner Tätigkeit als Kursleiterin in Integrationskursen auf der Suche nach Unterrichtsmaterialien auf die Deutscharbeitsmappe *Herzlich Willkommen* stieß. Als ich einzelne Teile daraus in meinem Unterricht einsetzte, merkte ich rasch, dass sich mit den Materialien nicht der von mir erwünschte Lernfortschritt erzielen ließ. Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich die Materialien daher einer Analyse unterziehen, um mit Hilfe der Ergebnisse dieser Analyse die Materialien in ihrer Gesamtheit bewerten zu können. Ich möchte versuchen die Frage zu beantworten, warum die Materialien nur bedingt funktionieren (können) und warum sie die Lernenden in ihrem Lernprozess nur recht mangelhaft unterstützen.

Das Funktionieren von Lehr-/Lernmaterialien im Unterricht hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Ein nicht unwesentlicher Faktor ist, ob sie den Anforderungen, die sich aus der Zielgruppe ergeben, Rechnung tragen. Diese Anforderungen entspringen zum einen aus der Zielgruppe selbst und meinen die Möglichkeiten, die die Lernenden in den Unterricht mitbringen, und die Ziele und Absichten, mit denen sie Deutsch lernen. Zum anderen definieren sich die Anforderungen, denen die Materialien gerecht werden müssen, aus den Zielen und Absichten, die von außen an die Materialien und die Lernenden heran getragen werden. Diese sind im Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse definiert. Beide Perspektiven werde ich in meine Arbeit mit einbeziehen.

Auf der formalen Ebene werde ich das Übungsangebot untersuchen und stelle mir dabei folgende Fragen: Welche methodisch-didaktischen Überlegungen liegen der Deutscharbeitsmappe *Herzlich Willkommen* zugrunde? Unterstützt das Übungsangebot ein Konzept von handlungsorientiertem Unterricht, wie es im Rahmencurriculum gefordert wird, der die Lernenden zu sprachlich und sozial Handelnden macht? Aufgrund dieser Fragen formuliere ich meine **These 1**:

Das methodisch-didaktische Konzept der Deutscharbeitsmappe „Herzlich Willkommen“ verfolgt nicht die Ziele eines handlungsorientierten

Unterrichts. Durch das Übungsangebot werden die Lernenden nur bedingt dabei unterstützt, sich kommunikative Kompetenz anzueignen.

Weitere Fragen ergeben sich aus der Analyse der inhaltlichen Ebene: Deckt die Deutscharbeitsmappe *Herzlich Willkommen* die Inhalte des Rahmencurriculums für Deutsch-Integrationskurse, wie sie im BGBl. Nr. 205/2011 Anlage A formuliert sind, ab? Folgt sie in der Aufbereitung landeskundlicher Aspekte und Themen den gängigen Konzepten von Landeskunde, die auch den Bereich des interkulturellen Lernens einschließen? Aus diesen Fragen ergibt sich für mich

These 2:

Die Deutscharbeitsmappe „Herzlich Willkommen“ deckt die Inhalte des Rahmencurriculums nur teilweise ab. Die kulturelle Vielfalt der Zielgruppe und die sich daraus eröffnenden Ressourcen werden dahingehend nicht berücksichtigt, dass auf eine Landeskundevermittlung, die auf interkulturellem Lernen und damit auf interkulturellem Dialog basiert, verzichtet wird.

Würde man an dieser Stelle der Analyse abbrechen, würde man einen wichtigen Aspekt der Materialien außer Acht lassen. Nur wenn man sie auch im Kontext des derzeit stattfindenden Integrationsdiskurses positioniert, kann man von einer umfassenden Analyse sprechen. Um mich dieser Positionierung zu nähern, orientiere ich mich am Konzept des „Othering“ und stelle an die Materialien folgende Frage: Wird in der Deutscharbeitsmappe *Herzlich Willkommen* auf einer inhaltlichen Ebene versucht, die Lernenden in einem Prozess des „Othering“ als einen Teil einer Gruppe von „Anderen“ darzustellen? Daraus ergibt sich für mich

These 3:

Auf einer inhaltlichen Ebene erscheint es so, dass immer wieder das Bild von einem „Wir“ und von den „Anderen“ bemüht wird.

Zunächst werde ich in meiner Arbeit die Deutscharbeitsmappe *Herzlich Willkommen* kurz vorstellen. Hier möchte ich vor allem auf die Zielgruppe, für die die Materialien entwickelt wurden, und auf die grob definierten Lehr-/Lernziele

hinweisen, wie sie im Vorwort der Materialiensammlung beschrieben sind. Die Basis, auf der meine Überlegungen für die Beurteilung der Materialien geschehen, ist das Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse². Auch dieses soll kurz vorgestellt werden. Hier wird es vor allem wichtig sein, die Empfehlungen und Forderungen herauszuarbeiten, die an den Unterricht und an im Unterricht verwendete Materialien gestellt werden.

Im Folgenden werde ich meine methodische Vorgehensweise beschreiben. Bei einer qualitativen Inhaltsanalyse wird das Material mittels zuvor definierter Kriterien untersucht und bewertet. Die Definition der Kriterien soll theoriegeleitet sein und auf der Basis von Erkenntnissen aus der Theorie erfolgen. Die Basis für meinen Kriterienkatalog bilden die Arbeiten von Barkowski in Zusammenarbeit mit Fritsche und Krumm³ und Barkowski mit Harnisch und Kumm⁴. In diesen beiden Arbeiten wurden ausgehend von Überlegungen zum Zweitspracherwerb Ideen für einen zielgruppengerechten Unterricht und Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache entwickelt. Obwohl bereits in den 1980er Jahren entstanden, haben diese Arbeiten bis heute Gültigkeit. Neuere Publikationen zur Beurteilung und Analyse von Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrwerken modifizieren diese Kriterien lediglich in Bezug auf eine differenziertere Zielgruppe⁵. In einem an den Lernenden orientierten Zugang gehen die oben genannten Arbeiten von der Heterogenität der Zielgruppe aus und betonen die Wichtigkeit eines binnendifferenzierenden Unterrichts. Des weiteren wurde vor allem von Barkowski u.a. definiert, was DaZ-Lernende in Folge ihres ungesteuerten Spracherwerbs schon an kommunikativen Fähigkeiten in den Unterricht mitbringen und wie an diesen Wissensstand im Unterricht anzuknüpfen sei, um die Lernenden dabei zu unterstützen, eine für sie relevante kommunikative Kompetenz zu erlangen. Da diese Punkte alle auch im Rahmencurriculum

² BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A.

³ Barkowski, H., Fritsche, M., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1986): Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. 3. erw. u. akt. Aufl. Mainz: Werkmeister

⁴ Barkowski, H., Harnisch, U., Kumm, S. (1986): Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten. 2. Aufl. Mainz: Werkmeister

⁵ Vgl.: Paillet, D. (Red.) Sprachverband für ausländische Arbeitnehmer (1997): Ansicht-Einsicht: zur zielgruppenspezifischen Betrachtung von DaF-Lehrwerken. Mainz: Werkmeister. Und: Kuhs, K. (2007): Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: Kaufmann, S. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1: Migration, Interkulturalität, DAZ. Ismaning: Hueber. S.156-185.

angesprochen werden, werden sie auch im Rahmen meiner Analyse wichtig sein. Und so möchte ich, nachdem ich kurz die Forschungsergebnisse aus den Bereichen Lernerheterogenität und Binnendifferenzierung, Einsatz von Lern(er)strategien und autonomes Lernen sowie handlungsorientiertes Unterrichten zur Unterstützung zur Erlangung einer kommunikativen Kompetenz vorgestellt habe, dazu Kriterien für meinen Kriterienkatalog definieren. Weitere Kriterien meiner Arbeit ergeben sich aus den Überlegungen zu einer zielgruppengerechten Landeskundevermittlung. Da das Rahmencurriculum auch zu diesem Thema Stellung bezieht, werden für mich zwei Aspekte wichtig sein: Zum einen soll untersucht werden, auf welche Inhalte bei der Landeskundevermittlung in den Materialien eingegangen wird, zum anderen soll analysiert werden, auf welche Weise landeskundliche Inhalte in den Materialien vermittelt werden. Hier möchte ich untersuchen, mit welchem Übungsangebot gearbeitet wird und ob interkulturelle Aspekte bei der Landeskundevermittlung eine Rolle spielen. Aus diesen Überlegungen heraus und auf der Basis der theoretischen Literatur, auf die ich kurz eingehen werde, werden von mir weitere Kriterien für die Materialanalyse entwickelt. Auf das „Wie“ bei der Vermittlung von einigen (landeskundlichen) Inhalten werde ich für den letzten Teil meines Kriterienkatalogs noch einmal aus einer anderen, nämlich gesellschaftlichen Perspektive eingehen. Ausgehend von dem für die Migrationsforschung wichtigen Werkzeug des „Othering“-Konzepts⁶, das ich in seinen für meine Analyse relevanten Zügen kurz vorstellen möchte, werde ich ein Kriterium entwickeln, das mir dabei helfen soll, herauszuarbeiten wie in der Materialiensammlung über ein gesellschaftliches „Wir“ indirekt die „Anderen“ konstruiert werden.

In einem nächsten Schritt wird die Deutscharbeitsmappe *Herzlich Willkommen* anhand der definierten Kriterien analysiert. Grundlage für die Analyse der methodisch-didaktischen Fragen bildet eine Klassifizierung des Übungsangebots. Für die inhaltlichen Fragen werden die Teile, die zur Landeskundevermittlung und die Teile, die „Othering“-Prozesse erkennen lassen, zuerst allgemein beschrieben. In einem weiteren Schritt werden sie speziell auf die Kriterien hin untersucht. Die

⁶ Vgl.: Thomas-Olalde, O., Velho, A. (2011): Othering and its effects – Exploring the concept. In: Niedrig, H., Ydesen C. (Hrsg.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt a.M./Wien: Peter Lang. S.27-51.

Argumentation soll immer durch ein Beispiel abgesichert werden. Es soll auch festgehalten werden, welche Aspekte und Inhalte die Materialien nicht berücksichtigen. Hier ist es mir wichtig, im Anschluss daran, die möglichen (erwartbaren) Konsequenzen zu diskutieren, die sich für die Lernenden und ihren Lernprozess ergeben (könnten).

Die Ergebnisse der Materialanalyse liefern mir die Mittel zur Überprüfung meiner Thesen. Wobei es mir dabei auch darauf ankommen wird, transparent zu machen, welche Kriterien für die Überprüfung welcher These ausschlaggebend und zielführend waren. Die Analyse abschließend möchte ich meinen Forschungsvorgang reflektieren. Ich werde mir die Frage stellen müssen, ob die Kriterien so definiert und gewählt waren, dass sie mir tatsächlich halfen, meine Thesen zu überprüfen, oder ob für die Untersuchung andere Perspektiven hilfreicher und ergebnisorientierter gewesen wären. Ich möchte auch kurz auf die Schwierigkeiten eingehen, die im Laufe der Arbeit aufgetreten sind.

Am Ende möchte ich noch einmal kurz die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassen und die Materialiensammlung in ihrer Gesamtheit bewerten. Dabei soll die Frage beantwortet werden, wie sich die Materialiensammlung auf die Lernenden und ihren Lernprozess auswirkt. Es soll aber auch dargestellt werden, wie sich die Materialiensammlung auf die Arbeit von Unterrichtenden auswirken kann.

2. Materialien – Zielgruppe – Rahmencurriculum

2.1 Materialien und Zielgruppe

Die Materialiensammlung *Herzlich Willkommen* richtet sich an jene Menschen, die erst seit kurzem in Österreich sind und noch wenig Erfahrung mit der deutschen Sprache haben⁷. Konkret ist sie für Asylberechtigte gedacht, die noch nicht die Möglichkeit haben, einen Deutschkurs zu besuchen⁸. Da die Materialien sowohl von der Homepage des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF)⁹ als auch von der des Staatssekretariats für Integration¹⁰ unter der Rubrik „Lehrmaterialien“ heruntergeladen werden können, erweitert sich der Kreis der Zielgruppe konsequenterweise zumindest auch auf jene Menschen, die im Rahmen eines sogenannten Deutsch-Integrationskurses Deutsch lernen.¹¹

Widersprüchliches findet man, wenn man sich genauer ansieht, für welche Unterrichtenden die Materialiensammlung konzipiert wurde. Im Vorwort werden die Unterrichtenden als „KollegInnen“ und „KursleiterInnen“ direkt angesprochen¹² und es liegt nahe, dass es sich hier um ausgebildete DaZ-Unterrichtende handelt. Aber weiter unten heißt es im Vorwort, dass der grammatische Aufbau und die korrekte Rechtschreibung nicht von Bedeutung sind, „da beides nur mit einem ausgebildeten Deutschlehrer erarbeitet werden kann“¹³. In der Beschreibung auf der Homepage des ÖIF heißt es zu der Materialiensammlung ganz allgemein, dass die Arbeitsmappe praktische Materialien zur Verfügung stellt, um Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache auf den Niveaustufen A1 und A2 zu lehren und zu lernen¹⁴. Die Verfügbarkeit als Download und die Beschreibung deuten für mich darauf hin, dass sich die Materialiensammlung (auch) an ausgebildete DaZ-Unterrichtende wendet.

Die Materialiensammlung ist in 12 Kapitel gegliedert. Jedes Kapitel ist einem Thema gewidmet, wobei sich die Themen stark an den im Rahmencurriculum für

⁷ *Herzlich Willkommen*, S.4.

⁸ *Herzlich Willkommen*, S.4.

⁹ http://www.integrationsfonds.at/top_services/lehrmaterial/ (Abrufdatum: 11.5.2012)

¹⁰ <http://www.integration.at/download/lehrmaterial/> (Abrufdatum: 11.5.2012)

¹¹ Auf den Aspekt der „erweiterten Zielgruppe“ wird im Kapitel 3.3 näher eingegangen.

¹² *Herzlich Willkommen*, S.4.

¹³ *Herzlich Willkommen*, S.4.

¹⁴ http://www.integrationsfonds.at/top_services/lehrmaterial/ (Abrufdatum 11.5.2012)

Deutsch-Integrationskurse definierten Handlungsfeldern¹⁵ orientieren. Als Einstieg wird im ersten Kapitel das Thema „Das bin ich“, das sich unter anderem Namen in vielen gängigen Lehrwerken wiederfindet, behandelt. Danach folgen Kapitel zu den Zahlen, dem Kalender, zu den Themen Wohnen, Verkehr, Körper und Einkaufen sowie Kapitel, die landeskundliche Inhalte (Arbeiten, Österreich,...) vermitteln sollen. Neben Wortschatzübungen finden sich in den einzelnen Kapiteln Übungen zum Sprechen, Schreiben und Lesen, die auch als solche ausgewiesen sind. Außerdem gibt es Teile, die mit „Merken“ gekennzeichnet sind und von den Lernenden auswendig gelernt werden sollen (müssen)¹⁶. Im Anschluss an jedes Kapitel gibt es einen Abschlusstest, in dem die Lernenden und die Unterrichtenden überprüfen können, ob zum nächsten Kapitel übergegangen werden kann oder ob das abgeschlossene Kapitel wiederholt werden muss¹⁷. Die Übungsanweisungen sind in den Materialien durchgehend in der „Du“-Form und in der „Sie“-Form ausformuliert (Abb.1).

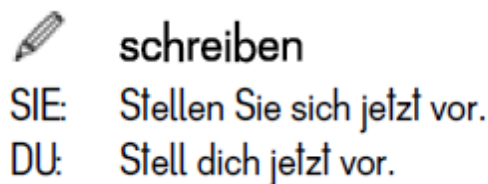


Abbildung 1: Anredeformen in einer Arbeitsanweisung¹⁸

Laut Eigendefinition steht die Kommunikation, „die die Brücke zum selbstständigen Bewältigen von Handlungen des täglichen Lebens darstellt“¹⁹, im Vordergrund. Unter diesem Aspekt sollen die Materialien als Vorbereitung auf

¹⁵ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A; abrufbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_205/COO_2026_100_2_683869.pdf (Abrufdatum 1.5.2012)

¹⁶ Da der Hinweis zu diesen Übungen im Vorwort so geschrieben steht, wird die Verfasserin dieser Arbeit diese Schreibweise auch in der vorliegenden Arbeit konsequent so führen.

¹⁷ Diese und andere Erläuterungen zum Arbeiten mit der Materialienmappe finden sich im Vorwort. *Herzlich Willkommen*, S.4-5.

¹⁸ *Herzlich Willkommen*, S.7.

¹⁹ *Herzlich Willkommen*, S.4.

Alltagssituationen dienen und den Einstieg in den österreichischen Arbeitsmarkt erleichtern²⁰.

2.2 Das Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse²¹

Im folgenden wird auf das Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse eingegangen und herausgearbeitet, welche Empfehlungen es bezogen auf den Unterricht und die Unterrichtsmaterialien abgibt und welche Handlungsfelder als inhaltlicher Rahmen für die Deutsch-Integrationskurse definiert werden. Es geht mir hier nicht um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Rahmencurriculum²². Das Rahmencurriculum dient mir hier lediglich als Quelle und als Ausgangspunkt zu weiteren Überlegungen für Kriterien, die für die Analyse benötigt werden.

Sprachverwendung und Sprachlernen nach dem handlungsorientierten Ansatz, wie es auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) gesehen wird²³, bilden die Basis für die Überlegungen im Rahmencurriculum. So sollen neben der kommunikativen Sprachkompetenz auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten, die Absichten von Menschen und alle Fähigkeiten, die sie benötigen, um sozial Handelnde zu werden, berücksichtigt werden²⁴.

Grundsätzlich möchte das Rahmencurriculum keine methodisch-didaktischen Vorgaben machen, sondern sieht seine Ausführungen als Empfehlungen an. Die Heterogenität der Lernenden in Bezug auf Herkunft, Alter, Geschlecht sowie Lernbiographien und –prozesse ist der Ausgangspunkt für einen Unterricht, der in den Inhalten auf diese Heterogenität Rücksicht nehmen soll. Dessen Ziel, die Unterstützung „bei der Erfüllung des Kurszieles im Sinne der Integrationsvereinbarung“²⁵ soll durch verschiedene Ansätze (Handlungsorientierung) und Unterrichtsprinzipien erreicht werden. Um den Lernenden bei der Verwirklichung dieses Zieles zu helfen, soll im Unterricht auf verschiedene Lerntypen eingegangen werden, sollen unter dem Schlagwort

²⁰ *Herzlich Willkommen*, S.4.

²¹ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A

²² Vgl. Krumm, H.-J. (2007) zum deutschen und zum österreichischen Rahmencurriculum. Er nimmt Bezug auf den Vorgänger des jetzigen Rahmencurriculums. Jedoch kann seine Kritik meiner Meinung nach ohne weiteres auf das zurzeit geltende Rahmencurriculum übertragen werden.

²³ Vgl. GER, Kapitel 2.1.

²⁴ Vgl. GER, Kap. 2.1; BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.1.

²⁵ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.1.

„Lernen lernen“²⁶ Prüfungs- und Lernstrategien vermittelt und bewusst gemacht werden und soll autonomes Lernen „im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten“²⁷ unterstützt werden.

Die Kompetenzen, um dem handlungsorientierten Ansatz zu genügen, sollen in 10 Handlungsfeldern erworben werden. Diese Handlungsfelder sind als grob gefasste Themenbereiche mit zahlreichen Unterthemen zu verstehen. Zu ihnen gehören die Themen *Einkauf, Wohnen und Regionales, Gesundheit und Soziales, Bildung, Arbeitsmarkt, Verkehr, Freizeit und Vereine, Verwaltung, Rechtsstaat und Werte* sowie das Thema *Interkultureller Dialog*.

Der Bereich der Landeskunde soll nicht als eine reine Vermittlung von Zahlen, Daten und Fakten verstanden werden, sondern dessen Elemente sollen immer als „integrativer Bestandteil der angeführten Handlungsfelder“²⁸ mit in den Unterricht einfließen. Landeskunde wird vom Rahmencurriculum mit dem Bereich des Interkulturellen Lernens verknüpft. Als Empfehlung schlägt das Rahmencurriculum vor, dass sich die „Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte“²⁹ besonders bei den Handlungsfeldern *Rechtsstaat und Werte* sowie *Interkultureller Dialog* umsetzen lassen.

Möchte das Rahmencurriculum in den bis jetzt vorgestellten Aspekten seine Überlegungen als Empfehlungen sehen, so wird es im Bereich der Materialien doch sehr eindeutig, wenn es authentische und praxisnahe Unterrichtsmaterialien verlangt. Gestaltet man Unterrichtsmaterialien selbst, so „soll das Augenmerk auf Authentizität, Komplexität und hoher Relevanz für den Alltag der Lernenden liegen.“³⁰

²⁶ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.1.

²⁷ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.1.

²⁸ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.2.

²⁹ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.2.

³⁰ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.2.

3. Die qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode

Da es sich bei den Materialien um solche in schriftlicher Form handelt, greife ich für die Analyse der Lehr-/Lernmaterialien auf Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse zurück und halte mich dabei an Vorgehensweisen, wie sie bei Mayring beschrieben sind³¹. Ich habe mich für eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und für Zusammenfassungen entschieden, da mit dieser Form sowohl inhaltliche als auch formale Aspekte untersucht werden können, was auch meinen zwei zu untersuchenden Ebenen entspricht. Um dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit³² zu genügen, ist es mir wichtig, im Folgenden meine Vorgehensweise bei der Analyse zu beschreiben.

Das Kernelement jeder solchen Analyse sind die Kategorien, anhand derer das Material untersucht werden soll. Nur wenn die Kategorien präzise ausformuliert sind, ist eine fundierte und zielgerichtete Analyse möglich. In der vorliegenden Arbeit werden im theoretischen Teil Kriterien entwickelt, die auf das Material angewendet werden können. Den Ausgangspunkt für die Überlegungen bilden die Empfehlungen des Rahmencurriculums. Den aus dem Rahmencurriculum herausgefilterten Schlagwörtern „handlungsorientierter Ansatz“, „kommunikative Kompetenz“, „Lernerstrategien“, „autonomes Lernen“ und „Authentizität“, sowie „Landeskunde“ und „interkulturelle Sensibilität“ wird in der Forschungsliteratur nachgespürt. Zusätzlich zu diesen Perspektiven, die sich aus dem Rahmencurriculum ergeben, werden Überlegungen zum gesellschaftlichen Prozess des „Othering“ in die Untersuchung mit einbezogen. Aus den methodisch-didaktischen Erkenntnissen zu den oben genannten Themen und aus den Überlegungen zum „Othering“ werden in einer deduktiven Vorgehensweise die für meine Analyse maßgeblichen Kriterien entwickelt.³³ In einem weiteren Schritt werden die Kriterien den Kategorien „Methodisch-didaktische Aspekte“, „Landeskunde und Interkulturelles Lernen“ und „Othering“ zuordnen. Dies dient erstens der Übersichtlichkeit und zweitens ermöglicht es mir, die Materialien

³¹ Vgl. Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. akt. u. überarb. Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz; Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz

³² Steinke, I. (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch. S.324-326.

³³ Zur deduktiven Kategorienbildung vgl. Mayring (2010): S.83.

immer mit einem speziellen Fokus im Hinterkopf durchzugehen. Dargestellt wird dies in einem Kriterienkatalog (vgl. Kap. 4.6).

Auf der formalen Ebene werde ich zunächst das Übungsangebot und die Zusammenstellung der Kapitel analysieren. Die Ergebnisse werde ich in einem nächsten Schritt auf die für diese Ebene relevanten Kriterien beziehen und herausarbeiten, inwieweit die Materialien die Kriterien erfüllen oder nicht. Dabei werde ich so vorgehen, dass ich in den Materialien markante Beispiele suche, anhand derer ich die Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung eines Kriteriums im Text verdeutlichen werde. Hier werde ich, so die Vermutung vor der Analyse, mit Problemen der Zuordnung zu dem einen oder anderen Kriterium kaum Probleme haben. Meine Ausgangsüberlegung war, dass es auf dieser Ebene ausreichen wird, nur mit sogenannten „Ankerbeispielen“, die als Prototypen für ein Kriterium³⁴ dienen sollen, zu arbeiten.

Auf der inhaltlichen Ebene werde ich die Materialien in einem neuen Durchlauf auf die Kategorien „Landeskunde und Interkulturelles Lernen“ und „Othering“ durchsehen, um auch hier eine Aussage treffen zu können, ob die Kriterien durch das Material erfüllt werden oder nicht. Hier könnte sich das Problem ergeben, dass einzelne Textstellen mehreren Kategorien zuzuordnen sind, denn so wie in der Forschungsliteratur die Themen Landeskunde und Interkulturelles Lernen eng miteinander verzahnt sein können, könnte das auch für die Materialien zutreffen. Diesem Problem möchte ich in der Analyse so begegnen, dass ich nicht nur eindeutig zuordenbare Beispiele zu jedem Kriterium bringe, sondern dass ich auch die Textstellen anführen werde, wo die genaue Zuordnung nicht möglich ist.

³⁴ Zu den Prototypen vgl. Eckes, T., Six, B. (1983): Prototypen und Basiskategorien zur alltagssprachlichen Kategorisierung von Objekten, Personen und Situationen. In: Lürer, G. (Hrsg.): Bericht über den 33. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mainz 1982. Band 1, Göttingen: Hogrefe. S.246-252. Zit. nach Mayring (2002): S.118.

4. Kriterienfindung

4.1 Handlungsorientierung und kommunikative (Sprachhandlungs)Kompetenz

Der Grundgedanke des handlungsorientierten Unterrichtsansatzes ist es, die Lernenden dabei zu unterstützen, eine sprachliche Handlungskompetenz zu entwickeln. Er ist in den 1970er Jahren im Rahmen der kommunikativen Wende, die eine Abkehr von behavioristischen Sprachvermittlungsmethoden darstellte, entstanden. Nicht mehr das Sprachwissen stand im Mittelpunkt methodischer Überlegungen, sondern die Vermittlung von Kompetenzen, die beim Sprachhandeln notwendig sind. So drückt sich in der Definition von sprachlicher Handlungskompetenz als der „Fähigkeit des Menschen, mit anderen im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen“³⁵, aus, dass neben formalen Kompetenzen in Bezug auf die Sprache sprachliches Handeln auch immer den Einsatz sozialer Kompetenzen benötigt. Der handlungsorientierte Ansatz gilt bis heute als übergeordnetes Ziel jedes (Fremd)Sprachenunterrichts, nicht zuletzt deshalb, weil seine Ideen von einem ganzheitlichen Lernen auch im Fokus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*³⁶ stehen.

Der handlungsorientierte Ansatz ist ein sehr stark lernerorientierter Ansatz, in dem die Lernenden zu autonomen Handeln befähigt werden sollen.

Handlungsorientiertes Unterrichten sollte das Ziel haben, nicht didaktisch gesteuerte, sondern echte Kommunikation hervorzubringen. Dieses Vorhaben kann vor allem dadurch unterstützt werden, dass Authentizität im unterrichtlichen Geschehen einen hohen Stellenwert bekommt. Der Aspekt der Authentizität betrifft dabei zwei Ebenen. Zum einen soll das Lernen in möglichst authentischen Situationen stattfinden³⁷. Das kann über echte Kommunikation im Unterricht geschehen, kann aber auch möglichst reale Übungssituationen und –beispiele

³⁵ Bach, G., Timm, J.-P. (1996): S.11.

³⁶ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/Wien: Langenscheidt 2001. S.21-27.

³⁷ Vgl. Edelhoff, C. (1985): Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber. S.7.

meinen. Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache - Erwachsenenbildung finde ich diesen Aspekt besonders wichtig, da die Lernenden außerhalb des geschützten Bereichs des Kursraums unmittelbar mit entsprechenden sprachlichen Situationen konfrontiert sind. Die zweite Ebene der Authentizität betrifft die Arbeit mit authentischen Materialien. Darunter versteht man solche Materialien, die auch außerhalb der Unterrichtssituation an bestimmte Adressaten gerichtet sind und bestimmte Funktionen erfüllen³⁸. Da die Authentizität in Bezug auf Unterrichtsmaterialien auch vom Rahmencurriculum ausdrücklich gefordert wird³⁹, wird die Frage nach Authentizität eines meiner Kriterien sein:

Kriterium „Authentizität“:

- Setzt die Materialiensammlung *Herzlich Willkommen* authentische Materialien ein?
- Werden in der Materialiensammlung möglichst authentische Übungssituationen geschaffen?

Damit Lernende zu sprachlich Handlungsfähigen werden, ist es eine wichtige Voraussetzung, dass sie sich in sprachlich-formalen Bereichen Teilkompetenzen aneignen⁴⁰. Einer dieser Bereiche ist der des Wortschatzes. Um sich über Inhalte verständigen zu können, braucht man Worte. Auch in Hinblick auf das Ziel „Prüfung“, das erwachsene Deutschlernende in Integrationskursen (auch) vor Augen haben, ist ein fundierter Basiswortschatz sehr wichtig. Deshalb wird eine Frage an die Materialien sein, ob sie einen angemessenen Basiswortschatz vermitteln. Der zweite sprachlich-formale Bereich umfasst die Grammatik. Obwohl aus dem Vorwort der Materialiensammlung hervorgeht, dass der „grammatische Aufbau“ von Lernendenäußerungen hier nicht von Bedeutung ist⁴¹, muss sich die Materialiensammlung zumindest die Frage gefallen lassen, mit welchen grammatischen Phänomenen sie bei der Sprachvermittlung arbeitet, dies vor allem vor dem Hintergrund, dass die Materialien öffentlich zugänglich sind.

³⁸ Vgl. Mohr, I. (2010): Authentizität. In: Barkowski, H., Krumm, H.-J.: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke. S.21.

³⁹ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.2.

⁴⁰ Vgl. Bach, G., Timm, J.-P. (1996): S.13.

⁴¹ *Herzlich Willkommen*, S.4.

Neben den Bereichen Wortschatz und Grammatik stellen sich unter dem Aspekt der sprachlichen Handlungsfähigkeit auch inhaltliche Fragen. Auf der Ebene der Sprache betrifft das die Frage nach der Varietät des Deutschen, die im Kontext eines österreichischen Integrationskurses vermittelt werden soll. Barkowski vertritt die Ansicht, dass DaZ-Unterricht neben der Vermittlung der hochsprachlichen Standardvarietät auch die dialektale Varietät berücksichtigen soll⁴². Überlegt man, dass die Zielgruppe dieser Lehr-/Lernmaterialien wahrscheinlich hauptsächlich in umgangssprachlichen Situationen agieren wird, dann spielt die Vermittlung der Umgangssprache unter dem Kriterium der sprachlichen Handlungsfähigkeit eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Im Sinne eines lernerorientierten Ansatzes sollten die Lernenden selbst die Bereiche artikulieren und definieren, in denen sie ihrer Meinung nach Defizite haben und sprachlichen Handlungsbedarf sehen⁴³. Die Unterrichtenden sollten die Lernenden dabei unterstützen und nach Themen fragen, die die Lernenden interessieren und hinsichtlich derer sie ihre sprachliche Kommunikationskompetenz verbessern wollen⁴⁴. Die Verbalisierungsbedürfnisse der Lernenden⁴⁵ werden für jene Bereiche artikuliert, in denen in ihrem alltäglichen Leben kommunikative Kompetenz besonders wichtig ist. Dies gilt für die Kommunikation bei Behörden ebenso wie für die Kommunikation im Bereich der Arbeitswelt, der Schule/Bildung und Ähnlichem. Barkowski meint, dass in diesen Bereichen, in denen die Lernenden sprachlichen Handlungsbedarf sehen, nicht so sehr eine schrift- und hochsprachliche Kompetenz notwendig sei, sondern dass sich das Sprachhandlungsangebot an den Bedürfnissen des kommunikativen Alltags orientieren soll und deswegen neben umgangssprachlichen auch vielseitig einsetzbare Sprachbausteine zur Verfügung stellen soll⁴⁶. Daher werde ich an die Materialiensammlung *Herzlich Willkommen* die Frage stellen, ob sie in ihren Übungsformaten auf eine Kommunikationsfähigkeit im Alltag, die auch die Umgangssprache berücksichtigt, vorbereitet.

⁴² Barkowski, H. (2001): S.817.

⁴³ Barkowski, H. (2001): S.817.

⁴⁴ Barkowski, H. (2001): S.817.

⁴⁵ Barkowski, H., Fritsche, M., Krumm, H.-J. (1986): S.17.

⁴⁶ Barkowski, H. (2001): S.817.

Neben den Bereichen, die die Lernenden selbst als für sie wichtig erachten, ist auf der inhaltlichen Ebene noch das Rahmencurriculum in die Analyse mit einzubeziehen. In den 10 Handlungsfeldern⁴⁷ definiert das Rahmencurriculum, in welchen Bereichen die Zielgruppe aus seiner Sicht sprachlich handlungsfähig sein muss. Deswegen muss untersucht werden, ob die Materialiensammlung die 10 Handlungsfelder des Rahmencurriculums abdeckt.

Kriterium „Sprachliche Handlungsfähigkeit“:

- Vermittelt die Materialiensammlung einen angemessenen Basiswortschatz zu den in den Kapiteln angeführten Handlungsfeldern?
- Arbeitet die Materialiensammlung mit grammatischen Phänomenen, die für ein niederschwelliges Sprachniveau angemessen sind?
- Bereitet die Materialiensammlung in ihren Übungsformaten und Inhalten auf eine Kommunikationsfähigkeit im Alltag vor und berücksichtigt dabei auch umgangssprachliche Elemente?
- Deckt die Materialiensammlung die Inhalte der 10 im Rahmencurriculum definierten Handlungsfelder ab?

4.2 Autonomie und Lern(er)strategien

Unter dem Begriff Autonomie werden verschiedene Ziele, Inhalte und Methoden diskutiert, die die Lernenden und ihr Lernen in den Mittelpunkt der Überlegungen stellen und Lernen als einen individuellen Prozess verstehen, „der dann am Besten gelingt, wenn die Lernenden ihn bewusst und eigenverantwortlich mitgestalten“⁴⁸. Dahinter stecken Vorstellungen von Lernen und Unterricht, wie sie in verschiedenen Ansätzen der Reformpädagogik, vor allem der von Celestin Freinet, bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts formuliert wurden⁴⁹.

Ziel eines Autonomie fördernden Unterrichts ist es, die Lernenden zu selbstständigen, also autonomen Lernenden zu machen. Dieses Ziel wird auf zwei

⁴⁷ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.1-2.

⁴⁸ Krumm, H.-J. (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, I. (Hrsg.): Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 1: Lernen lehren – Lehren lernen. Budapest. S. 61.

⁴⁹ Zur Freinet-Pädagogik vgl.: Dietrich, I. (Hrsg.) (1995): Handbuch Freinet-Pädagogik: eine praxisbezogene Einführung. Weinheim: Beltz

Ebenen verfolgt. Auf der Ebene der Persönlichkeit werden allgemein-erzieherische Ziele, wie soziales Verhalten, Toleranz und Einfühlungsvermögen wirksam⁵⁰. Ein selbstständig Lernender ist in diesem Sinne einer, der über seine Handlungen und die daraus resultierenden möglichen Konsequenzen nachdenkt. Einerseits bezieht sich dieser Gedanke auf die Arbeit mit seinen Mitlernenden, denn Autonomie fördernder Unterricht ist immer einer, der verstärkt auf Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit setzt. Andererseits soll die Persönlichkeitsbildung auch unterstützt werden, indem das Lernen in einem Kontext von sozialem und kulturellem Austausch stattfindet.

Auf der Ebene des Lernens soll den Lernenden ein persönlicher Zugang zur Zielsprache eröffnet und damit ein spannenderes und effizienteres Lernen möglich gemacht werden⁵¹. Hierzu zählt die Einbeziehung der Lernenden bei Entscheidungen in Bezug auf Inhalte und Themen, die im Unterricht behandelt werden. Lernende, die diesen Entscheidungsprozess mitgestalten können, werden auch motiviert arbeiten und lernen, da sie mit ihrer Entscheidung ein Interesse für den Gegenstand bekundet haben. Lehr-/Lernmaterialien können unter dem Aspekt der Mitsprache so gestaltet sein, dass sie eine Auswahl hinsichtlich der Themen aber auch hinsichtlich verschiedener Übungsformate erlauben, ohne dass das Erreichen des vorbestimmten Lernziels gefährdet ist.

Neben dem Recht auf Mitsprache und einer Reflexionskompetenz über ihre Handlungen zeichnet selbstständige Lernende die Fähigkeit aus, reflexiv über das eigene Lernen nachzudenken und aus den Erkenntnissen ihres Nachdenkens Schlüsse zu ziehen und Entscheidungen zu treffen, um ihren Lernprozess zu optimieren⁵².

Das führt mich zum Komplex der Lern(er)strategien, über die im Rahmencurriculum unter dem Begriff „Lernen lernen“ gesprochen wird⁵³ und die unter dem Aspekt der Autonomie als ein Bestandteil derselben gelten. Neben der theoretischen Beschäftigung mit Lern(er)strategien gibt es in den letzten Jahren

⁵⁰ Nodari, C. (1996): S.5.

⁵¹ Nodari, C. (1996): S.5.

⁵² Vgl. Nodari, C. (1996): S.8.

⁵³ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.1.

vermehrt auch empirische Untersuchungen, die zeigen, dass sich Lernende ihrer Lernstrategien beim Spracherwerbsprozess durchaus bewusst sind und diese auch, von verschiedenen Faktoren abhängig, bewusst und gezielt einsetzen⁵⁴. Die Überlegungen zu Lern(er)strategien beruhen auf Erkenntnissen aus der Neuropsychologie. Hier wird in Bezug auf das Lernen von Sprachen zwischen dem Erstspracherwerb und dem Erwerb jeder weiteren Sprache unterschieden, die im Gehirn verschieden erfolgen. Bei der Sprachverarbeitung sind zwei unterschiedliche Vorgänge zu beobachten: Implizite Vorgänge, also solche ohne bewusste Steuerung und Kontrolle durch das Gehirn, führen zu einem prozeduralen oder Wie-Wissen. Explizite Vorgänge laufen dagegen gesteuert und bewusst ab und führen zu einem deklarativen oder Was-Wissen⁵⁵. Aufgrund dieser Überlegungen fordert Boeckmann neben einem inhaltsorientierten Arbeiten an der Sprache auch den Einbezug der explizit-deklarativen Komponente in den Unterricht⁵⁶. Zu diesen expliziten Vorgängen zählen auch die Strategien, die die Lernenden zur Optimierung und Ökonomisierung ihres Lernprozesses einsetzen.

Der Terminus Lern(er)strategie wird je nach wissenschaftlichem Standpunkt, aus dem heraus zu und über ihn geschrieben wird, unterschiedlich definiert und gebraucht. Für unseren Kontext erscheint es mir zulässig, Lern(er)strategien als strategische Lernhandlungen zu verstehen, die sowohl metakognitive als auch kognitive Ziele verfolgen⁵⁷.

Für einen Unterricht nach dem Ansatz der Autonomie bedeuten die Ergebnisse aus der Lern(er)strategieforschung, auch die Ausbildung einer Lern(er)strategienfertigkeit zu unterstützen. Voraussetzung dafür ist, dass man mit den Lernenden zunächst über ihre Strategien beim Lernen spricht. So schafft man bei den Lernenden ein Bewusstsein für verschiedene Lern(er)strategien. Da Lernende individuell verschieden sind und individuell verschiedene Probleme beim Lernen haben, ist es wichtig, dass man sie mit einer ganzen Reihe von

⁵⁴ Vgl. die Studie von Wildenauer-Jozsa zum Spracherwerb erwachsener Deutschlernender: Wildenauer-Jozsa, D. (2005): Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg i. Breisgau: Fillibach

⁵⁵ Boeckmann, K.-B. (2008): S.7.

⁵⁶ Boeckmann, K.-B. (2008): S.11.

⁵⁷ Vgl. Bimmel, P. (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter. S.844-845.

Lern(er)strategien bekannt macht. Hier gibt es prinzipiell zwei Möglichkeiten: Die eine besteht darin, sich für ein explizites, vom Sprachlernprozess losgelöstes Strategietraining zu entscheiden. Das hat den Vorteil, dass sich die Lernenden voll und ganz auf den Inhalt konzentrieren können und nicht noch auf die Sprache bezogene Inhalte mit bedenken müssen. Ein Argument gegen diese Vorgehensweise ist, dass so gelernte Strategien oft nicht auf konkrete Situationen übertragen werden können. Die zweite Möglichkeit ist, Lern(er)strategien implizit zu vermitteln und Strategietraining als in den Sprachunterricht integrierten Bestandteil zu sehen. Auch diese Vorgehensweise hat ihre Vor- und Nachteile⁵⁸. Der Kritikpunkt einer blinden, unreflektierten Strategieanwendung, der nur selten zu einer bewussten und dauerhaften Förderung selbstgesteuerten Lernens führt⁵⁹, lässt sich meiner Meinung nach entkräften, indem man im Unterricht nach dem Erproben und Üben einer bestimmten Lern(er)strategie eine Phase der Bewusstmachung nachschaltet und mit den Lernenden ihre Vorgangsweise reflektiert. Ein weiteres Argument für ein solches Vorgehen ist, dass sich dieses leicht in Lehr-/Lernmaterialien umsetzen lässt, indem in den Übungsformaten mit verschiedenen Lern(er)strategien gearbeitet wird.

Aus den Überlegungen zu einem Autonomie fördernden Lernen und zu Lern(er)strategien leitet sich mein Kriterium für die Materialanalyse ab:

Kriterium „Autonomes Lernen“:

- Werden den Lernenden in der Materialiensammlung Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf Inhalt, Themen und Übungsformate geboten?
- Kommen in der Materialiensammlung verschiedene Lern(er)strategien zum Einsatz und/oder werden solche angesprochen?
- Werden die Lernenden durch die Materialiensammlung dabei unterstützt, zu selbstständigen Lernenden zu werden?

⁵⁸ Vgl. Koenig, M. (1996): Autonomie und Lehrwerke – ein Widerspruch? Oder: Wie kann die Autonomie der Lernenden durch Lehrwerke gefördert werden? In: Fremdsprache Deutsch. Sonderheft „Autonomes Lernen“. S.34-35.

⁵⁹ Bimmel, P. (1993): S.8.

4.3 Heterogenität und Binnendifferenzierung

Eine durchschnittliche Lernendengruppe in einem Deutsch-Integrationskurs ist auf vielfältige Weise heterogen. Die Forderungen aus dem Rahmencurriculum, die Heterogenität der Lernenden hinsichtlich Alter, Geschlecht und Herkunft zu berücksichtigen⁶⁰, werden seit einigen Jahren umgesetzt. In speziellen Kursen für z.B. Frauen, Mütter, Jugendliche, Menschen mit gemeinsamer Muttersprache etc. können Menschen Deutsch lernen, um die Integrationsvereinbarung zu erfüllen. Für manche dieser Kurse gibt es auch auf diese spezielle Zielgruppe zugeschnittene Lehrwerke.

Der Großteil des Kursangebots im Bereich der Deutsch-Integrationskurse ist jedoch wenig ausdifferenziert und richtet sich ganz allgemein an die Gruppe der MigrantInnen. Hier reicht es nicht, wenn im Unterricht auf die oben genannten Merkmale Rücksicht genommen wird, denn die Heterogenität der Lernenden geht viel tiefer. Silvia Demmig hat im Rahmen ihrer Dissertation Unterrichtende in DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung zum Thema der Heterogenität befragt und dabei festgestellt, dass sich die Heterogenität der Lernenden aus der Perspektive der Unterrichtenden in zumindest fünf Bereichen beobachten lässt. Lernende unterscheiden sich demnach in Vorbildung, Ausbildungsstand, Schulbildung und Lerntypen. Sie unterscheiden sich auch in ihrer Lerngeschwindigkeit, in ihren Lernvoraussetzungen und in ihren Lerngewohnheiten. Nicht zu unterschätzen sind die kulturell bedingten Unterschiede in den Lernvoraussetzungen und Lerntraditionen, die Unterschiede, die sich aus den kulturellen, familiären und persönlichen Hintergründen der einzelnen Lernenden ergeben und die Unterschiede in Bezug auf ihren jeweiligen Sprachstand⁶¹.

Beim Aspekt Sprachstand ist sicherlich zu differenzieren zwischen Lernenden, die noch keine Kenntnisse der deutschen Sprache erworben haben, solchen, die schon einen oder mehrere Kurse besucht haben, und solchen, die die Sprache bedingt durch den lebensweltlichen Kontakt mit ihrer Umwelt bisher ungesteuert erworben haben. Daraus lassen sich verschiedene Motivationen und Absichten ableiten, mit denen die Lernenden in einen Kurs kommen. Die, die sich schon

⁶⁰ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.1.

⁶¹ Demmig, S. (2007): S.110-117.

Kenntnisse in der Sprache angeeignet haben, möchten diese erweitern und festigen. Die, die noch keine Kenntnisse haben, erhoffen sich von einem Deutschkurs, dass er ihnen hilft, sich in der neuen sprachlichen Umgebung zurecht zu finden.

Hinsichtlich der Vorbildung bzw. des Vorwissens möchte ich an dieser Stelle noch auf die Sprachen hinweisen, die Lernende in den Unterricht mitbringen. Für manche Lernende ist Deutsch die erste fremde Sprache, die sie lernen. Manche Lernende verfügen aber längst, aufgrund welcher Faktoren auch immer, über eine mehrsprachige Identität⁶². Sie lernen eine neue Sprache anders als solche, die neben ihrer Muttersprache noch keine weitere Sprache gelernt haben.

Alle diese von den Lernenden mitgebrachten Voraussetzungen, sollte man als Unterrichtende/r bei der Arbeit mit den Lernenden im Hinterkopf haben. Vielem kann man mit Empathie und Wertschätzung entgegenreten. Den Faktoren, die direkt den Lernprozess und die Lernvoraussetzungen betreffen, kann im Unterricht durch binnendifferenziertes Arbeiten begegnet werden.

Binnendifferenzierung umfasst als Begriff „alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lernergruppe vorgenommen werden“⁶³, um deren Heterogenität zu begegnen. Ein binnendifferenzierendes Unterrichten ist ein kooperatives Arbeiten, in dem jede/r Lernende sich und ihre/seine Stärken einbringen kann. Ziel der Binnendifferenzierung ist, die größtmögliche Autonomie der Lernenden zu erreichen und dabei gleichzeitig die Interaktion innerhalb der Lerngruppe zu fördern⁶⁴. So kann diese Art von Unterricht, obwohl sie vom Unterrichtenden viel Vorbereitungsarbeit verlangt, nicht nur als mühsam empfunden werden, sondern eine Bereicherung für sie/ihn und jede/n einzelne/n Lernende/n sein⁶⁵.

Generell schlägt Kilian für binnendifferenzierendes Arbeiten vor, dieses schrittweise einzuführen, d.h. immer nur einen Teil der gesamten Unterrichtszeit dafür zu verwenden, um weder die Unterrichtenden noch die Lernenden vor allem

⁶² Krumm, H.-J. (2002): S.33.

⁶³ Klafki, W., Stöcker, H. (1991): S.173. zit. nach: Demmig, S. (2010): S.31.

⁶⁴ Demmig, S. (2007): S.23.

⁶⁵ Göbel, R. (2003): S.29.

am Beginn zu überfordern⁶⁶. Ein Aspekt, unter dem binnendifferenzierendes Arbeiten geschehen kann, ist der der Textmenge. Hier kann entweder mit einem Basistext und Textergänzungen oder mit verschiedenen Textversionen gearbeitet werden⁶⁷. Ein weiterer solcher Differenzierungsaspekt ist der nach den sprachlichen Fertigkeiten⁶⁸. Hier kann man, indem man zu einem Thema Übungen in den verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten anbietet, gezielt die Stärken der einzelnen Lernenden fördern.

An diesem Punkt möchte ich die Lehr-/Lernmaterialien ins Spiel bringen. Einige Heterogenitätsmerkmale und Differenzierungsaspekte können in Lehr-/Lernmaterialien, die ganz allgemein für die Gruppe der DaZ-Lernenden verfasst werden, nicht oder nur sehr schwer berücksichtigt werden. Spätestens bei dem Differenzierungsaspekt nach sprachlichen Fertigkeiten können sie aber ein entsprechendes Aufgabenangebot bereit stellen. Ähnliches gilt für Übungen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Auch solche können in Lehr-/Lernmaterialien angeboten werden. Weitere Überlegungen, die bei der Erstellung von und in Lehr-/Lernmaterialien ohne viel Aufwand mit einbezogen werden können, sind solche, die zur Lösung einer Aufgabe verschiedene Sozialformen wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit mit einbeziehen. Auch Ideen zu Projektarbeiten können von Lehr-/Lernmaterialien initiiert und begleitet werden.

Heterogenität und Binnendifferenzierung sind keine neuen Phänomene. Schon Barkowski hat sich in seinen Arbeiten dafür ausgesprochen, dass Lehr-/Lernmaterialien für den Zweitspracheunterricht so gestaltet sein sollen, dass sie binnendifferenzierendes Arbeiten ermöglichen und unterstützen⁶⁹. Deswegen werde auch ich die Materialiensammlung darauf untersuchen, ob und in welchem Grad sie binnendifferenzierendes Arbeiten unterstützt.

Kriterium „ Binnendifferenzierung“:

- Unterstützt die Materialiensammlung binnendifferenzierende Lehr- und Lernprozesse?

⁶⁶ Kilian, V. (1995):S. 49.

⁶⁷ Kilian, V. (1995): S.49-54.

⁶⁸ Kilian, V. (1995): S.55-58.

⁶⁹ Barkowski, H. (2001): S.818.

4.4 Zielgruppengerechte Landeskundevermittlung

Landeskundevermittlung im DaZ-Unterricht weist bestimmte Spezifika auf, die sie von einer Landeskundevermittlung im DaF-Unterricht unterscheidet. DaZ-Lernende befinden sich mitten in ihrer Landeskunde und müssen ihr landeskundliches Wissen tagtäglich in ihrem Alltag beweisen⁷⁰. Anders gesagt können sie ihr neu erworbenes Wissen direkt erproben und umsetzen. Dieser Aspekt wirkt sich nicht unwesentlich auf die Motivation der Lernenden aus, da sie Bezüge zwischen Unterricht und Alltag herstellen können. Aus diesem direkten Bezug ergibt sich aber auch die Relevanz einer DaZ-Landeskunde.

Landeskundliche Informationen über Institutionen und rechtliche Rahmenbedingungen sind nicht nur wertvolle Hinweise, sie können sich für die betroffenen Lernenden als überlebensrelevant herausstellen⁷¹.

Aus diesen Folgerungen lässt sich erkennen, dass DaZ-Landeskunde in einem sehr hohen Maße lernerzentriert ist. Themen und Inhalte müssen so gewählt werden, dass sie den Lernenden helfen, bestehende Handlungsspielräume zu erweitern und neue zu eröffnen. Neben der Vermittlung sprachlicher Mittel und der Vermittlung aktueller Informationen müssen die Lernenden auch dabei unterstützt werden, dass sie neue Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten entwickeln können, um mit der „neuen“ und vielleicht noch „fremden“ Kultur und Gesellschaft umgehen zu können⁷². Interkulturelle Kompetenz soll es den Lernenden ermöglichen in ihrer neuen Lebenswelt situations- und partneradäquat handeln zu können.

Interkulturelles Lernen passiert immer vor dem Hintergrund der eigenen soziokulturell geprägten Wahrnehmungen und Erfahrungen, die jeder Mensch mehr oder weniger unbewusst mitbringt. Diese Erfahrungen müssen zunächst bewusst gemacht werden. Erst dann kann an sie angeknüpft werden und man kann mit den Lernenden „auf Entdeckungsreise in eine andere Kultur“⁷³ gehen. In diesem interkulturellen Dialog kann man die Lernenden dabei unterstützen,

⁷⁰ Vgl. Fritz, T., Laimer, T. (2010): Befunde zur Landeskunde in DaZ-Kursen. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2010. S.70.

⁷¹ Fritz, T., Laimer, T. (2010): S.70.

⁷² Vgl. Zeuner, U. (2010): S.1472.

⁷³ Fritz, T., Laimer, T.(2010): S.69.

cultural awareness (Kulturaufmerksamkeit) zu entwickeln, wodurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der „neuen“ Kultur sichtbar werden. Der nächste Schritt im Aufbau interkultureller Kompetenz ist nun, dass man Strategien entwickelt, die im Umgang mit der erkannten Verschiedenheit helfen⁷⁴.

Im Zuge interkulturellen Lernens muss den Lernenden ein kulturbezogenes Wissen vermittelt werden, das möglichst umfangreich, systematisch und differenziert ist⁷⁵. Das bloße Vorstellen von Daten und Fakten ist nur der Anfang und soll den Lernenden dazu dienen, dass sie mit ihrer Hilfe kulturell Unbekanntes interpretieren und verstehen können. Neben dieser Vermittlung kulturbezogenen Wissens und der Vermittlung von Strategien, wie die Lernenden mit Verschiedenheit umgehen können, ist es wichtig, den Lernenden dabei zu helfen, Empathiefähigkeit und Toleranz gegenüber dem Neuen zu entwickeln. Beides kann bei keinem Menschen vorausgesetzt werden und bedarf eines systematischen Erwerbs und Trainings. Beides ist aber wichtig, um (inter)kulturelle Handlungskompetenz zu entwickeln⁷⁶.

Aus den Überlegungen zur Situation der Zielgruppe ist es für eine DaZ-Landeskunde daher unbedingt notwendig, dass sie unter dem Aspekt interkulturellen Lernens handelt. Dies hat auch das Rahmencurriculum erkannt, wenn es von der „Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte“⁷⁷ spricht.

Für Lehr-/Lernmaterialien, die die Perspektive einer interkulturellen Landeskundevermittlung berücksichtigen, bedeutet dies Folgendes: Sie müssen Themen aufgreifen, die für die Lernenden unmittelbar relevant sind und sich aus ihren Bedürfnissen ergeben. Informationen und kulturbezogenes Wissen werden hier am besten über authentische Materialien vermittelt, da die Lernenden in ihrer neuen Lebenswelt mit solchen konfrontiert sein werden. Andererseits sollen Lehr-/Lernmaterialien so gestaltet sein, dass sie die Lernenden zu einer Sensibilität für

⁷⁴ Krumm, H.-J. (1998): S.524.

⁷⁵ Knapp-Potthoff, A. (1997): S.188.

⁷⁶ Fischer, R. (2002): S.9.

⁷⁷ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.2.

Verschiedenheit befähigt und ihnen hilft, Strategien zu entwickeln, um damit umzugehen.

Kriterium „Interkulturelle Landeskunde“:

- Knüpft die Materialiensammlung an die Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden an, indem sie für die Lernenden relevante Themen und Inhalte aufgreift?
- Werden die Lernenden im Sinne einer interkulturellen Landeskunde für Verschiedenheit sensibilisiert und lernen sie, mit dieser Verschiedenheit umzugehen?

4.5 „Othering“

Unter „Othering“ versteht man ganz allgemein eine diskursive Praxis, die durch Zuschreibung von Wesensmerkmalen, Kennzeichnungen und Klassifikationen eine Gruppe von „Anderen“ hervorbringt, die sich von einer „Wir“-Gruppe unterscheidet. Meist sind diese „Anderen“ im Vergleich zu dem „Wir“ negativ bzw. defizitär dargestellt. Konstrukte, die durch „Othering“ erzeugt werden, helfen uns, gesellschaftliche Zustände und Praktiken zu verstehen.

Den theoretischen Hintergrund für dieses Konzept bilden einerseits die Überlegungen des Psychoanalytikers J. Lacan. In seiner Arbeit zum „Spiegelstadium“ beschäftigt er sich mit dem ersten Erkennen des Selbst eines Kindes im Spiegel zwischen dem 6. und 18. Lebensmonat⁷⁸. Andererseits spielen die Arbeiten, die im Kontext Postkolonialer Theorien entstanden sind, eine große Rolle. Hier ist vor allem E. Saids Monographie „Orientalism“⁷⁹ zu nennen, die als Gründungswerk innerhalb der Postkolonialen Theorie gilt. Said untersuchte darin, wie der Westen im Zeitalter des Imperialismus im 19. Jahrhundert das Bild der Orientalen erzeugte und daraus seinen Herrschaftsanspruch über den Orient ableitete. Er beschreibt einen Prozess des „Othering“, ohne den Begriff als solchen zu verwenden.

⁷⁸ Vgl. Lacan, J. (1973): Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion. In: Lacan, J.: Schriften 1. Olten: Walter. S.61-70.

⁷⁹ Vgl. Said, E. (2003): Orientalism. London: Penguin Books.

Auch im derzeitigen Integrationsdiskurs wird mit einem Bild gearbeitet, das „Wir“ von den „Anderen“ haben. Dieses Bild der „Anderen“ wird durch „Othering“, das auf verschiedenen Ebenen stattfindet, erzeugt. „Othering“ kann so als ein Element des Integrationsdispositivs verstanden werden.

Der Begriff des Dispositivs wird hier nach Foucault verstanden, der es in einem Gespräch mit Vertretern des Teams Psychoanalyse der Universität Paris am ausführlichsten und zugleich am prägnantesten beschreibt⁸⁰. Ein Dispositiv setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen. Solche Elemente sind Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen und philosophische, moralische und philanthrope Lehrsätze. Das Dispositiv ist dabei das Netz, das man zwischen diesen Elementen herstellen kann. Ein Dispositiv ist nichts Starres, da es zwischen den Elementen ein Spiel gibt und sich daraus Positionswechsel und Veränderungen in den Funktionen ergeben. Die Hauptfunktion eines Dispositivs besteht darin, auf einen Notstand zu reagieren.

Auf der Basis des Dispositivverständnisses von Foucault versteht Mecheril unter dem Integrationsdispositiv „das Netz, das zwischen kulturellen, institutionellen, bürokratischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und medialen Ereignissen gespannt ist, in welchen ein natio-ethno-kulturelles „Wir“ sich von seinem „Anderen“ scheidet“⁸¹.

Die Hauptfunktion des Integrationsdispositivs ist, dass es auf den Notstand des in Bedrängnis geratenen nationalen „Wir“ reagiert. Dieses „Wir“ fühlt sich durch die in den 1960er Jahren einsetzende und bis heute andauernde Migration bedroht. Die Krise offenbart sich in der öffentlichen Thematisierung von als fremd geltenden Menschen und ihren Lebensweisen, die sich dauerhaft in dem Raum aufhalten wollen, den das „Wir“ beansprucht⁸². Das Integrationsdispositiv hilft, die „Anderen“, in diesem Fall MigrantInnen, sichtbar zu machen und von dem „Wir“ zu unterscheiden. Im Rahmen des Integrationsdiskurses wird von den Menschen

⁸⁰ Vgl. Foucault, M. (2003): Schriften in 4 Bänden = Dits et écrits. Band 3. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. S.391-396.

⁸¹ Mecheril, P. (2011): S.53-54.

⁸² Mecheril, P. (2011): S.52-53.

verlangt, dass sie sich dem „Wir“ angleichen oder zumindest zum Wohle des „Wir“ funktionieren. Erbringen sie diese Leistung nicht, droht der „Ausschluss aus dem symbolischen und politischen Zugehörigkeitsraum“⁸³.

Mittels „Othering“-Prozessen werden die „Anderen“ auf verschiedenen Ebenen sichtbar gemacht. Das kann auf religiöser Ebene ebenso passieren wie auf einer kulturellen. Mit dem Bild über die „Anderen“ ist immer auch ein Bild oder ein Verständnis verbunden, wie „Wir“ sind. Im Integrationsdiskurs sind aus der Perspektive des „Wir“ die „Anderen“ oft die Religiösen, die Unaufgeklärten, Menschen ohne Bildung und mit kulturellen Werten und Lebensgewohnheiten, die nicht der Norm des „Wir“ entsprechen. Aus dem, was das „Wir“ über die „Anderen“ zu wissen meint, leitet sich sein Machtanspruch ab. So ist das „Othering“ als ein machtvolles Instrument zu interpretieren.

Möchte man die Materialiensammlung daraufhin untersuchen, ob und, wenn ja, wie in ihr Othering-Prozesse zu tragen kommen, muss vorab definiert werden, wer in diesem Kontext das „Wir“ und wer die „Anderen“ sind. Das „Wir“ ist in diesem Fall die österreichische Mehrheitsgesellschaft. Die „Anderen“ sind in erster Linie die Lernenden, für die die Materialiensammlung konzipiert wurde. Aus dem Vorwort der Materialiensammlung geht hervor, dass die Materialien für Asylberechtigte gedacht sind, „die außerhalb von Integrationswohnhäusern beispielsweise in Landesquartieren untergebracht sind“⁸⁴. Aus der schon in Kapitel 2.1 erwähnten Verfügbarkeit erweitert sich der Personenkreis auf alle jene, die Deutsch-Integrationskurse besuchen. Diese sind im Kontext der Analyse aus der „Othering“-Perspektive die „Anderen“.

Kriterium „Othering“:

- Wird in der Materialiensammlung mit Bildern eines „Wir“ und der „Anderen“ gearbeitet und wird dadurch ein „Othering“-Prozess unterstützt?

⁸³ Mecheril, P. (2011): S.53.

⁸⁴ *Herzlich Willkommen*, S.4.

4.6 Kriterienkatalog

Für eine bessere Übersicht fasse ich im Folgenden meine Kriterien für die Materialanalyse nochmals zusammen.

Kriterium „Authentizität“:

- Setzt die Materialiensammlung *Herzlich Willkommen* authentische Materialien ein?
- Werden in der Materialiensammlung möglichst authentische Übungssituationen geschaffen?

Kriterium „Sprachliche Handlungsfähigkeit“:

- Vermittelt die Materialiensammlung einen angemessenen Basiswortschatz zu den in den Kapiteln angeführten Handlungsfeldern?
- Arbeitet die Materialiensammlung mit grammatischen Phänomenen, die für ein niederschwelliges Sprachniveau angemessen sind?
- Bereitet die Materialiensammlung in ihren Übungsformaten und Inhalten auf eine Kommunikationsfähigkeit im Alltag vor und berücksichtigt dabei auch umgangssprachliche Elemente?
- Deckt die Materialiensammlung die Inhalte der 10 im Rahmencurriculum definierten Handlungsfelder ab?

Kriterium „Autonomes Lernen“:

- Werden den Lernenden in der Materialiensammlung Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf Inhalt, Themen und Übungsformate geboten?
- Kommen in der Materialiensammlung verschiedene Lern(er)strategien zum Einsatz und/oder werden solche angesprochen?
- Werden die Lernenden durch die Materialiensammlung dabei unterstützt, zu selbstständigen Lernenden zu werden?

Kriterium „Binnendifferenzierung“:

- Unterstützt die Materialiensammlung binnendifferenzierende Lehr- und Lernprozesse?

Kriterium „Interkulturelle Landeskunde“:

- Knüpft die Materialiensammlung an die Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden an, indem sie für die Lernenden relevante Themen und Inhalte aufgreift?
- Werden die Lernenden im Sinne einer interkulturellen Landeskunde für Verschiedenheit sensibilisiert und lernen sie, mit dieser Verschiedenheit umzugehen?

Kriterium „Othering“:

- Wird in der Materialiensammlung mit Bildern eines „Wir“ und der „Anderen“ gearbeitet und wird dadurch ein „Othering“-Prozess unterstützt?

5. Analyse

5.1 Analyse des Materials

5.1.1 Übungsformate

Im Folgenden werden die Übungen aus der Materialiensammlung vorgestellt und analysiert. Die einzelnen Übungen sind in den Materialien mit den Hinweisen „merken“, „schreiben“, „sprechen“ oder „lesen und merken“ versehen. Die Übungsanweisungen befinden sich genau darunter. Sie sind immer in der Du-Form und in der Sie-Form ausformuliert (siehe Abb.1). Unter dem Hinweis „merken“ finden sich oft Übungen zum Wortschatz⁸⁵. „Schreiben“, „sprechen“ und „lesen und merken“ weisen auf die Fertigkeiten hin, die anhand der jeweiligen Übung trainiert werden sollen.

5.1.1.1 Wortschatzübungen

Wortschatzübungen unter dem Hinweis „merken“ sind für die Lernenden immer mit der Arbeitsanweisung verbunden, diese Wörter auswendig zu lernen. Es wird aber auch, vor allem mit Bild-Wortkombinationen, neuer Wortschatz eingeführt, wo es für die Lernenden keine Übungsanweisung gibt.

5.1.1.1.1 Bild-Wortkombinationen

Die Vermittlung von Wortschatz macht einen großen Bestandteil der Materialiensammlung aus. Weitaus am häufigsten sind solche Übungen anzutreffen, bei denen Bildern Begriffe zugeordnet werden. Diese Art von Übungen findet sich in den Kapiteln 3, 4, 5, 6, 8 und 10. Nach Häussermann und Piepho gehören Bild-Wort Kombinationsübungen zu den oberflächlicheren Aufgaben, um Wörter zu kennen⁸⁶.

Sieht man sich diese Bild-Wort Kombinationsübungen genauer an, so fällt auf, dass den Bildern die richtigen Wörter bereits zugeordnet sind. Als Beispiel für ein solches Vorgehen sei hier die Wortschatzarbeit in Kapitel 8 „Mein Körper“ genannt⁸⁷. Die Körperpartien sind hier gezeichnet (Kopf, Oberkörper, Arm,

⁸⁵ Teile, die in den Materialien mit „merken“ gekennzeichnet sind und nicht als Wortschatzübungen verstanden werden können, werden an späterer Stelle unter dem Kapitel 5.1.1.5 besprochen.

⁸⁶ Häussermann, U., Piepho, H.-E. (1996): S.94.

⁸⁷ *Herzlich Willkommen*, S.78-79.

Unterkörper). Die einzelnen Körperteile sind neben die Zeichnungen geschrieben und den richtigen Orten durch Pfeile zugewiesen (Abb.2, 3).

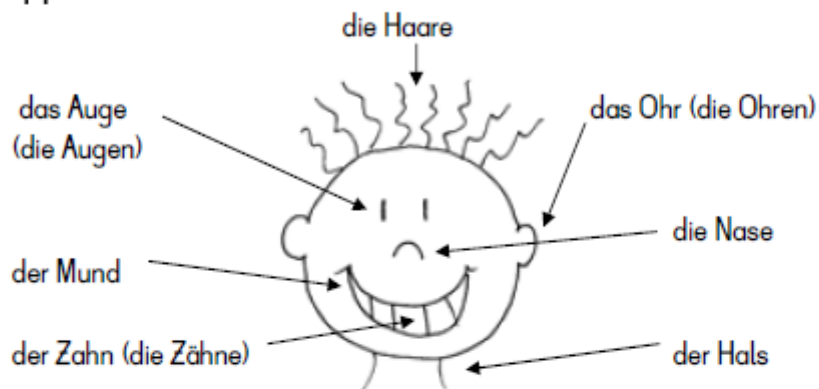


merken

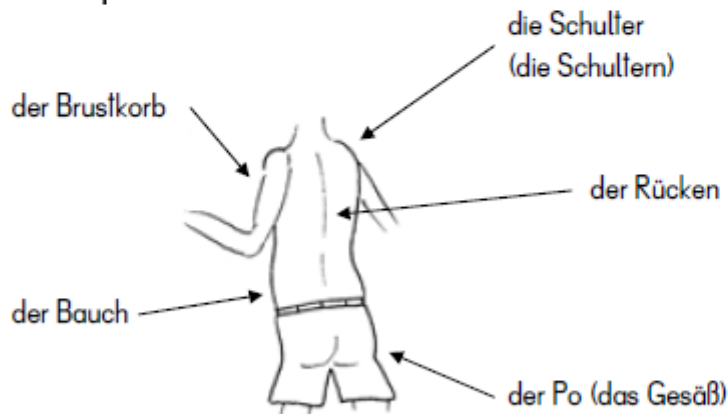
SIE: Lernen Sie diese Wörter auswendig.

DU: Lerne diese Wörter auswendig.

der Kopf:



der Oberkörper:



der Arm (die Arme):

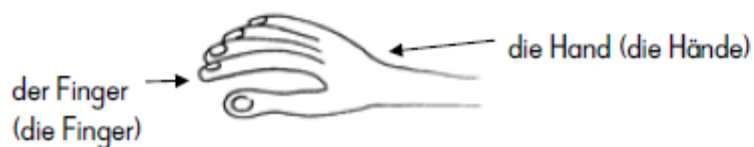


Abbildung 2: Bild-Wortkombinationen⁸⁸

⁸⁸ Herzlich Willkommen, S.78.

der Unterkörper:

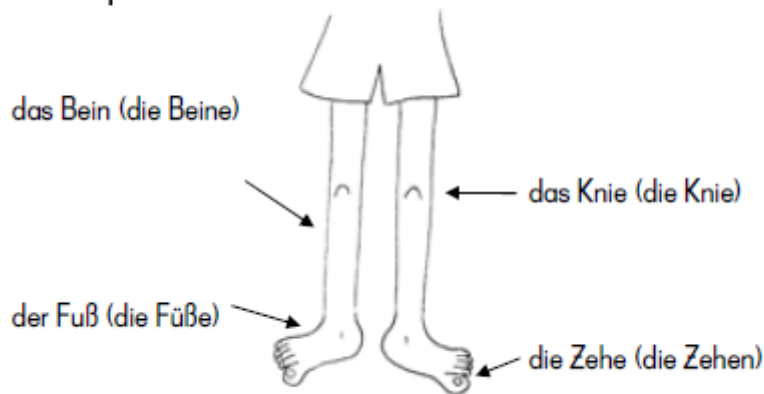


Abbildung 3: Bildwortkombinationen⁸⁹

Ähnlich wird auch in Kapitel 4 „Farben“ gearbeitet. Nachdem die Lernenden verschiedene Farben kennengelernt haben, werden im Unterkapitel „Die Kleidung“⁹⁰ Bezeichnungen für Kleidungsstücke eingeführt. Laut Übungsanweisung sollen die Lernenden hier die Kleidungsstücke mit der richtigen Farbe anmalen und sich die Wörter merken.

Vor allem beim ersten Beispiel wurde deutlich, dass die eigentliche Zuordnung bereits in den Materialien ohne Mithilfe der Lernenden erfolgt. Es handelt sich hier also nicht um Übungen im eigentlichen Sinn, sondern um eine Art Bilderwörterbuch. Besonders deutlich wird das dann, wenn Bild-Wort Kombinationen ohne eine Übungsanweisung auftreten⁹¹.

Die eigentlichen Bild-Wort Kombinationsübungen finden sich in den Abschlusstests. So ist zum Beispiel im Abschlusstest zu Kapitel 8 ein Mann gezeichnet⁹², rund um ihn sind die einzelnen Körperteile angegeben. Die Lernenden sollen die Körperteile mit den richtigen Stellen am Bild verbinden (Abb.4).

⁸⁹ *Herzlich Willkommen*, S.79.

⁹⁰ *Herzlich Willkommen*, S.46-47.

⁹¹ Vgl. Bild-Wortkombinationen in Kapitel 5 „Wohnen“: *Herzlich Willkommen*, S.55-61.

⁹² *Herzlich Willkommen*, S.84.

8.5 Abschlusstest



schreiben

SIE: Verbinden Sie die Körperteile mit ihren Namen.

DU: Verbinde die Körperteile mit ihren Namen.

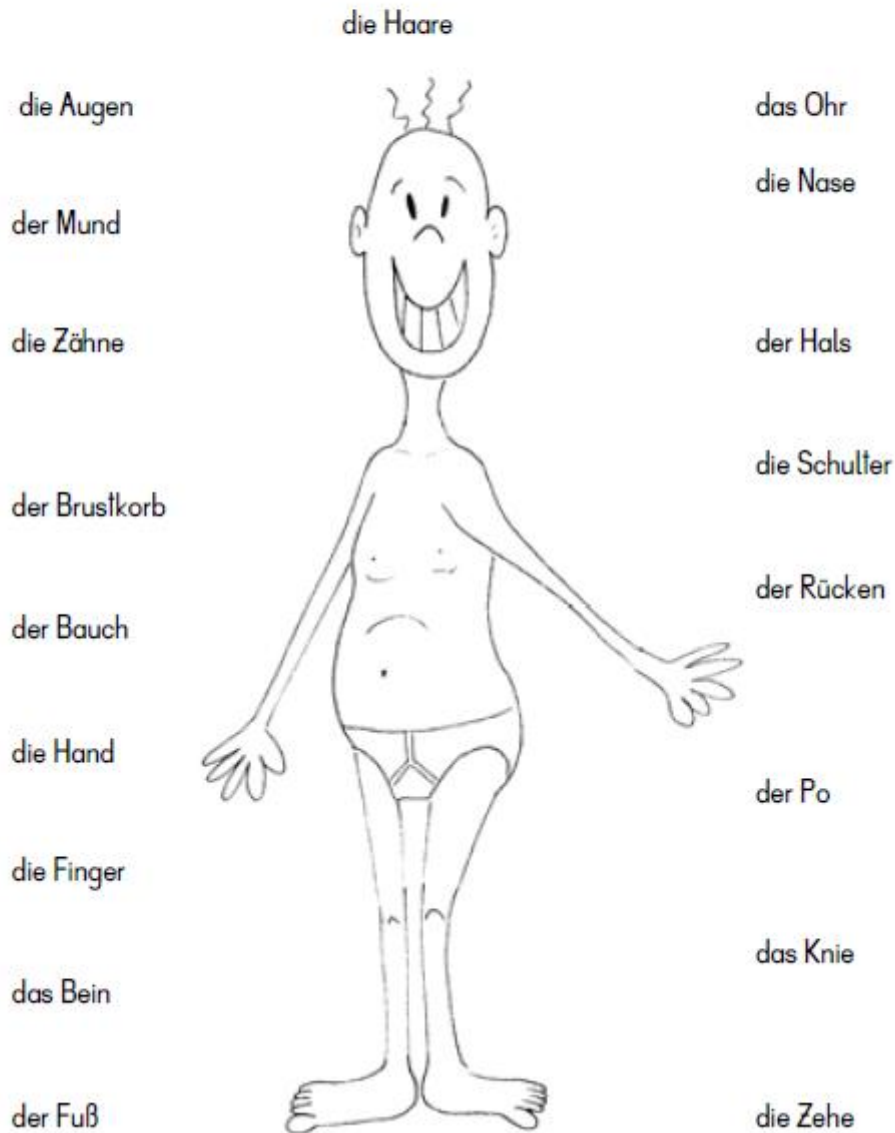


Abbildung 4: Bild-Wortkombination im Abschlusstest⁹³

⁹³ Herzlich Willkommen, S.84.

5.1.1.1.2 Arbeit mit Wortfeldern

Neben Wort-Bild Kombinationsübungen finden sich bei der Wortschatzvermittlung auch Übungen, die mit Wortfeldern arbeiten⁹⁴. Allerdings bewegen wir uns auch hier auf einer sehr oberflächlichen Ebene. In Kapitel 11 „Arbeiten“ werden zum Thema „Berufe“ verschiedenen Berufen Dinge gegenübergestellt, die sie zur Ausübung dieser Tätigkeiten benötigen⁹⁵. In einem Kasten werden auf der linken Seite Berufe in ihrer männlichen und weiblichen Form aufgelistet. In der rechten Spalte werden Dinge angeführt, die sie bei der Ausübung dieser Berufe verwenden (Abb.5). Da Berufe und Begriffe schon richtig zugeordnet sind, besteht die einzige Aufgabe für die Lernenden darin, die Wörter auswendig zu lernen. Die eigentliche Übung befindet sich, ähnlich wie bei den Bild-Wort Kombinationen, wiederum im Abschlusstest, wo die Lernenden den einzelnen Berufen die richtigen Dinge zuordnen müssen⁹⁶.



merken

SIE: Lernen Sie diese Wörter und Sätze auswendig.

DU: Lerne diese Wörter und Sätze auswendig.

Beruf	Was verwenden sie?
der Lehrer - die Lehrerin	die Tafel, die Kreide
der Polizist - die Polizistin	die Waffe, die Handschellen
der Feuerwehrmann	der Wasserschlauch, der Helm
der Arzt - die Ärztin	die Spritze, die Medikamente
der Schneider- die Scheiderin	die Nadel, der Faden
der Frisör - die Frisörin	die Schere, der Kamm
die Raumpflegerin (Putzfrau)	der Besen, der Kübel (Eimer)
der Bauarbeiter	die Schaufel, der Hammer
der Bauer - die Bäuerin	der Traktor, die Heugabel
der Verkäufer - die Verkäuferin	die Kassa

Abbildung 5: Arbeit mit Wortfeldern⁹⁷

⁹⁴ Häussermann, U., Piepho, H.-E. (1996): S.104.

⁹⁵ *Herzlich Willkommen*, S.106.

⁹⁶ *Herzlich Willkommen*, S.107.

⁹⁷ *Herzlich Willkommen*, S.106.

Eine ähnliche Übung findet sich in Kapitel 9 „Einkaufen“ zu Lebensmitteln⁹⁸. Für Obst, Gemüse, Fleisch, Milchprodukte und Gebäck werden jeweils verschiedene Arten aufgezählt. Es wird zwar mit Wortfeldern gearbeitet, durch die Aufzählung jedoch haben die Lernenden hier eine Art Wortschatzliste in die Hand bekommen, die sie laut Übungsanweisung wiederum auswendig lernen sollen (müssen).

5.1.1.2 Schreibübungen

Schreibübungen machen in der Materialiensammlung nur einen sehr geringen Teil des Gesamtmaterials aus. Alle Schreibübungen sind mit dem Hinweis „*schreiben*“ als solche gekennzeichnet.

5.1.1.2.1 Schreibübungen zur Einübung grammatischer Phänomene

Nach Häussermann und Piepho haben Schreibübungen zum Erkennen und Erproben grammatischer Instrumente eine wichtige Funktion beim Sprachenlernen⁹⁹. Ihr Vorteil liegt erstens im langsamen, von den Lernenden selbst bestimmten Tempo und in der Selbstkontrolle, die die Lernenden bei Schreibübungen automatisch ausführen. Die Schreibübungen der Materialiensammlung können, abgesehen von denen in Kapitel 1 und Kapitel 9, als „Einspielungen“ oder Geläufigkeitsübungen charakterisiert werden¹⁰⁰.

In Kapitel 4 „Farben“ sollen (müssen) die Lernenden zunächst einige Sätze auswendig lernen. Es handelt sich dabei um Sätze, in denen Adjektive im Akkusativ anhand der Farben mit Kleidungsstücken verbunden werden. Daran anschließend sollen die Lernenden einige Sätze selbst schreiben. In einer weiteren Schreibübung sollen die Lernenden beschreiben, was sie gerade anhaben¹⁰¹ (Abb.6). Da nicht gekennzeichnet ist, welche Teile der Mustersätze austauschbar sind, und da den Lernenden auch keine alternativen Textbausteine zur Verfügung gestellt werden, ist die Übung problematisch. Es besteht die Gefahr, dass die Lernenden nicht wissen, worauf es bei der Übung ankommt und dass die Übung so ihren Zweck, das Üben grammatischer Phänomene, verfehlt.

⁹⁸ *Herzlich Willkommen*, S.88.

⁹⁹ Häussermann, U., Piepho, H.-E. (1996): S.134 ff.

¹⁰⁰ Häussermann, U., Piepho, H.-E. (1996): S.135.

¹⁰¹ *Herzlich Willkommen*, S.48.



merken

SIE: Lernen Sie diese Sätze auswendig.

DU: Lerne diese Sätze auswendig.

Ich **habe** eine braune Kappe.
Ich **trage** eine graue Hose.
Ich **wasche** einen blauen Pullover.
Ich **büggle** ein weißes Hemd.
Ich **nähe** eine blaue Jacke.
Ich **putze** die gelben Schuhe.

Ich **ziehe** meine schwarzen Schuhe an.
Ich **ziehe** meine Socken aus.
Ich **hänge** meinen grünen Rock auf.
Ich **räume** meinen schwarzen Gürtel weg.



schreiben

SIE: Schreiben Sie eigene Sätze so wie oben.

DU: Schreib eigene Sätze so wie oben.

.....

.....

.....

.....



schreiben

SIE: Was tragen Sie heute? Schreiben Sie 3-4 Sätze.

DU: Was trägst du heute? Schreib 3-4 Sätze.

.....

.....

.....

Abbildung 6: Schreibübung zur Einübung grammatischer Phänomene¹⁰²

¹⁰² Herzlich Willkommen, S.48.

5.1.1.2.2 Einen Dialog verfassen

In Kapitel 9 findet sich unter der Überschrift „Marie geht in ein Restaurant“ ein Dialog zwischen Marie und einem Kellner¹⁰³. Bestellen und Zahlen im Restaurant werden hier sprachlich ausgehandelt (Abb.7, 8).

Marie geht in ein Restaurant:

M = Marie K = der Kellner (der Ober)

M: Guten Tag! *Sie setzt sich an einen Tisch. Der Kellner kommt.*



K: Guten Tag! Kann ich Ihnen helfen?

M: Kann ich bitte die Speisekarte haben?

K: Ja, gerne. *Der Kellner gibt Marie die Karte.*



Was möchten Sie trinken?

M: Ich möchte ein großes Glas Orangensaft.

Der Kellner bringt den Saft.



K: Bitte, hier ist Ihr Saft.

Wollen Sie bestellen?

M: Ja. Gibt es eine Nudelsuppe?

K: Nein. Es gibt aber eine Gemüsesuppe und eine Hühnersuppe.

M: Nein danke, die möchte ich nicht. Kann ich Pommes Frites haben?

K: Pommes Frites gibt es nur am Dienstag.

M: Schade! *Marie ist traurig.*



Was ist das vegetarische Gericht?

K: Spaghetti mit Öl und Oliven.

Abbildung 7: Ein Dialog in einem Restaurant (Teil 1)¹⁰⁴

¹⁰³ Herzlich Willkommen, S.93-94.

¹⁰⁴ Herzlich Willkommen, S.93.

- M: Ja bitte. Die bestelle ich. *Der Kellner geht und bringt das Essen.*
 K: Guten Appetit!
 M: Danke. *Marie isst. 15 Minuten später.*
 K: Hat es Ihnen geschmeckt? War alles in Ordnung?
 M: Es war köstlich. Es hat (mir) sehr gut geschmeckt, vielen Dank.
Der Kellner geht wieder.
 M: Herr Ober!
Marie ruft den Kellner. Der Kellner kommt.
 K: Haben Sie noch einen Wunsch?
 M: Nein, für mich nichts mehr, danke.
 Die Rechnung, bitte.
 K: Wie möchten Sie zahlen? Bar oder mit Kreditkarte?
 M: Ich zahle bar.
 K: Das macht 6 Euro 40 Cent. *Der Kellner legt die Rechnung auf den Tisch.*
 M: Hier bitte, 7 Euro. *Marie gibt dem Kellner das Geld.*
 Der Rest ist für Sie.
 K: Danke schön.
 Auf Wiedersehen!
 M: Auf Wiedersehen! *Marie verlässt das Restaurant.*



sprechen

- SIE: Lesen sie diesen Dialog laut mit Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin vor.
 DU: Lies diesen Dialog laut mit deinem Nachbarn/deiner Nachbarin vor.



schreiben

- SIE: Schreiben Sie mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin oder alleine einen eigenen Dialog.
 Lesen Sie ihn dann vor.
 DU: Schreib mit deinem Partner/deiner Partnerin oder alleine einen eigenen Dialog.
 Lies ihn dann vor.

Abbildung 8: Ein Dialog in einem Restaurant (Teil 2)¹⁰⁵

¹⁰⁵ Herzlich Willkommen, S.94.

Nachdem die Lernenden paarweise den Dialog laut vorlesen sollen, werden sie in der Übungsanweisung dazu aufgefordert, zu zweit oder alleine einen eigenen Dialog zu verfassen und diesen dann vorzulesen (Abb.8). Bei dieser schriftlichen Aufgabe handelt es sich eigentlich um die Verschriftlichung eines, sonst im Unterricht mündlich dargebrachten, Rollenspiels, bei dem der Dialogtext als Vorlage zu einer Variation dient¹⁰⁶. Grundsätzlich sind vor allem im Anfängerunterricht die Vorlagen bei solchen Übungen dahingehend gekennzeichnet, dass sie austauschbare Stellen im Text markieren und dass sie den Lernenden sprachliche Bausteine zur Verfügung stellen, damit die Lernenden individuelle Texte anhand der Vorlage verfassen können.

5.1.1.3 Sprechübungen

5.1.1.3.1 Sprechübungen zur Einübung grammatischer Phänomene und zur Festigung des Wortschatzes – Mini-Dialoge und einfache Sätze

Der Anteil der Übungen, die mit dem Hinweis „*sprechen*“ versehen sind, ist ähnlich klein wie der Anteil an Schreibübungen. Hauptsächlich handelt es sich bei den Angeboten zum Sprechen um Übungen in Form von Frage-Antwort Minidialogen. Diese Übungen dienen in erster Linie dazu, neue Grammatikstrukturen und neuen Wortschatz zu festigen. Vor allem in Bezug auf Grammatik hält Schatz diese Art von Übungen für effektiv, weil beim Einüben der Grammatik gesprochen wird¹⁰⁷.

Eine Sprechübung zum Festigen neuen Wortschatzes findet sich beispielweise in Kapitel 8 „Mein Körper“¹⁰⁸. Nachdem Wortschatz zu den einzelnen Körperteilen eingeführt wurde, sollen die Lernenden mit ihren Nachbarn die neuen Wörter in Mini-Dialogen verwenden (Abb.9). Wortschatzfestigung in Form von Mini-Dialogen ist vor allem für den Anfängerunterricht geeignet, weil dadurch die Lernenden motiviert werden, da sie „schon etwas sprechen können“¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Häussermann, U., Piepho, H.-E. (1996): S.267.

¹⁰⁷ Schatz, H. (2006): S.189.

¹⁰⁸ *Herzlich Willkommen*, S.79.

¹⁰⁹ Schatz, H. (2006): S.189.



sprechen

- SIE: Prüfen Sie Ihren Nachbarn/Ihre Nachbarin.
Zeigen Sie auf Ihre Körperteile und fragen Sie:
DU: Prüfe deinen Nachbarn/deine Nachbarin.
Zeig auf deine Körperteile und frag:

Frage: „Was ist das?“

Antwort: „Das ist der/die/das ...“

Abbildung 9: Sprechübung zur Festigung neuen Wortschatzes¹¹⁰



sprechen - Interview

- SIE: Stellen Sie Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin Fragen über seine/ihre Familie.
DU: Stell deinem Nachbarn/deiner Nachbarin Fragen über seine/ihre Familie.

Frage:

Antwort:

Frage:

Antwort:

Frage:

Antwort:

Frage:

Antwort:

Frage:

Antwort:

Frage:

Antwort:

Frage:

Antwort:

Abbildung 10: Sprechübung "Interview"¹¹¹

¹¹⁰ Herzlich Willkommen, S.79.

¹¹¹ Herzlich Willkommen, S.19.

5.1.1.3.2 Interviews und längere Dialoge

In Kapitel 1 findet sich eine Sprechübung, in der die Lernenden ihre Nachbarn interviewen sollen¹¹². Zum Thema „Familie“ werden den Lernenden zuvor Redemittel zur Verfügung gestellt. Anhand dieser Redemittel sollen die Lernenden ihre/n Partner/in befragen. Unter der Arbeitsanweisung die Nachbarn zu interviewen, befinden sich im Vordruck Zeilen, um Fragen und Antworten aufzuschreiben (Abb.10). Die Übung ist zwar als Sprechübung gekennzeichnet, aber eher als eine Schreibübung zu verstehen, deren Inhalt dann vorgelesen werden kann.

Längere Dialoge finden sich zum Beispiel in Kapitel 9. Es handelt sich um typische Einkaufsdialoge. Sie finden beim Bäcker, beim Fleischhauer, im Kleidergeschäft und im Schuhgeschäft statt¹¹³. Im Anschluss an die Texte sollen die Lernenden zunächst mit ihrem/r Nachbarn/in ähnliche Dialoge schriftlich anfertigen, die danach in einer Sprechübung, in der die Lernenden ihre Dialoge vorspielen sollen, umgesetzt werden. Es handelt sich dabei also um eine Art stark gelenktes Rollenspiel.

5.1.1.4 „lesen und merken“

Es gibt in der Materialiensammlung zwei Stellen, die mit dem Hinweis „lesen und merken“ versehen sind. An der einen Stelle stehen neben den Ziffern von 0 bis 50 die Wörter für diese Zahlen¹¹⁴. Die Lernenden sollen die Wörter lesen und sie sich dann merken (Abb.11). Ähnlich verhält es sich an der zweiten Stelle, wo die Lernenden Ordinalzahlen lesen und sich merken sollen (müssen)¹¹⁵. Es handelt sich hier also um Wortschatzerweiterung und nicht um Übungen zum Leseverstehen.

¹¹² *Herzlich Willkommen*, S.19.

¹¹³ *Herzlich Willkommen*, S.96-97.

¹¹⁴ *Herzlich Willkommen*, S.23.

¹¹⁵ *Herzlich Willkommen*, S.26.

2.1 Zahlen



lesen und merken



0 null	10 zehn	20 zwanzig	30 dreißig	40 vierzig
1 eins	11 elf	21 einundzwanzig	31 einunddreißig	41 einundvierzig
2 zwei	12 zwölf	22 zweiundzwanzig	32 zweiunddreißig	42 zweiundvierzig
3 drei	13 dreizehn	23 dreiundzwanzig	33 dreiunddreißig	43 dreiundvierzig
4 vier	14 vierzehn	24 vierundzwanzig	34 vierunddreißig	44 vierundvierzig
5 fünf	15 fünfzehn	25 fünfundzwanzig	35 fünfunddreißig	45 fünfundvierzig
6 sechs	16 sechzehn	26 sechsundzwanzig	36 sechsunddreißig	46 sechsundvierzig
7 sieben	17 siebzehn	27 siebenundzwanzig	37 siebenunddreißig	47 siebenundvierzig
8 acht	18 achtzehn	28 achtundzwanzig	38 achtunddreißig	48 achtundvierzig
9 neun	19 neunzehn	29 neunundzwanzig	39 neununddreißig	49 neunundvierzig
50 fünfzig	100	(ein)hundert		
60 sechzig	1 000	(ein)tausend		
70 siebzig	10 000	zehntausend		
80 achtzig	100 000	hunderttausend		
90 neunzig	1 000 000	eine Million		

Abbildung 11: "lesen und merken"¹¹⁶

5.1.1.5 „merken“

Der überwiegende Teil der Materialiensammlung setzt sich aus Teilen zusammen, die mit dem Hinweis „merken“ versehen sind. In der Übungsanweisung steht, dass die Lernenden die darunter angeführten Teile auswendig lernen sollen (müssen). Dieses Auswendiglernen findet auf verschiedenen Ebenen statt.

Auf der Wortebene wird neuer Wortschatz oft unter „merken“ eingeführt. Hier ist als Übungsanweisung angegeben, dass die Lernenden die Wörter auswendig lernen sollen (müssen). Ein Beispiel dafür findet sich in Kapitel 8 „Mein Körper“, wo die Lernenden aufgefordert werden, den Wortschatz zu den Körperteilen auswendig zu lernen¹¹⁷ (siehe Abb. 2,3).

¹¹⁶ Herzlich Willkommen, S.23.

¹¹⁷ Herzlich Willkommen, S.78-79.

Auf der Ebene der Grammatik gibt es mehrere Beispiele, bei denen die Lernenden Verbkonjugationen auswendig lernen sollen (müssen). Dies geschieht entweder in einer Art der Aufzählung, wie zum Beispiel in Kapitel 5 „Wohnen“ mit dem Verb „wohnen“¹¹⁸ (Abb.12) oder im Kontext ganzer Sätze, wie in Kapitel 9 „Einkaufen“ mit dem unregelmäßigen Verb „essen“¹¹⁹. An allen Stellen, wo Verben konjugiert und auswendig gelernt werden sollen (müssen), werden nicht die Verbendungen oder die unregelmäßigen Formen markiert, sondern werden immer die Personalpronomina hervorgehoben.

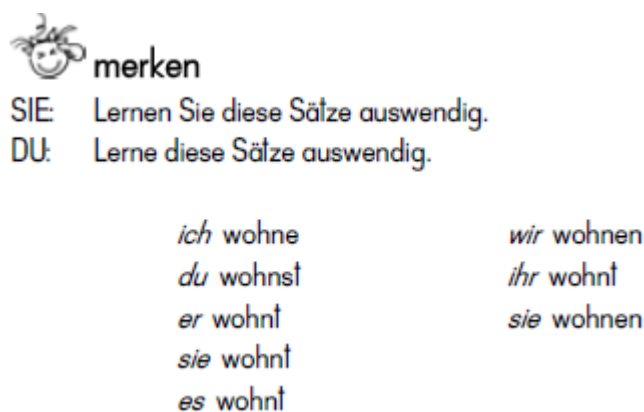


Abbildung 12: "merken": grammatikalische Ebene¹²⁰

Ein Beispiel, wo Wortschatz und grammatische Strukturen durch Auswendiglernen von den Lernenden verinnerlicht werden sollen, findet sich in Kapitel 4 „Farben“. Die Verben werden hier hervorgehoben und somit für den Lernenden als austauschbare Teile gekennzeichnet. Die Akkusativobjekte werden als Einheiten gelernt. Für die Lernenden ist nicht ersichtlich, dass sich auch innerhalb der Akkusativobjekte Variationsmöglichkeiten ergeben (siehe Abb.6).

Neben den formalen Ebenen Wortschatz und Grammatik gibt es auch auf inhaltlicher Ebene Teile, die mit dem Hinweis „merken“ versehen sind. So sollen (müssen) die Lernenden zum Beispiel in Kapitel 2 „Zahlen“ unter dem Thema

¹¹⁸ Herzlich Willkommen, S.54.

¹¹⁹ Herzlich Willkommen, S.86.

¹²⁰ Herzlich Willkommen, S.54.

„Unser Geld (unsere Währung)“ Informationen zum Euro, die in ganzen Sätzen ausformuliert sind, auswendig lernen¹²¹.



SIE: Lernen Sie diese Sätze auswendig.

DU: Lerne diese Sätze auswendig.

Unser Geld in Österreich heißt seit 1.1.2002 Euro und Cent.

Das ist das Euro-Symbol: €

Die offizielle Abkürzung für den Euro ist EUR.

Der Name Euro kommt vom Wort Europa.

Diese europäischen Staaten haben die Währung Euro:

Österreich, Belgien, Deutschland, die Niederlande, Finnland, Frankreich,
Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, Portugal und Spanien

Es gibt: Euro-Scheine = Euro-Banknoten = Euro-Noten
 Euro-Münzen
 Cent-Münzen

Abbildung 13: "merken": inhaltliche Ebene¹²²

Inhalte in Dialogform sollen (müssen) etwa in Kapitel 7 „Hilfe“ auswendig gelernt werden. Nachdem die Aufgaben der Polizei und Gendarmerie [sic!] erklärt wurden, werden die Lernenden dazu aufgefordert, ein Telefongespräch zu lernen, in dem *Frau Meier* bei der Gendarmerie [sic!] einen Einbruch in ihre Wohnung meldet¹²³ (Abb.14).

Sprachenlernen durch Auswendiglernen ist ein Ansatz, der in Lerntheorien des Behaviorismus verfolgt wurde. Lernen wurde hier als ein Prozess von Verhaltenskonditionierung nach dem Reiz-Reaktionsschema aufgefasst. Vor allem in der Audiolingualen und in der Audiovisuellen Methode fanden solche Überlegungen ihren Niederschlag. Den Lernenden werden sprachliche Strukturmuster, sogenannte *pattern* vorgegeben, die über wiederholendes Üben

¹²¹ *Herzlich Willkommen*, S.27.

¹²² *Herzlich Willkommen*, S.27.

¹²³ *Herzlich Willkommen*, S.74.

einverleibt werden¹²⁴. Ein *pattern* ist nach Lado weder eine Konjugation noch eine Deklination, sondern eine Anordnung einzelner Sprachteile¹²⁵. Ein *pattern* ist aber auch kein Satz, sondern „im Satz kommt das pattern zum Ausdruck.“¹²⁶ Eine richtige *pattern practice* im Unterricht funktioniert immer auf der Basis eines Stimulus, der in den Lernendenäußerungen richtig verarbeitet wird. Danach sollen die Lernenden in der Lage sein, fehlerfreie Sprachbausteine zu produzieren und diese dann in der freien Rede einsetzen zu können¹²⁷. Ähnlich wird auch im Vorwort der Materialiensammlung das Ziel dieser Teile formuliert: „In jedem Kapitel werden den Lernenden ganze Sätze angeboten, die sie zuerst im Unterricht (Übungen) und dann im Kontakt mit der Bevölkerung anwenden können. Diese Sätze sind mit der Aufforderung „merken“ gekennzeichnet und sollen (müssen) auswendig gelernt werden“¹²⁸. Da *patterns* aber keine ganzen Sätze sind und da in den Materialien keine *pattern practice* anhand von Stimuli-Reaktionsübungen vorhanden sind, haben wir es bei den „merken“-Übungen nicht mit *pattern practice*-Übungen zu tun.



SIE: Lernen Sie dieses Telefongespräch auswendig.
DU: Lerne dieses Telefongespräch auswendig.

In Frau Meiers Wohnung wurde eingebrochen. Sie meldet den Diebstahl.
Frau Meier ruft die Gendarmerie an. Die Telefonnummer ist 133.

Frau Meier: „Ich heiße Johanna Meier. Diebe waren am Vormittag in meiner Wohnung!“
Polizist: „Wo wohnen Sie?“
Frau Meier: „Ich wohne in Kirchberg, in der Lindenstraße 12, Tür 2.“
Polizist: „In 5 Minuten ist ein Streifenwagen bei Ihnen.“

Abbildung 14: "merken": inhaltliche Ebene¹²⁹

¹²⁴ Mitschian, H. (2010): S.794.

¹²⁵ Lado, R. (1977): S.128.

¹²⁶ Lado, R. (1977): S.128.

¹²⁷ Mitschian, H. (2010): S.797.

¹²⁸ *Herzlich Willkommen*, S.4.

¹²⁹ *Herzlich Willkommen*, S.74.

5.1.2 Landeskundevermittlung

Das letzte Kapitel der Materialiensammlung trägt den Titel „Österreich“ und beschäftigt sich mit österreichischer Landeskunde. Es ist in einen Teil für alle Lernende¹³⁰ und einen anschließenden Teil für „Interessierte“¹³¹ unterteilt. In dem gesamten Kapitel wird mit Text und gezeichneten Illustrationen, also ohne authentische Materialien, gearbeitet.

Im ersten Teil wird Österreich auf einer Landkarte dargestellt. Es werden die neun Bundesländer und ihre Landeshauptstädte sowie die Nachbarländer Österreichs vorgestellt und in einfachen Sätzen, die die Lernenden laut Übungsanweisung auswendig lernen sollen (müssen), Informationen zu Österreich (Mitglied der EU, Sprache, Währung, Staatsform, Parteien, Neutralität) vermittelt. Danach werden in einem eigenen Unterkapitel die 23 Bezirke Wiens präsentiert. Alle Informationen sind auf ein Minimum reduziert und sprachlich sehr vereinfacht dargestellt. Sie sind in keinen Zusammenhang gebettet und wirken dadurch stark simplifiziert.

Für die „Interessierten“ werden diese Basisinformationen vertieft, indem noch einmal auf Begriffe wie Lage, Fläche, Hauptstadt, Bevölkerung, Autokennzeichen, Religion, Staatsform etc. eingegangen wird. Daran anschließend findet sich der Text der Bundeshymne, dem Erklärungen einzelner Textstellen gegenübergestellt sind. Auf einer Seite werden „*Fakten zur neuen Geschichte*“ präsentiert, an die sich eine genauere Beschreibung der neun Bundesländer (Landeshauptstadt, Größe, Wahrzeichen, höchster Berg, wichtigstes Gewässer/Fluss, Besonderheiten) anschließt. Besonders hervorgehoben wird am Ende die Bundeshauptstadt Wien, indem der Stephansdom, die Ringstraße, Schönbrunn und der Prater vorgestellt werden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass dieses Kapitel hauptsächlich Daten und Fakten vermittelt und Klischees bemüht.

Neben diesem explizit landeskundlichen Kapitel finden sich in der Materialiensammlung einzelne Stellen, wo landeskundliche Inhalte in die Spracharbeit integriert sind. An zwei solchen Stellen wird mit authentischen

¹³⁰ *Herzlich Willkommen*, S.108-113.

¹³¹ *Herzlich Willkommen*, S.114-121.

Materialien in Form von Abbildungen gearbeitet. So werden in Kapitel 2 „Zahlen“ die Euro-Münzen und Euro-Scheine abgebildet¹³² (Abb.15, 16). In Kapitel 6 werden den Lernenden zum Thema Verkehr verschiedene Verkehrszeichen und ihre Namen präsentiert¹³³ (siehe Abb. 25).



Abbildung 15: Landeskunde: "Unser Geld" (Teil 1)¹³⁴

In den Bereich der für die Lernenden relevanten Themen fallen die Kapitel 9 „Einkaufen“ und 11 „Arbeiten“, da die meisten Lernenden mit ihnen in ihrer alltäglichen Lebenswelt konfrontiert sind.

In Kapitel 9 „Einkaufen“¹³⁵ werden nach einer Wortschatzvermittlung zu den Bereichen „Lebensmittel/Essen und Trinken“ Maßeinheiten für Gewichte und Flüssigkeiten vorgestellt. Dieser Teil ist mit der Anmerkung versehen, dass es sich um in Österreich übliche Maßeinheiten handelt¹³⁶. Des Weiteren enthält das

¹³² *Herzlich Willkommen*, S.27-28.

¹³³ *Herzlich Willkommen*, S.69.

¹³⁴ *Herzlichh Willkommen*, S.27.

¹³⁵ *Herzlich Willkommen*, S.85-98.

¹³⁶ *Herzlich Willkommen*, S.91.

Kapitel einen Teil „Im Restaurant“ und daran anschließend Einkaufsdialoge in verschiedenen Geschäften¹³⁷.

In Kapitel 11 zum Thema „Arbeiten“¹³⁸ wird zunächst das österreichische Schulwesen auf einer Seite schematisch dargestellt¹³⁹. Mit Pfeilen sind mögliche Bildungswege von der Volksschule bis zur Lehre bzw. Hochschule/Universität verdeutlicht (Abb. 17). Hier ist anzumerken, dass es sich teilweise um veraltete und stark verkürzte Informationen handelt, da die Neue Mittelschule in diesem Schema nicht auftaucht und auch für den Aspekt der Studienberechtigung nur die Matura als maßgeblich angegeben wird. Auf einer weiteren Seite werden in Form von Wortschatzvermittlung den Lernenden einige Berufsbezeichnungen samt für diese typische „Werkzeuge“ angeboten.

Auch in den Bereich der Landeskunde ist das Kapitel 7 „Hilfe!“ zu zählen¹⁴⁰. Hier bekommen die Lernenden Informationen zur Feuerwehr, Polizei und Gendarmerie [sic!] und zur Rettung. Nachdem für jede Organisation ihr Aufgabenfeld beschrieben wird, werden kurze Notrufgespräche angeboten, die die Lernenden auswendig lernen sollen (müssen) (vgl. Abb. 14).

Alle hier besprochenen landeskundlichen Inhalte sind entweder mit der Übungsanweisung „*merken*“ versehen und sollen (müssen) daher von den Lernenden auswendig gelernt werden, oder sie sind mit keiner Übungsanweisung versehen, wenn es sich um Informationen für „*Interessierte*“ handelt¹⁴¹.

¹³⁷ Zu den Einkaufsdialogen vgl. Kap.5.1.1.3.2 (Analyse der Übungsformate).

¹³⁸ *Herzlich Willkommen*, S.104-107.

¹³⁹ *Herzlich Willkommen*, S.105.

¹⁴⁰ *Herzlich Willkommen*, S. 71-76.

¹⁴¹ Vgl. dazu die Bemerkungen im Vorwort von *Herzlich Willkommen*, S.4-5.

Euro-Scheine (Euro-Banknoten):



5-Euro-Schein



10-Euro-Schein



20-Euro-Schein



50-Euro-Schein



100-Euro-Schein



200-Euro-Schein



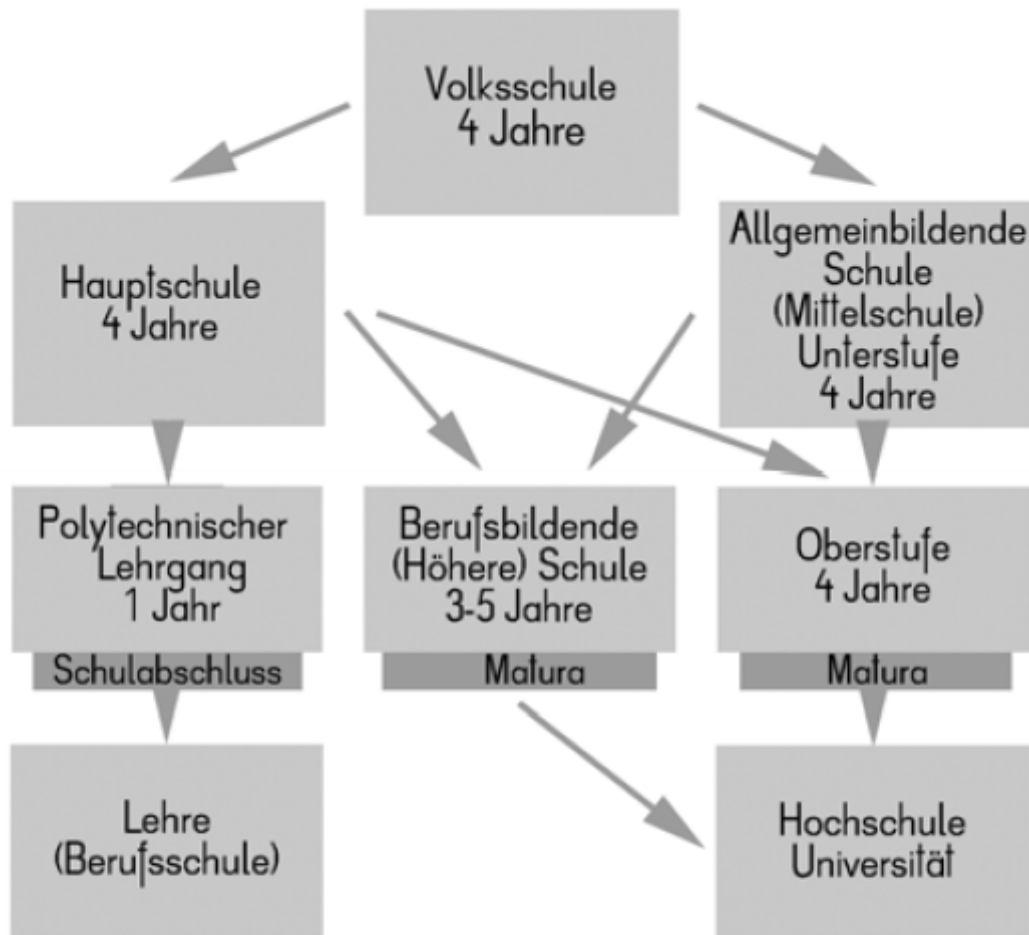
500-Euro-Schein

Abbildung 16: Landeskunde: "Unser Geld" (Teil 2)¹⁴²

¹⁴² Herzlich Willkommen, S.28.

11.1 Ausbildung - Schule

Alle Kinder in Österreich müssen 9 Jahre die Schule besuchen (die Schulpflicht).



Nach der Volksschule besuchen die Kinder entweder die Hauptschule (HS) oder eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS).

Nach den 4 Jahren der Hauptschule können die Schüler in den Polytechnischen Lehrgang (1 Jahr) übertreten. Danach haben sie ihre Schulpflicht erfüllt und können eine Lehre (Tischler, Frisör, Mechaniker, Bäcker, ...) in der Berufsschule machen.

Schüler, die eine AHS oder eine Berufsbildende Höhere Schule besuchen, können nach 8 (bzw. 9) Jahren die Matura (die Reifeprüfung) ablegen. Sie sind dann zu einem Hochschulstudium (an der Universität) berechtigt.

Viele Berufe kann man nur ausüben, wenn man eine bestimmte Schulbildung besitzt.

Abbildung 17: Landeskunde: "Das Schulsystem"¹⁴³

¹⁴³ Herzlich Willkommen, S.105.

5.1.3 „Othering“

Zunächst soll danach gefragt werden, welches Selbstbild bzw. welche Art der Selbstdarstellung von der Autorin der Materialiensammlung gewählt wird und welches Selbstverständnis des „Wir“ sich daraus ableiten lässt. Das Kapitel 12¹⁴⁴ steht unter dem Thema „Österreich“ und möchte, wie im Vorwort der Materialiensammlung beschrieben, Grundkenntnisse der österreichischen Landeskunde vermitteln¹⁴⁵. Nach der Darstellung Österreichs, wie ich sie im vorherigen Kapitel geschildert habe, und dem anschließenden Abschlusstest werden quasi in einer Art Anhang unter der Kennzeichnung „Noch mehr Information für Interessierte“ weitere „Fakten“ zu Österreich zusammengestellt. Abgesehen davon, dass die Zahlen und manche andere Details in den Materialien dem Stand von 2004 entsprechen und, da sie seither nicht aktualisiert wurden, nicht mehr stimmen, wird an der Stelle zur Bevölkerung ganz deutlich das „Wir“ und das „Nicht-Wir“ also die „Anderen“ festgelegt (Abb.18), wenn es heißt:

Bevölkerung:
8,2 Millionen Einwohner - davon 91 % Österreicher und 9 % Ausländer.

Abbildung 18: Die Bevölkerung Österreichs¹⁴⁶

Das „Wir“ sind also die „Österreicher“, die klar in der Mehrheit sind gegenüber den „Anderen“, die hier als „Ausländer“ bezeichnet werden. Beim Begriff „Ausländer“ schwingen, bedingt durch Diskurse, die einen starken medialen Charakter haben, negative Assoziationen mit. Im Kontext der Materialien, wenn man schon auf dieser Ebene unterscheiden will, wären Ausdrücke wie „MigrantInnen“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ meiner Meinung nach die besseren, weil sie weniger Subtext transportieren und dadurch wertfreier verstanden werden.

Eine weitere Unterteilung der Bevölkerung wird unter der Rubrik „Religion“ vorgenommen (Abb.19):

¹⁴⁴ *Herzlich Willkommen*, S.108-121.

¹⁴⁵ *Herzlich Willkommen*, S.4.

¹⁴⁶ *Herzlich Willkommen*, S.114.

Religion:

73,6 % Katholiken, 4,7% Protestanten, 4,2 % Muslime, 12 % ohne Bekenntnis, sonstige Bekenntnisse: Juden, Orthodoxe Kirche, Buddhisten und andere

Abbildung 19: Religionen in Österreich¹⁴⁷

Die Katholiken und Protestanten bilden ähnlich wie bei der Darstellung der Bevölkerung mit einer großen Mehrheit dieses „Wir“. Mit ihren Wurzeln fest in der Wertevorstellung der westlichen Welt verankert, werden diesen zwei religiösen Gruppen die Muslime gegenübergestellt. Die Muslime werden hier gleich hinter den zwei westlichen Religionsgemeinschaften genannt und ihre Größe wird in Prozent angeführt, während andere große Religionsgemeinschaften in Österreich nur mehr unter „*andere Bekenntnisse*“ aufgezählt werden. Durch diese Darstellung werden die Muslime hervorgehoben und als „Andere“ positioniert.

Ebenfalls unter dem Kapitel „Noch mehr Information für Interessierte“ wird der Text der österreichischen Bundeshymne vorgestellt. Der Text wird hier nicht nur einfach vorgestellt, sondern auch „interpretiert“. Den einzelnen Textteilen werden ihre Bedeutungen gegenüber gestellt. Zur Zeile „Heimat bist du großer Söhne“ [sic!] wird hier folgendes geschrieben (Abb.20):

*Heimat bist du
großer Söhne,*

Heimat ist das Land, wo du geboren bist.
„Große Söhne“ sind die vielen berühmten Männer
und Frauen aus Österreich.

Abbildung 20: Definition von Heimat¹⁴⁸

Mit Heimat das Geburtsland gleichzusetzen, spiegelt einen sehr engen Begriff von Heimat wider und verknüpft den Begriff Heimat mit dem der Nation. Vor allem im Kontext von Flucht und Migration muss sich Heimat für viele Menschen neu definieren. Österreich als neue oder zweite Heimat zu sehen, funktioniert nach

¹⁴⁷ *Herzlich Willkommen*, S.114.

¹⁴⁸ *Herzlich Willkommen*, S.115.

dieser Definition von Heimat nicht. Diese Definition von Heimat in einem Deutsch-Integrationskurs zu verwenden, ist sehr problematisch. Durch die direkte Ansprache „du“ wird die/der Lernende darauf hingewiesen, dass Österreich nicht ihre/seine Heimat ist noch werden kann. Außerdem wird hier wieder unterschieden: „Wir“ haben unsere Heimat hier, weil wir hier geboren sind. Ihr als „Andere“ habt eure Heimat nicht hier, weil ihr woanders auf die Welt gekommen seid. Wenn man diesen Gedanken weiterspinnst, so könnte man sagen, dass die „Anderen“ niemals zum „Wir“ gehören können, egal wie sehr sie sich auch anstrengen.

Eine Gestalt bekommt dieses „Wir“ in der Form von *Marie Österreicher*, die die Hauptfigur in der Materialiensammlung ist. Sie wird im ersten Kapitel¹⁴⁹ der Materialiensammlung eingeführt. Das Kapitel steht unter dem Thema „Das bin ich“ und reicht inhaltlich von der Bereitstellung sprachlicher Mittel zum „Sich Vorstellen“ über die Einführung des Buchstabieralphabets bis hin zum Ausfüllen eines Meldezettels. Solche Kapitel finden sich häufig am Beginn von Lehrwerken. Unter der Überschrift „Das bin ich“ ist ein Mädchen gezeichnet, das durch eine Sprechblase spricht: „*Guten Tag! Ich heiße Marie Österreicher.*“¹⁵⁰ (Abb.21). Neben *Marie Österreicher* begegnen uns im ersten Kapitel auch noch ein *Herr Österreicher* und eine *Frau Österreicher*¹⁵¹, wobei *Herr Österreicher*¹⁵² noch mehrmals in den Materialien auftaucht. Eine Gestalt mit dem Familiennamen *Österreicher* kann im Anfängerunterricht einige Verwirrung und ungewollte Assoziationen von Seiten der Lernenden auslösen und ist auch deswegen eine problematische Wahl, da der Name *Österreicher* kein allzu verbreiteter Familienname in Österreich ist. Die Gestalt der *Marie Österreicher* hat hier aber eine andere Funktion. Sie soll den Lernenden zeigen, wo sie sich befinden, in welcher Umgebung sie leben.

¹⁴⁹ *Herzlich Willkommen*, S.7-21.

¹⁵⁰ *Herzlich Willkommen*, S.7.

¹⁵¹ *Herzlich Willkommen*, S.8.

¹⁵² Vgl. *Herzlich Willkommen*, S.55.

1.1 Das bin ich

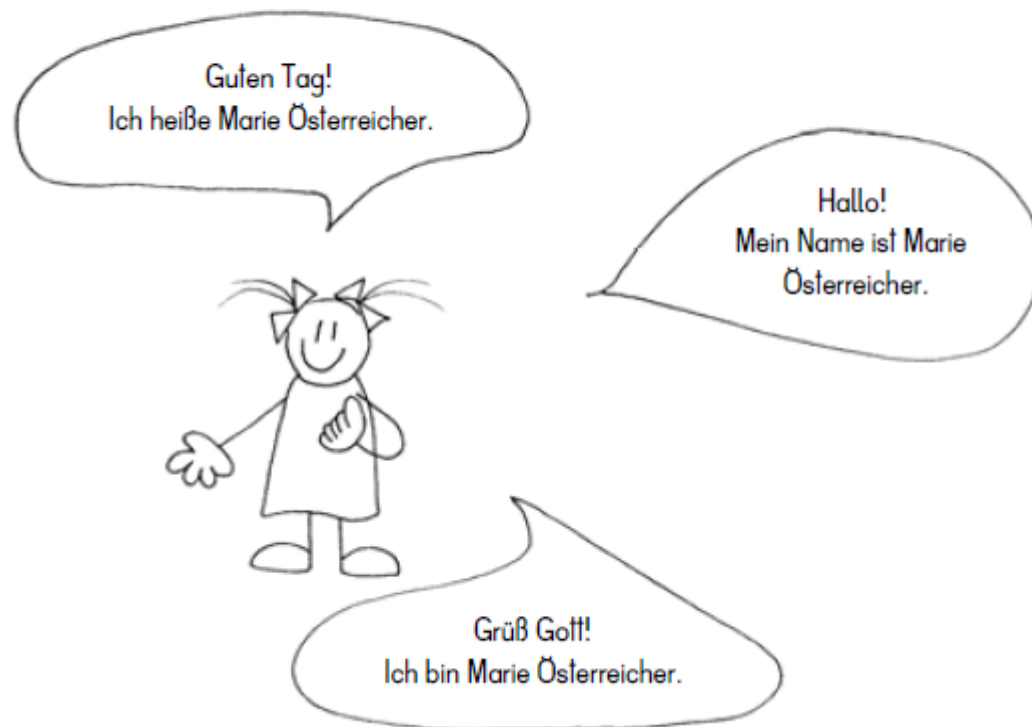


Abbildung 21: "Marie Österreichischer"¹⁵³

Wie zuvor herausgearbeitet definiert sich das Selbstbild des „Wir“ in der Materialiensammlung durch die Begriffe Religionszugehörigkeit und Heimat. Wer hier geboren ist und wer Katholik (und vielleicht noch Protestant) ist, der ist *Österreicher* und gehört zum „Wir“. Deswegen auch *Marie Österreichischer*, die diesem „Wir“ Gestalt gibt. Die „Anderen“ sind von der Definition her die *Ausländer*, die ihre Heimat nicht hier haben, weil sie nicht hier geboren sind, und die von der Religionszugehörigkeit Muslime oder Angehörige von *sonstigen Bekenntnissen* sind. Sie haben in den Materialien keine Gestalt. Die Definition über Religion und vor allem über Heimat spiegelt auch deutlich den nationalen Notstand¹⁵⁴ wider, in dem sich das „Wir“ befindet und aus dem heraus es argumentiert.

¹⁵³ *Herzlich Willkommen*, S.7.

¹⁵⁴ Vgl. Mecheril, P. (2011), S.52.

Wenn über Verhaltens- und Lebensweisen „unserer“ Gesellschaft gesprochen wird, sagt dies auch sehr viel über das Selbstverständnis des „Wir“ aus. Im sechsten Kapitel¹⁵⁵ wird das Thema „Verkehr“ besprochen. Im Unterkapitel zum „Straßenverkehr“ wird in kurzen Minitexten beschrieben, wie man sich auf der Straße richtig verhält. So steht hier für das Überqueren einer Straße, für das Ein- und Aussteigen in Bussen und zur Bedeutung der drei Farben einer Ampel zu lesen (Abb. 22):

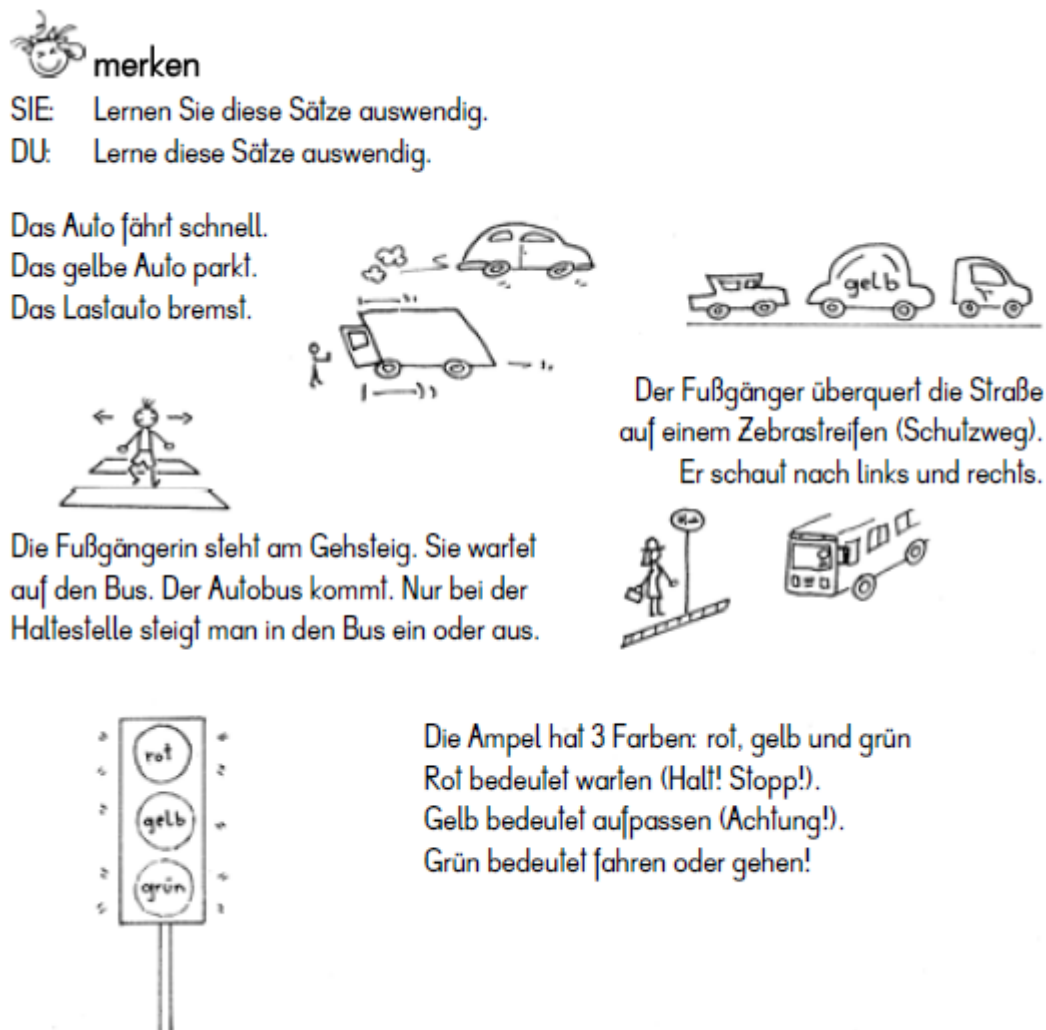


Abbildung 22: Verkehrsregeln¹⁵⁶

Die Übungsanweisung besagt für die Lernenden, dass sie diese Sätze auswendig lernen sollen (müssen). Abgesehen davon, dass diese Lernmethode mittels

¹⁵⁵ Herzlich Willkommen, S.64-70.

¹⁵⁶ Herzlich Willkommen, S.65.

pattern drill, wie ich es schon an anderer Stelle ausgeführt habe, in der heutigen Fremd- und Zweitsprachendidaktik als überholt gilt, stellt sich die Frage, was mit diesen Verhaltensregeln für den Straßenverkehr bezweckt werden soll. Es gibt darüber Aufschluss, welches Bild von den „Anderen“ in den Köpfen des „Wir“ existiert. Weil die „Anderen“ nicht wissen, wie man sich im Straßenverkehr verhält, müssen „Wir“ es ihnen beibringen. Implizit wird damit ausgedrückt, die „Anderen“ halten sich im Straßenverkehr nicht an die Regeln. Dieses Vorurteil wird häufig von Urlaubsberichten, vor allem aus den südlichen Ländern, genährt.

In Kapitel 8 „Mein Körper“¹⁵⁷ gibt es ein Unterkapitel, das mit „*Körperpflege (Hygiene)*“ betitelt ist. Am Anfang steht eine Erklärung, warum Körperpflege so wichtig ist (Abb.23):

8.2 Körperpflege (Hygiene)

Wer gesund bleiben will, muss seinen Körper regelmäßig pflegen. Unsaubere Menschen erkranken oft und sind nirgends gerne gesehen. Saubere Menschen fühlen sich wohl.

Ich dusche regelmäßig (täglich).

Du wäschst täglich deinen Körper mit Seife.

Er verwendet einen Waschlappen.

Sie wechselt täglich die Unterhose (Unterwäsche).

Es (das Kind) bürstet sein Haar.

Wir putzen unsere Zähne zweimal täglich.

Ihr schneidet die Fingernägel und die Zehennägel mit der Nagelschere.



Abbildung 23: Körperpflege¹⁵⁸

Darunter steht, verpackt in kurzen Beispielsätzen, in denen die Personalpronomina im Nominativ gekennzeichnet sind, was zur Körperpflege gehört. Das geht von *regelmäßig duschen* über *den Körper täglich mit Seife waschen* und *täglich die Unterwäsche wechseln* bis zu *die Fingernägel und Zehennägel mit einer Nagelschere schneiden*.

¹⁵⁷ Herzlich Willkommen, S.77-84.

¹⁵⁸ Herzlich Willkommen, S.79.

Da sich an diese Ausführungen keinerlei Übungsanweisungen für die Lernenden anschließen, stellt sich hier mehr noch als beim Thema „Straßenverkehr“ die Frage nach ihrem Zweck, die mit der Hilfe des Bildes vom „Wir“ beantwortet werden kann. Das „Wir“ weiß Bescheid über die richtige Körperpflege. Durch Vorurteile bestärkt glaubt das „Wir“, dass die „Anderen“ nicht oder nur unvollständig wissen, dass Körperpflege wichtig ist und wie diese aussieht. Aus einer paternalistischen Haltung heraus gibt das „Wir“ Informationen an die „Anderen“ weiter, die ihnen zu einem gesünderen Leben verhelfen sollen. Da sich im Kontext dieser Materialienanalyse die „Anderen“ auf die Lernenden bezieht, sind sie es, die zu einem saubereren Lebensstil und damit zu mehr Gesundheit herangeführt werden sollen.

Zum Schluss wird hier aus der Perspektive des „Othering“ heraus noch der Teil der Materialsammlung zum Thema „*Hausordnung*“ zu diskutieren sein. Ausführungen zur „*Hausordnung*“ sind als Unterthema in Kapitel 10 „In einer Gemeinschaft leben“¹⁵⁹ zu finden (Abb.24). Zunächst wird hier eine Erklärung angeführt:

Wenn viele Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen sich treffen, muss sich jeder an bestimmte Verhaltensregeln halten. Nur auf diese Weise sind Ruhe, Ordnung und Sicherheit möglich.

Konflikte werden mit Worten und nicht mit Gewalt gelöst!!!

*Der Umgang mit Mitmenschen soll ruhig, respektvoll und höflich sein!*¹⁶⁰

Danach wird eine Hausordnung in zehn Punkten präsentiert. Die Lernenden müssen sowohl den kurzen Einführungstext als auch die zehn Hausordnungspunkte auswendig lernen. Aus diesen zehn Punkten werden für die Analyse folgende herausgenommen:

Drogen und Waffen strengstens verboten!

Keine Drogen und Waffen!

¹⁵⁹ Herzlich Willkommen, S.99-103.

¹⁶⁰ Herzlich Willkommen, S.101.

...

Gewalt verboten!

*Niemand hat das Recht einen anderen Menschen körperlich zu verletzen.
Es ist strengstens verboten andere zu schlagen!*¹⁶¹

Gleich wie beim Thema „*Körperpflege*“ hilft auch hier das Bild, das das „Wir“ von sich hat, diese Teile zu verstehen. Das „Wir“ versteht sich als eine Gemeinschaft, in der Konflikte nicht mit Gewalt, sondern mit Worten gelöst werden. Drogen, Waffen und körperliche Gewalt sind in der Gemeinschaft des „Wir“ keine akzeptablen Mittel, um Konflikte zu lösen. Dadurch, dass die Lernenden an einen gewalt- und drogenfreien mitmenschlichen Umgang erinnert werden, wird an dieser Stelle deutlich, dass das „Wir“ gegenüber den „Anderen“ gewisse Vorurteile hegt. MigrantInnen werden im medialen Diskurs und im Diskurs mancher politischer Parteien als diejenigen gekennzeichnet, die mit Drogen handeln und Konflikte mit Waffen austragen. Auch die häusliche Gewalt unter MigrantInnen wird immer wieder thematisiert. Diese Vorurteile werden in den Materialien weitertradiert, indem eine „Hausordnung“ formuliert wird. Direkt werden die Vorurteile nicht angesprochen. Indirekt entsprechen für das „Wir“ die „Anderen“ aber sehr wohl dem Bild, das durch Vorurteile gezeichnet wird.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass in der Materialiensammlung ein „Othering“-Prozess aktiv ist. Unterschiede werden direkt angesprochen, wo sie helfen, eine Kategorisierung vorzunehmen. Es wird in den Materialien unterschieden zwischen „Österreichern“ und „Ausländern“. Es werden Menschen nach ihren verschiedenen Religionszugehörigkeiten kategorisiert und ein „Othering“ passiert auch dann, wenn es um die Definition des Begriffs Heimat geht. Auf einer anderen Ebene wird nicht explizit in ein „Wir“ und ein „die Anderen“ geteilt. Vorurteile über die „Anderen“ werden in den Materialien nie direkt ausgesprochen, aber es wird mit ihnen gearbeitet. Indem Regeln für das Leben des „Wir“ definiert und aufgeschrieben werden und die Lernenden dazu aufgefordert werden, diese Regeln auswendig zu lernen, wird indirekt angenommen, dass die Lernenden hier Wissensdefizite haben. Außerdem lässt

¹⁶¹ *Herzlich Willkommen*, S.101.

sich daraus ein Bild ableiten, das das „Wir“ von den „Anderen“ hat. Diese Vorgehensweise wird an manchen Stellen durch eine paternalistische Haltung gerechtfertigt.

10.2 Hausordnung



merken

SIE: Lernen Sie diese Ge- und Verbote auswendig.

DU: Lerne diese Ge- und Verbote auswendig.

Wenn viele Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen sich treffen, muss sich jeder an bestimmte Verhaltensregeln halten. Nur auf diese Weise sind Ruhe, Ordnung und Sicherheit möglich.

Konflikte werden mit Worten und nicht mit Gewalt gelöst!!!

Der Umgang mit Mitmenschen soll ruhig, respektvoll und höflich sein!

Eltern müssen Ihre Kinder beaufsichtigen und haften für sie!



Lassen Sie Ihre Kinder nicht alleine (zu Hause)! Machen Ihre Kinder etwas kaputt, müssen Sie es bezahlen.

Haustiere verboten!



Sie dürfen keine Haustiere haben.

Drogen und Waffen strengstens verboten!



Keine Drogen oder Waffen!

Rauchen verboten!



Rauchen ist nur in bestimmten Bereichen erlaubt. Bitte fragen Sie, wo diese sind. Aber denken Sie daran: Rauchen kann tödlich sein!

Gewalt verboten!



Niemand hat das Recht einen anderen Menschen körperlich zu verletzen. Es ist strengstens verboten andere zu schlagen!

Fluchtwege freihalten!



Im Falle eines Brandes müssen die Fluchtwege frei sein. Es dürfen keine Gegenstände (Kinderwagen, Fahrräder, Möbel, ...) auf den Gängen abgestellt werden.

Abbildung 24: Hausordnung¹⁶²

¹⁶² Herzlich Willkommen, S.101.

5.2 Analyse anhand der Kriterien

5.2.1 Kriterium „Authentizität“

- Setzt die Materialiensammlung *Herzlich Willkommen* authentische Materialien ein?

Die Materialiensammlung setzt nur sehr vereinzelt authentische Materialien ein, obwohl das im Rahmencurriculum ausdrücklich gefordert wird¹⁶³. Wenn sie authentische Materialien einsetzt, dann sind diese manchmal nicht in einen Übungskontext eingebunden. Es stellt sich daher die Frage, was die Lernenden hier für ihren Lernprozess mitnehmen können.

In Kapitel 1 „Das bin ich“ werden die Lernenden dazu aufgefordert, einen Meldezettel auszufüllen¹⁶⁴. Das Ausfüllen von Formularen gehört zu den fixen Bestandteilen eines jeden Deutsch-Integrationskurses. Meistens passiert das mit entsprechend vorgeschalteten Vorbereitungsphasen, in denen vor allem relevanter Wortschatz eingeführt wird. Auch in der Materialiensammlung wird das Ausfüllen ein paar Seiten zuvor geübt, wenn die Lernenden auf Fragen ihre persönlichen Daten angeben müssen¹⁶⁵.

Weitere Beispiele, wo authentische Materialien eingesetzt werden, sind in Kapitel 2 „Zahlen“ die abgebildeten Euromünzen und -geldscheine¹⁶⁶ (Abb. 15, 16) und in Kapitel 6 „Verkehr“, wenn verschiedene Verkehrsschilder abgebildet werden, unter denen ihre deutschen Bezeichnungen geschrieben stehen¹⁶⁷ (Abb.25). Da weder die abgebildeten Geldeinheiten noch die Verkehrsschilder mit einer Übungsanweisung versehen sind, handelt es sich hier nicht um Arbeit mit authentischen Materialien, sondern lediglich um deren Präsentation.

¹⁶³ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.2.

¹⁶⁴ *Herzlich Willkommen*, S.16.

¹⁶⁵ *Herzlich Willkommen*, S.13-14.

¹⁶⁶ *Herzlich Willkommen*, S.27.

¹⁶⁷ *Herzlich Willkommen*, S.69.

6.3 Verkehrszeichen



Abbildung 25: Verkehrsschilder¹⁶⁸

¹⁶⁸ Herzlich Willkommen, S.69.

Ähnlich verhält es sich beim einzigen authentischen Text, der in der Materialiensammlung zu finden ist. In Kapitel 12 „Österreich“ wird der Text der österreichischen Bundeshymne vorgestellt¹⁶⁹. Da den einzelnen Textpassagen Bedeutungserklärungen gegenübergestellt sind, kann man diese Stelle am ehesten noch mit Wortschatzarbeit in Verbindung bringen (vgl. Abb.20).

An zwei Stellen in der Materialiensammlung werden die Lernenden dazu angehalten, mit echten authentischen Materialien zu arbeiten. In Kapitel 9 „Einkaufen“ sollen die Lernenden aus Supermarktprospekten Lebensmittel bzw. Getränke ausschneiden¹⁷⁰. Diese Fotos sollen danach jeweils in eine Tabelle geklebt und mit der deutschen Bezeichnung versehen werden.

- Werden in der Materialiensammlung möglichst authentische Übungssituationen geschaffen?

In der Materialiensammlung fehlen weitgehend Situationen, die authentische Kommunikationsanlässe bieten. Lediglich an zwei Stellen sind Dialoge zu finden, die die Lernenden unter Umständen in ihrer lebensweltlichen Umwelt umsetzen könnten. In Kapitel 9 „Einkaufen“ werden den Lernenden Einkaufsdialoge in verschiedenen Geschäften angeboten¹⁷¹ (Abb. 26: „Beim Bäcker“). In den nachfolgenden Übungen sollen die Lernenden zunächst ähnliche Dialoge verschriftlichen und sie dann in der Gruppe vorspielen (Abb.27). Da es an der Kennzeichnung und einem Angebot austauschbarer Sprachbausteine fehlt, werden die Lernenden mit der Übungsanweisung alleine gelassen. Es ist außerdem zu bezweifeln, dass sie hier ausreichend Sprachhandlungskompetenz aufbauen, um in der außerunterrichtlichen Welt zu bestehen. In Kapitel 7 „Hilfe“ werden Feuerwehr, Polizei und Gendarmerie [sic!] und Rettung auf jeweils einer Seite als Themen behandelt¹⁷². Alle drei Seiten sind gleich aufgebaut. Anhand der Polizei soll hier die Gestaltung veranschaulicht werden: Nachdem den Lernenden erklärt wird, welche Aufgaben die Polizei hat und welche Informationen man im

¹⁶⁹ *Herzlich Willkommen*, S.115.

¹⁷⁰ *Herzlich Willkommen*, S.87 bzw.90.

¹⁷¹ *Herzlich Willkommen*, S.96-97.

¹⁷² *Herzlich Willkommen*, S.72-75.

Anlassfall beim Anruf an die Feuerwehr weitergeben muss, wird eine Situation vorgegeben. Darauf folgt ein verschriftlichtes Telefongespräch zwischen *Marie Österreicher* und der Polizei. Die Übungsanweisung dazu besagt, dass die Lernenden das Telefongespräch auswendig lernen sollen (Abb.28). Hier gilt, ähnlich wie bei den Beispielen mit den Einkaufsdialogen, dass die Lernenden durch das Auswendiglernen der Dialoge kaum ausreichende Sprachhandlungskompetenz aufbauen können, um in einer realen Situation zu bestehen.

Beim Bäcker:

M = Marie B = der Bäcker

- M: Guten Morgen! Ich hätte gerne Semmeln.
 B: Guten Morgen! Wie viele hätten Sie gerne?
 M: 5 Stück.
 B: Hier, bitte schön. Darf es noch etwas sein?
 M: Ja. Ein halbes Kilo Brot.
 B: Das macht 4 Euro und 50 Cent.
 M: Ich habe 5 Euro.
 B: Danke. Und hier sind Ihre 50 Cent.
 M: Auf Wiederschauen!



Abbildung 26: Dialog "*Beim Bäcker*"¹⁷³



schreiben

- SIE: Schreiben Sie mit Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin einen Dialog.
 DU: Schreib mit deinem Nachbarn/deiner Nachbarin einen Dialog.



sprechen

- SIE: Spielen Sie jetzt diesen Dialog vor.
 DU: Spiel jetzt diesen Dialog vor.

Abbildung 27: Übungsanweisung zu den Einkaufsdialogen¹⁷⁴

¹⁷³ Herzlich Willkommen, S.96.

¹⁷⁴ Herzlich Willkommen, S.97.

7.2 Polizei und Gendarmerie 133

Bei einem Notfall ist die Polizei (Gendarmerie) unter der Telefonnummer 133 erreichbar. Sie arbeiten Tag und Nacht.

Die Aufgaben der Polizei und Gendarmerie sind:

Die Polizei (Gendarmerie) sorgt für die Sicherheit in unserem Land.

- Sie ...
- überwacht den Verkehr.
 - regelt den Verkehr, wenn eine Ampel defekt ist.
 - verfolgt und verhaftet Verbrecher.
 - sucht vermisste Personen, Drogen oder Sprengstoff.

Der Notruf muss folgende Informationen enthalten:

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. WER ruft an? | Name und Telefonnummer |
| 2. WAS ist geschehen? | Einbruch, Diebstahl, Unfall, Streit, Demonstration |
| 3. WO wird Hilfe gebraucht? | Ort, Straße, Hausnummer |
| 4. WANN ist es passiert? | Zeitangabe |
| 5. Gibt es Verletzte? | Zahl der Verletzten |



merken

SIE: Lernen Sie dieses Telefongespräch auswendig.

DU: Lerne dieses Telefongespräch auswendig.

In Frau Meiers Wohnung wurde eingebrochen. Sie meldet den Diebstahl.

Frau Meier ruft die Gendarmerie an. Die Telefonnummer ist 133.

- Frau Meier: „Ich heiße Johanna Meier. Diebe waren am Vormittag in meiner Wohnung!“
- Polizist: „Wo wohnen Sie?“
- Frau Meier: „Ich wohne in Kirchberg, in der Lindenstraße 12, Tür 2.“
- Polizist: „In 5 Minuten ist ein Streifenwagen bei Ihnen.“

Abbildung 28: Die Polizei: Informationen und Übung¹⁷⁵

¹⁷⁵ Herzlich Willkommen, S.74.

Weder in Bezug auf die verwendeten Materialien noch in Bezug auf die Übungssituationen wird der methodisch-didaktischen Forderung nach Authentizität nachgekommen. Es finden sich in der Materialiensammlung nur einige wenige Stellen, an denen mit authentischen Materialien gearbeitet wird. Da der Authentizität in der Materialiensammlung nicht Rechnung getragen wird, betrachte ich das Kriterium „Authentizität“ als nicht erfüllt.

5.2.2 Kriterium „Sprachliche Handlungsfähigkeit“

- Vermittelt die Materialiensammlung einen angemessenen Basiswortschatz zu den in den Kapiteln angeführten Handlungsfeldern?

Vergleicht man den in der Materialiensammlung vermittelten Wortschatz mit den unter dem Titel „Thematischer Wortschatz“ aufgestellten Listen für das Niveau A1 in „Profile Deutsch“¹⁷⁶, so wird in den Materialien ein Großteil der für A1 notwendigen Wörter präsentiert.

Viele Kapitel beginnen mit einer expliziten Wortschatzvermittlung. So wird zum Beispiel in Kapitel 8 „Mein Körper“ in der ersten Übung der Wortschatz zu einzelnen Körperteilen vorgestellt und mit der Übungsanweisung versehen, dass diese Wörter auswendig zu lernen seien¹⁷⁷ (siehe Abb. 2, 3). In einigen Kapiteln nimmt die Wortschatzvermittlung sehr viel Raum innerhalb des Kapitels ein. Kapitel 5, das sich mit dem Thema „Wohnen“ beschäftigt¹⁷⁸, ist so aufgebaut, dass zunächst alle Zimmer einer Wohnung benannt werden. Auf den folgenden Seiten werden die Zimmer einzeln besprochen, wobei zuerst immer der Wortschatz für die den Zimmern typischen Einrichtung vermittelt wird. In einem weiteren Schritt werden Verben mit Beispielsätzen dafür gegeben, was man in den einzelnen Zimmern tun kann (Abb.29: „Das Wohnzimmer“: Wortschatzarbeit).

¹⁷⁶ Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2005): CD-Rom, Thematischer Wortschatz

¹⁷⁷ *Herzlich Willkommen*, S.78-79.

¹⁷⁸ *Herzlich Willkommen*, S. 53-63.

5.2 Das Wohnzimmer

Diese Gegenstände (Dinge) sind im Wohnzimmer:



Das macht man im Wohnzimmer:

sitzen	Ich sitze auf der Sitzbank (auf dem Sofa).
Musik hören	Marie hört Musik.
fernsehen	Herr Österreicher sieht fern.
lesen	Dr. Huber liest ein Buch.
telefonieren	Vincent telefoniert mit der Großmutter.
sprechen	Die Kinder sprechen mit dem Großvater.
gießen	Die Freundin gießt die Pflanze.

Abbildung 29: "Das Wohnzimmer": Wortschatzarbeit¹⁷⁹

¹⁷⁹ Herzlich Willkommen, S.55.

Sieht man sich die explizite Wortschatzvermittlung, also jene Teile, die mit dem Hinweis „merken“ und der Übungsanweisung für die Lernenden, dass die Wörter auswendig gelernt werden sollen, versehen sind, und jene Teile, in denen Wortschatz in Bild-Wortkombinationen ohne direkte Übungsanweisung angeboten wird, an, so fällt auf, dass Nomen den größten Teil in der Wortschatzvermittlung ausmachen. Verben werden kaum explizit, sondern wie nebenbei eingeführt. Dies geschieht oft durch Sätze, die mit dem Hinweis „merken“ versehen sind. Ein Beispiel aus Kapitel 4 „Farben“ wird hier zur Verdeutlichung herangezogen¹⁸⁰: In zwei Kästchen werden den Lernenden Sätze zum Auswendiglernen angeboten, in denen verschiedene Verben, die man thematisch mit Kleidung in Zusammenhang bringt, verwendet werden (Abb. 6).

Problematisch sind in der Materialiensammlung jene Stellen, in denen es nicht um die Vermittlung sprachlich relevanter Inhalte, sondern um Informationen geht, die den Lernenden vermittelt werden sollen. In Kapitel 7 „Hilfe“ wird zur Formulierung der Informationen über Feuerwehr, Polizei und Gendarmerie [sic!] und Rettung Wortschatz verwendet, der über das Niveau von A1 und teilweise über das Niveau von A2 hinaus geht¹⁸¹ (Abb.28). Hier greift man also bei der Vermittlung von Inhalten auf sprachliche Mittel zurück, die nicht dem Niveau der Lernenden entsprechen. Die Autorin der Materialiensammlung ist sich dieses Umstandes durchaus bewusst. Im Vorwort werden diese Stellen damit begründet, dass es sich hier um zusätzliche Informationen „für besonders Interessierte“ mit einem höheren Schwierigkeitsgrad handelt¹⁸². Trotzdem bleibt die Frage offen, ob und in welchem Ausmaß diese „zusätzlichen“ sprachlichen Mittel die Lernenden in ihrem Lernprozess weiter bringen.

¹⁸⁰ *Herzlich Willkommen*, S.48.

¹⁸¹ Vgl. zum Beispiel Wortschatz zum Thema „Polizei“: Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2005): CD-Rom, Thematischer Wortschatz, Rubrik „Polizei“

¹⁸² *Herzlich Willkommen*, S.5.

- Arbeitet die Materialiensammlung mit grammatischen Phänomenen, die für ein niederschwelliges Sprachniveau angemessen sind?

In der Materialiensammlung wird zum großen Teil mit grammatischen Phänomenen gearbeitet, die für ein niederschwelliges Sprachniveau angemessen erscheinen. An manchen Stellen, die erklärenden Charakter haben und eher der Vermittlung von Informationen als dem Ausbau kommunikativer Handlungsfähigkeit dienen, wird jedoch mit sehr komplexen Strukturen gearbeitet.

So werden zum Beispiel beim Abschnitt zur „Hausordnung“ Nebensätze, Infinitivkonstruktionen und Passivformulierungen verwendet¹⁸³ (Abb.24). Komplexe Strukturen haben dann ihre Berechtigung, wenn sie den Lernenden helfen, ihren sprachlichen Handlungsspielraum zu vergrößern. Da es nicht ersichtlich ist, dass sich dieser durch das Auswendiglernen einer Hausordnung vergrößert, ist diese Stelle aus sprachlicher Sicht als problematisch einzustufen.

Fragen zu formulieren, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren und Dinge aus der Vergangenheit zu erzählen, sind typische Beispiele für Bereiche, in denen die Verbalisierungsbedürfnisse der Lernenden liegen. Ihnen dafür grammatische Strukturen anzubieten, würde ihren Handlungsspielraum vergrößern. Die Materialiensammlung bedient diese Bedürfnisse nur in sehr geringem Maße.

Grammatiklernen erfolgt in der Materialiensammlung über Auswendiglernen. Dies kann im Sinne der *pattern practice* jedoch nur dann funktionieren, wenn den Lernenden grammatische Strukturen, die anders als in ihren Muttersprachen gebildet werden, erklärt werden¹⁸⁴. Dass dies in der Materialiensammlung nicht geschieht, ist ein weiterer Hinweis dafür, dass wir es hier nicht mit klassischer *pattern practice* zu tun haben¹⁸⁵.

¹⁸³ Herzlich Willkommen, S.101-102.

¹⁸⁴ Vgl. Lado, R. (1977): S.131.

¹⁸⁵ Zu den „merken“-Übungen vgl. Kapitel 5.1.1.5.

- Bereitet die Materialiensammlung in ihren Übungsformaten und Inhalten auf eine Kommunikationsfähigkeit im Alltag vor und berücksichtigt dabei auch umgangssprachliche Elemente?

Durch die Übungsformate der Materialiensammlung werden die Lernenden nicht auf eine situations- und partneradäquate Kommunikation vorbereitet. Die Analyse der Übungsformate hat gezeigt, dass die Übungen meistens auf der Ebene des Übens von Wortschatz und Grammatik stecken bleiben. Um in ihrem sprachlichen Alltag bestehen zu können, brauchen die Lernenden aber einerseits vielseitig einsetzbare Sprachbausteine und andererseits ein Wissen um deren richtigen Einsatz.

Ein Großteil der Sprechübungen in der Materialiensammlung sind, wie in der Analyse der Übungsformate festgestellt, Mini-Dialoge, die Wortschatz und grammatische Strukturen festigen sollen und keine kommunikative Funktion haben¹⁸⁶. So wird die Frage nach den Körperteilen im Dialog in Kapitel 8¹⁸⁷ (Abb.9) auf diese Art nie Bestandteil einer „echten“ Kommunikation sein. Anders verhält es sich bei den längeren Dialogen, die in der Materialiensammlung zu finden sind. Die Einkaufsdialoge in Kapitel 9¹⁸⁸ beispielsweise könnten den Lernenden helfen, sprachlich in Einkaufssituationen zu bestehen (vgl. Abb.26: „Beim Bäcker“). Die Übungen sind aber didaktisch schlecht aufbereitet (austauschbare Stellen sind nicht markiert; es fehlt an einem Angebot von austauschbaren Sprachbausteinen etc.) und in keinen authentischen Sprechzusammenhang gestellt. Den Lernenden wird hier eine reibungslose Kommunikation vermittelt, die so in alltäglichen Gesprächen nie stattfindet. Kommunikations- und Kompensationsstrategien, die den Lernenden bei der Entwicklung der strategischen Komponente von Sprachhandlungen unterstützen würden, werden in der Materialiensammlung nicht thematisiert.

¹⁸⁶ Vgl. Barkowski, H. (Hrsg.) (1986): Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten. 2.Aufl. Mainz: Werkmeister. S.52.

¹⁸⁷ *Herzlich Willkommen*, S.79.

¹⁸⁸ *Herzlich Willkommen*, S.96-97.

Ähnliches lässt sich für die Schreibübungen feststellen. Wenn die Lernenden in Kapitel 4 Sätze über ihre Kleidung schreiben sollen¹⁸⁹ (Abb.6), handelt es sich um das Einüben neuen Wortschatzes und neuer grammatischer Phänomene und wird so nie Teil einer schriftlichen Kommunikationssituation sein. Was in der Materialiensammlung fehlt, sind Aufgaben wie das Verfassen kurzer Mitteilungen oder Ähnliches, die auf eine mögliche reale schriftliche Kommunikationssituation vorbereiten.

Viele Redemittel werden den Lernenden in den „merken“-Übungen angeboten und sollen (müssen) von den Lernenden auswendig gelernt werden. Die Idee mittels vorgefertigter Sprachbausteine zu Sprachkönnen und dadurch zu einer Kommunikationsfähigkeit zu gelangen, wurde in Kapitel 5.1.1.5 beschrieben. Gezielt eingesetzte Drillübungen, die die Lernenden dabei unterstützen, sprachliche Muster zu automatisieren, sind grundsätzlich nichts Schlechtes. Es müssen dabei aber für die Lernenden die Hintergründe und die Ziele solcher Übungen transparent gemacht werden. Was bei den „merken“-Übungen fehlt, ist, dass sie gleich wie die Schreib- und Sprechübungen nicht in eine Kommunikationssituation eingebettet sind. Das kann die Lernenden verwirren, weil sie nicht vermittelt bekommen, wann genau sie diese Sprachbausteine verwenden können. Und auch, ähnlich wie oben schon argumentiert, täuschen auswendig gelernte Sprachbausteine den Lernenden eine Kommunikationsfähigkeit in einem nichtrealen Raum vor, mit der sie in realen Alltagssituationen scheitern müssen.

Im Sinne der Orientierung an den Lernenden und ihren Bedürfnissen spielt die Umgangssprache eine wichtige Rolle. Deutsch-als-Zweitsprachelernde leben in einer sprachlichen Umwelt, die mittels der Umgangssprache agiert. Vor allem MigrantInnen, die Zielgruppe der Materialiensammlung, bewegen sich in ihrem Alltag in einem umgangssprachlichen Umfeld. Um sprachlich handlungsfähig zu sein, ist für sie die Umgangssprache daher besonders wichtig. Da in der Materialiensammlung auf das Hörverstehen verzichtet wird, bleibt auch der Aspekt der Umgangssprache unberücksichtigt. Was die Lernenden vermittelt bekommen, ist ein schriftsprachliches Hochdeutsch.

¹⁸⁹ *Herzlich Willkommen*, S.48.

- Deckt die Materialiensammlung die Inhalte der 10 im Rahmencurriculum definierten Handlungsfelder ab?

In der linken Spalte der Tabelle sind die zehn Handlungsfelder aus dem Rahmencurriculum aufgelistet. Für jedes Handlungsfeld sind Teilbereiche formuliert. In der rechten Spalte wird angeführt, an welcher Stelle in der Materialiensammlung auf die Handlungsfelder und deren Teilbereiche eingegangen wird.

Handlungsfelder	<i>Herzlich Willkommen</i>
<i>Einkauf</i> Ernährung Lebensmittel alltägliche Versorgung Geld	Kapitel 9 „Einkaufen“ - S.86-90 S.95-97 Kapitel 2: S.27-29
<i>Wohnen und Regionales</i> Wohnformen Miete lokale Umgebung	Kapitel 5 „Wohnen“ - - -
<i>Gesundheit und Soziales</i> Gesundheits- und Sozialsystem Arztbesuch Krankenhausaufenthalt	Kapitel 8 „Mein Körper“ - S.80-82 S.83
<i>Bildung</i> Ausbildung (Schule, Fortbildung) eigene Identität (Lebenslauf, Biografisches, Kenntnisse, Fertigkeiten, Ziele) Erziehung Kindergarten	- S.105 - - -
<i>Arbeitsmarkt</i> Arbeitssuche Arbeit und Beruf	Kapitel 11 „Arbeiten“ - -

Wirtschaft spezifische Berufsbereiche	- S.106
Verkehr Verkehrsmittel Orientierung	Kapitel 6 „Verkehr“ S.65 S.66-68
Freizeit und Vereine Hobby Sport Interesse kulturelle Aktivitäten	- - - - -
Verwaltung Ämter Behörden Banken Versicherungen Bürokratiebewältigung Sozialsystem in Österreich Verträge	- - - - - - - -
Rechtsstaat und Werte Grundwerte einer europäischen demokratischen Gesellschaft Staatsform politische Institutionen Bundesländer Geschichte	- - S.114 - S.117-121 S.116
Interkultureller Dialog Feste und Bräuche kulturelle Gepflogenheiten	- - S.9

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Materialiensammlung die Inhalte der Handlungsfelder nur zu einem kleinen Teil abdeckt. Gerade die Handlungsfelder *Bildung*, *Arbeitsmarkt*, *Verwaltung* und *Rechtsstaat und Werte*, die im derzeitigen öffentlichen Diskurs um Integration immer wieder auftauchen, werden in der Materialiensammlung nicht berücksichtigt.

Bezieht man in den Komplex der Handlungsfelder nicht nur die Frage nach den Inhalten mit ein, sondern auch die Frage nach der (kommunikativen) Handlungskompetenz, die die Lernenden in den Handlungsfeldern erreichen sollen, so ergibt die Analyse auch hier ein negatives Bild. Da sich, wie in Kapitel 5.1.1 (Analyse der Übungsformate) bereits erwähnt, die Übungen auf einer sehr oberflächlichen Ebene bewegen, werden die Lernenden nicht dabei unterstützt, sprachliche Handlungsfähigkeit aufzubauen. So wird in der Materialiensammlung auch das Ziel verfehlt, das das Rahmencurriculum in Bezug auf die Handlungsfelder formuliert¹⁹⁰.

Eine Kommunikationsfähigkeit, die den Lernenden hilft, in alltäglichen Situationen zu bestehen, wird nicht aufgebaut. Zwar konnte die Analyse zeigen, dass im Bereich des Wortschatzes auf die Bedürfnisse der Lernenden eingegangen wird, die für eine sprachliche Handlungsfähigkeit notwendigen grammatischen Strukturen und umgangssprachlichen Elemente werden den Lernenden jedoch nicht vermittelt. Die Analyse hat auch gezeigt, dass die im Rahmencurriculum definierten Handlungsfelder in der Materialiensammlung nur zu einem kleinen Teil berücksichtigt werden. Aus diesen Gründen wird das Kriterium „Sprachliche Handlungsfähigkeit“ durch die Materialiensammlung nicht erfüllt.

5.2.3 Kriterium „Autonomes Lernen“

- Werden den Lernenden in der Materialiensammlung Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf Inhalt, Themen und Übungsformate geboten?

Den Lernenden werden in der Materialiensammlung keine Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf die Übungsformate geboten. Auch ist in der Materialiensammlung nicht zu erkennen, dass sie so aufgebaut ist, dass Lernende hinsichtlich Inhalte und Themen mitentscheiden und Schwerpunkte setzen können. Dadurch wird ihnen die Möglichkeit genommen, ihren Lernprozess eigenverantwortlich mitzugestalten.

¹⁹⁰ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.1.

- Kommen in der Materialiensammlung verschiedene Lern(er)strategien zum Einsatz und/oder werden solche angesprochen?

Lern(er)strategien werden in der Materialiensammlung nicht thematisiert. Das Lernen passiert in der Materialiensammlung hauptsächlich über Auswendiglernen. Es lassen sich in der Materialiensammlung keine Stellen finden, wo mit anderen Strategien gearbeitet wird. Durch diesen Umstand werden den Lernenden keine neuen „Werkzeuge“ mitgegeben, um ihren Lernprozess zu optimieren und ökonomisieren.

- Werden die Lernenden durch die Materialiensammlung dabei unterstützt, zu selbstständigen Lernenden zu werden?

Der Aufbau der Materialiensammlung lässt kein Mitspracherecht der Lernenden in Bezug auf Inhalte und Themen erkennen. Sie gibt den Lernenden keinen Raum, um über ihre Handlungen nachzudenken. Einzig die Abschlusstests könnten in Richtung Selbstevaluation im Sinne eines Reflektierens über den Lernfortschritt gedeutet werden. Dass sie der Idee der Selbstevaluation jedoch nicht entsprechen, soll im Folgenden deutlich werden.

Jedes Kapitel der Materialiensammlung endet mit einem Abschlusstest. Diese Tests sind unterschiedlich zusammengesetzt. In manchen müssen die Lernenden Fragen beantworten. Dies geschieht zum Beispiel im Abschlusstest zu Kapitel 1, wo die Lernenden Fragen zu ihren persönlichen Daten beantworten müssen¹⁹¹, oder in dem zu Kapitel 2, wo die Lernenden Fragen zu ihrem Tagesablauf und Fragen zu den Uhrzeiten beantworten müssen¹⁹².

Häufiger wird in den Abschlusstests der Wortschatz des vorigen Kapitels überprüft, wie im Abschlusstest von Kapitel 8, in dem der Wortschatz zu den einzelnen Körperteilen abgefragt wird¹⁹³ (Abb.4). In einigen Abschlusstests geht es nicht um die Sprache, sondern darum, ob die Lernenden bestimmte

¹⁹¹ *Herzlich Willkommen*, S.20-21.

¹⁹² *Herzlich Willkommen*, S. 42.

¹⁹³ *Herzlich Willkommen*, S.84.

Informationen wiedergeben können. Dies geschieht unter anderem im Abschlusstest zu Kapitel 7, in dem Informationen zu Feuerwehr, Polizei und Rettung abgefragt werden¹⁹⁴ (Abb.30).

Bei der Auswertung der Tests zählen die richtigen Fragen jeweils einen Punkt. Diese werden zusammengezählt. Am Ende der Tests wird je nach Punktezahl in drei Gruppen getrennt, wobei jede Gruppe jeweils mit einem lachenden, einem neutralen oder einem traurigen Smiley versehen ist.

Die Überprüfung des eigenen Lernfortschritts ist mit ein Schritt auf dem Weg zu selbstständigen Lernen. Durch sie werden den Lernenden ihre Lernfortschritte bewusst gemacht und stärken so das Selbstvertrauen und die Motivation. Den Lernenden wird dadurch auch bewusst, in welchen Bereichen sie noch Defizite haben und so können sie gezielter an ihren Schwächen arbeiten. Im Sinne autonomen Lernens passiert diese Überprüfung in Selbstevaluation, die verschieden gestaltet sein kann¹⁹⁵ und nicht nur Grammatik, Wortschatz und Wissen überprüft, sondern die Lernenden auch darüber reflektieren lässt, wie fit sie in ihrem sprachlichen Handeln sind. Was bei Selbstevaluationen unbedingt vermieden werden sollte, ist „möglichst jede Verbindung mit Prüfungssituationen und Notengebung“¹⁹⁶. Gerade das passiert aber bei den Abschlusstests der Materialiensammlung. Diese sind so gestaltet, dass die Lernenden Fragen beantworten müssen und sich nicht nach bestimmten Kriterien selbst einschätzen können. Außerdem findet sich auf jedem Abschlusstest in der rechten oberen Ecke *Marie Österreicher*, die den Lernenden „Viel Glück“ wünscht, was sich nur aus dem Kontext einer Prüfungssituation erklären lässt. Dass es sich bei den Abschlusstests nicht um Selbstevaluation im Sinne autonomen Lernens, sondern um die Überprüfung der Lernenden durch die Unterrichtenden handelt, wird auch durch die Beschreibung der Funktion der Tests im Vorwort der Materialiensammlung klar, wenn dort ausgeführt wird: „*Dieser* [der Abschlusstest, Anmerkung der Verfasserin] *dient auch Ihnen* [den Unterrichtenden, Anmerkung]

¹⁹⁴ *Herzlich Willkommen*, S.76.

¹⁹⁵ Beispiele aus verschiedenen Lehrwerken zur Form der Selbstevaluationen hat Schneider zusammengetragen. Vgl. Schneider, H. (1996): Selbstevaluation lernen lassen. In: Fremdsprache Deutsch. Sonderheft „Autonomes Lernen“. S.16-23.

¹⁹⁶ Schneider, H. (1996): S.17.

als Kontrolle der einzelnen Lernerfolge. Anhand dieser Daten können Sie entscheiden, ob bereits zum nächsten Kapitel übergegangen werden kann bzw. ob die Wiederholung des aktuellen Kapitels nötig ist“¹⁹⁷.

So helfen die Abschlusstests zwar den Unterrichtenden bei der Beurteilung des Lernfortschritts der Lernenden, indem sie diesen überprüfen, und sie zeigen auch den Lernenden, welche sprachlichen Mittel sie beherrschen und welche nicht. Durch ihre Ausgestaltung als Tests und das Fehlen von Reflexionsmöglichkeiten sind diese Abschlusstests aber nicht im Sinne der Autonomieförderung der Lernenden zu verstehen.

Da die Entwicklung der Lernenden, zu eigenverantwortlichen selbstständigen Lernenden zu werden, nicht unterstützt wird, betrachte ich das Kriterium „Autonomes Lernen“ als nicht erfüllt.

¹⁹⁷Herzlich Willkommen, S.5.

7.4 Abschlusstest



schreiben

SIE: Ergänzen Sie.

DU: Ergänze.



Feuerwehr: Telefonnummer
eine Aufgabe

Polizei: Telefonnummer
eine Aufgabe

Rettung: Telefonnummer
eine Aufgabe

Der Notruf muss folgende Informationen enthalten:

1.?
2.?
3.?
4.?

Was bedeutet Erste Hilfe?

SIE: Kreuzen Sie die richtigen Antworten an. ☒

DU: Kreuz die richtigen Antworten an. ☒

☐ Gefahrenzone absichern

☐ Verletzte alleine lassen

☐ Verletzten helfen

☐ Feuerwehr, Polizei oder Rettung anrufen

Jede richtige Antwort bekommt einen Punkt:

Punkte 17-13 ☺

Punkte 12-9 ☹

Punkte 8-0 ☹

Abbildung 30: Abschlusstest zu Kapitel 7¹⁹⁸

¹⁹⁸ Herzlich Willkommen, S.76.

5.2.4 Kriterium „Binnendifferenzierung“

- Unterstützt die Materialiensammlung binnendifferenzierende Lehr- und Lernprozesse?

In der Materialiensammlung wird binnendifferenzierendes Arbeiten kaum unterstützt. Differenzierungsaspekte nach Textmenge und Übungsformen nach Fertigkeiten werden nicht berücksichtigt. Ein Angebot an offenen und differenzierten Arbeitsaufträgen, damit die Lernenden ihre individuellen Fähigkeiten einbringen können, fehlt.

Im Vorwort wird auf einen Differenzierungsaspekt hingewiesen, der schon bei der Wortschatzanalyse thematisiert wurde. Stellen, die in der Materialiensammlung nicht mit „merken“ markiert sind, verstehen sich als eine Zusatzinformation für besonders Interessierte¹⁹⁹. Diese Stellen sind durch eine höhere sprachliche Komplexität gekennzeichnet. Der Differenzierungsaspekt nach mehr Information und höherer sprachlicher Komplexität ist aber dann in Frage zu stellen, wenn Inhalte, die unter diesen Differenzierungsaspekt fallen, in den Abschlusstests abgefragt werden. So wird die Differenzierungsabsicht im Vorwort anhand der Informationen über die Feuerwehr genannt. Im Abschlusstest zu Kapitel 7 werden die Lernenden aber dazu aufgefordert, eine Aufgabe der Feuerwehr zu nennen²⁰⁰ (siehe Abb. 30).

An Sozialformen dominiert in der Materialiensammlung die Einzelarbeit. Nur an wenigen Stellen sollen die Lernenden Übungen in Partnerarbeit ausführen. Meist dürfen die Lernenden dann ihre/n Partner/in nicht selbst wählen, sondern sie/er wird ihnen durch die Übungsanweisung zugeteilt, wenn es heißt: „Prüfen Sie Ihren Nachbarn/Ihre Nachbarin“²⁰¹ oder „Lesen sie diesen Dialog laut mit Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin vor“²⁰².

Aufgrund dieser Punkte, die die Analyse hervorgebracht hat, wird das Kriterium „Binnendifferenzierung“ durch die Materialiensammlung nicht erfüllt.

¹⁹⁹ Herzlich Willkommen, S.5.

²⁰⁰ Herzlich Willkommen, S.76.

²⁰¹ Herzlich Willkommen, S.79.

²⁰² Herzlich Willkommen, S.94.

5.2.5 Kriterium „Interkulturelle Landeskunde“

- Knüpft die Materialiensammlung an die Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden an, indem sie für die Lernenden relevante Themen und Inhalte aufgreift?

Die Materialiensammlung greift zwar Themen, die durchaus Relevanz für die Lernenden besitzen, auf. Sie beschränkt sich aber auf Wortschatzvermittlung und das Vorstellen von Inhalten in stark vereinfachter Form. Wichtige Bereiche, in denen es für die Lernenden relevant wäre, Handlungskompetenz zu erwerben, werden in der Materialiensammlung nicht angeschnitten.

So ist mit dem Kapitel 5 ein ganzes Kapitel dem Thema „Wohnen“ gewidmet²⁰³. Es wird in dem Kapitel aber lediglich Wortschatz zu Einrichtung und Verben zum Wortfeld „wohnen“ vermittelt (vgl. Abb.29). Ausgeklammert bleiben die für die Lernenden wirklich relevanten Punkte wie Informationen rund um den Bereich „Wohnungssuche/Möglichkeiten des Wohnens/...“ und zum Beispiel das Fördern von Textkompetenz in Bezug auf Wohnungsinserate.

Ähnlich verhält es sich mit der Aufbereitung der Inhalte in Kapitel 11 zum Thema „Arbeiten“²⁰⁴. In diesem Bereich handlungsfähig zu sein, ist für einen Großteil der Lernenden sicherlich von hoher Relevanz und auch im Vorwort der Materialiensammlung wird darauf hingewiesen, dass sie den Lernenden den Einstieg in den österreichischen Arbeitsmarkt erleichtern sollen²⁰⁵. Wie aber in der Analyse festgestellt wurde, beschränkt sich das Angebot an die Lernenden auf die Vermittlung von Wortschatz (vgl. Abb.5) und spart auch hier Aspekte wie Arbeitssuche, Lebensläufe/Lernerbiographien, die den Lernenden helfen würden, ihren Handlungsspielraum zu vergrößern, aus.

Auch beim Thema „Unser Geld“ in Kapitel 2 beschränkt sich die Materialiensammlung darauf, die einzelnen Euro-Münzen und -Geldscheine²⁰⁶

²⁰³ *Herzlich Willkommen*, S.53-63.

²⁰⁴ *Herzlich Willkommen*, S.104-107.

²⁰⁵ *Herzlich Willkommen*, S.4.

²⁰⁶ *Herzlich Willkommen*, S.27-28.

(Abb.15, 16) vorzustellen, bleibt jedoch bei dieser oberflächlichen Betrachtung stehen. Den Lernenden wird, indem Themenfelder wie „Bank/Zahlungsverkehr/...“ ausgespart bleiben, in diesem Bereich nicht geholfen, Handlungsfähigkeit aufzubauen.

- Werden die Lernenden im Sinne einer interkulturellen Landeskunde für Verschiedenheit sensibilisiert und lernen sie, mit dieser Verschiedenheit umzugehen?

Es finden sich in der Materialiensammlung keine Stellen, die in ein Lernen im interkulturellen Sinn eingebettet sind. Indem man die Lernenden in Kapitel 10 unter dem Punkt „Hausordnung“ Ge- und Verbote auswendig lernen lässt²⁰⁷ (Abb. 24), wird Verschiedenheit zwar sichtbar und dadurch zum Thema gemacht, jedoch wird verabsäumt hier interkulturell zu arbeiten. Dazu müsste an die Hintergründe und Erfahrungen der Lernenden angeknüpft werden, es müsste die Möglichkeit zu Vergleichen geschaffen werden und Regeln für ein Zusammenleben müssten gemeinsam mit den Lernenden ausgehandelt werden. Der Zugang der Materialiensammlung ist hier einer, der von einem einseitigen, assimilatorischen Integrationsverständnis ausgeht. „Unsere“ Regeln für ein Zusammenleben in einer Gemeinschaft werden den Lernenden vorgestellt und nicht zur Diskussion gestellt. Sie müssen von den Lernenden auswendig gelernt und akzeptiert werden. Die Lernenden lernen also, mit Verschiedenheit in einer Weise umzugehen, die von ihnen widerspruchslöse Anpassung verlangt.

Die Analyse hat gezeigt, dass die Materialiensammlung zwar Themen aufgreift, die für die Lernenden Relevanz besitzen, und dass Verschiedenheit sichtbar gemacht wird. Jedoch wird weder auf der thematischen noch auf der interkulturellen Ebene im Sinne einer interkulturellen Landeskunde Vermittlung gearbeitet. Wegen dieser Punkte betrachte ich das Kriterium „Interkulturelle Landeskunde“ als nicht erfüllt.

²⁰⁷ *Herzlich Willkommen*, S.101-102.

5.2.6 Kriterium „Othering“

- Wird in der Materialiensammlung mit Bildern eines „Wir“ und der „Anderen“ gearbeitet und wird dadurch ein „Othering“-Prozess unterstützt?

In der Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass die Materialiensammlung an manchen Stellen mit Bildern aus der Perspektive des „Wir“ arbeitet. Es werden den Lernenden Bilder von der richtigen Körperhygiene²⁰⁸ (Abb.23), vom richtigen Verhalten im Straßenverkehr²⁰⁹ (Abb.22) und von der richtigen Art und Weise des Lebens in einer Gemeinschaft²¹⁰ (Abb.24) vermittelt, indem aufgezeigt wird, wie „Wir“ das machen bzw. welche Werte „Wir“ für richtig halten.

Da die Stelle, in der es um die „richtige“ Körperhygiene (Abb.23) geht, mit keiner Übungsanweisung verbunden ist, kann sie aus der Definition der Autorin heraus als eine der Stellen identifiziert werden, in denen zusätzliche Informationen für besonders Interessierte²¹¹ bereitgestellt werden. Anders verhält es sich bei den Stellen zum Straßenverkehr (Abb.22) und zur Hausordnung (Abb.24). Beide Stellen sind mit der Übungsanweisung versehen, dass die Lernenden diese Teile auswendig lernen sollen (müssen). Für die Lernenden bedeutet das Auswendiglernen dieser Stellen aber nicht, dass sich dadurch ihre sprachliche Handlungsfähigkeit erweitert. Denn um diese geht es hier nicht. Hier geht es um die Vermittlung von Werten und Verhaltensregeln, die das „Wir“ den „Anderen“ vorgibt. Das „Wir“ geht davon aus, dass die „Anderen“ in Bezug auf Werte und Verhaltensregeln Defizite haben, die durch das Lernen behoben werden können. In diesem Umstand drückt sich aber auch aus, wie „unser“ Bild von den „Anderen“ ist ohne es beschreiben zu müssen. Die „Anderen“ sind das Negativ, dass sich aus dem Bild, wie sich das „Wir“ darstellt, ergibt.

Indem man die Lernenden direkt anspricht und sie dazu auffordert, diese Informationen auswendig zu lernen, weist man ihnen einen Platz in der Gruppe der „Anderen“ zu und unterstützt auf diese Weise einen Prozess des „Othering“.

²⁰⁸ *Herzlich Willkommen*, S.79.

²⁰⁹ *Herzlich Willkommen*, S.65.

²¹⁰ *Herzlich Willkommen*, S.101-102.

²¹¹ Zu den Stellen ohne explizite Übungsanweisung vgl. *Herzlich Willkommen*, S.5.

Die Ergebnisse der Analyse zum „Othering“ zeigen, dass die Materialiensammlung das Kriterium des „Othering“ erfüllt.

6. Überprüfung der Thesen

6.1 These 1

Meine eingangs aufgestellte These 1 lautet wie folgt:

Das methodisch-didaktische Konzept der Deutscharbeitsmappe „Herzlich Willkommen“ verfolgt nicht die Ziele eines handlungsorientierten Unterrichts. Durch das Übungsangebot werden die Lernenden nur bedingt dabei unterstützt, sich kommunikative Kompetenz anzueignen.

Die Analyse der Übungsformate und die Analyse nach den Kriterien zur Authentizität, zur sprachlichen Handlungsfähigkeit, zur Autonomie und zu Lern(er)strategien sowie nach dem Kriterium zur Binnendifferenzierung ergaben eine Bestätigung meiner These¹.

Dem handlungsorientierten Unterrichtsansatz, der die Lernenden zu sprachlich und sozial Handelnden machen soll, wird in der Materialiensammlung nicht nachgegangen. Dieser Umstand muss hier umso mehr herausgestrichen werden, als auch das Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse Handlungsorientierung als die Grundlage unterrichtlichen Arbeitens und als übergeordnetes Ziel verstanden wissen will²¹².

Binnendifferenzierende und Autonomie fördernde Überlegungen aus der Fremd- und Zweitsprachendidaktik haben in die Materialiensammlung keinen Eingang gefunden. Ebenso wurde der Aspekt des „Lernen lernens“²¹³ ausgeklammert. Außer der Strategie des Auswendiglernens, die in der modernen Sprachlernforschung als überholt und nicht zielführend gilt, werden den Lernenden in der Materialiensammlung keine alternativen Lernstrategien angeboten. Durch diese Defizite wird den Lernenden die Chance genommen, sich zu selbstständigen Lernenden zu entwickeln.

Das Übungsangebot zur Wortschatzarbeit ist ein zentraler Bestandteil der Materialiensammlung und es wird auch ein für ein A1-Niveau ausreichender Wortschatz vermittelt. Das Übungsangebot zum Sprechen und Schreiben hat

²¹² BGBl. II Nr.205/2011 Anlage A, S.1.

²¹³ Vgl. Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse: BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.1.

häufig nur das Üben grammatischer Phänomene und das Festigen von Wortschatz zum Ziel und hilft nur sehr eingeschränkt, die kommunikative Kompetenz der Lernenden aufzubauen. Viele Sprachbausteine werden nur über Auswendiglernen vermittelt. Was fehlt, ist ihre Einbettung in authentische Kommunikationssituationen. Den Lernenden wird dadurch vermittelt, dass Kommunikation reibungs- und konfliktfrei abläuft, wie sie in der Realität jedoch so nie stattfindet. Allgemein kann festgestellt werden, dass das Übungsangebot den Lernenden nur in sehr eingeschränkter Weise hilft, ihren sprachlichen Handlungsspielraum zu vergrößern, also sprachlich handlungsfähiger zu werden.

6.2 These 2

Zur Erinnerung hier noch einmal die eingangs aufgestellte These 2:

Die Deutscharbeitsmappe „Herzlich Willkommen“ deckt die Inhalte des Rahmencurriculums nur teilweise ab. Die kulturelle Vielfalt der Zielgruppe und die sich daraus eröffnenden Ressourcen werden dahingehend nicht berücksichtigt, dass auf eine Landeskundevermittlung, die auf interkulturellem Lernen und damit auf interkulturellem Dialog basiert, verzichtet wird.

Nach der Überprüfung der Materialiensammlung anhand des Kriteriums zur interkulturellen Landeskunde und der Frage, ob die Materialiensammlung die Handlungsfelder, die das Rahmencurriculum skizziert, abdeckt, die ein Aspekt des Kriteriums Sprachliche Handlungsfähigkeit war, bestätigt sich meine These 2.

Eine Gegenüberstellung der Handlungsfelder und den Stellen der Materialiensammlung, die auf diese bezogen werden können, hat deutlich gezeigt, dass die Materialiensammlung nur einen geringen Teil der Handlungsfelder abdeckt. Zwar lassen einzelne Kapitel in der Materialiensammlung eine thematische Ausrichtung nach Handlungsfeldern erkennen, doch wurde festgestellt, dass durch die Art der Übungen und durch die oberflächliche Bearbeitung der Inhalte die Lernenden nicht dabei unterstützt werden, in diesen

Feldern handlungsfähig zu werden. Somit werden hier klar die im Rahmencurriculum formulierten Ziele verfehlt²¹⁴.

Landeskundevermittlung passiert in der Materialiensammlung meist explizit und in Form von der Vermittlung von Daten und Fakten. Auch hier entspricht die Materialiensammlung nicht den Empfehlungen des Rahmencurriculums, in dem es heißt: „Die reine Vermittlung von Zahlen, Daten und Fakten wird ... ausdrücklich nicht gewünscht.“²¹⁵ Es gäbe an einzelnen Stellen sehr wohl Punkte, an die im Sinne interkulturellen Lernens angeknüpft werden könnte, doch bleiben diese Chancen ungenutzt. So bietet die Materialiensammlung keine Möglichkeiten, mit den Lernenden in einen interkulturellen Dialog zu treten, und spiegelt den Teil des öffentlichen Diskurses um Integration wider, der die Integrationsarbeit allein auf der Seite der MigrantInnen sieht.

6.3 These 3

Meine in der Einleitung formulierte These 3 lautete folgendermaßen:

Auf einer inhaltlichen Ebene erscheint es so, dass immer wieder das Bild von einem „Wir“ und von den „Anderen“ bemüht wird.

Aufgrund der Ergebnisse der Analyse des Materials und aufgrund der Ergebnisse der Überprüfung des Kriteriums zum „Othering“ wird meine These 3 insofern bestätigt, als aufgezeigt werden konnte, dass die Materialiensammlung über Bilder vom „Wir“ Inhalte transportiert.

Diese Bilder werden an drei Stellen deutlich, nämlich wenn es um die Körperhygiene, um das Verhalten im Straßenverkehr und um das Zusammenleben in einer Gemeinschaft geht. In Form von kurzen Texten oder Regeln sollen die „Anderen“ mit den „richtigen“ Lebens- und Verhaltensweisen vertraut gemacht werden. Die Inhalte rechtfertigen sich aus der Perspektive des „Wir“ durch die Bilder, die das „Wir“ von den „Anderen“ hat. Die Bilder über die „Anderen“ erschließen sich aus den Gegenteilen der Bilder des „Wir“. Sie sind

²¹⁴ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.1.

²¹⁵ BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A, S.2.

Teile des Ausländer-Dispositivs und diesem entnommen. Das Ausländer-Dispositiv scheint schon so mächtig und schon so fest im kollektiven Bewusstsein verankert zu sein, dass es nicht mehr notwendig ist, Bilder der „Anderen“ direkt auszusprechen.

Die Trennung in ein „Wir“ und die „Anderen“ erfolgt aber auch durch Kategorisierungen. Diese werden deutlich, wenn zwischen den „Österreichern“ und den „Ausländern“ getrennt wird. Weitere Kategorisierungen werden über die Religionszugehörigkeit und über die Definition von Heimat getroffen.

Es ließ sich also zeigen, dass in der Materialiensammlung das Bild vom „Wir“ bemüht wird, dass aber das Bild von den „Anderen“ nie ausgedrückt wird. Das Bild der „Anderen“ jedoch immer implizit über das „Wir“-Bild vorhanden ist.

6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Thesen

Es war mir wichtig, die Materialiensammlung auf verschiedenen Ebenen zu untersuchen. Für diese Untersuchungen formulierte ich Kriterien, die sich aus den Ergebnissen der Forschungsliteratur ableiten lassen. Anhand dieser Kriterien konnte ich meine Thesen überprüfen.

Auf der allgemeinen methodisch didaktischen Ebene, für die ich meine These 1 formulierte, hat die Analyse ergeben, dass die Materialiensammlung den Prinzipien eines modernen Zweitspracheunterrichts nicht folgt. Es werden weder die Grundsätze eines handlungsorientierten Unterrichts umgesetzt, noch werden die Lernenden durch die Übungsformate dabei unterstützt, kommunikative Kompetenz aufzubauen.

Meine These 2, die sich auf die inhaltliche Ebene der Materialiensammlung bezieht, konnte dahingehend bestätigt werden, als sich in der Analyse gezeigt hat, dass landeskundliche Informationen stark über Daten und Fakten vermittelt werden ohne den Aspekt des interkulturellen Lernens zu berücksichtigen, und dass die Inhalte, die das Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse vorschreibt, nur in einem geringen Maße abgedeckt werden.

Schließlich konnte aus der Analyse eine Bestätigung meiner These 3, die auf einer gesellschaftlichen Ebene nach „Othering“-Prozessen gefragt hat, insofern erzielt werden, da an einigen Stellen in der Materialiensammlung Inhalte über die Bilder eines „Wir“ transportiert werden.

7. Reflexion über den Forschungsvorgang

Im Laufe meiner Arbeit ergaben sich für mich Probleme, die ich beim Erstellen des Konzepts zu dieser Arbeit nicht bedacht hatte. Die enge Verzahnung zwischen Handlungsfeldern, Landeskundevermittlung und interkulturellem Lernen wurde mir erst im Laufe meiner Analyse klar. Im Kapitel zur Kriterienfindung waren diese Bereiche für mich noch gut abgrenzbar, da ich Handlungsfähigkeit sehr stark mit dem sprachlichen Aspekt verband. Deswegen gab ich die Frage nach den im Rahmencurriculum definierten Handlungsfeldern zum Kriterium, das nach sprachlicher Handlungsfähigkeit fragt. Während meiner gesamten Analyse versuchte ich, die Lernenden im Hinterkopf zu haben, und ich fragte mich dabei immer, wie sich die einzelnen Aspekte, auf denen ich im theoretischen Teil aufbaue, auf die Handlungsfähigkeit der Lernenden auswirken. Je weiter meine Analyse voranschritt, um so mehr stellte sich für mich heraus, dass neben der sprachlichen die interkulturelle Handlungsfähigkeit eine gleichberechtigte Rolle spielt, um eine umfassende allgemeine Handlungsfähigkeit aufzubauen. Bei der Überprüfung meiner Thesen 1 und 2 wurde mir dann vollends klar, dass es für diese Zielgruppe kein rein sprachliches Lernen geben sollte, sondern dass sprachliches Lernen immer im Kontext von Landeskunde und interkulturellem Lernen geschehen muss. Nur dadurch eröffnet man den Lernenden Handlungsspielräume, die in ihrer neuen Lebenswelt von größter Relevanz sind. Würde ich die Arbeit heute mit dieser für mich neuen Erkenntnis schreiben, dann würde ich den umfassenden Aspekt, was Handlungsfähigkeit für die Lernenden dieser Zielgruppe bedeutet, mehr betonen und dazu eine eigene These aufstellen bzw. meine These 2 dahingehend umformulieren. Daraus würden sich auch neue Fragen an die Materialiensammlung ergeben, nämlich zumindest die, inwieweit hier Landeskundevermittlung in die sprachliche Arbeit integriert wird.

Das zweite Problem, das sich für mich ergab, war die Frage der Zuordnung bestimmter Stellen in der Materialiensammlung. Konkret meine ich jene, die die Körperhygiene, das Verhalten im Straßenverkehr und die Regeln für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft betreffen. Diese Inhalte könnten dem Bereich des interkulturellen Lernens bzw. der Landeskunde zugordnet werden. Für mich wirkten sie von Anfang an befremdend und ich fragte mich, was

eigentlich mit diesen Stellen bezweckt wird. Die Materialanalyse unter dem Aspekt des „Othering“ half mir, diese Stellen richtig zu deuten und sie dahingehend zu verstehen, dass hier ein Prozess sichtbar wird, der stark von dem Verständnis, dass Integration von der Seite der MigrantInnen zu erfolgen habe, geprägt ist. Aus dieser Erkenntnis ergeben sich für mich neue Fragen. Man könnte auf einer gesellschaftlichen Ebene die Materialiensammlung unter dem Aspekt diskutieren, welche und wie viel Sprache hier den Lernenden vermittelt wird und zu welchem Grad von gesellschaftlicher Teilhabe die Materialiensammlung die Lernenden befähigt. Die Analyse half mir aber auch, dass ich diese Stellen nun eindeutig nicht dem Bereich der Landeskunde oder des interkulturellen Lernens zuordne. Vielmehr wird hier versucht, Werte zu vermitteln, die man eigentlich als gegeben voraussetzen kann.

8. Gesamtbewertung und Schlussbetrachtungen

Der Ausgangspunkt meiner Arbeit war die Frage, warum die Materialien nur bedingt funktionieren (können) und warum sie die Lernenden in ihrem Lernprozess nur recht mangelhaft unterstützen. Anhand der Analyse kann diese Frage nun beantwortet werden.

Aus methodisch-didaktischer Sicht wird die Materialiensammlung von zwei Elementen getragen: Wortschatzarbeit und Auswendiglernen. Für die Wortschatzarbeit wurde festgestellt, dass durch sie ausreichend Basiswortschatz zur Verfügung gestellt wird. Die Art der Vermittlung erfolgt jedoch meistens auf eine unkreative Weise, die den Lernenden die „Arbeit“ abnimmt und sie in eine passive Rolle drängt, die sich auf Vokabellernen mithilfe von Bildern beschränkt. Das Auswendiglernen findet für die inhaltliche Ebene und für eine Ebene statt, die zwar kommunikative Ziele hat²¹⁶, die durch die Art des Auswendiglernens aber sicherlich so nicht erreicht werden können.

Wichtige Teilbereiche des Sprachenlernens bleiben aus der Materialiensammlung ausgespart. Auf den Bereich „Hören“ und damit auf eine Vermittlung umgangssprachlicher Kompetenz wird verzichtet. Für die Lernenden bedeutet das, dass sie mit ihrer Alltagssprachlichen neuen Lebenswelt allein gelassen werden. Auch auf den Bereich „Lesen“ wird in den Materialien nicht im Sinne der Förderung einer für die Lernenden alltagstauglichen Text-/Lesekompetenz eingegangen. Durch das Aussparen dieser zwei klassischen Fertigkeiten wird den Lernenden die Möglichkeit genommen, rezeptive Fähigkeiten aufzubauen, die ihnen helfen könnten, ihre neue Lebenswelt zu verstehen und sich so besser in ihr zu orientieren.

Grammatik spielt in der Materialiensammlung eine untergeordnete Rolle. Explizite Erklärung grammatischer Phänomene erfolgt nicht. Ebenso wenig ist eine grammatische Progression erkennbar. Die Verfasserin der Materialiensammlung argumentiert zwar damit, dass Grammatik nur mit „ausgebildeten Deutschlehrern“ erarbeitet werden kann²¹⁷, doch durch die öffentliche Verfügbarkeit der Materialien

²¹⁶ Vgl. die Zielsetzungen im Vorwort der Materialiensammlung: *Herzlich Willkommen*, S.4-5.

²¹⁷ *Herzlich Willkommen*, S.4.

und die Anpreisung als „Lehrmaterialien“ kann man die Einbeziehung und Thematisierung grammatischer Phänomene von solchen Materialien durchaus erwarten.

Wegen, bis auf wenige Ausnahmen, fehlender Authentizität, sowohl auf der Materialebene als auch auf der Ebene authentischer Übungssituationen, stellt sich aus der Perspektive der Lernenden die Frage nach der Anwendbarkeit des Gelernten. Gerade für diese Zielgruppe wäre es besonders wichtig, mit authentischen Materialien zu arbeiten, da sie in ihrer neuen Lebenswelt ständig „Material“ in die Hand bekommt und dieses richtig deuten muss. Es verstreicht hier für die Lernenden gleichsam wie für die Unterrichtenden die Chance, anhand authentischer Materialien authentische Kommunikationsanlässe zu schaffen bzw. sich in diesen zu üben.

Den Unterrichtenden lässt die Materialiensammlung für ihre Arbeitsweise nicht viel Spielraum. Angebote, die ein differenzierendes Arbeiten in einer heterogenen Kursgruppe ermöglichen würden, fehlen. Für Unterrichtende bedeutet das, dass sie sich entweder dazu entscheiden, die Heterogenität der Zielgruppe außer Acht zu lassen. Dadurch verzichten sie aber auch, auf die Lernvoraussetzungen, die die einzelnen Lernenden mitbringen, konkret einzugehen. Sie müssen sich im Klaren sein, dass sie so den Lernprozess der Lernenden nicht optimal unterstützen können. Wenn sie sich aber für Binnendifferenzierung, also für die Lernenden entscheiden, bedeutet das, dass sie zu den einzelnen Themen viele zusätzliche Materialien suchen oder selbst entwickeln müssen.

Durch das Ausklammern der Aspekte autonomen Lernens wird auch hier eine Chance vertan, die sich direkt auf die Lernenden und auf die Arbeitsweise der Unterrichtenden auswirkt. Die Förderung von Strategien, die den Lernenden helfen, ihr Lernen zu lernen, verhilft den Lernenden zu mehr Selbstständigkeit in Bezug auf ihr Sprachenlernen. Dieser Ansatz bedeutet für Unterrichtende, dass sie den Lernenden dabei helfen, für jede/n einzeln die optimale Lernstrategie zu finden mit der sie/er in der Lage ist, ihren/seinen Lernprozess möglichst effizient zu steuern. Es bedeutet aber auch, dass die Unterrichtenden bereits bei den Lernenden vorhandene Lernerstrategien unterstützen, indem sie sie in den

Unterricht mit einbeziehen. Ist den Unterrichtenden der Aspekt der Autonomieförderung wichtig, dann werden sie in ihrem Unterricht nicht mit der Materialiensammlung, sondern mit geeigneteren Unterrichtsmaterialien arbeiten müssen.

Die Untersuchung auf inhaltlicher Ebene hat ähnliche Defizite aufgezeigt wie die auf der allgemein methodisch-didaktischen Ebene. Die Materialiensammlung bezieht sich zwar thematisch sehr stark auf einige im Rahmencurriculum definierte Handlungsfelder, jedoch arbeitet sie auf einer sehr oberflächlichen Ebene. Die Arbeit erschöpft sich häufig in der Vermittlung von Wortschatz und unterstützt die Lernenden nur sehr bedingt dabei, Sprachhandlungskompetenz aufzubauen und somit ihren Handlungsspielraum zu vergrößern.

Die Vermittlung landeskundlicher Inhalte erfolgt an einigen wenigen Stellen mit der Spracharbeit verknüpft. Allerdings wurde festgestellt, dass es sich häufig nur um die Präsentation landeskundlicher Informationen handelt, ohne dass mit den Elementen gearbeitet wird. Ein ganzes Kapitel in der Materialiensammlung ist dem Thema Österreich gewidmet, jedoch beschränkt es sich auf die Vermittlung von Daten und Fakten. Wichtige Inhalte, die für die Lernenden von großer Relevanz wären, werden in der Materialiensammlung nicht angesprochen. Die Lernenden erhalten keine informative Unterstützung, um ihren „neuen“ Alltag zu bewältigen. Für die Unterrichtenden, wenn sie an diese Bedürfnisse ihrer Lernenden anknüpfen wollen, bedeutet das, dass sie im Unterricht mit Zusatzmaterialien arbeiten müssen. Es ergibt sich aber dadurch die Chance, auf authentische Materialien zurückgreifen zu können, die in der Materialiensammlung nur sehr vereinzelt verwendet werden.

Es konnte in der Analyse festgestellt werden, dass in der Materialiensammlung auf ein interkulturelles Lernen und auf die Vermittlung interkultureller Strategien verzichtet wird. Für ein Lernen im interkulturellen Sinne gäbe es in der Materialiensammlung zwar Anknüpfungspunkte, diese werden jedoch nicht genutzt. Der Materialiensammlung kommt es nicht darauf an, mit den Lernenden in einen Dialog zu treten und sie zu sozialer und kultureller Handlungsfähigkeit zu befähigen.

Problematisch sind aus meiner Sicht die Stellen in der Materialiensammlung, an denen die Lernenden als defizitäre Wesen in Bezug auf ihre Verhaltensweisen gesehen werden. Hier werden Bilder sichtbar, die dem öffentlichen Diskurs um „die Ausländer“ entnommen sind. Gerade in öffentlich zugänglichen Lehr-/Lernmaterialien, die von einer Institution herausgegeben werden, die eng mit dem Bundesministerium für Inneres zusammenarbeitet, sollte darauf geachtet werden, sich nicht diesem Diskurs anzuschließen. Vielmehr sollten sie den Lernenden so begegnen, dass diese sich als gleichberechtigte Partner im Prozess der Integration fühlen können.

Allgemein kann aus der Analyse der Schluss gezogen werden, dass die Materialiensammlung die Lernenden nur bedingt dabei unterstützt, kommunikative Handlungsfähigkeit und alltäglich-interkulturelle Handlungsfähigkeit aufzubauen. Dadurch verfehlen sie die Empfehlungen, die im Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse ausgesprochen werden.

Die Idee, eigene Materialien für Deutsch-Integrationskurse bereit zu stellen, ist begrüßenswert und keine gängige Praxis. So gibt zum Beispiel, anders als in Österreich, das Bundesamt für Integration und Flüchtlinge in Deutschland eine Liste mit Lehrwerken heraus, die in deutschen Integrationskursen verwendet werden dürfen. Bei diesen Lehrwerken handelt es sich um solche, die von verschiedenen Verlagen für den Bereich Deutsch-als-Zweitsprache angeboten werden und auf dem Markt erhältlich sind. Eigens für Integrationskurse konzipierte Materialien eröffnen die Möglichkeit, ganz gezielt auf die Zielgruppe der MigrantInnen und ihre speziellen Bedürfnisse einzugehen. Diese Materialien müssten aber anders als die vorliegende Materialiensammlung gestaltet sein, da für diese durch die Analyse auf methodisch-didaktischer und auf inhaltlicher Ebene Mängel festgestellt werden konnten, die ein Funktionieren im Unterricht nur bedingt zulassen.

9. Quellen- und Literaturangaben

Bach, G., Timm, J.-P. (1996): Handlungsorientierung als Ziel und Methode. In:

Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden handlungsorientierter Unterrichtspraxis. 2. überarb. u. erweiterte Aufl.

Tübingen/Basel: A. Francke. S.1-21.

Barkowski, H. (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als

Zweitsprache. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter. S.812-827.

Barkowski, H., Fritsche, M., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1986): Deutsch für

ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. 3. erw. u. akt. Aufl. Mainz: Werkmeister

Barkowski, H., Harnisch, U., Kumm, S. (1986): Handbuch für den

Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten. 2.Aufl. Mainz: Werkmeister

Bimmel, P. (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache

Deutsch 8. S.4-11.

Bimmel, P. (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, H.-J.,

Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1.Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S.842-850.

Boeckmann, K.-B. (2008): Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als

Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch 38. S.5-11.

Bourdieu, P. (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen

Tausches. 2.erw.u.überarb.Aufl.Wien: Braumüller

Broden, A., Mecheril, P. (Hrsg.) (2010): Rassismus bildet.

Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript

Demmig, S. (2007): Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung: eine qualitative Studie. München: Iudicium

Demmig, S. (2010): Binnendifferenzierung. In: Barkowski, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke. S.31-32.

Deutscharbeitsmappe „*Herzlich Willkommen*“. Abrufbar unter:
http://www.integrationsfonds.at/top_services/lehrmaterial/ (Abrufdatum: 11.5.2012)
oder:
<http://www.integration.at/download/lehrmaterial/> (Abrufdatum: 11.5.2012)

Dietrich, I. (Hrsg.) (1995): Handbuch Freinet-Pädagogik: eine praxisbezogene Einführung. Weinheim: Beltz

Edelhoff, C. (1985): Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber

Faistauer, R. (2005): Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft Perspektiven. S.8-17.

Fischer, R. (2002): Die Theorie ist's und nicht die Praxis...In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2002. S.6-10.

Foucault, M. (2003): Schriften in 4 Bänden = Dits et écrits. Band 3. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. S.391-396.

Fritz, T., Laimer, T. (2010): Befunde zur Landeskunde in DaZ-Kursen. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2010. S.64-71.

Göbel, R. (2003): Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. unveränd. Nachdruck d. 2.Aufl. Mainz: CM

Kilian, V. (1995): Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht Deutsch. In: Kilian, V., Neuner, G., Schmitt, W. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der

Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung-Übungsmaterial-Lehrerfortbildung.
München/Wien: Langenscheidt. S.42-66.

Klafki, W., Stöcker, H. (1991): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erw. Aufl.
Weinheim/Basel/Berlin: Beltz

Knapp-Potthoff, A. (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: iudicium. S.181-205.

Koenig, M. (1996): Autonomie und Lehrwerke – ein Widerspruch? Oder: Wie kann die Autonomie der Lernenden durch Lehrwerke gefördert werden? In: Fremdsprache Deutsch. Sonderheft „Autonomes Lernen“. S.34-40.

Krumm, H.-J. (1998): Landeskunde in Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 5. S.523-545.

Krumm, H.-J. (2002): One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig. In: DaZ 2. S.32-40.

Krumm, H.-J. (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, I. (Hrsg.): Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 1: Lernen lehren – Lehren lernen. Budapest. S.60-75.

Krumm, H.-J. (2007): Ein Curriculum für Integrationskurse sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen. In: Eßer, R., Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht,... Festschrift zum 60.Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium. S.170-179.

Kuhs, K. (2007): Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: Kaufmann, S. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1: Migration, Interkulturalität, DAZ. Ismaning: Hueber. S.156-185.

Lacan, J. (1973): Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion. In: Lacan, J.: Schriften 1. Olten: Walter. S.61-70.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. akt. u. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz

Mecheril, P. (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv - Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 43. S.49-54.

Nodari, C. (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprache Deutsch. Sonderheft „Autonomes Lernen“. S.4-10.

Paleit, D. (Red.) Sprachverband für ausländische Arbeitnehmer (1997): Ansicht – Einsicht: zur zielgruppenspezifischen Betrachtung von DaF-Lehrwerken. Mainz: Werkmeister

Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse: BGBl. II Nr. 205/2011 Anlage A. Abrufbar unter:

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_205/BGBLA_2011_II_205.pdf (Abrufdatum: 18.6.2012)

Said, E. (2003): Orientalism. London: Penguin Books

Steinke, I. (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch. S.319-331.

Thomas-Olalde, O., Velho, A. (2011): Othering and its effects – Exploring the concept. In: Niedrig, H., Ydesen, C. (Hrsg.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt a.M./Wien: Peter Lang. S.27-51.

Wildenauer-Jozsa, D. (2005): Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg i. Breisgau: Fillibach

Zeuner, U. (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: : Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1.Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S.1472-1478.

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anredeformen in einer Arbeitsanweisung	7
Abbildung 2: Bild-Wortkombinationen	30
Abbildung 3: Bildwortkombinationen	31
Abbildung 4: Bild-Wortkombination im Abschlusstest.....	32
Abbildung 5: Arbeit mit Wortfeldern.....	33
Abbildung 6: Schreibübung zur Einübung grammatischer Phänomene	35
Abbildung 7: Ein Dialog in einem Restaurant (Teil 1)	36
Abbildung 8: Ein Dialog in einem Restaurant (Teil 2)	37
Abbildung 9: Sprechübung zur Festigung neuen Wortschatzes	39
Abbildung 10: Sprechübung "Interview"	39
Abbildung 11: "lesen und merken"	41
Abbildung 12: "merken": grammatikalische Ebene	42
Abbildung 13: "merken": inhaltliche Ebene	43
Abbildung 14: "merken": inhaltliche Ebene	44
Abbildung 15: Landeskunde: "Unser Geld" (Teil 1)	46
Abbildung 16: Landeskunde: "Unser Geld" (Teil 2)	48
Abbildung 17: Landeskunde: "Das Schulsystem"	49
Abbildung 18: Die Bevölkerung Österreichs	50
Abbildung 19: Religionen in Österreich	51
Abbildung 20: Definition von Heimat	51
Abbildung 21: "Marie Österreicher"	53
Abbildung 22: Verkehrsregeln	54
Abbildung 23: Körperpflege	55
Abbildung 24: Hausordnung	59
Abbildung 25: Verkehrsschilder	61
Abbildung 26: Dialog "Beim Bäcker"	63
Abbildung 27: Übungsanweisung zu den Einkaufsdialogen	63
Abbildung 28: Die Polizei: Informationen und Übung	64
Abbildung 29: "Das Wohnzimmer": Wortschatzarbeit.....	66
Abbildung 30: Abschlusstest zu Kapitel 7	77

11. Anhang

Abstract

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, ob die Lehr-/Lernmaterialien „Herzlich Willkommen“ den Anforderungen entsprechen, wie sie im gesetzlich festgelegten Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse an Materialien und Unterricht gestellt werden. Um zu einer Antwort zu kommen, werden die Materialien im Rahmen einer Inhaltsanalyse auf zwei Ebenen untersucht. Auf der Basis der aktuellen Forschungsliteratur zu Zweitsprachenerwerb und –unterricht und zu handlungsorientiertem Unterricht werden Kriterien erstellt, um das Übungsangebot zu überprüfen und daraus Schlüsse ziehen zu können, inwieweit die Lernenden dabei unterstützt werden, zu kommunikativ handlungsfähigen Individuen zu werden. Auf der inhaltlichen Ebene wird gezeigt, dass die Materialien die im Rahmencurriculum formulierten Handlungsfelder nur teilweise abdecken und dass auf Konzepte Interkulturellen Lernens und auf authentische Texte verzichtet wird. Schließlich sollen die Materialien aus ihrer Verortung im gesellschaftlichen Kontext des Integrationsdiskurses betrachtet werden. In einem Prozess, der in der soziologischen Forschung als „Othering“ bezeichnet wird, wird über die Zuschreibung von Wesensmerkmalen eine Gruppe der Anderen erschaffen. Dies ist die Gruppe jener, die nach der vorherrschenden Meinung den Hauptteil der Integrationsarbeit erbringen müssen. Die Analyse der Materialien zeigt, dass sie (unbewusst) einen Beitrag dazu leisten, dass dieses Bild der Anderen auch in den Alltag des Unterrichtsgeschehens Einzug eingenommen hat.

Persönlicher Werdegang

Nach der Matura am Stiftsgymnasium St.Paul / Lavanttal inskribierte ich 1992 das Studium Klassische Archäologie mit Nebenfach Geschichte. Nach einem Studienortwechsel von Wien nach Graz und nach einem 4-jährigen Studienaufenthalt in Athen / Griechenland schloss ich mein Studium im Oktober 2003 ab. 2004 begann ich die DaF-Ausbildung an der Universität Wien, die ich, inklusive eines einsemestrigen Praktikums an der Universität Skopje / Mazedonien, 2007 beendete. Neben meiner Unterrichtstätigkeit in mehreren Projekten in der Erwachsenenbildung im Bereich DaZ beschloss ich 2009 das Masterstudium für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu studieren, welches ich mit dieser Arbeit abschließe. Meine Forschungsschwerpunkte liegen in der Lehrwerkanalyse und im Bereich Deutsch als Zweitsprache.