

MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/ Title of the Master's Thesis

„DaZ-Lehrwerke aus der Perspektive der Schülerinnen
und Schüler“

verfasst von / submitted by

Erika Lechner BEd.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

UA 199 502 506 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Biologie und
Umweltkunde
Unterrichtsfach Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Karen Schramm

Abstract

Ziel der Masterarbeit ist es, die Qualität der verwendeten Lehrwerke im DaZ-Unterricht aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu analysieren. Im Rahmen der Arbeit werden zwei Schulbücher, die speziell auf den Deutsch-als-Zweitsprachen-Unterricht ausgelegt sind, verglichen. Anschließend wird versucht allgemeine Kriterien abzuleiten, anhand deren Schülerinnen und Schüler ihre Lehrbücher beurteilen. Als Forschungsmethode wurde das mündliche Interview auf Basis eines Leitfadens und die qualitative Datenanalyse gewählt. Basierend auf den ausgewerteten Daten werden die beiden Schulbücher anhand der Kategorien, äußere Gestaltung, Themenbereiche, Aufgabentypen- und Aufgabenstellung, Grammatik und Abbildungen, analysiert. Ein ansprechendes Layout, eine zeitgemäße Gestaltung und moderne Fotos als Abbildungen sind für die Lernenden wichtige Punkte, die ihre Lernmotivation steigern können. Inhaltlich wird viel Wert auf im Alltag nützliche und fächerübergreifende Themen gelegt. Bei den Aufgaben achten die Schülerinnen und Schüler besonders auf die Verständlichkeit und Abwechslung, ausreichende Übungsmöglichkeiten des vermittelten Wissens sind ebenso relevant wie einfach formulierte Aufgabenstellungen. Bezüglich der Grammatik scheinen Konzepte mit integrierten grammatikalischen Teilen in jedes Kapitel bei den Sprachlernenden Erfolg zu haben. Diese Kriterien konnten durch die Datenerhebung identifiziert werden, mittels deren Schülerinnen und Schüler ihre Schulbücher im DaZ-Unterricht bewerten. Weitere empirische Studien wären anstrebenswert, um die Ergebnisse weiterzuverfolgen und zu spezifizieren.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Begriffe aus der Spracherwerbstheorie.....	8
2.1. Erstsprache – Muttersprache – Zweitsprache.....	8
2.2. Spracherwerb – Unterscheidungen.....	10
2.3. Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache.....	12
3. Schulsituation von DaZ-Schülern und Schülerinnen in Österreich.....	15
3.1. Fördermodelle und Umsetzung an österreichischen Schulen.....	17
3.2. Modell der Deutschförderung.....	18
3.3. Deutschförderklassen und Kurse.....	19
3.4. Lehrplan/Kompetenzen	20
3.5. Kritik am Fördermodell.....	21
3.6. Schwierigkeiten des Spracherwerbs	22
4. Schulbücher und Lehrwerke	26
4.1. Begriffsdefinitionen.....	26
4.2. Bedeutung.....	27
4.3. Funktionen.....	28
4.4. Anforderungen.....	30
4.5. Auswahlverfahren in Bezug auf Schulbücher	32
5. Schulbuchforschung.....	34
5.1. Beginn der schulbuchbezogenen Forschung	34
5.2. Entwicklung der Schulbuchforschung im deutschsprachigen Raum	35
5.3. Intentionen.....	36
5.4. Interdisziplinärer Ansatz	36
5.5. Schwierigkeiten	38
5.6. Typen der Schulbuchforschung.....	40
5.7. Aktuelle Ansätze der Schulbuchforschung	44
5.8. Neuer Ansatz - LEVANTO.....	45
6. DaZ-Lehrwerkforschung	47
6.1. DaZ – Forschungsmethoden.....	47
6.2. Fünf Lehrwerkgenerationen	48
6.3. Entwicklung der Analyse Kriterien.....	50
7. Forschungsmethode	53
7.1. Forschungsdesign	54
7.1.1. Qualitative Forschungsmethoden	54

7.1.2. Interview als Methode der Datenerhebung	55
7.1.3. Gütekriterien	56
7.2. Datenerhebung.....	57
7.2.1. Auswahl der verwendeten Schulbücher	57
7.2.2. Sampling	58
7.2.3. Rahmenbedingungen für die Durchführung der Befragung.....	59
7.2.4. Aufbau und Leitfaden des Interviews	60
7.3. Verfahren zur Datenaufbereitung und - Analyse.....	63
7.3.1. Transkription	63
7.3.2. Qualitative Datenanalyse	63
7.4. Analysekriterien im Detail	64
8. Datenauswertung	69
8.2. Interpretation der Daten.....	69
8.2.1. Äußere Gestaltung/Buchcover	69
8.2.2. Themenbereiche/Inhalte	71
8.2.3. Aufgabentypen und Fragestellungen.....	75
8.2.4. Grammatik.....	80
8.2.5. Abbildungen.....	81
9. Zusammenfassung	83
Literaturverzeichnis.....	86
Anhang	96

1. Einleitung

Die Zahl an Schulkindern mit nicht-deutscher Umgangssprache hat im gesamten deutschsprachigen Raum durch internationale Flüchtlingswellen und Migrationsbewegungen zugenommen. Laut aktuellen Zahlen der Statistik Austria sprechen österreichweit beinahe ein Drittel der Kinder zuhause eine andere Sprache als Deutsch, wobei in Pflichtschulen der Anteil höher ist. In Wien ist der Anteil an Schulkindern mit nicht-deutscher Umgangssprache am höchsten, in Mittelschulen liegt er im letzten Schuljahr bei 77%¹. Das Konzept der Mehrsprachigkeit ist weltweit statt Ausnahmefällen vermehrt zum Regelfall geworden. Deutsch behält dennoch seine Schlüsselrolle für den Bildungserfolg in Österreich und bildet die Grundvoraussetzung für die Teilnahme am regulären Unterricht. Für die spätere soziale, ökonomische und politische Integration ist Sprache ebenfalls ein wichtiges Instrument².

Viele Schülerinnen und Schüler an Österreichs Schulen benötigen zusätzliche Unterstützung und sprachliche Fördermaßnahmen. Besonders betroffen sind a.o. Schülerinnen und Schüler, die mit sehr wenigen, bis keinen Deutschkenntnissen eingeschult werden. Der Bedarf an Deutschförderung im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprachen-Unterrichts steigt laufend. Das widerspiegelt sich am Ausbau der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen. An der Universität Wien zum Beispiel werden neben dem angebotenen Studiengang „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, Module für DaZ in den Lehramtsstudien für Deutsch integriert³.

Im Rahmen des DaZ-Unterrichts spielen, wie in anderen Fächern, Lehrmaterialien und daher Schulbücher eine wesentliche Rolle. Lehrwerke sind im Unterricht eine wichtige Ressource für Lehrende zur Vermittlung von Wissen und Kompetenzen.

„Heute besteht Konsens darüber, dass Lehrwerke, die sich ja ihrerseits zu immer komplexeren und flexibler einsetzbaren multimedialen Lehr-/Lernarrangements entwickelt haben, wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts sein können.“⁴

Aus Perspektive der Lernenden dienen Lehrwerke als Orientierungs- und Strukturierungshilfe der Lerninhalte und als Unterstützung zum selbstständigen Lernen

¹ Vgl. Statistik Austria, SuS mit nicht-deutscher Umgangssprache 20/21

² Vgl. Dirim/Mecheril, 2010, S. 99-100

³ Vgl. Studienangebot, <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/>

⁴ Decke-Cornill/Küster, 2015, S. 133

außerhalb des Unterrichts⁵. Gute Lehrwerke können auch Lernmotivation und die Lernbereitschaft steigern.

Als zentrales Element des Unterrichts bildet die Lehrwerkforschung innerhalb der Didaktik und Pädagogik ein eigenes Forschungsfeld. Durch Forschung soll die Qualität der am Markt verfügbaren Lehrmittel für die Schule verbessert werden. Obwohl Lehrwerke einen hohen Stellenwert Fremdsprachendidaktik genießen, gibt es vergleichsweise wenig Publikationen aus der speziell auf den DaZ-Unterricht ausgelegten Lehrwerkforschung. Im Besonderen ist die rezeptionsanalytische Forschung im Vergleich zu den werkanalytischen Studien nur selten vertreten.⁶ Im Bereich der rein theoretischen Analyse von Lehrwerken anhand von entwickelten Kriterienkatalogen, wurden seit den 1970-er Jahren einige Arbeiten veröffentlicht. Empirische Forschungen zur Rezeption von verschiedenen Lehrwerken seitens der Lehrenden und Lernenden sind seltener vertreten. Die eigentlichen Adressaten von Lehrwerken sind die Lernenden, daher meist die Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als ihre Zweitsprache erwerben wollen. Die Ansichten dieser Gruppe sind Teil der wirkungsorientierten Lehrwerksforschung und nur wenig bis gar nicht berücksichtigt. Aktuelle Tendenzen in der Forschung zeigen in den letzten Jahren vermehrtes Interesse an der Erforschung der Wirkung von Lehrmitteln, sowohl auf die Lehrenden als auch auf die Lernenden und die Öffentlichkeit⁷.

Das Thema dieser Masterarbeit ist genau in diesem Forschungsspektrum, der wirkungsorientierten und rezeptionsanalytischen Lehrwerkforschung angesiedelt. Der Fokus ist auf die Perspektive der Schülerinnen und Schülern auf die im DaZ-Unterricht verwendeten Lehrbücher gelegt. Im Rahmen der Masterarbeit sollen zwei ausgewählte Lehrwerke des DaZ-Unterricht aus Sicht der SuS verglichen werden. Mit dem Einsatz von leitfadengesteuerten Interviews werden Lernende befragt und die Meinungen anschließend ausgewertet. Die Daten sollen Aufschluss über die Ansichten der Adressaten und Adressatinnen auf die im Unterricht gebrauchten Schulbücher geben. Außerdem können aus den Daten, Einblicke in relevante Kriterien, anhand deren Schülerinnen und Schüler Lehrwerke beurteilen, gewonnen werden.

Zur Gliederung der Arbeit lässt sich sagen, dass sich der Theorieteil einerseits ausführlich mit dem Konzept von DaZ-Unterricht und der Situation von Betroffenen SuS in

⁵ Vgl. Maijala, 2007, S. 543-544

⁶ Vgl. Rösler, 2013, S. 217-218

⁷ Vgl. Doll/Rehfinger, 2012, S. 25

Österreich und andererseits mit den Lehrmitteln und der Lehrwerksforschung befasst. Zu Beginn sollen einige Begriffe aus der Spracherwerbsforschung geklärt und Charakteristika des Deutschen als Zweitsprache erwähnt werden. Das Kapitel über die Schulsituation von DaZ-Schülerinnen und Schüler soll einen Überblick über die relevanten Zahlen in Österreich geben und anschließend auf die unterschiedlichen Modelle der Deutschförderung genauer eingehen. Erwartungen in Lehrplänen an die SuS und Schwierigkeiten sprachlicher und psychologischer Natur, sollen ebenfalls beleuchtet werden.

Der zweite große Theorieteil fokussiert auf die Lehrbücher, ihre Bedeutung und Funktion im Unterricht in einem Zeitalter der digitalen Medien. Anforderungen und Auswahlkriterien für die Verwendung von Lehrmitteln im Unterricht werden angesprochen. Im Bereich der Schulbuchforschung werden neben der Entwicklung des Forschungsgebiets die wichtigsten Charakteristika und Schwierigkeiten geklärt. Ebenso werden Richtungen innerhalb des Forschungsfeldes und aktuelle Ansätze in der allgemeinen Schulbuchforschung vorgestellt.

Im Kapitel der DaZ-bezogenen Lehrwerksforschung werden Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken beschrieben, auf deren Basis der Leitfaden für die Interviewreihe für diese Masterarbeit entwickelt wurde. Genaue Informationen zur Wahl der Methodik der Studie lassen sich aus dem Methodenteil entnehmen. Im Anschluss an die Präsentation der ausgewerteten Daten, erfolgt die Interpretation, Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse.

2. Begriffe aus der Spracherwerbstheorie

2.1. Erstsprache – Muttersprache – Zweitsprache

Im Zusammenhang mit Deutschunterricht und Sprachförderung fallen in der Literatur zahlreiche Begriffe zur Charakterisierung der Sprachen. Die Wesentlichen sollen hier kurz erläutert werden.

Die Muttersprache wird besonders umgangssprachlich und im nicht-wissenschaftlichen Zusammenhang als Kontrast zur Fremdsprache verwendet. Gemeint ist die Sprache, die von Geburt an im familiären Setting erworben wird. In der Forschung distanziert man sich häufig von der Bezeichnung, da die Erwerbssituation teilweise verzerrt wird und für Verwirrung sorgen kann. In der sprachwissenschaftlichen Literatur wird der Begriff Erstsprache für die als erste erworbene Sprache oder mehrere Sprachen im Leben verwendet. Erstsprache widerspiegelt die Erwerbssituation besser, da zwar Mütter häufig einen wesentlichen Beitrag beim Erwerb der Erstsprache leisten, aber durchaus auch andere Personen an der Sprachentwicklung von Kindern beteiligt sind. Väter, Großeltern, weitere Verwandte oder Aupairs können den Spracherwerb beeinflussen. Mit dem Begriff Muttersprache wird häufig eine emotionale Komponente assoziiert, weshalb Erstsprache als neutraler Ausdruck besser geeignet ist⁸.

Zu betonen ist, dass es sich bei der Erstsprache durchaus um zwei oder mehr Sprachen handeln kann, sofern sie vom Lebensbeginn an parallel erworben werden. In diesem Fall spricht man von bilingualen Erstspracherwerb, doppeltem Spracherwerb, Bilingualismus oder Zweisprachigkeit. Als Zeitspanne sind hier die ersten zwei bis maximal drei Lebensjahre zu nennen, in denen der Erwerb einer zusätzlichen Sprache noch als Erstsprache gewertet wird⁹.

Ab dem dritten Lebensjahr bezeichnet man eine neue Sprache als Zweitsprache und ihr Erlernen als frühen Zweitspracherwerb. Gründe dafür sind neuronale und kognitive Veränderungen durch den fortgeschrittenen Erwerb einer Erstsprache, dadurch kommt es zu einer veränderten Ausgangssituation beim Erwerb einer neuen Sprache. Während der Erwerb der Erstsprache simultan mit der allgemeinen Entwicklung des Kindes verläuft, sind wesentliche Entwicklungsschritte mit drei bis vier Jahren bereits abgeschlossen¹⁰.

⁸ Vgl. Ahrenholz, 2014, S. 3-4

⁹ Vgl. Hufeisen/Riemer, 2010, S. 738

¹⁰ Vgl. Ahrenholz, 2022, S. 6-7

Zeitgleich mit dem Erwerb der Erstsprache eignen sich Kinder Weltwissen und spezielles kulturelles Wissen an. Im frühen Kindesalter scheint der Spracherwerb mühelos ohne Unterrichtssetting alleine durch Kommunikation mit dem Umfeld zu erfolgen. Später kann das Erlernen einer neuen Sprache anstrengender und schwieriger von statten gehen. In der Erstsprache erlangen die Sprecher und Sprecherinnen in der Regel auch das höhere Sprachkompetenzniveau, im Vergleich zur Zweitsprache und Fremdsprache¹¹.

Innerhalb der Kategorie des Zweitspracherwerbs wird in Zweitspracherwerb von Kindern, Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen unterschieden. Eine weitere Differenzierung wird in manchen Forschungen getroffen, wobei 6-8 Jahre, daher die Einschulung und Zeit der Alphabetisierung eine gewisse Bedeutung für den Erwerb haben kann. Rösch¹² fasst diese Untergruppen in nachfolgender Tabelle kurz zusammen.

Alter etwa	Erwerb Sprache A	Erwerb Sprache B	Name
0–3 Jahre	+	–	monolingualer Erstspracherwerb
	+	+	bilingualer Erstspracherwerb (Doppelspracherwerb)
3–6 Jahre	+	+	Früher Zweitspracherwerb von Kindern
6–12 Jahre	(+)	+	Zweitspracherwerb von Kindern
nach der Pubertät	–	+	Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen

Tab.1: Spracherwerb – Übersicht (aus Rösch, 2011, S.11)

Je älter Personen beim Erwerb der Zweitsprache sind, desto stärker sind Unterschiede im Erwerb zur Erstsprache ausgeprägt. Aus diesem Grund gibt es unterschiedliche Fördermethoden und Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene beim Spracherlernen.

¹¹ Vgl. Hufeisen/Riemer, 2010, S. 738-740

¹² Vgl. Rösch, 2011, S. 11

Zu beachten ist die Klammer in der Kategorie der Erstsprache bei Kindern von 6-12 Jahren. Begründet wird diese von der Autorin, um das Problem des Erstspracherwerbs in dieser speziellen Situation hervorzuheben. Kinder, die nicht mit Deutsch als Erstsprache im deutschsprachigen Schulsystem eingeschult werden, sind mit Einschränkungen konfrontiert. Sie haben ihre Erstsprache zwar von Geburt an gesprochen, gehört und gelernt, können diese aber im deutschsprachigen Unterricht nicht im selben Umfang weiterentwickeln wie Kinder mit Deutsch als Erst- und Unterrichtssprache. Ihnen fehlen die Konfrontation mit Bildungs- und Instruktionssprache in verschiedenen Fächern und oft allgemein die Möglichkeit Lesen und Schreiben in ihrer Erstsprache zu erlernen¹³.

2.2. Spracherwerb – Unterscheidungen

Im Kontext des Spracherwerbs wird man in der Literatur mit weiteren Begriffen konfrontiert, die es zu unterscheiden gilt. Üblich in der Linguistik ist die Verwendung von dichotomen Merkmalspaaren zur Charakterisierung und Definition von Zweit- bzw. Fremdspracherwerb. Im Besonderen müssen an dieser Stelle die Begriffspaare, gesteuert – ungesteuert, erworben – erlernt, Inland – Ausland erwähnt werden¹⁴.

Den Prozess des Aneignens einer neuen Sprache beeinflussen stark das Umfeld und Setting, in dem der Lernvorgang stattfinden. Ein wesentlicher Punkt hier ist die Unterscheidung zwischen ungesteuertem und gesteuertem Erwerb einer Sprache. Unter gesteuert versteht man in der Regel die klassische Lernsituationen im Rahmen einer Institution, in vielen Fällen die Schule. Der Unterricht in der Schule orientiert sich an methodisch-didaktischen Vorgaben, die zu der Zeit den aktuellen Forschungstheorien entsprechen. Es wird versucht den Spracherwerbsprozess in ein Schema zu bringen und strukturiert zu vermitteln. Im Gegensatz dazu erfolgt das Erlernen einer Sprache beim ungesteuerten Erwerb außerhalb eines Lehr-Lern-Settings. Durch Kommunikation und Begegnungen mit der Sprache im Alltag wird laufend das Wissen erweitert. Besonders am Anfang stehen wenig Kenntnisse zur Verfügung, mit denen die Lernenden sich im Alltag ausdrücken und verständigen müssen. Dabei werden lexikalische, phonetische, syntaktische oder morphologische Kenntnisse nicht explizit vermittelt und systematisch

¹³ Vgl. Rösch, 2011, S. 11-13

¹⁴ Vgl. Ahrenholz, 2014, S. 8

erlernt. Dadurch unterschieden sich diese Erwerbssituationen grundsätzlich voneinander¹⁵.

Ähnlich der dichotomen Einteilung in gesteuert und ungesteuert, folgt die Unterscheidung von Lernen und Erwerben einer Sprache. Während das Erwerben einer Sprache nicht intentional gesteuert erfolgt, involviert das Erlernen einen aktiven absichtsvollen Aneignungsprozess. Diese Einteilung ist allerdings problematisch und funktioniert nur in der Theorie. Es wird in der Praxis nicht konsequent in Erwerben und Erlernen einer Sprache unterschieden, vielmehr werden die Begriffe gleichgesetzt¹⁶.

Zu den beeinflussenden Faktoren auf den Spracherwerb zählt das sprachliche Umfeld, unterschieden wird zwischen In- und Ausland. Gemeint ist, ob die zu lernende Sprache ident ist mit der Amtssprache oder gesprochene Sprache der Umgebung. In die Kategorie Ausland gehört der klassische Fremdsprachenunterricht, in Österreich zum Beispiel Englisch, Französisch oder Spanisch. Die Sprachlernenden kommen mit der Sprache nur in der Schule oder anderen Institution in Kontakt, da die vorherrschende Sprache des Umfelds und im Alltag eine andere ist¹⁷. Zu beachten sind die technischen Entwicklungen der letzten Jahre, denn durch die neuen Medien haben sich neue Möglichkeiten des Sprachlernens im Ausland ergeben. Der Unterricht muss sich nicht mehr auf den Klassenraum beschränken, in der Freizeit stehen online zahlreiche Optionen zur Erweiterung der Sprachkenntnisse zur Verfügung¹⁸. Als Gegenpol zum Spracherwerb im Ausland steht das Lernen der Sprache im Inland. In dieser Situation befinden sich typischerweise Migranten/innen, die in ein fremdes Land kommen und versuchen sich die Sprache anzueignen. Dabei erhalten besonders Kinder in der Schule viel sprachliche Unterstützung, allerdings wird im Umfeld und Alltag außerhalb der Schule ebenfalls dieselbe Sprache gesprochen. Der sprachliche Input beschränkt sich nicht auf den Unterricht, die Sprecher/innen erleben im Alltag zahlreiche authentische Sprachsituationen, die den Lernprozess beeinflussen¹⁹. Dadurch ergibt sich eine vollkommen andere Ausgangslage für das Lernen als bei Personen, die im Ausland eine Fremdsprache erlernen.

¹⁵ Vgl. Ahrenholz, 2014, S. 8-10

¹⁶ Vgl. Ahrenholz, 2014, S. 9-10

¹⁷ Vgl. Ahrenholz, 2014, S. 10

¹⁸ Vgl. Hufeisen/Riemer, 2010, S. 738-739

¹⁹ Vgl. Ahrenholz, 2014, S. 9-10; Hufeisen/Riemer, 2010, S. 739

2.3. Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache

Wesentlich für diese Masterarbeit ist die Klärung der Bezeichnungen „Deutsch als Zweitsprache“, kurz DaZ und „Deutsch als Fremdsprache - DaF“. In der politischen und medialen Diskussion der vergangenen Jahre über geeigneten Sprachfördermöglichkeiten für Kinder mit Migrationshintergrund ist des Öfteren der Begriff „DaZ“ gefallen. Deutsch als Zweitsprache und die Unterschiede zu „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Muttersprache“ sollen kurz aufgegriffen werden, da diese besonders in der Gesellschaft nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Obwohl es einige Sprachen mit deutlich mehr Sprecherinnen/Sprechern gibt, ergeben Zählungen des Auswärtigen Amtes Deutschland, dass es etwa 15,85 Millionen Personen sind, die derzeit DaF lernen. Gleichzeitig wird die Zahl der zugewanderten Personen in den deutschsprachigen Raum, die DaZ lernen auf eine ebenfalls zweistellige Millionenanzahl geschätzt²⁰.

„Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache unterscheiden sich in einer Reihe unterschiedlicher Rahmenbedingungen, die allgemeine gesellschaftliche Aspekte und eine politische Dimension ebenso umfassen wie eine praktische oder wissenschaftliche.“²¹

Der Begriff DaF bzw. Fremdsprache wird im deutschsprachigen Raum für den Spracherwerb verwendet, der nicht in der zielsprachigen Umgebung stattfindet, im Falle von DaF daher in nicht-deutschsprachigen Raum. Charakterisiert wird das Erlernen einer Fremdsprache durch einen gesteuerten Prozess im Rahmen eines institutionalisierten Unterrichtes²². Regeln der Sprache werden den Lernenden strukturiert und systematisch nähergebracht. Kontakte mit der Sprache außerhalb des Unterrichts beruhen auf Eigeninitiative und beschränken sich meist auf verschiedene Medien²³.

Deutsch als Zweitsprache bezeichnet in der Regel den Spracherwerb innerhalb des deutschsprachigen Gebiets. Neben Deutschunterricht oder Deutschkursen wird DaZ durch Kommunikation im Alltag erworben. Für das Lernen von Deutsch innerhalb deutschsprachiger Gebiete stehen mehr Möglichkeiten für den Kontakt mit der Sprache zur Verfügung. Die zu erlernende Sprache und Kultur prägen das Umfeld und sind

²⁰ Vgl. Altmayer et al., 2021, S. 3

²¹ Ahrenholz, 2014, S. 11

²² Vgl. Hufeisen/Riemer, 2010, S. 738

²³ Vgl. Rösler, 2021, S. 25.26

jederzeit präsent. Gesteuerter und ungesteuerter Erwerb vermischen sich²⁴. Von Seite der Lehrkräfte ist zu berücksichtigen, dass Zielsprache und Vermittlersprache ident sind, es kann nicht wie bei DaF auf eine gemeinsame Erstsprache für Erklärungen zurückgegriffen werden.

Als wesentlicher Faktor fließt in DaZ die Mehrsprachigkeit ein, die individuell unterschiedliche Ausgangslagen schafft. Im DaZ-Unterricht treffen unterschiedliche Personen zusammen mit verschiedenster bzw. häufig mehreren Erstsprache- oder Zweitsprache, zu denen zusätzlich Deutsch erlernt werden soll²⁵.

Anhand der weiter oben charakterisierten Begriffe zum Spracherwerb kann man zusammenfassend sagen, DaF ist ein gesteuerter Lernprozess im Ausland, während DaZ ein zumindest teilweise ungesteuert Erwerbsprozess innerhalb des deutschsprachigen Gebiets ist.

Der Vollständigkeit halber ist noch der Begriff Deutsch als Muttersprache aufzulisten. Darunter versteht man das Erlernen der deutschen Sprache als Erstsprache, daher von Geburt an. DaM-Unterricht ist der klassische Deutschunterricht, der für alle Kinder in Deutschland und Österreich in allen Schulstufen und Schultypen verpflichtend ist.²⁶ Zusammenfassend zeigt die nachfolgende Tabelle die wichtigsten Charakteristika und Unterscheidungsmerkmale zwischen DaM, DaF und DaZ.

²⁴ Vgl. Rösler, 2021, S. 28-29

²⁵ Vgl. Geist, 2021, S. 77-79

²⁶ Vgl. Rösch, 2011, S. 15

	Deutsch als Zweitsprache	Deutsch als Fremdsprache	Deutsch als Muttersprache
Aneignungs- bedingung	Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation, manchmal begleitet durch Sprachunterricht	Aneignung der Sprache überwiegend im Unterricht	Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation
Rahmenbe- dingungen	Erwerb kann durch Migrationsgeschichte geprägt sein	nicht durch Migration bestimmte Rahmenbedingen	
Kommunikative Anforderungen	Spracherwerbsprozess davon geprägt, dass für Sprecher bedeutsame, hochrelevante kommunikative Aufgaben mit eventuell unzureichenden Sprachkompetenzen bewältigt werden müssen. wichtig: kommunikativer Erfolg	Spracherwerbsprozesse durch unterrichtliche Anforderungen geprägt. stärkere Normorientierung	Spracherwerb parallel zur physischen und kognitiven Entwicklung. Kommunikationsprozesse an Sprachmöglichkeiten angepasst kommunikativer Erfolg und soziale Integration
Beginn des Spracherwerbs	Erwerbsprozess oft ab Eintritt in soziale Kontexte wie Kindergarten oder Vorschule; bei Seiteneinsteigern auch erst während der Schulzeit. Bei Erwachsenen mit Beginn des Aufenthaltes im Zielsprachenland bzw. mit Arbeitsaufnahme	Beginn der Aneignung zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Aneignung in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (Frühdeutsch, Sekundarstufe, Universität)	Erwerbsprozess von Geburt an
Interaktionsbedingungen	Aneignung des Deutschen im engen sozialen Umfeld häufiger eingeschränkt: Interaktionen auf Deutsch nur z. T. mit Eltern, häufiger mit Geschwistern und Freunden; Kontakte in Bildungseinrichtungen (vgl. Ausführungen in Reich / Roth 2000) evtl. Foreigner Talk	Aneignung in institutionellen Kontexten. Interaktionen mit Unterrichtenden und anderen Lernern; eventuell durch alternative Settings wie Tandem, Internet Teacher Talk	Aneignung im engen familiären bzw. sozialen Umfeld sowie in Bildungsinstitutionen Baby talk
Erstsprache	Erstsprache zunächst dominant; wird dann häufig nicht speziell gefördert; Sprachkompetenz eventuell nicht altersgemäß; in alltäglicher Kommunikation <i>code-switching</i> zwischen L1 und L2. In Lehrsituationen meist kein Rückgriff auf L1-Kenntnisse	Erstsprache bleibt dominante Sprache In Lehrkontexten und auch in selbstgesteuerten Lernsettings z. T. Rückgriff auf L1	Erstsprache wird weiter gefördert und ausgebildet L1-Kompetenz von Alter, sozialem Umfeld und Bildungsweg abhängig

Tab.2: Deutsch als Zweitsprache – Fremdsprache – Muttersprache. (aus Ahrenholz, 2022, S. 13)

3. Schulsituation von DaZ-Schülern und Schülerinnen in Österreich

In diesem Kapitel soll auf die konkrete Situation von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, in österreichischen Schulen eingegangen werden. Neben verschiedenen Fördermodellen und Bildungsangeboten vonseiten der Schulen werden ausgewählte Schwierigkeiten erwähnt, mit denen DaZ-Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden. Zu Beginn scheint es sinnvoll, sich einige Fakten und Zahlen vor Augen zu führen, um die Relevanz des DaZ-Unterrichts nachvollziehen zu können.

Seit den 1960-er Jahren und der ersten Gastarbeiterwelle, die nach Österreich gekommen sind, ist die Zahl der zugewanderten Menschen kontinuierlich gestiegen. Während die Arbeitsmigranten und Migrantinnen hauptsächlich aus der Türkei und den ehemaligen jugoslawischen Ländern immigriert sind, kamen durch die großen Flüchtlingsbewegung zahlreiche vertriebene Menschen aus entfernten Staaten nach Österreich.²⁷ Die Zahl der vor Krieg oder anderen Katastrophen geflohenen Menschen, widerspiegelt sich in der Zahl der Asylanträge in Österreich. Im Jahr 2015, dem Höhepunkt der letzten Einwanderungswelle, stellten über 88 000 Personen einen Asylantrag.²⁸

Diese Migrationsbewegungen erkennt man bei Betrachtungen der Zusammensetzung der Schüler und Schülerinnen in den Schulen. Ergebnisse der Statistik Austria zeigen, dass im Schuljahr 2020/21 österreichweit in allen Schultypen 27,2% der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache aufwachsen. In Wien ist diese Zahl mit 53,3% am höchsten, mit einigem Abstand folgen die Bundesländer Vorarlberg, Salzburg und Oberösterreich. Ebenfalls zeigen sich Unterschiede in den Schultypen, in den Pflichtschulen ist der Anteil zum Beispiel höher als in der AHS.²⁹ Am häufigsten repräsentiert als Erstsprache bei SuS sind neben Türkisch und Arabisch, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch.³⁰

Die nachfolgende Tabelle stellt die genauen Prozentangaben, aufgeschlüsselt nach Bundesland und Schultyp, der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache dar.

²⁷ Vgl. Harr/Liedke/Riehl, S.2-3

²⁸ Vgl. Statistik Austria, Asylanträge

²⁹ Vgl. Statistik Austria, Schulbesuch

³⁰ BMBWF, Schule mehrsprachig

Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2020/21, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist

Schultyp	Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache ²⁾ in %										
Schultypen zusammen ³⁾	27,2	17,8	16,5	18,0	23,1	22,9	18,4	17,9	26,5	53,3
Volksschulen	31,0	19,8	18,3	21,6	27,2	26,2	21,0	20,8	31,6	58,6
Mittelschulen	33,8	21,4	19,6	23,2	29,8	28,2	21,7	23,1	35,4	77,2
Sonderschulen ¹⁾	41,8	22,5	18,6	27,6	40,0	40,7	26,6	31,8	46,8	65,4
Polytechnische Schulen	36,2	21,9	26,3	20,1	37,0	33,1	21,2	25,1	40,1	77,3
Allgemein bildende höhere Schulen	21,6	13,2	13,2	10,8	14,5	14,7	16,0	12,7	15,1	40,5
darunter AHS-Unterstufe	21,7	13,3	12,4	10,9	15,0	15,0	15,3	11,8	14,9	41,0
Sonst. allg. bild. (Statut-)Schulen	33,0	6,2	20,9	6,4	18,6	26,4	5,3	3,5	6,9	58,2
Berufsschulen	18,5	13,8	12,3	8,3	15,1	20,8	11,7	10,1	10,3	46,4
Berufsbildende mittlere Schulen	29,6	24,1	16,1	24,9	21,7	22,4	22,1	17,0	31,8	60,2
Sonstige ber.bild. (Statut-)Schulen	19,7	7,3	18,2	20,6	14,1	12,4	26,4	11,6	15,7	29,7
Berufsbildende höhere Schulen	21,6	15,7	15,3	15,3	18,2	18,8	16,1	15,6	20,2	40,8
Bundessportakademien	3,3	-	-	-	3,8	-	2,6	3,4	-	3,4
Schulen im Gesundheitswesen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Akademien im Gesundheitswesen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tab.3: Schülerinnen und Schüler im SJ 2020/21, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist (aus Statistik Austria, 2021)

Zu beachten ist, dass diese Angaben nicht die Zahl der Schülerinnen und Schüler repräsentieren, die Defizite in ihren Deutschkenntnissen aufweisen oder zusätzliche Deutschförderung benötigen. Für die Masterarbeit relevant sind die SuS mit keinen oder nur geringen Deutschkenntnissen, da DaZ-Unterricht und Sprachförderungsangebote sich meist an diese Gruppe richten. Österreichweit wurden im Schuljahr 20/21 über 31 000 SuS mit außerordentlichen Status geführt, wobei 41% davon in Deutschförderklassen unterrichtet wurden.³¹

Anhand der Zahlen lässt sich die Notwendigkeit von Konzepten zur Sprachförderung an Schulen erkennen, da sich zahlreiche Lehrkräfte aus allen Fachbereichen mit SuS ohne ausreichende Deutschkenntnissen konfrontiert sehen. Möglichkeiten der Deutschförderung und welche Modelle in Österreich eingesetzt werden, sind Thema des nächsten Abschnitts.

³¹ Vgl. Statistik Austria, Schulbesuch

3.1. Fördermodelle und Umsetzung an österreichischen Schulen

Als Reaktion auf die ersten großen Einwanderungswellen im gesamten deutschsprachigen Raum konzentriert sich die Pädagogik seit den 1970-er Jahren vermehrt auf gezielte Sprachförderung im Rahmen der Bildung und Konzepte der Mehrsprachigkeit in Schulen. Als Möglichkeiten lassen sich grundsätzlich drei verschiedene Ansätze aufgreifen: Segregation, Assimilation und Integration.

Wie die Bezeichnung andeutet, wird im Rahmen der Segregation ein Unterricht in separaten Klassen in der Erstsprache angestrebt. Dabei wird Deutsch nur in geringen Stundenausmaß unterrichtet. Ziel ist es, zuerst die Erstsprache zu festigen, bevor die deutsche Sprache erlernt wird. Das Konzept der Assimilation priorisiert für alle Deutsch als dominante Sprache, daher liegt der Fokus auf der Förderung der deutschen Sprachkenntnisse. Der integrative Ansatz verfolgt das Konzept der Mehrsprachigkeit, daher gilt die simultane Förderung mehrerer Sprachen gleichzeitig als Ziel. Eine mehrsprachige Entwicklung der SuS soll explizit gefördert werden³².

Neben diesen drei Grundideen finden sich im internationalen Vergleich weitere Fördermodelle, die sich teils überschneiden oder Abstufungen sind. Man kann die Modelle der Zweitsprachförderung in Schulen anhand von drei Aspekten einteilen. Unterschieden wird, ob die Förderung in einer Regelklasse oder in speziellen Lerngruppen oder Klassen stattfindet. Ebenso wird unterschieden zwischen Unterricht gemeinsam mit SuS, die die zu lernende Sprache bereits beherrschen, oder separiert. Auf Basis methodisch-didaktischer Ansätze kann aufgrund des Maßes an strukturierter oder systematischer Sprachförderung eingeteilt werden.³³ Insgesamt ergeben sich daraus mehrere Möglichkeiten der Kombination, wobei alle einer der Gruppen Segregation, Assimilation und Integration zugeordnet werden können.

Während ein integrativer Ansatz oft als optimales Förderungsmodell angesehen wird, verfolgt die praktische Umsetzung im gesamten deutschsprachigen Raum die Assimilation. Das heißt, alle Schüler und Schülerinnen sollen möglichst schnell die deutsche Sprache erwerben. Deutsch als Zweitsprache als Unterrichtsprinzip soll der expliziten Förderung der Umgebungssprache Deutsch dienen.³⁴ Deutsch als

³² Vgl. Wiatar, 2003, S. 602-606

³³ Vgl. Kasberger/Peter, 2019, S. 124-126; Rösch, S. 2011, S. 17-19

³⁴ Vgl. Wiatar, 2003, S. 606; Rösch, 2001, S. 9-10

Unterrichtssprache fungiert als Schlüssel für Bildung, Weiterbildung in höheren Schulen und bessere Berufschancen.³⁵

„Ziel des Deutschfördermodells für außerordentliche Schüler/innen ist das frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch und damit der möglichst rasche Wechsel in den Klassenverband sowie die Teilnahme am Unterricht nach dem Lehrplan der betreffenden Schulart und Schulstufe.“³⁶

3.2. Modell der Deutschförderung

Folgende Abbildung zeigt das Modell der Deutschförderung des österreichischen Bildungssystems von der Einschulung bis zur Integration in den Regelunterricht.

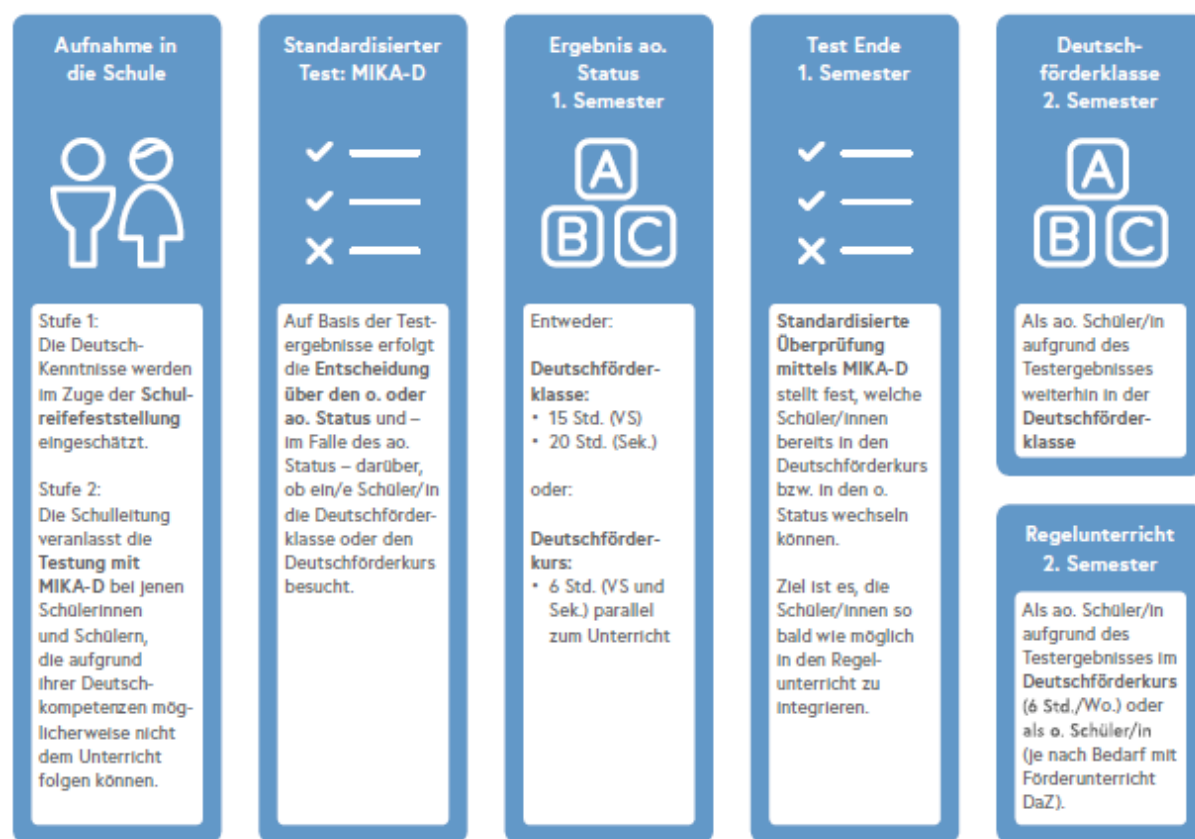


Abb.1: Deutschförderung (aus BMBWF. Deutschförderklassen, 2019, S. 7)

Im Zuge der Schulreifeprüfung vor der Einschulung wird neben den körperlichen und geistigen Kriterien auch die Beherrschung der deutschen Sprache beachtet. Für das Vorliegen der Schulreife wird somit das Sprechen der Unterrichtssprache vorausgesetzt.

³⁵ Vgl. BMBWF, Deutschförderklassen, 2019, S. 1-3

³⁶ BMBWF, Deutschförderklassen, 2019, S. 9

Im Falle von unzureichenden Deutschkenntnissen bei gleichzeitiger Erfüllung der körperlichen und geistigen Anforderungen erfolgt eine Einstufung als außerordentliche Schülerin oder Schüler. Als Messverfahren wird dafür die MIKA-D-Testung durchgeführt, um die notwendigen Sprachkenntnisse beurteilen zu können. Bei mangelnden Deutschkenntnissen werden die SuS einem Förderkurs, bei unzureichenden Sprachfertigkeiten einer Förderklasse zugeordnet. Dieselbe Einteilung erfolgt bei Einschulung bei älteren Kindern als Quereinsteiger und Quersteigerinnen. Nach jedem Semester wird eine erneute Testung durchgeführt, anhand dieser wird eine weitere Förderung oder eine Überführung in den Status eines ordentlichen Schülers/Schülerin beschlossen.³⁷

3.3. Deutschförderklassen und Kurse

Im Rahmen von Deutschförderklassen ist in der Volksschule eine intensive Deutschförderung im Ausmaß von 15 Wochenstunden, in der Sekundarstufe von 20 Wochenstunden vorgesehen. Falls nötig findet im Rahmen der Förderung auch die Alphabetisierung statt. In den restlichen Stunden sollen die SuS möglichst in die Tätigkeiten des Regelunterrichts und Aktivitäten mit den anderen SuS integriert werden. Nach jeder Testung am Ende des jeweiligen Semesters kann eine Umstufung in den Regelunterricht erfolgen, als maximale Dauer für den Besuch einer Förderklasse sind 4 Semester festgelegt, wobei nach jedem Semester in die Regelklasse gewechselt werden kann, sobald die SuS genügend Deutschkenntnisse haben.

Für spezielle DaZ-Förderkurse in der Schule gilt sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe ein Ausmaß von 6 Wochenstunden, parallel zum normalen Unterricht. Für beide Fördermodelle muss eine Mindestschülerzahl von 8 pro Schule erreicht werden, um eine eigene Klasse oder einen Kurs zu eröffnen. Unterrichtet werden kann klassen- und schulstufenübergreifend. Wird die Eröffnungszahl in einer Schule nicht erreicht, werden die SuS in einer Regelklasse integrativ betreut.³⁸

Insgesamt sollte es daher das Ziel sein, im Rahmen des DaZ-Unterrichts in Förderklassen oder -kursen möglichst schnell ein sprachliches Niveau zu erreichen, das den SuS ermöglicht den Regelunterricht besuchen zu können. Im Schuljahr 2019/20 haben

³⁷ Vgl. BMMWF, Deutschförderklassen, 2019, S. 10-11

³⁸ Vgl. BMMWF, Deutschförderklassen, 2019, S. 6-10

österreichweit knapp über 10 000 SuS eine Deutschförderklasse besucht. Die Tabelle unten zeigt den weiteren Schulbesuch der SuS einer Förderklasse im darauffolgenden Schuljahr. Ungefähr ein Drittel der SuS (34,1%) konnten im nächsten Jahr als ordentliche Schüler/Schülerinnen am Regelunterricht teilnehmen. 37% bzw. 23% verblieben im darauffolgenden Schuljahr in einem Deutschförderkurs oder in der Förderklasse.

Außerordentliche Schülerinnen und Schüler in Deutschförderklassen im Schuljahr 2019/20 und ihr weiterer Schulbesuch 2020/21

Im Schuljahr 2019/20 besuchter Schultyp	Öster- reich	Bur- gen- land	Kärn- ten	Nieder- öster- reich	Ober- öster- reich	Salz- burg	Steier- mark	Tirol	Vor- arl- berg	Wien
ABSOLUT										
Außerordentliche Schülerinnen und Schüler in Deutschförderklassen¹⁾ 2019/20²⁾ insgesamt										
Allgemein bildende Pflichtschulen insg.	10.814	64	581	988	1.457	730	1.058	431	504	5.001
Volksschulen	9.060	55	437	930	1.232	569	877	340	437	4.183
Mittelschulen	1.494	9	96	58	214	139	167	79	63	669
Sonderschulen	26	-	-	-	-	-	-	-	3	23
Polytechnische Schulen	234	-	48	-	11	22	14	12	1	126
darunter im Folgeschuljahr 2020/21³⁾ ...										
	... ordentliche Schüler									
	34,1	34,4	44,1	29,7	29,4	35,3	38,7	34,3	23,8	35,1
	... in Deutschförderkursen³⁾									
	37,0	54,7	28,6	39,8	43,8	32,1	36,1	31,3	47,4	35,5
	... noch in Deutschförderklassen									
	23,6	10,9	21,3	27,2	22,4	25,3	18,1	25,1	24,0	24,4

Tab.4: Außerordentliche SuS in Deutschförderklassen und ihr weiterer Schulbesuch

(aus BMBWF, Deutschförderklassen, 2019, S. 15-17)

3.4. Lehrplan/Kompetenzen

Mit Einführung des Modells der Deutschförderklassen wurden die Lehrpläne überarbeitet und eigens für die Deutschförderung erarbeitete Pläne eingeführt. Des Öfteren wird als Ziel der Förderung betont, die möglichst rasche Integration in den Klassenverband einer Regelklasse zu ermöglichen. Dabei soll eine Verzahnung mit anderen Fächern aktiv gefördert werden, indem Bildungssprache und Vokabular für die einzelnen Fächer ebenfalls erarbeitet werden. Auf die individuelle Förderung jedes Kindes anhand der Vorkenntnisse und Fortschritte wird viel Wert gelegt. Der Unterricht sollte

abwechslungsreich gestaltet sein und auch bei wiederholtem Besuch der Förderklasse eine Weiterentwicklung jedes Kindes ermöglichen.³⁹

In speziellen Lehrplanzusätzen für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache werden die Intentionen der Förderung für SuS mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen zusammengefasst. Die SuS sollen die deutsche Standardsprache verstehen lernen und „Freude am Zuhören und Mitsprechen sowie am Lesen und Schreiben in der Zweitsprache entwickeln.“⁴⁰ Darüber hinaus sollten sich die Lernenden stetig in ihrer Ausdrucksweise verbessern, sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation. Möglichkeiten von Lerntechniken, die das Erlernen der Zweitsprache unterstützen können, sollen erarbeitet werden, um auch außerhalb des Deutschkurses und der Schule an ihren Fähigkeiten arbeiten zu können. Unter gleichzeitiger Bewahrung der eigenen kulturellen Identität sollen SuS ermutigt werden, sich als Mitglied der Gesellschaft einzubringen⁴¹.

3.5. Kritik am Fördermodell

Bereits im Vorfeld der Einführung des neuen Modells der Deutschförderklassen zu Schulbeginn 2018/19 wurde das Konzept heftig sowohl vonseiten der Medien als auch von Experten/innen diskutiert. Wildemann fasst die wichtigsten Kritikpunkte und Anregungen zur Etablierung der Förderklassen in Österreich zusammen. Ausschlaggebend für die getrennte Förderung von DaZ-SuS waren die deutlich schlechteren Leistungen von mehrsprachigen Kindern im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache⁴². Kritisiert wird diese Aussage, da oftmals der sozio-ökonomische Hintergrund unberücksichtigt gelassen wird. Eine Kombination aus niedrigem sozio-ökonomischen Status und Migrationshintergrund korreliert mit unzureichenden Schulleistungen⁴³. Die Lösung, um die verschiedenen Schulleistungen mit Förderklassen zu kompensieren, wird hinterfragt. Als weiterer Punkt wird der fehlende soziale Kontakt zu gleichaltrigen Kindern mit deutscher Erstsprache genannt. Dieser Kontakt könnte den ungesteuerten Erwerb der Zweitsprache Deutsch fördern und eine Möglichkeit bieten, das gelernte Wissen aktiv anzuwenden. Soziale Isolation führt

³⁹ Vgl. BMBWF, Deutschförderklassen, 2019, S. 15-17

⁴⁰ BMBWF, Lehrplanzusatz, 2003, S. 1

⁴¹ Vgl. ebd, S. 1-2

⁴² Vgl. Wildemann, 2019, S. 35

⁴³ Vgl. Harr/Liedke/Riehl, 2018, S. 171

vermehrt zum Rückzug der SuS und Suchen des Kontakts zu Kindern der Förderklasse mit gleicher Erstsprache, wodurch nicht die deutsche Sprache geübt wird.⁴⁴ Als problematisch wird die Umsetzung einer „Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht“⁴⁵, gesehen da sich eine separate Deutschförderklasse weniger gut dafür eignet als integrative Ansätze. Riehl⁴⁶ bemängelt an den schulischen Konzepten die fehlende Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit. Sie fordert im Gegensatz dazu die aktive Ermutigung und Erziehung zur Mehrsprachigkeit im Rahmen der Bildung.

3.6. Schwierigkeiten des Spracherwerbs

Unabhängig vom Fördermodell werden DaZ-SuS mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert und müssen mit verschiedenen Schwierigkeiten umgehen. Insbesondere bei Kindern, die Flucht und Verfolgung miterleben mussten, spielen neben sprachlichen und kulturellen Aspekten auch psychologische eine Rolle. Durch die aktuellen Migrationswellen ist die Zahl der Flüchtlinge unter 18 Jahren stark gestiegen, deswegen ist es sinnvoll, diese Überlegungen in den DaZ-Unterricht einfließen zu lassen. Da die Masterarbeit sich auf die Perspektive der Schüler und Schülerinnen konzentriert, widmet sich der folgende Abschnitt den möglichen Hürden, die SuS überwinden müssen.

Bei der Einschulung bzw. beim Einstieg in die Schule in höheren Klassen, sind die Lernenden mit wenig Deutschkenntnissen vor eine große Barriere gestellt. Sprache ist Schlüssel der Kommunikation und für jegliche weitere Bildung in anderen Fächern. Ohne Beherrschung der Unterrichtssprache können sie den Stoff in den restlichen Fächern schwer verstehen und dem Unterricht nicht folgen. Ohne Sprechen der Bildungssprache ist der Weg zu Wissen in Sachfächern vorerst versperrt und resultiert in einem schwer aufzuholenden Rückstand im Vergleich zu anderen SuS der Schulstufe. Neben dem Grundwortschatz zur Verständigung müssen sich die Lernenden eine große Zahl an Wörtern/Begriffen für die jeweiligen Fachsprachen aneignen.⁴⁷ Parallel werden die SuS oftmals während des Schuljahres in bereits bestehende Klassenverbände integriert, wo es aufgrund der sprachlichen Barrieren schwierig ist Anschluss zu finden. Durch fehlende

⁴⁴ Vgl. Kasberger/Peter, 2019, S. 137

⁴⁵ Kasberger/Peter, 2019, S.128

⁴⁶ Vgl. Harr/Liedke/Riehl, 2018, S. 172

⁴⁷ Vgl. Harr/Liedke/Riehl, 2018, S. 172-174

soziale Integration fehlen Möglichkeiten des ungesteuerten Spracherwerbs und Kennenlernen der Kultur des fremden Landes. Das wäre wichtig, da die SuS oft aus Staaten mit unterschiedlicher Kultur und Traditionen kommen und sich erst mit den österreichischen Gewohnheiten anfreunden müssen. Ebenfalls ist der Alltag der SuS oftmals durch die Verwendungen anderer Sprachen, ihrer Erstsprache oder Englisch, geprägt und hindert dadurch das Üben der deutschen Sprache.⁴⁸

Der erfolgreiche Erwerb einer weiteren Sprache, sowohl als Fremd- als auch als Zweitsprache, ist abhängig von internen und externen Faktoren. Unter interne Faktoren gehören angeborene Determinanten, die einer Person allgemein das Erlernen einer bzw. in Folge mehrere Sprachen ermöglicht. Diese Faktoren sind grundsätzlich festgelegt und nicht leicht zu verändern. Externe Faktoren beschreiben äußere Einflüsse auf den Spracherwerb, darunter versteht man Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs und Motivation. Diese wiederum hängen stark mit dem Umfeld und den Lebensbedingungen im Allgemeinen und den schulischen Rahmenbedingungen zusammen. Zugang zur Zielsprache und Möglichkeiten zur Kommunikation zählen ebenfalls zu den externen Faktoren.⁴⁹

Das Tempo und die Erfolgchancen im DaZ-Unterricht werden beeinflusst von den äußeren Rahmenbedingungen der Lernenden. Zu diesen zählt die Schule als primärer Ort des Erwerbs, genauso wie das häusliche und familiäre Umfeld. Genau dieses Umfeld der Lernenden weicht häufig von den idealen Umständen ab: wie bereits erwähnt, wirken sich eine Kombination aus Migrationshintergrund und niedrigen sozio-ökonomischen Status ungünstig auf die Schulleistungen aus.⁵⁰ Die Motivation und die Grundeinstellung zur Bildung und zur sprachlichen Bildung ist vom Elternhaus bestimmt, variieren unter den SuS stark und können sich nachhaltig negativ auf den Erfolg in der Schule auswirken. In diesem Zusammenhang ist das Bildungsniveau der Eltern relevant. Ausschlaggebend sind ebenfalls die Wohn- und Lebensverhältnisse, die Probleme verursachen können, und mangelnder Zugang zu schriftlichen und medialen Ressourcen.⁵¹ Nicht zu unterschätzen, sind die Vorkenntnisse der SuS, damit ist nicht explizit die Sprachkenntnis gemeint, sondern vielmehr die Lernbiographie und Kenntnis über Lerntechniken. Manche zugewanderte Kinder sind im Laufe ihres Lebens kaum mit Bildung und

⁴⁸ Vgl. Rösch, 2001, S. 12

⁴⁹ Vgl. Rösch, 2001, S. 12-13; Rösch, 2011, S. 14

⁵⁰ Vgl. Harr/Liedke/Riehl, 2018, S. 171

⁵¹ Vgl. Harr/Liedke/Riehl, 2018, S. 17

Lernmöglichkeiten im klassischen Sinn in Kontakt gekommen. Diese SuS müssen sich erst an die neue Situation eines regelmäßigen Schulbesuchs gewöhnen.

Zu den oft schwierigen Lebensumständen kommen bei Flüchtlingskindern und um Asyl-Ansuchenden weitere Störfaktoren hinzu. Spracherwerb während bzw. nach der Flucht stellt eine besondere Situation dar. Lebensumstände sind gezeichnet durch Unterbringung in Asylheimen, Gemeinschaftsunterkünften, in denen viele Personen auf engstem Raum zusammenleben. Die Zukunft ist für viele Asylbeantragenden ungewiss, Asylverfahren entpuppen sich als langwierige Prozesse, währenddessen die Perspektiven für die Zukunft ungesichert sind.

Ein weiterer wichtiger und oft unzureichend berücksichtigter Aspekt ist die psychologische Perspektive. Zwangsmigration aus politischen Gründen, wie Krieg oder ethnische Verfolgung oder aus wirtschaftlichen Gründen, wie starke Armut oder Zerstörung der Lebensgrundlage prägt das Leben von allen Flüchtlingen. Die Erfahrung im Heimatland und die der nicht einfacher Flucht in europäische Länder vergeht nicht, ohne tiefe Spuren in allen Betroffenen zu hinterlassen. Flüchtlingskinder sind für ihr Leben geprägt durch Ereignisse, die Außenstehende nicht nachvollziehen können.

Bär beschreibt die Situation von geflüchteten Kindern, folgendermaßen:

„Flucht und der Aufenthalt im Ziel- oder Transitland [sind] mit schwerwiegenden Verlusten und Trennungserfahrungen von ihnen bedeutsamen Bezugspersonen verbunden. [...] Ein Großteil dieser geflüchteten Kinder und Jugendlichen hat bereits im Heimatland die Verfolgung der Familie erlebt, und nicht wenige von ihnen mussten Zeugen der Ermordung von Familienangehörigen werden.“⁵²

Eltern oder Bezugspersonen können den Kindern oft wenig Halt oder Sicherheit geben, da sie ebenfalls unter dem Verlust der Heimat, der Familie, existenzieller Unsicherheit und unregelter Zukunftsaussichten leiden.⁵³

Folgen dieser Erlebnisse während der Flucht werden psychologisch in der Kategorie Trauma zusammengefasst. Klassisch wird der Begriff Trauma auf die körperlichen Auswirkungen einer Gewalteinwirkung bezogen. Im psychologischen Kontext der Migration und Flucht versteht man darunter eine schwerwiegende psychische Belastung, die sich als kurz- oder langfristige Störung äußert. Betroffene erleben Traumata als

⁵² Bär, 2016, S. 70

⁵³ Vgl. Zimmermann, 2012, S. 13-14

„Konfrontation mit einem Ereignis, das real stattgefunden hat, dem sich das Individuum schutz- und hilflos ausgeliefert fühlt und bei dem die gewohnten Abwehrmechanismen und Verarbeitungsstrategien erfolglos sind.“⁵⁴ Es kommt zu Reizüberflutungen, Angstzuständen, Schamgefühl, Sinnverlust und Verlust des Urvertrauens. Am schwierigsten zu verkraften sind meist Traumata, die von Menschenhand verursacht worden sind, zum Beispiel Krieg, Verfolgung oder andere Gewalttaten.

Symptomatisch können sich Traumata auf verschiedene Weisen durch Verhaltensauffälligkeiten äußern, die für Pädagogen/innen eine Herausforderung darstellen. Oftmals werden betroffene Kinder durch Aggressionen, Wutanfälle, Stimmungsschwankungen oder Depressionen auffällig. In weiterer Folge kann es in schlimmen Fällen zu Suchtverhalten, selbstverletzendem Verhalten oder Suizidgedanken kommen. Auswirkungen von Trauma können sich auch psychosomatisch in körperlichen Symptomen äußern.⁵⁵

Trauma löst extreme Stresssituationen bei den Betroffenen aus und behindert dadurch das Lernen im Allgemeinen und den Erwerb der deutschen Sprache. Gleichzeitig fallen diese SuS durch Verhaltensauffälligkeiten auf. Diese sollten im Idealfall von den Lehrpersonen bemerkt und eine entsprechende Therapie eingeleitet werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass nicht alle SuS im DaZ-Unterricht mit allen erwähnten Schwierigkeiten kämpfen müssen. Jede Lebenssituation und Lebenserfahrung ist individuell und darf nicht pauschalisiert werden. Es lohnt sich jedoch im Zuge des DaZ-Unterrichts diese Themen im Hinterkopf zu behalten.

⁵⁴ Winklhofer, (o.J.), S. 3

⁵⁵ Vgl. Winklhofer, (o.J.) S.7

4. Schulbücher und Lehrwerk

4.1. Begriffsdefinitionen

Zu Beginn dieses Kapitels sollen einige zentrale Begriffe im Zusammenhang mit Schulbüchern soweit möglich geklärt werden. Wie so oft, gibt es in der Literatur keine einheitliche Definition für „das Schulbuch“ oder „das Lehrbuch“. Der Duden definiert das „Schulbuch“ ohne genauere Beschreibung als „Lehr- und Arbeitsbuch für den Unterricht“.⁵⁶ Im Brockhaus lässt sich eine ähnliche Begriffsbestimmung finden,

„Schulbuch, ein didaktisch und auf Schularart und Schuljahr oder -stufe, auch auf die unterschiedlichen Anforderungen von Leistungs- oder Grundkurs abgestimmtes Arbeitsbuch für den Unterricht an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, entsprechend den unterschiedlichen Lehrplänen“⁵⁷

Gemeinsam zu haben scheinen die Definitionsversuche die Faktoren der Verwendung in der Schule bzw. im Unterricht. Neben dem Schulbuch werden zahlreiche andere Begriffe verwendet, die sich in ihrer Bedeutung nur gering unterscheiden. Allen voran sind hier das „Lehrbuch“ und das „Lehrwerk“ zu nennen. Bölsterli Bardy beschreibt das Lehrbuch als Kombination aus Lehrbuch, Arbeitsbuch und weiteren hinzugefügten Medien als Unterstützung.⁵⁸ Ein noch breiteres Spektrum umfasst das Lehrwerk, unter dem man alle zugehörigen Materialien zu einem Schulbuch für SuS und für Lehrpersonen versteht. Dazu zählen sowohl schriftliche Ergänzungen mit methodisch-didaktischen Hinweisen für Lehrkräfte als auch digitale Medien und Audio/Videomaterialien⁵⁹.

Diese und weitere Begriffe werden in der Forschung und Literatur nicht klar unterschieden oder eindeutig angewendet. Im eng definierten Sinn werden daher schriftliche Bücher für den Unterricht verstanden, im weitesten Sinn fallen alle Lehr- und Lernmaterialien verschiedener Medienformen in diese Kategorie. Als Textart lässt sich das Schulbuch zwischen wissenschaftlichem Fachbuch und Sachbuch einordnen⁶⁰.

⁵⁶ Duden <https://www.duden.de/rechtschreibung/Schulbuch>

⁵⁷ NE Österreich GmbH | Brockhaus 2019
(<https://brockhaus.at/ecs/enzy/article/schulbuch>)

⁵⁸ Vgl. Bölsterli Bardy, 2015, S. 5

⁵⁹ Vgl. ebd. S. 5-6

⁶⁰ Vgl. Wiatar, 2003, S. 12

4.2. Bedeutung

Historisch gesehen hatte das Schulbuch im Unterricht in Hinblick auf die Lehrmittel eine Monopolstellung. Es war die einzige und somit wichtigste Ressource, auf die Lehrpersonen im Unterricht zurückgreifen konnten. Nicht umsonst wurde das Lehr- oder Schulbuch lange als „Großmacht“ der Schule bezeichnet⁶¹. Im heutigen digitalen Zeitalter kann man dem Schulbuch nicht mehr diese Bedeutung zuschreiben. Laufend wurde das Repertoire an zusätzlichen Unterlagen in unterschiedlichen Medien erweitert, die im Unterricht eingesetzt werden können und auch werden. Nicht zu vernachlässigen ist die veränderte Medienlandschaft und damit sich verändernde Möglichkeiten, in und mit denen die heutigen Generationen aufwachsen. Der Zugang zu Informationen hat sich drastisch geändert und damit der Unterricht.

Trotz breitem Spektrum an anderen Quellen bleibt das Schulbuch im Unterricht relevant. Wie Doll et al. schreiben kommt Schulbüchern weiterhin eine wesentliche Rolle zu, „sie sind, wenn auch inzwischen durch andere Medien begleitet, ergänzt und unterstützt, immer noch eine zentrale Größe bei dem Bemühen, Curricula in Wissen und Können von Schülerinnen und Schülern zu transferieren“⁶².

Ziele und zu erlernende Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler sind in detaillierten Curricula festgehalten, an die sich der Unterricht in der jeweiligen Schulform, Schulstufe und dem Schulfach orientieren soll. Zwischen verordneten Curricula vom Bundesministerium und dem praktisch umgesetzten Unterricht in den Klassen liegen meist einige Unterschiede. Doll et al. erklären diesen Zustand, angelehnt an Baumert, Bos und Waterman, anhand eines vierstufigen Modells zu den Curricula⁶³.

Die erste und oberste Stufe, das „intendierte“ Curriculum wird von offiziellen Behörden bzw. dem Bildungsministerium festgelegt. An nächster Stelle steht das potenzielle Curriculum, das stark durch die Autoren und Autorinnen der Lehrwerke und Lehrmittel und Verlage bestimmt wird. Es umfasst die ausgewählten Inhalte und Themen, die in den jeweiligen Schulbüchern aufbereitet werden. Aus der Menge an verschiedenen Unterlagen für den Unterricht wird schulintern das implementierte Curriculum festgelegt. Dieses konkrete von Lehrpersonen ausgewählte Wissen, das an die SuS weitergegeben wird, deckt sich nicht mehr mit dem ursprünglichen Curriculum, das vom Ministerium

⁶¹ Vgl. Doll/Fickermann/Schwippert, 2012, S. 19.

⁶² Doll, Fickermann/Schwippert, Frank, 2012, S. 19

⁶³ Vgl. Doll, Fickermann/Schwippert/Frank, 2012, S. 19-20

veröffentlicht wurde. Je nach Zusammensetzung der Klasse ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten und Gelegenheiten für die Weitergabe an Wissen. Das schlussendlich erreichte Curriculum beschreibt den konkreten Teil, der am Adressaten und Adressatinnen, daher den SuS ankommt und effektiv gelernt wird⁶⁴.

Anhand dieses Modells wird illustriert, wie Schulbücher eine Art Bindeglied zwischen intendiertem und implementiertem Lehrplan bilden. Bei Fuchs/Nielhaus/Stoletzki werden diese Ebenen als Policy und Schul-/Klassenebene bezeichnet. Als Mediatoren zwischen diesen Lehrplanumsetzungen kommt ihnen eine bedeutende Rolle bei der Vermittlung von standardisierten Kompetenzen und Inhalten zu⁶⁵. Dem Schulbuch kann eine weitere Vermittlerrolle zugeordnet werden. Wie die Abbildung zeigt, bilden Lehrplan, Lernende und Lehrsituation ein Dreiecksgefüge, in dessen Mitte das Lehrwerk steht. Es kann in diesem Kontext ebenfalls als Bindeglied betrachtet werden⁶⁶.

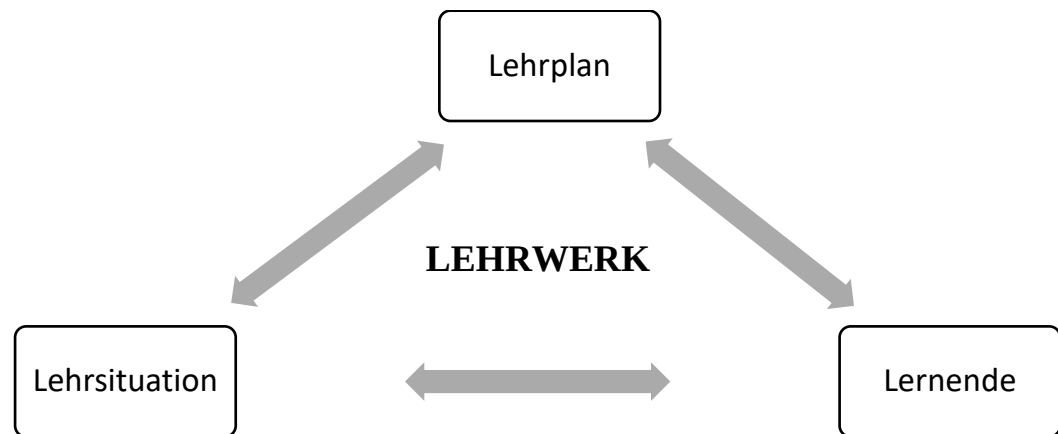


Abb.2: Lehrwerkgefüge (nach Neuner, 1994, S.9)

4.3. Funktionen

Neben der oben beschriebenen Funktion des Schulbuchs als Bindeglied zwischen den Ebenen der Lehrpläne werden in der Forschung grob zwei wesentliche Funktionen der Schulbücher unterschieden: die gesellschaftliche und die pädagogisch-didaktische Funktion.

⁶⁴ Vgl. Doll/Fickermann/Schwippert, Frank, 2012, S. 19

⁶⁵ Vgl. Fuchs/Nielhaus/Stoletzki, 2014, S. 11-12

⁶⁶ Vgl. Neuner, 1994, S. 8-9

Zu den wesentlichen Punkten der gesellschaftlichen Funktion zählt die Normierung der gelehrten Inhalte. Länder- oder zumindest bundesländerübergreifend kann eine gewisse Standardisierung der gelernten Themen durch Lehrbücher erreicht werden. In diesen Kontext gehört natürlich auch die Vermittlung der festgelegten Inhalte des Curriculums. Dadurch kann eine vergleichbare Basis für viele SuS geschaffen werden, wobei andere Faktoren bei der Vermittlung und Aufnahme der Inhalte wesentlich sind. Zu den gesellschaftlichen Funktionen wird die Weitergabe kultureller Werte und Normen und der Vergleich zu anderen Kulturen gerechnet. Die Bildung der neuen Generation zu Mitgliedern der Gesellschaft soll gefördert werden.

Auf der anderen Seite stehen die didaktischen und pädagogischen Funktionen. Diese umfassen hauptsächlich die strukturierte Vermittlung von Wissen, angepasst an das jeweilige Alter bzw. die Schulstufe. Schulbücher dienen dabei als Unterstützung bei den Lernprozessen für SuS und Eltern. Gleichzeitig bieten sie eine gewisse Hilfestellung und einen Leitfaden für die Lehrkräfte. Wie Wiatar formuliert sind Schulbücher „Mittler und Mittel, Werkzeug und Gegenstand des Lernens“⁶⁷. Je nachdem, wie stark der Unterricht am Schulbuch orientiert ist, kann es Inhalte, Unterrichtsverfahren und Sozialformen bestimmen. Lehrwerke können den Unterricht durch Festlegung der Unterrichtsmethode, der Medien, Lehrziele und Aufgaben stark prägen.⁶⁸

Im Detail können die Funktionen von Lehrwerken ausdifferenziert werden und sind je nach Autor oder Autorin in verschiedenen Kategorien eingeteilt. Nach Mahlkecht umfassen die Funktionen folgende Punkte:

- Informationsfunktion: Das über das Curriculum festgelegte Wissen wird in den Schulbüchern aufgearbeitet und die Informationen werden den Lernenden in geeigneter Form präsentiert.
- Transformierungsfunktion: Ähnlich der Informationsfunktion beschreibt diese Kategorie; die adressatengemäße Aufbereitung und Vermittlung der Kompetenzen aus dem Lehrplan.
- Steuerungs- und Strukturierungsfunktion: Das zu vermittelnde Wissen soll systematisch und strukturiert erarbeitet werden können. Schulbücher können diese Funktion übernehmen.

⁶⁷ Vgl. Wiatar, 2003, S. 14

⁶⁸ Vgl. Neuner, 1994, S.8

- Motivierungsfunktion: Eine spielerische Gestaltung und altersgemäße Darstellung der Inhalte können die Lernbereitschaft erhöhen.
- Selbstbildungsfunktion: Lehrbücher fungieren als Lernhilfe außerhalb des Unterrichts und ohne Lehrperson, die Gestaltung sollte darauf Rücksicht nehmen.
- Übungs- und Selbstkontrollfunktion: Durch geeignete Arbeitsaufträge kann das Gelernte geübt und gefestigt werden, der Lernfortschritt kann reflektiert werden.
- Differenzierungsfunktion: Damit ist gemeint, dass geeignete Lehrwerke von Lehrpersonen für eine Vielzahl an Unterrichtssituation verwendet und die Anwendung an individuelle Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst werden können.
- Koordinierungsfunktion: Der Unterricht wird nicht alleine durch das Lehrbuch bestimmt. Andere Medien verschiedener Art fließen ebenfalls ein, das Lehrbuch kann als Anker für Möglichkeiten der Kombination der Medien dienen⁶⁹.

4.4. Anforderungen

Trotz des Einzugs neuer Medien in die Klassen und den Unterricht bleibt das Schulbuch eine zentrale Größe beim Lehren und Lernen im schulischen Rahmen. Dementsprechend werden zahlreiche Anforderungen an ein „gutes“ oder „geeignetes“ Schulbuch gestellt. Diese Anforderungen können sich je nach befragter Gruppe stark unterscheiden. Lehrkräfte haben meist andere Ansichten und Präferenzen als die Schülerinnen und Schüler, Eltern wiederum achten nicht auf dieselben Merkmale wie Behörden, die für die Zulassung von Schulbüchern verantwortlich sind. Obwohl das Ziel, eine gute Bildung, für alle betroffenen Gruppen ident sein sollte, nähern sich alle dem Schulbuch aus unterschiedlichen Perspektiven. Entsprechend vielfältig sind die gestellten Ansprüche an Lehrmittel im Unterricht. In der Literatur sind hauptsächlich die aus der Forschung gesammelten Kriterien zu finden, die nicht alle im Umgang mit Schulbüchern betroffene Gruppen gleichermaßen repräsentiert.

Unter den zahlreichen verschiedenen Anforderungslisten werden hier beispielhaft zwei aufgegriffen und genauer erläutert. Bamberger formulierte bereits 1995 im Rahmen der

⁶⁹ Vgl. Mahlknecht, 1999, S. 22-25

Gründung des „Instituts für Schulbuchforschung und Lernförderung“ wesentliche Punkte, die jedes Schulbuch erfüllen sollte.

- „Inhaltliche und methodologische Zielsetzung werden im Inhaltsverzeichnis und Vorwort verdeutlicht
- Aufbau des Buches zeigt, dass die Lehrfunktionen erfüllt werden
- Orientierende Einleitung über die Ziele und Wege (Lernstrategien) der Auseinandersetzung mit dem Schulbuch
- Schulbuch ist didaktisch vielfältig einsetzbar
- Wesentliches – in Begriffen und Fakten – wird deutlich hervorgehoben
- Die verschiedenen Strukturelemente sind gut aufeinander abgestimmt
- Das Schulbuch weckt Interesse an der Sache und die selbstständige Auseinandersetzung
- Leben- und Praxisbezüge ergeben sich direkt oder indirekt (durch Schlussfolgerungen) aus dem Inhalt
- Die Schüler/-innen werden kognitiv, affektiv und handlungsorientiert herausgefordert
- Besonders sorgfältig werden die Funktionen der Fragen und Aufgaben beachtet
- Die Schüleradäquatheit wird in der Sprache, im Inhalt und in den Strukturelementen beachtet
- Die sprachliche Schwierigkeit wird beachtet
- Für die Gestaltung neuer Schulbücher werden die Erfahrungen mit älteren Schulbüchern genutzt
- Die Anforderungen einer ‚Zukunftspädagogik‘ werden nach Möglichkeit beachtet
- Die Erkenntnisse der Lernpsychologie werden möglichst genau beachtet
- Ein Glossar (Begriffslexikon) wird als wichtig erachtet
- Unabdingbar ist ein ausführliches Register. Suchen und Finden sind zu einem Bildungsbegriff geworden“⁷⁰

Diese Liste an Anforderungen an ein gutes Schulbuch umfasst sowohl inhaltliche als auch formale Punkte und wird bis heute vielfach als Basis für Forschung und Angemessenheit von Schulbüchern verwendet. Als Gegensatz sollen nun die aktuellen Qualitätskriterien

⁷⁰ Bamberger, 1995, 45-50

vorgestellt werden, anhand deren der Preis „Best European Schoolbook Reward“ vergeben wird. Diese acht Kriterien wurden an moderne Lehr-/Lerntheorien angepasst, im Zentrum stehen Attraktivität, Flexibilität und Partizipation. Mit Hilfe eines individuellen Aufgaben- und Textangebots sollen fächerspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen vermittelt werden. Im Detail werden folgende Aspekte berücksichtigt:

- Relevanz: Angemessenheit für alle verwendeten Gruppen gleichermaßen (Lehrpersonen, SuS, Eltern)
- Transparenz: Gemeint sind deutlich definierte Lernziele für erfolgreiches Lehren und Lernen und Klarheit durch Formulierungen und im Layout.
- Reliabilität: Beachtet werden sollen der sinnvolle Aufbau der Themen aufeinander und die Auswahl der Lernthemen anhand methodisch-didaktischer Aspekte.
- Attraktivität: Unter diesem Punkt werden alle Anforderungen zusammengefasst, die die Lernmotivation für SuS fördern und eine geeignete Atmosphäre für das Erlernen der Inhalte schaffen
- Flexibilität: Das angebotene Material soll flexibel an die Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst werden können und den individuellen SuS Raum geben.
- Generativität: Durch das Schulbuch sollen Fähigkeiten und Lernstrategien erworben werden, die sich auf andere Themen umlegen lassen bzw. in anderen Lernumgebungen angewendet werden können.
- Partizipation: Mit Partizipation ist das aktive Einbinden der Nutzer und Nutzerinnen, im Spezifischen der SuS gemeint, diese sollen in gewissem Maß Verantwortung übernehmen und in Entscheidungen über den Lernprozess involviert sein können.
- Sozialisation: Kooperation mit anderen Lernern und der Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben außerhalb und nach der Schule sollen gestärkt werden.⁷¹

4.5. Auswahlverfahren in Bezug auf Schulbücher

⁷¹ Vgl. Doll/Rehfinger, 2012, S. 27

Vor der offiziellen Zulassung für den Unterricht, also bevor ein Buch zu einem Schulbuch wird, muss es offiziell begutachtet werden. Im Unterricht dürfen nur zuvor genehmigte Schulbücher zum Einsatz kommen. Obwohl grundsätzlich die freie Meinungsäußerung in Forschung, Wissenschaft und Lehre gilt, muss die Konformität zur Verfassung gegeben sein. Die Überprüfung und Zulassung obliegt der Aufsicht des Staates, der diese Aufgabe in der Regel an eine Kommission oder ein Prüferenteam überträgt. Berücksichtigte Aspekte sind neben der Verfassungs- und Gesetzeskonformität in erster Linie die Umsetzung des Lehrplans für die jeweilige Schulstufe und das Schulfach. Überprüft wird die Entsprechung der aktuellen pädagogisch didaktischen Ansätze, sowie Preis und Zweckentsprechung. Ebenfalls bedeutend ist die Gleichbeachtung und Gleichbehandlung aller Geschlechter und Ethnien⁷².

Laut Bundesministerium für Bildung⁷³ wird bei der Auswahl der Schulbücher auf fächerübergreifende Anwendbarkeit und Textverständnis geachtet. Des Weiteren werden Hilfsmittel zugelassen, die der Sicherung eines erfolgreichen Unterrichtsertrags laut Lehrplaninhalten dienen. Aus der jeweils aktuellen Schulbuchliste für jeden Schultyp und jede Schulstufe werden die tatsächlich zum Einsatz kommende Bücher schulintern gewählt. Im Rahmen von Schulbuchkonferenzen, an denen neben Lehrpersonen auch die Eltern- und Schüler-/Schülerinnenvertretung teilnehmen, werden die Schulbücher für das kommende Schuljahr bestimmt. Als Auswahlgrundsätze gelten Sparsamkeit und Zweckmäßigkeit. Daher dürfen nur unbedingt notwendige und regelmäßig verwendete Schulbücher bestellt werden, diese werden bis zu einer Höchstgrenze pro Person vom Staat zurückerstattet⁷⁴.

⁷² Vgl. Wiatar, 2003, S 13

⁷³ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_23.html

⁷⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_23.html

5. Schulbuchforschung

Im folgenden Kapitel werden Charakteristika, Schwierigkeiten und Ziele der Schulbuchforschung genauer erläutert. Historische Aspekte der Forschung, aktuelle Ansätze und Lücken in der Forschung sollen aufgedeckt werden. Themen, Typen und Methoden der empirischen Forschung sind gleichermaßen Teil des Kapitels.

5.1. Beginn der schulbuchbezogenen Forschung

Forschung zu Schulbüchern existiert in gewissem Maße, seitdem es Schulbücher gibt. Die Entwicklung der Schrift mit einem komplexeren System aus differenzierten Symbolen begann im vierten bis dritten Jahrtausend vor Christus. Bereits die Summerer und Ägypter verfügten über Schreibschulen, in denen mithilfe von Büchern unterrichtet wurde. Offiziell gilt das „Buch Kemit“, auf das Jahr 2100 v. Chr. datiert, als erstes Schulbuch für die Bildung von Schreibern in Ägypten⁷⁵.

Einen entscheidenden Fortschritt in der Geschichte des Schulbuchs brachte die erste alphabetische Schrift und damit die Unterteilung in verschiedene Wissensbereiche. In den Schulen kamen nun schriftlich festgehaltene Werke von Dichtern und Philosophen zum Einsatz. Mit der Auswahl der geeigneten Lehrwerke für den Unterricht wurde der Grundstein für Schulbuchforschung gelegt. Anhand der Kriterien, wie ansprechende Poetik, erzieherische Effekte und grammatikalische Strukturierung wurden zur Verfügung stehende Schriften analysiert und ihr Einsatz im Unterricht wurde geprüft. Im Christentum wurde die Bibel zum wichtigsten Schulbuch und lag nach der Reformation Luthers auch in deutscher Sprache vor. Mit der Erfindung des Buchdrucks gelang dem Schulbuch der endgültige Durchbruch und damit auch der Forschung zum Schulbuch. Erste methodische Empfehlungen und Anforderungen zur Gestaltung eines Schulbuches wurden verfasst⁷⁶.

Den Grundstein der modernen Schulbuchtheorie legte J. A. Comenius im 17. Jahrhundert, indem er neben eigenen, sehr erfolgreichen, Schulbüchern auch ein Konzept für „gute“ Lehrbücher verfasste. Schulbücher sollten demnach zu vielfältigen Zwecken im Unterricht eingesetzt werden und die Weltordnung realitätsgetreu wiedergeben.

⁷⁵ Vgl. Wiatar 2003, S. 7

⁷⁶ Vgl. Wiatar, 2003, S. 7-8

Außerdem sollte versucht werden das Interesse der SuS zu wecken, das Layout und Design des gesamten Buches sollten ansprechend gestaltet sein und den Überblick über den zu lernenden Stoff erleichtern. Die Materie sollte aufbauend und auf Basis bekannten Wissens präsentiert werden⁷⁷. Diese Forderungen zeigen, dass bereits vor mehreren Jahrhunderten versucht wurde, das Schulbuch für den Einsatz im Unterricht zu optimieren.

5.2. Entwicklung der Schulbuchforschung im deutschsprachigen Raum

Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde der Einfluss politischer Motive in Schulbüchern vermehrt zum Thema der Forschung. Es wurde erkannt, wie Schulbücher oft falsche Vorurteile kreierten und verzerrte Weltbilder vermittelten. Besonders in der Nachkriegszeit, nach 1945 wurde im Rahmen des Systemwechsels und der Entnazifizierung versucht, politische Inhalte in Schulbüchern zu korrigieren⁷⁸.

Die nächste wesentliche Weiterentwicklung der schulbuchbezogenen Forschung brachte seine Institutionalisierung durch Georg Eckert. Nach seinem Gründer, dem Historiker benannt, wurde 1975 das „Braunschweiger Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung“ gegründet. Ziel war es eine dauerhafte staatlich geförderte Forschungseinrichtung zu etablieren. Die ursprüngliche Aufgabengebiete waren ebenfalls von politischer Relevanz: „Revision der politischen Inhalte von Schulbüchern, Aufdeckung und Überwindung nationalistischer, rassistischer und ideologischer Vorurteile über Staaten bzw. Kulturen oder Religionen.“⁷⁹ Intention ist die Verbesserung der Qualität von Schulbüchern und Anpassung an aktuelle pädagogische Konzepte. Bis heute ist das Georg-Eckert-Institut als selbstständige Einrichtung öffentlichen Rechts in Betrieb und die bedeutendste Institution zur systematischen Forschung an Schulbüchern im deutschsprachigen Raum.

1990 entstand das „Kuratorium Deutscher Schulbuchpreis“ als Teil des Vereins „Lernen für deutsche und europäische Zukunft“. Es beschäftigt sich ebenfalls mit der Qualität von Schulbüchern und konzentriert sich anstatt der Fehler und Mängel auf die Betonung der positiven Beispiele auf dem Schulbuchmarkt. Der Verein nominiert Bücher anhand ihrer

⁷⁷ Vgl. Wiatar, 2003, S. 11

⁷⁸ Vgl. Pöggeler, 2003, S. 33-35

⁷⁹ Pöggeler, 2003, S. 38

Vermittlung von demokratischen Grundwerten und zeichnet jährlich ein Schulbuch mit dem deutschen Schulbuchpreis aus⁸⁰.

5.3. Intentionen

Im Detail haben sich die Schwerpunkte der Intentionen der Schulbuchforschung im Laufe der Jahre verlagert. Einige Grundpfeiler haben sich hingegen nicht geändert und ziehen sich als Basis durch jegliche Forschung zu dem Thema. Oberste Priorität hat die Verbesserung der Qualität der Lehrbücher für den Unterricht, indem Konzepte für einen möglichst individualisierten Unterricht gefördert werden. Gleichzeitig sollten alle Reformen des Bildungssystems eingearbeitet werden, um die kompetenzorientierten Bildungsstandards zu erfüllen.

Anhand didaktisch-methodischer Aufbereitung des Wissens sollen Inhalte altersangemessen und realitätsgetreu dargestellt werden. Analyse der Schulbücher in Hinblick auf politische Motive spielte besonders nach der NS-Zeit eine wichtige Rolle, um die Bücher von Fehlern zu bereinigen. Ebenso sollte Vorurteilen gegenüber Ländern, Ethnien oder Religion durch Bildung und damit durch Schulbücher entgegengewirkt werden. Durch Analyse der bestehenden Bücher können in Zukunft verbesserte und qualitativ hochwertige Schulbücher veröffentlicht werden.

5.4. Interdisziplinärer Ansatz

Die empirische Schulbuchforschung ist sowohl thematisch als auch methodisch weit gefächert und heterogen strukturiert. Schulbuchforschung an sich beschreibt die Eigenheiten dieses Forschungsgebiets nicht zur Gänze. Aufgrund einer hohen Anzahl an Ansätzen und verschiedenen Methoden lässt sich das Feld nicht klar abgrenzen, weshalb der Begriff der „schulbuchbezogenen Forschung“ besser geeignet wäre⁸¹.

Grund für die verschiedenen Ansätze in der Forschung sind die zahlreichen Disziplinen, die involviert sind und sich dem Thema aus unterschiedlichen Richtungen nähern.

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 44

⁸¹ Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki, 2014, S. 21

Während man die Schulbuchforschung unter den Teilgebieten der Erziehungswissenschaften vermuten würde, sind in Realität viele andere Felder miteinbezogen: fachwissenschaftliche, fachdidaktische Forschung und Medienforschung streifen die Schulbuchforschung genauso wie die kulturhistorische Forschung, die Textanalysen- und Quellenforschung⁸².

Beim kulturhistorischen Ansatz steht zum einem die Rolle des Schulbuchs in der Gesellschaft und in gesellschaftlichen Veränderungen im Zentrum. Zum anderen können Lehrbücher als Quelle über gesellschaftlich-kulturelle Mentalität des jeweiligen Landes oder der Regionen dienen. Ebenfalls als Grundlage verwendet die historische Quellenforschung das Schulbuch zur Rekonstruktion des Zeitgeistes einer bestimmten Zeitepoche. Lehrmittel können die gesellschaftlichen Ansichten der Zeit ihrer Veröffentlichung gut widerspiegeln⁸³.

Die Medienforschung betrachtet das Schulbuch als Medium. Forschungsgebiete umfassen die Konzepte, Produktion, den Vertrieb und die Rezeption von Schulbüchern. Medienpädagogische Aspekte fließen ebenfalls ein, genau wie die mediale Nutzung von Lehrwerken in der Zukunft.

Den wohl größten Bereich umfasst die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektive der Schulbuchforschung. In den Mittelpunkt treten hier das Anwenden aktueller pädagogischer Konzepte und die Vermittlung der wissenschaftlichen Sachlage zu den Themen. Schülerangemessenheit, im Sinne von Lesbarkeit, Strukturierung, Gestaltung der Texte und Aufgaben, ist das Hauptforschungsfeld der Schulbuchforschung als Teil der Textanalysen-Forschung⁸⁴.

Aus den zahlreichen involvierten Wissenschaftsdisziplinen lässt sich folgern, dass es sich bei der schulbuchbezogenen Forschung um ein multiperspektives Forschungsfeld handelt und ein interdisziplinärer Ansatz notwendig ist⁸⁵.

In der Theorie klingt die Interdisziplinarität als geeignetes Konzept, allerdings ist die Umsetzung in der Praxis schwieriger. Teilweise kann man Kooperationen zwischen Disziplinen erkennen, oft wird dabei aber der Gesamtzusammenhang nicht beachtet. In Österreich sind in der schulbuchbezogenen Forschung hauptsächlich die Erziehungswissenschaft und die fachwissenschaftlichen Disziplinen beteiligt. Als

⁸² Vgl. Wiatar, 2003, S.?

⁸³ vgl. ebd., S. 14-16

⁸⁴ vgl. ebd., S. 15-16

⁸⁵ vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki, 2014, S. 21; Pöggler, 2003, S. 34

Problem sieht Boyer, dass bereits gefundene erziehungswissenschaftliche Ergebnisse nicht in andere Forschungsprojekte miteinbezogen werden. Eine Kooperation der Forschungsbereiche untereinander würde sinnvolle Impulse liefern⁸⁶. Ein ideales interdisziplinäres Vorgehen sollte die genaue Abstimmung der Methoden und Ergebnisse vor, während und nach der Forschungsphase enthalten. Dadurch konnte anstatt einer Addition von verschiedenen Ansätzen eine wirkliche Interdisziplinarität erreicht werden⁸⁷.

5.5. Schwierigkeiten

Vor dem Hintergrund der Bedeutung des Schulbuchs im Unterricht findet sich überraschend wenig systematische Forschung zu diesem Thema. Doll und Rehfinger sprechen von einer Vernachlässigung der Schulbuchforschung in den Erziehungswissenschaften, im Vergleich zu anderen Themen. Gleichzeitig wird hingegen betont, dass sich das Schulbuch zunehmend in der Forschung durchsetzt und die Zahl der wissenschaftlichen Publikationen mit Zusammenhang zu Schulbüchern in den letzten Jahrzehnten zugenommen hat⁸⁸.

Die Gründe für die geringe Beachtung des Schulbuchs in der Forschung sind nicht eindeutig. Ursache kann der notwendige interdisziplinäre Ansatz sein, um eine ganzheitliche Betrachtung des Gebietes zu ermöglichen. Möglich wäre auch, dass die Bedeutung im Unterricht unterschätzt wird und deshalb das Gebiet nicht attraktiv für empirische Forschungen erscheint.

Ebenso gibt es Bedenken in Hinblick auf die Umsetzung qualitativ hochwertiger Studien aufgrund der Komplexität. In der Schule wirken sich unzählige Faktoren auf den Ablauf und Erfolg des Unterrichts aus. Zu diesen lernwirksamen Faktoren zählen, um einige zu nennen, die Zusammensetzung der SuS, die Lehrperson, das Fach und aktuelle Thema, die Lernumgebung und die didaktisch-pädagogisch angewendete Methode. Diese Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und bilden ein komplexes Netz an

⁸⁶ Vgl. Boyer, 2003, S. 56

⁸⁷ Vgl. Pöggler, 2003, S. 34-35

⁸⁸ Vgl. Doll/Rehfinger, 2012, S. 20

Wechselwirkungen, die schlussendlich zum Erfolg oder Misserfolg von einer Unterrichtseinheit führen⁸⁹.

Doll und Rehfinger fassen die Situation für die schulbuchbezogene Forschung folgendermaßen zusammen:

„Die Nutzung und Wirkungen eines Schulbuchs sind lehrkraft-, klassen- und schülerabhängig und müssen im fachspezifischen Kontext betrachtet werden. Außerdem beeinflussen nicht nur die unterschiedlichen Fächer mit ihren unterschiedlichen Anforderungen und Zielen, sondern auch die unterschiedlichen bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Bundesländer die Komplexität.“⁹⁰

Das Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit nach Helmke stellt die einfließenden Faktoren in einer grafischen Darstellung dar.

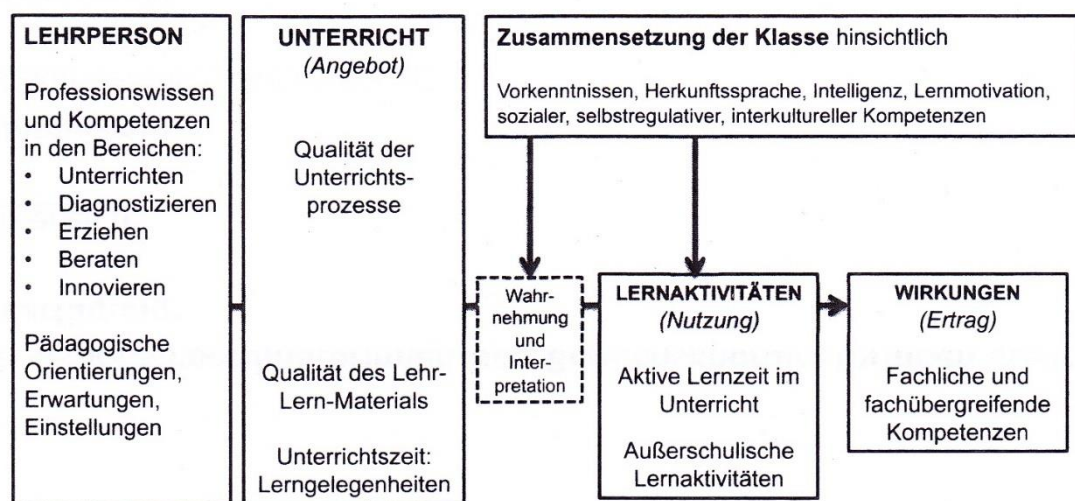


Abb. 3: Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (aus Doll/Rehfinger, 2021, S. 38)

Als vier grundlegende Einflussfaktoren sind hier die Lehrkraft, die Zusammensetzung der Klasse, die Qualität des Unterrichts und die Lernaktivität aufgelistet. In Bezug auf die Lehrperson sind Ausbildung, Erfahrung, didaktische Kompetenzen und pädagogische Orientierung entscheidende Aspekte. Diese wirken sich neben dem vorhandenen Lehr-/Lernmaterial und den Lerngelegenheiten auf die Unterrichtsqualität aus. Gesichtspunkte betreffend der SuS spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Sozio-kultureller und ökonomischer Hintergrund, Vorwissen, Motivation und Intelligenz sind nur einige der

⁸⁹ Vgl. Doll/Rehfinger, 2012, S. 25.26

⁹⁰ Doll/Rehfinger, 2012, S. 26

Komponenten. Mit dem letzten Punkt der Lernaktivität sind schulisches und außerschulisches Engagement vonseiten der SuS und Eltern gemeint. Diese führen letztendlich zur Wirkung des Unterrichts, daher zur erfolgreichen Vermittlung von Kompetenzen und Wissen.

Um die Schulbuchnutzungs- und Wirkungsforschung zu fördern und attraktiver zu machen, wird vorgeschlagen die Forschungsstrategie auf einige wenige ausgewählte Themen zu fokussieren, anstatt sich in der Fülle der zu analysierenden Themen zu verlieren. Darüber hinaus sollte die Akzeptanz für Schulbuchforschung unter Lehrpersonen gesteigert werden, indem die empirische Forschung an mehreren Schulstandorten ausgebaut werden könnte. Die gesammelten Daten könnten des Weiteren im Sinne einer evidenzbasierten und wissenschaftlich fundierten Auswahl in die Zulassung von Schulbüchern einfließen⁹¹.

5.6. Typen der Schulbuchforschung

Wie bereits beschrieben ist das Forschungsfeld rund um das Schulbuch breit und die Perspektiven sind vielfältig. Eine etablierte Möglichkeit dieses weitläufige Feld zu untergliedern sind die drei Typen der Schulbuchforschung nach Weinbrenner: die prozessorientierte, die produktorientierte und die wirkungsorientierte Schulbuchforschung⁹².

Die Kategorie der prozessorientierten Forschung befasst sich mit dem Lebenszyklus eines Schulbuches. Anhand dessen lassen sich sechs Dimensionen erkennen:

- „Entwicklung des Schulbuchs durch Autor(en) und Verlag
- Zulassungs- und Genehmigungsverfahren (Approbation)
- Vermarktung des Schulbuchs in der Schule
- Verwendung des Schulbuchs innerhalb und außerhalb des Unterrichts durch Schüler, Lehrer und Eltern
- Aussonderung und Vernichtung des Schulbuchs⁹³“

⁹¹ Vgl. Doll/Rehfinger, 2012, S. 38-39

⁹² Vgl. Weinbrenner, 1992, S. 34-38

⁹³ Weinbrenner, 1992, S. 34

Produktorientierte Schulbuchforschung ist die zweite Art der Forschung nach Weinbrenner. Dabei spielen wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Aspekte ebenfalls eine Rolle. Als Methoden werden hauptsächlich inhaltsanalytische Verfahren eingesetzt, wobei zwischen Längs- oder Querschnittsstudien unterschieden werden kann. Längsschnittstudien beschränken sich meist auf historische Betrachtungen, während Querschnittsstudien vergleichende Studien sind. Komparative Studien können länderübergreifend angelegt sein und internationale Zusammenarbeiten ermöglichen. Das Braunschweiger Georg-Eckert-Institut blickt auf einige langjährige internationale Kooperationen zurück⁹⁴. Dimensionen und weiter unterteilte Kategorien sind in der folgenden Tabelle aufgelistet.

⁹⁴ Vgl. Weinbrenner, 1992, S. 35-36

Dimensionen	Kategorien
Wissenschaftstheorien	– Erkenntnisleitende Interessen – Aussagenanalyse – Begriffsbildung – Werturteile – Ideologien
Design	– Äußeres Design – Typographie – Farbe – Graphik
Fachwissenschaft	– Sachliche Richtigkeit – Aktueller wissenschaftlicher Diskussionsstand und Paradigmenwechsel – Kontroversität – Methoden
Fachdidaktik	– Fachdidaktischer Ansatz – Lernzielorientierung – Strukturierung und Sequenzierung – Reduktion und Transformation – Problemorientierung – Richtlinienbezug
Erziehungswissenschaft	– Erziehungswissenschaftliches Paradigma – Schulbuchtyp – Didaktische Funktionen – Methodische Funktionen – Textarten, Textstruktur und Textverständlichkeit – Kommunikations- und Interaktionsformen

Tab.5: Dimensionen und Kategorien der produktorientierten Schulbuchforschung

(Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Fritzsche, Peter: Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1992, S. 36)

Wie der Name bereits vermuten lässt, steht bei der wirkungsorientierten Schulbuchforschung die Wirkung im Vordergrund. Dabei wird das Schulbuch als Sozialisationsfaktor betrachtet und seine Wirkungen auf SuS, Lehrpersonen und Eltern in die Forschung miteinbezogen. Nicht zu vergessen sind die möglichen Wirkungen und

Effekte eines Schulbuchs auf die Öffentlichkeit und die internationalen Beziehungen⁹⁵. Diese Unterpunkte umfassen zahlreiche Aspekte, die in wissenschaftlichen Forschungen aufgegriffen werden, die wesentlichen sind in der nachfolgenden Abbildung dargestellt.

Wirkung auf den Schüler	– Ist die Darstellung der Themen im Schulbuch der Verständnisebene des Schülers angemessen? – Werden durch die Art der Darstellung Bedürfnisse, Situation und Interessenlage der Schüler angesprochen? Werden sie durch das Schulbuch motiviert, sich mit den dort dargestellten Sachverhalten auseinanderzusetzen? – Ist das Schulbuch als Medium zur selbständigen Aneignung und kritischen Auseinandersetzung mit Sachthemen des Unterrichts geeignet?
Wirkung auf den Lehrer	– Entspricht das Schulbuch der fachlichen sowie didaktisch-methodischen Intention des Lehrers? – Ist das Schulbuch für den Lehrer Informationsquelle und Lernmedium? – Haben die im Schulbuch dargestellten Sachverhalte einen Einfluss auf Einstellungen, Denkgewohnheiten und Verhaltensweisen von Lehrern?
Wirkung auf die Öffentlichkeit	– In welcher Weise wird in der Öffentlichkeit auf bestimmte Schulbücher reagiert? – Seitens der Eltern und ihrer Verbände – seitens der Gewerkschaften und Unternehmerverbände – seitens der Parteien – seitens der Massenmedien – seitens der zuständigen Hochschuldisziplinen? – Gibt es öffentliche Stellungnahmen – Wird durch die o. g. Gruppen versucht, Druck auf Lehrer, Kultusminister, Autoren, Verlage usw. mit dem Ziel auszuüben, Inhalte des Schulbuches zu verändern, seinen Gebrauch im Unterricht einzuschränken oder ihm die Zulassung zu entziehen?
Wirkung auf die internationale Beziehung	– In welcher Weise werden andere Länder, Völker, Rassen im Schulbuch dargestellt? – Sind Vorurteile, Ressentiments, Feindbilder und andere Realitätsverzerrungen in diesen Darstellungen erkennbar? – Ist das Schulbuch geeignet, die Schüler zu Toleranz, Weltoffenheit, internationaler Solidarität und zur Völkerverständigung zu erziehen?

Tab.6: Wirkungsorientierte Schulbuchforschung (aus Weinbrenner, 1992, S. 35)

⁹⁵ Vgl. Weinbrenner, 1992, S. 35-37

Eine Bilanz der bisherigen schulbuchbezogenen Forschung im deutschsprachigen Bereich zeigt, dass sich die Studien hauptsächlich auf den produktorientierten Bereich konzentrieren. Studien zur wirkungsorientierten und prozessorientierten Forschung hingegen sind nur in geringem Ausmaß veröffentlicht worden. Besonders erstaunlich ist die Lücke an Literatur zur Wirkung von Lehrwerken.

5.7. Aktuelle Ansätze der Schulbuchforschung

Aktuelle Ansätze versuchen neue Themen aufzugreifen und sich nicht nur auf die produktorientierte Schulbuchforschung zu beschränken. Der Fokus soll von einer reinen Inhaltanalyse und Prüfung der Verständlichkeit von Lehrbüchern hinzu einer vermehrt empirischen Forschung gelegt werden. Damit ist allen voran die wirkungsorientierte Forschungsperspektive gemeint⁹⁶.

Das Schulbuch wird dabei als „kulturelles Werkzeug“ betrachtet, das „einerseits den Schülerinnen und Schülern von den Autorentams geplante und erwartete Nutzungsweisen vorgibt, das aber andererseits aufgrund seiner Komplexität und seines Angebotscharakters auch unerwartete Nutzungsmöglichkeiten eröffnet.“⁹⁷ Moderne Lern-Lehrtheorien sehen die Funktion von Lehrbüchern als „Werkzeug“ im Rahmen selbstgesteuerter Lernprozesse. Das Erlernen von Kompetenzen zur eigenständigen Bewältigung von Problemen im neuen Kontext soll gefördert werden, indem erworbenes Wissen auf andere Bereiche umgelegt und angewendet wird.

Angelehnt an die Metapher des Werkzeugs können bei der Erforschung des Schulbuchs drei Ebenen unterschieden werden. Die Makroebene betrachtet das Schulbuch als Ganzes, die Mesoebene bezieht sich auf einzelne Lerneinheiten innerhalb eines Buchs, während sich die Mikroebene auf einzelne ausgewählte Aspekte beschränkt.⁹⁸

Konkrete Themenbereiche, mit denen sich die aktuelle wirkungsorientierte Schulbuchforschung beschäftigt, sind die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten des Schulbuchs, sowohl vonseiten der Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrkräften. Im Speziellen können das zum Beispiel die angeführten Lösungsbeispiele oder Lösungsanleitungen in den Lehrbüchern sein. Analysiert werden in diesem

⁹⁶ Vgl. Doll/Rehfinger, 2012, S. 25

⁹⁷ Doll/Fickemann/Schwippert/Frank 2012, 11

⁹⁸ Vgl. Doll/Fickemann/Schwippert/Frank, 2012, S. 11

Zusammenhang der konkrete Gebrauch eines Ausschnitts im Schulbuch und die Effektivität für den Erwerb von neuem Wissen und neuen Lernstrategien durch gelöste Beispiele. Im Falle des Fokus einer Forschung auf die Lehrpersonenperspektive können intendierte Nutzungsmöglichkeiten mit der Nutzung in der Praxis verglichen werden⁹⁹.

5.8. Neuer Ansatz - LEVANTO

In der Schweiz wird ein neuer Ansatz der Schulbuchforschung und Schulbuchevaluation verfolgt. Dafür wurde das Online-Beurteilungsinstrument LEVANTO entwickelt. Der Fokus liegt auf der Beurteilung von Lehrmitteln vonseiten der Lehrerinnen und Lehrern. Das Tool ist rein webbasiert daher unabhängig von Plattformen und der Zugriff dadurch leicht. Ursprünglich gestartet wurde das Projekt, um Lehrkräften die Auswahl der verwendeten Lehrmittel am mittlerweile sehr großen Schulbuchmarkt zu erleichtern. Die Idee wurde in der Schweiz zum Erfolg und bildet heute vielfach die Grundlage für die Auswahl der Schulbücher im Unterricht. Durch die zahlreichen Einträge von vielen Fachkräften liefert das Programm eine repräsentative Zusammenfassung der Meinung von Lehrkräften. Neben der Entscheidungshilfe bei der Lehrmittelauswahl kann das Projekt auch als Methode der Schulbuchforschung aufgefasst werden. Genauer gesagt lässt sich die Methodik der wirkungsorientierten Forschung zuordnen und hier mit Fokus auf die Lehrkräfte¹⁰⁰.

Im Vorhinein sind für LEVANTO 52 Beurteilungskriterien ausgewählt und formuliert worden, anhand deren die Evaluation erfolgt. Grob wird in drei Untergruppen eingeteilt: pädagogisch-didaktische Kriterien, thematischer Bereich und die formal-gestalterischen Merkmale.

Unter den didaktischen Kriterien lassen sich zum Beispiel die Lernplankongruenz, Lernziele, Lernstrategien, Methodenvielfalt, Individualisierungen des Lernprozesses bewerten. Im thematisch-inhaltlichen Bereich stehen die Dimensionen der Ausgewogenheit der Themen, die Inhaltsauswahl und die Zielgruppenorientierung mit jeweils weiteren Unterkategorien als Kriterien zu Verfügung. Gliederung, Aufbau,

⁹⁹ Vgl. Doll/Rehfinger, 2012, S. 27-29

¹⁰⁰ Vgl. Wirthersohn, 2012, 199-200

Design und Nutzungsfreundlichkeit sind einige der Bewertungskriterien im formal-gestalterischen Bereich¹⁰¹.

Durch die festgelegten Kriterien kann eine standardisierte Bewertung der Schulbücher erreicht werden, um verschiedene Lehrwerke als auch die Meinungen zu ihnen zu vergleichen. Gleichzeitig ist es möglich die Kriterien zu gewichten, daher besonders wichtige Beurteilungskriterien hervorzuheben. Die Priorität kann verändert werden, da nicht alle vorgeschlagenen Bewertungsmerkmale für alle Schulbücher relevant sind. Neben der Abgabe einer eigenen Bewertung können die gruppierten Auswertungen zu jedem Schulbuch eingesehen werden¹⁰².

Dieses Modell der Schulbuchforschung verfolgt einen neuen Ansatz im Vergleich zu bisherigen Forschungen und hat sich in der Schweiz als Standard der Schulbuchbeurteilung, Evaluation und Forschung etabliert.

¹⁰¹ Vgl. Wirthensohn, 2012, S. 200-202

¹⁰² Vgl. ebd. S. 200-205

6. DaZ-Lehrwerkforschung

6.1. DaZ – Forschungsmethoden

Deutschunterricht für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache hat eine lange Tradition, großflächig verbreitet hat sich DaZ-Unterricht allerdings im deutschsprachigen Raum mit der ersten Gastarbeiterwelle in den 1950-er Jahren, in denen die ersten DaF/DaZ-Lehrwerke auf den Markt gekommen sind¹⁰³.

Auf eine ähnlich lange Geschichte kann das methodisch-didaktische Forschungsgebiet des Deutschen als Zweitsprache zurückblicken. Das Gebiet umfasst eine lange Liste an Forschungsfeldern, von denen hier nur beispielhaft einige aufgezählt werden sollen. Curriculum-, Kompetenz-, Lehr- und Lernforschung gehören ebenso dazu wie Schulentwicklungs-, Zweitspracherwerbs- und Materialforschung¹⁰⁴. In die letzte der Kategorien lässt sich die Schulbuch- oder Lehrwerksforschung einordnen. Allerdings sind Arbeiten aus der empirischen DaZ-spezifischen Lehrwerkforschung wenig vertreten¹⁰⁵.

Bevor die Analyse von DaZ-Lehrwerken zum Thema wird, soll der Fokus auf allgemeine Methoden des DaZ-Forschungsgebiets gerichtet werden. Das breit aufgestellte Gebiet der theoretischen Forschung erhebt keine eigenen Daten im engeren Sinn, sondern basiert auf der Analyse empirischer oder theoretischer Studien. Anhand des Vergleichs bereits bestehender Daten sollen Forschungsergebnisse weiterentwickelt und ein Überblick über bisher gefundene Fakten geschaffen werden¹⁰⁶.

Das Gebiet der quantitativen Forschung kann als „analytisch-nomologisch und hypothesentestend sowie auch als etisch orientiert und wissenschaftstheoretisch im Rationalismus verortet¹⁰⁷“ charakterisiert werden. Dabei soll eine Experimentalgruppe mit einer Kontrollgruppe verglichen werden, wobei das Prinzip der Randomisierung bei der Verteilung beachtet wird. Die Wirkung einer Intervention wird dabei unter den Gruppen verglichen. In der Praxis ist oft keine Randomisierung möglich, weshalb auf die Anwendung von Quasi-Experimenten zurückgegriffen wird.¹⁰⁸

¹⁰³ Vgl. Kuhs, 2014, S. 315

¹⁰⁴ Vgl. Schramm, 2021, S. 215

¹⁰⁵ Vgl. Kuhs, 2014, S. 321

¹⁰⁶ Vgl. Schramm, 2021, S. 216

¹⁰⁷ Schramm, 2021, S. 216

¹⁰⁸ Vgl. ebd. S. 216-217

Als Gegenteil zur quantitativen Forschung lässt sich die qualitative Forschungsmethode nennen, die in diesem Feld am weitesten verbreitet ist. Wissenschaftstheoretisch ist sie dem Relativismus zuzuordnen und daher explorativ-interpretativ und hat die Generierung von Hypothesen als Ziel. Verbreitet in dem Feld ist der Einsatz des Interviews als Forschungsmethode, um die Perspektive der Befragten möglichst detailliert erheben zu können. Meinungen und Erfahrungen von individuellen Personen stehen im Fokus. Betrachtet man explizit die Lehrwerksforschung, wird häufig eine qualitative Forschungsmethode verwendet. Besonders die kriteriengeleitete Analyse von Lehrbüchern hat sich etabliert¹⁰⁹. Für diese Masterarbeit wurde als Methode ein qualitatives Interview anhand eines kriteriengestützten Leitfadens ausgewählt (siehe Methodenkapitel).

6.2. Fünf Lehrwerkgenerationen

Lehrwerkforschungen, die speziell auf Schulbücher für den DaZ-Unterricht ausgerichtet sind, sind rar. Götze (1994)¹¹⁰ und seine Beschreibung von fünf Generationen gelten als erster Versuch einer systematischen Analyse und Kategorisierung von Lehrwerken. Die Arbeit ist bis heute viel zitiert in diesem Kontext, obwohl sie sich hauptsächlich auf Schulbücher für den DaF-Unterricht bezieht. Seit dem zweiten Weltkrieg haben sich die didaktisch-methodischen Ansätze für den fremdsprachlichen Unterricht laufend verändert und weiterentwickelt. Aktuelle pädagogische Theorien und curriculare Veränderungen prägten die Weiterentwicklung der Lehrwerke ebenfalls. Auf Basis der eingearbeiteten Methoden für Lehren und Lernen wurden die fünf Lehrwerkgenerationen nach Götze eingeteilt¹¹¹.

Die erste Generation der Bücher aus den 1950-er Jahren sind stark von Grammatik und Schriftlichkeit geprägt. Grund dafür, ist der zu der damaligen Zeit aktuelle Vermittlungsansatz einer Sprache, in der das Beherrschen der grammatikalischen Strukturen und Regeln priorisiert wurden, gegenüber der Kommunikationsfähigkeit. Dementsprechend werden Lehrwerke dieser Generation von Übungen zur Grammatik dominiert¹¹².

¹⁰⁹ Vgl. Schramm, 2021, S. 218-226

¹¹⁰ Vgl. Götze, 1994, S. 29-30

¹¹¹ Vgl. Ciepielewska-Kaczmarek, 2010, S. 109-110

¹¹² Vgl. Wicke, 2021, S. 3-4

Im nächsten Jahrzehnt erlebt die audio-linguale bzw. audio-visuelle Lehrmethoden einen Aufschwung. Grammatik gelangt in den Hintergrund und gesprochene Sprache in den Fokus. Durch behavioristische und linguistische Lern-/Lehrmethoden beeinflusst, wurde mit Drillübungen für das Sprechen und Einüben von Phrasen gearbeitet. Folglich wurde der Inhalt der Lehrwerke von rein grammatikalischen Übungen auf kommunikative Fertigkeiten ausgeweitet, Elemente für das Training des Sprechens und des Hörverständnisses wurden integriert¹¹³. Auditive und visuelle Zusatzmaterialien sind bis heute im Großteil der Schulbücher enthalten.

Mit dem Beginn der 70-er Jahre folgte die pragmatische Wende im Rahmen der soziolinguistischen Pädagogik. Sprachliche Fertigkeiten als Teil sozialen Verhaltens und Handels war das Leitmotiv dieser Zeit. Interaktive Übungsaufgaben und Einblicke in landeskundliche Aspekte, Kultur und Alltagsleben der zu erlernenden Sprache haben sich zum Fixbestandteil von Materialien entwickelt. Direkte Anwendbarkeit des Gelernten in verschiedenen sozialen Situationen sollte frühzeitig gefördert werden¹¹⁴.

In den 1980-er Jahre setzte der Wandel in Richtung von benutzerfreundlichen und spezifischen Lehrmitteln ein. Unter dem Stichwort „adressatenspezifisch“ werden Lehrwerke vermehrt an die Bedürfnisse der Adressaten, daher der Lernenden und Lehrpersonen angepasst. Dadurch sollte die Aktivierung von Lernenden im Unterricht unterstützt werden¹¹⁵. Ebenfalls charakteristisch für die vierte Lehrwerkgeneration nach Götze sind Ansätze den Lernenden die Fremdperspektive näher zu bringen und ethnozentrische Sichtweisen zu verdrängen¹¹⁶.

Mit der mentalistischen Wende und Erforschung von kognitiven Lernstrategien in der Didaktik wurden der gleichmäßigen Förderung aller vier Grundfertigkeiten, daher Lesen, Schreiben, Hörverständnis und Sprechfertigkeiten, mehr Beachtung geschenkt¹¹⁷. Inspirationen aus der kognitionspsychologischen Forschung bewirkten Ermutigungen zur Reflexion auf eigenen Sprachkenntnissen im Rahmen des Lernprozesses. Ab dem 1990-er Jahren wurden Elemente aus allen bisherigen Generationen integriert, weshalb man von einem integrativen Ansatz sprechen kann.¹¹⁸

¹¹³ Vgl. Ciepielewska-Kaczmarek, 2010, S. 109-110

¹¹⁴ Vgl. ebd.

¹¹⁵ Vgl. Wicke, 2021, S. 4

¹¹⁶ Vgl. Ciepielewska-Kaczmarek, 2010, S. 110

¹¹⁷ Vgl. Götze, 1994, S. 30

¹¹⁸ Vgl. Ciepielewska-Kaczmarek, 2010, S. 108-111

Folgende Tabelle fasst die wichtigsten Punkte der fünf Generationen nach Götze noch einmal systematisch zusammen. Als Beispiel sind typische DaF-Lehrwerke angeführt, die Aspekte der jeweiligen Generation gut repräsentieren.

Generation	Entstehung	Merkmale	Beispiele für Lehrwerke
1. Generation	50er Jahre	• Gleichsetzung von Sprache und Grammatik • Regelwissen gefragt, seltener Kommunikationsfähigkeit • Geschriebene Sprache im Mittelpunkt	Deutsche Sprachlehre für Ausländer
2. Generation	60er Jahre	• Beeinflusst durch linguistischen Strukturalismus und behavioristische Lehrverfahren • audio-linguale / audiovisuelle Lehrmethode • Hör-Sprechübungen (Drillverfahren) zur Beherrschung von Kommunikationsmustern • Rigide Einsprachigkeit • Gesprochene Sprache im Vordergrund • Grammatische Phänomene in dialogischer Form	Vorwärts
3. Generation	70er Jahre	• „pragmatische Wende“: soziolinguistischer Ansatz • sprachliches Handeln als Teil sozialen Handelns • Sprechakttheorie von Searle (1969) als linguistische Grundlage • Sprachhandeln in unterschiedlichen Kommunikationssituationen • Sprachreflexion anstelle der traditionellen Grammatik • häufig Sprachhandeln auf Einüben von Sprechakten (fragen/antworten; etwas bitten/die Bitte erfüllen) reduziert • von allen Funktionen natürlicher Sprache wurde nur noch die kommunikative angesprochen — Sprache verkümmerte zum Informationsträger • Überakzentuierung der gesprochenen Sprache	Deutsch aktiv
4. Generation	80er Jahre	• Entwicklung „adressatenspezifischer“ Lehrwerke • Lehrwerke, die aus der Fremdperspektive heraus die ethnozentrische Sicht überwinden versuchen	Sichtwechsel Sprachbrücke
5. Generation	90er Jahre	• Entwicklung aller vier Grundfertigkeiten, besonders wieder auch Lesen und Schreiben • Kognitive Lehrverfahren („mentalistische Wende“) • Übungen zur Sprachreflexion und interaktive Übungen im Mittelpunkt	Wege Die Suche

Tab.7.: Fünf Lehrwerkgenerationen (aus Ciepielewska-Laczmarek, 2010, S. 109-110)

6.3. Entwicklung der Analysekriterien

Lehrwerkkritik oder zumindest eine kritische Auseinandersetzung haben in gewisser Weise seit Einführung der ersten DaF/DaZ-Bücher stattgefunden, wenn auch in einem wenig wissenschaftlichen Umfeld. Bereits bei der Wahl eines Lehrwerks für den Gebrauch im Unterricht, muss im Anschluss an eine Analyse der Möglichkeiten eine Entscheidung für ein Lehrwerk getroffen werden. Je nach Land bzw. Bundesland, treffen diese Entscheidungen Lehrpersonen selbst, die Vertreter/innen der Schule oder höhere Institutionen bzw. ernannte Gremien. Diese Auswahl basiert auf unterschiedlichsten Faktoren, in denen nicht nur didaktisch-methodische Überlegungen berücksichtigt werden. Im deutschsprachigen Raum wurde Anfang der 1970-er Jahre die Initiative

gestartet, wissenschaftliche Analysen von Lehrwerken durchzuführen, um die Fremdsprachendidaktik und ihre Materialien weiterzuentwickeln¹¹⁹.

Mit dem „Mannheimer Gutachten“ ist der Grundstein für die Lehrwerkanalyse von DaZ-Büchern gelegt worden. Durch Anregungen der Kulturabteilung der Bundesrepublik Deutschland wurde durch ein interdisziplinäres Team unter Leitung von Ulrich Engel ein Kriterienkatalog für die Analyse von Lehrwerken für den DaZ-Unterricht veröffentlicht. Trotz ausgelöster Kontroversen und Kritik aufgrund von möglichen subjektiven Einflüssen der Analyse gilt das Mannheimer Gutachten bis heute als Basis der Lehrwerkanalyse im DaZ-Bereich¹²⁰.

Zum Zweck der besseren Übersicht erfolgte eine Gliederung der Kriterien in die drei Bereiche, Didaktik, Linguistik und Themenplanung, obwohl die Überlappung der Gebiete mehrfach betont wird. Ebenfalls hervorgehoben wird, dass es kein ideales Lehrbuch für jede Unterrichtsgruppe und Situation geben kann. Als übergeordnetes Ziel, das für alle Lehrwerke gelten sollte, wird hier die Befähigung zu dem aktiven produktiven Gebrauch der zu erlernenden Sprache genannt¹²¹.

„Die Kriterien des Mannheimer Gutachtens bewerten die didaktische Konzeption, die linguistischen Grundlagen, wie z.B. den Ausschnitt der vermittelten Sprache, die Art der Grammatikvermittlung, Texte und Kontrastivität, und die Themenplanung, wozu die Frage der Literatur und der Landeskunde gerechnet wird.“¹²²

Die Übungen zu den einzelnen sprachlichen Fertigkeiten werden getrennt analysiert, zum Beispiel die Phonik, Prosodik, Vermittlung von Morphologie, Syntax und Lexik¹²³.

Auf Basis des Mannheimer Gutachtens und Einflüssen aus anderen wissenschaftlichen Fachrichtungen wurden die Kriterien zur Lehrwerkanalyse weiterentwickelt. Erweiterungen und Präzisierungen zielen hauptsächlich auf die genauere Anpassung an die verschiedenen Lerngruppe ab¹²⁴. Der Hamburger, Stockholmer oder Brünner Kriterienkatalog¹²⁵ sind nur einige der Sammlungen von Analysemerkmalen. Neben dem

¹¹⁹ Vgl. Krumm/Ohms-Duszenko, 2001, 1032-1035

¹²⁰ Vgl. Krumm/Ohms-Duszenko, 2001, S. 1034

¹²¹ Vgl. Engel et al., 1977, S. 9

¹²² Krumm/Ohms-Duszenko, 2001, S. 1034

¹²³ Vgl. Engel et al. 1977, S. 11-19

¹²⁴ Vgl. Krumm/Ohms-Duszenko, 2001, S. 1035

¹²⁵ Vgl. Krumm, 1985; Beier/Möhn, 1982, S. 287-321

Mannheimer Gutachten soll an dieser Stelle die aktuellere Version an Kriterien von Funke (2004¹²⁶) erwähnt werden.

Funkes Liste an Indikatoren für ein „gutes“ oder geeignetes Lehrbuch ist ebenfalls auf den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache ausgerichtet. Eingeteilt wurden die Qualitätsmerkmale hier in zwölf Untergruppen, die je ein bis genauer ausdifferenzierte Unterpunkte umfassen. Die ersten drei Punkte betreffen das Gesamtkonzept, die mediale Ausstattung, curriculare Auslegung und Angemessenheit des Lehrwerks für die verwendete Institution. Didaktisch-methodologische Prüfkriterien auf Basis fremdsprachendidaktischer Forschungsergebnisse werden entsprechend den vier sprachlichen Grundfertigkeiten in Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben eingeteilt. Aufgabenstellungen und Übungskonzepte sind genauso inkludiert wie Vermittlungsmethoden von Grammatik, Phonetik und Wortschatzarbeit. Schlussendlich werden eingearbeitete Themen und landeskundliche Inhalte erfasst, Möglichkeiten der Selbstevaluation und Reflexion gehören ebenfalls zu der Kriterienliste nach Funke¹²⁷.

Insgesamt ist die Schulbuchforschung innerhalb der didaktisch-pädagogischen Forschungen selten vertreten. Wie in den Kapiteln bisher beschrieben, gibt es besonders in der DaZ-spezifischen Lehrwerkforschung große Lücken. Aus Sicht der Adressaten und Adressatinnen bzw. Nutzer und Nutzerinnen sind Schulbücher sehr selten analysiert worden. Deshalb versucht sich die Masterarbeit auf die Wirkung der Lehrbücher zu konzentrieren. Im Fokus steht die Analyse speziell auf den DaZ-Unterricht ausgelegter Schulbücher aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler.

¹²⁶ Vgl. Funk, 2004, 41-47

¹²⁷ Vgl. Funk, 2004, S. 44-47

7. Forschungsmethode

Ziel der Masterarbeit ist es, die Qualität der verwendeten Lehrwerke im DaZ-Unterricht aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu analysieren. Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schülern mit ihren Lehrwerken und ihre Erfahrungen im Umgang mit den Büchern beim Erwerb der deutschen Sprache werden untersucht. Dabei stehen die individuellen Meinungen im Mittelpunkt und sollen bestmöglich in der Datenerhebung widerspiegelt werden. Aus diesem Grund ist als empirische Forschungsmethode ein qualitatives Design, das mündliche Interview und die qualitative Inhaltsanalyse gewählt worden. Zum Einsatz kommt eine Variante des fokussierten Interviews in einer halb-offenen Form und durch einen im Voraus entwickelten Leitfaden gestützt. Für die Studie werden circa zehn Kinder zu ihren Erfahrungen beim Erwerb der deutschen Sprache mit zwei Lehrbüchern des DaZ-Unterrichts befragt. Anhand der erhobenen Daten werden die zwei Lehrwerke aus Sicht der Lernenden analysiert und verglichen.

Im folgenden Kapitel wird die gewählte Methode der Untersuchung, die Planung und der Ablauf der Datenerhebung und die anschließenden Verfahren der Datenaufbereitung beschrieben. Zunächst wird genauer auf die Charakteristika und Prinzipien der qualitativen Forschungsmethoden allgemein und im Speziellen auf das Interviews eingegangen, wodurch sich Gründe für die Wahl im Rahmen dieser Studie ableiten lassen. Ebenfalls werden die Auswahl der verwendeten Lehrwerke und das Sampling der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern genauer erläutert. Anschließend werden der Ablauf der Interviews und die Rahmenbedingungen für die Durchführung der Untersuchung präsentiert. Die wichtigsten Punkte des Leitfadens für die Befragung werden ebenfalls erwähnt. Abschließend werden die zum Einsatz kommenden Verfahren der Datenaufbereitung und Datenanalyse kurz erklärt.

7.1. Forschungsdesign

7.1.1. Qualitative Forschungsmethoden

Unter den verschiedenen Techniken und Möglichkeiten der Datenerhebung unterscheidet man in der empirischen Sozialforschung grundsätzlich in zwei Zugänge, die oftmals als gegensätzlich gesehen werden. Quantitative Forschungsmethoden verfolgen das Ziel, möglichst objektive und statisch vergleichbare Aussagen über die Realität zu treffen. Dabei stehen deduktive Prozesse, interpretierbare Kausalzusammenhänge und deren Messbarkeit im Vordergrund. Das Subjekt wird nicht als Ganzes, sondern als „Merkmalsträger bestimmter Variablen untersucht“.¹²⁸

Im Gegensatz dazu verfolgen qualitative Forschungsdesigns induktive und hypothesengenerierende Ziele. Im Fokus stehen die subjektiven Ansichten, Empfindungen oder Meinungen von Individuen, diese werden in ihrer Ganzheit betrachtet. Die Datenerhebung im Rahmen von qualitativen Forschungsmethoden erfolgt durch nicht-standardisierte, flexible Verfahren, um die subjektiven Ansichten und Handlungsmotive der Studienteilnehmer bestmöglich zu erfassen und zu verstehen.¹²⁹ Qualitative Datenerhebungsmethoden versuchen den Unterschieden und differenzierten Sinnauffassungen von Forschenden und Erforschten genug Raum zu geben. Wesentlich ist die unzertrennliche Bindung jeder Äußerung an ihren Kontext, der berücksichtigt werden sollte, um den Sinn ganzheitlich zu verstehen.¹³⁰ Schmelter¹³¹ beschreibt das Ziel des qualitativen Ansatzes die Innenperspektiven der Probanden zu erfassen und mögliche Muster, Motive oder Zusammenhänge zu erkennen. Bei der Datenerhebung kommt oft dialogische Kommunikation zum Einsatz, weshalb Beobachtungen und Ergebnisse nicht in Form von Zahlen und Statistiken, sondern in Form von Texten oder Audio-/Videomaterial gesammelt werden.

Bei Betrachtung des Themas der Masterarbeit ist die Verwendung eines qualitativen Ansatzes naheliegend, um die individuellen Meinungen der Schülerinnen und Schülern festhalten zu können und anschließend auszuwerten. Ein qualitatives Verfahren eignet

¹²⁸ Misoch, 2019, S. 2

¹²⁹ Vgl. Misoch, 2019, S.1-4

¹³⁰ Vgl. Helfferich, 2011, S. 22-23

¹³¹ Vgl. Schmelter, 2014, S. 40-42

sich besser, die individuelle Meinungen der Schülerinnen und Schülern zu protokollieren und ihre Gedanken zu den Lehrwerken zu erheben, um anschließend die Perspektive der Lernenden auf die Schulbücher analysieren zu können.

7.1.2. Interview als Methode der Datenerhebung

Unter den verschiedenen Möglichkeiten einer qualitativen Datenerhebung ist das qualitative Interview das am weitesten verbreitete und am häufigsten zum Einsatz kommende Forschungsdesign. Bei der Methode Interview handelt es sich um eine geplante, gezielte und mündliche Befragung von Probanden zu einem bestimmten Thema, das mit Video- und/oder Audio aufgezeichnet wird. Das Interview in der qualitativen Forschung ist im Gegensatz zu einem quantitativen Interview durch eine nicht-standardisierte Erhebung gekennzeichnet. Das bedeutet, die Komplexität des Themas ist nicht auf konkrete Variablen, wie in einem Fragebogen reduziert, sondern offener gestaltet. Eine Reduktion des Analysegegenstands findet erst später statt.¹³² Gründe für die Etablierung des Interviews als bedeutendster qualitativer wissenschaftlicher Zugang lassen sich auf die leichte Erhebung und Verarbeitung der Informationen zurückführen. Das Führen von Interviews verlangt vergleichsweise weniger Expertise und Ressourcen, zudem können die Daten in Form von Audio-/Videodateien gut gespeichert und anschließend in transkribierter Form interpretiert werden. Der entscheidende Vorteil aber ist, dass die Methode hervorragend an die jeweilige Fragestellung angepasst werden kann und damit einen hohen Erkenntnisgewinn bei gleichzeitig angemessener Beantwortung der Forschungsfrage liefert.¹³³

Anhand des Strukturierungsgrades werden drei grobe Varianten des Interviews unterschieden: strukturierte, unstrukturierte und semistrukturierte Formen. Während bei der strukturierten oder standardisierten Interviewform, Reihenfolge, genaue Fragen und Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, steuert bei der unstrukturierten oder offenen Interviewform der Befragte den Verlauf des Gesprächs. Nach einer Einstiegsfrage sind weder konkrete Fragen noch Antworten gegeben, das Gespräch ähnelt einem Monolog. Als Mischform kombiniert das semistrukturierte oder halboffene Format die beiden anderen Kategorien.¹³⁴ Semistrukturierte Interviews orientieren sich meist an einem

¹³² Vgl. Helfferich, 2011, S. 28-29

¹³³ Vgl. Reinders, 2016, S. 81

¹³⁴ Vgl. Misoch, 2019, S. 13; Reinders, 2016, S. 82-84

Leitfaden, daher auch als Leitfadeninterviews bezeichnet, der Themen oder Fragen vorgibt, die jedoch nicht zwangsmäßig in einer vorgegebenen Reihenfolge, im Laufe des Interviews abgehandelt werden sollten.

Für diese Masterarbeit wurde die semistrukturierte/halboffene Interviewform mit Leitfaden gewählt. Vorteile dieses Formats sind die freien Antwortmöglichkeiten und eine gute Vergleichbarkeit der Antworten der einzelnen Probanden und Probandinnen. Im Vergleich zu strukturierten Interviews können die Befragten ihre Antworten frei in eigenen Worten formulieren, wodurch ihre Meinung besser zum Vorschein tritt. Gleichzeitig lassen sich die einzelnen Ansichten der Personen durch den Leitfaden besser in Bezug setzen, analysieren und mögliche Zusammenhänge erkennen.¹³⁵ Ebenso ist eine leitfadengeleitete Befragung in dieser Zielgruppe besser geeignet, da von Kindern nicht erwartet werden kann, ohne thematische Leitung einen Monolog zu einem Lehrwerk zu führen. Genauer betrachtet handelt es sich bei dem Forschungsdesign der Masterarbeit um eine Form des fokussierten Interviews¹³⁶, da die Basis ein gegebener Reiz beziehungsweise Gegenstand, in diesem Fall die zwei DaZ-Lehrbücher.

7.1.3. Gütekriterien

Misoch formuliert neun Prinzipien und zugleich Charakteristika der qualitativen Forschung, an denen sich diese Masterarbeit zu orientieren versucht. Zentrale Elemente und wichtigste Prinzipien sind, wie bereits erwähnt, das Verstehen und das Subjekt als Zentrum der Forschung. Subjektives Erleben und Empfinden der Personen sollen, wenn möglich verstanden werden. Als dritten Punkt wird das Paradigma „Wirklichkeit als Konstruktion“ postuliert. „Für qualitatives Forschen bedeutet diese Prämisse, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, sondern dass die handelnden Akteure ihre Wirklichkeit oder ihre Wahrnehmung bestimmter Phänomene selbst konstruieren.“¹³⁷ Ebenfalls als essenziell angesehen ist das Paradigma der Offenheit. Damit ist einerseits Offenheit im Sinne der verwendeten Instrumente gemeint, daher die Verwendung von nicht-standardisierten, qualitativen Forschungsinstrumenten. Andererseits sollte die Studie explorativ und deshalb ohne im Vorhinein festgelegter Hypothese durchgeführt werden. Während des wissenschaftlichen Prozesses sollte versucht werden Flexibilität in allen

¹³⁵ Vgl. Reinders, 2016, S. 82

¹³⁶ Vgl. Kirchmair, 2022, S. 63

¹³⁷ Misoch, 2019, S. 27

Hinsichten zu wahren. Als Erhebungsmethode und Instrument an sich dient Kommunikation, dialogische Kommunikation zwischen des/der Forschenden und den Erforschten. Des Weiteren wird die Reflexivität erwähnt, die gleichermaßen für alle Forschungsprozesse gilt. Die gesamte Studie, im Speziellen aber die Datenerhebung sollte stets reflektiert vonstattengehen, hinsichtlich möglicher Verzerrungen oder Verfälschung auf allen Ebenen. Kritisches Hinterfragen der eigenen Ergebnisse ist Teil des Prozesses. Als letztes Prinzip formuliert Misoch das Prinzip der Explikation, gemeint ist damit die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der gesamten Forschung und ist damit Basis einer jeden wissenschaftlichen Arbeit.¹³⁸

Daase et al.¹³⁹ greifen folgende vier wesentliche Anforderungskriterien an qualitative Forschungsmethoden bzw. qualitative Interviews auf: Kommunikation, Offenheit, Reflexivität und Differenz- bzw. Fremdheitsannahme. Die ersten drei wurden soeben genauer erläutert, unter dem Aspekt der Differenzannahme versteht man folgendes: „Die von der Forscherperson angenommene Normalität darf nicht auf die Erzählperson übertragen werden. Die Anerkennung der Differenz und der wechselseitigen Fremdheit der Sinnsysteme ist grundlegend für die Interviewsituation.“¹⁴⁰ Diese Gütekriterien werden während des gesamten Forschungsprozesses dieser Masterarbeit bestmöglich berücksichtigt.

7.2. Datenerhebung

7.2.1. Auswahl der verwendeten Schulbücher

Im deutschsprachigen Raum lässt sich eine Fülle an Lehrbüchern und Lehrwerken für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache finden. Aus diesen wurden für den Vergleich folgende zwei Schulbücher gewählt:

- INTRO Deutsch als Zweitsprache Arbeitsbuch A1¹⁴¹
- Von Null auf Deutsch, Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15¹⁴²

¹³⁸ Vgl. Misoch, 2019, S. 25-35

¹³⁹ Vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri, 2014, S. 110-111

¹⁴⁰ ebd. S. 110

¹⁴¹ Bräuer u.a., 2020

¹⁴² Götz/Schwarz, 2016

Bei der Auswahl der Schulbücher wurden mehrere Kriterien berücksichtigt. Beide Lehrwerke sind explizit für den DaZ-Unterricht konzipiert und der Altersgruppe entsprechend, daher für die 1.-4. Klasse der Mittelschule und AHS-Unterstufe. Voraussetzung für das Arbeiten der Schüler und Schülerinnen mit diesen Büchern ist die Beherrschung der Schrift und des deutschen Alphabets. Das Niveau orientiert sich am Europäischen Referenzrahmen für A1. Für beide Schulbücher ist ein gewisser Grundwortschatz notwendig, auf Basis dessen das Vokabular erweitert werden soll. Integrierte Grammatikkapitel sollen beim Erlernen und Festigen der Grammatik unterstützen. Bei der Wahl ist die Nutzungshäufigkeit berücksichtigt worden, um genügend DaZ-Lernende zu finden, die mit beiden Schulbüchern im Unterricht gearbeitet haben.

7.2.2. Sampling

Ein wesentlicher Schritt im wissenschaftlichen Prozess einer jeden Studie ist das Sampling oder zu Deutsch die Stichprobe, also die Auswahl der Personen, die an der Befragung teilnehmen sollen. Im Falle einer qualitativen Forschungsmethode steht nicht die Anzahl der Personen oder deren statistische Repräsentation der Gesamtpopulation im Vordergrund. Vielmehr ist hier die gezielte kriterienorientierte Wahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Bedeutung. Die Stichprobe wird anhand der für die Fragestellung relevanten Kriterien ausgewählt, daher auch „purposive sampling“ genannt.¹⁴³ Neben den Einschlusskriterien, um als Kandidatin oder Kandidat für das Sampling in Frage zu kommen, sollten sich die Probanden und Prbandinnen in den nicht relevanten Merkmalen und Variablen möglichst unterscheiden. Daher sollte die Varianz in den Variablen so groß wie möglich gehalten werden, um mögliche Fehler oder Verzerrungen durch einseitige Wahl der Stichprobe zu minimieren.¹⁴⁴

Die empirische Untersuchung wird in einer Mittelschule in Niederösterreich durchgeführt. Da die Schule mit einem Migrationsanteil von 70% unter den Schülern und Schülerinnen als Schwerpunktschule bezeichnet werden kann, eignet sie sich gut für die Befragung.

¹⁴³ Vgl. Settinieri, 2014, S. 60-62

¹⁴⁴ Vgl. Reinders, 2016, S. 118

Unter den DaZ-Lernenden werden sechs bis acht Schülerinnen und Schülern ausgesucht (spätere Probanden und Probandinnen), die in der Schule mit dem Erlernen der deutschen Sprache angefangen haben. Die ausgewählten Schüler und Schülerinnen leben durchschnittlich seit zwei bzw. drei Jahren in Österreich und sind in das österreichische Schulsystem eingeschult worden.

Einschlusskriterien für die Probanden und Probandinnen, um an der Studie teilnehmen zu können, sind Deutschkenntnisse auf einem Mindestniveau von B1. Dadurch ist es den Probanden möglich, bei dem Interview ohne Dolmetscher selbstständig ihre Meinung äußern zu können. Außerdem werden Schüler und Schülerinnen ausgewählt, die mit beiden Schulbüchern vertraut sind und mit ihnen im Unterricht gearbeitet haben. Die Probanden kommen aus unterschiedlichen Ländern und Familienverhältnissen mit jeweils verschiedenen Erstsprachen und unterschiedlichen Vorkenntnissen. Die Gruppe ist heterogen, daher nicht nach Geschlecht, Alter, Schulstufe oder Herkunft gruppiert. Damit wird versucht anhand der Varianzmaximierung ein möglichst breites Spektrum an Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu integrieren.

7.2.3. Rahmenbedingungen für die Durchführung der Befragung

Im Vorhinein werden die Rahmenbedingungen für die Durchführung und den Ablauf der Studie geklärt. Dabei sollten ethische Grundprinzipien ebenfalls berücksichtigt werden. Wesentliche ethische Aspekte sind die freiwillige Teilnahme an der Untersuchung und die Anonymisierung der erhobenen Daten. Da es sich um minderjährige Personen handelt, ist im Vorfeld das Einverständnis der Eltern an der Teilnahme an der Befragung eingeholt worden. Ebenso ist die Studie mit der Direktion der betroffenen Schule abgestimmt. Der Punkt Anonymisierung bzw. Pseudoanonymisierung wird umgesetzt, indem die Namen der Kinder geändert bzw. kodiert werden und biografische Merkmale nicht veröffentlicht werden, wenn dadurch eine Zuordnung zur realen Person ermöglicht wird und die Anonymität nicht gewahrt werden kann. Die Interviews werden mittels Audioaufnahmegerät aufgezeichnet, die Einwilligung dazu wird ebenfalls im Vorfeld geklärt.

Die empirische Untersuchung wird außerhalb der Schulzeit, am Nachmittag in der Schulbibliothek durchgeführt, dadurch wird eine lockere Atmosphäre geschaffen. Es wird versucht eine möglichst alltagsnahe Gesprächsatmosphäre zu schaffen, damit die Kinder entspannter sind, sich trauen frei ihre Meinung zu äußern und dadurch mehr

Informationen gewonnen werden können. Ursprünglich war geplant die Interviews in Kleingruppen zu führen. Schlussendlich ist die Entscheidung doch auf Einzelinterviews gefallen, da sich die Probanden nicht gegenseitig beeinflussen. Vorteilhaft an diesem Setting ist, dass den Befragten mehr Freiraum gegeben wird, um sich zu äußern und nicht durch mögliche andere Personen unterbrochen oder vom Thema abgelenkt werden. Gruppenbefragungen in Form von Diskussionen können sich zwar positiv auswirken, da vielleicht neue Aspekte im Gespräch eingebracht werden, an die die Personen im Einzelinterview nicht gedacht hätten. Bei dieser Altersgruppe besteht aber durchaus die Gefahr der gegenseitigen Beeinflussung der eigenen Meinung und Verzerrung der Daten, weshalb die Interviews einzeln durchgeführt werden.

7.2.4. Aufbau und Leitfaden des Interviews

Der Leitfaden bildet während der Datenerhebung ein wichtiges Steuerungs- und Strukturierungsinstrument. Er erfüllt in seiner Rolle als roter Faden durch das gesamte Gespräch zahlreiche Funktionen. Unter anderem umrahmt er die wesentlichen Punkte des Interviews und beinhaltet alle zu erwähnenden Themen. Dadurch wird eine Basis für die Vergleichbarkeit von Interviews von mehreren Personen gebildet. Dem Interviewführenden bietet er eine grobe Struktur während der Kommunikation.¹⁴⁵

Reinders¹⁴⁶ formuliert drei Grundprinzipien des fokussierten Interviews, die in der Erstellung des Leitfadens für die Befragung in dieser Studie berücksichtigt werden. Das Prinzip der Reichweite besagt, dass Formulierung der Fragen ein möglichst weites Spektrum an Antwortmöglichkeiten in alle Richtung erlaubt. Durch das Prinzip Spezifität sollen Fragen nicht allgemein formuliert werden, sondern sich auf konkrete Teilsituationen oder Aspekte des Themas beziehen. Unter Tiefe im Interview versteht man das Ziel nicht nur Reaktionen oder Meinungen zu erheben, sondern die Beweggründe und Argumente dafür. In der Praxis ist die gleichmäßige Berücksichtigung aller drei Aspekte nicht umsetzbar, im Laufe jedes einzelnen Interviews werden sich die Teilbereiche zeigen, die stärker zur Geltung kommen.

Anschließend an die Theorie des Sinns und der Anforderung an den Leitfaden, soll die praktische Umsetzung kurz diskutiert werden. Für die Erstellung des Leitfadens wird das

¹⁴⁵ Vgl. Misoch, 2019, S. 65-67

¹⁴⁶ Vgl. Reinders, 2016, 94-95

SPSS-Prinzip nach Helfferich benutzt.¹⁴⁷ Die Abkürzung steht für die vier Schritte im Prozess der Leitfadenerstellung: Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren. Wie die Stichwörter erahnen lassen, ist der erster Schritt die Formulierung von Fragen. Dabei sind der genaue Wortlaut und die Ordnung noch irrelevant, es können auch nur Stichwörter gesammelt werden. Im nächsten Schritt werden die gefundenen Begriffe oder Fragen auf Sinnhaftigkeit und Relevanz für die Forschungsfrage hin geprüft und gegebenenfalls ausgemustert. Anschließend soll versucht werden, nach Themen und übergeordnete Kategorien zu sortieren und zu zusammenhängen Fragenkomplexe zu bündelt. Im finalen Schritt der Subsumierung soll für jeden der vorher gebildeten Themenkomplexe eine Erzählaufforderung formuliert werden. Die Schwierigkeit dabei ist, alle Teilaspekte durch einfache und eindeutige Aufforderung abzudecken, die dabei einen möglich erzählgenerierenden Impuls liefern.¹⁴⁸

Für die Interviews im Rahmen der Masterarbeit ist das Vorgehen gewählt worden, nur die wichtigsten Fragen bzw. Erzählaufforderungen konkret auszuformulieren. Diese sollen, wenn möglich, in allen Interviews eingebaut werden. Die Kernthemen, die für die Forschungsfrage relevant und interessant sind, werden in Stichworten und Sammelbegriffen festgehalten. Ziel ist es im Gespräch alle diese Bereiche zu integrieren, aber dennoch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern genug Freiraum zu lassen, die aus eigener Sicht aus wesentlichen Punkten in das Interview einfließen zu lassen. Je nachdem, wieviel die befragte Person von sich aus an Informationen preisgibt und welche Aspekte angeschnitten werden, kann gezielt nachgefragt werden.

Eingebettet werden die konkreten Fragen und Stichworte des Leitfadens in das Konzept von Misoch zur Gliederung von Interviews. Die Grafik zeigt die vier Phasen eines durchdachten Interviews mit den wesentlichen Punkten und Funktionen. An diesem Schema orientiert sich die Befragung für diese Arbeit.

¹⁴⁷ Vgl. Helfferich, 2011, S. 182

¹⁴⁸ Vgl. Helfferich, 2011, S. 182-185

1. Informationsphase	– Informieren der Befragten zu den Zielen der Studie – Informationen zum Datenschutz – Einverständniserklärung unterzeichnen
2. Warm-up	– Einstiegsfrage – Funktionen: – Gewöhnung an die Gesprächssituation – Offener Einstieg in den Themenbereich
3. Hauptteil	– Bestimmte vorab festgelegte Themenbereiche werden angesprochen, strukturiert durch den Leitfaden. – Oft deduktive und induktive Vorgehensweise kombiniert – Modifikationen des Leitfadens sind ggf. möglich.
4. Ausklang	– Einstellungs- oder Abschlussfrage(n) – Funktionen: – Hinausbegleiten aus dem Interview und gedanklicher Abschluss – Möglichkeit für Ergänzungen und Vertiefungen seitens des Interviewten

Tab.8: Vier Phasen eines Interviews (aus Misoch, 2019, S. 71)

Im Folgenden sollen kurz die wesentlichen Themen oder Themenkomplexe des Leitfadens aufgelistet werden. Diese sollen in jedem der geführten Interviews behandelt werden, um eine bessere Vergleichbarkeit der Aussagen unter den verschiedenen Personen zu ermöglichen. Ebenfalls an diese Aspekte angelehnt findet im Anschluss die Analyse der beiden Lehrbücher statt. Zuerst werden die beiden Bücher separat durchbesprochen, anschließend sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu animiert werden, sich zu Vor- oder Nachteilen beider Bücher im Vergleich äußern.

- Autobiografische Daten

Lehrbuch 1

- Orientierung im Buch/Design
- Grafiken und Abbildungen
- Aufgaben/Schwierigkeitsniveau
- Verständlichkeit der Arbeitsaufträge
- Bilder/Abbildungen

Lehrbuch 2 (gleiches Schema wie bei 1)

- Vergleich: Vorteile/Nachteile

7.3. Verfahren zur Datenaufbereitung und - Analyse

7.3.1. Transkription

Nach erfolgter Datenerhebung muss das aufgezeichnete Audiomaterial der Analyse und Interpretation zugänglich gemacht werden. Dieser Schritt ist die Transkription. „*Transkription* (lat. *transcribere* = ‚umschreiben‘) bedeutet das Übertragen mündlicher Aussagen von einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form. Ziel einer Transkription ist es, die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache zu überwinden, Mündlichkeit mit all den für sie typischen Phänomenen schriftlich festzuhalten.“¹⁴⁹ Dieser Prozess klingt einfach, es ist jedoch durchaus komplex die Eigenheiten der gesprochenen Sprache in schriftlicher Form widerzugeben. Inhalt des Gesprächs, zeitliche Abfolge der Dialoge, Notationen der gesprochenen Sprache und Eigenheiten der Kommunikation müssen in der Schrift abgebildet werden. In der Masterarbeit wird die Variante des Grundtranskripts nach Fuß und Karbach¹⁵⁰ verwendet, bei der der Inhalt des Gesprächs im Vordergrund steht. Der Fokus liegt auf der guten und leichten Lesbarkeit und der Darstellung des Inhalts und weniger der paraverbalen Kommunikation.

7.3.2. Qualitative Datenanalyse

Dem Schritt der Datenaufbereitung folgt die Datenanalyse. Das Rohmaterial aus den Erhebungen umfasst meist größere Mengen, daher wird das Material im Rahmen der Analyse den Ansprüchen entsprechend angepasst. Im Zuge der Datenanalyse gibt es Strategien der Datenreduktion und Datenexpansion.¹⁵¹ Reduktion ist an Stellen des Interviews notwendig, an denen es zu Wiederholungen bereits Gesagten Inhalten oder Abschweifungen vom Thema kommt. Im Zuge der Interpretation kann es zu Datenexpansion der wesentlichen und besonders relevanten Inhalte kommen. In der Masterarbeit kommt die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring zum Einsatz.¹⁵² Dabei wird durch Bildung von übergeordneten Kategorien versucht die erhobenen Daten zu strukturieren, sortieren und reduzieren.

¹⁴⁹ Mempel/Mehlhorn, 2014, S. 147

¹⁵⁰ Vgl. Fuß/Karbach, 2019, S. 64

¹⁵¹ Vgl. Demirkaya, 2014, S. 216-217

¹⁵² Vgl. Mayring, 2015

7.4. Analysekriterien im Detail

In der produktorientierten Schulbuchforschung werden Analysekriterien für die Beurteilung aus den drei großen Bereichen, thematisch-inhaltlich, formal-gestalterisch und pädagogisch-didaktisch eingeteilt. Bei einer Analyse der Schulbücher aus der Perspektive der Schülerinnen und Schülern können nicht alle Bereiche gleichermaßen berücksichtigt werden. Von der befragten Zielgruppe können vor allem das thematisch-inhaltliche und zum anderen das formal-gestalterische Gebiet beurteilt werden. Der pädagogisch-didaktische Bereich wird, aus dieser Perspektive betrachtet, im Vergleich zu den anderen vernachlässigt. In den oben genannten zwei Bereiche, wurden für die Analyse des Interviews folgende Kriterien ausgewählt:

- Äußere Gestaltung
- Themenbereich/Inhalte
- Aufgabentypen
- Aufgabenstellungen
- Grammatik
- Abbildungen/Bilder

Bei den Interviews wurden die zwei Exemplare hintereinander behandelt. Die Schülerinnen/Schüler äußerten sich zuerst zu dem Buch „Von Null auf Deutsch“ dann zu dem Buch „INTRO“. Zum Schluss wurden die zwei Bücher miteinander verglichen und die Möglichkeit für allgemeine Verbesserungsvorschläge wurde gegeben.

Der Interviewleitfaden beschränkt sich auf acht Fragen, die für beide Lehrwerke in gleicher Weise gestellt wurden. Zu Beginn beziehen sich die Fragen nur auf das Buchcover, daher die äußere Erscheinung der Bücher. In den weiteren Fragen werden gezielt Inhalt, Themenbereiche, Aufgaben und Illustration erfragt. Um einen besseren Überblick bei der Auswertung zu schaffen, sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen zu den Büchern separat wiedergeben und zum Schluss sollten erst die zwei Bücher miteinander zu vergleichen. Die letzte Frage wird mit der Absicht gestellt, Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zu geben ihre Ideen und bisherigen Bemerkungen reflektieren zu können. Bei der Analyse und für die weiteren

Unterrichtspraxis ermöglicht die letzte Frage eine Rückschlussmöglichkeit. Im folgenden Abschnitt werden die Schlüsselfragen, erwartete Antworten und Gründe für ihre Wahl kurz erläutert. In den Interviews wurden je nach Bedarf und Situation zusätzliche Zwischenfragen gestellt, um den Redefluss der Interviewpartner/innen zu fördern.

- Kannst du dich bitte kurz vorstellen?

Diese Einstiegsfrage des Interviews soll dazu dienen, dass sich die Probandinnen/Probanden kurz vorstellen. Der sanfte Einstieg nimmt die eventuellen Hemmungen der Schülerinnen und Schüler. Sie können erzählen, aus welchem Land sie stammen, wie lange sie schon in Österreich leben. Außerdem erzählen sie, welche Sprachen sie beherrschen und welche davon ihre Erstsprache oder Umgebungssprache ist. Zur Orientierung fassen sie kurz zusammen, wie alt sie sind und welche Schule und Klasse sie besuchen. Die Probandinnen und Probanden haben teilweise eine abwechslungsreiche Kindheit hinter sich. Ihre Familien gehörten entweder zu den Wirtschaftsflüchtlingsen oder mussten wegen des Kriegs aus ihrer Heimat flüchten. Österreich ist oft nicht ihre erste Station der Migration, sodass verschiedene Kombinationen aus mehrsprachigen Sprachkenntnissen zu Stande kommen, obwohl die SuS nicht alle Sprache fließend sprechen bzw. auch schreiben können. Auf diese Hintergrundinformationen kann man später bei der Analyse zurückgreifen bzw. machen dies die Kinder teilweise selber, wenn sie das untersuchte Buch mit einem anderen aus ihrer alten Schule vergleichen.

- Kannst du bitte die Titelseite des Buch „Von Null auf Deutsch“ anschauen und beschreiben, was du siehst. Was sagt dir das Bild auf der Titelseite?

Dieser Teil der Befragung zielt auf das Buchcover ab, die Schülerinnen und Schüler beschreiben das Deckblatt. Die ersten Eindrücke sind sehr ausschlaggebend für das Erlernen einer neuen Sprache und im Falle von Lehrbüchern für die Motivation damit zu lernen. Wenn ein Buch, besonders wenn es ein Schulbuch ist, sehr imposant ist, kann es das Interesse der Schülerinnen und Schüler schneller wecken. Dafür haben Bilder eine sehr große Relevanz. Die Kinder können beschreiben was sie auf dem Deckblatt sehen und wie sie das Motiv interpretieren. Sie erinnern sich zurück, ob sie die Seite einladend zum Lernen fanden und ob das Buch auf den ersten Blick ihr Interesse geweckt hat.

- Jetzt blättern wir ins Buch hinein. Kannst du dich noch daran erinnern, welche Themenbereiche im Buch besprochen wurden?

Bei dieser Frage soll den SuS die Möglichkeit geboten werden wiederzugeben, welche Themen im Buch besprochen wurden. Welche Themenbereiche wurden in Rahmen des Deutschunterrichts mit Hilfe des jeweiligen Schulbuchs behandelt? Welche Inhalte wurden ausführlicher oder weniger detailliert erarbeitet? Welche Themen halten sie für wichtig und hilfreich im Alltag, welches Themengebiet hat einen großen Lernfortschritt bewirkt?

- Kannst du dich noch an den Aufbau erinnern?

Zum besseren Verständnis des Interviews sollte kurz erwähnt werden, wie der grobe Aufbau der beiden zu analysierenden Bücher gestaltet ist. Das Schulbuch „Von Null auf Deutsch“ besteht aus zwei großen Teilen, der erste Teil soll die Wortschatzerweiterung fördern, während der zweite Teil auf das Erlernen der Grammatik fokussiert. Im Vergleich dazu, wird im anderen Buch „Intro“ keine Trennung vorgenommen. Jedes Kapitel basiert auf die Kombination Grammatik und Wortschatzarbeit. In den Interviews gehen die SuS genauer auf die einzelnen Bereiche ein und erklären, welches Konzept für sie sinnvoller oder für ihren persönlichen Lernerfolg besser geeignet ist. Die Integration von Erklärungen zu den jeweiligen Themen/Kompetenzen ist ebenfalls unterschiedlich gestaltet und wird in der Befragung berücksichtigt.

- Welche Aufgabentypen hast du gut gefunden? Welche hast du besonders schwierig gefunden?

Der Punkt der Aufgaben im Schulbuch ist gegliedert in Aufgabentypen und Formulierung der Aufgabenstellung. Zuerst haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit sich zu den Typen, zum Beispiel Lückentexte, Schreibaufgaben ec., zu äußern. Welche

Aufgaben sind leichter/schwieriger, haben einen besseren Lerneffekt. Ist ihnen die Verteilung an Aufgabentypen eintönig oder abwechslungsreich vorgekommen?

- Sind die Aufgabenstellungen verständlich und leicht formuliert oder hast du viel Hilfe beim Verständnis gebraucht? Sind im Buch besondere Hilfsmittel, Symbole, Bilder, welche das Verstehen von Aufgaben für dich erleichtert hat?

Hier haben sie die Möglichkeit, Bemerkungen zur Formulierung der Aufforderungen und Aufgabenstellungen zu äußern. Für das Bearbeiten der Aufgaben ist das Verständnis der Aufgabenstellung unerlässlich und besonders im Fremdsprachenunterricht nicht selbstverständlich. Oft sind Zeichnungen, Icons hilfreicher, für die Orientierung und das Verständnis als komplizierte schriftliche Arbeitsaufforderungen.

- Grammatik: Wie hast du die Grammatikteile im Buch gefunden? Sind die Erklärungen verständlich und zielführend? Gibt es genügend Möglichkeiten das gelernte Wissen zu üben?

Grammatik ist ein sehr spannender, aber auch sehr fordernder Teil des Fremdsprachenunterrichtes und für die korrekte Verwendung der Sprache notwendig. Erklärungen und praktische Anwendungsbeispiele können helfen. Gelegenheiten das gelernte Wissen anzuwenden bzw. den Erfolg zu kontrollieren, sind in Form von Übungen möglich. Die Interviewpartner/innen sollen ihre Ansichten zur Gestaltung des grammatikalischen Bereichs in den Schulbüchern äußern. Zu bedenken ist an dieser Stelle besonders die subjektive Einschätzung jeder Person. Individuelle sprachliche Vorkenntnisse und andere gesprochene Sprachen können das Erlernen der Grammatik stark beeinflussen. Einige Fremdsprachen, die die Schülerinnen und Schüler beherrschen, zeigen größere Ähnlichkeiten mit der deutschen Sprache als andere. Diese verschiedenen Ausgangssituationen können womöglich die Antwort beeinflussen.

- Wie findest du die Bilder oder Illustrationen im Buch? Helfen sie dir die Aufgaben oder Vokabeln besser zu verstehen und zu lernen?

Die Frage wurde mit dem Ziel gestartet, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen über die Bebilderung des Buches zu reflektieren. Entsprechen die Bilder den Vorstellungen der SuS, sind genügend oder sogar zu viele davon in das Buch eingearbeitet? Interessant für diesen Bereich, wie weit sich die Illustration auf das Verstehen auswirken und ob die richtigen Illustrationen die Lehrprozess erleichtert können.

Die gerade eben besprochenen Fragenkomplexe werden in ähnlicher Form zu beiden Büchern gestellt. Abschließend werden die Interviewenden aufgefordert, die beiden Schulbücher zu vergleichen und mögliche Verbesserungsvorschläge zu nennen. Abschließend können die SuS ihre Meinung noch einmal kurz zusammenfassen. Diese Aufforderung kann helfen das bisher Gesagte zu reflektieren und die persönlich am wichtigsten erscheinenden Ansichten hervorzuheben.

8. Datenauswertung

8.2. Interpretation der Daten

Die Antworten zur Einstiegsfrage in jedem Interview für die Datenauswertung und Fragestellung wenig relevant. Die Daten widerspiegeln hingegen die sprachliche Vielfalt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Es ist eine Vielzahl an Sprachen und Ländern aus denen die SuS stammen. Geprägt durch ihre Migrationsgeschichten kamen manche der Probanden mit bereits mehr als drei Sprachen in Kontakt und sollen in Österreich zusätzlich Deutsch lernen.

8.2.1. Äußere Gestaltung/Buchcover

Wie sich allgemein aus allen Interviews herausgestellt hat, genießt die äußere Gestaltung bei den Lernenden große Bedeutung. Der erste Anblick scheint einen bleibenden Eindruck zu hinterlassen. Auf dem Buchcover „Von Null auf Deutsch“ sind zwei gezeichnete Personen, die Ähnlichkeiten mit Comicfiguren aufweisen. Der Junge und das Mädchen stellen die Protagonisten des Buches dar und ziehen sich durch das ganze Buch. Angelehnt an ihre eigne Geschichte, erwähnen mehrere SuS Interpretationsmöglichkeiten für das Cover. Eine davon ist, dass das Mädchen wahrscheinlich nicht Deutsch sprechen kann und der Bub ihr ein Wörterbuch überreicht.

„B: Auf Der Buchseite von Null auf Deutsch sieht man ein Mädchen und eine Junge. Diese Bilder sieht man im Buch dann öfter. Sie sind die Hauptpersonen.

I: Was haben sie in der Hand?

B: Ich glaube ein Buch, vielleicht ein Wörterbuch...“ (Z31-234)

Diese mögliche Anspielung auf ein Mädchen, das Deutsch lernen möchte, auf dem Cover eines DaZ-Buchs scheint das Interesse der Interviewpartner/innen geweckt zu haben. Gleichzeitig wird aber mehrfach erwähnt, dass die Illustration in Form der Comiczeichnung altmodisch sei. „Das Buch ist nicht so modern. Nur gezeichnet, kein Foto...“ (Z. 392)



Abb.4: Buchcover („Von Null auf Deutsch“ und „Intro“)

Die Titelseite von „Intro“ ist schlicht mit einem Bild von verschiedenen übereinander gelegten Händen gestaltet. Für mehrere interviewte Kinder scheint die Illustration in Form eines fotografierten Bildes mehr ihren Interessen zu entsprechen.

I: „Welches Bild sagt dir mehr, welches Bild hat mehr Aussagekraft?

B: Das Bild mit den vielen Händen. Ist besser als die zwei Kinder.“ (Z. 20-21)

Die Titelseite von Westermann scheint mehr Aussagekraft zu haben. Öfters wird betont, dass Fotos die Wirklichkeit viel näher abbilden als Zeichnungen. In der digitalisierten Welt, in der man mit Smartphones in Bruchteilen von Sekunden das reale Leben festhalten kann, wirken Fotos zeitgemäßer.

Interessant ist, wie die befragten Kinder zwischen dem Buchcover mit den verschiedenen Händen Parallelen zur Vielfalt in der Schule ziehen.

„B: Das symbolisiert Freundschaft, zusammen sein.“ (Z.312)

„B: Man sieht viele Hände, Kinderhände...glaube ich.

I: Und was machen sie?

B: Sie legen übereinander. Sie haben unterschiedliche Hautfarbe.

I: Was sagt dir das Bild?

B: Vielleicht eine Klasse, wo viele Kinder sind. Sie kommen aus unterschiedlichen Länder.

I: Und sie sind alle in einer Klasse?

B: Ja...oder sie lernen alle Deutsch. Sie halten zusammen.“ (Z.412-416)

Das Motiv der Hände symbolisiert für die Schüler und Schülerinnen Zusammenhalt im Team, Geschlossenheit innerhalb einer Gruppe. Als deutschlernende Kinder in der Schule sehen sich die betroffenen SuS als Gruppe, die zusammenhält. Diesen Zusammenhalt und Geschlossenheit im Team scheint das Motiv der Hände für die Schülerinnen und Schüler zu symbolisieren. Zu ergänzen ist die ähnliche Absicht der Autoren/innen, die im Buch ein Kapitel mit dem Titel „Gemeinsam sind wir stark“ der Gemeinschaft widmen.

Zum allgemeinen Äußeren lässt sich noch erwähnen, dass die Seitenzahl des Buches und die Materialqualität Einfluss auf die Beurteilung haben. Zu dicke Schulbücher wirken abschreckend und weniger motivierend als dünnere, außerdem wird Papierqualität bevorzugt, die sich zum leichten Blättern eignet.

8.2.2. Themenbereiche/Inhalte

Im Zuge der Evaluierung konnte festgestellt werden, welche Themen den Schülerinnen und Schülern besser gefallen bzw. welche sie nützlicher finden. Allgemein wollen die DaZ-Lernenden besonders am Anfang ihrer Lernerfahrung diejenigen Themen bearbeiten, mit denen sie sich schnellstmöglich in die Klassengemeinschaft integrieren können, zum Beispiel, grüßens oder sich vorstellen zu können.

„B: Ah, grüßen. Das ist wichtig, dass man richtig grüßen kann.

I: Also das ist dir wichtig am Anfang, dass du grüßen kannst. Die zwei Formen /

B: Ah ja, wenn ich Du sage oder wenn ich Sie sage. Das muss man anders sagen. Die zwei Spalten, das ist sehr gut. Also wenn du eine Mädchen oder Junge bist, dann sagt man du, aber zu den Erwachsenen sagt man Sie. Das ist hier sehr gut erklärt.“ (Z.33-37)

Des Weiteren erscheinen den interviewten Personen Begriffe aus Themenbereichen als nützlich, die sie gerade am Anfang benötigen, um in der Schule und im Alltag

zurechtkommen. Beispiele wären das Verstehen von Hinweisen und einfachen Aufforderungen, das Benennen von Schulsachen und essentiellen Gegenständen. Dieser Basiswortschatz erleichtert den Alltag.

„I: Und was haben wir noch gehabt? Welche Themen? Kannst du dich noch daran erinnern?

B: Schule, Schulsachen ..., die Fächer, Stundenplan... alles was man am Anfang braucht, wenn die Schule beginnt. Die meisten Themen hängen mit der Schule zusammen. Zahlen, Tage... einfache Sachen“ (Z. 258-262)

Dem Großteil der befragten SuS gefällt eine detaillierte Aufarbeitung eines Themengebiets und den dazugehörigen Vokabeln. Das Schulbuch von Veritas „Von Null auf Deutsch“ hat im ersten bBnd die Besonderheit, Themen kurz aufzugreifen und lediglich flüchtig zu behandeln. Teilweise werden Themen nur kurz und bündig behandelt mit einer Sammlung von Vokabeln, die in das Gebiet gehören. Ohne Hilfe der Lehrkraft fällt es schwer, die Themen zu erarbeiten. Im Gegensatz dazu werden in „INTRO“ den meisten Themen mehrere Seiten gewidmet und detaillierter besprochen. Als Beispiel ein kurzer Vergleich, wie die beiden Schulbücher Gesundheit bzw. Krankheit aufarbeiten. Während in „Intro“ eine ganze Seite dem Punkt der Gesundheit gewidmet ist, wird der Gegenstand in „Von Null auf Deutsch“ in einer Übung behandelt.



Abb.5. (aus Von Null auf Deutsch, S. 38)

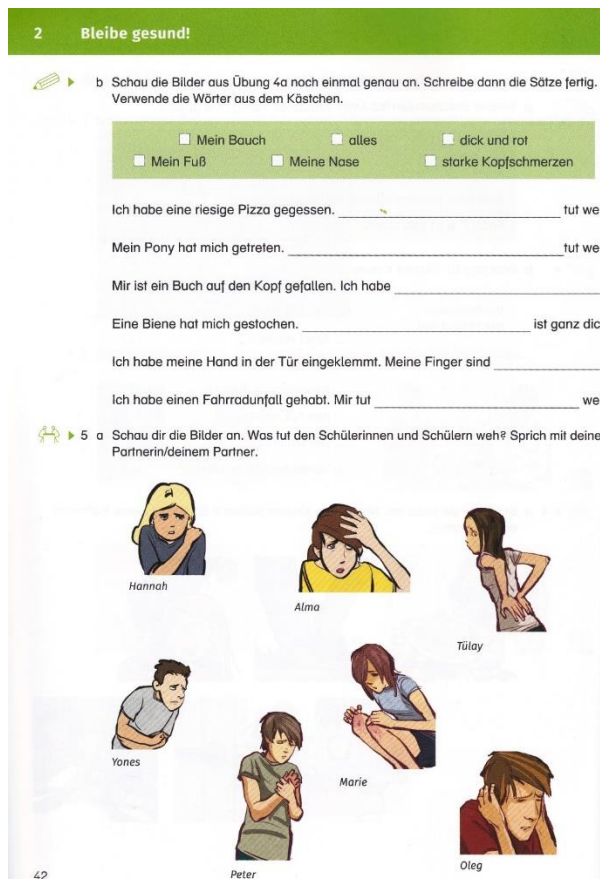


Abb.6: (aus INTRO, S. 42)

Beliebt bei den interviewten Kindern sind Seiten in den Büchern zu den Traditionen bei diversen Festen und Feierlichkeiten.

„I: Welche Themen haben wir noch behandelt?

B: Schulsachen, Schule, Familie, Feste feiern/ Also Weihnachten, Ostern, Geburtstag und was bei denen gemacht wird. Zum Beispiel Torte backen, Christbaum schmücken und was da die Leute machen.“

Feste, Feiertage und mit ihnen verbundenes Brauchtum scheint die SuS zu interessieren. Gründe dafür könnten die Unterschiede zu den Feiertagen aus ihrer Heimat sein und die Neugier, welche Traditionen es in Österreich gibt. Gerne vergleichen sie die Kultur und geben Einblicke in die Traditionen ihrer Heimat. Diese Thematik wird in „Intro“ ausführlich eingearbeitet und bietet viele Möglichkeiten für die Nutzung im Unterricht. Im Buch von Veritas findet sich das Thema ebenfalls, allerdings werden hier nur die Feiertage in Österreich aufgelistet.

Feiertage in Österreich	
An Feiertagen ist keine Schule, arbeiten viele nicht und sind die Geschäfte geschlossen.	
Staatliche Feiertage:	Kirchliche Feiertage:
1.1. Neujahr Am 1. Jänner ist Neujahr. Wir feiern auch schon am 31. Dezember, da ist Silvester.	6.1. Heilige Drei Könige März / April: Ostern (Pl.) Karfreitag, Karsamstag, Ostersonntag, Ostermontag
1.5. Staatsfeiertag (Tag der Arbeit) Am 1. Mai ist Staatsfeiertag. Da sieht man überall die österreichische Fahne.	50 Tage nach Ostern: Pfingsten Pfingstmontag
26.10. Nationalfeiertag 	15.8. Mariä Himmelfahrt 1.11. Allerheiligen 8.12. Mariä Empfängnis
	Weihnachten (Pl.) 24.12. der Heilige Abend 25.12. Christtag 26.12. Stefanitag 

Abb.7. (aus Von Null auf Deutsch, S. 55)

Von ähnlicher Bedeutung scheinen Informationen zu Österreich an sich zu sein. Aus den Interviews lässt sich ableiten, wie wichtig Wahrzeichen und die grobe Geografie zu Österreich sind. Sie möchten das Land gerne kennenlernen, auch um sich schneller und einfacher integrieren können.

„B: Hm... Österreich interessiert mich. Aus Österreich könnte man noch mehr reingeben. Na gut, da ist schon fast Geografie. Aber das interessiert mich.“ (Z. 211-212)

„B: Oder als wir über Österreich gelernt haben, das passt wieder zu Geschichte, oder Geografie.“

I: Also, dass die Themen fächerübergreifend waren, war für das spätere Schulleben hilfreich.

B: Ja, unbedingt. Da hat man ein bisschen Überblick bekommen, so allgemeines Wissen.“ (Z. 577-581)

An dieser Stelle wurde der nächste Punkt erwähnt, fächerübergreifende Themen und Begriffe. Neben dem reinen Deutschunterricht besuchen die SuS andere Schulfächer, für das bessere Verständnis in diesen Stunden sind Fachbegriffe und Vokabeln erforderlich. Wenn diese Begriffe bereits in dem DaZ-Lehrbuch aufgegriffen werden, kommen sie den SuS in Geografie, Geschichte oder Biologie bereits bekannt vor. Fächerübergreifende Themen empfinden die Kinder deshalb ebenfalls als nützlich.

„I: Wie gefallen dir die Themen?

B: Die sind sehr gut. Man braucht sie bei anderen Fächern.

I: Meinst du, dass du die Vokabel bei anderen Fächern wieder erkannt hast?

B: Ja. Zum Beispiel die Körperteile. Die haben wir aus Biologie auch gehabt. Oder als wir aus Österreich gelernt haben. Die könnte man in Geografie brauchen. (Z. 440-444)

8.2.3. Aufgabentypen und Fragestellungen

Mit dem Fragenkomplex zu den Aufgaben sollte zum einen geklärt werden, welche Aufgabentypen bei den SuS gut ankommen, und zum anderen, wie verständlich die Arbeitsaufforderungen für sie sind. Es gibt sehr viele Möglichkeiten den gelernten Stoff zu üben, aber es ist nicht egal, mit wie viel Interesse und Motivation die Kinder die Aufgaben erledigen. Eines der wichtigen Kriterien, welches bei mehreren Schülerinnen und Schüler erwähnt worden ist, ist die Abwechslung der Aufgabentypen. Immer das gleiche Schema, die gleiche Methode beim Vorgehen der Bearbeitung der Übungen kann dazu führen, dass die Kinder das Interesse verlieren.

„B: Die Aufgaben sind sehr gut. Nicht immer die gleiche. Und da war Text und Grammatik zusammen. Das finde ich gut. Und sie haben immer einen gelben Rahmen. Das heißt wichtig.“ (Z. 526-528)

Unter den Aufgabentypen haben sich Übungen zum Einfüllen von Begriffen bewährt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten sehr gern mit Lückentexten. Die Aufgaben kann man differenzieren, zu Beginn des Sprachlernens werden die Lösungsmöglichkeiten oft vorgegeben (siehe Abb.), später kann der Schwierigkeitsgrad erhöht werden, der Text ohne Hilfsmittel vervollständigt werden soll.

b Setze die fehlenden Wörter ein.

Parlament	Gesetze	Mitbestimmung
drei	Demokratie	Volkvertreterinnen und Volkvertreter

Österreich ist eine _____.

Demokratie bedeutet _____.

In Österreich wählt man _____.

Diese arbeiten im _____.

Im Parlament stimmt man über _____ ab.

In einer Demokratie gibt es _____ Teile der Macht.

6 a Schau dir die Bilder an. Was siehst du?



93

Abb.8. (aus INTRO, S. 93)

Ein weiterer zu bedenkender Aspekt ist die Strukturierung der Buchseite. Auf machen Seiten wurde zu viel Stoff auf einmal aufgegriffen und dadurch nur flüchtig behandelt. Dadurch ist die Erarbeitung nur mit Unterstützung der Lehrkraft möglich und nicht im Selbststudium außerhalb des Unterrichts. Pro Seite sollten darüber hinaus nicht zu viele Übungen platziert werden. Bei Schreibübungen fanden die Schülerinnen und Schüler es nicht zielführend, wenn im Buch wenig Platz für die Erarbeitung freigelassen wurde.

B: Und da ist immer sehr wenig Platz zu schreiben, hier zum Beispiel bei den Verben, Seite 60 / die Tabelle...“ (Z. 270-271)

Das Erarbeiten der Aufgaben wird in dem Buch „Intro“ durch zusätzliche Abbildungen und beschrifteten Zeichnungen erleichtert. Dadurch können die Begriffe auch ohne Vorkenntnis der Vokabeln erkannt werden.



Abb.9: (aus INTRO, S. 45)

Bemängelt wird von mehreren interviewten Personen in beiden Büchern die Zahl an Schreibaufgaben. Obwohl am Anfang natürlich andere Kompetenzen im Vordergrund stehen, wie Sprechen, Wortschatz und Grammatik, wünschen die Schülerinnen und Schüler mehr Möglichkeiten zum Üben von Schreibkompetenzen. Besonders das Verfassen von länger zusammenhängenden Texten gestaltet sich oft als schwierig für DaZ-Lernende. Die Kinder sind sich aber bewusst, im Normalunterricht Schularbeiten schreiben zu müssen, dabei sind genau diese Schreibkompetenzen gefragt.

I: Sehr gut. Das freut mich sehr, dass das Buch dir gut gefallen hat. Aber wenn du die Möglichkeit hättest etwas zu ändern, was würdest du vorschlagen?

B: Vielleicht mehr Texte. Lange Texte und mehr schreiben. Verstehen ist auch wichtig, aber man muss Sätze schreiben können. (Z. 119-122)

I: Super. Möchtest du etwas im Buch ändern, wenn jemand dich fragen würde?

B: Ja, man sollte viele Texte schreiben. Ich bin jetzt in der dritte Klasse, da schreibe ich schon Schularbeiten. Das ist sehr schwer. Da muss man sehr viel schreiben. Das fehlt aus dem Buch. (Z. 538-541)

Weitere sowohl positive als auch negative Kritikpunkt beziehen sich auf die Aufgabestellungen. Im Buch Von Null auf Deutsch zum Beispiel werden innerhalb einer Aufgabe mehrere Dinge verlangt (siehe Abb.). In diesem Fall waren die Kinder überfordert und haben Hilfe vom Lehrpersonal gebraucht. Entweder waren die Aufgaben zu kurz und ohne genaue Erklärung formuliert, sodass sie ohne Unterstützung der

Lehrperson nicht zu erledigen sind; oder bei den Erklärungen werden Begriffe verwendet, die man mit wenig Sprachkenntnissen nicht versteht.

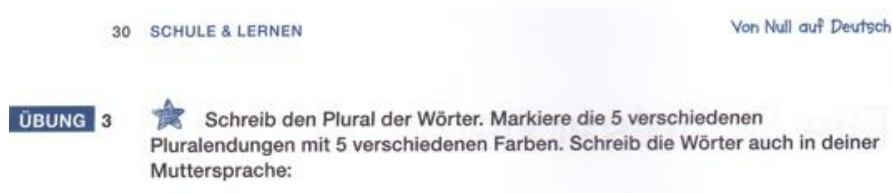


Abb.10: (aus Von Null auf Deutsch, S. 31)

„I: Hast du die Aufgaben sofort verstanden?

B: Nicht immer gleich... und die Fachbegriffe / Das war alles zu viel auf einmal. Zum Beispiel ich weiß es nicht was Verbkonjugation heißt? Vielleicht jetzt... aber früher... Und steht „setz ein: heißen“/ Man kennt sich überhaupt nicht aus.“ (Z. 268-270)

„I: Und hast du gleich verstanden, was du zu tun hast? Waren die Aufgaben gut formuliert?

B: Und wieder die Fachbegriffe... Bei der Aufgabenstellung habe ich nicht gewusst, was da gemeint ist.

I: Kannst du ein Beispiel aus dem Buch aussuchen?

B: Ja, ja ...da zum Beispiel auf Seite 87. Ich habe überhaupt nicht gewusst, was Konjunktionen sind!“ (Z. 280-285)

Bei den Problemen mit dem Verstehen der Aufgabenstellung beziehen sich die Interviewausschnitte auf das Schulbuch „Von Null auf Deutsch“. Im Gegensatz dazu scheinen in „Intro“ die Aufforderungen verständlicher für die Lernenden formuliert zu sein. Zusätzlich zur schriftlichen Arbeitsanleitung befinden sich direkt neben der Aufgabenstellung kleine Zeichnungen, welche die zu erledigende Aufforderung darstellen.

„B: Da sind die normalen Bilder, die die Wörter erklären, oder die Texte. Aber da sind die Zeichnungen, die die Aufgaben erklären.

I: Welche Zeichnungen?

B: Na zum Beispiel ein Stift heißt, dass man schreiben muss.“ (Z. 599-602)

Gemeint sind hier die kleinen Piktogramme als Hilfestellung neben den Aufgaben, um das Verständnis der Arbeitsaufforderung zu erleichtert werden. Erster Schritt bei der Bearbeitung von jeglichen Übungen ist das Verstehen, was überhaupt bei der Aufgabe zu erledigen ist. Folgende Abbildung zeigt eine Seite aus dem Buch „Intro“. Es sind ein geöffnetes Buch und ein Stift neben der Aufforderung „Lies“ und „Kreuze an“ zu sehen.

3 Gemeinsam sind wir stark

2 a Lies den Text.

Jugendschutz in Österreich

In Österreich gelten die Jugendschutzgesetze. Diese Gesetze schützen Kinder und Jugendliche. Sie regeln auch die Verantwortlichkeiten der Erwachsenen. Gemeinsam mit erwachsenen Bezugspersonen sollen Kinder und Jugendliche Stück für Stück lernen, Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen.

Das Jugendschutzgesetz regelt, was Kinder und Jugendliche tun dürfen und was für sie verboten ist. Seit 2019 gelten in Österreich erstmals einheitliche Regeln. Es gibt Regeln für den Kauf und Konsum von Alkohol und Tabak. Es gibt Vorschriften zu den Ausgehzeiten.

	unter 14 J.	14-16 J.	16-18 J.	ab 18 J.
AUSGEHEN				
bis 23 Uhr (00: 22 Uhr)				
bis 1 Uhr (00: 24 Uhr)				
ohne Begrenzung				
ALKOHOL				
gebrannt (Alkopops, Schnaps, ...)				
nicht gebrannt (Bier, Wein)				
RAUCHEN				
(E-Zigaretten, Shishas, ...)				

b Lies die Sätze. Kreuze an: richtig oder falsch. Schau dazu die Grafik oben an.

	richtig	falsch
Jugendliche mit 13 Jahren dürfen um 24.00 Uhr ein Gasthaus oder Restaurant besuchen.	☐	☐
Jugendliche mit 15 Jahren dürfen keine Zigaretten kaufen.	☐	☐
Jugendliche mit 17 Jahren dürfen Spirituosen (= Schnaps, Wodka, ...) kaufen.	☐	☐
Jugendliche mit 17 Jahren dürfen Bier und Sekt kaufen.	☐	☐

Abb.11: (aus INTRO, S. 76)

8.2.4. Grammatik

Prinzipiell sind die zwei Bücher verschieden aufgebaut. Bei „Von Null auf Deutsch“ ist der Grammatikteil von den restlichen Übungen separiert am Ende eingefügt. Die Übungen und Erklärungen zum Grammatikbereich hängen nicht mit Texten im restlichen Buch zusammen. Gegenteilig dazu wird die Grammatik bzw. jeweils Teile der Grammatik in „Intro“ in jedes Kapitel integriert.

Das Konzept der integrierten Grammatikteile von „Intro“ kommt bei den Schülerinnen und Schülern besser an. Das Buch von Westermann ist sehr gut durchgedacht und strukturiert. Dass die einzelnen Kapitel eine eigene Farbe haben, wurde schon von den Schülerinnen und Schüler aufmerksam bemerkt. Sie können sich deswegen im Buch besser und leichter orientieren. Erklärungen zur Grammatik werden stets durch gelbe Rahmen hervorgehoben. Innerhalb der gelben Kästchen werden auch mehrere Farben verwendet und die Theorie wird jedes Mal mit Beispielen erklärt. Die Aufgaben des restlichen Kapitels greifen die neu gelehrt Grammatik in den weiteren Übungen auf. Theorie und Praxis sind so direkt miteinander verbunden.

„B: Es ist bunt mit vielen Bilder. Die verschiedenen Kapitel haben immer eine andere Farbe. Die Blätter sind nicht so dick. Und die Grammatik ist besser. In jedem Kapitel wird etwas erklärt, viel detaillierter. Die Grammatik ist immer gelb. Sind immer Zeichnungen dazu, dass man die Aufgaben besser versteht. Bei dem anderen Buch war es nicht so.“ (Z.199-202)

„B: Und da war Text und Grammatik zusammen. Das finde ich gut. Und sie haben immer einen gelben Rahmen. Das heißt wichtig.“ (Z. 526-528)

Der separate Grammatikteil in dem Lehrbuch von Veritas erklärt die gesamte Grammatik des Buches hintereinander. Die Übungsmöglichkeiten für das Anwenden des neu gelernten Wissens scheinen den SuS zu kurz zu kommen. Auch hier ist der fehlende Platz zum Schreiben bemängelt worden. Ein wichtigerer Punkt ist die Verständlichkeit der Erklärungen zu den grammatikalischen Regeln. Diese sind laut Auswertungen der Antworten nicht immer verständlich und enthalten viele Fachbegriffe. Während die Lernenden einsehen, dass diese Begriffe später wichtig sind, haben sie sich besonders am Anfang mit der Fülle an neuen unverständlichen Fremdworten überfordert gefühlt. Bei

einigen der Übungen sind sie auf die Hilfe einer Lehrperson angewiesen gewesen, zuhause hätten sie die Übungen nicht selbstständig erledigen können.

B: Die Grammatik war sehr schwer und viel auf einmal. Die Übungen waren sehr wenig und da wurden die Sachen kaum erklärt.

I: Wirklich? Was meinst du ganz genau?

B. Da waren ein paar Sachen in diesem blauen Kästchen, da haben sie immer gesagt, dass sie sehr wichtig sind. Aber es waren kaum Übungen dazu und der Platz war auch immer zu wenig. (Z. 496-501)

I: Und die Übungen zu den Grammatik Wie waren sie?

B: Nicht immer leicht. Am Anfang müssten Sie erklären. Also ohne Hilfe wäre schwer gewesen. (Z. 93-94)

Als positiv in Erinnerung geblieben ist einigen Befragten, die Zusammenfassung von unregelmäßigen Konjugationen und anderen Ausnahme zur Regel. Im Lehrbuch „Von Null auf Deutsch“ findet man am Ende des Buches Tabellen zu diesen extra zu lernenden Ausnahmen.

I: Am Ende des Buches finden wir ein paar Tabellen. Sind sie nützlich? Kann man sie brauchen?

B: Ja, ja. Die sind die unregelmäßigen Verben. Das ist sehr wichtig wie in Englisch. (Z. 95-96)

8.2.5. Abbildungen

Allgemein lässt sich aus der Auswertung ableiten, wie wichtig allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Bilder in den Schulbüchern sind. Sie gestalten die Seiten bunter und weniger langweilig, was die Motivation zum Lernen wiederum stärken kann.

„I: Ist es wichtig in einem Buch, dass Bilder reinkommen“ (Z. 111-112).

B: Ja, natürlich. Ist nicht so fad.

Die ausgewählten Bücher sind mit unterschiedlich Illustrationstypen ausgestattet. Das erste Buch „Von Null auf Deutsch“ verwendet gezeichnete Bilder, die von den Schülerinnen und Schüler als eher altmodisch und nicht zeitgemäß empfunden werden. Obwohl die Zeichnungen mit Erklärungen versehen sind, können sich die Befragten

besser mit richtigen Fotos identifizieren. Im Schulbuch „Intro“ wird hauptsächlich, aber nicht ausschließlich, mit fotografierten Bildern gearbeitet. Diese Methoden hinterlässt bei den Verwendern und Verwenderinnen einen besseren Eindruck.

„B: Ja. Viel übersichtlicher. Und viele Bilder sind auch drinnen.

I: Ah, ja . Das wollte ich gerade fragen, wie haben dir die Bilder gefallen?

B: Besser als die andere. Da sind Fotos, sie sind besser. Viel mehr Bilder.“

(Z. 108-112)

„B: Da sind sehr viele Bilder, sehr bunt. Und die Bilder helfen sehr oft.

I: Ist es also eine wichtige Sache, dass sie bunt sind?

B: Ja, dann sind sie sehr lustig. Nicht so fad. Und da sind richtige Bilder drinnen, nicht solche Zeichnungen.“ (Z. 194-197)

9. Zusammenfassung

Die Befragung von Schülerinnen und Schülern im Interview und die anschließende Auswertung der Daten im Rahmen der Masterarbeit zeigt, dass das Schulbuch „Intro“ bei dem Lernen besser ankommt als „Von Null auf Deutsch.“. Bei Betrachtung der Antworten im Interview fallen zu beiden Schulbüchern gleichermaßen negative und positive Kritikpunkte. In Summe schneidet allerdings „Intro“ in allen analysierten Kategorien, daher Design, Themenbereich, Aufgaben, Grammatik, Bilder, durchwegs besser ab.

Bereits das äußere Design von „Intro“ weckt das Interesse der Schülerinnen und Schüler aufgrund der Gestaltung der Titelseite mit einer fotografischen Abbildung. Bei den Bildern in den Büchern tendieren die befragten Personen ebenso dazu Fotos besser zu finden als gezeichnete Abbildungen oder Illustrationen. Im Design überzeugt „Intro“ mit der farbigen Abgrenzung von zusammenhängenden Inhalten zur leichteren Orientierung.

Durch abwechslungsreiche Aufgabentypen und verständlich formulierte Aufforderungen konnte „Intro“ hier mehr Begeisterung der SuS auslösen als „Von Null auf Deutsch“. Simple Formulierungen, wenig Fachbegriffe zu Beginn und Symbole zur Unterstützung verstärken das Verständnis wesentlich. Als Verbesserungsvorschlag für beide Schulbücher werden mehr Schreibaufgaben für längere zusammenhängende Texte gefordert.

Unter den aufgegriffenen Themenbereichen sind im Alltag nützliche und für die tagtägliche Kommunikation in der Schule relevanten Themen für die SuS wichtig. Insgesamt werden in den beiden Büchern ungefähr die gleichen Themen behandelt. Die Besprechung erfolgt allerdings laut Empfinden der Schülerinnen und Schüler im „Von Null auf Deutsch“ meistens weniger ausführlich und eher oberflächlich, während in „INTRO“ einem Themengebiet mehr Platz gewidmet wird.

Im Zuge der Vermittlung der Grammatik, einem wesentlichen Bestandteil jedes Zweitsprachenunterrichts und Lehrbuchs, wird von Schülerinnen und Schülern auf verständliche Erklärungen geachtet. Unter den Konzepten gefällt den Kindern der Ansatz der integrierten Grammatikteile in jedes Kapitel von „Intro“ besser als die Trennung in Wortschatztraining und Grammatik. Theorie und verknüpfte Anwendung in der Praxis und genügend Übungsmöglichkeiten des Gelernten bezeichnet die DaZ-Lernenden als wesentlich für ihren Lernfortschritt.

Neben der Evaluierung dieser beiden Lehrbücher, lassen sich aus der Datenauswertung allgemeine Anforderungen der Lernenden an Schulbücher für den DaZ-Unterricht ableiten. Das Layout, sowohl außen als auch im Buch selbst ist als erster Eindruck für das Interesse und die Lernmotivation entscheidend. Nicht zu unterschätzen ist die Wirkung der Bilder, diese werden als notwendig angesehen, wobei echte Fotos gegenüber Zeichnungen bevorzugt werden.

Inhaltlich empfinden die befragten Personen für den Alltag und das Zurechtfinden in der Schule nützliche Themen als relevant. Österreich, Feiertage, Feste und damit verbundenes Brauchtum sind ebenfalls sehr beliebte Themen. Im späteren Verlauf ihrer Lernkarriere wünschen sich die SuS fächerübergreifende Themen und Begriffe, die für Geografie, Geschichte oder Biologie usw. benötigt werden.

Für Aufgabenstellung und Aufgabentyp gilt Abwechslung und Verständlichkeit als oberste Priorität. Eintönige Aufgaben senken die Motivation, schwer verständliche Formulierungen behindern die Lösung der Aufgaben. Bei der Vermittlung der Grammatik wird die Integration von kleineren Mengen in jedes Kapitel bzw. die Kombination von grammatikalischen Übungen mit anderen Aufgaben bevorzugt. Hier wünschen sich die Schülerinnen und Schüler ebenfalls klar verständliche Erklärungen und genügend Übungsmöglichkeiten. Eine gute Kombination aus richtigen Themen und Aufbereitung der Grammatik scheinen bereits einen großen Erfolg zu erzielen.

Da es speziell auf DaZ-Lehrbücher bezogene Schulbuchforschung, bisher sehr wenig gibt, können die Ergebnisse der Studie kaum in Zusammenhang gesetzt werden. Empirische Studien zur Wirkung von Schulbüchern auf Lernende stellen ein „Desiderat der Forschung“¹⁵³ dar. Einige wenige Studien finden sich in der Schulbuchforschung, allerdings hauptsächlich auf den Geschichtsunterricht und die naturwissenschaftlichen Fächer ausgelegt. Ergebnisse dieser Studien decken sich mit den gefundenen Ergebnissen dieser Masterarbeit. Verständliche Texte und Aufgaben, die eine eigenständige Erarbeitung ohne Lehrperson ermöglichen, aktuelle nützliche Themen und ein einladendes inneres und äußeres Design scheinen den Lernenden in allen Fächern wichtig zu sein¹⁵⁴.

¹⁵³ Fuchs/Niehaus/Stoletzki, 2014, S. 103

¹⁵⁴ Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki, 2014; s: 103

Insgesamt überschneiden sich die Ergebnisse mit den wenigen anderen Studien zum Großteil. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass sich die Ergebnisse der Datenauswertung dieser Masterarbeit nicht einfach auf die Allgemeinheit übertragen lassen. Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist relativ gering, da es sich um eine qualitative Studie handelt. Das leitfadenbasierte Interview als Erhebungsmethode eignet sich gut für Datenerfassung, obwohl die befragten Personen viele Zwischenfragen benötigten. Das liegt womöglich an dem Alter und den nicht perfekten Deutschkenntnissen. Erwachsene können meist längere Monologe zu einem Thema führen, während bei Kindern ein Leitfaden mit mehr und genaueren Fragen sich besser eignet. Nichtsdestotrotz konnten sich auch in diesem Setting alle teilnehmenden Kinder sinnvoll zu beiden Schulbüchern äußern.

Beim Blick in die Zukunft bleibt zu hoffen, dass es zukünftig mehr empirische Studien zu Schulbüchern aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler gibt. Ebenfalls interessant wären Vergleiche, inwiefern sich die Vorstellungen und Anforderungen der Lernenden, von denen der Lehrenden unterscheiden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

BRÄUER, Mirijam/ DELANO, Franziska/ Kniffka, Gabriele/ Neuer Birgit: INTRO Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsbuch A1. Wien: Westermann Gruppe 2020.

GÖTZ, Gudrun/ SCHWARZ, Eveline: Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15. Linz: Veritas Verlag 2016.

Sekundärliteratur

AHRENHOLZ, Bernt: Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014, S. 3-16.

AHRENHOLZ, Bernt: Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache-Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2022, S. 3-15.

ALTMAYER, Claus/ BIEBIGHÄUSER, Katrin/ HABERZETTL, Stefanie/ HEINE, Antje: Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Altmayer, Claus/ Biebighäuser, Katrin/ Haberzettl, Stefanie/ Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte-Themen-Methoden. Berlin: Springer Verlag, 2021, S. 3-22.

BAMBERGER, Richard: Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, Richard. (Hrsg.) Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Lang, 1995, S. 46-79.

BÄR, Christine: Migration im Jugendalter. Psychosoziale Herausforderungen zwischen Trennung, Trauma und Bildungsaufstieg im deutschen Schulsystem. Gießen: Psychosozial Verlag, 2016.

BEIER, Rudolf/ MÖHN, Dieter.: Fachsprachlicher Deutschunterricht. Vorüberlegungen zu einem „Hamburger Gutachten“ über fachsprachliche Lehr- und Lernmaterialien des deutschen als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8, 1982, 287-321.

BÖLSTERLI BARDY, Katrin: Kompetenzorientierung in Schulbüchern für die Naturwissenschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2015.

BOYER, Ludwig: Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Wiatar, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2003, S. 55-64.

BROCKHAUS: Schulbuch. Salzburg: NE Österreich GmbH Brockhaus, 2019. Online: <https://brockhaus.at/ecs/enzy/article/schulbuch> Zugriff [12.07.2022].

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. BMBWF: Wien, 2019.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Lehrplan der Volksschule. Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe. Lehrplan Zusatz – Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache. Wien, 2003.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Schulbücher im Schuljahr 2020/2021. Wien, 2019. Online https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_23.html [Zugriff: 03.07.2022].

CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Luiza: Neue Ansätze in der DaF-Methodik und ihre Konsequenzen für die Lehrwerkgestaltung. In: Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics. Vol. 36, 2010. S. 107-118.

DAASE, Andrea/ HINRICHS, Beatrix/ SETTINIERI, Julia: Befragung. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoc, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2014, S. 103-122.

DECKE-CORNILL, Helene/ KÜSTER, Lutz: Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 2015.

DEMIRKAYA, Sevilen: Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoc, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2014, S. 213- 228.

DIRIN, Inci/ MECHERIL, Paul: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, Maria/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2010, S. 99-115.

DOLL, Jörg (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann, 2012.

DOLL, Jörg/ FICKERMANN, Detlef/ Schwippert, Knut/ Frank Keno: Einleitung. In: Doll, Jörg (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann, 2012, S. 9-18.

DOLL, Jörg/ REHFINGER, Anna: Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung. In: Doll, Jörg (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann, 2012, S. 19-42.

DUDEN: Schulbuch. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH, 2022. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Schulbuch> Zugriff [14.07.2022].

ENGEL, Ulrich/ HALM, Wolfgang/ KRUMM, Hans-Jürgen/ ORTMANN, Wolf Dieter/ PICHT, Robert/ RALL, Dietrich/ SCHMIDT, Walter/ STICKEL, Gerhard/VORDERWÜLBECKE, Klaus/ WIERLACHER, Alois: Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1977.

FUCHS, Eckhard/ NIEHAUS, Inga/ STOLETZKI, Almut: Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress, 2014.

FUNK, Hermann: Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – Ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia. 3, 2004, S. 41-47.

FUß, Susanne/ KARBACH, Ute: Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich² 2019.

GEIST, Barbara: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In: Altmayer, Claus/ Biebighäuser, Katrin/ Haberzettl, Stefanie/ Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als

Fremd- und Zweitsprache. Kontexte-Themen-Methoden. Berlin: Springer Verlag, 2021, S. 77-87.

GÖTZE, Lutz: Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt KG, 1994, 29-30.

HARR, Anne-Katharina/LIEDKE, Martina/RIEHL Claudia Maria: Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler, 2018.

HELFFERICH, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden⁴ 2011.

HINTEREGGER-EULLER, Sonja: Schulbücher im Schuljahr 2022/23. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online: <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=1034> Zugriff [16.07.2022]

HUFEISEN, Britta/ RIEMER, Claudia: Spracherwerb und Sprachlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2010, S.738-753.

KASBERGER, Gudrun/PETER, Klaus: Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive der Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. In: ÖDaF-Mitteilungen. 35, 2019.

KIRCHMAIR, Rolf: Qualitative Forschungsmethoden. Anwendungsorientiert: vom Insider aus der Marktforschung lernen. Berlin: Springer Verlag 2022.

KRUMM, Hans-Jürgen/ OHMS-DUSZENKO, Maren: Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Gerhard Helbig (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2001.

KRUMM, Hans-Jürgen. u. a.: Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern. Goethe-Institut, Stockholm, 1985.

KUHS, Katharina: Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die schulische Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014, S. 315-323.

Lehrplan-Zusatz, Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache. Wien, 2003.

MAYRING, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe 2015.

MEMPEL, Caterina/ MEHLHORN, Grit: Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoc, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2014. S. 147-166.

MISOCH, Sabina: Qualitative Interviews. Berlin, Boston: Walter de Gruyter² 2019.

NEUNER, Gerhard: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Für den

fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt KG, 1994, S. 8-22.

Österreichisches Sprachkompetenzzentrum (Hrsg.): Schule mehrsprachig. Mehrsprachigkeit in Zahlen. Online: <https://www.schule-mehrsprachig.at/info-service/statistik> [Zugriff: 15.04.2022]

PÖGGELER, Franz: Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. In: Wiatar, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2003, S. 33-54.

REINDERS, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. Berlin, Boston: Walter de Gruyter³ 2016.

RÖSCH, Heidi: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag, 2011.

RÖSCH, Heidi: Handreichung Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 2001.

RÖSLER, Dietmar: Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus/ Biebighäuser, Katrin/ Haberzettl, Stefanie/ Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte-Themen-Methoden. Berlin: Springer Verlag, 2021, S. 25-35.

RÖSLER, Dietmar: Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013, S. 212-220.

SCHMELTER, Lars: Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoc, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2014. S. 33-46.

SCHRAMM, Karen: Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus/ Biebighäuser, Katrin/ Haberzettl, Stefanie/ Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte-Themen-Methoden. Berlin: Springer Verlag, 2021, S. 215-232.

SETTINIERI, Julia: Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoc, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2014. S. 57-72.

STATISTIK AUSTRIA: Asylanträge 2000-2020 nach Staatsangehörigkeit. Wien, 2021. Online:
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/asyl/022914.html [Zugriff: 16.04.2022]

STATISTIK AUSTRIA: Schulbesuch 2020/21. Wien, 2021. Online:
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [Zugriff: 17.04.2022]

UNIVERSITÄT WIEN: Studienangebot. 2022. Online:
<https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/> Zugriff [16.08.2022]

WEINBRENNER, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Fritzsche, Peter: Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven

der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1992, S. 21-45.

WIATAR, Werner: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiatar, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2003, S.11-22.

WIATAR, Werner: Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: Wiatar, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2003, S.7-10.

WICKE, E. Rainer: Das Lehrbuch. Die Grundlage des Deutschunterrichts. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Vol. 65, 2021, S.3-10.

WILDEMAN, Anja: Erst Deutsch- und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen, 35, 2019, S. 33-47.

WINKLHOFER, Claudia: Flucht und Trauma im pädagogischen Kontext. Eine Broschüre zur Unterstützung von Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg.

WIRTHENSOHN, Martin: LEVANTO – Ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation. In: Doll, Jörg (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann, 2012, S. 199-214.

ZIMMERMANN, David: Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psychosozial Verlag, 2012.

Anhang

A: Transkript

Person 1

I: Grüß dich D. Kannst du dich bitte kurz vorstellen.

B: Grüß Gott Frau Fachlehrerin. Mein Name ist D. Ich bin 13 Jahre alt. Ich komme aus Rumänien, also meine Muttersprache ist Rumänisch. Ich spreche also Rumänisch, Englisch und Deutsch... ein bisschen. Ich bin seit zwei Jahren in Österreich. Ich besuche die dritte Klasse in der MS Amstetten.

I: Danke. Das war sehr gut. Ich glaube, dass du dich noch daran erinnern kannst, dass wir als du nach Österreich gekommen bist, aus verschiedenen Bücher gelernt haben. Da sind die Bücher. Schau dir die Bücher an! Du kannst ruhig reinblättern! ... Schauen wir es von außen an! Gefällt dir zum Beispiel die Außenseite? Was sagen dir die Bilder?

B: Schön... Auf der Vorderseite treffen/ Ich glaube er heißt... ja ich erinnere mich also, dass zwei Kinder sich treffen. Sie sind circa so alt wie ich.

I: Ok circa so alt wie du. Und wenn du das andere Buch anschaust, was sagt dir das Bild?

B: Auf dem Bild sehe ich Hände. / viele Hände.../

I: Sehr gut. Und was symbolisiert es ?

B: Zusammen.../ Wir werden es schaffen.

I: Super.

B: Also, das heißt dieser Welt...sagt genau, dass wir zusammen einfach schaffen

I: Also dir sagt das Bild Vielfalt von Kinder aus, die alle die deutsche Sprache lernen möchten. Welches Bild sagt dir mehr, welches Bild hat mehr Aussagekraft?

B: Das Bild mit den vielen Händen. Ist besser als die zwei Kinder.

I: Nehmen wir zuerst das Buch „ Von Null auf Deutsch“. Kannst du nicht noch daran erinnern, was für Themen wird dort gemacht haben? Worüber haben wir gelernt? Kannst du dich noch daran erinnern welche Themen wir erarbeitet haben?

B: Da waren viele Themen.. und noch eine nicht nur ein da waren mehrere Themen /

I: OK. Zum Beispiel die erste waren... Was war das Erste? Zum Beispiel das ist Österreich und Europa und die Sprachen.

B: Österreich / war für mich neu. Also alles was wir von Österreich gelernt haben.

I: Das war für dich neu, wahrscheinlich in deinem Heimatland hast du darüber nicht so viel gelernt. Gut. Dann worüber haben wir noch gelernt? Du kannst ruhig reinblättern, wenn du willst.

B: Ah, grüßen. Das ist wichtig, dass man richtig grüßen kann.

I: Also das ist dir wichtig am Anfang, dass du grüßen kannst. Die zwei Formen /

B: Ah ja, wenn ich du sage oder wenn ich Sie sage. Das muss man anders sagen. Die zwei Spalten, das ist sehr gut. Also wenn du eine Mädchen oder Junge bist , dann sagt man du, aber zu den Erwachsenen sagt man Sie. Das ist hier sehr gut erklärt.

I: Sehr gut. Und was war in den nächsten Kapitel?

B: Ja. Die Buchstaben und Zahlen...

I: Hast du die Zahlen schon gekannt, als du nach Österreich gekommen bist?

B: Bisschen, ein bisschen bis 10.

I: Also bis 10 hast du schon gewusst, aber darüber hinaus hast du hier gelernt.

B: Ja, das Buch hat viel geholfen. Und die Buchstaben/

I: In Ordnung. Aber die Buchstaben hast du schon gewusst? Welche Themen haben wir noch behandelt?

B: Schulsachen, Schule, Familie, Feste feiern/ Also Weihnachten, Ostern, Geburtstag und was bei denen gemacht wird. Zum Beispiel Torte backen, Christbaum schmücken und was da die Leute machen.

I: Tradition. Verstehst du das Wort Tradition?

B: Ja, ja. Das ist oft anders.

I: Wirklich. Was ist anders? Wird anders gefeiert?

B: Ja oft. Zum Beispiel Weihnachten. Wir feiern Weihnachten im Jänner.

I: Aha. Warum? Was für ein Religion hast du?

B: Orthodox.

I: Aha bei den Orthodoxen ist es anders.

B: Ja, ein bisschen, nicht viel/

I: Na gut. Jetzt sehen wir die Aufgaben. War es überhaupt schwer die Aufgabe zu verstehen oder war es eher leicht?

B: Zu verstehen... war schwer. Früher waren die Aufgaben früher nicht so leicht, aber jetzt ist ok.

I: Natürlich. Seitdem sind einige Wochen vergangen.

B: Aber zuerst waren sie sehr schwer. Sie haben mir viel geholfen.

I: Bei welchen Aufgaben würdest du sagen, dass du dich leichtgetan hast? Da sollte man zum Beispiel nur Buchstaben einsetzen. Sogenannten Lückentext.

B: Das war einfach. Aber die Sachennamen sagen war schwer. Und schreiben ist auch schwer.

I: Diese Vokabel hast du hier bei uns in der Schule gelernt.

B: Ja diese Wörter habe ich nicht gewusst. Ich müsste die Wörter immer lernen.

I: Ja das stimmt. Das ist sehr wichtig die Vokabel zu lernen. Eine andere Aufgabentyp ist die Fragen zu beantworten.

B: Sie waren zuerst schwer dann leichter und dann wieder schwer.

I: Ühm. Was meinst du damit?

B: Die Aufgaben sind immer schwerer geworden.

I: Das stimmt. Findest du es gut oder eher schlecht?

B: Das ist gut. Zuerst haben Sie mir viel geholfen. Jetzt ist viel besser. Jetzt verstehe ich die Aufgaben alleine.

I: Weißt du, das Buch besteht aus 2 Teilen. Also das erste Teil Wörter, Vokabel und in der zweiten Teil Grammatik. Jetzt schauen wir die Grammatik an! Die Überschriften sind immer Fachbegriffe, zum Beispiel Verbkonjugation, Konjunktion usw. Hast du diese Fachbegriffe verstanden?

B: Ein paar schon. Das sagt man in meiner Muttersprache auch so. Zum Beispiel Verb, Adjektiv... aber was Konjugation ist, habe ich nicht gewusst. Es ist auch sehr schwer.

I: Du bist jetzt in der dritte Klasse. Was glaubst du, wirst du diese Begriffe später brauchen?

B: Ich glaube schon aber sprechen ist wichtiger... und Schreiben ist auch wichtig und sehr schwer.

I: Im Buch sind diese Themen nur sehr kurz erklärt. Reicht es aus? Sind genügend Übungen zu den einzelnen Kapiteln?

B: Nein es ist nicht genug, aber Sie haben mir immer andere Aufgaben dazugegeben. Aber ich weiß, ich muss noch viel lernen.

I: Das stimmt, aber du hast schon sehr viel gelernt und bist auch sehr fleißig! Etwas noch. Im Buch sind immer diese blaue Kästchen. Warum sind sie blau markiert?

B: Das ist wichtig. Das muss ich unbedingt lernen.

I: Und die Übungen zu den Grammatik Wie waren sie?

B: Nicht immer leicht. Am Anfang müssten Sie erklären. Also ohne Hilfe wäre schwer gewesen.

I: Am Ende des Buches finden wir ein paar Tabellen. Sind sie nützlich? Kann man sie brauchen?

B: Ja, ja. Die sind die unregelmäßigen Verben. Das ist sehr wichtig wie in Englisch.

I: Gut. Jetzt schauen wir das andere Buch INTRO von innen an.

B: Das Buch ist sehr gut. Nicht so schwer. Hat mir sehr gut gefallen. Die Themen sind anders, die Aufgaben sind sehr gut. Nicht immer die gleiche.

I: Was heißt nicht immer die gleiche? War die Aufgabestellung nicht so einseitig?

B: Ja ,man muss schreiben...Sätze schreiben, das ist sehr gut. Lückentext, etwas miteinander verbinden.

I: Und die Grammatik?

B: Ist auch besser. Nicht am Ende, sondern in jeden Kapitel.

I: Sind es die gelb herausgehoben Seiten?

B: Ja. Viel übersichtlicher. Und viele Bilder sind auch drinnen.

I: Ah, ja. Das wollte ich gerade fragen, wie haben dir die Bilder gefallen?

B: Besser als die andere. Da sind Fotos, sie sind besser. Viel mehr Bilder.

I: Ist es wichtig in einem Buch, dass Bilder reinkommen.

B: Ja, natürlich. Ist nicht so fad. Und bei INTRO haben die Kapitel immer eine andere Farbe. Das Buch ist sehr gut. Und die Dialoge haben mir auch gut gefallen.

I: Also wir können sagen, dass das zweite Buch dir besser gefällt.

B: Ja. Ja.

I: Sehr gut. Könntest du bitte kurz zusammenfassen, warum INTRO dir besser gefällt?

B: Also die Themen und die Bilder. Sind sehr farbig, modern. Und die Aufgaben sind auch sehr verständlich. Man kann viel lernen.

I: Sehr gut. Das freut mich sehr, dass das Buch dir gut gefallen hat. Aber wenn du die Möglichkeit hättest etwas zu ändern, was würdest du vorschlagen?

B: Vielleicht mehr Texte. Lange Texte und mehr schreiben. Verstehen ist auch wichtig aber man muss Sätze schreiben können.

I: Das stimmt allerdings. Möchtest du noch etwas sagen?...

B: Nein.

I: Danke. Das war alles. Danke für deine Hilfe und Zusammenarbeit.

Person 2:

I: Grüß dich L. Kannst du dich bitte kurz vorstellen.

B: Grüß Gott Frau Fachlehrerin. Mein Name ist L. Ich bin 13 Jahre alt. Ich komme aus Albanien. Ich spreche Albanisch, Englisch und ein bisschen Deutsch. Ich bin seit zehn Monaten in Österreich. Ich besuche die dritte Klasse in der MS Amstetten.

I: Danke. Bei dir ist es noch nicht so weit, dass wir diese Bücher durchgemacht haben. Mit einem sind wir noch gar nicht fertig. Da sind die Bücher. Schau dir die Bücher an! Wie haben dir die Bücher gefallen, allgemein? Du kannst ruhig reinblättern! ...

B: Die Bücher sind sehr gut. Ich konnte schon ein paar Wörter, als ich nach Österreich gekommen bin. Einige Teile sind mir schwergefallen, andere weniger.

I: Schauen wir es von außen an! Gefällt dir zum Beispiel die Außenseite? Was sagen dir die Bilder?

B: Auf dem Bild (Von Null auf Deutsch) ist eine Mädchen und eine Junge und sie haben ein Buch in der Hand.

I: Ah, ja. Was für ein Buch könnte das sein?

B: Ah... Wo viele Wörter drinnen sind, viele verschiedene Wörter. Dictionary heißt auf Englisch... auf Deutsch weiß ich nicht.

I: Meinst du, dass das ein Wörterbuch sein könnte.

B: Ja,ja! Das kann helfen, wenn sie etwas nicht verstehen.

I: Ja. Sehr gut! Jetzt schauen wir zu dem anderen Buch. Wie gefällt dir die Außenseite? Was siehst du auf dem Bild?

B: Auf dem Bild sehen wir viele verschiedene Kinder...Hände. Also afrikanische chinesische Kinder, viele verschiedene Menschen. Und sie stehen im Kreis, sie machen ein Kreis...

I: Was bedeutet es? Was symbolisiert der Kreis? Dass die Kinder so zusammenstehen?

B: Das sie ein sind.

I: Meinst du, dass sie unterschiedlich sind , aber alle die gleiche Sprache lernen möchten.

B: Ja, genau. Das Buch gefällt mir sehr gut!!

I: Sehr gut. Jetzt blättern wir ein bisschen ins Buch hinein. Zuerst bei „ Von Null auf Deutsch“. Kannst du nicht noch daran erinnern, was für eine Themen wird dort gemacht haben? Worüber haben wir gelernt? Kannst du dich noch daran erinnern welche Themen wir erarbeitet haben?

B: Am Anfang die Begrüßungsformen. Ich habe schon gewusst, dass es zwei unterschiedliche gibt, aber konnte sie nicht richtig verwenden. Das ist gut im Buch.

I: Und was haben wir noch gelernt?

B: Schule, Schulsachen... Wie die Schule, Zeugnis in Österreich aussieht. Da waren viele fremde Wörter. Die müsste ich alles lernen. Die Zahlen, Tage, Jahreszeiten habe ich auch aus dem Buch gelernt.

I: Sehr gut. Und die Aufgaben? Hast du die Aufgabenstellung leicht verstanden?

B: Die Aufgaben sind mir nicht so schwergefallen. Die Formulierung ist nicht schwer, aber man muss schon die Wörter verstehen. Später , als ich die meisten Wörter verstanden habe, war die Aufgabe nicht so schwer. Die Formulierung ist klar.

I: Waren die Aufgaben abwechslungsreich, oder eher eintönig?

B: Da sind unterschiedliche Übungen. Manchmal zu wenig...

I: das Buch besteht aus zwei Teilen. Der zweite Teil ist Grammatik. Wie war dieser Teil?

B: Bei den Verben habe ich schwer getan... Besonders bei der Vergangenheit, aber das hängt nicht mit dem Buch zusammen. Das ist eine komplizierte Geschichte...

I: Vielleicht ist es dir aufgefallen, dass seitlich so blaue Kästchen sind. Warum sind sie so herausgehoben?

B: Die sind wichtig. Das muss man unbedingt lernen. Man könnte sie rot auch markieren, dann wäre noch auffallender. Da sind zum Beispiel wichtige Verben, oder Ausnahmen...

I: Also wie findest du die Aufgaben?

B: Die Aufgaben sind gut erklärt. Zum Beispiel die Fälle... das ist sehr schwer für mich. Die Aufgaben sind gut, nur zu viel. Alles nur ein bisschen und zum Schluss P...Prädikat, O3 ... Das braucht man nicht. Das ist sehr oberflächlich. Man braucht unbedingt Hilfe dazu.

I: also zum Schluss sind Themen aufgegriffen, die nicht gut erklärt sind.

B: Ja. Man braucht nicht ... oder vielleicht später...

I: Aha. Interessant. Und die Tabellen am Ende. Sind sie brauchbar?

B: Oh, ja. Unbedingt. Die Verben, die starke Verben sind wichtig, wie in Englisch. Die muss man lernen.

I: Und die lateinischen Begriffe? Ist es gut gleich am Anfang zu lernen.

B: Nein. Es ist OK. Die braucht man später. Egal am Anfang muss man sehr viel lernen...

I: Sehr gut. Schauen wir das andere Buch an. Wie sind die Themen?

B: Die Themen sind viel besser. Interessanter/

I: Welche Themen werden in diesem Buch behandelt?

B: Körper, Natur, Tiere, Österreich, Feste...

I: Sehr gut. Und die Aufbau gefällt dir besser?

B: Ja, jeden Fall. Da sind sehr viele Bilder, sehr bunt. Und die Bilder helfen sehr oft.

I: Ist es also eine wichtige Sache, dass sie bunt sind?

B: Ja, dann sind sie sehr lustig. Nicht so fad. Und da sind richtige Bilder drinnen, nicht solche Zeichnungen.

I: Und wie sind die Übungen im INTRO?

B: Sehr gut. Immer anders. Da sind viel mehr Übungen dabei.

I: Und wie sind die Übungen? Schwer oder leicht?

B: Einmal schwer, einmal leicht. Es ist OK.

I: Welche Übungen gefallen dir am besten?

B: Vielleicht Lückentext... Oder die Fragen zu beantworten. Oder wo ich die Sätze miteinander verbinden muss.

I: Also wir können sagen, dass das zweite Buch dir wesentlich besser gefällt.

B: Ja. Es ist viel besser. Und die Kapitel haben immer eine andere Farbe.

I: Sehr gut. Könntest du bitte zusammenfassen, warum INTRO dir besser gefällt?

B: Es ist bunt mit vielen Bilder. Die verschiedenen Kapitel haben immer eine andere Farbe. Die Blätter sind nicht so dick. Und die Grammatik ist besser. In jedem Kapitel wird etwas erklärt, viel detaillierter. Die Grammatik ist immer gelb. Sind immer Zeichnungen dazu, dass man die Aufgaben besser versteht. Bei dem anderen Buch war es nicht so. Das erste Buch ist nicht so modern.

I: Sehr gut. Du hast sehr viele gute Argumente gesammelt. Noch eine Frage. Wenn du die Möglichkeit hättest, im Buch etwas zu ändern, was würdest du machen. Aus welchen Übungen würdest du mehr reingeben? Oder welche Übungen würdest du weglassen?

B: Hm... Österreich interessiert mich. Aus Österreich könnte man noch mehr reingeben. Na gut, da ist schon fast Geografie. Aber das interessiert mich. Und die Texte. Viel mehr lange Texte. Später brauchen wir auch lange Texte lesen und schreiben. Schreiben ist wichtig, die brauchen wir später für die Schularbeiten.

I: Das stimmt. Möchtest du noch etwas sagen?...

D: Nein. Ich habe schon viel geredet.

I: Danke. Das war alles. Danke für deine Hilfe und Zusammenarbeit.

Person 3:

I: Grüß dich L. Kannst du dich bitte kurz vorstellen.

B: Grüß Gott. Ich bin A. Ich bin 12 Jahre alt. Ursprünglich komme ich aus Rumänien, aber ich bin in Italien in die Volksschule gegangen. Wir haben 5 Jahre lang dort gelebt. Ich bin seit zwei und halb Jahre in Österreich. Meine Muttersprache ist Rumänisch und zuhause sprechen wir auch Rumänisch. Aber ich

kann sehr gut Italienisch. Ich spreche auch Deutsch und ein bisschen Englisch. Ich besuche die MS Amstetten, die zweite Klasse.

I: Sehr schön. Ich glaube, dass du dich noch daran erinnern kannst, dass wir, als du nach Österreich gekommen bist, aus verschiedenen Bücher gelernt haben. Da sind die Bücher. Schau dir die Bücher an! Wie haben dir die Bücher gefallen, allgemein? Du kannst ruhig reinblättern! ... Schauen wir es von außen an! Gefällt dir zum Beispiel die Außenseite? Was sagen dir die Bilder?

B: Auf Der Buchseite von Null auf Deutsch sieht man ein Mädchen und eine Junge. Diese Bilder sieht man im Buch dann öfter. Sie sind die Hauptpersonen.

I: Was haben sie in der Hand?

B: Ich glaube ein Buch, vielleicht ein Wörterbuch...

I: Und wie schaut das Buch Von Null auf Deutsch von außen aus?

B: Eher neutral. Schaut nicht so interessant aus, finde ich.

I: Und wie sieht das Deckblatt von dem anderen Buch aus, von INTRO?

B: Die Seite ist ganz modern. Die viele Hände gefällt mir sehr gut. Viele Kinderhände.

I: Ja, und kannst du mir bitte sagen, warum dir das Deckblatt gefällt?

B: In der Schule sind auch viele Kinder, die aus verschiedenen Länder, Kontinenten kommen, unterschiedliche Sprachen sprechen. Sie machen ein Einheit, sie gehören zusammen, ein Team.

I: Warum glaubst du, dass sie ein Team sind?

B: Sie möchten alle die deutsche Sprache lernen.

I: Super. Jetzt schauen wir die Bücher von innen an. Zuerst „Null auf Deutsch.“

B: Gut. Da haben sich zwei Kinder sich kennengelernt. Sie haben sich vorgestellt.

I: Ja und was glaubst du, warum ist es wichtig, gerade am Anfang sich vorstellen zu können?

B: Na ja... da kommst du her nach Österreich, dann kennst du keine/ es ist wichtig zu sagen, wer du bist. Dann haben wir die Länder gelernt. Das ist Geografie, glaube ich...

I: Sehr gut. Und was haben wir noch gehabt? Welche Themen? Kannst du dich noch daran erinnern?

B: Schule, Schulsachen..., die Fächer, Stundenplan... alles was man am Anfang braucht, wenn die schule beginnt. Die meisten Themen hängen mit der Schule zusammen. Zahlen, Tage... einfache Sachen/

I: Das Buch hat zwei Teile. Erster ist Wortschatz und die zweite ist Grammatik. Wie hat es dir gefallen?

B: Grammatik ist mir schwer. Die Erklärungen sind sehr kurz. Da sind sehr wenig Übungen. Sie haben mir immer extra Übungen gegeben. Das war Ok.

I: Hast du die Aufgaben sofort verstanden?

B: Nicht immer gleich... und die Fachbegriffe / Das war alles zu viel auf einmal. Zum Beispiel ich weiß es nicht was Verbkonjugation heißt? Vielleicht jetzt... aber früher... Und steht „setz ein: heißen“/ Man kennt sich überhaupt nicht aus. Und da ist immer sehr wenig Platz zu schreiben, hier zum Beispiel bei den Verben, Seite 60 / die Tabelle...

I: War es nicht so verständlich

B: Ja, ich habe immer Hilfe gebraucht.

I: Und bei dem Grammatikteil, wie war es dort?

B: Bei der Grammatik waren im Buch Von Null auf Deutsch immer so blaue Kästchen.

I: Warum sind sie blau herausgehoben?

B: Weil sie wichtig sind. Und da gab es immer Übungen dazu. Aber bei den Aufgaben war der Platz immer zu wenig. Im Buch ist überall sehr wenig Platz ist zu schreiben. Seite 67

I: Und hast du gleich verstanden, was du zu tun hast? Waren die Aufgaben gut formuliert?

B: Und wieder die Fachbegriffe... Bei der Aufgabenstellung habe ich nicht gewusst, was da gemeint ist.

I: Kannst du ein Beispiel aus dem Buch aussuchen?

B: Ja, ja ...da zum Beispiel auf Seite 87. Ich habe überhaupt nicht gewusst, was Konjunktionen sind! Seite 87

I: Gut ...und was sagst du zu den Bildern im Buch?

B: Die Bilder sind im Buch Von Null auf Deutsch nicht so gut.

I: Was heißt nicht so gut?

B: Sie sind oft nur gezeichnet. Mir gefällt es nicht so sehr.

I: Und in dem anderen Buch INTRO?

B: Da ist viel besser. Da sind auch Zeichnungen, aber viel mehr Fotos...richtige Bilder.

I: Warum sind Fotos besser als Zeichnungen?

B: Heutzutage machen wir immer nur Fotos...Das ist viel einfacher.

I: Jetzt zum Schluss, welches Buch hat dir besser gefallen? Welche weckt dein Interesse auf?

B: INTRO ist viel besser. Da sind sehr viele Bilder /... Das ist bunt. Die Aufgaben sind auch viel besser. Nicht immer die gleiche Aufgabe. Die Grammatik ist auch besser erklärt. In jedem Kapitel ist eine Grammatikseite. Wird besser erklärt, dann die Übungen. Die Texte sind viel schwieriger. Aber das ist ok so.

I: Wenn du die Möglichkeit hättest mitzureden. Was würdest du dir wünschen? Aus welcher Aufgabe soll mehr im Buch drinnen sein und aus welcher soll weniger im Buch sein?

B: Vielleicht etwas Zusammenfassung... Es ist ein gutes Buch ...INTRO. Gefällt mir besser. Interessant modern, die Texte sind auch gut. Nicht so lang und nicht so kurz.

I: Also das Buch INTRO gefällt dir besser. Ist es brauchbar was man dort lernt? Oder wären andere Themen nützlicher?

B: Nein das passt schon so.

I: Danke. Danke für deine Mitarbeit.

Person 4

I: Grüß dich J. Kannst du dich bitte kurz vorstellen.

B: Grüß Gott. Ich bin J. Ich bin 12 Jahre alt. Ich komme aus England, aber meine Eltern kommen aus Rumänien. Wir wohnen seit einem Jahr in Österreich. Meine Muttersprache ist Rumänisch, zuhause sprechen wir Rumänisch, aber ich bin in London in der Schule gegangen. In dem Kindergarten war ich auch in England, also ich spreche fließend Englisch. Hier besuche ich die MS Amstetten, die zweite Klasse.

I: Sehr schön. Ich glaube, dass du dich noch daran erinnern kannst, dass wir, als du nach Österreich gekommen bist, aus verschiedenen Büchern gelernt haben. Da sind die Bücher. Schau dir die Bücher an! Wie haben dir die Bücher gefallen, allgemein? Du kannst ruhig reinblättern! ... Schauen wir es von außen an! Gefällt dir zum Beispiel die Außenseite? Was sagen dir die Bilder?

B: Auf Der Buchseite von Null auf Deutsch sieht man ein Mädchen und eine Junge. Das ist nicht so besonders. Auf der Vorderseite von INTRO sieht man mehrere Hände.

I: Sehr gut. Was sagen dir die diese Hände, die so zusammen sind.

B: Das symbolisiert Freundschaft, zusammen sein.

I: Was glaubst du, warum haben sie gerade dieses Bild ausgesucht?

B: Ich glaube, das sind die Kinder, die nicht Deutsch sprechen können. Sie müssen zusammenhalten.

I: Super. Jetzt schauen wir die Bücher von innen an. Zuerst „Null auf Deutsch.“ Kannst du dich noch daran erinnern, was wir am Anfang gelernt haben?

B: Die Übungen waren mir extrem schwer. Alles war schwer. Wieder eine neue Sprache...

I: Aha?!

B: Die Artikel die Großschreibung, die sind sehr schwere Sachen.

I: Ja das stimmt, aber das hängt nicht mit dem Buch zusammen...oder? Das ist eine Regel, dass man Nomen (Namenwörter) groß schreiben muss. Und die Artikel..., dass glaube ich schon, dass es schwer ist. Nicht nur für dich, wenn es dich tröstet.

B: Ja ich weiß, aber in Englisch muss man alles klein schreiben. Jetzt muss ich mich daran gewöhnen.

I: Also das erste Teil war Wortschatz, das zweite Teil her Grammatik. Wie findest du es?

B: Grammatik habe ich gleich verstanden. Und du hast es mir erklärt...

I: Und die Übungen? Wie waren sie?

B: Sie waren nicht schwer, sie waren leicht.

I: Welches Übungstyp hat dir am besten gefallen?

B: Ich finde die Übungen ok. Sie sind gut zusammengestellt.

I: Und in dem anderen Buch INTRO? Wie war dort?

B: Das ist ein gutes Buch. Die Themen haben mir gut gefallen. Sehr interessant, da sind viele Bilder im Buch. Viele bunte Bilder, das macht das Buch besser.

I: Also das ist dir wichtig, dass ein Buch bunt wird und viele Bilder enthält.

B: Ja, es ist wichtig. In England waren zum Beispiel die Bücher extrem dick. Es ist nicht gut, wenn ein Buch zu dick ist. Im INTRO waren die Übungen besser erklärt, die waren interessantes und die Themen waren auch besser. Der Aufbau ist einfach besser und die Bilder sind moderner, aktueller.

I: Sehr gut. Noch eine Frage. Wenn du die Möglichkeit hättest, was würdest du in dem Buch ändern. Sind Aufgaben, welche dir besonders gut gefallen, oder gibt es welche, die du gern auslassen würdest.

B: Ich würde das Buch, INTRO am Anfang ein bisschen leichter machen.

I: OK. Also den Einstieg würdest du ein wenig leichter gestalten. Von aufgaben her hast du ein Änderungsvorschlag?

B: Die sind sehr gut abwechslungsreich. Ich würde aber ein bisschen mehr Schreibübung wünschen. Das Schreiben ist sehr schwer, aber bei den Schularbeiten muss man auch schreiben. Das fällt mir besonders schwer.

I: Danke. Das war schon. Danke noch einmal für deine Zusammenarbeit.

Person 5:

I: Grüß dich F. Kannst du dich bitte kurz vorstellen.

B: Grüß Gott. Mein Name ist F. Ich bin 12 Jahre alt. Ich komme aus Afghanistan. Wir leben seit drei Jahren in Österreich. Meine Muttersprache ist Paschtu zu Hause spreche ich mit meinem Vater Paschtu, aber ich verstehe Dari und Pakistanisch auch. In Österreich in der Schule habe ich Deutsch gelernt und lerne jetzt auch Englisch noch. Ich verstehe auch Dialekt.

I: Super. Sehr gut. Also du verstehst Dialekt. Was bedeutet Dialekt? Kannst du mir das Wort kurz erklären?

B: Also ..also das heißt das ich anders schreibe als sage. Zum Beispiel, ich sage: „i“, aber das heißt ich, oder „gemah“ bedeutet gehen wir... Es sind viele Beispiele.

I: Hm. Sehr gut. Das freut mich, dass du schon so gut zu Recht findest. Warst du in Afghanistan in einer Schule?

B: Nur ganz kurz und nicht regelmäßig.

I: Ja. Hier bist du ein braver Schüler und die Sprache hast du auch sehr schnell gelernt. Ich glaube, dass du dich noch daran erinnern kannst, dass wir, als du nach Österreich gekommen bist, aus verschiedenen Büchern gelernt haben. Da sind die Bücher. Schau dir die Bücher an! Wie haben dir die Bücher gefallen, allgemein? Du kannst ruhig reinblättern! ... Schauen wir es von außen an! Gefällt dir zum Beispiel die Außenseite? Was sagen dir die Bilder?

B: Das erste war das „Von Null auf Deutsch“.

I: Ja das stimmt. Was siehst du auf dem Buch auf der Titelseite?

B: Ein Bub und ein Mädchen. Sie sprechen miteinander, glaube ich... Vielleicht sprechen sie Deutsch...

I: Wahrscheinlich oder sie lernen es gerade. Ist das Buch interessant von außen? Weckt dein Interesse auf? Hast du das Gefühl, dass du unbedingt reinblättern muss?

B: Nein. Nicht wirklich. Das Buch ist nicht so modern. Nur gezeichnet, kein Foto...

I: Wäre dir schöner, wenn auf der Titelseite ein Foto stehen würde, mit zwei Kinder, die miteinander reden?

B: Ja sicher. Heutzutage zeichnet niemand, ein Foto ist viel einfacher.

I: Also das Deckblatt kommt dir eher altmodisch vor.

B: Ja!

I: Und wenn du reinblättest? Kannst du noch auf den Aufbau erinnern? Welche Themen haben wir behandelt?

B: Ich glaube ... zuerst die Schule, Schulsachen, alles was man in der Schule braucht. Gegenstände, Zeugnis alles ... dann so allgemein.

I: Sehr gut. Und wie war es für dich. Waren die Wörter, die Themen hilfreich für dich, oder nicht?

B: Ja sehr. Für die Schule war es wichtig, diese Wörter zu lernen. Ist wichtig, dass wir grüßen können. Wir sind die ganze Zeit in der Schule, die Schulsachen sind am Anfang wichtig.

I: Sehr gut. Und die anderen Themen...

B: Allgemeine Sachen, wie Tage, Monate, Jahreszeiten, die lernt gerade mein Bruder in der Volksschule.

I: Hm: Das Buch hat zwei Teilen, im ersten Teil sind also so unterschiedlichen Themen, das zweite Teil ist Grammatik. Wie war diese Teil? Die Bereiche... Du kannst ruhig hineinblättern!

B: Grammatik war mir nicht so schwer.

I: Interessant. Also du hast dich sofort auskennt.

B: Na das nicht..., aber es ist mir nicht so schwergefallen. Vielleicht, dass im Buch einfach zu viel Grammatik ist.

I: Was meinst du?

B: Das sie alles sagen wollen. Es gibt kaum Übungen dazu... Die Fremdwörter waren mir schwer...

I: Was für Fremdwörter?

B: Zum Beispiel...Personalpronomen, Konjunktion.

I: Ok. Aber dafür gibt es diese Zusammenfassung von Begriffen im Buch.

B: Na ja, aber man weiß es zuerst nicht... Man lernt diese Begriffe später.

I: Und wie findest du die Bilder? Gibt es genug davon?

B: Es gibt Bücher, wo viel mehr Bilder drinnen sind... und die Bilder sind auch altmodisch. Das Buch schaut aus, als es schon alt wäre.

I: Sehr gut. Jetzt schauen das andere Buch an, das INTRO. Wie findest du das Titelblatt?

B: Gut, sehr gut.

I: Gefällt dir besser als das andere?

B: Ja viel besser.

I: Warum? Was sieht man auf dem Buchcover?

B: Man sieht viele Hände, Kinderhände...glaube ich.

I: Und was machen sie?

B: Sie legen übereinander. Sie haben unterschiedliche Hautfarbe.

I: Was sagt dir das Bild?

B: Vielleicht eine Klasse, wo viele Kinder sind. Sie kommen aus unterschiedlichen Ländern.

I: Und sie sind alle in einer Klasse?

B: Ja...oder sie lernen alle Deutsch. Sie halten zusammen.

I: Super. Und das Buch innere. Wie gefallen dir die Themen?

B: Die sind sehr gut. Man braucht sie bei anderen Fächer.

I: Meinst du, dass du die Vokabel bei anderen Fächern wieder erkannt hast?

B: Ja. Zum Beispiel die Körperteile. Die haben wir aus Biologie auch gehabt. INTRO. Oder als wir aus Österreich gelernt haben. Die könnte man in Geographie brauchen.

I: Und die Grammatik. Wie war das in diesem Buch?

B: Anders. Immer bei den Themen. Viele unterschiedlichen Aufgaben.

I: Welche Aufgabentyp hat dir am besten gefallen?

B: Na ja...vielleicht der Lückentext oder

I: Und das du die Aufgabestellung gleich verstanden?

B: Es ist sehr gut. Und wenn man noch nicht immer versteht, dann gibt es diese. Zeichnungen...und Sie haben uns auch geholfen.

I: Danke. Seht nett. Und die Bilder im Buch? Braucht man überhaupt Bilder?

B: Ja unbedingt! Sonst ist das Buch langweilig.

I: Haben dir die Bilder geholfen, dass du die Aufgaben leichter verstehst?

B: Ja.

I: Sehr gut? Noch eine Frage. Welches Buch hat dir besser gefallen?

B: INTRO.

I: Warum?

B: Ist besser. Moderner. Die Aufgaben sind anders. Alles ist besser. Und jede Kapitel hat eine andere Farbe. Also bei Suchen ist es sehr praktisch.

I: Hast du irgendeinen Verbesserungsvorschlag?

B: Nein.

I: Danke für deine Mitarbeit. Du hast mir sehr viel geholfen.

Person 6

I: Grüß dich U. Kannst du dich kurz vorstellen.

B: Grüß Gott. Ich heiße U. Ich bin 13 Jahre alt. Ich komme auch aus Afghanistan, wie mein Bruder. Ich habe neun Geschwister und ich besuche die dritte Klasse in

der MS Amstetten. Ich bin seit vier Jahren in Österreich. Ich spreche Paschtu und Dari, Deutsch habe ich hier in Österreich gelernt.

I: Danke. Kannst du dich noch daran erinnern, aus welchem Buch du Deutsch gelernt hast?

B: Ja. Ein Buch war blau und vorne waren Kinder. Den Titel weiß ich nicht mehr.

I: Meinst du vielleicht dieses Buch. Von Null auf Deutsch?

B: Ja, genau.

I: Sehr gut. Kannst du mir bitte sagen, wie du das Titelblatt findest?

B: Nicht so besonders.

I: Ein bisschen genauer.

B: Na ja das ist ein Bub und ein Mädchen. Sie sprechen miteinander.

I: Sprechen sie wirklich miteinander?

B: Aja, nein. Sie sprechen nicht.

I: Warum nicht?

B: ...weil sie miteinander nicht sprechen können.

I: Super. Und was glaubst du, warum nicht?

B: Weil sie nicht Deutsch reden können.

I: Und was glaubst du, warum haben sie ein solches Bild auf die Titelseite gewählt?

B: weil das ein Sprachbuch ist.

I: Ok. Kannst du dich noch daran erinnern, wie die Themen im Buch waren?

B: Sie waren sehr gut. Ich glaube die Schulsachen und sowas.

I: Waren diese Themen dir hilfreich?

B: Ja. Nicht alle aber die meisten. Die Grammatik war nicht so gut.

I: Zu den Themen im Buch möchtest du noch etwas sagen?

B: Nein...aber zu der Grammatik möchte ich etwas sagen.

I: OK. Was möchtest du sagen?

B: Die Grammatik war sehr schwer und viel auf einmal. Die Übungen waren sehr wenig und da wurden die Sachen kaum erklärt.

I: wirklich. Was meinst du ganz genau?

B: Da waren ein paar Sachen in diesem blauen Kästchen, da haben sie immer gesagt, dass sie sehr wichtig sind. Aber es waren kaum Übungen dazu und der Platz war auch immer zu wenig.

I: Und die Aufgabentypen? Gibt es welche, die dir besonders gut gefällt? Oder sind sie alle gleich?

B: Nein, sie sind nicht alle gleich. Mir haben die Aufgaben gut gefallen, wo ich die fehlenden Buchstaben reinschreiben musste.

I: Gibt es welche, die dir nicht gefallen haben?

B: Ja, die Rätsel finde ich nicht notwendig.

I: Im Buch sind Bilder. Was sagst du dazu?

B: Die Bilder sind gezeichnet. Oft sind mehrere Seiten hintereinander, wo kein Bild darauf ist.

I: Gut, jetzt schauen wir das andere Buch an, das INTRO. Wie gefällt es dir von außen?

B: Da sehe ich Kinderhände drüber einander in einem Kreis.

I: Sehr gut. Was bedeutet es?

B: Dass sie zusammengehören. Dass sie eine Gruppe sind.

I: Sie haben unterschiedliche Hautfarbe. Hat es irgendeine Bedeutung?

B: Ja ich glaube ja. Das sie unterschiedlich sind.

I: Sehr gut. Was für eine Gemeinsamkeit könnten sie haben?

B: Zum Beispiel, dass sie alle Deutsch lernen müssen.

I: Ok: Jetzt schauen wir in das Buchinnere hinein. Weißt du noch, welche Themen wir besprochen haben?

B: Das weiß ich nicht mehr. Viele...

I: Du kannst das Buch ruhig aufmachen. Fällt dir etwas dazu ein?

B: Nein...

I: Ok. Und zu den Aufgaben, kannst du dazu etwas sagen? Waren sie leicht, schwer? Waren sie leicht zu verstehen?

B: Die Aufgaben sind sehr gut. Nicht immer die gleiche. Und da war Text und Grammatik zusammen. Das finde ich gut. Und sie haben immer einen gelbe Rahmen. Das heißt wichtig.

I: Hat das Buch viele Bilder?

B: Ja, sehr sogar... Das ist sehr gut, nicht so fad.

I: Passt. Wenn du die zwei Bücher miteinander vergleichen müsstest, welches Buch gefällt dir besser?

B: Na ja das Zweite, INTRO.

I: Und warum?

B: Die Themen sind besser die Aufgaben nicht so langweilig und die viele Bilder machen das Buch interessant. Ich finde die Sachen schneller, weil die Kapitel unterschiedliche Farben haben.

I: Super. Möchtest du etwas im Buch ändern, wenn jemand dich fragen würde?

B: Ja, man sollte viele Texte schreiben. Ich bin jetzt in der dritte Klasse, da schreibe ich schon Schularbeiten. Das ist sehr schwer. Da muss man sehr viel schreiben. Das fehlt aus dem Buch.

I: Danke. Das war schon. Danke für deine Hilfe.

Person 7

I: Grüß dich G. Kannst du dich bitte kurz vorstellen.

B: Ja, ich heiße G. Ich bin 11 Jahre alt. Meine Eltern kommen aus Bosnien. Ich lebe seit 3 Jahre in Österreich. Meine Muttersprache ist Bosnisch, aber ich spreche Englisch fließend und jetzt lerne ich Deutsch. Ich besuche jetzt die MS Amstetten, die zweite Klasse.

I: Wo hast du so gut Englisch gelernt?

B: Aus dem Fernseher. Ich habe viele englischsprachige Sendungen geschaut. Ganz einfach.

I: Super. So einfach ist es nicht, aber du hast es sehr gut gemeistert. Kannst du dich noch zurück erinnern, aus welchen Büchern wir Deutsch gelernt haben?

B: Eine weiß ich das INTRO.

I: Sehr gut, das andere war das Von Null auf Deutsch.

B: Ah ja.

I: Erinnerst du dich noch daran, wie es war? Wie ist das Buch dir gefallen?

B: Es tut mir leid, aber ich weiß es nicht mehr.

I: OK. Kein Problem. Dann schauen wir das Buch an, woran du dich noch erinnern kannst, also das INTRO.

B: Gut. Was sagt dir die Außenseite? Was siehst du auf dem Bild?

I: Viele Hände zusammen. Schaut aus, als sie eine Gruppe wären. Aber die Hände sind unterschiedlich.

B: Was symbolisiert das Bild?

I: Sie bilden ein Kreis. Also sie sind alle gleich und die Hände helfen gegenseitig. Sie haben ein Ziel. Das ist das Gleiche, was man vor dem Mannschaftsspiel sehen kann. Sie sind auch ein Team.

I: Und welche gemeinsamen Ziele haben sie?

B: Das sie alle Deutsch lernen müssen.

I: Müssen oder sollen?

B: Beides...

I: Ok also das war das Buch von außen. Jetzt schauen wir hinein. Welche Themen haben wir gehabt?

B: Am Anfang waren einfache Sachen, wie die Jahreszeiten, oder die Kleidung. Dann waren Themen, die mit anderen Fächern zusammenhängen. Zum Beispiel die

Körperteile passt sehr gut zu Biologie. Oder als wir über Österreich gelernt haben, das passt wieder zu Geschichte, oder Geografie.

I: Also, dass die Themen fächerübergreifend waren, war für das spätere Schulleben sehr hilfreich.

B: Ja, unbedingt. Da hat man ein bisschen Überblick bekommen, so allgemeines Wissen.

I: Wie waren im Buch die Grammatikthemen erarbeitet? Kannst du dazu etwas sagen?

B: Es hat keine eigene Grammatikkapitel gegeben, das müssten wir immer mitlernen.

I: Und die dazu passende Aufgaben? Wie hast du die sie gefunden? Eher leicht, schwer, oder mittelmäßig?

B: Die Aufgaben sind sehr gut. Nicht immer die gleichen. Im Buch sind längere Texte auch dabei das ist ein bisschen schwierig, gerade am Anfang.

I: Welche Aufgabetypen haben dir am besten gefallen?

B: Mir sind die Aufgaben sehr gut gefallen, wo man etwas allein schreiben müsste. Zum Beispiel hier auf Seite 86, die Meinung zum Thema Handy in der Schule. Wo man verschiedene Argumente man suchen sollte. Das ist sehr praxisnah.

I: Super. Also ich glaube, dass du mit dem Verstehen von Aufgaben nicht so schwergetan hast. Oder tausche ich mich?

B: Nein, nein. Ich habe ziemlich schnell verstanden.

I: Was glaubst du, für anderen die nicht so schnell verstanden haben, bietet das Buch irgendeine Mittel, dass sie sich schneller auskennen?

B: Ja, ich glaube, die Bilder können helfen.

I: Welche Bilder?

B: Da sind die normale Bilder, die die Wörter erklären, oder die Texte. Aber da sind die Zeichnungen, die die Aufgaben erklären.

I: Welche Zeichnungen?

B: Na zum Beispiel ein Stift heißt, dass man schreiben muss. Und jedes Kapitel hat eine eigene Farbe. Das finde ich sehr gut.

I: Also allgemein könne wir sagen, dass das Buch dir sehr gut gefallen hat. Würdest du es weiterempfehlen?

B: Ja natürlich!

I: Danke, danke für deine Kooperation.

B: Interviewleitfaden

Erzählauforderung/Themenkomplexe	Wichtigsten Punkte	Unterfragen
Einstieg: Fragen zur Person Kannst du dich bitte zuerst kurz vorstellen?	✓ Alter, Schulstufe ✓ Herkunftsland ✓ Vorkenntnisse, frühere Berührungspunkte mit der deutschen Sprache	Wie lange bist du schon in Österreich? Was ist deine Muttersprache? Seit wann lernst du die deutsche Sprache?
Fragen zum Buchcover „Von Null auf Deutsch“ Allgemeines Layout Kannst du mir die Außenseite des Buches beschreiben? Wie gefällt es dir? Was siehst du auf der Außenseite? Interessieren dich die Themen, die im Buch bearbeitet sind?	✓ Deckblätter allgemein ✓ Symbolik von den Bildern ✓ Aufmerksamkeit, Wecken des Interesses	Wie sieht das Buch von außen aus? Was sagen dir die Bilder? Was symbolisiert sie für dich? Hat dich das Buch angesprochen oder nicht?
Aufbau, Themenbereiche „Von Null auf Deutsch“ Wie ist das Buch aufgebaut und welche Themen kommen im Buch vor? Interessieren dich die Themen, die im Buch bearbeitet werden?	✓ Themen	Welche Themen werden in den Bücher aufgegriffen? Welche Themen haben gut, welche weniger gut gefallen?
Aufgabenstellungen im Buch „Von Null auf Deutsch“ Welche verschiedenen Aufgabentypen sind im Buch zu finden? Welche haben dir gefallen, welche nicht und warum?	✓ Schwierigkeitsgrad ✓ Vielfalt	Sind die Aufgabenstellungen deutlich? Verstehst du, was du bei den Aufgaben machen musst? Welche Aufgabentypen findest du gut/schlecht und warum?
Grammatik „Von Null auf Deutsch“ Welche Grammatikthemen werden im Buch besprochen? Sind die Grammatikthemen deutlich erklärt? Werden alle wichtige Grammatikbereiche abgedeckt?	✓ Erklärung ✓ Übungen ✓ Schwierigkeitsgrad	Sind die Grammatikthemen gut erklärt? Haben dir die Übungen beim Lernen geholfen?
Buchillustration „Von Null auf Deutsch“ Wie haben dir die Abbildungen im Buch gefallen? Sind genügend Bilder im Buch?	✓ Bilder ✓ Andere Illustrationen	Welche Art von Abbildungen kommen im Buch vor? Helfen sie dir die Aufgaben besser zu verstehen? Wobei haben sie dir geholfen?

Fragen zum Buchcover „INTRO 1“ Allgemeines Layout Kannst du mir die Außenseite des Buches beschreiben? Wie gefällt es dir? Was siehst du auf der Außenseite? Interessieren dich die Themen, die im Buch bearbeitet sind?	✓ Deckblätter allgemein ✓ Symbolik von den Bildern ✓ Aufmerksamkeit, Wecken des Interesses	Wie sieht das Buch von außen aus? Was sagen dir die Bilder? Was symbolisiert sie für dich? Hat dich das Buch angesprochen oder nicht?
Aufbau, Themenbereiche „INTRO 1“ Wie ist das Buch aufgebaut und welche Themen kommen im Buch vor? Interessieren dich die Themen, die im Buch bearbeitet werden?	✓ Themen	Welche Themen werden in den Bücher aufgegriffen? Welche Themen haben gut, welche weniger gut gefallen?
Aufgabenstellungen im Buch „INTRO 1“ Welche verschiedenen Aufgabentypen sind im Buch zu finden? Welche haben dir gefallen, welche nicht und warum?	✓ Schwierigkeitsgrad ✓ Vielfalt	Sind die Aufgabenstellungen deutlich? Verstehst du, was du bei den Aufgaben machen musst? Welche Aufgabentypen findest du gut/schlecht und warum?
Grammatik „INTRO 1“ Welche Grammatikthemen werden im Buch besprochen? Sind die Grammatikthemen deutlich erklärt? Werden alle wichtige Grammatikbereiche abgedeckt?	✓ Erklärung ✓ Übungen ✓ Schwierigkeitsgrad	Sind die Grammatikthemen gut erklärt? Haben dir die Übungen beim Lernen geholfen?
Buchillustration „INTRO 1“ Wie haben dir die Abbildungen im Buch gefallen? Sind genügend Bilder im Buch?	✓ Bilder ✓ Andere Illustrationen	Welche Art von Abbildungen kommen im Buch vor? Helfen sie dir die Aufgaben besser zu verstehen? Wobei haben sie dir geholfen?
Vergleich Kannst du bitte die zwei Bücher miteinander vergleichen? Welches hat dir besser gefallen? Warum?	✓ Ähnlichkeiten ✓ Unterschiede	Wie unterscheiden sich die beiden Bücher?
Ideen, Verbesserungsvorschläge Wenn du die Möglichkeit hättest, im Buch etwas zu ändern, was würdest du machen? Welche Themen wünschst du dir in Schulbüchern?	✓ Neue Übungen ✓ Andere Übungen ✓ Leichte Übungen ✓ Schwierigere Übungen	Welche Aufgabentypen würdest du reduzieren oder sogar komplett weglassen? Von welchen Aufgaben wünschst du dir mehr?

C: Einwilligungserklärung

Einwilligungserklärung

Liebe Eltern/Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler

Mein Name ist Erika Lechner und bin in der MS Amstetten als Lehrerin tätig. In der Schule ist meine Aufgabe Ihre Kinder in der deutschen Sprache zu betreuen. Mein Ziel ist den Kinder so schnell wie möglich die deutsche Sprache beizubringen, damit sie leichter Anschluss zum regulären Unterricht finden. Die Unterrichtsstunde nennt sich DaZ (Deutsch als Zweitsprache).

In Rahmen der DaZ-Deutschunterricht verwenden wir verschiedenen Bücher. Es ist eine gemeinsames Ziel, dass ich für die Kinder die bestens geeignete Schulbücher auswähle.

Neben meiner Arbeit studiere ich an der Universität Wien und schreibe ich gerade mein Masterarbeit. Zu diesem Arbeit möchte ich gern ihre Kinder befragen, wie ihnen die verwendeten DaZ Bücher gefallen.

Die Befragung dauert ca. 15 Minuten, wird während der Schulzeit durchgeführt. Das Gespräch ist freiwillig, anonym und streng vertraulich; es dient wissenschaftliche Zwecken.

Dazu möchte ich ihre Einverständniserklärung bitten. Selbstverständlich entstehen Ihren Kindern bei Nicht-Teilnahme an meiner Studie keine Nachteile.

Ich bin damit einverstanden ☐

Ich bin damit nicht einverstanden ☐

Danke für ihre Hilfe und Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen

Erika Lechner