



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen in den DaF-
und DaZ-Lehrwerken der Erwachsenenbildung“

verfasst von / submitted by

Jana Probst-Švábová, BA

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr. Doris Pokitsch, BA MA

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I. Theoretischer Hintergrund	4
Kapitel 1 Lernkontexte	4
1.1. Erwachsenenbildung	4
1.2. Deutsch als Fremdsprache	6
1.3. Deutsch als Zweitsprache	6
1.4. Lernende und Unterrichtssituationen	8
Kapitel 2 Mehrsprachigkeit	11
2.1. Sprachrepertoire – Sprachideologie – Sprachregime	14
2.2. Zur Sicht auf die Mehrsprachigkeit im DaF- und DaZ-Unterricht	16
2.3. Weitere essentielle Begriffe	17
2.4. Mögliche Zugänge zur Mehrsprachigkeit	19
2.5. Mehrsprachigkeit in Lehrwerken	24
Kapitel 3 Ästhetisches Lernen	28
3.1. Kurzer Abriss der Geschichte des Ästhetischen Lernens	28
3.2. Zur Sicht auf das Ästhetische Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht	29
3.3. Mögliche Zugänge zum Ästhetischen Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht	32
3.4. Ästhetisches Lernen in DaF-/DaZ-Lehrwerken	41
II. Methoden	43
Kapitel 4 Geschichte der Lehrwerkanalyse	43
4.1. Zur Problematik der Lehrwerkanalyse	43
4.2. Geschichte der Lehrwerkanalyse in der DaF-/DaZ-Didaktik	44
4.3. Kriterienkataloge	45
Kapitel 5 Kriterienkatalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“	52
Kapitel 6 Lehrwerke <i>Aspekte neu B1plus</i> und <i>Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1</i>	62
6.1. <i>Aspekte neu B1plus</i>	63
6.2. <i>Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1</i>	67

III. Empirischer Teil	71
Kapitel 7 Ergebnisse der Analyse	71
7.1. <i>Aspekte neu B1plus</i>	71
7.1.1. Mehrsprachigkeit im Lehrwerk <i>Aspekte neu B1plus</i>	72
7.1.2. Ästhetisches Lernen im Lehrwerk <i>Aspekte neu B1plus</i>	76
7.2. <i>Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1</i>	86
7.2.1. Mehrsprachigkeit im Lehrwerk <i>Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1</i>	86
7.2.2. Ästhetisches Lernen im Lehrwerk <i>Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1</i>	87
7. 3. Vergleich der beiden Lehrwerke	89
Kapitel 8 Didaktisierungsvorschläge	93
8.1. Didaktisierung I: „ <i>Gut gegen Nordwind</i> im Medienverbund“ Lehrwerk: <i>Aspekte neu B1plus</i>	93
8.2. Didaktisierung II. „Straßenverkehr gestern und vorgestern“ Lehrwerk: <i>Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1</i>	98
Diskussion und Conclusio	104
Literaturverzeichnis	108
Abkürzungsverzeichnis	115
Abbildungs- und Diagrammverzeichnis	116
Tabellenverzeichnis	116
Abstract	117
Anhang	118
Kriterienkatalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“	119

Verwendete Lehrwerkseiten – <i>Aspekte neu B1plus</i>	125
Didaktisierung 1: Arbeitsblatt 1	129
Lehrskizze 1	134
Verwendete Lehrwerkseite – <i>Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1</i>	137
Didaktisierung 2: Arbeitsblatt 2	138
Lehrskizze 2	141

Einleitung

Thema der Masterarbeit und Erkenntnisinteresse

Diese Masterarbeit fokussiert die Mehrsprachigkeit und das Ästhetische Lernen in den DaF- und DaZ-Lehrwerken, die in der Erwachsenenbildung verwendet werden. Das Ziel der Masterarbeit ist, zu untersuchen, ob, inwieweit beziehungsweise in welcher Form und in welchem Umfang die Ansätze Ästhetisches Lernen und die Mehrsprachigkeit in den Lehrwerken der Erwachsenenbildung vermittelt werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob sich in dieser Hinsicht die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache unterscheiden. Für die Analyse wurden die Lehrwerke *Aspekte neu B1plus* für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (=DaF) und *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ausgewählt. Diese Auswahl ermöglicht insofern eine Gegenüberstellung der Kontexte DaF und DaZ, als Lehrwerke generell nur bis zum Niveau B1 in den DaF- und DaZ-Bereich unterteilt werden und später nicht mehr kontextspezifisch konzipiert werden. Einen zweiten Grund für diese Wahl stellt auch die Tatsache dar, dass auf dem Niveau B1 (gemäß des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen) bereits komplexere Äußerungen erwartet werden und daher auch komplexere Themen behandelt werden können, was sowohl bezüglich der Mehrsprachigkeit als auch bezüglich des Ästhetischen Lernens interessante Ergebnisse der Analyse erwarten lässt. Zu diesem Zweck wird ein neuer von bereits vorhandenen Kriterienkatalogen (Jenkins, 1997; Funk, 2004; Bernstein & García Llampallas, 2015) und weiteren Texten z. B. (Badstübner-Kizik, 2014; Küster, 2015) inspirierter Kriterienkatalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ erstellt, mit dessen Hilfe die Analyse in weiterer Folge durchgeführt wird.

Forschungsstand

Sowohl die Mehrsprachigkeit als auch das Ästhetische Lernen werden in der Forschungsliteratur als essentielle Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts beschrieben (vgl. z. B.: Rösler, 2012; Hufeisen, 2010; Badstübner-Kizik, 2014; Küster, 2015), die zur nachhaltigen Entwicklung der Sprachkompetenzen der Lernenden beitragen. Gleichzeitig wird aber bemängelt, dass diese Ansätze insbesondere in den Lehrwerken nicht ausreichend repräsentiert werden. Dies gilt zwar sowohl für die Mehrsprachigkeit (vgl. Siems, 2010; Vincente & Pilypaityte, 2014) als auch für das Ästhetische Lernen, dennoch wird in der Forschungsliteratur insbesondere das Fehlende

Miteinbeziehen des Ästhetischen Lernens thematisiert (vgl.: Abraham, 2014; Rösler, 2012; Hille & Lughofer, 2014; Besedová, 2017).

Ausgehend von diesem Forschungsstand – der vor allem in den Kapiteln 2 und 3 ausführlich beschrieben wird – wurden die zentrale Forschungsfrage, die Unterfragen sowie die dieser Arbeit zugrundeliegenden Hypothesen abgeleitet, die im Folgenden vorgestellt werden.

Forschungsfragen und Hypothesen

Die zentrale der geplanten Masterarbeit zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: ***Wie werden die Mehrsprachigkeit und das Ästhetische Lernen in den DaF/DaZ-Lehrwerken Aspekte neu B1 plus und Pluspunkt Deutsch B1. Leben in Österreich vermittelt?*** Mit dieser Frage hängen noch weitere Unterfragen eng zusammen, deren Beantwortung im Zuge des Schreibprozesses ermöglichen soll auch die zentrale Forschungsfrage zu beantworten.

Die Unterfrage lautet:

- *Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede lassen sich in Bezug auf das Ästhetische Lernen und die Mehrsprachigkeit in den analysierten Lehrwerken für DaF und DaZ in der Erwachsenenbildung feststellen? (Ist das Vorkommen der beiden Ansätze im DaF- und DaZ-Bereich auf der gleichen Niveaustufe gleichermaßen vertreten?)*

Die dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Hypothesen lauten:

Hypothese 1: *Die Vermittlung der Mehrsprachigkeit kommt in den analysierten Lehrwerken häufiger vor als die Vermittlung des Ästhetischen Lernens.*

Bei dieser Hypothese wird die Mehrsprachigkeit im Sinne von Brigitta Busch als eine „[...] Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Ressourcen [...]“ gesehen (Busch, 2021: S.10); d. h. unter Mehrsprachigkeit werden nicht nur verschiedene Nationalsprachen subsumiert, sondern auch regionale Unterschiede im Deutschen (DACH), Dialekte, und verschiedene Sprachregister (Umgangssprache – Hochsprache).

Hypothese 2: *Das Ästhetische Lernen und die Mehrsprachigkeit werden im Lehrwerk für den Bereich Deutsch als Zweitsprache weniger oft vermittelt als im Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.*

Bei dieser Hypothese wird davon ausgegangen, dass die DaZ-Kurse und somit auch das DaZ-Lehrwerk mehr assimilativ ausgerichtet sind und auf eine schnelle Integration der

TeilnehmerInnen abzielen, weswegen in den DaZ-Lehrwerken gegenüber den DaF-Lehrwerken eher pragmatische Themen behandelt werden, wie zum Beispiel: Arbeitsmarkt, Wohnen, Gesundheitswesen, Bildungssystem und Ausbildungsmöglichkeiten, usw. Da es sich bei der geplanten Analyse um den Vergleich zweier Lehrwerke handelt, wird diese natürlich keine repräsentativen Daten liefern. Das Ziel der Analyse ist vielmehr aufzuzeigen, ob und inwieweit es im Hinblick auf die Vermittlung des Ästhetischen Lernens und der Mehrsprachigkeit in den Lehrwerken im DaF- und DaZ-Kontext tendenziell Unterschiede gibt.

Gliederung

Die Masterarbeit besteht aus drei Hauptteilen. Der erste Teil ist der theoretischen Einbettung des gewählten Themas gewidmet. In diesem Teil der Masterarbeit werden die Konzepte: Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Erwachsenenbildung, Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen beschrieben, da sie für den zweiten Teil der Masterarbeit bedeutsam sind. Im zweiten Teil der Masterarbeit wird die Lehrwerkanalyse theoretisch verankert und es wird die Entwicklung des Kriterienkatalogs „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ in einzelnen Schritten beschrieben. Anschließend werden die für die Analyse ausgewählten Lehrwerke ausführlich beschrieben. Im dritten Teil dieser Masterarbeit wird mithilfe des erstellten Kriterienkatalogs die Analyse der Lehrwerke *Aspekte neu BIplus* (Klett-Verlag) und *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich BI* (Cornelsen-Verlag) durchgeführt und es werden die Ergebnisse dieser Analyse mit den theoretischen Erkenntnissen zusammengeführt, die im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellt wurden. Darauf aufbauend werden konkrete erweiternde Didaktisierungsvorschläge ausgearbeitet und etwaige Anpassungs- bzw. Änderungsvorschläge ausformuliert. Diese sollen neben der Möglichkeit der Verwendung im Unterricht auch eine Abrundung der gesamten theoretischen sowie praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Masterarbeit darstellen. Gleichzeitig sollten die im dritten Teil der Masterarbeit unterbreiteten Vorschläge eine Anknüpfung an die Masterarbeit ermöglichen, indem diese in der Praxis in einer empirischen Untersuchung erprobt werden können.

TEIL I – THEORETISCHER HINTERGRUND

Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, gliedert sich diese Masterarbeit in drei Hauptteile: den theoretischen Teil, den methodischen Teil und den empirischen Teil. Der erste Teil der Arbeit, der den theoretischen Hintergrund und die Ausgangslage vermitteln soll, gliedert sich in drei Kapiteln. Das erste Kapitel ist der Erwachsenenbildung und der Begriffsklärung von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache gewidmet, weil in dieser Arbeit in weiterer Folge zwei Lehrwerke für den DaF- und DaZ-Erwachsenenunterricht analysiert werden. Das zweite Kapitel wird dem Ästhetischen Lernen und das dritte Kapitel der Mehrsprachigkeit gewidmet, denn es handelt sich um die zwei Ansätze, die in der anschließenden Lehrwerkanalyse fokussiert werden.

Kapitel 1

Lernkontexte

Um die Analyse der Lehrwerke theoretisch verankern zu können, ist es notwendig, zunächst die Erwachsenenbildung, sowie die Unterscheidung von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache zu erläutern.

1.1. Erwachsenenbildung

Der Begriff *Erwachsenenbildung* wird selbst in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung von unterschiedlichen ExpertInnen unterschiedlich definiert. Zusätzlich ergibt sich die Mehrdeutigkeit dieses Begriffes auch dadurch, dass sich die Wissenschaft der Erwachsenenbildung mit vielen Aspekten befasst (vgl. Dinkelacker & von Hippel, 2014: S. 10) – wie zum Beispiel mit „[...] dem Lernen jenseits von institutionellen Angeboten der Erwachsenenbildung, also auch mit den vielfältigen Formen des Umgangs mit dem Lernen Erwachsener, die sich in unterschiedlichsten Bereichen der Gesellschaft ausgebildet haben.“ (Dinkelacker & von Hippel, 2014: S. 10)

Die Verwendung des Begriffs *Erwachsenenbildung* hat sich laut Dinkelacker & von Hippel erst in den 1920/30er Jahren durchgesetzt und ersetzte sukzessive die früher gebräuchliche Bezeichnung *Volksbildung*. Durch den Bezug zum „Erwachsenen“ wurde einerseits die individuelle Identität des/der Lernenden (gegenüber den „Volk“) betont, andererseits wurde dadurch die Rolle des/der erwachsenen Lernenden gegenüber derjenigen des Schülers / der Schülerin verdeutlicht. Später (in den 1970er Jahren) wurde in der DDR die Bezeichnung *Weiterbildung* eingeführt, die wiederum den zeitlichen

Aspekt verdeutlichen sollte – also die Bildung nach der schulischen Erstausbildung (vgl. Dinkelacker & von Hippel, 2014: S. 10). In den 1970er Jahren findet parallel zur *Weiterbildung* auch der Begriff *lebenslanges Lernen* Verwendung, dieser wird aber erst ab den 1990er Jahren bedeutsamer. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass alle drei Begriffe – also *Erwachsenenbildung*, *Weiterbildung* und *lebenslanges Lernen* je nach Interessenschwerpunkt der/des Forschenden kontinuierlich verwendet werden, wobei der obsolet gewordene Begriff *Volksbildung* nicht mehr gebräuchlich ist (vgl. Dinkelacker & von Hippel, 2014: S. 11f.).

Nachdem die Entwicklung der Begriffe skizziert wurde, sollte nun eine aktuell verwendete Definition der *Erwachsenenbildung* erwähnt werden, um deutlich zu machen, für welchen Unterrichtskontext die später analysierten Lehrwerke bestimmt sind. Auf der Webseite des österreichischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wird die *Erwachsenenbildung* (oder auch *Weiterbildung*) folgendermaßen definiert:

„Die Erwachsenenbildung (synonym: Weiterbildung) umfasst alle Formen des formalen, nicht-formalen und zielgerichteten informellen Lernens durch Erwachsene nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau. Erwachsenenbildung/Weiterbildung umfasst alle beruflichen, allgemeinbildenden, politischen und kulturellen Lehr- und Lernprozesse für Erwachsene, die im öffentlichen, privaten und wirtschaftlichen Kontext von anderen und/oder selbst gesteuert werden.“ (Quelle: ERW = erwachsenenbildung.at, 2022)

Da die „erste Bildungsphase“ nicht näher spezifiziert wird, ist diese Definition auch mit dem Verständnis der Erwachsenenbildung vereinbar, die beispielsweise das Goethe Institut oder das Sprachenzentrum der Universität Wien für die Zuteilung der TeilnehmerInnen zu den Sprachkursen für Erwachsene festlegt – nämlich das 16. Lebensjahr.¹ Das Verständnis der *Erwachsenenbildung* durch diese Institutionen (Goethe Institut und das Sprachenzentrum der Universität Wien) ist deshalb maßgeblich, weil es sich um zwei wichtige und renommierte Anbieter der Deutschkurse für Erwachsene handelt.

Nachdem der Begriff Erwachsenenbildung erläutert wurde, wird nun auf die Begriffe Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) eingegangen und es wird der Unterschied zwischen diesen Termini verdeutlicht, die sich nicht zuletzt durch die Unterrichtssituation voneinander unterscheiden.

¹ Quelle: vgl. goethe.de (= GI, 2022) und sprachenzentrum.univie.ac.at (= SZ, 2022)

1.2. Deutsch als Fremdsprache

Der Begriff *Deutsch als Fremdsprache* (= DaF) bezeichnet das Erlernen der deutschen Sprache in einer nicht-deutschsprachigen Umgebung. In diesem Fall erfolgt die Aneignung der deutschen Sprache im Wesentlichen im Unterricht, also gesteuert. Die Steuerung lässt sich zum Beispiel an der kontinuierlich steigenden, mithilfe von didaktischen Prinzipien festgelegten Progression und Sprachkomplexität festmachen. Auch die Erwartungen an die Äußerungen der Lernenden orientieren sich an den didaktischen Prinzipien und so werden zunächst auch sehr wenig komplexe Äußerungen akzeptiert. Die Erstsprache (= L1) der Lernenden spielt im DaF-Unterricht die Rolle eines Mediums, da in der L1 zum Beispiel Erklärungen formuliert werden. Im DaF-Unterricht wird meist ein Lehrwerk verwendet, das den Unterricht strukturiert und auch die Progression steuert. Auch bei der Verwendung von freiem Material (d. h. ohne Lehrwerk) lässt sich meistens eine klare Struktur und ein bestimmter Progressionsgrad feststellen (vgl. Ahrenholz, 2017: S. 3).

Dietmar Rösler (2012) nimmt eine etwas andere Unterscheidung der Begriffe *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache* vor. Laut Rösler ist vor allem die Steuerung für die Art des Lernens wesentlich. Das heißt, man kann laut Rösler durchaus in einem Deutschsprachigen Land Deutsch als Fremdsprache lernen. Entscheidend ist, ob dies gesteuert oder ungesteuert geschieht. Lernt man in einem deutschsprachigen Land Deutsch **gesteuert** (z. B. im Rahmen eines Sommerkurses, an dem man teilnimmt), so handelt es sich laut Rösler (2012) immer noch um Deutsch als Fremdsprache. Wird die deutsche Sprache aber auch im Alltag verwendet (z. B. in der Schule, im Studium, in der Arbeit oder bei Behördengängen, usw.), so handelt es sich um Deutsch als Zweitsprache. (vgl. Rösler, 2012: S. 31)

1.3. Deutsch als Zweitsprache

Ahrenholz (2017: S. 3) charakterisiert *Deutsch als Zweitsprache* (= DaZ) als einen: „[...] Spracherwerb, der in und durch reale, bedeutsame Kommunikation und wesentlich ohne Unterstützung von Sprachunterricht erfolgt.“ *Deutsch als Zweitsprache* ist laut Ahrenholz mit Migration verbunden, wobei die Sprachaneignung im Land der Zielsprache erfolgt. (vgl. Ahrenholz, 2017: S. 3f.). Bei dieser Definition ist ersichtlich, dass eine absolut klare Unterscheidung von DaF und DaZ eigentlich schwer möglich ist. Weil sich z. B. die fehlende Unterstützung durch einen Sprachunterricht als ein wichtiges Merkmal von

Deutsch als Zweitsprache als ziemlich problematisch bezeichnen lässt. Denn nicht nur in Österreich gibt es sogenannte DaZ-Kurse, die für diejenigen Personen bestimmt sind, die in den deutschsprachigen Raum gekommen sind, um hier zu bleiben und eine Existenz aufzubauen. Auch Förderklassen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bieten diesen Kindern intensivierten Deutschunterricht (DaZ-Unterricht) an, um ihnen das Erlernen des Deutschen zu erleichtern.

Auch im Bereich der Lehrwerke lässt sich eine Unterscheidung zwischen DaF und DaZ beobachten – zumindest bis einschließlich zur Niveaustufe B1. DaZ-Lehrwerke unterscheiden sich von DaF-Lehrwerken meist durch einen thematischen und/oder lexikalischen Bezug auf das Land, in dem sie eingesetzt werden (Deutschland, Österreich, Schweiz). Was in DaZ-Lehrwerken gegenüber DaF-Lehrwerken ebenfalls häufig vorkommt, ist die sogenannte Werte- und Regelvermittlung. Hierbei handelt es sich um zusätzliche Seiten im Lehrwerk, auf denen unterschiedliche Aspekte aus dem Alltag (z. B. Wohnen, Gesundheitssystem, Arbeitsuche, Rechte und Pflichten in der Gesellschaft) behandelt werden, um bei den RezipientInnen das sozial erwünschte Verhalten zu erzielen. Die Lehrwerke stellen ein umfassendes Vorbereitungsmaterial auf Sprachprüfungen dar (in Österreich die Integrationsprüfungen A1, A2 und B1), die wiederum eine der Bedingungen für die Aufenthaltsgenehmigung darstellen.²

Im Anbetracht all dieser Tatsachen scheint für die Unterscheidung zwischen DaF- und DaZ ausschlaggebend zu sein, ob die Sprache auch im Alltag, in der natürlichen Umgebung benötigt und verwendet wird. Auch Rösler (2012: S. 31) weist auf diesbezügliche Grenzfälle hin, indem er schreibt:

„Diese Gegenüberstellung [von DaF und DaZ]³ erlaubt eine grobe Orientierung, aber es wird diverse Fälle geben, bei denen Zuordnungen schwierig sind. Studierende, die Deutsch als Fremdsprache bis zu einer hohen Niveaustufe gelernt haben, die in Deutschland weiterstudieren und planen, nach dem Studium im deutschsprachigen Raum zu bleiben, werden mehr oder weniger schnell von Fremdsprachlern zu Zweitsprachlern.“
(Rösler, 2012: S. 31)

Auf die Problematik der Grenzfälle und Überschneidungen bezüglich der Kategorisierung von DaF und DaZ weist auch Birgit Springsits in ihrem Artikel DEUTSCH ALS FREMD- UND/ODER ZWEITSPRACHE? (K)EINE GRENZZIEHUNG hin. Sie warnt in diesem Zusammenhang vor einer „unreflektierten Normalitätserwartung den Lernenden

² Quelle: integrationsfonds.at (= ÖIF, 2022)

³ Anmerkung von J.P.

gegenüber“ (Springsits, 2012: S. 97), weil zum Beispiel eine sprachliche Homogenität hinsichtlich der L1 der Lernenden im DaF-Kontext nicht vorausgesetzt werden kann.

In weiteren Teilen dieser Masterarbeit werden zwei Lehrwerke aus dem DaF- und DaZ-bereich im Hinblick auf die Vermittlung von Mehrsprachigkeit und Ästhetischem Lernen analysiert und miteinander verglichen. Deshalb war es notwendig, die Unterscheidung der Begriffe DaF und DaZ zu erläutern. Auch wenn dabei ersichtlich geworden ist, dass eine hundertprozentige Unterscheidung nicht gut möglich ist, stellt die Unterscheidung des Unterrichts hinsichtlich des Ortes (deutschsprachiges Land – nicht-deutschsprachiges Land) ein wichtiges Orientierungsmerkmal bezüglich der Konzeption eines Lehrwerks dar. Weiters beschreibt Springsits einige Grenzfälle, in denen eine Unterscheidung zwischen DaF und DaZ weder sinnvoll noch möglich wäre. In diesem Zusammenhang stellt sich die Autorin zum Beispiel folgende Frage:

„Ab wann werden Erwachsene, die nach Österreich migrieren wollen, aber ‚Deutsch vor Zuzug‘ lernen müssen, von Fremd- zu Zweitsprachlernenden? Mit ihrer Entscheidung zu migrieren? Beim Überschreiten der Grenze nach Österreich? Nach ‚erfolgreicher Integration‘, was auch immer das heißen mag?“ (Springsits, 2012: S. 101)

Obwohl in dieser Arbeit mit den Bereichen DaF und DaZ hinsichtlich der Lehrwerke als mit zwei verschiedenen Bereichen operiert wird, soll an dieser Stelle nochmals deutlich gemacht werden, dass eine absolute Trennung der beiden Bereiche auf allen Ebenen des Spracherwerbs / des Sprachenlernens nicht zielführend wäre. Bevor auf die Unterrichtskontexte DaF und DaZ aus der Perspektive der Lernenden näher eingegangen wird, wird abschließend die Betrachtungsweise von Springsits (2012) bezüglich dieser Problematik angeführt, da mit diesem Zitat auf den Punkt gebracht werden kann, welche Intention hinter dem Forschungsvorhaben in dieser Arbeit steht:

„Auch wenn die institutionelle Ausdifferenzierung innerhalb von DaF/DaZ weiter voranschreitet und dies aufgrund der immer umfangreicheren Anfragen, die von unterschiedlichen Seiten an das Fach herangetragen werden, auch notwendig erscheint, zeigen die angestellten Betrachtungen [...], dass eine völlige Trennung von DaF und DaZ nicht das Ziel sein kann. Expertisen in beiden Bereichen sind wichtig, thematische Spezialisierungen sinnvoll, eine Zusammenarbeit und ein Voneinander-Lernen [...] notwendig.“ (Springsits, 2012: S. 102)

1.4. Lernende und Unterrichtssituationen

Im ersten Teil dieses Kapitels wurde beschrieben, wie die Erwachsenenbildung definiert wird. Nun wird der Fokus auf die Lernenden gelegt und es werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Unterrichtssituationen im Kontext von Deutsch als

Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache erläutert, weil sich diese Arbeit mit Lehrwerken für den DaF- und DaZ-Erwachsenenunterricht befasst.

Erwachsene Lernende bringen im Unterschied zu Kindern oder Jugendlichen viel mehr **Weltwissen** mit. Sie verfügen über umfangreiche Sprachkenntnisse in ihrer Erstsprache, weil bei ihnen der Erstspracherwerb schon abgeschlossen ist. Abgeschlossen ist im Regelfall auch der Schriftspracherwerb, allerdings kann es bei den Lernenden in diesem Zusammenhang je nach der individuellen Biografie große Unterschiede geben.

Im Hinblick auf den Unterricht lassen sich vor allem Unterschiede bezüglich der **Motivation** feststellen, die durch verschiedene Unterrichtskontexte gegeben sind. Da aber der Begriff *Motivation* je nach Verständnis anders ausgelegt werden kann, wird an dieser Stelle die Definition angeführt, die Dietmar Rösler im Zusammenhang mit Unterrichtskontexten verwendet:

„Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Laufe der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden.“ (Rösler, 2012: S.10 – nach Riemer, 2010)

Rösler unterscheidet diesbezüglich zwischen der **intrinsischen** und der **extrinsischen Motivation** (vgl. Rösler, 2012: S. 10). Hierbei spielt der Faktor Selbstbestimmung eine zentrale Rolle, wie Rösler folgendermaßen beschreibt: „Wer intrinsisch motiviert ist, handelt freiwillig und ohne äußeren Druck und ist eher auf die Tätigkeit oder den Gegenstand bezogen. Extrinsische Motivation ist eher zweck- und ergebnisorientiert [...]“ (Rösler, 2012: S. 10). Obwohl die Motivation nicht direkt beobachtet werden kann, beeinflusst die Tatsache, dass DaZ-Lernende den erfolgreichen Abschluss eines Deutschkurses für die Aufenthaltsgenehmigung benötigen, deren Motivation maßgeblich. DaF-Lernende, die Deutsch lernen, weil sie beispielsweise Spaß am Fremdsprachenlernen haben und weil sie sich in manchen Fällen mehr oder weniger zufällig für die Sprache Deutsch entschieden haben, lernen unter ganz anderen Bedingungen. Damit soll nicht gesagt werden, dass es eine einfache Unterscheidung DaZ = extrinsisch – DaF = intrinsisch gäbe. Natürlich gibt es hier Überschneidungen und Kombinationen der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Die Tendenz geht aber durch den politisch vorgegebenen Rahmen, in dem DaZ-Kurse und Integrationskurse stattfinden, in diese Richtung. Wird zum Beispiel von Drittstaatsangehörigen ein

Daueraufenthalt in der EU / in Österreich angestrebt, so müssen gemäß der im Jahr 2017 beschlossenen Integrationsvereinbarung Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 nachgewiesen werden (Quelle: migration.gv.at; = MI, 2022). Dementsprechend ist auch die Intention der Lehrwerke eine andere. DaZ-Lehrwerke beinhalten (wie auch das in weiterer Folge analysierte Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1*) besondere Seiten zum Thema „Regeln und Werte“, mit denen die Integration der Personen mit Migrationshintergrund erzielt werden soll.

In DaF-Lehrwerken gibt es hingegen weder besondere Seiten zu Regeln und Werten noch wird hier die Integration der Lernenden in die österreichische Gesellschaft (oder Gesellschaft eines anderen amtlich deutschsprachigen Landes) angestrebt. Dementsprechend kommen auch Inhalte zu solchen Themen wie beispielsweise AMS, Nostrifizierung oder politisches System in Österreich nicht vor.

Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll zu sein, zwei Lehrwerke aus dem DaF- und DaZ-Bereich gegenüberzustellen und zu untersuchen, wie die Aspekte Mehrsprachigkeit und das Ästhetische Lernen in diesen zwei Kontexten gehandhabt werden und wo es diesbezüglich Annäherungen, Überschneidungen oder aber Diskrepanzen gibt. Die nächsten beiden Kapitel werden daher den Ansätzen: **Mehrsprachigkeit** und **Ästhetisches Lernen** gewidmet, um der Analyse, die im empirischen Teil dieser Masterarbeit präsentiert wird, eine theoretische Verankerung zu geben.

Kapitel 2

Mehrsprachigkeit

Im ersten Kapitel des theoretischen Teils dieser Masterarbeit wurde der Kontext des Forschungsvorhabens hinsichtlich der Unterrichtssituationen (DaF und DaZ) und der Lernenden (Erwachsenenbildung) erläutert. Nun werden jene zwei Aspekte beschrieben, auf denen der Schwerpunkt bei der Lehrwerkanalyse liegen wird. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, werden im empirischen Teil dieser Masterarbeit die Lehrwerke *Aspekte neu B1+* und *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* im Hinblick auf die Vermittlung von Mehrsprachigkeit und Ästhetischem Lernen analysiert. Die Kapitel 2 und 3 werden daher diesen zwei Aspekten gewidmet.

In diesem Kapitel wird zunächst die Mehrsprachigkeit aus theoretischer Sicht beschrieben. Zum einen wird die Definition von Mehrsprachigkeit vorgestellt, die für das Vorhaben in dieser Masterarbeit essentiell ist. Zum anderen wird der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Mehrsprachigkeit skizziert und es wird im Hinblick darauf erläutert, wo ein Forschungsbedarf gesehen wird und an welcher Stelle diese Masterarbeit anzuknüpfen versucht.

Die Mehrsprachigkeit ist ein in der Forschungsdiskussion schon lange präsent Thema und der diesbezügliche Diskurs entwickelt sich entlang der gesellschaftspolitischen Veränderungen sehr intensiv. Dies macht eine Gegenüberstellung von älteren und aktuellen Forschungsartikeln besonders deutlich. Während im Jahr 1994 im Buch MEHRSPRACHIGKEIT ALS HINDERNIS ODER CHANCE? PERSPEKTIVEN FÜR EUROPA (Helfrich & Riehl, 1994) bezüglich der Mehrsprachigkeit in Europa lediglich die europäischen Sprachen betrachtet wurden und der Fokus vor allem auf den Minderheitensprachen innerhalb von Europa lag, setzen sich die aktuellen Forschungsbeiträge mit der Mehrsprachigkeit aus einer ganz anderen Perspektive auseinander. Europa ist längst nicht mehr ein „geschlossenes Gebiet“ und durch die Migration sind sehr viele Sprachen ins Spiel gekommen, die vor dreißig Jahren aufgrund ihrer damaligen „Entfernung“ von Europa nicht beachtet wurden. Doch dies hat sich in der jüngeren Vergangenheit schlagartig geändert. Hierzu referiert auch Busch (2021), indem sie schreibt:

„Zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Fragen des Deutscherwerbs in Schule und Erwachsenenbildung unter den Bedingungen großer sprachlicher Diversität kam es auch im Zuge der oft als ‚Flüchtlingskrise 2015‘ bezeichneten vorübergehend vermehrten Einreise von Geflüchteten in deutschsprachige Länder. Davon zeugen zum Beispiel zwei Nummern der Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), ‚Flucht_Punkt_Sprache‘

(OBST 2016) und ‚Phänomen Mehrsprachigkeit‘ (OBST 2018), oder eine Nummer der Information zur Deutschdidaktik (ide 2017) zu ‚Flucht und Ankommen.‘“ (Busch, 2021: S. 43)

Busch beschreibt an einer weiteren Stelle, dass in diesem Zusammenhang eine Anpassung der PädagogInnenbildung gefordert wird, die die sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit stärker fokussiert. Obwohl hier vor allem der Kontext der Schule und des Lehramts erwähnt wird, betrifft diese Entwicklung natürlich auch die Erwachsenenbildung. Nicht nur die Lehrkräfte sind mit Migration und Mehrsprachigkeit konfrontiert, sondern auch die Verlage, die Lernmaterialien für Deutschkurse zur Verfügung stellen. Daher lässt sich das Analysieren von Lehrwerken für die Erwachsenenbildung im DaF- und DaZ-Kontext im Hinblick auf die Vermittlung und Miteinbeziehung von Mehrsprachigkeit als sinnvoll und für die Forschung von Interesse bezeichnen.

In der Europäischen Union hat die Mehrsprachigkeit zwar einen hohen Stellenwert und es wird angestrebt, dass bis 2025 jede/r Bürger/in neben der Muttersprache⁴ noch zwei weitere Sprachen beherrscht (Quelle: vgl. europa.eu; = EP, 2022). Dennoch zeigen viele sprach- und bildungspolitische Maßnahmen, dass mit „zwei weiteren“ Sprachen nicht beliebige zwei Sprachen gemeint sind, sondern Nationalsprachen, die in der EU gesprochen werden und oft zusätzlich über ein hohes Prestige verfügen. Darauf weist auch Marianne Krüger-Potratz hin, indem sie schreibt:

„Die Reaktionen auf die sprachliche Situation in Deutschland wie auch in Europa sind von Widersprüchen gekennzeichnet. So wird einerseits von allen Kindern gefordert, mit Schulbeginn mindestens eine fremde Sprache zu lernen, aber die von zu Hause mitgebrachte nicht deutsche Sprache wird eher als Störfaktor, denn als Teil sprachlicher Kompetenz gewertet.“ (Krüger-Potratz, 2013: S. 189)

Krüger-Potratz bezieht sich hier vor allem auf das Schulwesen. Zu Deutsch als Zweitsprache im Kontext der schulischen Bildung wird heutzutage intensiv geforscht. Dabei wird immer wieder festgestellt, dass die Erstsprache oder andere Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler sprechen, seitens der Schulen in vielen Fällen als für das Erlernen des Deutschen hinderlich eingestuft werden, was manchmal sogar mit Sprachverboten und Sprachgeboten – wie der Deutschpflicht auf dem Schulhof (vgl. Wiese & Tracy & Sennema: 2020) einhergeht. Das lässt darauf hindeuten, dass der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) nach wie vor im schulischen Alltag eine Rolle spielt. Wie die Situation im Bereich der Erwachsenenbildung im Hinblick auf die

⁴ Auf der Homepage des Europäischen Parlaments wird der Begriff *Muttersprache* genannt und nicht die *Erstsprache*, wie es im linguistischen Kontext üblich ist.

Vermittlung und Nutzung der Mehrsprachigkeit als einer wichtigen Ressource ist, wird in dieser Arbeit bezüglich der eingesetzten Lehrwerke untersucht.

Sieht man sich Studien zum mehrsprachigen Spracherwerb an, wird deutlich „[...]“, dass die sprachliche und kognitive Entwicklung durch Mehrsprachigkeit nicht beeinträchtigt, sondern positiv beeinflusst wird (Fürstenau/Gogolin 2008; Tracy, 2007)“ (Siems, 2015: S. 169). Obwohl die Studien von Tracy und Fürstenau/Gogolin den kindlichen Spracherwerb fokussieren, spielt die Mehrsprachigkeit auch im Kontext der Erwachsenenbildung ebenfalls eine sehr wesentliche Rolle, wie z. B. Dietmar Rösler beschreibt:

„Im Kontext der sich abzeichnenden Globalisierung und des vermehrten Interesses, das die Linguistik am Thema Mehrsprachigkeit gefunden hatte, wird nun stärker zur Kenntnis genommen, dass Lernende einer Fremdsprache vielleicht bereits mehrere Sprachen ungesteuert, bzw. in einer Mischung aus gesteuertem und ungesteuertem Lernen erworben haben und dass [...] die vorhandenen Sprachen [...] alle einen Einfluss auf die neu zu lernende Sprache haben.“ (Rösler, 2012: S. 247)

Monolingual ausgerichtete bildungs- und sprachpolitische Maßnahmen lassen die Mehrsprachigkeit im Gegensatz zur Realität oft als eine Summe von klar abgegrenzten, nebeneinander existierenden Nationalsprachen L1, L2, L3, ... erscheinen und nicht als ein Kontinuum, zu dem auch Dialekte, Soziolekte, Regiolekte oder auch solche sprachlichen Phänomene wie Code Switching, Code Mixing oder Code Shifting gehören und in dem sich bezüglich der Sprachschichten und Varietäten keine klaren Grenzen ziehen lassen. Wie Busch (2021: S. 52) erwähnt, hat bereits in den 1980er Jahren der Bilingualismusforscher François Grosjean (*1946) die Meinung vertreten, „[...]“ dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gesamthaft betrachtet werden muss: Bilinguale sind nicht zwei Monolinguale in einer Person, ihr Repertoire muss als integrales Ganzes gesehen werden, [...].“ Hinzu kommen auch die verschiedenen Formen innerhalb „einer“ Nationalsprache, die unter dem Begriff *Dialekt-Standard-Kontinuum* subsumiert werden.

Das sogenannte Dialekt-Standard-Kontinuum wird im FörMiG-Band 11 (Dannerer et. al., 2021) ausführlich beschrieben und auch in Beziehung zu den sprachlichen Phänomenen *Code Switching*, *Code Mixing* und *Code Shifting* gesetzt. Die AutorInnen merken zum Dialekt-Standard-Kontinuum an,:

„[dass] gemäß des Dialekt-Standard-Kontinuum-Modells das Sprechen nicht nur an einem der Pole, sondern vielmehr zwischen diesen beiden Polen stattfindet. Die Verschiebung der sprachlichen Elemente während des Sprechens in Richtung des einen oder anderen Pols betrifft alle Möglichkeiten sprachlicher Variation (Wortschatz, Wort- und Satzbedeutung, Grammatik, Schreibung und Aussprache), ist durch ständige und allmähliche Übergänge gekennzeichnet und kann sehr subtil sein [...].“ (Dannerer et. al., 2021, S. 27)

Die Sichtweise auf das Dialekt-Standard-Kontinuum deckt sich weitgehend mit dem Verständnis von Mehrsprachigkeit nach Brigitte Busch (2021), das in dieser Arbeit herangezogen wird. Busch beschreibt die Mehrsprachigkeit als:

„[...] sprachliche Vielfalt, eine ganze Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Ressourcen – verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile, mündlich wie schriftlich –, die sich teilweise einem Sprachsystem, teilweise einem anderen zuordnen ließen, [...]“⁵ (Busch, 2021: S. 10)

In Anlehnung an Busch (2021) wird in dieser Arbeit untersucht, ob in den analysierten Lehrwerken abgesehen vom Deutschen auch andere Sprachen (im Sinne von Nationalsprachen) eine Rolle spielen, darüber hinaus wird aber auch erforscht, inwieweit die Lehrwerke ein umfassendes Verständnis von Sprache und Sprachenvielfalt im Sinne des oben angeführten Zitats von Brigitta Busch (2021) vermitteln.

2.1. Sprachrepertoire – Sprachideologien – Sprachregime

Um zu veranschaulichen, wie komplex die Mehrsprachigkeit zu sehen ist, wird an dieser Stelle die Perspektive von Busch (2021) vorgestellt. Busch betrachtet die Mehrsprachigkeit in ihrem gleichnamigen Buch aus drei Perspektiven – aus der Subjektperspektive (*Sprachrepertoire*), der Diskursperspektive (*Sprachideologie*) und der Raumperspektive (*Sprachregime*).

Busch (2021: S. 67) merkt zur Subjektperspektive (also der Beschäftigung mit dem Sprachrepertoire), die vor allem im Kontext des Zweit- oder Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen zu den häufigen Forschungsansätzen gehört, an:

„[...] dass sie, im Unterschied zu traditionellen Konzepten, das subjekthafte Spracherleben in den Mittelpunkt des Sprachenlernens stell[t] und dem biografischen Erzählen demzufolge einen zentralen Platz einräum[t]. Sprache wird in diesen kritischen Ansätzen nicht nur als Ausdrucks- oder Kommunikationsmittel verstanden, sondern vor allem als eine Praxis, durch die Lernende als Subjekt konstituiert werden.“ (Busch, 2021: S. 67)

Bei diesen Zugängen wird das Subjekt holistisch betrachtet. Dabei wird deutlich, dass die drei Perspektiven ineinandergreifen und einander beeinflussen. So wird die Sprachbiografie und somit auch das Sprachrepertoire von herrschenden Diskursen (*Sprachideologien*) und auch von der Raumperspektive (*Sprachregime*) immer in irgendeiner Form beeinflusst oder sogar bestimmt. Hierzu zählt beispielsweise der Sprachwechsel aufgrund von traumatischen Erfahrungen (häufig im Kontext von Flucht oder Migration). In diesem Zusammenhang weist Busch auf die ambivalente Rolle der neu zu lernenden Sprache hin und beruft sich dabei auf die Linguistin Julia Kristeva, die

⁵ Hervorhebung von J. P.

aus Bulgarien nach Frankreich ausgewandert ist und später über den räumlich und situativ bedingten Sprachwechsel reflektiert hat. Busch bringt die Erfahrung von Kristeva folgendermaßen auf den Punkt:

„Das neue, begehrte Idiom erweis[t] sich aber bald als abweisend: Man wird immer als Fremder erkannt und erkennt sich selbst als solcher. Unter dem Zwang, alles nur auf banale oder ungefähre Art sagen zu können, gerät der Fremde zwischen zwei Sprachen [...]“ (Busch, 2021: S. 75)

Kristeva drückt diesen Zustand mit dem Begriff „das Schweigen des Polyglotten“ aus, als: „[...] Weigerung zu sprechen, Halbschlaf, der mit einer Angst verbunden ist, die stumm bleiben will [...]“ (ebd.). Diese Erfahrung von Kristeva betrifft mit mehr oder weniger großer Intensität über einen bestimmten Zeitraum hinweg auch die meisten Personen, die in den deutschsprachigen Raum gekommen sind und DaZ-Kurse besuchen. Somit wäre es wünschenswert, nicht nur im direkten Umgang mit solchen Lernenden, sondern auch bei der Erstellung von Lehrwerken für sie darauf zu achten, dass sie gerade durch die Lernmaterialien aus dem „Halbschlaf“ geweckt werden können, indem man ihnen das Miteinbeziehen all ihrer Sprachkompetenzen ermöglicht. Damit soll natürlich keinesfalls in Abrede gestellt werden, dass das Erlernen der Sprache der Umgebung (in diesem Kontext der Landessprache) für das erfolgreiche Funktionieren in der Gesellschaft notwendig ist. Je weniger aber dieses Erlernen auf eine „gewaltsame“ Art und Weise (durch Sprachverdrängung, Sprachgebote und Sprachverbote) geschieht, umso schneller und effektiver kann der Lernprozess sein.

In Bezug auf die Diskursperspektive, die hiermit bereits ein wenig angesprochen wurde, merkt Busch (2021: S. 87) an: „Sprache ist nicht nur in der Lage, Ideologien zu produzieren und zu transportieren, sie kann, wenn sie dem lebendigen Dialog entzogen und so gewissermaßen heiliggesprochen und eingefroren wird [...], selbst zu einer ideologischen Kategorie werden.“ Dieses Zitat ist sowohl für den DaF- als auch für den DaZ-Unterrichtskontext von Bedeutung, denn obwohl sich die Lernsituationen voneinander maßgeblich unterscheiden, kann prinzipiell jedes Lehrwerk eine bestimmte Art von Sprachideologie implizit vermitteln. Daher wäre es wichtig, Lehrwerke bereits vor ihrem Einsatz im Unterricht in dieser Hinsicht zu prüfen, um einem (unbewussten) Verbreiten von Sprachideologien (z. B. in Form des Reproduzierens sprachlicher Hierarchien in Bezug auf sogenannte Prestigesprachen) vorzubeugen. Busch erwähnt im Zusammenhang mit Sprachideologien beispielsweise auch „die Annahme, wonach Monolingualismus als Normalfall, Mehrsprachigkeit als Sonderfall zu betrachten sei, eine

sich hartnäckig haltende Position [...],“ (Busch, 2021: S. 87) die von Ingrid Gogolin (1994) als der „monolinguale Habitus“ bezeichnet und beschrieben wird.

Hinsichtlich der Raumperspektive spricht Busch über den sukzessiven Verlust der Bedeutung von Raum, der sich seit Beginn der 1970er Jahre im Zuge der Krise des Fordismus⁶ abgezeichnet hat und durch die zunehmende Globalisierung fortgesetzt wird. Durch diese Entwicklung werden auch Nationalsprachen als: „[...] stabile[s] sprachliche[s] Gefüge innerhalb einzelner Nationalstaaten [...]“ zunehmend hinterfragt (Busch, 2021: S. 136). Busch erwähnt in diesem Kontext den von Steven Vetrovec (2007) geprägten Begriff *super diversity*, mit dem insbesondere in der Soziolinguistik „[...] Prozesse wachsender sprachlicher Diversifizierung [charakterisiert werden]“ (ebd.). Dadurch kann zum Beispiel auch im Bereich von DaF nicht mehr davon ausgegangen werden, dass die LernerInnengruppen im Regelfall sprachlich homogen sein werden.

Wie der Unterrichtskontext im DaF- und DaZ-Bereich bezüglich der Mehrsprachigkeit mit Sprachrepertoire, Sprachideologie und Sprachregime zusammenhängt, wird im Folgenden noch genauer dargestellt. Damit soll nicht zuletzt veranschaulicht werden, weswegen sich das Forschungsvorhaben auf die Lehrwerkanalyse in diesen zwei Unterrichtskontexten konzentriert. Denn der Unterricht lässt sich als ein Schnittpunkt bezeichnen, der auf der einen Seite von Sprachpolitik, auf der anderen Seite aber sowohl von sprachlicher Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden sowie den Lernenden untereinander, als auch von der Interaktion zwischen den am Unterricht beteiligten Personen und dem Lehrwerk geprägt ist.

2. 2. Zur Sicht auf die Mehrsprachigkeit im DaF- und DaZ-Unterricht

Sowohl der DaF-Unterricht als auch der DaZ-Unterricht zielen auf die Erweiterung von Sprachkompetenzen der Lernenden ab. Die Sicht auf die Mehrsprachigkeit ist hier jedoch meist unterschiedlich. Lernt man Deutsch als Fremdsprache in seinem Heimatland, so wird die Erstsprache als eine wichtige Sprachkompetenz der Lernenden angesehen, auf der der Fremdsprachenunterricht – in dem Fall der Deutschunterricht – aufbaut. Nicht selten ist die Erstsprache auch das Medium, in dem Anweisungen gegeben werden oder neue Grammatik erklärt wird. Es lässt sich somit sagen, dass die Erstsprache in einem solchen Unterrichtskontext wertgeschätzt und miteinbezogen wird. Ob dies auch in

⁶ **Fordismus** wird definiert als eine „[...] Krise der industriellen Produktion im Rahmen nationaler Ökonomien, ausgelöst durch Prozesse, die man heute meist unter dem Stichwort ‚Globalisierung‘ zusammenfasst [...]“. (Busch, 2021: S. 135)

Lehrwerken, also nicht nur in der direkten Unterrichtsinteraktion, sondern auch in den den Unterricht begleitenden und steuernden Unterrichtsmaterialien der Fall ist, wird durch die Analyse des Lehrwerks *Aspekte neu B1 plus*, das im DaF-Unterricht eingesetzt wird, im empirischen Teil dieser Masterarbeit untersucht.

Im DaZ-Unterricht hingegen sieht die Situation anders aus. Hier wird die im „Idealfall“ völlige Assimilierung der Lernenden an die Zielkultur angestrebt, was vor allem durch die Sprache erzielt werden soll. Dies ist mit politischen und ökonomischen Zielen verbunden, wie Sabine Gatt (2013) in ihrem Artikel ROT-WEISS-ROT-EXKLUSIV? DIALEKTISCHE DISKRIMINIERUNGEN IM NAMEN DER NATION(AL-SPRACHE) feststellt:

„Sprachkompetenz wird als kleinster gemeinsamer Nenner der Messbarkeit von Integration dargestellt und soll die Probleme von morgen lösen. Der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und der Konstruktion einer gelungenen Integration wird als unhinterfragbar präsentiert, gleichzeitig wird Integration defizitorientiert konnotiert.“
(Gatt, 2013: S. 164)

Zu diesem Schluss kommt auch Brigitta Busch und beschreibt den „Integration-durch-Sprache-Diskurs, dessen Anfänge laut der Autorin bereits im Jahr 2004 im Zusammenhang mit der Ost-Erweiterung der EU zu finden sind (vgl. Busch, 2021: S. 119f.). Die Autorin stellt fest, „[...] dass im Zuge dieser Wende dem Nachweis von Kenntnissen in den Staatssprachen eine Schlüsselrolle in der Kontrolle von Zuwanderung, Aufenthalt und Staatsbürgerschaft zugewiesen wurde“ (Busch, 2021: S. 119f.). Diese durch sicherheitspolitische Argumente begründete Vorgehensweise wird, so Busch, auch im Kontext der aktuellen Migrationspolitik fortgesetzt und „[s]prachliche und kulturelle Homogenität werden als Garanten für Stabilität und gegen zentrifugale Kräfte, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt bedrohen, dargestellt“ (Busch, 2021: S. 121). Inwieweit sich dies in den Lehrwerken für Integrationskurse in Österreich niederschlägt oder ob im Gegenteil doch manche oder sogar alle Sprachkompetenzen der TeilnehmerInnen an Integrationskursen als Ressource genutzt werden, soll im empirischen Teil dieser Arbeit am Beispiel der Analyse des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* untersucht werden.

2. 3. Weitere essentielle Begriffe

Nachdem das für diese Masterarbeit grundlegende Verständnis von Mehrsprachigkeit nach Busch (2021) nun ausführlicher beschrieben wurde, werden an dieser Stelle die wichtigsten Begriffe erläutert, mit denen in weiterer Folge gearbeitet wird und die schon zum Teil angesprochen wurden. Es wird zum einen zwischen der **interlingualen** und **intra lingualen** Mehrsprachigkeit unterschieden. Der Begriff *interlinguale*

Mehrsprachigkeit bezeichnet die Verwendung von mehreren Sprachen - im Sinne von Nationalsprachen oder Ethnolekten, was beispielsweise auch das Herstellen von Bezügen zwischen den von einem Individuum beherrschten oder gelernten Sprachen und das Erschließen von Bedeutungen und / oder Regelmäßigkeiten durch den Rückgriff auf andere vorhandene Sprachkenntnisse betrifft. Dazu zählen auch **Code Switching** und **Code Mixing**. Unter **Code Switching** wird ein strategischer Wechsel zwischen Sprachen verstanden. Dabei soll der Ausdruck *strategisch* nicht suggerieren, dass die SprecherInnen diesen Wechsel immer bewusst einsetzen und erklären könnten, aus welchen Gründen sie dies tun. Mit Code Switching werden dennoch kommunikative Ziele verfolgt und daher ist dieses Phänomen keineswegs auf mangelnde Sprachkenntnisse zurückzuführen, die das Vermischen der beiden Sprachen verlangen würden, um die beabsichtigte Äußerung tätigen zu können. Aus soziolinguistischer Perspektive handelt es sich bei Code Switching um einen funktionalen Sprachwechsel, dessen kommunikative Funktionen es zu erforschen gilt (vgl. Dannerer et. al., 2021: S. 28). Bei **Code Mixing** handelt es sich ebenfalls um das „Vermischen“ von Sprachen ohne eine pragmatische Funktion, wobei „[...] die Struktur einer Matrixsprache⁷ beibehalten wird“ (Rösch, 2021: S. 20).

Intralinguale Mehrsprachigkeit bezieht sich im Unterschied zur interlingualen Mehrsprachigkeit auf unterschiedliche Ausprägungen im Rahmen einer Sprache. Darunter sind zum Beispiel Soziolekte, Regiolekte und verschiedene Stilebenen zu verstehen und im weitesten Sinn lässt sich hierzu auch die konzeptionelle Schriftlichkeit und konzeptionelle Mündlichkeit zählen. Hinsichtlich der Intralingualen Mehrsprachigkeit kommt dem Begriff **Code Shifting** eine besondere Bedeutung zu. Der Begriff *Code Shifting* drückt aus, dass: „[...] es v.a. in der gesprochen Sprache keine scharfe Trennung der Varietäten, sondern ein ständiges Hin und Her zwischen den beiden Polen (Basis-)Dialekt und Standard gibt.“ (Dannerer et. al., 2021: S. 28) Je größer allerdings die Divergenz zwischen dem Dialekt und der Standardsprache ist (wie z. B. im Falle von Plattdeutsch), umso eher kann von Code Switching gesprochen werden (vgl. Dannerer et. al., 2021: S. 28). All diese Phänomene gehören zum natürlichen Sprachgebrauch. Deshalb wird im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht, inwiefern die analysierten Lehrwerke in dieser Hinsicht die „mehrsprachige Realität“ widerspiegeln und auch Code Switching, Code Mixing und Code Shifting aus einer praktischen Sicht

⁷ Unter Matrixsprache wird „[...] bei Sprachmischungen die dominante Referenzsprache [verstanden].“ (Rösch, 2021: S. 20)

vermitteln. Es wird natürlich nicht erwartet, dass in den Lehrwerken eine theoretische Auseinandersetzung mit diesen sprachlichen Phänomenen stattfindet und auch nicht, dass diese Termini explizit genannt werden.

2. 4. Mögliche Zugänge zur Mehrsprachigkeit

Die Zugänge zur in einem Klassenraum vorhandenen Mehrsprachigkeit (sei es bei Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen) sind sehr vielfältig und werden in der Fachdiskussion zum Teil sehr unterschiedlich gesehen. Im Folgenden soll ein Überblick über die gängigsten mit Mehrsprachigkeit arbeitenden Konzepte gegeben werden, um zu veranschaulichen, auf welche Art und Weise die Mehrsprachigkeit aufgegriffen und in das Unterrichtsgeschehen integriert werden kann. Im empirischen Teil dieser Masterarbeit wird ebenfalls untersucht, ob die hier vorgestellten Konzepte in den analysierten Lehrwerken eine Umsetzung finden.

• Translanguaging

Translanguaging ist ein Rahmenkonzept für den (vor allem schulischen) Sprachunterricht, auf den Ofelia García aufmerksam macht. Hierbei geht es um eine situative Einbindung der in einer Klasse vorhandenen Sprachen in das Unterrichtsgeschehen – zum Beispiel in Form von Code-Switching. Laut García eignet sich *Translanguaging* gut für den von der multilingualen Gesellschaft geprägten Unterricht und kann die Wirkung von „puristischen Sprachideologien“ mildern (vgl. Busch, 2021: S. 198). Der Begriff *Translanguaging* stammt nicht von García selbst, sondern von Cen William, der zum zweisprachigen Unterricht in Wales (Englisch – Walisisch) geforscht hat. Die Bedeutung des Begriffs war in Williams' Arbeiten auch eine andere als bei García:

„Gemeint war damit [= mit *Translanguaging* – Anm. von J. P.] ursprünglich, dass (Lehrer*innen-)Input – in Form von gelesenen bzw. gehörten Texten oder Liedern – in der einen Sprache erfolgt und die Erweiterung des Lerninhalts beispielsweise in der Diskussion oder in geschriebenen Texten in der anderen Sprache.“ (Busch, 2021: S. 192)

In den letzten Jahren hat allerdings *Translanguaging* trotz seiner Sinnhaftigkeit eine gewisse Inflationierung erfahren, worauf Jürgen Jaspers (2017) aufmerksam macht. Laut Jaspers ist darauf zu achten, dass eine monolinguale akademische Ausdrucksweise, die mit geglückter Interaktion in einem multilingualen Setting nicht gleichzusetzen ist, für den Bildungserfolg essentiell ist und ein Grundkriterium bei der Beurteilung von UniversitätsabsolventInnen darstellt. Auch eine empirische Studie von Schwarzl & Vetter (2019) zeigt, dass *Translanguaging* selbst im schulischen Alltag problematisch sein kann

und mit einer Benachteiligung von SchülerInnen verbunden werden kann, deren Erstsprache nur von wenigen Kindern in der Klasse gesprochen wird (vgl. Busch, 2021: S. 192).

- **Language Awareness**

Der Begriff *Language Awareness* geht auf den britischen Linguisten Michael Halliday zurück, der in den 1970er Jahren darauf aufmerksam machte, welchen Einfluss die Sprache auf schulische Leistungen hat. Den Anlass für eine intensiviertere Beschäftigung mit der Rolle der Sprache in der Ausbildung hat damals die Abschaffung von Latein als Studienvoraussetzung gegeben. Es entstand die Frage, durch welche sprachlichen Kurse der ursprüngliche Lateinunterricht ersetzt werden soll und an dieser Stelle hat Halliday angesetzt (vgl. Luchtenberg 2017: S. 150). In Deutschland ist dieser Ansatz erst in den 1990er Jahren bekannt geworden:

„[...] als sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen und sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollten.“ (Luchtenberg, 2017: S. 150)

Luchtenberg führt den Einsatz von Language Awareness im Sprach(en)unterricht weiter aus und bezieht sich hier vor allem auf DaZ im schulischen Kontext (vgl. Luchtenberg, 2017: S. 152f.). Dabei beschreibt die Autorin verschiedene Gebiete, auf welchen Language Awareness einen zielführenden Bestandteil des Unterrichts darstellen kann. Hierzu zählen: **Metasprachliche Kommunikation** (als: „[...] eine Fähigkeit zum Sprechen über sprachliche Phänomene mit holistischem Verständnis durch kognitive, emotionale und soziale Zielsetzungen“ (Luchtenberg, 2017: S. 154).), **Sprachreflexion** (sowohl interlingual als auch intralingual) unter anderem auch durch **Sprachvergleich** (ebd.). Weiter weist Luchtenberg (2017: S. 156f.) auf mögliche Gefahren der Language Awareness-Konzeption, weil sich die Sprachaufmerksamkeit auf alle sprachlichen Äußerungen richtet und somit auch auf Äußerungen, die nicht der standardsprachlichen Norm entsprechen, wobei im Grammatikunterricht gerade die Standardsprache und die Regeln thematisiert werden. Findet aber unter den Lernenden ein Austausch bezüglich des Sprachenlernens statt, so kann die Sprachaufmerksamkeit als Grundlage für ein effektives Sprachenlernen dienen (vgl. Luchtenberg, 2017: S. 156f.). Wie bereits erwähnt, nimmt Luchtenberg Bezug auf den Unterrichtskontext Schule. Die von ihr beschriebenen Aspekte von Language Awareness ließen sich aber genauso im DaZ-Unterricht bei erwachsenen Lernenden anwenden, da insbesondere im DaZ-Kontext oft eine große

sprachliche Heterogenität gegeben ist, die auf diese Art und Weise im Unterricht nutzbar gemacht werden könnte.

Bezüglich Language Awareness gibt es im Kontext von DaF vergleichsweise noch wenig Forschung: „Das *Language Awareness*-Konzept hat in das Fach DaF/DaZ hauptsächlich über die Fachrichtung DaZ Eingang gefunden“, schreibt Silvia Demmig und verdeutlicht, dass „[...] *Language Awareness* für die jeweiligen curricularen Situationen als Konzept möglicherweise unterschiedlich definiert werden muss“ (Demmig, 2016: S. 68 & 70). Tatsache ist allerdings, dass DaF-Lernende ebenfalls mehrsprachig sind, auch wenn diese Art Mehrsprachigkeit im Vergleich zu DaZ-Lernenden anders ausgeprägt sein kann. Wie aber Demmig (2016: S. 69) weiter ausführt, weisen Forschungsergebnisse darauf hin, „[...] dass eine Mehrsprachigkeit, die bewusst gefördert und im Unterricht zum Thema gemacht wird, sich auf die Sprachkompetenz in allen einzelnen Sprachen positiv auswirkt.“

Im Anbetracht dieser Tatsachen wird deutlich, dass das Miteinbeziehen von Mehrsprachigkeit in den Unterricht sehr positive Auswirkungen auf den Lernzuwachs haben kann – und zwar sowohl im DaF- als auch im DaZ-Kontext.

- **Literature and Language Awareness (LitLA)**

An das Konzept *Language Awareness* knüpft Heidi Rösch mit ihrem Konzept *Literature and Language Awareness* (= LitLA) an. Da in weiterer Folge insbesondere in Bezug auf die Vermittlung des Ästhetischen Lernens die Literatur thematisiert wird, ist dieser Ansatz für diese Arbeit in doppelter Hinsicht wesentlich – als eine Überschneidung und gleichzeitig als Verbindung der Bereiche *Mehrsprachigkeit* und *Ästhetisches Lernen*.

Mit *Literature and Language Awareness* wird die literarische und die sprachliche Bildung verbunden. Dabei werden die Möglichkeiten aufgezeigt, wie mithilfe der Analyse von „poetischer Mehrsprachigkeit“ die Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit gefördert werden kann (vgl. Rösch, 2021: S. 17). Das Konzept zielt der Autorin zufolge „[...] auf Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Formen, Strukturen, Funktionen und Gebrauch sowie Erwerb, Vermittlung, Reflexion und In-Beziehung-Setzen von Literatur/en“ (Rösch, 2021: S. 18). Das Konzept wird analog zum Konzept der Sprachbewusstheit auf den Umgang mit Literatur(en) übertragen. So unterscheidet die Autorin zwischen: „[...] innerliterarische[n] Varietäten (innerhalb einer nationalsprachlich etikettierten Literatur) als auch äußere[n] Unterschiede[n] (zwischen nationalsprachlich etikettierten Literaturen“ (ebd.). Dabei wird darauf hingewiesen, dass

im Literaturbetrieb das Prestige genauso eine Rolle spielt wie im Falle verschiedener (National-)Sprachen. Demnach verfügt die Literatur aus dem globalen Süden sowie auch die migrationssprachliche Literatur gegenüber europäischer Literatur über geringeres Prestige. Hierzu merkt die Autorin an: „So wird Migrationsliteratur häufig autobiographisch bzw. dokumentarisch und nicht literarisch rezipiert und didaktisiert. Entsprechend fordert Literature Awareness zunächst eine literarische (statt pragmatische) Lesart für jede Literatur“ (Rösch, 2021: S. 19). Literatur soll nicht funktional als Quelle von zu analysierenden sprachlichen Phänomenen behandelt werden, sondern als eine Möglichkeit, die poetische Mehrsprachigkeit wahrzunehmen und über sie zu reflektieren, wodurch sowohl die Sprachkompetenz als auch die Literaturkompetenz der Lernenden weiterentwickelt werden. Zu den Zielen dieses Ansatzes gehört die Bewusstheit über:

- **„die Formen poetischer Mehrsprachigkeit [...] (= Wann? Mit wem und warum findet ein Sprachwechsel oder eine Sprachmischung statt? [...]**
- **die Wirkung poetischer Mehrsprachigkeit [...] (= Wer spricht über wen, für wen und mit wem in welcher Sprache?) [...]**
- **die Funktion poetischer Mehrsprachigkeit [...] (= Kommt im Werk eine translinguale Praxis, innersprachliche Mehrsprachigkeit oder äußere Mehrsprachigkeit vor? Wer verkörpert diese? Wie wird sie im Werk und seiner Rezeption bewertet?“ (Rösch, 2021: S. 30ff.)**

Weiters kann auch gefragt werden, ob es im literarischen Werk eine Beziehung zwischen Sprache(n) und Ort(en) gibt (d. h. ob eine ortsgebundene Sprachverwendung vorkommt bzw. auch wie mit (Sprach-)Grenzen umgegangen wird (vgl. Rösch, 2021: S. 34f.).

Rösch konzentriert sich bei ihren Ausführungen auf den DaZ-Bereich und geht von sprachlich heterogenen LernerInnengruppen aus. Dennoch ließe sich dieser Zugang m. E. auch in den DaF-Unterricht implementieren, da sich – wie bereits erwähnt – kein Mensch als hundertprozentig einsprachig bezeichnen lässt (vgl. Busch, 2012).

• **Sprachporträts**

Die Idee, Sprachporträts in Form von „Sprachmännchen“ anzufertigen stammt von Hans-Jürgen Krumm und Eva-Maria Jenkins. Dieses Konzept wurde im Jahr 2001 entwickelt (vgl. Ricart Brede, 2014: S. 1). Bei der Anfertigung von Sprachporträts werden den Lernenden Silhouetten von Menschen auf einem Blatt Papier zur Verfügung gestellt. Die Lernenden sollen dann die Silhouette mit verschiedenen Farben ausmalen – wobei jede Farbe für eine Sprache (im Sinne von Busch, 2021) steht. Die Lernenden visualisieren

durch das Ausmalen, wo für sie welche Sprache angesiedelt ist (z. B. Hand, Kopf, Herz, Fuß) und wie viel Platz diese Sprache einnimmt (z. B. die ganze Hand oder nur ein Finger). Laut Hans Jürgen Krumm erlauben die Sprachporträts:

„Kindern und Erwachsenen wieder einen ganzheitlichen Blick auf ihre Sprachen – die Farben bringen Emotion ins Spiel, die Silhouette Körperlichkeit. Insofern bilden Sprachenportraits den ersten Zugang zur verdrängten und unterdrückten Sprachenbiographie.“ (Krumm, 2009: S. 236)

Durch den Einsatz von Sprachporträts wird zudem die Sprachbewusstheit unterstützt und es wird dadurch gleichzeitig dem „Monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) entgegengewirkt (vgl. Ricart Brede, 2014: S. 2f.). Ricart Brede verweist weiter auf die Vorteile der Arbeit mit Sprachporträts, indem sie schreibt: „[Der Einsatz von Sprachporträts] dient dem gegenseitigen Kennenlernen und der gegenseitigen Wertschätzung; die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit fördert zudem sprachliche Bewusstheit – und: Sie bietet Anlässe für die Arbeit an Sprache [...]“ (Ricart Brede, 2014: S. 1). In diesem Zusammenhang bezieht sich Ricart Brede vor allem auf die durchgängige Sprachbildung im schulischen Kontext. Wie aber das obige Zitat von Krumm deutlich macht, können die Sprachporträts – bei entsprechender, altersgerechter Aufbereitung des Themas – ebenfalls im Erwachsenenunterricht eingesetzt werden und wurden auch mit der Intention des Einsatzes bei verschiedenen Altersgruppen entwickelt.

- **Linguistic Landscaping**

Das „Sichtbarmachen“ von Sprachen, die in einer LernerInnengruppe vertreten sind, eignet sich als ein guter Einstieg in die bewusste Arbeit mit der Mehrsprachigkeit. Eine mögliche Folge dieser Bewusstmachung könnte dann die Arbeit mit Linguistic Landscaping im Unterricht darstellen. Diese von Gorter, Shahomy, Ben-Rafael, Barni und anderen entwickelte Methode, die es ermöglicht, „sprachliche Landschaften“ sichtbar zu machen, ist im englischen Sprachraum schon lange verbreitet. Die Methode wurde im deutschen Sprachraum von Pappenhagen, Redder und Scarvaglieri um den Aspekt des Linguistic SOUNDScaping ergänzt, um auch den akustischen Faktor der Sprache berücksichtigen zu können (vgl. Ricart Brede, 2014: S. 3). Für Linguistic Landscaping kann ein Handy mit Kamera, für das Linguistic Soundscaping ein Diktafon verwendet werden. Zum Objekt der Suche nach verschiedenen Sprachen kann ein beliebiger Ort erklärt werden – z. B. ein bestimmtes Stadtviertel, eine Straße, ein Geschäft, ein Museum, ein Restaurant oder ein öffentliches Verkehrsmittel. Im Anschluss an die Phase der Dokumentation erfolgt die Aufarbeitung. So können Lernende ihre Sprachkenntnisse einsetzen, um anderen mit dem Entziffern des Gefundenen zu helfen. Es kann auch

darüber diskutiert werden, welche Sprache an welchen Orten im öffentlichen Raum vertreten ist und was die Gründe dafür sein könnten. Darüber hinaus sind noch weitere Aktivitäten denkbar. So kann zum Beispiel mündlich oder schriftlich über den Prozess der Suche reflektiert werden.

Wie aus diesem kursorischen Überblick über die Zugänge zur Mehrsprachigkeit ersichtlich, existieren bereits viele theoretisch fundierte Vorgehensweisen, wie man das Lernen einer Fremd- oder Zweitsprache entweder durch das Miteinbeziehen der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden unterstützen kann oder wie man durch die Arbeit mit zum Teil auch unbekannten Sprachen die Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden in der Zielsprache erweitern kann (z. B. durch Diskussionen, Reflexionen, o. Ä.). Nun stellt sich die Frage, ob solche Zugänge auch in Lehrwerken berücksichtigt werden und von den AutorInnen der Lehrwerke angeregt werden. Ob dies der Fall ist, wird sich im Zuge der Lehrwerkanalyse im empirischen Teil dieser Masterarbeit herausstellen.

2. 5. Mehrsprachigkeit in Lehrwerken

Nachdem die Mehrsprachigkeit und ihre Verankerung in der Fachdiskussion sowie auch einige Zugänge dazu präsentiert wurden, wird nun der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich der Mehrsprachigkeit in Lehrwerken skizziert. Zur Problematik der Mehrsprachigkeit in Lehrwerken äußert sich Maren Siems (2015) in ihrem Artikel MEHRSPRACHIGKEIT WERTSCHÄTZEN, SPRACHEN VERGLEICHEN UND SPRACHBEWUSSTHEIT FÖRDERN – HERAUSFORDERUNGEN FÜR DEN DEUTSCH- UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT folgendermaßen:

„Zum jetzigen Zeitpunkt fehlt es noch an empirischer Forschung zum Einbezug **migrationsbedingter Mehrsprachigkeit** in den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. **Auch ist es erforderlich, Unterrichtsmaterialien** für den Einsatz in mehrsprachigen Klassen **zu entwickeln, die sprachvergleichendes, sprachübergreifendes und sprachentdeckendes Lernen unter Einbezug von Mehrsprachigkeit ermöglichen.**“⁸
(Siems, 2015: S. 182)

Bei den im empirischen Teil dieser Arbeit analysierten Lehrwerken *Aspekte neu B1plus* und *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* wird untersucht, inwieweit diese in jüngerer Vergangenheit erschienenen Lehrwerke der Feststellung von Siems (2015), dass es bisher nicht genug die Mehrsprachigkeit systematisch miteinbeziehende Unterrichtsmaterialien gibt, entsprechen bzw. ob in diesen Lehrwerken versucht wird, das

⁸ Hervorhebung von J. P.

umzusetzen, was in der Forschungsliteratur im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht als notwendig erachtet wird.

Obwohl die Mehrsprachigkeit einen sehr breiten Forschungszweig im Bereich des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache darstellt, in dem aktuell intensiv geforscht wird, gibt es in diesem Kontext bisher wenige Untersuchungen bezüglich der Vermittlung von Mehrsprachigkeit in Lehrwerken in der Erwachsenenbildung. Zu mehrsprachigen Ansätzen in Lehrwerken wird hingegen im Bereich der Romanistik intensiver geforscht (vgl. Kofler et. al., 2020; Letzke-Ungerer, 2008). Zur Fremdsprache Deutsch im Hinblick auf die Vermittlung von Mehrsprachigkeit in Lehrwerken gibt es zwar auch Publikationen (vgl. Rückl, 2016; Vincente & Pilypaitytė, 2014; Hufeisen, 2011), dennoch wird hier die Erwachsenenbildung und die Gegenüberstellung von Lehrwerken im DaF- und DaZ-Kontext nicht fokussiert. Es handelt sich bei diesen Forschungsbeiträgen eher um Anregungen, in welche Richtung sich der Deutschunterricht in der Zukunft bewegen könnte, als um Lehrwerkanalysen. So präsentiert Hufeisen (2011) zum Beispiel einige fächerübergreifende Unterrichtsvorschläge von Döll-Schmidt et. al. (2010) aus dem DEUTSCHSPRACHIGEN ARBEITSHEFT⁹, wobei es sich hierbei um Unterrichtsvorschläge handelt, die für die und gemeinsam mit der 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums in Darmstadt entwickelt wurden (vgl. Hufeisen, 2011: S. 111-114). Hufeisen plädiert in ihrem Artikel für das Miteinbeziehen von „mitgebrachten“ Sprachen der Lernenden auch in den Lehrwerken, indem sie schreibt:

„Mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien wie der Einbezug (einer) mitgebrachten/r Sprache(n) sowie vorher gelernter Fremdsprachen, die Vorbereitung des Lernens weiterer Fremdsprachen, die Bewusstmachung und Einübung fremdsprachenlernstrategischer Verfahren ergeben sich aus empirischen Ergebnissen und mehrsprachigkeitstheoretischen Überlegungen (vgl. HUFEISEN 2010) und können sich idealerweise auch in der Konzeption von Lehrwerken und lehrwerkunabhängigen Lehrmaterialien niederschlagen.“ (Hufeisen, 2011: S. 107)

Diese implizite Forderung von Hufeisen wird in dieser Masterarbeit aufgegriffen und es wird untersucht, inwieweit dies in zwei aktuellen Lehrwerken aus dem Bereich der Erwachsenenbildung umgesetzt wird und ob sich diesbezüglich hinsichtlich des Unterrichtskontextes DaF und DaZ Unterschiede im Zugang zur Mehrsprachigkeit der

⁹ DÖLL-SCHMIDT, Sonja / GENTZIK, Christina / WAACK-ERDMANN, Katharina (zusammen mit EHRHARDT, Maxine / HAMMERSCHMIDT, Annika / LOBOS-LABBADIA, Brandon / NONNEN, Jakob / VON OELSEN, Isabel / SHAHVERDYAN, Andreas / STASTNY, Lukas / STORCH, Janis) (2010): Salve! Hello! Salut! Dreisprachiges Arbeitsheft. Jahrgangsstufe 5. Von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 10 des Darmstädter Ludwig-Georgs-Gymnasiums in der Projektwoche 2010 erstellt. Darmstadt: Ludwig-Georgs-Gymnasium.

Lernenden feststellen lassen. Im von Rückl (2016) herausgegebenen Sammelband wird ein Beitrag von Wild (2016) dem Sprachvergleich *Englisch-Deutsch* im frühen DaFmE-Unterricht gewidmet (DaFmE = Deutsch als Fremdsprache mit Englisch) und ein Beitrag von Corti (2016) fokussiert die Sprachvarietät im Deutschunterricht (vgl. Rückl, 2016). Auch hier gibt es also keinen expliziten Bezug zu Lehrwerken. Anders ist es dennoch im Text von Vincente & Pilypaitytė (2014), in dem tatsächlich die Mehrsprachigkeit mit konkreter Lehrwerkanalyse aus dem DaF-Bereich verknüpft wird. Zunächst definieren die Autorinnen die Mehrsprachigkeitsdidaktik als: „[...] ein[en] Oberbegriff für didaktische Ansätze, die das Erlernen von mehreren Sprachen unter verschiedenen Bedingungen fokussieren“ (Vincente & Pilypaitytė, 2014: S. 52). Sie betrachten ausgewählte Lehrwerke aus der Perspektive der Tertiärsprachendidaktik (Deutsch wird sehr häufig nach Englisch als zweite oder weitere Fremdsprache = Tertiärsprache gelernt) und präsentieren Lehrwerke für den Anfängerunterricht, in denen die didaktischen Ansätze aus der Tertiärsprachendidaktik gelungen umgesetzt wurden. Es wird dabei der DaF-Bereich fokussiert und es werden nur solche Lehrwerke berücksichtigt, die die Mehrsprachigkeit der KursteilnehmerInnen systematisch miteinbeziehen. Es werden mehrere Bereiche genannt, die laut den Autorinnen für kontrastive Arbeit besonders geeignet sind – wie die Lexik, Morphologie, Rechtschreibung und Aussprache. Analysiert werden bezüglich dieser Aspekte der Sprache die Lehrwerke: *Ja, genau! A1* (Cornelsen, 2009), *Team Deutsch 3* (Klett, 2008), *Studio d A2* (Cornelsen, 2006) und *Menschen A1* (Hueber, 2012). Das Fazit des Textes ist einerseits die als erfreulich bezeichnete Feststellung, dass in den genannten Lehrwerken die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik in vielerlei Hinsicht umgesetzt werden, andererseits wünschten sich die Autorinnen noch intensiveres Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit auf weiteren Ebenen (vgl. Vincente & Pilypaityte, 2014: S. 56f.). Die Autorinnen bringen dies auf folgende Art und Weise zum Ausdruck:

„Wie die vielfältigen Beispiele aus Lehrmaterialien zeigen, ist es auf verschiedenen Ebenen möglich, die bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse und Lernerfahrungen der Lernenden im Unterricht Deutsch als Tertiärsprache ertragreich einzusetzen. **Durch eine Bewusstmachung dieser Potenziale werden den Lernenden verschiedene Strategien aufgezeigt, wie sie erfolgreich und effizient an die neue Fremdsprache herangehen können, was im Idealfalle auch ihre Motivation steigern dürfte**¹⁰. [...] Es ist erfreulich, dass neuere Lehrmaterialien bereits einige Anregungen zu diesen Vorgehensweisen enthalten. Es wäre aber noch viel mehr möglich, wenn die Bewusstmachung, der Vergleich und das Anknüpfen auf weitere Bereiche ausgedehnt würden.“ (Vincente & Pilypaityte, 2014: S. 57)

¹⁰ Hervorhebung von J. P.

Wie schon erwähnt, beziehen sich die Forschungsergebnisse von Vincente & Pilypaityte auf Lehrwerke für den Anfängerunterricht. In dieser Arbeit soll an dieser Stelle insofern angeknüpft werden, als eine Lehrwerkanalyse für die Niveaustufe B1 (gemäß GeRS) durchgeführt wird, um auch Lehrwerke für mäßig fortgeschrittene Lernende auf das systematische Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit zu prüfen. Aus diesen Gründen scheint es sinnvoll, dieses Thema erneut aufzugreifen, um den aktuellen Stand am Beispiel von zwei aktuellen Lehrwerken aus den Bereichen DaF und DaZ in der Erwachsenenbildung zu skizzieren. Das kann im Rahmen dieser Masterarbeit lediglich exemplarisch durchgeführt werden, da ein umfassender Überblick über die aktuellen sich auf dem Markt befindlichen Lehrwerke für den DaF/Z-Erwachsenenunterricht eine langfristige und umfangreiche Forschung verlangen würde. Gleichzeitig wird aber, wie schon erwähnt, versucht, dieses Forschungsprojekt dahingehend breiter zu gestalten, dass zwei Lehrwerke aus unterschiedlichen Unterrichtskontexten untersucht und miteinander verglichen werden, um möglichst gewinnbringende, sich aus diesem Vergleich ergebende Erkenntnisse zu präsentieren, die sowohl für den Bereich Deutsch als Fremdsprache als auch für den Bereich Deutsch als Zweitsprache von Bedeutung wären.

Nachdem die Mehrsprachigkeit aus theoretischer Perspektive beschrieben und nachdem dargestellt wurde, auf welchem Gebiet das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit angesiedelt ist und aus welchen Gründen die Entscheidung für dieses Forschungsprojekt getroffen wurde, wird im Folgenden der zweite Bereich vorgestellt (= das Ästhetische Lernen), dem sich diese Masterarbeit widmet.

Kapitel 3

Ästhetisches Lernen

In diesem Kapitel wird der Schwerpunkt auf das Ästhetische Lernen gelegt, da dieser methodisch-didaktische Zugang den zweiten Aspekt darstellt, der bei der Lehrwerkanalyse im empirischen Teil dieser Masterarbeit fokussiert wird. Einführend wird ein Abriss der Geschichte des Ästhetischen Lernens präsentiert und es wird die Verankerung dieses Ansatzes im DaF/DaZ-Unterricht dargestellt. Schließlich wird untersucht, inwieweit es empirische Forschungsergebnisse zur Vermittlung des Ästhetischen Lernens in DaF/Z-Lehrwerken gibt und es wird aufgezeigt, an welcher Stelle diese Masterarbeit hinsichtlich des Forschungsvorhabens anknüpfen möchte.

3.1. Kurzer Abriss der Geschichte des Ästhetischen Lernens

Die Bezeichnung *Ästhetisches Lernen* ist vom griechischen Wort *aisthesis* abgeleitet, was mit „Wahrnehmung, Empfindung, Sinn oder auch (Er-)Kenntnis' [...]“ übersetzt werden kann (Reinwand-Weiss, 2018: S. 31 – zitiert nach Zirfas, 2005).

Der Gedanke des Ästhetischen Lernens stellt keine neue Entwicklung dar. Bereits im 18. Jahrhundert versuchte Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 – 1762): „[d]ie Potentiale der Ästhetik für die Entwicklung des Menschen wissenschaftlich zu ergründen [...]“ (Reinwand-Weiss, 2018: S. 29). Dieser Gedanke wurde von Immanuel Kant in der KRITIK DER URTEILSKRAFT (1790) weitergeführt:

„[Kant] kam zu dem Schluss, dass eine Wissenschaft des Schönen mittels Vernunftbegriffen nicht möglich sei, allein eine Analytik des Schönen. Er sah den ästhetischen Geschmack als Übergang vom sinnlich anziehenden zum sittlichen Interesse an, als Brücke vom Verstand zur Vernunft, als menschlichen Entwicklungsweg von der Natur zur Freiheit.“ (Reinwand-Weiss, 2018: S. 29)

Friedrich Schiller knüpfte an Kant an und behauptete, dass sich die Vernunft und die Sinne im Menschen nur über die Schönheit ins Gleichgewicht bringen lassen. Die Erziehung des Menschen soll daher nach Schiller durch die Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten geschehen, um die Gegensätze *Vernunft* und *Sinnlichkeit* im Menschen zu vereinen. Denn nur in der Mitte zwischen diesen beiden Polen erlebt der Mensch die Freiheit (vgl. Reinwand-Weiss, 2018: S. 29f.). Diese Ideen wurden über Jahrhunderte weitergetragen und noch am Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Kultur und Kunst als „[...] Ausdruck menschlicher Moral, als kondensiertes Werte- und Normgerüst der Gesellschaft, aber auch als Möglichkeit zur Kritik an gesellschaftlichen Missständen angesehen [...]“ (Reinwand-Weiss, 2018: S. 30). Obwohl heutzutage auf

Kultur und Kunst nicht mehr der Anspruch gestellt wird, für die moralische Erziehung des Menschen zu sorgen, wird sie laut einer Studie von Mandel & Timmerberg (2008) von den BürgerInnen nach wie vor sehr geschätzt und zwar auch von jenen, die kulturelle Angebote wie Theater, Museen, Bibliotheken u. Ä. selbst nicht nutzen (vgl. Reinwand-Weiss, 2018: S. 30).

Reinwand-Weiss verwendet die Definition von Dietrich, Krinniger & Schubert und erläutert den Begriff *ästhetische Bildung* mit diesen Worten:

„Unter dem Begriff der ästhetischen Bildung versteht man heute Verschiedenes. Es wird zum einen als Oberbegriff für alle pädagogischen Praxen genutzt, die einzelne ästhetische Felder ([bildende] Kunst, Musik, Literatur, Theater etc.) zum Gegenstand haben, es wird zum anderen verwendet als Grundbegriff bildungspolitischer Diskurse, in denen es um Fragen der Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrungen geht. In diesem Verhältnis bezieht sich ästhetische Bildung nicht nur auf Kunst und Kultur, sondern thematisiert auch allgemeinere Aspekte eines ästhetischen Ich-Weltverständnisses, vor allem unter der Frage nach der Bedeutung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit [...].“ (Reinwand-Weiss, 2018: S. 30)

Welche Rolle die ästhetische Bildung – oder das Ästhetische Lernen (in weiterer Folge wird der Terminus *Ästhetisches Lernen* verwendet) im Fremdsprachenunterricht spielen kann, wird nun im Kontext des DaF- und DaZ-Unterrichts ausführlicher beschrieben.

3. 2. Zur Sicht auf das Ästhetische Lernen im DaF- und DaZ-Unterricht

Nun wird die Sicht auf das Ästhetische Lernen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts (insbesondere DaF/Z) kurz dargestellt. Als Ziel des Ästhetischen Lernens im Unterricht nennt Camilla Badstübner-Kizik (in Anlehnung an den Musikpädagogen Dietmar Bastian):

„Lernenden ‚dazu zu verhelfen, aktiv handelnd, fühlend und reflektierend, in der Auseinandersetzung mit gestalteter Wirklichkeit und Kunst (als Teil dieser Wirklichkeit, ein bewussteres, offeneres Welt- und Selbstkonzept auf der Grundlage vermehrter Wahrnehmungsfähigkeit, kommunikativer interaktiver und gestalterischer Kompetenz zu gewinnen‘ [...].“ (Badstübner-Kizik, 2014: S. 297)

Wie Badstübner-Kizik (2014) weiter ausführt, lassen sich in vielen verschiedenen Definitionen des Ästhetischen Lernens sechs Gemeinsamkeiten feststellen, die als „fächerübergreifende Konstanten“ (vgl. ebd.) immer vorkommen. Diese Merkmale des Ästhetischen Lernens fasst Badstübner-Kizik wie folgt zusammen:

1. die Entschleunigung der Wahrnehmung sowie die Förderung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit
2. die Förderung der Emotionalität
3. die Förderung von Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität
4. die Ausrichtung auf Sozialität und Handeln

5. die Entwicklung und Förderung von Interpretations- und Deutungskompetenzen und
6. die Komplexität und das Ineinandergreifen von Fächern und Künsten, was einen holistischen Zugang verlangt (vgl. Badstübner-Kizik, 2014: S. 298).

Diese genannten Merkmale / Ziele des Ästhetischen Lernens sind insbesondere für den methodischen Teil dieser Masterarbeit sehr bedeutsam, da ausgehend von ihnen die Konzeption des für die Lehrwerkanalyse notwendigen Kriterienkatalogs entworfen wird. Nachdem die Verankerung dieses Ansatzes im Unterrichtskontext beschrieben wurde, wird nun in Anlehnung an Dietmar Rösler (2012) auf die Frage der konkreten Vermittlung näher eingegangen.

Bezüglich der Frage der Vermittlung von Ästhetischem Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht und der Frage des Nutzens von Ästhetischem Lernen für die Vermittlung der (Fremd-)Sprache bietet Dietmar Rösler (2012: S. 215f.) einen kursorischen Überblick über die aktuellen Tendenzen. Rösler merkt in diesem Zusammenhang an, dass das Ästhetische Lernen im Fremdsprachenunterricht vorwiegend durch die Vermittlung von Literatur geschieht und dass Literatur viel häufiger eingesetzt wird als andere Gegenstände des Ästhetischen Lernens (vgl. Rösler, 2012: S. 215). Laut Rösler, der sich auf Buhl & Cslovjcek (2010) beruft, wird zum Beispiel: „[...] Musik [...] in der Lernforschung ‚kaum thematisiert‘ [...]“ (ebd.), und zwar trotz der Tatsache, dass Musik und Kunst für den Fremdsprachenunterricht in vielerlei Hinsicht sehr bedeutsam sind (vgl. ebd.). Dieser Problematik widmet sich auch Camilla Badstübner-Kizik (2007) und fasst sowohl die Schnittstellen als auch die Divergenzen von bildender Kunst und Musikkunst folgendermaßen zusammen:

„Bild und Musikkunst sind [...] auf ganz unterschiedliche Weise in einer Kultur und Gesellschaft verankert, sie stehen in historischen, sozialen, politischen, philosophischen künstlerischen literarischen oder auch technischen Kontexten. Mit ihrer Hilfe können Wege durch die unendliche Menge an fremden Erscheinungen gebahnt werden, denen sich Fremdsprachenlerner gegenüber sehen.“ (Badstübner-Kizik, 2007: S. 27)

Badstübner-Kizik (2007) definiert, welche Aspekte bei der Beschäftigung mit Musik und Kunst im Fremdsprachenunterricht jeweils fokussiert werden. So ist es im Falle der bildenden Kunst:

- „der individuelle Betrachtungsprozess, die Assoziationen, Erinnerungen, Gefühle, Vorstellungen, [...] die mit denen anderer Betrachter kontrastieren (können)“ (Badstübner-Kizik, 2007: S. 13).

- „Kunstbilder sind [...] zuallererst unmittelbarer Auslöser von mündlichen Äußerungen unterschiedlicher Komplexität“ (ebd.).
- „Wichtige Auswahlkriterien sind Repräsentativität und Bekanntheitsgrad [...]“ (Badstübner-Kizik, 2007: S. 14).

Badstübner-Kizik stellt die Prozesse im Fremdsprachenunterricht, in denen bildende Kunst oder Musik thematisiert werden, schematisch dar und veranschaulicht so die vielschichtigen Abläufe. Diese Schemata werden insbesondere im empirischen Teil, bei der Ausarbeitung der Didaktisierungsvorschläge berücksichtigt und daher werden sie an dieser Stelle vorgestellt:

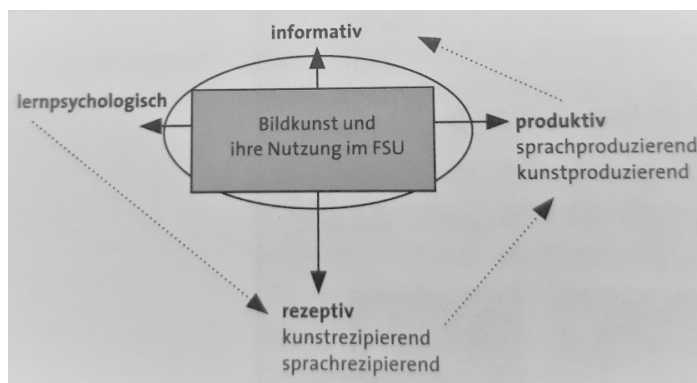


Abb. 1: Bildkunst im Fremdsprachenunterricht nach Badstübner-Kizik (vgl. Rösler, 2012: S. 216)

Dieses Schema lässt sich als eine Abbildung dessen, was auch Heike Roll & Constanze Spieß mit der Formulierung „Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst“ (vgl. Roll & Spieß, 2014: S. 7) ausdrücken. Laut Roll & Spieß geht es bezüglich der Verwendung von bildender Kunst im Fremdsprachenunterricht darum:

„[...] die Besonderheit von Text-Bild-Bezügen sowie die spezifischen Leistungen von sprachlichen Handlungen für die Vermittlung und das Verstehen von Kunstwerken in unterschiedlichen Praxiszusammenhängen empirisch herauszuarbeiten – und dadurch den Vorbehalten, Kunstwerke würden durch die Kombination mit sprachlichen Elementen oder durch Versprachlichung an ästhetischem Eigensinn verlieren, zu begegnen.“ (Roll & Spieß, 2014: S. 7)

Was die Musik betrifft, wird natürlich der rezeptive Bereich – also das Hörverstehen – betont, wobei hierdurch die Lernatmosphäre günstig beeinflusst werden kann. Im Falle der Auseinandersetzung mit bekannten KomponistInnen oder Musikstücken überschneidet sich dieser Bereich auch oft mit der Landeskunde. Hinsichtlich des Einsatzes von Musik im Fremdsprachenunterricht kommt – wie aus dem unten abgebildeten Schema von Badstübner-Kizik ersichtlich ist – noch eine Dimension hinzu – nämlich das Reproduktive. Hier kann es sich beispielsweise um das Nachsprechen oder

Mitsingen handeln oder auch um die Arbeit mit dem Rhythmus, wodurch wiederum das Rezeptive verstärkt und für die Sprachproduktion in schriftlicher oder mündlicher Form genutzt werden kann.

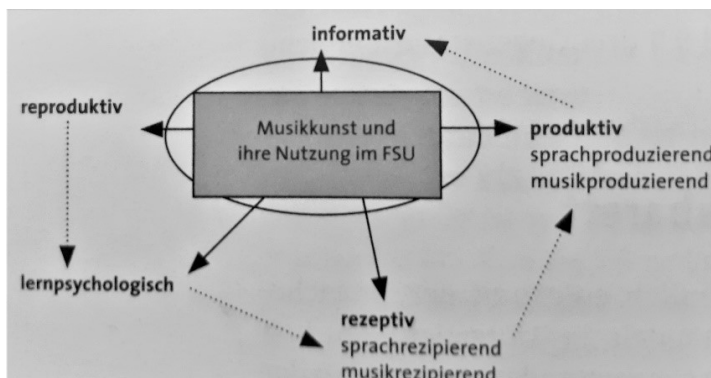


Abb. 2: Musik im Fremdsprachenunterricht nach Badstübner-Kizik (vgl. Rösler, 2012: S. 216)

Wie diese theoretischen Konzepte praktisch umgesetzt werden, wird an mehreren Beispielen gezeigt. Im Folgenden werden unterschiedliche konkrete Zugänge zum Ästhetischen Lernen (= verschiedene Bereiche der Kunst) im DaF-/DaZ-Unterricht vorgestellt. Im empirischen Teil werden diese Zugänge erneut aufgegriffen und es wird untersucht, wie das Ästhetische Lernen in den analysierten Lehrwerken aufbereitet wird. Im Anschluss daran werden weiterführende Umsetzungsideen für den Unterricht abgeleitet und in Form von Didaktisierungsvorschlägen ausgearbeitet.

3. 3. Mögliche Zugänge zum Ästhetischen Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht

- *Literatur*

Mit Literatur als einem Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts befasst sich Lutz Küster in seinem Text „WARUM ÄSTHETISCH-LITERARISCHES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT? AUSGEWÄHLTE THEORETISCHE FUNDIERUNGEN“ (2015) und räumt gleich am Beginn seiner Ausführungen ein, dass das Ästhetische im Bereich der Fremdsprachendidaktik „[...] nach wie vor ein Schattendasein fristet, also weit davon entfernt ist, als eine Art Querschnittsaufgabe wahrgenommen zu werden.“ (Küster, 2015: S. 21). In weiterer Folge nennt der Autor verschiedene Gründe für dieses Problem. Es wird auf die knappen zeitlichen Ressourcen, den hohen Leistungsdruck und vor allem den stark utilitaristischen Zugang im Kontext der Bildung hingewiesen, was zur Folge hat, dass „,[f]ür die eigentlich wertvollen Tätigkeiten [...] [im Unterricht] keine Zeit mehr [bleibt]“ (Küster, 2015: S. 22). Küster bezieht sich in seinem Text vorwiegend auf den schulischen Kontext, wobei deutlich wird, dass die Beschäftigung mit Literatur selbst in

diesem Bereich keine Selbstverständlichkeit darstellt, und dass das Ästhetische Lernen daher eher vom persönlichen Zugang und den Vorlieben der Lehrpersonen abhängt. In weiterer Folge wird anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse herausgearbeitet, inwiefern die Beschäftigung mit ästhetischen Gegenständen – hier mit dem Schwerpunkt Literatur – für die Bildung unverzichtbar ist. Zum einen erwähnt Küster in diesem Zusammenhang Dieter Wolff, der schon im Jahre 2003 mit kognitionspsychologischen Argumenten darauf hingewiesen hat, dass ein literarischer Text im Gehirn nicht automatisiert verarbeitet wird (vgl. Küster, 2015: S. 27), sondern eine „[...] verstärkte Aktivierung vorhandenen deklarativen und prozeduralen Wissens [bedingt] und Prozesse bewussten Inferierens [fördert]“, wobei dies eine tiefere Informationsverarbeitung und nachhaltige Sprachaneignung zum Ergebnis hat (ebd.). Zum anderen beruft sich Küster auch auf Lothar Bredella und verdeutlicht noch einmal den Nutzen, den die Arbeit mit literarischen Texten im (Fremd-)Sprachenunterricht hat:

„Verstehen von Texten ist ein Bildungsprozess, bei dem die Trennung zwischen Subjekt und Objekt aufgehoben wird. Es verweist sowohl auf die Tätigkeiten und Einstellungen des Subjektes als auch auf das Objekt, den Text; nur so ist es erklärbar, dass Hörer und Leser nicht nur in den Text projizieren, was sie in ihm finden wollen, sondern durch ihn etwas Neues erfahren, dass ihre Auffassungen und Einstellungen verändern kann.“ (Küster, 2015: S. 21)

Es wird deutlich, dass das Miteinbeziehen von Literatur in den Fremdsprachenunterricht im schulischen Kontext (auf den sich der Autor primär bezieht) nicht im ausreichenden Ausmaß stattfindet. Diese Tatsache lässt eine ähnliche Situation im Bereich des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung erwarten. Inwieweit diese Hypothese der Wahrheit entspricht, wird im empirischen Teil dieser Masterarbeit mithilfe der Lehrwerkanalyse untersucht.

An dieser Stelle werden nun unterschiedliche Möglichkeiten beschrieben, wie mit Literatur im DaF/DaZ-Unterricht gearbeitet werden kann. Eine Möglichkeit wurde bereits im Kapitel 2 in Kombination mit Language Awareness aufgezeigt – nämlich Literature and Language Awareness (LitLa), konzipiert von Heidi Rösch (2021). Bezüglich anderer Verwendungsoptionen von Literatur im DaF/Z-Unterricht wird (auch mit dem Hinweis auf die Steigerung der Motivation von Lernenden) zum Beispiel auch die Verwendung von Videoclips mit literarischer Thematik oder die Arbeit mit Comics oder Graphic Novels empfohlen (vgl. Küster, 2015: S. 26). Eine andere interessante Möglichkeit sind Poetry Slams, wie Hille & Lughofer (2014) beschreiben.

Die Durchsetzung von GeRS (= Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) und der dort verankerten starken Kompetenzorientierung führte zunächst „[...]

zu einer Verengung der Perspektiven kulturellen und ästhetisch-literarischen Lernens [...]“ (Hille & Lughofer, 2014: S. 61). Inzwischen hat aber das Ästhetische Lernen wieder an Bedeutung gewonnen, weil:

„[e]ine plurale (Persönlichkeits-)Bildung, die Ausprägung partizipativer Kompetenzen, fremdsprachige Diskursfähigkeit und in ihrem Zusammenhang die Sensibilisierung für verschiedene, auch ästhetische Sprachverwendungen und deren symbolische Funktionen [...] als übergreifende Ziele des Fremdsprachenunterrichts definiert [werden]. In diesem Kontext gewinnen die kognitiven und affektiven Dimensionen literarischer Lektüre- und Schreibprozesse erneut Beachtung.“ (Hille & Lughofer, 2014: S. 61f.)

So werden auch neue Umsetzungsmöglichkeiten gesucht, um die Literatur für die Lernenden ansprechend und motivierend in den Fremdsprachenunterricht integrieren zu können. Hierfür eignen sich laut Hille & Lughofer Poetry Slams besonders gut. Diese literarische Form ist 1984 in Chicago entstanden und könnte mit dem Begriff „Dichterwettstreit“ frei übersetzt werden. Diese Bezeichnung hat sich aber nicht durchgesetzt und so wird auch im Deutschen der englische Name verwendet. Es handelt sich um offene Veranstaltungen, bei denen Texte präsentiert werden und das Publikum dann den oder die besten Texte auswählt und den/die Sieger/in kürt. Abgesehen davon, dass diese literarische Form auch viele junge Menschen anspricht (vor allem durch die Verbindung der sprachlichen, inhaltlichen und performativen Aspekte), ermöglicht sie neben der Rezeption auch eine direkte Partizipation, weil bei Poetry Slams jede/r eingeladen ist, einen literarischen Beitrag zu leisten. Dies sollte den AutorInnen zufolge im DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden, was die AutorInnen mit der Sprache der Poetry Slams begründen:

„Slam Poetry bezieht in ihrer Konzentration auf Bühnenkompatibilität oftmals Alltagssprache, Interjektionen, Wiederholungen, Reime, Lautmalerei und Refrains ein, was für eine große Zahl von Übungen – von der Festigung der Aussprache bis zum generativen Schreiben – Anschlussmöglichkeiten bietet. Inhaltlich werden in den Texten individuelle Beobachtungen, Wahrnehmungen und Emotionen der Literaten/innen, Kommentare zu aktuellen Ereignissen und Fragestellungen auch in globalen Dimensionen präsentiert.“ (Hille & Lughofer, 2014: S. 62)

Das Miteinbeziehen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie der Bezug zu Alltagsthemen kann dabei helfen, die Literatur wieder in den Unterricht „zu holen“. Dafür empfehlen die Autoren den Rückgriff auf die im Internet vorhandenen Poetry-Slam-Videomaterialien zu vielen verschiedenen Themen.

Die hier erwähnten Optionen der Arbeit mit unterschiedlichen – auch populären – Formen der Literatur sollen aber nicht den Eindruck entstehen lassen, dass die Literatur im klassischen Sinn nicht genug Potenzial hätte, den Unterricht interessant, motivierend und aus sprachlicher Sicht ertragreich zu machen. Dies betont auch Dietmar Rösler, indem er die Vorteile der Verwendung von literarischen Texten aufzählt. So führen literarische

Texte eher zum persönlichen Engagement der Lernenden, weil sie im Gegensatz zu Lehrbuchtexten nicht künstlich sind. Literarische Texte können spannend sein und zum Weiterlesen verführen (vgl. Rösler, 2012: S. 226). Literarische Texte „[...] fördern die Fantasie und erweitern die Wahrnehmungsfähigkeit [...], [sie sind] einprägsamer, [...] inhaltlich interessant [und] [...] sie liefern im Vergleich zu vielen anderen Texten ‚das bessere Deutsch‘“ (ebd.).

- ***Bildende Kunst***

Bezüglich der bildenden Kunst im Fremdsprachenunterricht lässt sich in der Fachliteratur ein zunehmendes Forschungsinteresse verzeichnen. Dies belegen unter anderem auch zwei Sammelbände: *ÄSTHETISCHES LERNEN IM DAF-/DAZ-UNTERRICHT* (Bernstein & Lerchner, 2014) und *SPRACHFÖRDERUNG DURCH KULTURELLES UND ÄSTHETISCHES LERNEN: SPRACHBILDENDE KONZEPTE FÜR DIE LEHRERAUSBILDUNG* (Moraitis et. al., 2018). In Bezug auf die bildende Kunst ist auch das Projekt der Stiftung Mercator „Sprache durch Kunst“ zu erwähnen, das in Kooperation der Universität Duisburg-Essen und des Folkwang Museums in Essen durchgeführt wurde. Dieses Projekt wurde inspiriert von einem ähnlichen Projekt: „Language through Art“ in den USA, das 2005 im J. Paul Getty Museum in Los Angeles durchgeführt wurde und darauf abzielte, möglichst viele Bevölkerungsgruppen ins Museum zu bringen und so auch Menschen mit Englisch als Zweitsprache den musealen Raum zu eröffnen und sie für die Kunst zu sensibilisieren – kombiniert mit gleichzeitiger Förderung derer Englischkenntnisse. Nach diesem Prinzip wurde 2009 in Deutschland das schon erwähnte Projekt „Sprache durch Kunst“ entwickelt, das auf die enge Verzahnung von Museum, Universität und Schule abzielt (Quelle: vgl. Vortrag von Prof. Dr. Heike Roll, youtube.com; = Y, 2022). So wurden am Institut Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen Seminare für Germanistikstudierende und Studierende der Kunstgeschichte und verwandter Fächer, sowie Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte angeboten. Die Studierenden vermittelten dann ihr erworbenes Wissen bei ihren Praktika in der Schule und die Schülerinnen und Schüler besuchten im Rahmen der Fächer Deutsch und Bildende Kunst mehrere aufeinander aufbauende Workshops im Museum Folkwang. Die Seminare für Studierende wurden so aufgebaut, dass immer ein Teil des jeweiligen Seminars im Museum stattfand, um den Studierenden zu ermöglichen, selbst auszuprobieren, was anschließend die Schülerinnen und Schüler im Museum tun werden. Das Seminar „Sprache durch Kunst“ wird seit dem Wintersemester 2018 im Masterprogramm Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch an der Universität Wien

immer wieder angeboten, wobei die Wiener Studierenden den praktischen Teil dieser Lehrveranstaltung im Kunsthistorischen Museum Wien absolvieren.

Bezogen auf die SchülerInnen sind die konkreten Ziele des Projektes „Sprache durch Kunst“:

- Die Erhöhung der Zielsprachenkompetenz der DaZ-Lernenden unter gleichzeitiger Förderung ihrer Erstsprachen.
- Die Erhöhung der Motivation bei Schülerinnen und Schülern, durch die kreative und handlungsorientierte Konzeption der Workshops, sowie deren Vor- und Nachbereitung im Schulunterricht. (vgl. Baur & Okonska et. al., 2016) und nicht zuletzt
- „[...] neue verbale und nonverbale Ausdrucksformen auszuprobieren und somit das ästhetische und gestalterische Potenzial von Sprache zu erleben.“ (Baur & Okonska et. al., 2016: S. 30)

Im Rahmen dieses Projektes wurden 14 Einheiten für die Schülerinnen und Schüler entwickelt und das Lernmaterial für diese Einheiten wurde von Roll et. al. (2017) in Buchform herausgegeben. Hierzu merken die AutorInnen an:

„Die unterschiedlichen Übungsformen, die immer wieder Bezug zu inhaltlich relevanten Kunstwerken nehmen, regen die Schülerinnen und Schüler an, Sprache in neuen thematischen und situativen Zusammenhängen außerhalb des alltäglichen und schulischen Gebrauchs kennen zu lernen [...]“ (Roll et. al., 2017: S. 5)

Hierzu trägt auch der Wechsel der Sozialformen bei: „In bestimmten Phasen liegt der Schwerpunkt der Arbeit bewusst darauf, Konzentration und Aufmerksamkeit durch die Fokussierung auf ein Kunstwerk und auf die durch das Kunstwerk hervorgerufenen Vorstellungen und Empfindungen zu stärken [...]“ (ebd.). In Gruppenphasen sollen durch die Kooperation und das Gespräch die unterschiedlichen Vorstellungen, Assoziationen und Empfindungen versprachlicht und verglichen werden (vgl. ebd.). Die in der bereits erwähnten Materialsammlung (Roll et. al., 2017) vorhandenen Module haben beispielsweise folgende Themen zum Fokus: *Fläche & Raum*, *Farbe & Wahrnehmung*, *Skulptur & Transformation*, *Linie & Bewegung* oder *Museum & Architektur* (vgl. Roll et. al., 2017). Obwohl diese Materialien für den Kontext der Schule entwickelt wurden, ermöglichen sie zielgruppengerechte Anpassungen, was die AutorInnen auch ausdrücklich anregen (vgl. Roll et. al., 2017: S. 7). So sollte es auch möglich sein, die Unterlagen im Erwachsenenunterricht zu verwenden. Diese Materialien stellen aber kein

Lehrwerk, sondern ein komplementäres Angebot dar. Dass nicht nur die bildende Kunst im weitesten Sinn, sondern auch die bewusste Bildwahrnehmung im Sprachunterricht nicht genug beachtet und thematisiert werden, stellt auch Abraham (2014) fest und bringt es mit folgenden Worten zum Ausdruck:

„Was den Deutschunterricht als *Sprach*unterricht betrifft, so beklagen auch neuere Publikationen noch prinzipiell zu Recht einen Mangel an Bildbewusstsein [...] und überhaupt eine Geringschätzung des Bildes [...]. Dass Lernende zu einer ‚Sprache über Bilder‘ [...] finden, wird in der Regel eher vorausgesetzt als thematisiert.“ (Abraham, 2014: S. 102)

Inwiefern diese Aussage auch auf die Lehrwerke für die Erwachsenenbildung im Bereich DaF/DaZ zutrifft, wird versucht am Beispiel der Analyse im empirischen Teil dieser Masterarbeit herauszufinden.

- **Musik**

Die Relevanz von Musik für den (Fremd-)Sprachenunterricht wird in der Forschungsliteratur immer wieder betont und nicht zuletzt mit den Gemeinsamkeiten zwischen Sprache und Musik erklärt, denn: „[...] beide Medien sind zeitlich organisiert und arbeiten mit Tonhöhe, Melodie, Klangfarbe, Rhythmus, Tempo und Lautstärke [...]“ (Dobstadt & Riedner, 2021: S. 406). Der größte Unterschied zwischen Musik und Sprache ist laut den Autoren hingegen „das Fehlen einer unmittelbaren referenziellen Funktion [...]“ (vgl. ebd.) bei der Musik. Dafür kann aber Musik – verstanden als „[...] gesellschaftlich und historisch situierte ‚kulturelle Praxis‘ [...]“ (ebd.) andere sehr wichtige Funktionen im Fremdsprachenunterricht übernehmen. In diesem Kontext nennen Dobstadt & Riedner:

„[...] lernfördernde psychohygienische, emotionale und suggestiv-kognitionsfördernde Funktionen - [...] [Musik] kann z. B. Entspannung aber auch der Aktivierung von Wissensaufnahme und der Unterstützung von Memorisierungsprozessen dienen. Eingesetzt werden kann sie aber auch im Zusammenhang kognitiv-reflexiver und kulturbezogener Lernprozesse.“ (Dobstadt & Rieder, 2021: S. 406)

Da die Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn ähnlich abläuft, wird nicht zuletzt auch der positive Einfluss von Musik auf die Aussprache verdeutlicht (vgl. ebd.). Die „Unterstützung von Memorisierungsprozessen“ beschränkt sich bei Musik aber keineswegs nur auf die Aussprache, wie eine 2021 verfasste Forschungsarbeit mit dem Titel: „GESAGT GETANZT! ÄSTHETISCHES LERNEN MIT TANZ: ANSÄTZE FÜR (ZWEIT-)SPRACHENLERNENDE SUBJEKTE“ deutlich macht. Bei dem Ansatz, den Tanz im Fremdsprachenunterricht zu nutzen, wird unter anderem durch den Hinweis auf sog. *Embodied Cognition* darauf aufmerksam gemacht, dass „[...] Gelerntes nicht isoliert bleibt, sondern mit sensorischen Eindrücken und motorischen Informationen verbunden,

verarbeitet und entsprechend im Gehirn repräsentiert wird“ (Mathis, 2021: S. 16 – in Anlehnung an Sambanis & Walter 2019). Ohne auf weitere Details aus dieser Forschungsarbeit einzugehen, soll an dieser Stelle lediglich aufgezeigt werden, dass die Musik auf vielfache Art und Weise in den Fremdsprachenunterricht integriert werden kann und den Lernenden dabei helfen kann, die Sprachkenntnisse nachhaltig zu erweitern. Dieser Ansatz beinhaltet gewisse Komponenten aus *Total physical Response* (TPR¹¹), reicht aber durch das Miteinbeziehen des Ästhetischen (des Tanzes) gegenüber einer bloßen Verbindung der Sprache¹² mit körperlichen Aktivitäten viel weiter.

In der Fremdsprachendidaktik wird seit den 1990er Jahren über die Rolle der Musik diskutiert und - wie Dobstadt & Rieder (2021) anmerken - hat sich die Auseinandersetzung mit Musik in jüngster Vergangenheit intensiviert. So werden vor allem verschiedene didaktische Umsetzungsvorschläge unterbreitet, die einer empirischen Überprüfung bedürfen. Obwohl das große Potenzial der Musik für den Fremdsprachenunterricht anerkannt wird, wird gleichzeitig auch bemängelt, dass „[...] die Musik an der Peripherie der Fremdsprachendidaktik [steht] [...]“ (Besedová, 2017: S. 171). Dies wird am Beispiel einer im Jahr 2016 an tschechischen Grund- und Mittelschulen durchgeführten Studie verdeutlicht, die auf das Miteinbeziehen der Musik in den Fremdsprachenunterricht (Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch) abzielte. Die Ergebnisse der Fallstudie haben einerseits die Beliebtheit der Musik im Fremdsprachenunterricht seitens der Schülerinnen und Schüler gezeigt (79 % der SchülerInnen reagieren den Ergebnissen zufolge auf den Einsatz von Musik positiv oder sogar sehr positiv), andererseits wurde deutlich, dass sich bei den befragten Lehrkräften die Arbeit mit Musik einer nicht sehr großen Beliebtheit erfreut. So haben 47 % der befragten Lehrkräfte angegeben, weniger als einmal im Monat die Musik in den Unterricht miteinzubeziehen (vgl. Besedová, 2017: S. 179). Die Lehrkräfte wurden unter anderem auch gebeten, ihre subjektive Einschätzung hinsichtlich des Vorkommens von Musik in Lehrwerken abzugeben. Insgesamt 53 % der befragten Lehrkräfte haben das Miteinbeziehen der Musik in den Lehrwerken als nicht ausreichend oder überhaupt nicht ausreichend eingestuft (vgl. Besedová, 2017: S. 178). Zum Integrieren von Musik in den

¹¹ *Total physical Response* ist ein Konzept von James Asher, bei dem: „[...] ausgehend von Einwort-Befehlen und kurzen Befehlssätzen Sprache so vermittelt [wird], dass die Lernenden durch ihre körperlichen Aktionen zeigen [...], dass sie das Gesagte verstanden haben“ (Rösler, 2012: S. 89).

¹² So würde bei TPR beispielsweise die Aufforderung „Stehen Sie auf!“ von den Lernenden gleich umgesetzt werden.

Fremdsprachenunterricht äußert sich auch Badstübner-Kizik (2007) im ähnlichen Sinn, indem sie schreibt:

„Seit einigen Jahren lässt sich eine stetig anwachsende Zahl von praktischen Vorschlägen für den Umgang mit Bildern und Musik in den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch oder Spanisch bemerken, sie bieten [...] fast durchweg wertvolle Anregungen für einen kreativen, lerner- und inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht. Bild- und Musikkunst fungieren hier in den meisten Fällen als fakultatives ‚Lernvehikel‘, als Mittel zum Zweck, das den Fremdsprachenunterricht im weitesten Sinne lustvoller und effektiver macht, nur selten allerdings obligatorischer ‚Lerninhalt‘ fremdkultureller Bildung ist.“ (Badstübner-Kizik, 2007: S. 10f.)

Ausgehend von dieser Aussage wird im empirischen Teil dieser Masterarbeit zunächst versucht, durch die Lehrwerkanalyse zu bestimmen, inwiefern Musik und Kunst in den untersuchten Lehrwerken vorkommen und ob es sich dabei eher um fakultative Übungen und Aufgaben handelt oder ob diese einen festen Bestandteil der Lektionen darstellen. Im Anschluss daran wird bei der Ausarbeitung von ergänzenden oder weiterführenden Didaktisierungsvorschlägen darauf geachtet, dass das Ästhetische Lernen nicht nur eine rein sprachliche Funktion erfüllt, sondern einen eigenständigen Lernaspekt darstellt, der sprachdidaktisch aufgearbeitet wird und zum Erlernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache beiträgt.

- *Theater*

Der Aspekt *Performativität* wurde im Zusammenhang mit Literatur im DaF/Z-Unterricht am Beispiel vom Poetry Slams (vgl. Hille & Lughofer, 2014) schon angesprochen. Die Performativität hängt noch enger mit der Dramapädagogik und Dramadidaktik zusammen, die das Theater als „[...] eigenständiges Medium, fokussiert auf ästhetische Aufführungspraxis [versteht]“ (Dobstadt & Riedner: 2021, S. 401). In der Dramentheorie wird das Wesen des Theaters seit den 1970er Jahren als „[...] ‚plurimediale Darstellungsform‘ verstanden [...], die erst als ‚szenisch realisierter Text‘ ihre volle Wirkung entfaltet [...]“ (Dobstadt & Riedner, 2021: S. 402). Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht sind zwei Bereiche zentral: die Dramapädagogik und die Dramendidaktik. Unter Dramapädagogik wird „[...] die Arbeit mit dramatischen Formen im Rahmen eines lerner- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, der nicht notwendigerweise den Einsatz dramatischer Texte voraussetzt“ verstanden (ebd.). Die Dramendidaktik bezeichnet hingegen „[...] die Arbeit mit dramatischen Texten im Literaturunterricht [...], die vor allem in der anglistischen Fremdsprachendidaktik [...] eine lange Tradition hat“ (ebd.). Dobstadt & Riedner erwähnen in diesem Kontext unterschiedliche Zugänge – von der Textrezeption bis hin zu Aufführungsaktivitäten, wobei der Ursprung dieser Zugänge im „produktionsorientierten Literaturunterricht“ der

1980er Jahre zu finden ist (vgl. ebd.). Die Dramapädagogik findet in der Forschung zunehmend Beachtung und hat sich von ihrer ursprünglichen Position im Bereich der Alternativmethoden durch neuere Forschungsarbeiten etabliert. Dies betrifft laut Dobstadt & Riedner (2021: S. 402) allerdings nicht den Bereich der Lehrwerke, wie die Autoren anmerken: „In Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache hat [die Dramapädagogik] bisher jedoch keinen Eingang gefunden.“

Ausgehend von diesem Postulat lässt sich daher erwarten, dass die im empirischen Teil dieser Masterarbeit analysierten Lehrwerke keine dramapädagogischen Aspekte aufweisen werden.

- **Film**

Das Potenzial des (fiktionalen) Films für den Fremdsprachenunterricht wurde erstmals von Schwertfeger (1989)¹³ aufgezeigt, indem ihm „[e]ine eigenständige, fremdsprachendidaktisch begründete Rolle [zugewiesen wurde]“ (Dobstadt & Rieder, 2021: S. 405). Die Bedeutung des Films wurde in Bezug auf die sogenannte „5. Fertigkeit – das Seh-Verstehen“ (vgl. ebd.) besonders hervorgehoben. Denn bei der mündlichen Kommunikation spielt das Visuelle (also Gestik, Mimik, Umgebung und damit zusammenhängende situative Gegebenheiten) eine sehr wichtige Rolle. Indem der Film diese Seite der Kommunikation „zugänglich macht“ wird damit „[...] eine Fülle an emotionalen und kognitiven Reaktionen [ausgelöst], [...] [was] einen stimulierenden Effekt auf die Sprachproduktion der Lernenden [hat]“ (ebd.). Da das Medium Film von Dobstadt & Rieder (2021) in Anlehnung an Schwertfeger (1989) eine Interpretation der Wirklichkeit darstellt, ist es den AutorInnen zufolge essentiell, die Lernenden für diese Besonderheiten zu sensibilisieren. Wie die Sensibilisierung konkret erzielt werden soll, wird hier nicht spezifiziert, es wird aber darauf hingewiesen, dass in diesem Zusammenhang fertigkeitsbezogene und interpretative Zugänge von Vorteil sind (vgl. Dobstadt & Rieder, 2021: S. 405f.). Es wird von den Autoren betont, dass mit Filmen auch „[...] jenseits traditioneller landeskundlicher Funktionalisierungen kulturwissenschaftlich gearbeitet werden kann“ (Dobstadt & Rieder, 2021: S. 406). Sie erwähnen in Anlehnung an Badstübner-Kizik (2018) die Arbeit mit Film im Verbund mit anderen Medien. Dies scheint auch angesichts der neueren Entwicklungen, die das Medium Film sukzessive verändern (Digitalisierung, Animation, die Auflösung der klaren Grenzen zwischen Dokumentation und fiktionalen Filmen) angebracht zu sein

¹³ Schwertfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin/München: Langenscheidt.

(vgl. Dobstadt & Rieder, 2021: S. 405f.). Mit dem ästhetischen und sprachlichen Potenzial des Films für den DaF-Unterricht setzt sich auch Tina Welke auseinander und betont, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Medium Film keineswegs auf die Arbeit mit ganzen Filmen beschränken muss. Welke schlägt in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit Filmausschnitten, „Minifilmen“ oder Trailers vor und beschreibt, „[...] wie das Zusammenspiel der audiovisuellen Codes den aktiven Rezeptionsprozess leitet und Lernende dazu anhält, ihr ästhetisches, symbolisches und kommunikativ-narratives Wissen an filmische Texte heranzutragen“ (Welke, 2014: S. 353f.). Weiter spricht Welke von der sogenannten „Isolierung“ der Filmsequenzen (vgl. Welke, 2014: S. 354), die eine in die Tiefe gehende Auseinandersetzung ermöglicht und zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und der Deutungskompetenz bei den Lernenden beiträgt (vgl. ebd.). Damit werden konkrete Umsetzungsvorschläge für den DaF- bzw. DaZ-Unterricht geliefert. Die Autorin plädiert dafür, bei der Beschäftigung mit Filmen auf ein Gleichgewicht zwischen „kognitiv-analytischen Verfahren“ und affektiv-emotionalen Zugängen“ zu achten (vgl. Welke, 2014: S. 359) und schlägt die von Faulstich (2002) konzipierte Vorgehensweise vor, bei der zwischen vier Analyseebenen unterschieden wird: „*Was*: die Handlungsanalyse [...], *Wer*: die Figurenanalyse [...], *Wie*: die Analyse der Bauformen, Kamera/Einstellung und Montage, Dialog und Geräusche, Musik, Raum, Licht, Farbe [...], *Wozu*: die Analyse der Normen und Werte, Ideologie“ (Welke, 2014: S. 359). Gerade die Konzentration auf kurze Filmsequenzen und die Möglichkeit einer detaillierten Behandlung könnte das Integrieren des Mediums Film und die Arbeit mit dessen ästhetischem Potential im Fremdsprachenunterricht und in Lehrwerken begünstigen.

So wie es auch im Falle der Literatur erwähnt wurde, wird die Einbettung von Filmen in die Lehrwerke in der Forschungsliteratur nicht explizit thematisiert.

Im Folgenden wird nun der Blick auf die aktuellen Forschungsergebnisse bezüglich der Repräsentation des Ästhetischen Lernens in Lehrwerken gerichtet, um aufzeigen zu können, an welcher Stelle die empirische Forschung in dieser Arbeit ansetzen wird.

3. 4. Ästhetisches Lernen in DaF-/DaZ-Lehrwerken

Aktuell sind keine direkten empirischen Befunde zum Vorkommen des Ästhetischen Lernens in DaF-/DaZ-Lehrwerken vorhanden. Es lassen sich lediglich aus didaktisch ausgerichteten Beiträgen Schlüsse auf die (angedachte) Umsetzung des Ästhetischen Lernens im Unterricht ziehen (vgl. z. B.: Badstübner-Kizik, 2014; Hille & Lughofer,

2014; Roll & Baur at. al., 2017; Rösch, 2021). Einen Hinweis auf die aktuelle Lage bezüglich des Ästhetischen Lernens in Lehrwerken bietet Besedová (2017), die eine Studie zum Vorkommen der Musik im Fremdsprachenunterricht an tschechischen Grund- und Mittelschulen präsentiert und sich unter anderem auch der Präsentation von Musik in Lehrwerken widmet. Im Anbetracht dieser Tatsachen, erscheint es daher sinnvoll zu sein, den Fokus auf die Vermittlung von Ästhetischem Lernen in DaF-/DaZ-Lehrwerken zu legen, um den aktuellen Stand exemplarisch aufzuzeigen.

Im theoretischen Teil dieser Masterarbeit wurden zunächst die Lernkontexte im DaF- und DaZ-Bereich beschrieben und anschließend wurden die spezifischen Unterrichtssituationen dargestellt. Das zweite Kapitel befasste sich mit der Mehrsprachigkeit, ihrer theoretischen Verankerung sowie ihrer Rolle im DaF/Z-Unterricht mit besonderem Augenmerk auf ihre Vermittlung in Lehrwerken. Das dritte Kapitel wurde dem Ästhetischen Lernen gewidmet. In groben Zügen wurde die Geschichte dieses Ansatzes dargestellt und anschließend wurden einige möglichen Zugänge zum Ästhetischen Lernen im DaF/Z-Unterricht vorgestellt. Auf dieser Basis wurde begründet, an welcher Stelle das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit ansetzt. Im nächsten Teil dieser Arbeit – in den Kapiteln 4 bis 6 – wird nun der methodische Zugang ausführlich beschrieben, um im Anschluss daran die empirischen Ergebnisse auswerten und darstellen zu können und mit dem theoretischen Hintergrund in Beziehung zu setzen, sowie darauf aufbauend mögliche erweiternde Didaktisierungsvorschläge zu unterbreiten.

TEIL II – METHODEN

Der zweite Teil der Masterarbeit ist den Methoden gewidmet. Er besteht aus drei Kapiteln (Kapitel 4, 5 und 6). Im Kapitel 4 wird die Geschichte der Lehrwerkanalyse im Bereich DaF/Z beschrieben und es werden die wichtigsten im Laufe der Jahre entstandenen Kriterienkataloge vorgestellt. Im Kapitel 5 wird die Erstellung des Kriterienkatalogs beschrieben und der Katalog wird präsentiert. Das Kapitel 6 ist dann der einführenden Vorstellung der für die Analyse ausgewählten Lehrwerke gewidmet.

Kapitel 4

Geschichte der Lehrwerkanalyse

Nachdem in den Kapiteln 2 und 3 die methodisch-didaktischen Konzepte „Mehrsprachigkeit“ und „Ästhetisches Lernen“ beschrieben wurden, wird dieses Kapitel der Geschichte der Lehrwerkanalyse in der Fremdsprachendidaktik (Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) gewidmet. Weiters werden hier die bekanntesten Kriterienkataloge für die Beurteilung von DaF/Z-Lehrwerken vorgestellt, wovon einige für die Formulierung der Beurteilungskriterien für den in dieser Masterarbeit erstellten Kriterienkatalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ im nächsten Kapitel herangezogen werden.

Bevor aber die Geschichte der Lehrwerkanalyse im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache beschrieben wird, wird zunächst die Problematik der Lehrwerkanalyse allgemein erläutert.

4. 1. Zur Problematik der Lehrwerkanalyse

Ehe auf die Problematik der Lehrwerkanalyse eingegangen wird, sollte zunächst der Begriff *Lehrwerk* definiert werden. Rösler & Schart (2016) unterscheiden hierbei zwischen einem *Lernmaterial* und einem *Lehrwerk*. Als ein *Lernmaterial* lässt sich jedes Material bezeichnen, welches bestimmte Themen oder sprachliche Phänomene behandelt, und welches, bestimmten didaktischen Überlegungen entsprechend, ausgewählt und eventuell angepasst wurde (vgl. Rösler & Schart, 2016: S. 484). Ein Lehrwerk hingegen:

„[...] soll darüber hinaus den Anspruch haben, ‚den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter didaktischen Gesichtspunkten in Beziehung zu bringen‘ [...]“ (Rösler & Schart, 2016: S. 484)

Was die Funktion der Lehrwerke angeht, weisen Rösler & Schart (2016) auf eine Diskrepanz hin, die die Diskussion um die Funktion der Lehrwerke polarisiert. Hierbei

wird zwischen zwei Extrempositionen unterschieden, und zwar zwischen der Auffassung, dass das Lehrwerk die Abläufe im Unterricht bestimmen sollte und lückenlos „abgearbeitet“ werden sollte, gegenüber dem Standpunkt, dass das Lehrwerk eine Art Reservoir ist, aus dem sich die Lehrkräfte nur diejenigen Materialien auswählen, die zu ihrem Unterricht gut passen (vgl. ebd.). Laut Rösler & Schart (2016) bewegt sich die Diskussion und die Kritik, die an Lehrwerken geübt wird, zwischen diesen zwei Polen. Einerseits wird oft kritisiert, dass Lehrwerke eine mangelnde Passgenauigkeit hinsichtlich der Lehrgruppe und des Unterrichtskontextes aufweisen, weswegen Unterrichtskonzepte entwickelt wurden, bei denen auf Lehrwerke ganz verzichtet wird. Auf der anderen Seite kann der Nutzen von Lehrwerken hinsichtlich ihrer Strukturiertheit nicht verkannt werden (vgl. ebd.).

Bezüglich der **Forschung** auf dem Gebiet der Lehrwerkanalyse lässt sich nach wie vor eine Hinwendung zur werkanalytischen Forschung beobachten, wohingegen die Rezeptionsanalytischen Zugänge eher selten sind (vgl. Rösler & Schart, 2016: S. 490).

4. 2. Geschichte der Lehrwerkanalyse in der DaF/DaZ-Didaktik

Die Lehrwerkanalyse im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wurde durch das erste umfassende Projekt zur Begutachtung von Lehrwerken – das MANNHEIMER GUTACHTEN begründet. Die Entwicklung dieses Kriterienkataloges, der später genauer beschrieben wird, sollte „[...] eine systematische Analyse aller wichtigen Dimensionen und Aspekte eines DaF-Lehrwerks [ermöglichen].“ (Dube & Wilbuer, 2020: S. 8).

In den 80er Jahren folgten dann weitere Kriterienkataloge, die verschiedene thematische Ausrichtungen aufgewiesen hatten – z. B. das 1980 vom *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* veröffentlichte MAINZER GUTACHTEN, dessen Schwerpunkt darauf lag, ausgewählte DaZ-Lehrwerke im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit, und die Eignung für die bikulturelle Zielgruppe zu untersuchen (vgl. Dube & Wilbuer, 2020: S. 8). Im Jahr 1982 wurde von Beier & Möhn ein weiterer Kriterienkatalog veröffentlicht, der für die Begutachtung von fachsprachlichen DaF-Lehrwerken bestimmt war. Die wichtigsten Aspekte, auf deren Untersuchung dieser Katalog abzielte, waren: 1) *die Rahmenbedingungen des Lehrwerkeinsatzes*, 2) *die Realitätsbezüge in den vorhandenen Texten*, 3) *die Angemessenheit der Struktur des Lehrwerks bezüglich der Lernziele, der Lernenden und Fächer* und 5) *die verwendete Referenzgrammatik und das Referenzlexikon* (vgl. ebd.).

Im Jahr 1985 folgte der STOCKHOLMER KRITERIENKATALOG von Hans-Jürgen Krumm und in den 90er Jahren entstand der BRÜNNER KRITERIENKATALOG (1997) von Eva-Maria Jenkins.

Nach dem Jahr 2000 wurden die Kriterienkataloge: EIN VORSCHLAG ZUR BEWERTUNG VON LEHRWERKEN IN 12 QUALITÄTSBEREICHEN von Hermann Funk (2004), sowie EIN VERFAHRENSVORSCHLAG ZUR LEHRWERKANALYSE FÜR DAF-SPRACHZENTREN von Nils Bernstein und Claudia G. García Llampallas (2015) veröffentlicht.

Einen der jüngsten Kriterienkataloge stellt der Katalog KRITERIEN ZUR BEURTEILUNG VON LEHRWERKEN IM BEREICH DAF/DAZ von Ludger Hoffmann, der im Jahr 2019 online veröffentlicht wurde (vgl. Dube & Wilbuer, 2020: S. 9). Bemerkenswert sind bei diesem Katalog vor allem die Kapitel zur methodischen Konzeption, wo die Lehrpersonen dazu angeregt werden „[...] sich eingehender mit den methodischen Ansätzen und lerntheoretischen Konzepten der Unterrichtshilfe u. a. auch mit den *Hilfen für Lernende (guided tour, Markierungen etc.)* [...] auseinanderzusetzen.“ (Dube & Wilbuer, 2020: S. 9). Ein weiterer Aspekt, der in diesem Katalog zum ersten Mal angesprochen wird, ist die Aufforderung der Lehrkräfte zu einer kritischen Beurteilung der Lehrwerke in Bezug auf ihre sprachensible Gestaltung (vgl. Dube & Wilbuer, 2020: S. 9).

4. 3. Kriterienkataloge

Nachdem auf die wichtigsten Punkte aus der Geschichte der Lehrwerkanalyse eingegangen wurde und die bekanntesten Kriterienkataloge in chronologischer Reihenfolge kursorisch präsentiert wurden, werden an dieser Stelle diejenigen Kataloge näher beschrieben, die in weiterer Folge als Basis für die Erstellung des Kriterienkataloges „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ dienen werden. Zudem werden die Kataloge: MANNHEIMER GUTACHTEN und STOCKHOLMER KRITERIENKATALOG (1985) näher vorgestellt, weil diese für den Beginn der Lehrwerkanalyse im Bereich der DaF/Z-Didaktik maßgeblich waren (vgl. Funk, 2004: S. 41).

Es muss noch darauf hingewiesen werden, wie die Auswahl der hier näher beschriebenen Kataloge getroffen wurde. Es werden diejenigen Kriterienkataloge vorgestellt, die sich auf die allgemeine Sprache Deutsch beziehen und nicht zum Beispiel auf Deutsch im Beruf. Aber auch die Darstellung der unten näher vorgestellten Kriterienkataloge, die sich auf die Allgemeinsprache beziehen, stellt nur eine Auswahl dar und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

- **Mannheimer Gutachten (1977)**

Das „Mannheimer Gutachten“ (erste Auflage 1977) entstand im Zuge des ersten Großprojektes zur Beurteilung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache aufgrund der Anregung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Krumm & Ohms-Duszenko, 2001: S. 1034). Es wurde eine Expertenkommission zusammengestellt, deren Mitglieder (zu denen z. B. Ulrich Engel und Hans-Jürgen Krumm zählten) die Bereiche Didaktik, Linguistik und Deutschlandkunde möglichst gleichmäßig vertreten sollten. (vgl. Mannheimer Gutachten, 1981: S. 1). Diese Kommission erstellte in den Jahren 1974 - 1979 einen Kriterienkatalog, mit dem die Lehrwerke im Hinblick auf ihre **didaktische Konzeption, die linguistischen Grundlagen und die Themenplanung** (wobei hierzu auch die Literatur und die Landeskunde gezählt wurde) beurteilt wurden (vgl. Krumm & Ohms-Duszenko, 2001: S. 1034).

Die Kommission hat die Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke insofern eingegrenzt, als nur diejenigen Lehrwerke untersucht wurden, die:

- a) im deutschen Sprachraum entstanden und herausgegeben wurden
- b) nicht regional geprägt und somit im ganzen¹⁴ deutschen Sprachraum verwendbar waren
- c) zu den Lehrwerken ab der Sekundarstufe II zählten (dadurch wurden die damaligen Lehrwerke für GastarbeiterInnen und ihre Kinder ausgeschlossen) (vgl. Mannheimer Gutachten, S. 3). Dennoch wurden auch drei Lehrwerke für Kinder und Jugendliche analysiert (vgl. ebd.).

Bei der Beurteilung wurde damals zwischen Lehrwerken für „Lernende in muttersprachlicher Umgebung“ und Lehrwerken für „Lernende in zielsprachlicher Umgebung“ und jeweils zwischen Lehrwerken für Erwachsene sowie Kinder und Jugendliche unterschieden.

Ohms-Duszenko & Krumm (2001) beschreiben in ihrem Beitrag zur LEHRWERKKRITIK UND LEHRWERKANALYSE das MANNHEIMER GUTACHTEN folgendermaßen:

¹⁴ Da (wie später erwähnt wird) zwischen Lehrwerken für „Lernende in zielsprachlicher Umgebung“ und Lehrwerken für „Lernende in muttersprachlicher Umgebung“ unterschieden wurde, lässt sich implizieren, dass die im Mannheimer Gutachten analysierten Lehrwerke sowohl im ganzen deutschen Sprachraum als auch im Ausland einsetzbar waren.

„Lehrwerkkritik versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln. Sowohl die Auswahl der zu Grunde gelegten Kriterien als auch deren Anwendung auf konkrete Materialien stellen, selbst, wenn die Lehrwerkkritik als interdisziplinäre Teamarbeit angelegt ist, Formen einer subjektiven Interpretation dar: das Mannheimer Gutachten hat entsprechende Kontroversen ausgelöst, [...] trotz aller Einwände zugleich aber für das Fach eine Tradition der Lehrwerkkritik und -analyse begründet.“ (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001: S. 1034)

Auch Hermann Funk bezieht sich im Text QUALITÄTSMERKMALE VON LEHRWERKEN PRÜFEN – EIN VERFAHRENSVORSCHLAG auf die Anfänge der Lehrwerkanalyse in der Fremdsprachendidaktik und beschreibt das Resümee der Analysen im MANNHEIMER GUTACHTEN und die weitere Beeinflussung des Faches durch dieses Gutachten wie folgt:

„Ende der 70er Jahre wurden in dem Großprojekt ‚Mannheimer Gutachten‘ die damals auf dem Markt befindlichen Lehrwerke untersucht und mehr oder weniger als defizitär eingestuft. In den 80er Jahren wurden die Kriterien des inzwischen aufgelösten Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. zur Richtschnur der Zulassung von Fremdsprachenlehrwerken für die Kurse mit Arbeitsmigranten.“ (Funk, 2004: S. 41)

- **Stockholmer Kriterienkatalog (1985)**

Der STOCKHOLMER KRITERIENKATALOG ZUR BEURTEILUNG VON LEHRWERKEN DES FACHES DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN DEN NORDISCHEN LÄNDERN wurde 1985 von Hans-Jürgen Krumm am Goethe Institut Stockholm verfasst. Dieser Katalog zielt auf die Beurteilung von Lehrwerken in den Bereichen: *Aufbau des Lehrwerks, Layout, Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Inhalte, Landeskunde, Sprache, Grammatik und Übungen* ab (vgl. Tsetskhladze, 2016: S. 50).

In diesem Katalog wurde bezüglich der Grammatik ein neuer, sehr wichtiger Aspekt miteinbezogen, wie Dube & Wilbuer (2020) anmerken:

„Im Bereich der Grammatik wurde zum ersten Mal geprüft, inwieweit die grammatikalischen Begriffe bei ihrer Einführung dem Sprachniveau der Lernenden entsprechend erläutert werden und ob der kulturelle Hintergrund der Lernenden sowie gleiche grammatikalische Erklärungen und verschiedene Sprachen aufgegriffen werden.“ (Dube & Wilbuer, 2020: S. 9)

- **Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken (1997)**

Der ganze Titel dieses Katalogs lautet: BRÜNNER KRITERIENKATALOG ZUR BEURTEILUNG VON LEHRWERKEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT IN TSCHECHISCHEN GRUNDSCHULEN UND GYMNASIEN. Dieser Katalog ist im November 1996 bei einem zweitägigen Seminar in Šlapanice bei Brunn (Tschechische Republik) zum Thema

„Lehrwerkanalyse“ von angehenden Deutschlehrkräften unter Anleitung von Eva-Maria Jenkins entworfen worden. Das Ziel des Seminars war es, den angehenden Deutschlehrkräften, die sich zum ersten Mal mit der Lehrwerkanalyse befasst hatten, ein Instrument zur Verfügung zu stellen, mit dessen Hilfe sie in Zukunft Lehrwerke selbständig analysieren könnten.

Der Katalog besteht aus **11 Hauptkriterien**, nach denen die Lehrwerke beurteilt werden: *1. Übereinstimmung mit dem Lehrplan / der Zielgruppe, 2. Gestaltung, 3. Bestandteile des Lehrwerks, Medien, 4. Aufbau des Buches, 5. Inhaltskonzeption, 6. Sprache, sprachliche Fertigkeiten, 7. Wortschatz, 8. Grammatik, 9. Übungen, 10. Perspektive der Lernenden, 11. Perspektive der Lehrenden* (vgl. Jenkins, 1997).

Die einzelnen Kriterien sind als Fragen formuliert: z. B. „*Gibt es Themen, die interkulturelle Reflexion anstoßen? (explizit, implizit)*“ (Jenkins, 1997: S. 185) und jeweils in einer Spalte pro Kategorie untereinander geordnet. Manche Kategorien (*5. Inhaltskonzeption, 9. Übungen, 11. Perspektive der Lehrenden*) haben zudem eine weitere Gliederung durch Buchstaben oder Zwischenüberschriften (vgl. Jenkins, 1997).

- **Ein Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken in 12 Qualitätsbereichen (2004)**

In diesem Kriterienkatalog werden einerseits die aus der Sicht der Fachdidaktik wichtigen Qualitätsmerkmale präsentiert, andererseits ermöglicht dieser Kriterienkatalog durch seine Offenheit die Anpassung an konkrete Bedürfnisse der Lehrpersonen bzw. Institutionen, die sich aus unterschiedlichen Lernkontexten ergeben (vgl. Funk, 2004: S. 44). Der Katalog legt zwölf grundlegende Qualitätsmerkmale fest und ist ergänzt von Indikatoren A (Gewichtung) und B (Bewertung), die auch eine subjektive Beurteilung ermöglichen. In diesen Kategorien können 0 bis 2 Punkte vergeben werden (*A: 0 = unwichtig, 1 = wichtig, 2 = sehr wichtig; B: 0 = nicht vorhanden / schlecht, 1 = ja / gut, 2 = ja / ausgezeichnet*) (Funk, 2004: S. 44). Die einzelnen Qualitätsmerkmale orientieren sich an **Profile Deutsch** und auch am **Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen**. Bewertet wird hier: • die mediale Ausstattung und Konzeption, • die Passung zum Curriculum und zu der konkreten Institution, • die Fremdsprachendidaktische Qualität in Bezug auf die Fertigkeiten (*Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben*), • die Konzeption von Übungen und Aufgaben, • die Grammatik und Phonetik, • die Wortschatzarbeit, • die Inhalte (= Themen) und • die Vermittlung der Landeskunde sowie • die Evaluation

und Selbstevaluation. Ein großer Wert wird hierbei auf die Unterrichtsprinzipien: *Lernerorientierung*, *Lebensbezogenheit* und *Lernerautonomie* gelegt (vgl. Funk, 2004: S. 44 – 47).

Bezüglich der Anwendung dieses Kriterienkatalogs schlägt Hermann Funk vor, sich zunächst mit den Kriterien an sich zu beschäftigen und über ihre Gewichtung im konkreten Fall mit KollegInnen zu diskutieren. Erst im nächsten Schritt soll dann das Lehrwerk mithilfe der Kriterien analysiert werden (vgl. Funk, 2004: S. 44).

- **Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachzentren (2015)**

Dieser von Nils Bernstein und Claudia Guadalupe García Llampallas zusammengestellte Kriterienkatalog ist im Rahmen eines mehrtägigen Workshops am Sprachenzentrum der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) im August 2012 erarbeitet worden. Bei der Erstellung des Katalogs wurde auf das MANNHEIMER GUTACHTEN (1977), den STOCKHOLMER KRITERIENKATALOG von Hans-Jürgen Krumm (1985), sowie den Kriterienkatalog von Hermann Funk (2004) Bezug genommen. Abgesehen davon wurden auch weitere, im Rahmen dieser Masterarbeit nicht thematisierten Kataloge (Duszenko 1994, Benedix 2007 und Born-Lechleitner 2009) berücksichtigt (vgl. Bernstein & García Llampallas, 2015: S. 104).

Im Zuge der Erarbeitung wurden einige Bereiche aus den bereits vorhandenen Katalogen ergänzt, verkürzt oder spezifiziert (vgl. ebd.), „[...] sodass der [...] Kriterienkatalog eine neue, von bisherigen Rastern abweichende Methode der Analyse erlaubt“ (Bernstein & García Llampallas, 2015: S. 104).

Der Kriterienkatalog von Bernstein und García Llampallas ist insofern offen gehalten, als er weder regionale noch zielgruppenspezifische Kategorien beinhaltet. Die Kriterien haben die Form von geschlossenen Fragen. Es wird pro Kriterium immer eine Frage gestellt, die manchmal von einer zweiten erläuternden Frage ergänzt wird (vgl. Bernstein & García Llampallas, 2015: S. 105). Gegenüber dem Kriterienkatalog von Funk (2004) wurde hier in Bezug auf die Auswertung eine wichtige Veränderung vorgenommen. Während bei Funk (2004) bei der Zusammenführung der einzelnen Kriterien die Addition der Punkte (*Gewichtung* + *Bewertung*) vorgeschlagen wird, werden im Katalog von Bernstein & García Llampallas (2015) die vergebenen Punkte (*Relevanz für den individuellen Lernkontext* und *Bewertung*) bei jeder Kategorie multipliziert. Dadurch soll dem möglichen Fall entgegengewirkt werden, dass bei

bestimmten Kriterien zum Beispiel 2 Punkte bei der Bewertung erzielt werden, auch wenn diese Kriterien für die Lehrkraft völlig irrelevant sind und von ihr mit 0 Punkten bewertet wurden. Durch die Multiplikation, wie Bernstein und García Llampallas vorschlagen, werden bei ihrem Katalog in so einem Fall 0 Punkte vergeben. Dazu merken Bernstein und García Llampallas an:

„Durch die angemessene Wertung der Relevanz kann ein gutes Gleichgewicht zum institutionellen und individuellen Lernkontext und somit zwischen dem subjektiven Bedürfnis der Lehrkräfte und dem objektiven Bedarf der Sprachinstitution hergestellt werden.“ (Bernstein & García Llampallas, 2015: S. 105)

Als bemerkenswert lässt sich in Bezug auf diesen Katalog auch sein vorgesehener Einsatz bezeichnen. Denn, während manche Kriterienkataloge retrospektiv, erst nach der Erprobung des Lehrwerks in der Praxis, eingesetzt werden, sehen Bernstein & García Llampallas die Analyse des Lehrwerks vor dessen Einsatz im Unterricht vor. Bei der Begründung dieser Entscheidung beziehen sie sich auf Hans-Jürgen Krumm, der postuliert, dass: „[...] eine Lehrwerkevaluation vor dem Einsatz zu ‚durchaus vergleichbaren Ergebnissen kommen kann wie eine aufwendige Praxisevaluation‘ [...]“. (Bernstein & García Llampallas, 2015: S. 105 – zitiert nach Krumm, 2012).

Der Aufbau des Kriterienkatalogs von Bernstein & García Llampallas (2015) sieht folgendermaßen aus: Es wurden insgesamt **13 Kategorien** festgelegt:

- Gesamtkonzeption, • Texte, • Sprache, • Themen und Inhalte, • Fertigkeiten, • Übungen, • Grammatik, • Wortschatz, • Phonetik, • Landeskunde, • Lernstrategien, • Lernautonomie und • Interkulturalität.

Die Breitspanne der pro Kategorie formulierten geschlossenen Fragen ist bei diesem Katalog relativ groß und bewegt sich zwischen drei und 22 Fragen. Offene W-Fragen kommen in diesem Katalog nicht vor (vgl. Bernstein & García Llampallas, 2015: S. 105). Die Gewichtung der einzelnen Kategorien ist proportionell sehr unterschiedlich. So können beispielsweise bei der Kategorie **Übungen** bis zu 88 Punkte vergeben werden, bei den Kategorien **Sprache** und **Fertigkeiten** hingegen nur 12 Punkte. In diesem Zusammenhang wird allerdings von Bernstein & García Llampallas eine prozentuale Wertung empfohlen, um eine bestmögliche Transparenz zu erzielen. In absoluten Zahlen können mit diesem Katalog für alle Kategorien maximal 444 Punkte vergeben werden. Die Bewertungsskala ist in die Kategorien A (= *Relevanz für den individuellen Lernkontext*) und B (*Bewertung*) aufgeteilt, wobei die erreichten Punkte - wie bereits erwähnt - schließlich multipliziert werden. Bei der Kategorie A können 0 (= *irrelevant*), 1 (= *relevant*) oder 2 (= *sehr relevant*) Punkte vergeben

werden. Nach dem gleichen Prinzip funktioniert die Auswertung auch bei der Kategorie B (*Bewertung*): hier entsprechen 0 Punkte der Einstufung *nicht vorhanden* / *schlecht*, 1 Punkt entspricht der Einstufung *vorhanden* / *gut* und 2 Punkte entsprechen der Einstufung *vorhanden* / *sehr gut* (vgl. Bernstein & García Llampallas, 2015: S. 105f.). Bernstein & García Llampallas beschreiben ihren Katalog mit abschließenden Worten als eine offene Vorlage zur Lehrwerkanalyse auf folgende Art und Weise: „Der [...] Kriterienkatalog zur transparenten, objektiven und zeitökonomischen Lehrwerkanalyse dient als Vorlage, die bedarfsgerecht an institutionelle Gegebenheiten angepasst werden kann.“ (Bernstein & García Llampallas, 2015: S. 106).

Betrachtet man die einzelnen im Laufe der Jahrzehnte entstandenen Kriterienkataloge, so zeigt sich, dass einerseits bestimmte Aspekte kontinuierlich als wesentlich erachtet werden (z. B. Grammatikvermittlung), andererseits kommen bei jedem neuen Katalog weitere Aspekte hinzu, denen mehr Bedeutung beigemessen wird (z. B. die Lernerautonomie, mediale Ausstattung des Lehrwerks, Orientierung am GeRS). Es ist ersichtlich, dass ein allgemeingültiger, für alle Unterrichtskontexte geeigneter Kriterienkatalog eine ideale Vorstellung darstellt. Die neueren Kataloge sind deshalb so konzipiert, dass sie möglichst universal eingesetzt werden können. Zusätzlich muntern die Autoren die Lehrkräfte dazu auf, den Katalog jeweils ihren Bedürfnissen und ihrer aktuellen Unterrichtssituation anzupassen. Daraus lässt sich schließen, dass es keinen Katalog gibt, der sich unverändert auf alle Lehrwerke anwenden ließe. Aus diesem Grund wird für die Ziele dieser Masterarbeit ein neuer Katalog entworfen. Gleichzeitig wird aber der neu entworfene Katalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ von den bereits bestehenden Katalogen ausgehen und sich daran orientieren. Denn es wäre bei der Fülle an bereits bestehenden Katalogen schwer möglich, einen völlig innovativen Katalog zu erstellen. Nichtsdestotrotz würde nur eine Anpassung eines bereits vorhandenen Kriterienkatalogs den Erfordernissen dieser Arbeit nicht genügen.

Nachdem in diesem Kapitel die Problematik der Lehrwerkanalyse sowie die Geschichte der Lehrwerkanalyse skizziert wurden und einige der wichtigsten im Laufe der Jahre seit der Begründung der Disziplin entwickelten Kriterienkataloge vorgestellt wurden, wird das nächste Kapitel der Erstellung des für die Zwecke dieser Arbeit entworfenen Kriterienkatalogs „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ und dessen detaillierter Beschreibung gewidmet.

Kapitel 5

Kriterienkatalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“

Für die Durchführung der Analyse der Lehrwerke *Aspekte neu B1plus* und *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* im Hinblick auf die Vermittlung von Ästhetischem Lernen und Mehrsprachigkeit wurde der Kriterienkatalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ entworfen. Als Grundlage dieses Katalogs dienten die Kriterienkataloge *Brünner Kriterienkatalog* (Jenkins, 1997), *Ein Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken in 12 Qualitätsbereichen* (Funk, 2004) und *Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren* (Bernstein & García Llampallas, 2015) sowie die Texte: *Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen* (Küster, 2015) und *Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund* (Badstübner-Kizik, 2014).

Im ersten Schritt wurden die Kriterienkataloge von Jenkins (1997), Funk (2004) und Bernstein & García Llampallas (2015) hinsichtlich ihrer Struktur betrachtet. Dabei hat sich gezeigt, dass einige Kriterien aus diesen Katalogen für den Kriterienkatalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ geeignet wären. Solche Kriterien wurden dann übernommen – bzw. angepasst oder ergänzt (siehe Katalog). Zusätzlich wurden alle aus den Katalogen von Jenkins (1997) und Bernstein & García Llampallas (2015) übernommenen Kriterien in Form von Aussagesätzen umformuliert, weil die einzelnen Kriterien in diesen zwei Katalogen als Fragen formuliert sind. Für die Zwecke dieser Arbeit war es aber notwendig, die Kriterien als Aussagesätze zu formulieren, da die Lehrwerke anhand von diesen Kriterien nach dem Prinzip *trifft zu / trifft nicht zu* analysiert werden. Die einzelnen aus diesen Katalogen stammenden Kriterien sind im Katalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ (siehe Anhang) durch die Notiz **übernommen von** zusätzlich kenntlich gemacht.

Im zweiten Schritt wurden die Texte von Badstübner-Kizik (2014) und Küster (2015) herangezogen und es wurden bestimmte für die Formulierung von weiteren Kriterien essentielle Passagen aus diesen Texten übernommen, ergänzt oder verkürzt und ebenfalls in Form von Aussagesätzen umformuliert. Im Katalog sind die aus diesen Fließtexten übernommenen Kriterien mit der Notiz **nach** Badstübner-Kizik (2014) bzw. **nach** Küster (2015) gekennzeichnet.

Diese Vorgehensweise hat insgesamt über fünfzig Aussagesätze ergeben, die man als Kriterien für die Analyse verwenden könnte. Im nächsten Schritt wurde diese Zusammenstellung einer engeren Auswahl unterzogen. Dies war notwendig, um einerseits inhaltlichen Wiederholungen oder Überschneidungen vorzubeugen und andererseits um den Kriterienkatalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ übersichtlich gestalten zu können, was die Anzahl der Kriterien betrifft. Die Anzahl der Kriterien wurde auf insgesamt 37 reduziert. Da aber in dieser Masterarbeit zwei Aspekte – die Mehrsprachigkeit und das Ästhetische Lernen – analysiert werden, war es notwendig, in der finalen Form des Kriterienkatalogs eine Unterteilung der Kriterien vorzunehmen. So wurden schließlich 19 Kriterien für die Analyse der Mehrsprachigkeit in den untersuchten Lehrwerken festgelegt und 29 Kriterien für das Ästhetische Lernen.

Anschließend wurde eine Tabelle erstellt, in der die Kriterien (Mehrsprachigkeit: M1 – M19 und Ästhetisches Lernen: Ä1 – Ä29) aufgelistet sind und mit den Kategorien *trifft zu* / *trifft nicht zu* versehen sind. Die passende Option wurde jeweils mit einer 1 oder einer 0 markiert, je nachdem, welche Möglichkeit zutraf. In dieser Tabelle ist die quantitative Analyse der Lehrwerke enthalten.

Im Folgenden wird der Kriterienkatalog vorgestellt und es wird vor allem seine Entstehung skizziert. Die finale Form des Kriterienkatalogs „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ mit den in zwei Kategorien aufgeteilten Kriterien befindet sich im Anhang (siehe Anhang).

KRITERIENKATALOG

(Mit den zugrundeliegenden Textpassagen aus der herangezogenen Forschungsliteratur.)

Übernommen von Funk (2004):

- „Audiotexte werden auch zum Spaß, zur Förderung einer positiven emotionalen Einstellung zur Sprachsensibilisierung eingesetzt.“ Q4, Punkt 4.5 (Funk, 2004: S. 45)

1a) Zur Förderung einer positiven emotionalen Einstellung werden auch Audiotexte verwendet, die die Mehrsprachigkeit widerspiegeln.

1b) Zur Förderung einer positiven emotionalen Einstellung werden auch Audiotexte verwendet, die die Kunst thematisieren.

- „Lesestrategien werden auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert.“ Q5, Punkt 5.3. (Funk, 2004: S. 45)

2) Unter den vermittelten Lesestrategien wird auch das Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit (Sprachkenntnisse, die die TN mitbringen, Internationalismen) subsumiert.

- „Phonetische Übungen werden jeweils im engen Zusammenhang mit inhaltlichen Übungen angeboten und nicht isoliert.“ Q9, 9.6 (Funk, 2004: S. 46)

3) Phonetische Übungen werden kontrastiv / in Kombination mit Ästhetischem Lernen angeboten.

- „Die Lernenden werden an der Auswahl von Lernwortschatz beteiligt.“, Q10, 10.2 (Funk, 2004: S. 47)

4) Die Lernenden werden an der Auswahl von Lernwortschatz beteiligt, indem sie auf die ästhetischen Impulse unterschiedlich reagieren und individuell Aufgaben erarbeiten.

- „Strategien zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz werden kontinuierlich eingeführt und trainiert.“ Q10, 10.4 (Funk, 2004: S. 47)

5) Zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz werden Strategien vermittelt, die auf der ganzheitlichen Wahrnehmung basieren und das Setzen von individuellen Schwerpunkten ermöglichen.

- „Wortschatz wird unter Berücksichtigung der Arbeitsweise des mentalen Lexikons vor allem in sprachlichen Handlungskontexten und assoziativ geübt.“ Q 10, 10.4 (Funk, 2004: S. 47)

6) Die sprachlichen Handlungskontexte ergeben sich auch durch das Ästhetische Lernen (z. B. Sprechen über ein Gemälde, einen Film oder ein Musikstück).

Übernommen von Jenkins (1997):

- „Gibt es authentische Materialien/Realien [...]?“ unter Punkt 2: Gestaltung (Jenkins, 1997: S. 183)

7) Im Kursbuch/Arbeitsbuch gibt es authentische Materialien, die explizit zur Vermittlung des Ästhetischen Lernens oder der Mehrsprachigkeit dienen.

- „Gibt es zusätzliche Tonaufnahmen? (authentische Texte, Lieder, [...]“ unter Punkt 3: Bestandteile des Lehrwerks, Medien (Jenkins, 1997: S. 183)

8) Es gibt (zusätzliche) Tonaufnahmen: Texte, oder Lieder das Ästhetische Lernen anregen.

- „Gibt es zweisprachiges Glossar?“ unter Punkt 3: Bestandteile des Lehrwerks, Medien (Jenkins, 1997: S. 183) – oder ein Glossar, das die Mehrsprachigkeit miteinbezieht? (z. B. Varietäten in der Vokabel-Liste)

9) Es gibt ein zweisprachiges oder mehrsprachiges Glossar oder ein Glossar, das die Mehrsprachigkeit miteinbezieht.

- „Gibt es Wiederholungslektionen oder andere besondere Lektionen (z. B. zur Landeskunde, zur Sprachreflexion...)“? unter Punkt 4: Aufbau des Buches (Jenkins, 1997: S. 184)

10) Es gibt Wiederholungslektionen oder besondere Lektionen, in denen die Mehrsprachigkeit und / oder das Ästhetische Lernen vermittelt wird.

- „Wird an das Vorwissen der Schüler angeknüpft (andere Fremdsprachenkenntnisse, Landeskunde usw.)“? unter Punkt 5: Inhaltskonzeption (Jenkins, 1997: S. 184)

11) Es wird an andere (Fremd-)Sprachenkenntnisse der TN angeknüpft und diese werden zum Erschließen der Inhalte (Grammatik, Wortschatz) genutzt.

- „Welche Themen werden dargestellt?“ unter Punkt 5: Inhaltskonzeption (Jenkins, 1997: S. 184)

12) Das Wissen, die eigenen Erfahrungen und die Gefühle der TN werden mithilfe ästhetischer Inhalte oder durch das Miteinbeziehen und Thematisieren der (individuellen) Mehrsprachigkeit angesprochen.

- „Sind diese Informationen in den Hauptthemen der Lektionen enthalten oder nur als Zusatzangebot im Anhang?“ unter Punkt 5: Inhaltskonzeption (Jenkins, 1997: S. 184)

13) Die Informationen zur Kultur, Kunst oder Literatur sind auch Hauptthemen von Lektionen (nicht nur als ein Zusatzangebot vorhanden). (vgl. Jenkins, 1997: S. 184)

- „Wie ist die Qualität der Abbildungen? (Druck, Größe, Aussagekraft)“ unter Punkt 5: Inhaltskonzeption (Jenkins, 1997: S. 184)

14) Die Auswahl und die Qualität der Abbildungen ermöglicht Ästhetisches Lernen.

- „Sind auch populärwissenschaftliche und literarische Texte vertreten? Sind die Aufgaben zu den literarischen Texten angemessen? (Gibt es Unterschiede zur Arbeit mit Sach- und Alltagstexten?“ unter Punkt 5: Inhaltskonzeption (Jenkins, 1997: S. 185)

15) Es sind auch literarische Texte vertreten. Die Aufgaben sind den literarischen Texten angemessen. Es gibt Unterschiede zur Arbeit mit Sach- und Alltagstexten.

- „Welche Sprachschichten gibt es im Buch? [...] - Hochdeutsch - Umgangssprache, - Fachsprache, - Jugendsprache, - Varietäten (norddeutsch/süddeutsch/österreichisches Deutsch/Schweizer Deutsch)“ unter Punkt 5: Inhaltskonzeption (Jenkins, 1997: S. 184)

16) Im Lehrwerk sind verschiedene Sprachschichten und Varietäten repräsentiert.

- „Gibt es idiomatische Wendungen? Gibt es genügend Übungen zum Wortschatz [...]?“ unter Punkt 7: Wortschatz (Jenkins, 1997: S. 187)

17) Bei idiomatischen Wendungen wird eine kontrastive Arbeit (L1 oder andere Sprachkenntnisse der TN) angeregt.

- „Wird Grammatik bewusst gemacht? Wie? [...] [K]ontrastiv [...]?“ unter Punkt 8: Grammatik (Jenkins, 1997: S. 187)

18) Die Übungen, in denen die Mehrsprachigkeit und / oder das Ästhetische Lernen vermittelt wird, führen zu kreativer Arbeit.

- „Gibt es bildgesteuerte Übungen?“ unter Punkt 9: Übungen (Jenkins, 1997: S. 188)

19) Es gibt bildgesteuerte Übungen, bei denen mit dem ästhetischen Potenzial dieser Bilder gearbeitet wird.

- „Gibt es ausgesprochen spielerische Übungen?“ unter Punkt 9: Übungen (Jenkins, 1997: S. 188)

20) Es gibt auch ausgesprochen spielerische Übungen, die die Mehrsprachigkeit und / oder das Ästhetische Lernen fokussieren.

- „Werden bei den Übungen die verschiedenen Lerntypen ausreichend berücksichtigt? (visuell / auditiv, systematisch, motorisch, lernen ‚auf allen Kanälen‘)“ unter Punkt 9: Übungen (Jenkins, 1997: S. 188)

21) Die Aufgaben und Übungen, die das Ästhetische Lernen anregen, berücksichtigen ausreichend verschiedene Lerntypen /visuell/auditiv/motorisch/haptisch).

- „Wird auf die Freiheiten des mündlichen Sprechens hingewiesen? (z.B. keine ganzen Sätze, Auslassungen usw.)“ unter Punkt 9: Übungen – sprachliche Fertigkeiten (Jenkins, 1997: S. 189)

22) Es wird auf die Freiheiten des mündlichen Sprechens hingewiesen (z. B. keine ganzen Sätze, Auslassungen, umgangssprachliche Ausdrücke, Code Switching / Code Mixing).

- „Wird ein Unterschied gemacht zwischen ‚Schreiben als Mittel‘ [...] und ‚Schreiben als Ziel‘ [...]?“ unter Punkt 9: Übungen – sprachliche Fertigkeiten (Jenkins, 1997: S. 189)

23) Es wird im Hinblick auf das Ästhetische Lernen ein Unterschied gemacht zwischen Schreiben als Mittel und Schreiben als Ziel.

- „Werden Wortbedeutungen kontrastiv [...] bearbeitet?“ unter Punkt 9: Übungen (Jenkins, 1997: S. 190)

24) Wortbedeutungen werden auch kontrastiv bearbeitet.

- „Wird Bildwahrnehmung bewusst gemacht und geübt?“ unter Punkt 9: Übungen (Jenkins, 1997: S. 189)

25) Bildwahrnehmung wird bewusst gemacht und geübt, dabei wird die Ästhetische Erfahrung angeregt, durch die sprachliches Lernen ermöglicht wird. (z. B. Verbalisieren von Gefühlen, die das Betrachten eines Bildes hervorruft).

- „Gibt es Differenzierungsangebote? [...]“ unter Punkt 9: Übungen – sprachliche Fertigkeiten (Jenkins, 1997: S. 191)

26) Bei Übungen und Aufgaben, die die Mehrsprachigkeit und das Ästhetische Lernen thematisieren gibt es Differenzierungsangebote.

Übernommen von Bernstein & García-Llampallas (2015)

- „Gibt es einen Sprachenpass oder Sprachenportfolio?“ P. 12.9. (Bernstein & García-Llampallas, 2015: S. 111)

27) Die Aufgaben und Übungen die das Ästhetische Lernen und die Mehrsprachigkeit berücksichtigen ermöglichen die Erstellung eines individuellen Portfolios (oder eines Gruppenportfolio) – bzw. regen diese explizit an.

- „Vermittelt das Lehrwerk Verständnis für andere Sichtweisen?“ P. 13.2. (Bernstein & García-Llampallas, 2015: S. 111)

28) Durch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens vermittelt das Lehrwerk Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen.

Nach Küster (2015)

29) „Es werden Verfahren kreativ-künstlerischer Produktion oder dramaturgische Verfahren eingesetzt.“ (Küster, 2015: S. 24)¹⁵

- „Wer lerne, die Sichtweisen fiktionaler Figuren nachzuvollziehen, sie mit eigenen Weltsichten zu vergleichen und schließlich beide Perspektiven zu koordinieren und zu reflektieren, könne – so die Grundüberzeugung – dies auch auf den interpersonellen Kontakt in fremdsprachkulturellen Kontexten übertragen.“ (Küster, 2015: S. 25)

30) Es wird eine Auseinandersetzung mit Sichtweisen fiktionaler Figuren (Literatur, Film, Malerei, ...) und der Vergleich mit den eigenen Weltsichten angeregt.

Nach Badstübner-Kizik (2014):

- „[...] Ästhetisches Lernen fokussiert auf eine Förderung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit. Dazu gehört zum einen die Reflexion [...] von Wahrnehmungsgrenzen, zum anderen die [...] Schulung einer verweilenden oder

¹⁵ 1:1 übernommen

verlangsamten Aufmerksamkeit, die Rede ist oft auch von Entschleunigung der Wahrnehmung [...].“ (Badstübner-Kizik, 2014: S. 298)

31) Im Lehrwerk wird die Wahrnehmungsfähigkeit differenziert (im Sinne der Reflexion von Wahrnehmungsgrenzen und der Entschleunigung der Wahrnehmung (nach Badstübner-Kizik, 2014: S. 298) gefördert.

- „Ästhetisches Lernen fördert Emotionalität. Die Initiierung von persönlicher Anteilnahme, Involvement, Empathie und subjektiver Auseinandersetzung mit Lerninhalten ist in ästhetischen Lernprozessen beabsichtigt. [...].“ (Badstübner-Kizik, 2014: S. 298)

32) In den Aufgaben und / oder Übungen wird die Emotionalität, Involvement, Empathie und die subjektive Auseinandersetzung mit Lerninhalten gefördert.

- „Ästhetisches Lernen setzt auf Vorstellungskraft, Phantasie, Kreativität. Diese werden u. a. dadurch freigesetzt, dass Fragen angeregt werden, die mehr als eine Antwort zulassen bzw. offen bleiben müssen.“ (Badstübner-Kizik, 2014: S. 298)

33) Im Lehrwerk gibt es Aufgaben und / oder Übungen, die auf Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität setzen und in denen Fragen angeregt werden, die mehr als eine Antwort zulassen bzw. offen bleiben müssen.

- „Ästhetische Lernprozesse fördern [...] die Entwicklung von Interpretations- und Deutungskompetenzen [...].“ (Badstübner-Kizik, 2014: S. 298)

34) Im Lehrwerk gibt es Aufgaben und / oder Übungen, die die Entwicklung von Interpretation- und Deutungskompetenzen fördern.

- „Ästhetisches Lernen ist ganzheitlich angelegt: verschiedene Fächer, Künste, Sinne und Lebensbereiche greifen ineinander und ergänzen einander.“ (Badstübner-Kizik, 2014: S. 298)

35) Im Lehrwerk gibt es ganzheitlich angelegte Aufgaben und / oder Übungen, in denen verschiedene Fächer, Künste, Sinne und Lebensbereiche ineinander greifen und einander ergänzen (vgl. Badstübner-Kizik, 2014: S. 298)

- „[...] Diese Literarizität – hier verstanden als das Lesen über einen vordergründig kommunikativ verwertbaren Inhalt hinaus – ist auf andere mediale Formate übertragbar: in Bildern und Filmen geht es um das Bildliche bzw. Filmische, in Liedern und in Musikstücken um das Musikalische [...].“ (Badstübner-Kizik, 2014: S. 300)

36) Im Lehrwerk gibt es Texte / Bilder / Lieder / Musikstücke oder Filme die über ihren vordergründig kommunikativ verwertbaren Inhalt hinaus zugunsten des Ästhetischen Lernens genutzt werden.

Die Beschreibung der Analyse sowie die Zusammenfassung ihrer Auswertung befinden sich im empirischen Teil dieser Masterarbeit (Kapitel 7). Im nächsten Kapitel (Kapitel 6) wird die Vorstellung der Lehrwerke *Aspekte neu BIplus* und *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich BI* erfolgen.

Kapitel 6

Lehrwerke *Aspekte neu B1plus* und *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1*

In diesem Kapitel werden die Lehrwerke vorgestellt, die mithilfe des selbsterstellten Kriterienkataloges „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ anschließend analysiert werden. Bevor die Lehrwerke näher beschrieben werden, sollte an dieser Stelle begründet werden, warum gerade das Niveau B1 gemäß des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS) ausgewählt wurde.

Bereits in der Einleitung der Masterarbeit wurde eines der Ziele dieser Arbeit angesprochen, nämlich der Vergleich der Lehrwerke für den DaF- und DaZ-Kontext im Hinblick auf die Vermittlung der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens. Die Recherche bezüglich der aktuellen DaF- und DaZ-Lehrwerke, die in der Planungsphase durchgeführt wurde, hat gezeigt, dass eine Unterscheidung zwischen der DaF- und DaZ-Perspektive seitens der Verlage nur bis zum Niveau B1 vorgenommen wird. Einen weiteren Grund für die Entscheidung für das Niveau B1 stellt die Beschreibung der einzelnen Sprachstufen im GeRS (Quelle: sprachenportfolio.ch, = SP, 2022) dar. Denn, während die Sprachkompetenz auf dem Niveau A2 folgendermaßen beschrieben wird:

„Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von **ganz unmittelbarer Bedeutung** zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über **vertraute und geläufige Dinge** geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.“ (Quelle: europaeischer-referenzrahmen.de, = ER, 2022)

kommen auf dem Niveau B1 teilweise auch abstrakte Inhalte hinzu:

„Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. **Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.**“ (Quelle: ER, o. J.)

Obwohl das Ästhetische Lernen auch auf den Niveaustufen A1 und A2 gut realisierbar ist, eröffnet der zunehmende Grad der Abstraktion im Ausdruck bezüglich des Ästhetischen Lernens weitere Möglichkeiten (z. B. Arbeit mit etwas komplexeren literarischen Texten). Dies gilt auch für die Mehrsprachigkeit, die bereits auf den Elementarstufen A1 und A2 sinnvollerweise eingesetzt werden kann. Dennoch bringt auch in diesem Fall die steigende Komplexität weitere Optionen – wie z. B. intralinguale

Vergleiche hinsichtlich der Stilebenen, oder interlinguale Vergleiche bezüglich der Grammatik.

Durch die Eingrenzung des Sprachniveaus und durch den Fokus auf die Unterrichtskontexte DaF und DaZ wurden letztendlich die Lehrwerke *Aspekte neu B1plus* (Klett) und *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1* (Cornelsen) ausgewählt, die im Folgenden näher beschrieben werden.

6.1. Aspekte neu B1plus

Das Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* wird vom Verlag Klett folgendermaßen charakterisiert:

„[Es] wurde auf der Grundlage der Empfehlungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* und mithilfe der Kannbeschreibungen aus *Profile Deutsch* entwickelt. Band 1 (B1+) sichert die früher erworbenen und nicht mehr vollständig aktiven Kenntnisse des Niveaus B1 und erleichtert den Übergang zum Niveau B2.“
(Quelle: klett-sprachen.de/konzeption, = KS-K1, 2022)

Für die Lehrwerkkonzeption sind vor allem zwei Punkte zentral: **die Lernerorientierung** und die **Förderung des autonomen Lernens**. Das Lehrwerk beinhaltet außerdem eine integrierte Vorbereitung auf die Prüfungen „Zertifikat B1“ und „Zertifikat Deutsch“. Das Lehrwerk besteht aus einem Kursbuch und einem Arbeitsbuch und beide sind modular aufgebaut.

Im **Kursbuch** gibt es insgesamt zehn Lektionen. Jede Lektion wird mit einer Doppelseite mit dem Titel „Auftakt“ eingeleitet. Diese Doppelseite beinhaltet Bilder, die das Thema der Lektion widerspiegeln und ist oft spielerisch konzipiert. In jeder Lektion folgen dann vier Module, die jeweils unterschiedliche Kombination von Fertigkeiten fokussieren (z. B. *Hören* und *Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben*). In jeder Lektion werden zwei Grammatikthemen behandelt; dies geschieht in den Modulen 1 – 3. Im vierten Modul wird dann keine neue Grammatik eingeführt, sondern es gibt hier meist einen längeren Lese- oder Hörtext. Dadurch wird das Thema vertieft. Ein weiterer Bestandteil jeder Lektion ist *das Porträt*. Dabei handelt es sich immer um einen längeren Lesetext, der mit dem Thema der Lektion frei verbunden ist. So wird beispielsweise im Porträt in der Lektion 7, die „Für immer und ewig“ heißt und Liebesbeziehungen thematisiert, der Autor des Romans „Gut gegen Nordwind“ Daniel Glattauer vorgestellt. Nach dem Porträt folgt in jeder Lektion eine Grammatik-Rückschau, wo das in der Lektion behandelte grammatikalische Phänomen noch einmal erklärt und zusammengefasst wird. Diese Seite ist immer gelb unterlegt und hebt sich damit deutlich von den anderen Teilen der Lektion ab. Nach der Grammatikrückschau folgt noch eine Doppelseite „Film“. Hier gibt es

verschiedene Aufgaben und Fragen zu einem Kurzfilm, den sich die Lernenden ansehen können.

Im Anhang des Kursbuchs gibt es sechs Seiten mit thematisch geordneten Redemitteln und dreizehn Seiten, auf denen verschiedene grammatikalische Phänomene zusammengefasst sind. Dabei handelt es sich auch um Grammatik, die in den Lektionen nicht direkt thematisiert wurde, die die Lernenden aber beherrschen sollten (z. B. die Modalverben). Es folgen zwei Seiten, die eine Auswertung der Tests von zwei Auftakt-Doppelseiten beinhalten. Weiter gibt es in diesem Anhang zwei Vorlagen zum „Porträt“, die den Lernenden helfen sollen, das Vorstellen einer Person oder einer Organisation in Form eines Kurzreferats zu strukturieren. Zum Kursbuch gehört eine DVD mit den Audiodateien und Kurzfilmen, die in den Lektionen behandelt werden.

Das Arbeitsbuch besteht ebenfalls aus zehn Lektionen, die jeweils in vier Module aufgeteilt sind. Der Einstieg in jede Lektion bildet im Arbeitsbuch immer eine Doppelseite zum Wortschatz (Wortschatzaktivierung und -erweiterung), danach folgen Übungen und Aufgaben zu den einzelnen Modulen. Hierbei lässt sich keine gleichmäßige Seitenaufteilung beobachten. Es werden jeweils mehrere Seiten dem Modul gewidmet, in dem viel Neues gelernt und geübt werden muss. Die Übungs- und Aufgabentypen sind hier sehr vielfältig – von geschlossenen und halb offenen Aufgaben bis zu offenen Aufgaben (z. B. eine freie Textproduktion zum vorgegebenen Thema). Die letzte halbe Seite des Moduls 4 ist immer der Aussprache gewidmet. Hierzu gibt es jeweils kurze Audiodateien – z. B. Lautdiskriminierungsübungen, Zungenbrecher, Übungen zum Nachsprechen. Dann folgt immer eine Seite, die „Selbsteinschätzung“ betitelt ist. Hier werden die Lernenden zur Selbstevaluation veranlasst. Es gibt eine Tabelle, die nach den Fertigkeiten (*Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben*) unterteilt ist. Bei jeder Tätigkeit stehen vier bis sieben Aussagesätze mit einer Markierung, auf welches Modul und welche Übung(en) sich der jeweilige Satz bezieht. Die Lernenden kreuzen dann ein Kästchen an, das ihrem aktuellen Lernzuwachs entspricht: Es folgt eine kleine Tabelle, in die die Lernenden mit eigenen Worten schreiben sollen, was sie außerdem in der Lektion gemacht haben: „Das habe ich zusätzlich zum Buch auf Deutsch gemacht (Projekte, Internet, Filme, Texte, ...)“ (vgl. AB - Aspekte neu B1plus, 2017: S. 17).

Jede Lektion wird im Arbeitsbuch mit einer Doppelseite zum Wortschatz abgeschlossen. Diese Doppelseite ist immer hellgrün unterlegt und durch die optische Abhebung kann sie schnell gefunden werden. Der Wortschatz wird hier – so wie die gesamte Lektion – in Module unterteilt. Neben den alphabetisch geordneten Wortschatzlisten gibt es immer

einen Platz für Anmerkungen oder die Übersetzung in eine andere Sprache. Es gibt auch zwei „besondere“ Spalten: „Wichtige Wortverbindungen“ und „Wörter, die mir wichtig sind“ – hier gibt es Platz für die individuellen Einträge der Lernenden.

Im Anhang des Arbeitsbuches gibt es einen Lösungsschlüssel zu allen Übungen (für das Kursbuch hingegen gibt es den Lösungsschlüssel nur online). Da es auch im Arbeitsbuch Audiotexte gibt, befinden sich im anschließenden Teil des Anhangs Transkriptionen dieser Hörtexte. Darauf folgt eine Liste von unregelmäßigen Verben (4 ½ Seiten) und dann weitere Listen zu: Verben mit Präpositionen, Verben mit Dativ, Verben mit Dativ und Akkusativ und zu reflexiven Verben. Zum Arbeitsbuch gehört zusätzlich eine CD mit Audiodateien, die in den Übungen im Arbeitsbuch bearbeitet werden.

Eines der Begleitmaterialien zu diesem Lehrwerk ist auch ein **Intensivtrainer**. Der Intensivtrainer hat eine ähnliche Struktur wie das Arbeitsbuch und die Übungen darin sind nach den Modulen gegliedert. Es wird hier aber vor allem Fokus auf die Grammatik gelegt, zu der es in jeder Lektion drei Seiten mit verschiedenen Übungen gibt. Eine Seite wird den Redemitteln gewidmet, die zum Beispiel durch MC-Übungen oder auch kurze Freitext-Aufgaben geübt werden. Zusätzlich gibt es auch hier eine Wortschatzliste, die den Wortschatz vom Arbeitsbuch ergänzt. Die jeweils letzte Seite zu jeder Lektion im Intensivtrainer beinhaltet Übungen, in denen beispielsweise die Wortbildung und die Grammatik kombiniert werden.

Die letzte halbe Seite in jeder Lektion ist dann in einer gewissen Hinsicht der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden gewidmet. Hier werden die Lernenden dazu veranlasst, zu bestimmten wichtigen Ausdrücken und Sätzen die Übersetzung in „ihrer Sprache“ zu schreiben. Dabei wird die Sprache nicht näher definiert (z. B. als Muttersprache). In einer darauffolgenden Übung sollen die Lernenden in eine Spalte ca. acht Wörter oder Sätze auf Deutsch notieren, die sie wichtig finden und in eine zweite Spalte die Übersetzung dieser Ausdrücke wieder in „ihrer Sprache“ niederschreiben. Die letzte Aufgabe im Intensivtrainer besteht in jeder Lektion darin, einen Text zu einem Thema, das in der Lektion besprochen wurde zu schreiben und die eigene Meinung dazu zu äußern. Die Textform kann beispielsweise ein Forumsbeitrag sein, eine Stellungnahme oder ein Bewerbungsschreiben. Die Vorgaben zum Verfassen dieses Textes gehen aber nicht weiter darüber hinaus – das heißt, dass es beispielsweise keine aufgelisteten Punkte gibt, auf die im Text eingegangen werden sollte. Ebenfalls keine Angaben gibt es zu der erwarteten Wörteranzahl. Zum Intensivtrainer muss an dieser Stelle noch angemerkt werden, dass dieser nicht automatisch mit dem Kauf des Lehrwerks erworben wird. Es

handelt sich um ein separates Heft, das zwar zum Lehrwerk gehört aber zusätzlich käuflich erworben werden muss.

Zum Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* gibt es online einige weitere Materialien (Quelle: klett-sprachen.de/kategorie, = KS-K2, 2022). Hierzu gehören z. B. online Übungen, Kopiervorlagen und Arbeitsblätter zu einigen Modulen aus jeder Lektion, Kahoot-Quiz, Transkriptionen, Lösungen und nicht zuletzt auch ein Sprachenportfolio, auf welches im Folgenden näher eingegangen wird.

Das Sprachenportfolio soll laut den Angaben auf der Webseite der Reflexion und Dokumentation der eigenen Lernerfahrungen dienen (vgl. KS-K2). Das Portfolio besteht aus drei Teilen: dem *Sprachenpass*, der *Sprachenbiographie* und einem *Dossier*. Im *Sprachenpass* sollen die Lernenden dokumentieren, wann, wie, wo und wie lange sie bisher Deutsch gelernt haben und es werden ihnen bezüglich des Ortes viele Möglichkeiten angeboten (z. B. Reisen, Deutschkurse, berufliche Tätigkeit). In einem weiteren Formular kann dokumentiert werden, welche Zertifikate in welchen Sprachen die Lernenden bisher erworben haben und um welches Sprachniveau gemäß dem GeRS es sich jeweils handelt. Mithilfe von den Beschreibungen der Niveaus gemäß des GeRS sollen die Lernenden in eine Tabelle eintragen, welche Fertigkeit sie in welcher Sprache auf welchem Niveau wie beherrschen (z. B. *Englisch – hören – B2*). Als erste Sprache ist in diesem Formular Deutsch angeführt. Der zweite Teil des Sprachenportfolios ist der *Sprachenbiographie* gewidmet. Die Lernenden werden hier zu ihrer Sprachverwendung befragt: z. B. „*Folgende Sprachen habe ich als Kind gesprochen: ...*“ (Quelle: SP, o. J.). Weiter sollen die Lernenden markieren, wie oft sie welche Fertigkeit üben (z. B. „*Ich schreibe Deutsch – täglich – jede Woche – jeden Monat – eher selten*“) (ebd.). Dabei wird aber nur noch auf die Sprache Deutsch Bezug genommen. Die Lernenden sollen anschließend ihr größtes Erfolgserlebnis beim Deutschlernen oder -anwenden notieren und auch besonders wichtige sprachliche und oder kulturelle Erfahrungen dokumentieren, was das Deutschlernen angeht. Darauf folgt im Sprachenportfolio eine weitere Seite zur Sprachenbiographie. Hier sollen sich die Lernenden dessen bewusst werden, was sie im Deutschen besser können möchten (z. B.: „*deutsche Texte schneller lesen*“ (Quelle: SP, o. J.)) und auf welche drei Situationen, in denen Deutsch eine Rolle spielt, sie in Zukunft besser vorbereitet sein möchten. Die letzte Seite des Sprachenportfolios (Seite 10) ist das Dossier. Darin sollen verschiedene Dokumente gesammelt werden, die für die Lernenden bei ihrem Lernprozess wichtig waren (z. B. selbstgeschriebene Briefe, E-Mails, Aufsätze usw.) Die Lernenden werden hier dazu angeregt, nach einem vorgegebenen Raster

(Nummer, Datum, Beschreibung des Dokuments, Grund für das Aufheben dieses Dokuments) (Quelle: vgl. SP, o. J.) ein Inhaltsverzeichnis anzulegen.

In diesem Sprachenportfolio wird nach allen Sprachkenntnissen und -erfahrungen der Lernenden gefragt. Allerdings wird weiter eine vertiefende Auseinandersetzung nur für die Sprache Deutsch angeregt – und wie die formale Struktur des Portfolios zeigt – auch erwartet.

6. 2. Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1

Das Lehrwerk *Pluspunkt deutsch – Leben in Österreich B1* wird vom herausgebenden Verlag Cornelsen als ein für die Integrationskurse in Österreich entwickeltes Lehrwerk charakterisiert, das die österreichische Standardsprache anhand von alltagspraktischen Themen vermittelt und eine gute Vorbereitung auf die Prüfungen des ÖIF sowie die ÖSD-Prüfungen ermöglicht (Quelle: vgl. cornelsen.de/reihen, = COr, 2022).

Dieses Lehrwerk ist für erwachsene Deutschlernende bestimmt, die an den Integrationskursen in Österreich teilnehmen und es bereitet sie auch auf die Prüfung zum Werte- und Orientierungswissen vor. Der Verlag beschreibt das Lehrwerk auf seiner Webseite wie folgt:

- „Themen, um den Alltag in Österreich zu meistern, z.B. Ämterbesuch, Wohnungs- und Jobsuche, Familie
- Sanfte Progression für einen leichten Zugang zur deutschen Sprache
- Nah am Leben mit 14 Videoepisoden aus dem österreichischen Alltag
- Sensible Vermittlung von Werte- und Orientierungswissen“ (Quelle: vgl. COr, o. J.)

Das Lehrwerk setzt die Kannbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens um und ist insbesondere für diejenigen Lernenden geeignet, die sich auf die B1-Integrationsprüfung vorbereiten (vgl. KB - Pluspunkt Deutsch: 2018, S. 3).

Das Lehrwerk besteht aus einem Kursbuch und einem Arbeitsbuch.

Das **Kursbuch** besteht aus zwölf Lektionen und vier fakultativen Stationen, die auf die Lektionen 3, 6, 9 und 12 folgen. Jede Lektion besteht aus einer Einstiegsseite mit thematischen Bildern und einführenden Übungen und drei bis vier Modulen (dies ist in jeder Lektion unterschiedlich), die aber immer auf drei Doppelseiten bearbeitet werden. In jeder Lektion folgt auf das letzte Modul eine Doppelseite mit dem Titel: *Sprechen aktiv*, auf der die Fertigkeit *Sprechen* in Kombination mit dem Wortschatz, der

Grammatik oder mittels Hör- oder Hör-Seh-Verstehens geübt wird. Die zweite Seite der Doppelseite beinhaltet immer ein Dialogtraining. Die Lernenden müssen hier Dialoge ergänzen. Es besteht die Möglichkeit, diese Dialoge als eine Audiospur oder als ein kurzes Video zu rezipieren. Am Ende jeder Lektion befindet sich noch eine Seite mit dem Titel: *Gewusst wie*, die der Kommunikation und einer Zusammenfassung der Grammatik gewidmet ist. Was die Kommunikation betrifft, sind hier jeweils die wichtigsten Redemittel und Aussagen zusammengefasst. Darunter wird die in der Lektion durchgenommene Grammatik mithilfe von Tabellen und kurzen Beschreibungen und Merkgeregeln noch einmal zusammengefasst. Am Ende des Kursbuchs gibt es einen DTÖ (= Deutsch-Test für Österreich) Modelltest, darauf folgen sogenannte „Partnerseiten“, die zu verschiedenen Lektionen gehören und Unterlagen für die Partnerarbeit und das Training von Dialogen bieten. Es folgen fünfundzwanzig Seiten, die der Vermittlung von Regeln und Werten gewidmet sind. Weitere zwölf Seiten bestehen dann aus Arbeitsblättern, die sich auf die zum Lehrbuch gehörenden Videos beziehen. Hier gibt es sowohl MC-Aufgaben als auch Freitext-Aufgaben und verschiedene Sprechansätze (unter anderem durch einen Bildimpuls initiiert). Weiter folgen im Kursbuch die Transkriptionen der Hörtexte, vierzehn Seiten mit Wortlisten, eine fünfseitige Übersichtstabelle mit unregelmäßigen Verben, drei Seiten mit Verben mit festen Präpositionen und eine Seite, die als Antwortbogen bei dem DTÖ-Modelltest genutzt werden kann.

Auch das **Arbeitsbuch** ist sehr ähnlich aufgebaut wie das Kursbuch. Es gibt hier zwölf Lektionen und jeder Lektion sind zwölf Seiten im Arbeitsbuch gewidmet. Es gibt eine modulare Aufteilung, wobei die einzelnen Module mit Buchstaben A – E markiert sind. Die Anzahl der Module pro Lektion ist aber unterschiedlich. In jeder Lektion gibt es sieben Seiten mit verschiedenen Übungstypen in denen die Fertigkeiten (*Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen*) trainiert werden. Dann folgt eine Seite, die den Titel „Deutsch Plus“ trägt. Auf dieser Seite gibt es meistens einen längeren Lesetext mit Aufgaben (z. B. Zuordnung von Überschriften, Ankreuzen von Aussagen *richtig – falsch*). Die darauffolgende Doppelseite mit dem Titel „Wichtige Wörter“ fasst die wichtigsten Vokabeln aus den einzelnen Modulen zusammen und es wird hier Platz für die Übersetzung in eine andere Sprache angeboten. Es folgen Übungen, in denen der Wortschatz geübt werden kann. Diese Übungen werden auf der nächsten Doppelseite fortgesetzt, hier werden sie aber vorwiegend bildgesteuert. Im Teil „Wichtige Wörter“ gibt es immer mindestens eine Audiospur zum Nachsprechen der Wörter und manchmal

auch eine andere Übung zum Hörverstehen (z. B. Ankreuzen von Sätzen, die in der Übung gesagt wurden, schriftliches Ergänzen von Satzteilen mithilfe der gehörten Audiodatei).

Nach allen drei Lektionen gibt es im Arbeitsbuch eine sogenannte „Station“. Dieser Teil hebt sich durch die Farbe von den übrigen Seiten des Arbeitsbuches deutlich ab. Denn, während alle anderen Seiten im Arbeitsbuch mit der Farbe Orange unterlegt sind, sind die Seiten der „Station“ hellgrün unterlegt. Es handelt sich dabei um zwei Doppelseiten, die aus einer Kombination von Übungen und Selbstevaluation bestehen. Denn die Lernenden werden hier dazu veranlasst, geschlossene, halboffene und offene Übungen zu bearbeiten und gleichzeitig zu evaluieren, was sie auf Deutsch bereits sagen oder schreiben können. Die zweite Doppelseite wird in der Station 1 und 2 dem Lesen gewidmet und stellt eine gezielte Vorbereitung auf die Zertifikatsprüfung dar. In der Station 3 erfolgt die Prüfungsvorbereitung bezüglich des Schreibens und die Station 4 hat keinen besonderen Teil, der auf die Prüfungsvorbereitung explizit abzielen würde. Im Anhang des Arbeitsbuches gibt es fünfundzwanzig Seiten auf denen ein Grammatiküberblick dargestellt wird, es folgt eine freie Seite für persönliche Notizen der Lernenden, dann gibt es dreizehn Seiten mit den Transkriptionen der Hörtexte und Orientierungstabellen zum Inhalt der CDs. Zusätzlich beinhaltet das Arbeitsbuch ein separates Heft mit Lösungen aller Übungen.

Was zusätzliche Materialien zu diesem Lehrwerk betrifft, gibt es neben dem Kursbuch und dem Arbeitsbuch für die Lernenden auch einen Begleitband mit Handreichungen für den Unterricht für die Lehrkräfte. Im Gegensatz zum Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* gibt es bei *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1* vergleichsweise weniger zusätzliche Materialien. Auf der anderen Seite muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die als ein eigenständiger Band vorhandenen Handreichungen viele Arbeitsblätter und Kopiervorlagen beinhalten. Die Handreichungen können als Zusatz zum Lehrwerk käuflich erworben werden.

Zu erwerben sind auf der Webseite des Verlags die Audiospuren zum Kurs- und Arbeitsbuch, die Videos und auch Glossare zum kostenfreien Herunterladen (Quelle: vgl. cornelsen.de/produkte, = CO, 2022). Hier gibt es die Auswahl von drei Glossar-Typen: ein einsprachiges Glossar (*Deutsch*), ein Glossar *Deutsch – Arabisch*, oder ein Glossar *Deutsch – Farsi*. Glossare zu anderen Sprachen gibt es nicht.

Um einen direkten Vergleich der beiden Lehrwerke zu ermöglichen, werden an dieser Stelle die wichtigsten Merkmale der soeben beschriebenen Lehrwerke in Form einer Tabelle optisch dargestellt.

	<i>Aspekte neu B1plus</i>	<i>Pluspunkt Deutsch - Leben in Österreich B1</i>
Anzahl der Lektionen (KB)	10	12 + 4 Stationen
Aufbau der Lektionen (KB)	modular (4 Module pro Lektion) • eine Doppelseite zum „Auftakt“ • eine Doppelseite zum „Film“	modular, eine Einstiegsseite + 3 bis 4 Module pro Lektion • „Sprechen aktiv“ Kommunikationstraining (Audio oder Video) • „Gewusst wie“ (Kommunikation + Grammatikregeln)
Konzeption des Arbeitsbuchs	modular (10 Lektionen) - Schwerpunkte <i>Wortschatz</i> und <i>Grammatik</i>	12 Lektionen • „Deutsch Plus“ (meist ein längerer Lesetest) • „Wichtige Wörter“
Zusatzmaterial analog	• Grammatik-Übersichtstabellen und Redemittellisten im Anhang des KB • Transkriptionen + Lösungsschlüssel als Anhang im AB • Intensivtrainer (separates Heft) • Kursbuch mit DVD, Arbeitsbuch mit CD	• „Regeln und Werte“ • Grammatikübersicht • Transkriptionen der Hörtexte • Lösungsheft • Handreichungen mit Arbeitsblättern, Kopiervorlagen und Tests • Kursbuch + Arbeitsbuch mit CD
Zusatzmaterial online	Lösungsschlüssel zum Kursbuch, Arbeitsblätter, Kopiervorlagen, Sprachenportfolio zur Selbstevaluation, Kahoot, Online-Übungen, Einstufungstest	Videos MP4 zum Herunterladen Wortschatzlisten (einsprachig <i>Deutsch</i> ODER zweisprachig <i>Deutsch – Farsi, Deutsch – Arabisch</i>)

Tabelle 1 – Vergleich der Lehrwerke *Aspekte neu B1plus* und *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1*

Zu den beschriebenen Lehrwerken sollte abschließend noch angemerkt werden, dass das für den DaZ-Kontext bestimmtes Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1* den letzten Band der Lehrwerkreihe darstellt, da es insgesamt drei Bände (jeweils Kursbuch, Arbeitsbuch und Handreichungen) für die Niveaus A1, A2 und B1 gibt. Das für den DaF-Kontext bestimmte Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* stellt hingegen den ersten Band der Lehrwerkreihe dar, da es insgesamt drei Bände für die Niveaus B1plus, B2 und C1 gibt.

Nachdem die Beschreibung der in dieser Masterarbeit zu analysierenden Lehrwerke erfolgt ist, werden im nächsten Kapitel die Ergebnisse der Analyse dieser Lehrwerke hinsichtlich der Vermittlung von Mehrsprachigkeit und Ästhetischem Lernen vorgestellt und detailliert kommentiert.

Teil III – EMPIRISCHER TEIL

Im ersten und im zweiten Teil dieser Masterarbeit wurden zunächst der Kontext sowie der theoretische Hintergrund der geplanten empirischen Untersuchung dargestellt und im Anschluss daran wurde die Geschichte der Lehrwerkanalyse im Bereich der Fremdsprachendidaktik skizziert, um darauf aufbauend aus den vorhandenen für die Lehrwerkanalyse bestimmten Katalogen die Kriterien für den Kriterienkatalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ ableiten zu können. Nachdem die Entwicklung dieses Kriterienkatalogs kleinschrittig dokumentiert und präsentiert wurde, wurden die mit Hilfe dieses Katalogs analysierten Lehrwerke detailliert beschrieben. Im Anschluss daran wurde die Analyse der Lehrwerke durchgeführt, deren Ergebnisse in diesem Teil der Masterarbeit beschrieben werden (die verwendeten Bögen des Kriterienkatalogs befinden sich im Anhang).

Der empirische Teil besteht aus zwei Kapiteln. Zunächst werden im Kapitel 7 die Ergebnisse der Analyse der Lehrwerke *Aspekte neu B1plus* und *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* präsentiert, in den theoretischen Kontext eingebettet und interpretiert. An dieser Stelle muss gesagt werden, dass die Gesamtanzahl der Belegstellen für die Vermittlung der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens nicht erlaubt, auf alle im Detail einzugehen. Daher muss für die Präsentation der Ergebnisse eine exemplarische Auswahl getroffen werden. Dabei wird folgendermaßen vorgegangen: es werden alle als zutreffend markierten Kriterien aus dem Katalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ aufgelistet und zu jedem Kriterium wird eine Belegstelle angeführt und kommentiert.

Im Kapitel 8 werden darauf aufbauend – ebenfalls exemplarische – Didaktisierungsvorschläge ausformuliert, durch die die Aufgaben oder Übungen in den analysierten Lehrwerken erweitert werden können, um den Forderungen aus der Forschungsliteratur hinsichtlich der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens (siehe Kapitel 1 und 2) gerecht zu werden.

Kapitel 7

Ergebnisse der Analyse

7. 1. *Aspekte neu B1plus*

Um die Ergebnisse der Analyse übersichtlich präsentieren zu können, wird die Analyse in zwei Schritten beschrieben. Zunächst wird dokumentiert, welche Ergebnisse bezüglich

des Vorkommens von Mehrsprachigkeit festgestellt wurden und anschließend werden die Ergebnisse bezüglich des Vorkommens von Ästhetischem Lernen präsentiert. Die beiden Stränge werden später durch eine optische Darstellung in Form von Diagrammen zusammengeführt, um die aus der Analyse hervorgegangenen Erkenntnisse besser zu veranschaulichen.

7.1.1. Mehrsprachigkeit im Lehrwerk *Aspekte neu B1plus*

Um die Intensität und die Art der Vermittlung von Mehrsprachigkeit in diesem Lehrwerk abbilden zu können, wurden 19 Kriterien (M1 – M19) ausformuliert, von denen bei der Analyse sieben für das Kursbuch, fünf für das Arbeitsbuch (davon überschneiden sich vier Kriterien mit jenen von Kursbuch) und drei im Intensivtrainer als zutreffend markiert wurden. Die zutreffenden Kriterien werden an dieser Stelle aufgelistet und es wird erklärt, weswegen sie als zutreffend eingestuft wurden. Im Folgenden werden einige der entsprechenden Belegstellen beschrieben, um begründen zu können, warum die genannten Kriterien als zutreffend markiert wurden und es wird zusätzlich bestimmt, um welche Art von Mehrsprachigkeit (*interlingual* oder *intralingual*) es sich bei der jeweiligen Belegstelle handelt.

Kursbuch:

- **M10:** *Das Wissen, die eigenen Erfahrungen und Gefühle der TN werden durch das Miteinbeziehen und Thematisieren der Mehrsprachigkeit angesprochen (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: z. B.: **S. 13 / Ü 4 – (Interlinguale Mehrsprachigkeit):** In dieser Übung sollen die Lernenden angeregt durch das Beispiel mehrerer Sprichwörter zum Thema *Freundschaft* ähnliche Sprichwörter aus „ihrer Sprache“ erklären und auch übersetzen. Ob die Lernenden unter „ihrer Sprache“ die L1 verstehen oder eine andere Sprache bleibt ihnen insofern überlassen als nicht spezifischer auf die „L1“ oder die „Muttersprache“ hingewiesen wird.

- **M11:** *Durch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit vermittelt das Lehrwerk Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen (übernommen von Bernstein / García-Llampallas, 2015).*

Belegstelle: z. B. **S. 41/3 – (Interlinguale Mehrsprachigkeit):** Auch hier sollen die Lernenden Sprichwörter aus „ihrer Sprache“ erklären (wie im obigen Beispiel). Durch den Vergleich der Phraseologismen in unterschiedlichen

Sprachen wird über die Mehrsprachigkeit das Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen entwickelt.

- **M15:** *Es wird an andere (Fremd-)Sprachenkenntnisse der TN angeknüpft und diese werden zum Erschließen der Inhalte (Grammatik, Wortschatz) genutzt (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: S. 32/1 – (Sowohl interlinguale als auch intralinguale Mehrsprachigkeit): Die Lernenden sollen als Einführung in ein neues Modul mit dem Titel „Hotel Mama“ eine Entsprechung zum Wort *Nesthocker* in „ihrer Sprache“ finden, wodurch ein Einstieg in das neue Thema erleichtert werden soll. Dadurch soll den Lernenden das bessere Verstehen eines anschließenden Lesetextes über „die Nesthocker“ ermöglicht werden.

- **M16:** *Im Lehrwerk sind verschiedene Sprachschichten und Sprachvarietäten repräsentiert (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: z. B. S. 51 /6a – (Intralinguale Mehrsprachigkeit): An insgesamt sechs Stellen im Kursbuch gibt es ein hellblaues Kästchen mit dem Titel „Sprache im Alltag“, in dem unterschiedliche Phänomene der Umgangssprache erklärt und mit den hochsprachlichen Entsprechungen verglichen werden. Umgangssprachliche Ausdrücke kommen auch in mehreren Tonspuren vor. So spricht beispielsweise in der Lektion 4 (Tonspur 1.29) ein Touristenführer bei einer Führung durch Zürich zunächst das Schweizerdeutsch und wechselt dann ins Hochdeutsche, weil er von Touristen, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, nicht gut verstanden wird. Hierdurch findet somit eine Sensibilisierung der Lernenden für die Plurizentrik des Deutschen statt.

- **M17:** *Bei idiomatischen Wendungen wird eine kontrastive Arbeit (L1 oder andere Sprachkenntnisse) angeregt (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: (Interlinguale Mehrsprachigkeit): Dieses Kriterium trifft z. B. auf die bereits erwähnten **Seiten 13/4, 32/1 und 41/3** zu.

- **M18:** *Es wird auf die Freiheiten des mündlichen Sprechens hingewiesen (z. B. keine ganzen Sätze, Auslassungen, umgangssprachliche Ausdrücke, Code Switching / Code Mixing) (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: S. 99 – (Intralinguale Mehrsprachigkeit): Hinweise auf die Freiheiten des mündlichen Sprechens kommen insofern vor, als beim

Thematisieren von Privatchats die Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit explizit vermittelt werden. Code Switching / Code Mixing kommen allerdings nicht vor.

- **M19:** *Wortbedeutungen werden auch kontrastiv erarbeitet (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: S. 32 – (Sowohl intralinguale als auch interlinguale Mehrsprachigkeit): Auf dieser Seite werden die Lernenden (wie beim Kriterium M5 bereits beschrieben) zur kontrastiven Arbeit angeregt, wodurch sie die Bedeutung des Wortes *Nesthocker* erschließen sollen.

Arbeitsbuch:

- **M3:** *Es gibt (zusätzliche) Tonaufnahmen: Texte oder Lieder, die die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit anregen (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: (Interlinguale Mehrsprachigkeit): In der **Tonspur 19 (Audiodateien zum AB)** sprechen die SprecherInnen mit verschiedenen Akzenten (z. B. mit einem spanischen Akzent), was auch in der Audiodatei thematisiert wird. Die Mehrsprachigkeit kommt hier somit vor, wird aber in den folgenden Übungen nicht weiter miteinbezogen. Daher ist es von der Lehrkraft abhängig, ob sie mit dieser Aufnahme weiter arbeitet und das Thema *Mehrsprachigkeit* aufgreift.

- **M10** (siehe oben):

Belegstelle: Tonspur 19, 20 (Audiodateien zum AB) – (Interlinguale Mehrsprachigkeit): In diesen Audiospuren wird ein (nicht authentisches) Interview mit Lernenden (mit verschiedenen Akzenten und auf verschiedenen Niveaustufen) durchgeführt, die gerade einen Deutschkurs besuchen. Durch das Thematisieren dieser Situation können das Wissen und die eigenen Erfahrungen der Lernenden miteinbezogen werden.

- **M16** (siehe oben):

Belegstelle: S. 12 – (Intralinguale Mehrsprachigkeit): Die Lernenden sollen das Gedicht *Die Freunde* von Wilhelm Busch lesen und Aufgaben dazu erledigen. Literarische oder veraltete Ausdrücke (z. B. „*Macht’ Fritz sich damit aus dem*

Staub“; „*Du steigst hinauf und schüttelst sacht*“ (vgl. Aspekte - AB: S. 12) werden in Fußnoten erklärt. An einer weiteren Stelle – **S. 30** – kommt in einem Dialog von zwei Freundinnen ein umgangssprachliches Sprachregister vor: z. B. „*Alles okay? Du siehst so genervt aus*“ (vgl. Aspekte – AB: S. 30). Dieser Dialog dient aber der Bewusstmachung von trennbaren und untrennbaren Verben. Somit hängt es von der Lehrkraft ab, ob sie das Sprachregister thematisiert.

➤ **M17** (siehe oben):

Belegstelle: S. 84/1b – (Interlinguale Mehrsprachigkeit): an dieser Stelle sollen die Lernenden Sprichwörter zum Thema *Arbeit und Freizeit* zunächst in „ihrer Sprache“ notieren und diese dann im Kurs vorstellen.

➤ **M18** (siehe oben):

Belegstelle: z. B. S. 64/1b, c – (Intralinguale Mehrsprachigkeit) hier wird die offizielle und private schriftliche Kommunikation thematisiert. Die Lernenden sollen beispielsweise auswählen, welcher Gruß (*Tschüss / Liebe Grüße / Mit freundlichen Grüßen*) zu einem offiziellen Schreiben passt und was einen höflichen Ton in schriftlichen Texten ausmacht.

Intensivtrainer:

➤ **M4:** *Es gibst Wiederholungslektionen oder besondere Lektionen / Module, in denen Mehrsprachigkeit vermittelt wird (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: (Interlinguale Mehrsprachigkeit): Am Ende jeder Lektion sind die TN aufgefordert, einige wichtige Wörter oder Formulierungen (vorgedruckt) in „ihre Sprache“ zu übersetzen und noch weitere Formulierungen, die ihnen in der durchgenommenen Lektion besonders wichtig vorkamen, in „ihrer Sprache“ zu ergänzen.

➤ **M8:** *Bei Aufgaben und Übungen, die die Mehrsprachigkeit thematisieren, gibt es Differenzierungsangebote (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: (Sowohl interlinguale als auch intralinguale Mehrsprachigkeit): Dies bezieht sich auf die (bei M4) beschriebene letzte Seite jeder Lektion. Den Lernenden wird überlassen, welche Wörter oder Formulierungen aus der Lektion

sie eintragen, was als eine Form von Differenzierungsangebot gesehen werden kann.

- **M13:** *Es gibt ein Zweisprachiges oder mehrsprachiges Glossar oder ein Glossar, das die Mehrsprachigkeit miteinbezieht (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: (Interlinguale Mehrsprachigkeit): Auch dieses Kriterium bezieht sich auf die oben erwähnte jeweils letzte Seite der Lektion, in der die Lernenden ein kurzes „zweisprachiges Glossar“ selbst erstellen, indem sie bestimmte angeführte Wörter oder Phrasen in „ihre Sprache“ übersetzen.

7.1.2. Ästhetisches Lernen im Lehrwerk *Aspekte neu B1plus*

Dieselbe Vorgehensweise wird auch bezüglich der Analyse dieses Lehrwerks in Bezug auf das Ästhetische Lernen angewendet.

Kursbuch:

Bei der Analyse des Kursbuchs im Hinblick auf die Vermittlung des Ästhetischen Lernens wurden insgesamt 15 Kriterien als zutreffen markiert.

- **Ä5:** *Aufgaben und Übungen, in denen das Ästhetische Lernen vermittelt wird, führen zu kreativer Arbeit (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: S. 115/8, 10 – im Kapitel 7 mit dem Titel „Für immer und ewig“ wird die Partnerschaft und auch die Partnersuche aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt. So wird auf der Doppelseite 114 – 115 der Roman „Gut gegen Nordwind“ von Daniel Glattauer thematisiert, der die Entwicklung einer im virtuellen Raum entstandenen Liebesbeziehung schildert. In der Übung 8 (S. 115/8) sollen die Lernenden auf Basis der gelesenen Auszüge aus dem Roman (die im Kursbuch abgedruckt sind) in zwei Gruppen Steckbriefe über die Protagonisten Emmi und Leo schreiben und auch mit ihren Vermutungen ergänzen. Die Gruppen vergleichen anschließend die Steckbriefe. In der Übung 10 (S. 115/10) sollen die Lernenden Vermutungen anstellen, ob die Geschichte ein Happy End hat und nachdem sie auf der Doppelseite 114 – 115 fünf Auszüge gelesen haben, sollen sie ein Ende der Geschichte schreiben. Daher lässt sich behaupten, dass das Thematisieren von Literatur in diesem Fall zur kreativen Arbeit führt.

- **Ä6:** *Es gibt auch ausgesprochen spielerische Übungen, die das Ästhetische Lernen fokussieren (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: S. 115/8,10 – die beim Kriterium Ä5 beschriebenen Aktivitäten lassen sich als spielerisch bezeichnen und somit ist auch das Kriterium Ä6 zutreffend.

- **Ä10:** *Das Wissen, die eigenen Erfahrungen und Gefühle der TN werden mithilfe ästhetischer Inhalte angesprochen (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: S. 114 – 115 – Dass die Doppelseite auf der der Roman „Gut gegen Nordwind“ thematisiert wird und mehrere Auszüge aus diesem Buch gelesen und anschließend Aufgaben dazu gelöst werden, trägt zur Entwicklung des Einfühlungsvermögens bei den Lernenden bei. So sollen sie beispielsweise bei der Übung 9a (S. 115) Vermutungen anstellen, warum Leo nicht mehr antwortet und welche Gründe es dafür geben könnte.

- **Ä11:** *Durch die Berücksichtigung des Ästhetischen Lernens vermittelt das Lehrwerk Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen (übernommen von: Bernstein / García-Llampallas, 2015).*

Belegstelle: S. 115/8 – die Lernenden sollen in Gruppen Steckbriefe über die Protagonisten anfertigen, die sie in den gelesenen Auszügen ein wenig kennengelernt haben. Dadurch können sich in den Gruppen ganz unterschiedliche Sichtweisen und Charakteristiken der Protagonisten ergeben, weil die subjektive Wirkung der Texte wahrscheinlich unterschiedlich sein wird. Dadurch wird mithilfe des Ästhetischen Lernens das Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen vermittelt, was auch zur Entstehung von interessanten Gruppendiskussionen führen kann.

- **Ä12:** *Phonetische Übungen werden auch in Kombination mit Ästhetischem Lernen angeboten (übernommen von: Funk, 2004).*

Belegstelle: S. 121 – Auf dieser Seite wird ein Popsong von Christina Stürmer (zum Thema *Konsum*) präsentiert und die Lernenden werden angehalten, über den Rhythmus, die Melodie und den Text des Liedes nachzudenken und sich dazu zu äußern. Dadurch wird der phonetische Aspekt (Rhythmus – Text) verstärkt wahrgenommen.

- **Ä13:** *Informationen zur Kultur, Kunst oder Literatur sind auch Hauptthemen von Lektionen (nicht nur als Zusatzangebot vorhanden) (vgl. Jenkins, 1997: S. 184).*

Belegstelle: In jeder Lektion gibt es eine Seite mit einem längeren Lesetext (genannt *Porträt*) zu kulturgeschichtlichen Themen (Vorstellung von Schriftstellern, wichtigen Persönlichkeiten aus der Geschichte Deutschlands, u. A.).

- **Ä14:** *Die Auswahl und Qualität der Abbildungen ermöglicht Ästhetisches Lernen (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: In der Lektion 2 „Wohnwelten“ – S. 24 – werden u. A. Fachwerkhäuser abgebildet, wobei die Qualität des Fotos das Thematisieren von Architektur ermöglicht. Das wird jedoch nicht explizit angerengt und hängt von der Lehrkraft ab. Da aber das Kriterium ausschließlich auf die Auswahl und die Qualität der Bilder bezogen ist, kann es als zutreffend markiert werden. Auf der S. 36 könnte ebenfalls die Architektur thematisiert werden, da hier eine Abbildung des Schlosses Neuschwanstein verwendet wurde, wie auch ein Gemälde – ein Porträt von König Ludwig II. in Bayern. Auch dieses Gemälde könnte zur Vermittlung des Ästhetischen Lernens genutzt werden.

- **Ä15:** *Es sind auch literarische Texte vertreten und die Aufgaben sind den literarischen Texten angemessen. Es gibt Unterschiede zur Arbeit mit Sach- und Alltagstexten (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: In der bereits mehrfach beschriebenen **Lektion 7** „Für immer und ewig“ wird das ganze **Modul 4** (2 Doppelseiten: S. 112 - 115) und das **Porträt** (S. 116) der Literatur gewidmet, weil hier mit den Auszügen aus dem Roman „Gut gegen Nordwind“ von Daniel Glattauer gearbeitet wird und der Autor im Porträt vorgestellt wird.

- **Ä19:** *Im Lehrwerk gibt es Aufgaben / Übungen, die auf die Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität setzen und in denen Fragen angeregt werden, die mehr als eine Antwort zulassen bzw. offen bleiben müssen (nach: Badstübner-Kizik, 2014).*

Belegstelle: S. 113/4c, 5 und S. 115/8, 10 – die Lernenden sollen beispielsweise Vermutungen dazu anstellen, wie der E-Mail-Wechsel zwischen den beiden

Protagonisten weitergeht. Dadurch sind ihre Phantasie und Vorstellungskraft gefragt und gleichzeitig handelt es sich dabei um Fragen, die verschiedene Antwortmöglichkeiten zulassen und schließlich offen bleiben (wenn nicht die Lehrkraft das Ende des Romans aus eigener Initiative im Unterricht behandelt), denn das Ende der Geschichte wird im Kursbuch nicht thematisiert.

- **Ä20:** *Es wird eine Auseinandersetzung mit Sichtweisen fiktionaler Figuren (Literatur, Film, Malerei, ...) und der Vergleich mit den eigenen Weltsichten angeregt (nach: Küster, 2015).*

Belegstelle: S. 113/3a; S. 115/ 9 – Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Roman „Gut gegen Nordwind“ findet eine Auseinandersetzung mit den Sichtweisen von fiktionalen Figuren (= den Romanprotagonisten) statt. Der Vergleich mit eigenen Weltsichten wird im Kursbuch allerdings nicht explizit angeregt.

- **Ä21:** *In den Aufgaben und Übungen wird die Emotionalität, Involvement, Empathie und die subjektive Auseinandersetzung mit Lerninhalten angeregt (nach: Badstübner-Kizik, 2014).*

Belegstelle: S. 113/3b, c; S. 115/8, 10 – Im Zuge der Arbeit mit den Auszügen aus dem Roman „Gut gegen Nordwind“ setzen sich die Lernenden beispielsweise damit auseinander, warum die fiktionalen Figuren eine bestimmte Entscheidung getroffen haben, warum sie etwas wollen oder nicht wollen, was das Involvement, die Empathie und die subjektive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten im Sinne des Kriteriums Ä21 anregt.

- **Ä22:** *Im Lehrwerk gibt es Aufgaben / Übungen, die die Entwicklung von Interpretation- und Deutungskompetenzen fördern (nach: Badstübner-Kizik, 2014).*

Belegstelle: S. 112 – 115. Durch die Beschäftigung mit dem Roman „Gut gegen Nordwind“ werden in mehreren Aufgaben die Interpretations- und Deutungskompetenzen der Lernenden gefördert, da sie sich zum Handeln der Protagonisten äußern sollen und z. B. Vermutungen über die Beweggründe ihres Handelns formulieren sollen.

- **Ä23:** *Die Lernenden werden an der Auswahl von Lernwortschatz beteiligt, indem sie auf die ästhetischen Impulse unterschiedlich reagieren und individuell Aufgaben erarbeiten (übernommen von: Funk, 2004).*

Belegstelle: S. 115/8 – Beim Schreiben der Steckbriefe und beim Formulieren von Vermutungen zu den beiden Protagonisten des Romans ergibt sich durch die unterschiedlichen Sichtweisen der Lernenden eine natürliche, interessengeleitete Auswahl des Lernwortschatzes.

- **Ä25:** *Die sprachlichen Handlungskontexte ergeben sich auch durch das Ästhetische Lernen (z. B. Sprechen über ein Gemälde, einen Film oder ein Musikstück) (übernommen von: Funk, 2004).*

Belegstelle: S. 122 – 115. Durch die Beschäftigung mit dem Roman „Gut gegen Nordwind“ und das Lösen von allen die Auszüge aus dem Roman ergänzenden Aufgaben ergeben sich mit dem Ästhetischen Lernen verbundene Handlungskontexte.

- **Ä26:** *Es wird im Hinblick auf das Ästhetische Lernen ein Unterschied zwischen Schreiben als Mittel und Schreiben als Ziel gemacht (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: S. 115/10 – Die Lernenden sollen sich ein Ende des Romans ausdenken und die Geschichte schriftlich abschließen, wodurch sich auf eine natürliche Art und Weise ein Unterschied zwischen dem Schreiben als Mittel und dem Schreiben als Ziel ergibt.

Arbeitsbuch:

Im Arbeitsbuch wurden zehn Kriterien als zutreffend markiert, wobei es sich in den meisten Fällen um solche Kriterien handelt, die auch bei der Analyse des Kursbuchs im Hinblick auf die Vermittlung des Ästhetischen Lernens markiert wurden.

- **Ä5** (siehe oben)

Belegstelle: S. 49/5 – die Lernenden sollen ein Akrostichon zum Thema *Freizeit* schreiben und assoziativ Wörter zu den Begriffen FREIZEIT und SONNTAG ergänzen. Diese Stelle wurde deshalb dem Aspekt des Ästhetischen Lernens zugeordnet, da es sich um das Miteinbeziehen einer literarischen Form handelt, die im Sinne des Kriteriums Ä5 zur kreativen Arbeit führt.

- **Ä6** (siehe oben)
Belegstelle: S. 49/5 – dieselbe Stelle kann auch im Falle des Kriteriums Ä6 als zutreffend markiert werden, da es sich um eine spielerische mit dem Schreiben eines Kurzgedichts verbundene Übung handelt.

- **Ä12** (siehe oben)
Belegstelle: S. 128 – an dieser Stelle wird zum Training der Aussprache ein kurzes Zungenbrecher-Gedicht verwendet.

- **Ä17:** *Es gibt bildgesteuerte Übungen/Aufgaben, bei denen mit dem ästhetischen Potenzial dieser Bilder gearbeitet wird (übernommen von: Jenkins, 1997).*
Belegstelle: S. 122/9 – Die Lernenden haben hier die Aufgabe, ein Bild auszuwählen, das zu einem kurzen Gedicht ihrer Meinung nach am besten passt und anschließend sollen die Lernenden einen passenden Titel für das Gedicht formulieren.

- **Ä18:** *"Es werden Verfahren kreativ-künstlerischer Produktion oder dramaturgische Verfahren eingesetzt" (nach: Küster, 2015: S. 24).*
Belegstelle: S. 49/5 und 122/9 – Das bereits erwähnte Schreiben eines Akrostichons kann auch diesem Kriterium zugeordnet werden, da es sich um eine Art „kreativ-künstlerischer Produktion“ handelt. Dasselbe gilt für die Seite 122/2 und das Verbinden des Gedichts mit einem Bild und einem selbstausedachten Titel. Dramaturgische Verfahren kommen aber im Arbeitsbuch an keiner Stelle zum Einsatz.

- **Ä19** (siehe oben)
Belegstelle: S. 122/9 – Auch zu diesem Kriterium konnte die Seite 122/9 zugeordnet werden, da bei dieser Aufgabe die Kreativität, Phantasie und Vorstellungskraft gefragt werden.

- **Ä23** (siehe oben)
Belegstelle: S. 27/3a – Hier sollen die Lernenden drei kurze Gedichte schreiben und dabei vorgegebene Wörter verwenden. Dadurch sind sie an der Auswahl des Lernwortschatzes teilweise beteiligt. Kritisch ist an dieser Stelle allerdings die Tatsache zu sehen, dass viele der vorgegebenen Wörter Nomen sind, die zur

n-Deklination gehören (dieses Thema wird in der Lektion behandelt) und dadurch wird das Ästhetische Lernen zugunsten der Grammatik instrumentalisiert.

- **Ä24:** *Zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz werden Strategien vermittelt, die auf der ganzheitlichen Wahrnehmung basieren und das Setzen von individuellen Schwerpunkten ermöglichen (übernommen von: Funk, 2004).*

Belegstelle: S. 49/5 – durch die literarische Form des Akrostichons wird das Memorisieren der Wörter durch das besondere optische Bild unterstützt. Die Auswahl der Wörter, mit denen das „Bildgedicht“ geschrieben wird, ermöglicht wiederum das Setzen von individuellen Schwerpunkten.

- **Ä25** (siehe oben)

Belegstelle: S. 12/3a, S. 49/5 – In diesen beiden Fällen kann über Literatur gesprochen werden (jedes Mal in einem anderen Kontext). Zum einen kann über das im Arbeitsbuch präsentierte Gedicht von Wilhelm Busch gesprochen werden und es kann auch mit dem Thema der Lektion (in der freundschaftliche Beziehungen thematisiert werden) in Beziehung gesetzt werden. Zum anderen kann auf der Seite 49/5 die literarische Form (Akrostichon) thematisiert werden.

- **Ä26** (siehe oben)

Belegstelle: S. 54/1b und S. 122/9a, b – Auf der Seite 54/1b sollen die Lernenden nach dem Beispiel von drei kurzen Abenteuergeschichten eine ähnliche Geschichte selbst schreiben. Somit wird das Schreiben zum Ziel der Tätigkeit, dasselbe gilt für die Seite 122/9, hier sollen die Lernenden ein Kurzgedicht betiteln. Im Falle der Seite 54/1b stellt sich allerdings bezüglich des Schreibens einer Abenteuergeschichte die Frage, ob eine solche Aufgabe für erwachsene Lernende nicht ein wenig infantilisierend wäre.

Intensivtrainer:

Bei der Analyse des Intensivtrainers wurde ein Kriterium als zutreffend markiert:

- **Ä13** (siehe oben)

Belegstelle: S. 6/ 7, 8 – Es werden den Lernenden bestimmte Stichwörter aus dem Leben von Bertha von Suttner und eine Briefmarke mit ihrem Porträt präsentiert und die Lernenden sollen einen biographischen Text über die

Friedensnobelpreisträgerin schreiben. Bei dem abgebildeten Porträt handelt es sich um eine Zeichnung, die zugunsten des Ästhetischen Lernens verwendbar ist (allerdings ist es in diesem Fall von der Lehrkraft angängig, ob sie das ästhetische Potenzial des Bildes und des behandelten Themas nutzt).

Die beschriebenen Ergebnisse der Analyse werden nun graphisch dargestellt, um sie optisch verdeutlichen zu können.

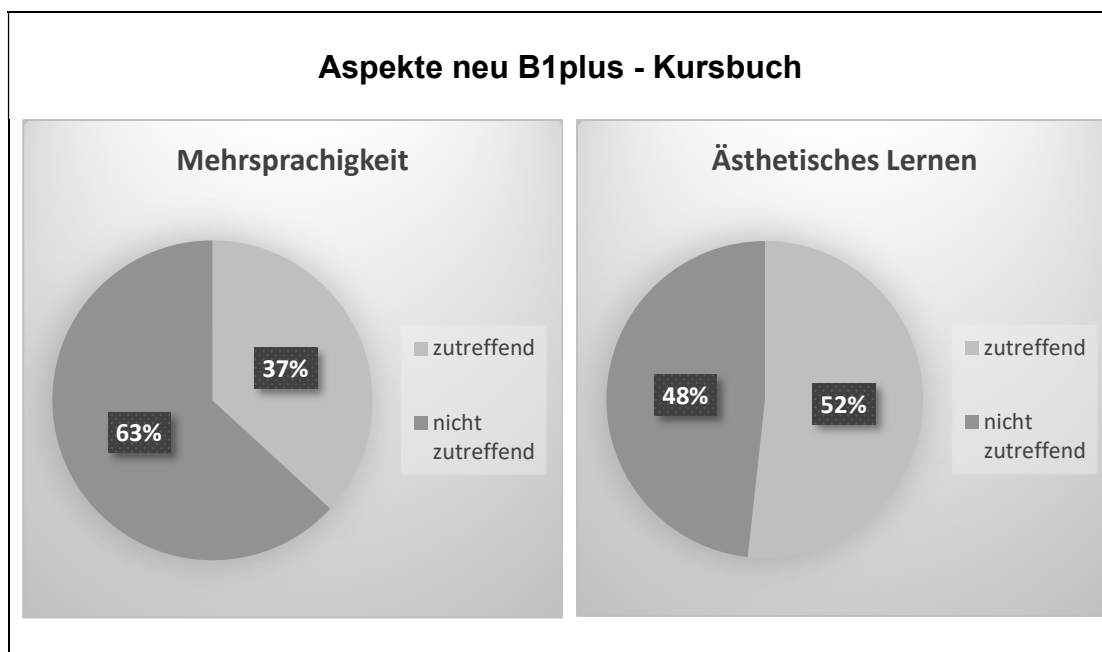


Abb. 3 – Kreisdiagramm *Aspekte neu B1plus* - Kursbuch

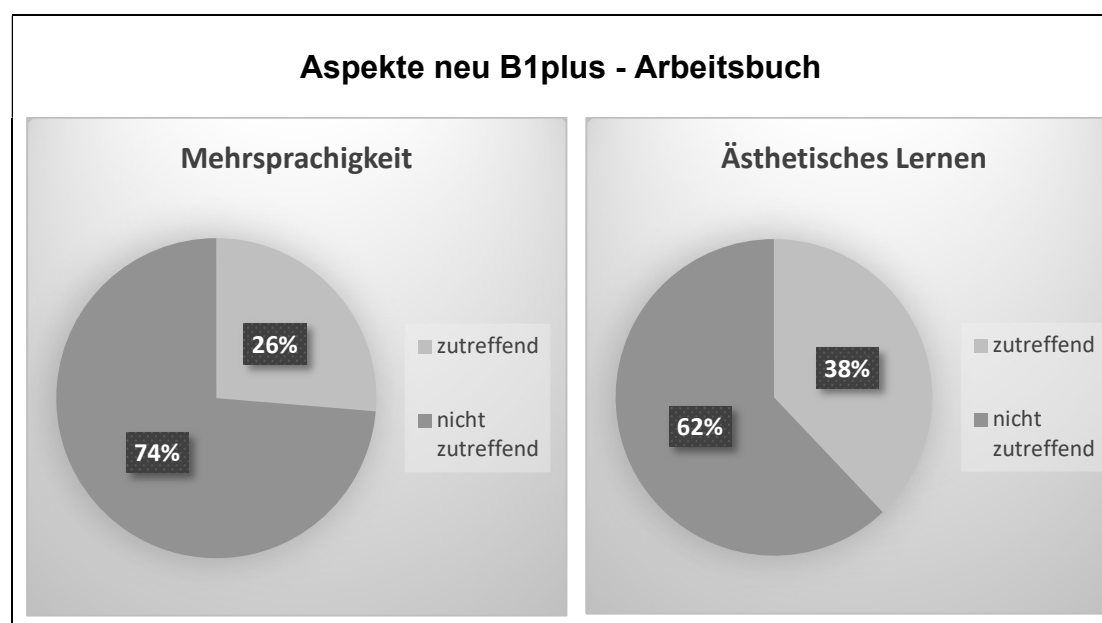


Abb. 4 – Kreisdiagramm *Aspekte neu B1plus* - Arbeitsbuch

Diese Diagramme fassen in Prozentpunkten zusammen, was aus der oben im Detail beschriebenen Analyse ersichtlich wurde. Es zeigt sich, dass im Kursbuch *Aspekte neu B1plus* die Mehrsprachigkeit zwar vermittelt wird – 37 % der Kriterien im Katalog konnten als zutreffend markiert werden – dennoch ist **die Vermittlung des Ästhetischen Lernens intensiver. In diesem Fall konnten 52 % der Kriterien als zutreffend markiert werden. Das widerspricht somit der ersten, dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Hypothese (1): Die Vermittlung der Mehrsprachigkeit kommt in den analysierten Lehrwerken häufiger vor als die Vermittlung des Ästhetischen Lernens. Diese Tendenz gilt für das gesamte Lehrwerk**, da auch im Arbeitsbuch das Ästhetische Lernen – mit 38 % der zutreffenden Kriterien – stärker fokussiert wird als die Mehrsprachigkeit mit 26 %. Im Arbeitsbuch kommt die Vermittlung oder das Thematisieren der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens gegenüber dem Kursbuch grundsätzlich seltener vor. Wie beim Betrachten der Belegstellen ersichtlich, **trafen oft für eine Belegstelle mehrere Kriterien zu, wodurch die faktische Häufigkeit des Vorkommens der untersuchten Phänomene geringer wird** – so handelt es sich um insgesamt **elf Seiten im Kursbuch** und um **acht Seiten im Arbeitsbuch, auf welchen sich die untersuchten Aspekte** (Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen) **identifizieren lassen**.

Der Intensivtrainer wurde in die Gesamtanalyse letztendlich nicht miteinbezogen und daher wurde zu diesem Teil des Lehrwerks auch kein Diagramm erstellt. Dies ist deswegen der Fall, weil das Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* nur aus dem Kursbuch und Arbeitsbuch besteht und dadurch wäre die Gegenüberstellung der zwei Teile gegenüber den drei Teilen von *Aspekte neu B1plus* nicht gut möglich. Gleichzeitig wurde aber versucht, den Intensivtrainer nicht auszuklammern, weil er zum Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* gehört. Im Anbetracht der Tatsache, dass beim Intensivtrainer nur drei Kriterien bezüglich der Mehrsprachigkeit und nur ein Kriterium bezüglich des Ästhetischen Lernens als zutreffend markiert werden konnten, wird der Intensivtrainer für die Gesamtanalyse in weiterer Folge als nicht relevant betrachtet.

Zur Vermittlung von Mehrsprachigkeit muss noch angemerkt werden, dass **im Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* das Thematisieren der interlingualen Mehrsprachigkeit** (gegenüber der intralingualen Mehrsprachigkeit) **überwiegt**. Diese Tatsache ist insofern erfreulich, als sie der Aussage von Busch (2021: S. 87), der zufolge „[...] Monolingualismus als Normalfall, Mehrsprachigkeit als Sonderfall zu betrachten sei [...]“ widerspricht, was insbesondere dadurch deutlich wird, dass die Lernenden immer

wieder in „ihrer Sprache“ Notizen machen sollen oder aus „ihrer Sprache“ Beispiele bringen sollen, wobei hier der Begriff *Erstsprache* oder *Muttersprache* nicht erwähnt wird und es wird den Lernenden die Freiheit gegeben, Beispiele aus einer beliebigen Sprache zu nennen, die sie beherrschen und die sie für „ihre Sprache“ oder eine „ihrer Sprachen“ halten. Kritisch wäre an dieser Stelle allerdings anzumerken, dass auf der anderen Seite eine solche Wortwahl das Deutsche implizit als eine Sprache klassifiziert, die eben nicht „die Sprache der Lernenden“ ist.

Bezüglich des Ästhetischen Lernens ist in diesem Lehrwerk das mehrfache Thematisieren von Literatur (z. B. Gedicht von Wilhelm Busch, Roman von Daniel Glattauer) sehr positiv zu sehen, wobei der Roman „Gut gegen Nordwind“ in der Lektion 7 sogar auf fünf von insgesamt dreizehn Seiten behandelt wird und dadurch den Schwerpunkt der Lektion darstellt. Insofern leistet das Lehrwerk einen Beitrag dazu, was Hille & Lughofer (2014: S. 61f.) als „übergreifende Ziele“ (ebd.) des modernen Fremdsprachenunterrichts beschreiben:

„Eine plurale (Persönlichkeits-)Bildung, die Ausprägung partizipativer Kompetenzen, fremdsprachige Diskursfähigkeit und in ihrem Zusammenhang die Sensibilisierung für verschiedene, auch ästhetische Sprachverwendungen und deren symbolische Funktionen [...]. [Wobei] [i]n diesem Kontext [...] die kognitiven und affektiven Dimensionen literarischer Lektüre- und Schreibprozesse erneut Beachtung [gewinnen].“ (Hille & Lughofer, 2014: S. 61f.)

Ebenfalls als positiv kann die Tatsache gesehen werden, dass in diesem Lehrwerk vier der sechs genannten Merkmale des Ästhetischen Lernens nach Badstübner-Kizik (2014) identifiziert werden konnten. Es sind: (2) die Förderung der Emotionalität, (3) die Förderung von Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität, (4) die Ausrichtung auf Sozialität und Handeln und (5) die Entwicklung und Förderung von Interpretations- und Deutungskompetenzen (vgl. Badstübner-Kizik, 2014: S. 298).

Das Miteinbeziehen von bildender Kunst und Musik ist hingegen kaum vorhanden.

7.2. Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1

Nach dem gleichen Prinzip werden nun die Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1* beschrieben und anschließend optisch dargestellt.

7.2.1. Mehrsprachigkeit im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1*

Bei der Analyse des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* wurden bezüglich der Vermittlung von Mehrsprachigkeit vier Kriterien im Kursbuch als zutreffend markiert und im Falle des Arbeitsbuches handelte es sich um ein Kriterium. Im Folgenden werden die betreffenden Kriterien angeführt, die Belegstellen dafür beschrieben und es wird wie im Falle des Lehrwerks *Aspekte neu B1plus* bestimmt, um welche Art der Mehrsprachigkeit (interlingual / intralingual) es sich jeweils handelt.

Kursbuch:

- **M4:** *Es gibt Wiederholungslektionen oder besondere Lektionen / Module, in denen Mehrsprachigkeit vermittelt wird (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: (Intralinguale Mehrsprachigkeit): Im in jeder Lektion wiederkehrenden Teil „Dialogtraining“ kommen in nicht authentischen Lernvideos gelegentlich umgangssprachliche Ausdrücke vor – wie z. B. „*ziemlich cool*“, „*total nervig*“, „*urschlecht*“ und Ähnliches. Dialekt kommt nicht vor und auch die Plurizentrik des Deutschen wird nicht berücksichtigt.

- **M13:** *Es gibt ein zweisprachiges oder mehrsprachiges Glossar oder ein Glossar, das die Mehrsprachigkeit miteinbezieht (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: (Interlinguale Mehrsprachigkeit): Zum Lehrwerk gibt es ein zweisprachiges Glossar für die Sprachen *Deutsch-Farsi* und *Deutsch-Arabisch*. Dies ist auch der einzige Fall, in dem in diesem Lehrwerk die interlinguale Mehrsprachigkeit vorkommt.

- **M16:** *Im Lehrwerk sind verschiedene Sprachschichten und Sprachvarietäten repräsentiert (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: (Intralinguale Mehrsprachigkeit): In diesem Fall liegt eine Überlappung mit dem Kriterium M4 vor, weil (wie oben beschrieben) im wiederkehrenden Lehrwerkteil „Dialogtraining“ auch umgangssprachliche Ausdrücke vorkommen.

- **M18:** *Es wird auf die Freiheiten des mündlichen Sprechens hingewiesen (z. B. keine ganzen Sätze, Auslassungen, umgangssprachliche Ausdrücke, Code Switching / Code Mixing) (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: (Intralinguale Mehrsprachigkeit): Auf die Freiheiten des mündlichen Ausdrucks wird zwar nicht explizit hingewiesen, aber sie kommen vor und könnten von der Lehrkraft aufgegriffen und thematisiert werden. Dies trifft z. B. auf die **Tonspur 1.45** oder auf das „Dialogtraining“ auf den **Seiten: 17, 37, 53, 73, 89, 99 und 125** zu.

Arbeitsbuch:

- **M13:** (siehe oben)

Belegstelle: (Interlinguale Mehrsprachigkeit) das bereits erwähnte zweisprachige Glossar *Deutsch-Farsi, Deutsch-Arabisch*.

7.2.2. Ästhetisches Lernen im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1*

Bei der Analyse des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* in Bezug auf die Vermittlung von Ästhetischem Lernen wurde im Kriterienkatalog ein Kriterium für das Kursbuch als zutreffend markiert und bezüglich des Arbeitsbuchs traf kein von den neunundzwanzig Kriterien zu.

Kursbuch

- **Ä4:** *Es gibt Wiederholungslektionen oder besondere Lektionen / Module, in denen das Ästhetische Lernen vermittelt wird (übernommen von: Jenkins, 1997).*

Belegstelle: KB – S. 39: Auf dieser Seite haben die Lernenden die Aufgabe, ein Akrostichon zum Thema *Spiel und Spaß* zu schreiben. Als Schreibgrundlage dienen hier interessanterweise die vertikal geschriebenen Wörter *FAMILIE* und *SCHULE*.

Arbeitsbuch

Es wurde kein Kriterium als zutreffend markiert.

Die hier präsentierten Ergebnisse der Analyse von *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* werden nun zusammenfassend optisch dargestellt.

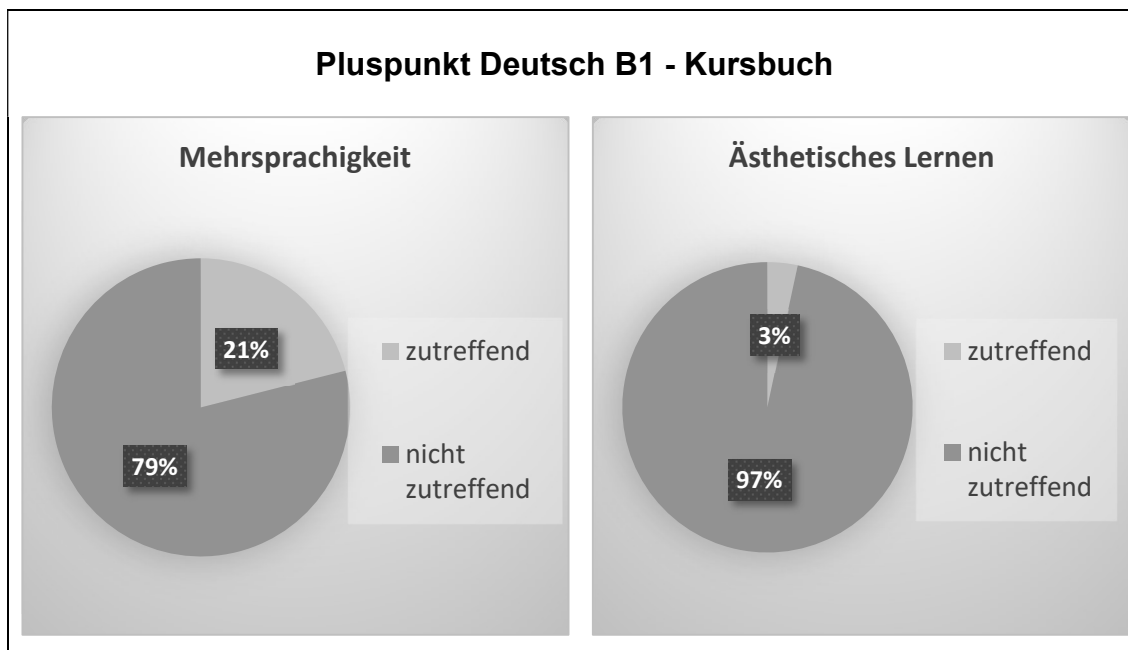


Abb. 5 – Kreisdiagramm Pluspunkt Deutsch B1 - Kursbuch

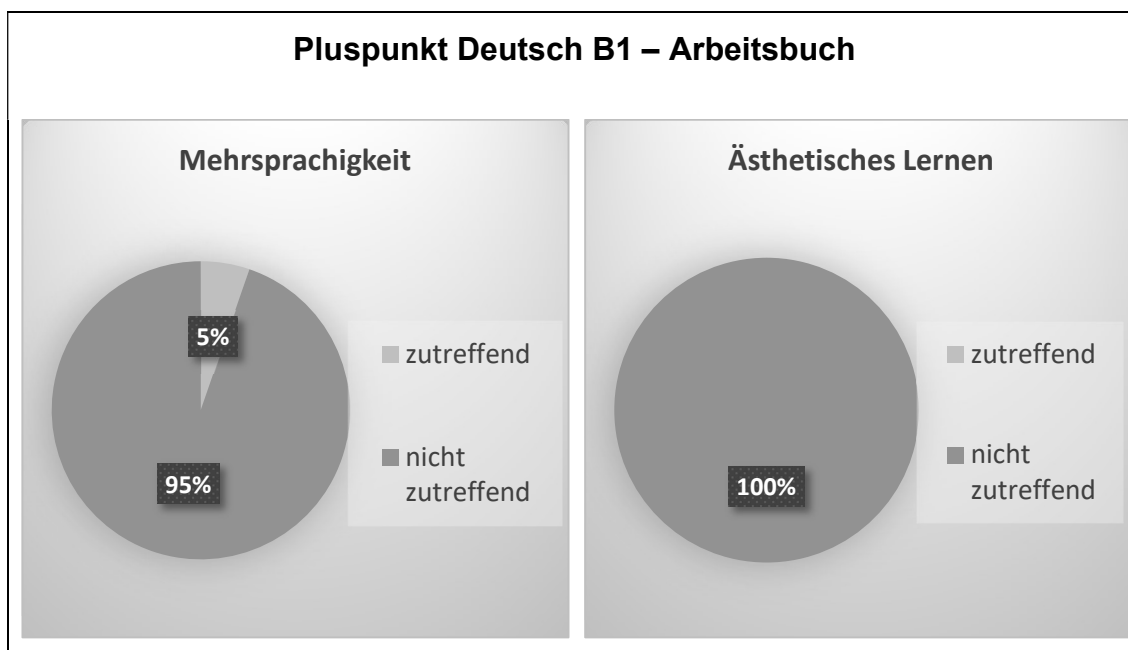


Abb. 6 – Kreisdiagramm – Pluspunkt Deutsch B1 – Arbeitsbuch

Die die Ergebnisse der Analyse darstellenden Diagramme zeigen, dass **im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* die Mehrsprachigkeit mehr thematisiert wird** (im Falle des Kursbuchs konnten 21 % der Kriterien bezüglich der Mehrsprachigkeit als zutreffend markiert werden, im Arbeitsbuch waren es 5 %) **als das Ästhetische Lernen. Somit lässt sich die Hypothese 1: Die Vermittlung der Mehrsprachigkeit kommt in den analysierten Lehrwerken häufiger vor als die Vermittlung des Ästhetischen Lernens** bezüglich des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* **als**

bestätigt bezeichnen. Es muss allerdings an dieser Stelle betont werden, dass es sich in diesem Fall **fast ausschließlich** (die einzige Ausnahme bilden hier die zweisprachigen Glossare *Deutsch-Farsi* und *Deutsch-Arabisch*) um die **intralinguale Mehrsprachigkeit** handelt. Das lässt an die Anmerkung von Busch (2021: S. 87) denken, die schreibt: „Sprache ist nicht nur in der Lage, Ideologien zu produzieren und zu transportieren, sie kann, wenn sie dem lebendigen Dialog entzogen und so gewissermaßen heiliggesprochen und eingefroren wird [...], selbst zu einer ideologischen Kategorie werden.“ Durch das konsequente Nicht-Ansprechen und de facto Ausklammern von allen anderen Sprachen außer Deutsch (und vor allem Hochdeutsch) wird implizit vermittelt, was Brigitta Busch (2021: S. 121) im Zusammenhang mit vermeintlicher sprachlicher Homogenität kritisiert – nämlich, dass: „[...] sprachliche und kulturelle Homogenität [...] als Garanten für Stabilität und gegen zentrifugale Kräfte, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt bedrohen, dargestellt [werden].“

Beim Ästhetischen Lernen konnten im Falle des Kursbuchs nur 3 % der Kriterien als zutreffend markiert werden und im Arbeitsbuch kam die Vermittlung oder das Thematisieren des Ästhetischen Lernens überhaupt nicht vor – 0 %.

7. 3. Vergleich der beiden Lehrwerke

An dieser Stelle werden die analysierten Lehrwerke miteinander verglichen. Dies geschieht durch den Vergleich der einzelnen Teile der analysierten Lehrwerke (= jeweils das Kursbuch und das Arbeitsbuch). Da die untersuchten Aspekte – die Mehrsprachigkeit und das Ästhetische Lernen voneinander unabhängig sind, können keine Aussagen bezüglich der Summe (im Sinne von: Mehrsprachigkeit im KB und AB + Ästhetisches Lernen im KB und AB im Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* und im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1*) getätigt werden. Daher werden hier die einzelnen Lehrwerkteile im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit und das Ästhetische Lernen gegenübergestellt.

Vergleich der Lehrwerke *Aspekte neu B1plus* und *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1*¹⁶

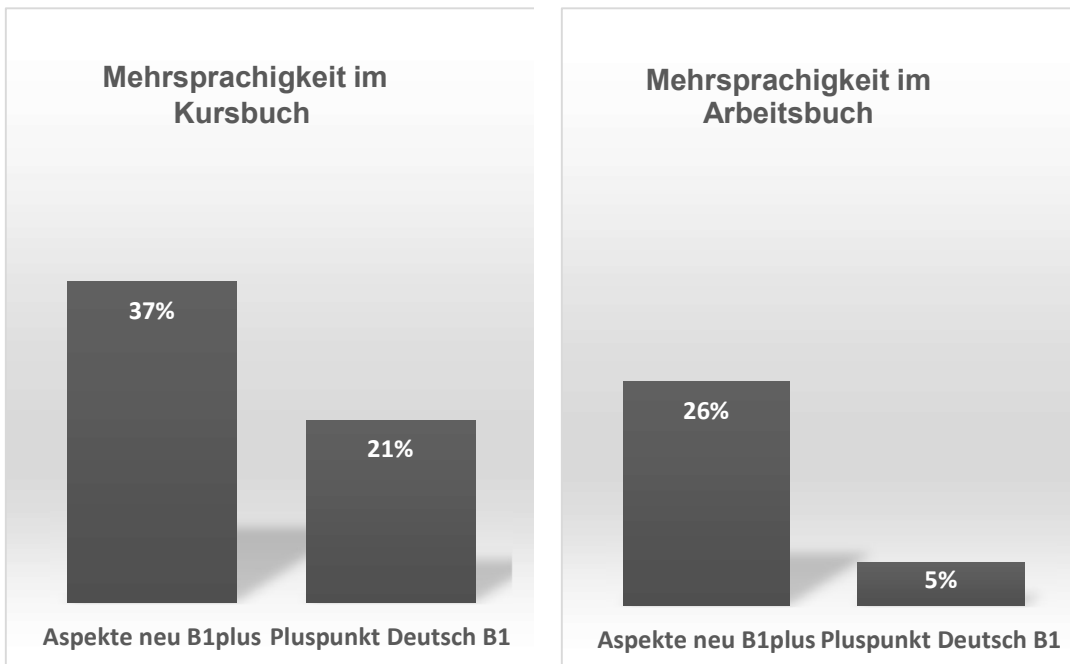


Abb. 7 – Mehrsprachigkeit im Kursbuch und Arbeitsbuch – Vergleich der beiden Lehrwerke

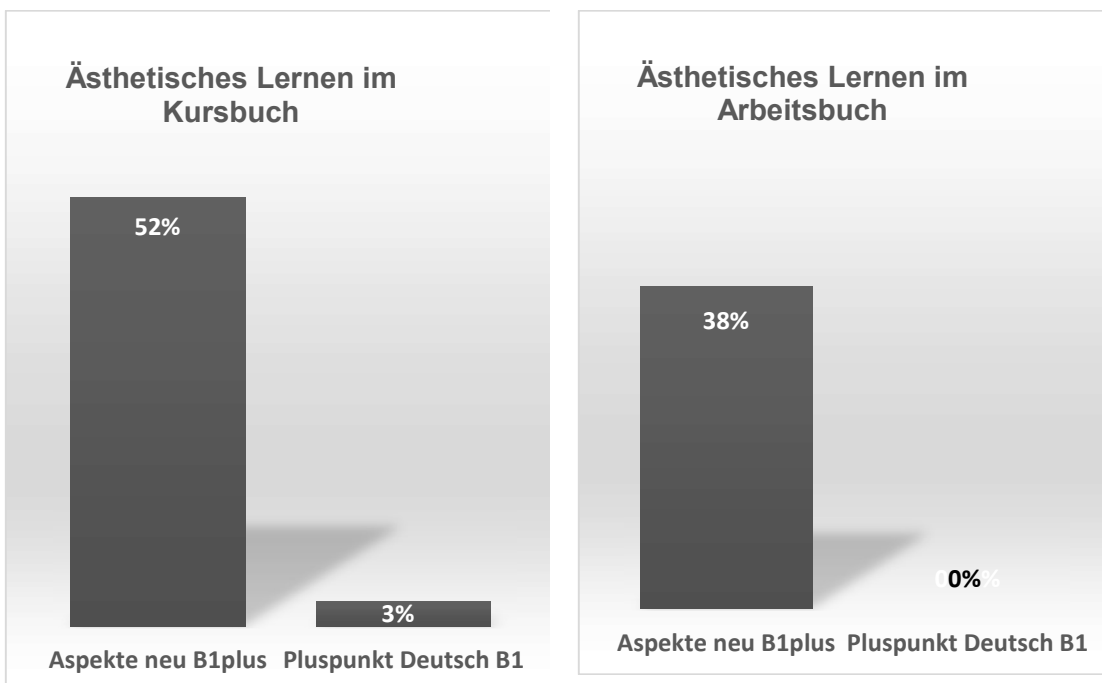


Abb. 8 – Ästhetisches Lernen im Kursbuch und Arbeitsbuch – Vergleich der beiden Lehrwerke

¹⁶ In den Diagrammen wird aus Platzgründen nur der Kurztitel vom Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1* verwendet – nämlich *Pluspunkt Deutsch B1*.

Die zweite dieser Masterarbeit zugrundeliegende Hypothese bezieht sich auf den Vergleich der beiden Lehrwerke und lautet: (2) *Das Ästhetische Lernen und die Mehrsprachigkeit werden im Lehrwerk für den Bereich Deutsch als Zweitsprache weniger oft vermittelt als im Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Wie aus dem Spaltendiagramm, das die Gegenüberstellung der einzelnen Teile der analysierten Lehrwerke darstellt, ersichtlich ist, **lässt sich die Hypothese 2 als bestätigt bezeichnen, da sowohl die Mehrsprachigkeit als auch das Ästhetische Lernen im Lehrwerk für den DaF-Unterrichtskontext *Aspekte neu B1plus* signifikant häufiger thematisiert werden als im Lehrwerk für den DaZ-Unterrichtskontext *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1***. An dieser Stelle muss allerdings erneut die Tatsache betont werden, dass für bestimmte Stellen im Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* mehrere Kriterien als zutreffend markiert werden konnten. Dadurch wird das Gesamtbild gewissermaßen verzerrt, da das faktische Vorkommen der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens umgerechnet auf die Anzahl der Übungen und Lektionen immer noch relativ gering ist. Es muss allerdings gleichzeitig darauf hingewiesen werden, dass die Vermittlung der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens im Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* im Vergleich zum Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1* relativ kontinuierlich stattfindet und dass beispielsweise ein ganzes Modul (Lektion 8, Modul 4) der Beschäftigung mit der Literatur gewidmet ist. Im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1* hingegen werden die Mehrsprachigkeit und das Ästhetische Lernen nur im geringen Ausmaß vermittelt (punktuell in Form von einigen wenigen isolierten Übungen).

Die Art der (Nicht-)Vermittlung von (interlingualer) Mehrsprachigkeit im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* macht aber deutlich, dass die Marginalisierung der Herkunftssprachen, die Marianne Krüger-Potratz (2013: S. 189) im Zusammenhang mit dem schulischen Kontext bemängelt (siehe Kapitel 2), auch im Bereich der DaZ-Erwachsenenbildung stattfindet und dass auch hier die „[...] von zu Hause mitgebrachte nicht deutsche Sprache [...] eher als Störfaktor, denn als Teil sprachlicher Kompetenz gewertet [und lieber gar nicht thematisiert wird].“

Obwohl die Vermittlung des Ästhetischen Lernens im DaF-Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* deutlich häufiger vorkommt als im DaZ-Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1*, ist an dieser Stelle dennoch anzumerken, dass sich das Ästhetische Lernen aus der „sprachlichen Zweckgebundenheit“ noch nicht losgelöst hat und nach wie vor – wie Badstübner-Kizik (2007: S. 10f.) bereits vor fünfzehn Jahren festgestellt hat – als:

[...] fakultatives ‚Lernvehikel‘, als Mittel zum Zweck, [...] nur selten allerdings obligatorischer ‚Lerninhalt‘ fremdkultureller Bildung [...]“ verwendet wird. Abgesehen davon werden manche Bereiche des Ästhetischen Lernens zur Gänze ausgeklammert – wie beispielsweise die Musik oder die Arbeit mit Bildern. Somit trifft auf die beiden Lehrwerke sowohl die Feststellung von Besedová (2017: S. 171) zu, dass: „[...] die Musik an der Peripherie der Fremdsprachendidaktik [steht] [...]“ als auch die von Abraham (2014: S. 102), der eine generelle „Geringschätzung des Bildes“ im Fremdsprachenunterricht kritisiert. Die Beschäftigung mit Literatur findet im Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* zwar ansatzweise statt, sie lässt sich aber keineswegs als ein fester Bestandteil der Lehrwerkkonzeption einstufen, da die Literatur nur in einer Lektion (Lektion 8) thematisiert wird. Im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch* kommt die Literatur in keiner Lektion vor. Diese Tatsache beweist, dass die Behauptung von Küster (2015: S. 21), dem zufolge die Literatur im Fremdsprachenunterricht „[...] nach wie vor ein Schattendasein fristet [...] [und] weit davon entfernt ist, als eine Art Querschnittsaufgabe wahrgenommen zu werden“ weiterhin ihre Richtigkeit hat, wenngleich im Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* die Literatur zumindest in einer Lektion zum Schwerpunkt gemacht wird.

Nachdem nun die Analyse der beiden Lehrwerke ausführlich beschrieben wurde, werden im nächsten Kapitel konkrete Didaktisierungsvorschläge ausformuliert. Dies wird wie bei der Analyse ebenfalls exemplarisch erfolgen, um den vorgegebenen Umfang dieser Arbeit nicht zu übersteigen. Wie genau die Didaktisierungsvorschläge entworfen werden, wird im letzten Kapitel (Kapitel 8) dieser Masterarbeit beleuchtet.

Kapitel 8

Didaktisierungsvorschläge

In diesem Kapitel werden aufbauend auf die Ergebnisse der Analyse zwei exemplarische Didaktisierungen ausformuliert. Es werden nur zwei Stellen in den Lehrwerken berücksichtigt, an denen eine solche Anpassung möglich wäre, um ein Gleichgewicht zwischen den Schwerpunkten in dieser Masterarbeit zu bewahren und gleichzeitig in die Tiefe gehen zu können. Mithilfe der Didaktisierungen sollen die theoretischen und empirischen Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit und dem der Lehrwerkanalyse gewidmeten Kapitel 7 zusammengeführt werden und es sollen solche Didaktisierungen entworfen werden, in denen die Forderungen aus der Forschungsliteratur auf die Vermittlung der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens berücksichtigt werden. Die Didaktisierungsvorschläge können darüber hinaus eine empirische Forschung in Form von Erprobung dieser Materialien in der Praxis ermöglichen.

Zunächst wird eine Didaktisierung zum Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* vorgestellt und anschließend wird ein weiterer Didaktisierungsvorschlag zum zweiten analysierten Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* unterbreitet. Es wird versucht, die Didaktisierungen so zu gestalten, dass in jeder Didaktisierung (aufbauend auf dem vorhandenen Unterrichtsmaterial im jeweiligen Lehrwerk) sowohl die Mehrsprachigkeit als auch das Ästhetische Lernen berücksichtigt und so die beiden Ansätze (*Mehrsprachigkeit* und *Ästhetisches Lernen*) in Kombination vermittelt werden. Zu den beiden Didaktisierungen werden Arbeitsblätter entwickelt, damit diese Materialien tatsächlich in der Praxis eingesetzt werden können. Die Arbeitsblätter befinden sich im Anhang, sowie auch detaillierte Lehrskizzen zu den beiden Didaktisierungsvorschlägen. Im Anhang werden auch jene Lehrwerkseiten abgebildet, auf die mit diesen Didaktisierungen angeknüpft wird.

8.1. Didaktisierung I: „Gut gegen Nordwind im Medienverbund“

Lehrwerk: *Aspekte neu B1plus*

Der erste Didaktisierungsvorschlag bezieht sich auf **die Seiten 112 – 116** im Lehrbuch *Aspekte neu B1plus*. Auf diesen Seiten wird in der Lektion 7 („Für immer und ewig“) der Roman „Gut gegen Nordwind“ von Daniel Glattauer thematisiert. Die Didaktisierung wird so konzipiert, dass sie die im Lehrbuch vorgeschlagenen Aktivitäten ergänzt und um

weitere Ideen erweitert. Die theoretische Konzeption, die diesem Didaktisierungsvorschlag zugrunde liegt, stammt von Badstübner-Kizik (2014) und besteht darin, sich mit einem literarischen Werk in einem „Medienverbund“ auseinanderzusetzen. Dazu merkt Badstübner-Kizik an:

„Die Potenzierung und Verstärkung von ästhetischen Lernangeboten kommt einer allgemeinen Schwerpunktverlagerung im Fremdsprachenunterricht entgegen, von einer (pragmatisch verstandenen) Kommunikationsfähigkeit hin zu einer umfassenden Wahrnehmungsfähigkeit, vom interkulturellen zu einem ‚umfassenden kulturbezogenen Lernen‘ [...], von kommunikativer Kompetenz zu symbolischer Kompetenz.“ (Badstübner-Kizik, 2014: S. 301)

Daher wurde für die Didaktisierung ein Verbund von folgenden Medien ausgewählt: ergänzend zu den im Lehrbuch vorhandenen Romanauszügen wird mit dem Trailer zum Film „Gut gegen Nordwind“ (2019)¹⁷, mit der Aufzeichnung einer gleichnamigen Theateraufführung (Kammerspiele Josefstadt, 2009)¹⁸, sowie mit dem Hörbuch¹⁹ gearbeitet. Hierbei wird von den Vorschlägen von Badstübner-Kizik ausgegangen. Laut der Forscherin gibt es:

„[...] verschiedene Möglichkeiten, mediale Formate miteinander zu kombinieren und so ihr ästhetisches Potenzial im Vergleich und Kontrast zugänglich und deutlich zu machen. Wichtig sind [...] zum einen primäre Medienverbünde. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass konkrete mediale Formen gezielt in ein anderes Medium transformiert, durch ein solches begleitet, ergänzt oder kontrastiert werden.“ (Badstübner-Kizik, 2014: S. 302)

Aufbauend auf dieser Aussage wird versucht, durch die Kombination der verschiedenen Formate einen *Medienverbund* zu schaffen und dessen Potenzial im Unterricht nutzbar zu machen. Da es sich um das Thematisieren eines literarischen Werkes handelt, wird gleichzeitig versucht, sich dem theoretischen Konzept *Literature and Language Awareness (LitLA)* von Heidi Rösch (2021) anzunähern.

Der Aufbau der entworfenen Unterrichtseinheit „*Gut gegen Nordwind* im Medienverbund“ sieht folgendermaßen aus:

- 1) Bevor die Lernenden mit der ersten Übung 112/1a (Kurzrezensionen von LeserInnen des Romans) konfrontiert werden, wird ihnen der Trailer zum gleichnamigen Film (2019) gezeigt, aber zuerst ohne Ton. Die Lernenden sollen zunächst in einer Partnerarbeit Vermutungen darüber anstellen, worum es sich in diesem Film handelt und welche Geschichte hier erzählt wird. Die Lernenden

¹⁷ Trailer zum Film „Gut gegen Nordwind“ (2019), Regie: Vanessa Jopp.
Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=EmO1cn-feEA> (29. 6. 2022)

¹⁸ DVD mit der Theateraufführung „Gut gegen Nordwind“ (2009) – Kammerspiele der Josefstadt, Regie: Michael Kreihsl.

¹⁹ Hörbuch: „Gut gegen Nordwind“ (2008), Hörbuch Hamburg - Verlag

können beim Formulieren ihrer Ideen auf alle sprachlichen Ressourcen zurückgreifen.

- 2) Anschließend bearbeiten die Lernenden die Übungen 112/1a, b; 112/2a, b und 113/3a, b, c. In der Übung 113/3c sollen die Lernenden aus einem Kästchen passende Adjektive auswählen, die die Figuren charakterisieren.
- 3) Nach dieser Aktivität hören die Lernenden die zuvor gelesenen Abschnitte (Hörbuch) und werden dazu aufgefordert, zu überlegen, welche Eigenschaften sie den Protagonisten jetzt zuordnen würden. Auch bei diesem Brainstorming können alle sprachlichen Ressourcen genutzt werden. Die Lernenden können auch weitere Adjektive ergänzen. Es wird thematisiert, inwiefern und weswegen sich die Charakteristiken nach dem Anhören des Textes geändert haben.
- 4) Als Nächstes sehen die Lernenden einen Abschnitt der Theateraufführung „Gut gegen Nordwind“ (es handelt sich immer um die gleichen Textpassagen). Die Lernenden werden dazu aufgefordert, zu verbalisieren, wie sie die Protagonisten jetzt charakterisieren würden. Die Lernenden arbeiten in Gruppen und äußern sich zu folgenden Fragen: *Wie würden Sie die Protagonisten jetzt charakterisieren? Hat das Medium einen Einfluss darauf, wie Sie die Protagonisten sehen? Wenn ja, welchen? Wenn nein, warum nicht? Was ändert sich mit dem Medienwechsel?* Als Hilfe können die Lernenden in Gruppen mit Silhouetten arbeiten, die für die normalerweise Sprachporträts genutzt werden. Um verbalisieren zu können, wie sich die Sichtweise auf die Figuren durch das Medium ändert, können die Lernenden zuerst zwei Silhouetten (Emmi Rothner und Leo Leike) mit Stichwörtern füllen oder umgeben, die sich auf die Romanfiguren beziehen (basierend auf dem gelesenen Text), zwei Silhouetten, die für die ProtagonistInnen des Hörbuchs stehen und dann zwei Silhouetten, die die ProtagonistInnen des Theaterstücks darstellen. Die Lernenden halten ihre Antworten in Form von Stichwörtern fest und bringen dann ihre Ansichten in die anschließende Plenumsdiskussion. Die Lernenden sollen zwar die Fragen letztendlich auf Deutsch beantworten, es kann aber schrittweise geschehen – d. h. die Lernenden können auch Wörter aus anderen Sprachen verwenden. Es wird anschließend versucht, gemeinsam die Antworten auf Deutsch zu formulieren.
- 5) Danach werden die restlichen Übungen im Lehrbuch bearbeitet (S. 114 – 115).
- 6) Nach der Diskussion sehen die Lernenden noch einmal den Trailer zum Film „Gut gegen Nordwind“ (2019). Die Lernenden sollen nun überlegen, welche mediale Version der Geschichte sie besonders anspricht und warum. Sie schreiben

zunächst fünf Stichwörter und anschließend formulieren sie mündlich Kausalsätze. Hierzu bekommen sie aber auf dem Arbeitsblatt eine Formulierungshilfe mit Redemitteln (z. B. *Ich finde die Theateraufführung am besten, weil ...*)²⁰.

- 7) Im Anschluss daran bearbeiten die Lernenden die nächste Aufgabe auf ihrem Arbeitsblatt. Zuerst unterhalten sie sich mithilfe der Hilfsfragen über die Merkmale der geschriebenen Sprache (also der konzeptionellen Schriftlichkeit, wobei dieser Terminus nicht explizit genannt wird). Dann bekommen die Lernenden die Aufgabe, den gelesenen Text zu verkürzen und als eine WhatsApp-Nachricht zu formulieren. Diese schreiben sie in das vorgedruckte Feld auf dem Arbeitsblatt. Danach wird im Plenum darüber diskutiert, wie sich der Text einer E-Mail-Nachricht ändert (oder ändern kann), wenn er als eine WhatsApp-Nachricht geschrieben wird. In diesem Zusammenhang sollen die Lernenden auch darüber reflektieren, worin eine solche Änderung in anderen von ihnen verwendeten Sprachen besteht (z. B. viel mehr oder viel weniger Abkürzungen, o. Ä.). Mit dieser Vorgehensweise wird versucht, die „Drei Schritte zur Bewusstheit“ nach Rösch (2021) umzusetzen, die einen wichtigen Bestandteil der *Literature and Language Awareness*-Konzeption darstellen: 1. *Aufmerksamkeit schaffen*, 2. *Reflexion und Diskussion anregen* und 3. *Bewusstheit des eigenen Lernprozesses* (vgl. Rösch, 2021: S. 30f.), wobei der dritte Schritt in die Hausaufgabe ausgelagert und in der folgenden Unterrichtseinheit aufgegriffen wird).
- 8) Zuletzt bekommen die Lernenden eine Hausaufgabe. Dabei sollen sie noch einmal kurz über die Wirkung des Medienwechsels auf die Geschichte „Gut gegen Nordwind“ reflektieren. Dabei sollte es sich um eine kurze Charakteristik der medialen Formate handeln, mit der gleichzeitig das Ziel verfolgt wird, dass die Lernenden den neu erworbenen Wortschatz wiederholen und festigen.

Die Formulierung der Aufgabenstellung ist folgende:

Charakterisieren Sie die Darbietung der Geschichte in den verschiedenen Medien mit 3 Wörtern (ein Substantiv, ein Adjektiv, ein Verb). Schreiben Sie anschließend zu jeder medialen Form einen Satz (= eine Erklärung), warum Sie sich für diese drei Wörter entschieden haben.

Daniel Glattauer: „Gut gegen Nordwind“ als:

²⁰ Siehe das Arbeitsblatt im Anhang.

- *Buch*
- *Hörbuch*
- *Theaterstück*
- *Film*

Das Arbeitsblatt sowie die betreffenden Seiten (112 – 115) des Lehrwerks *Aspekte neu B1plus*, die durch diesen Didaktisierungsvorschlag ergänzt wurden, befinden sich im Anhang.

Die Entscheidung dafür, auch den Trailer zum Film „Gut gegen Nordwind“ miteinzubeziehen, wurde deshalb getroffen, weil in der Forschungsliteratur betont wird, dass Film den Zugang zur Literatur im Fremdsprachenunterricht erleichtern kann, wie Badstübner-Kizik (2014: S. 303) anmerkt: „[m]ehrfach ist in der einschlägigen Fachliteratur gezeigt worden, wie das *leichtere* Medium (z. B. Film) den Zugang zum *schwierigeren* (z. B. literarischer Text) erleichtert und die Wahrnehmungsfähigkeit für dessen ästhetische Codes schärft“. Der Film soll in dieser Didaktisierung allerdings vorwiegend eine auf die Literatur „vorbereitende Funktion“ haben. Wie Dietmar Rösler anmerkt, fördern literarische Texte „[...] die Fantasie und erweitern die Wahrnehmungsfähigkeit [...], [sie sind] einprägsamer, [...] inhaltlich interessant [und] [...] sie liefern im Vergleich zu vielen anderen Texten ‚das bessere Deutsch‘“ (Rösler, 2012: S. 226). Durch das mehrmalige Aufgreifen derselben Stelle im Roman wird den Lernenden einerseits ermöglicht, die Sprache viel intensiver wahrzunehmen, gleichzeitig werden durch den gezielten Medienwechsel und dessen explizite Thematisierung neue Diskussionsräume geschaffen, die zugunsten der Sprachvermittlung gestaltet werden können.

8.2. Didaktisierung II: „Straßenverkehr gestern und vorgestern“

Lehrwerk: *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1*

Bei dem Entwurf dieser Didaktisierung wurde zum einen versucht, sowohl die Mehrsprachigkeit als auch das Ästhetische Lernen miteinzubeziehen, zum anderen wurde – angeregt durch die Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur – versucht, die bildende Kunst in Kombination mit Musik miteinzubeziehen, da in der Forschungsliteratur häufig bemängelt wird, dass beispielsweise die Musik im Fremdsprachenunterricht immer noch kaum eine Rolle spielt (vgl. Besedová, 2017: S. 171; Rösler, 2012: S. 215). Dem soll mit diesem Didaktisierungsvorschlag entgegengewirkt werden. Bei der Ausarbeitung dieser Didaktisierung wurden die im theoretischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 3) beschriebenen Schemata (siehe unten) von Badstübner-Kizik (2007) herangezogen.

Der zweite Didaktisierungsvorschlag stellt eine Erweiterungsoption des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* dar, konkret der **Seite 48** (Lektion 4 mit dem Titel: „Damals und heute“) im **Lehrbuch**.

Auf dieser Seite wird ein Text über die öffentlichen Verkehrsmittel in den 1920er Jahren gelesen (die betreffende Seite befindet sich im Anhang). Der Text ist in drei Absätze unterteilt und die Lernenden sollen jedem Absatz ein passendes Bild zuordnen. Anschließend wird das Textverständnis mithilfe einer MC-Übung überprüft. An dieser Stelle knüpft der Didaktisierungsvorschlag an.

- 1) Die Lernenden bekommen ein Arbeitsblatt mit dem Gedicht „lob des individualverkehrs“ von Kurt Marti (1921 – 2017).

„lob des individualverkehrs

alle fahren

wer fährt

ist frei

alle fahren

an allen

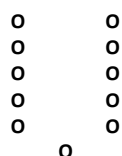
vorbei“

(Quelle: aphorismen.de, = AP, 2022)

Die Lernenden lesen zunächst allein das Gedicht und anschließend bearbeiten sie das Arbeitsblatt in Gruppen. Auf dem Arbeitsblatt (siehe Anhang) befindet sich ein Kästchen mit verschiedenen Wörtern, aus dem die Lernenden jene Wörter

auswählen sollen, die ihrer Meinung nach mit dem Inhalt des Gedichts zusammenhängen. Die Lernenden sollen in Gruppen darüber diskutieren, was die Botschaft des Gedichts ist und sollen diese zum Ausdruck bringen.

- 2) Danach wird den Lernenden gesagt, dass sie jetzt ein Musikstück hören werden und dass sie während des Hörens überlegen sollen, welches Bild vom Straßenverkehr sie vor Augen haben, wenn sie dieses Musikstück hören. Abgespielt wird das *Allegretto* aus der *3. Symphonie D Major von Franz Schubert* (die ersten 30 Sekunden). Danach sprechen die Lernenden zunächst zu zweit und anschließend in Gruppen darüber, welches Bild vom Straßenverkehr sie sich vorstellen, wenn sie diese Musik hören. Dieses Musikstück (1815 komponiert) wurde deswegen ausgewählt, weil es zeitlich ungefähr zu der später gezeigten Grafik passt.
- 3) Dazu wird gemeinsam (im Plenum) eine Mind Map erstellt – so werden die Assoziationen der Lernenden an der Tafel festgehalten. Bei der Versprachlichung der Assoziationen können die Lernenden auf alle sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, aber die Matrixsprache soll Deutsch sein. Die Lehrkraft schreibt dann dazu auf Deutsch Stichwörter an die Tafel.
- 4) Danach sehen sich die Lernenden auf ihrem Arbeitsblatt die Grafik „*Die Praterfahrt*“ (1832) von *Alexander von Bensa d. Ä.* an. Es wird kurz darauf hingewiesen, wo in Wien der Prater ist und wie dieser Ort heute aussieht. Die Lernenden bekommen nun die Aufgabe, nach dem Muster des zuvor gelesenen Gedichts „lob des individualverkehrs“ ein eigenes Gedicht zu schreiben, das inhaltlich zu der Grafik „*Die Praterfahrt*“ passt. Das Gedicht soll also aus insgesamt elf Wörtern bestehen (jeder Kreis steht für ein Wort):



Dabei sollen die Lernenden vier Wörter verwenden, die mithilfe der Mind Map festgehalten wurden. Das soll den Lernenden das Schreiben vereinfachen. Während des Schreibens wird das Allegretto abgespielt, damit den Lernenden das Sich-Einlassen auf das Schreiben des Gedichts zum Bild „*Die Praterfahrt*“ erleichtert wird und durch die Musik ihre Phantasie angeregt wird.

- 5) Die Lernenden überlegen anschließend in Gruppen, welche Botschaft ihre Gedichte ausdrücken und vergleichen diese mit dem zuvor gelesenen Gedicht von Kurt Marti.
- 6) Danach bekommen die Lernenden die Aufgabe, das Gedicht zu betiteln. Der Titel kann auch in einer anderen Sprache als Deutsch formuliert werden, wobei die Lernenden aber anschließend versuchen sollen, diesen Titel und die Entscheidung für ihn auf Deutsch zu erklären (mithilfe von Kausalsätzen, die dadurch geübt werden).

Da im Rahmen der Integrationskurse üblicherweise auch Führungen durch die Stadt und Besuche von unterschiedlichen Orten in Wien stattfinden, könnte aufbauend auf diese Unterrichtseinheit das Geburtshaus von Franz Schubert (Nußdorfer Str. 54, 1090 Wien) besucht werden.

An dieser Stelle wird erläutert, inwiefern sich diese Didaktisierung an den Schemata von Badstübner-Kizik (2007) orientiert.

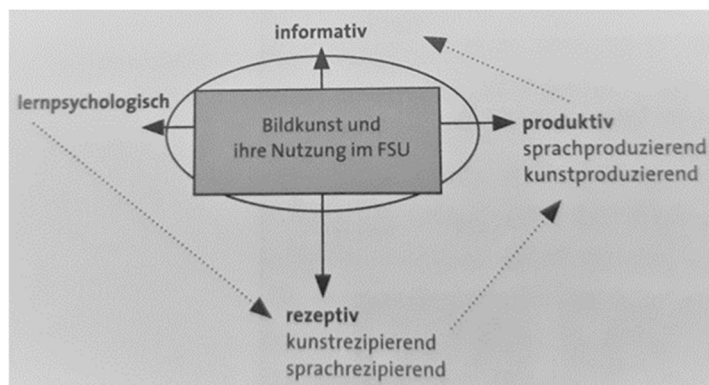


Abb. 9: Bildkunst im Fremdsprachenunterricht nach Badstübner-Kizik (Quelle: Rösler, 2012: S. 216)

Das verwendete Bild „Die Praterfahrt“ (1832) erfüllt bei der Didaktisierung alle, von Badstübner-Kizik genannten Funktionen. Die lernpsychologische Funktion besteht hier darin, dass das Bild (unterstützt durch die Musik aus ungefähr der gleichen Zeit - 1815) die Lernenden in eine andere Epoche versetzt, ihre Phantasie anregt und dadurch auch zur Aktivierung bestimmten Wortschatzes oder zur Wortschatzerweiterung beiträgt. Durch das Betrachten des Bildes (die rezeptive Funktion) wird die produktive Phase – das Schreiben eines Gedichts – eingeleitet (die produktive Funktion: sprach- und kunstproduzierend). Die informative Funktion der bildenden Kunst spielt hier in zwei Hinsichten eine Rolle. Durch die Konzentration auf das Bild und das Sprechen über dieses Bild im Plenum (vor dem Schreiben des Gedichtes) erwerben die Lernenden das Wissen

über die Grafik, den Künstler und die Entstehungszeit (dies wird von der Lehrkraft zusammengefasst). Aber auch durch das anschließende Präsentieren der Gedichte und dessen Übersetzungen wird die informative Funktion erfüllt.

Hinsichtlich der Musikkunst und deren Nutzung im Unterricht wurde bei der Erstellung der Didaktisierung zum einen von den Aussagen von Dobstadt & Rieder (2021) ausgegangen, die die positive Wirkung von Musik auf die Lernprozesse betonen. In diesem Kontext nennen die Autoren:

„[...] lernfördernde psychohygienische, emotionale und suggestiv-kognitionsfördernde Funktionen - [...] [Musik] kann z. B. Entspannung aber auch der Aktivierung von Wissensaufnahme und der Unterstützung von Memorisierungsprozessen dienen. Eingesetzt werden kann sie aber auch im Zusammenhang kognitiv-reflexiver und kulturbezogener Lernprozesse.“ (Dobstadt & Rieder, 2021: S. 406).

Zum anderen wurde das Schema von Badstübner-Kizik (2007) herangezogen, die ebenfalls für die Nutzung von Musik im Sprachunterricht plädiert und die vielfältigen positiven Wirkungen der Musik durch die optische Darstellung verdeutlicht. Auf dieses Schema wurde auf folgende Art und Weise Bezug genommen:

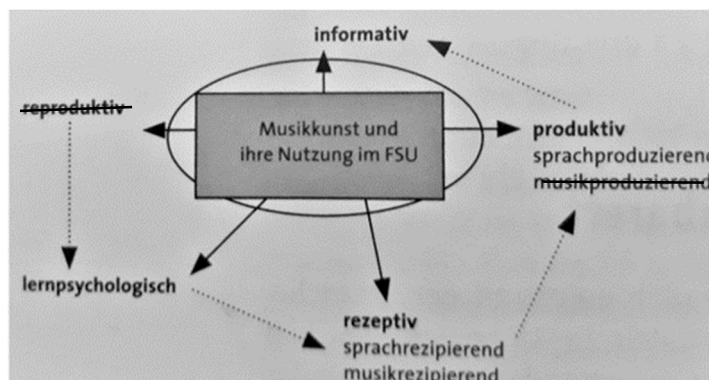


Abb. 10: Musik im Fremdsprachenunterricht nach Badstübner-Kizik (Quelle: Rösler, 2012: S. 216²¹)

Die Musik erfüllt in der Didaktisierung folgende Funktionen: die lernpsychologische Funktion, da sie zur Einstimmung der Lernenden und deren Vorbereitung auf die bevorstehende Aufgabe dient, was gleichzeitig mit der rezeptiven Funktion geschieht (musikrezipierend). Durch die rezeptive Funktion wird die Sprachproduktion (zunächst das Sprechen über das Gehörte und die Assoziationen und dann das Schreiben des Gedichtes) angeregt. Somit wird die produktive Funktion erfüllt (sprachproduzierend). Die informative Funktion wird hier insofern erfüllt als das Musikstück von der Lehrkraft

²¹ Für die Didaktisierung nicht Zutreffendes durchgestrichen von J. P.

im Anschluss an dessen Rezeption vorgestellt wird. Wenn die Lernenden zu dieser Einheit ergänzend noch das Geburtshaus von Franz Schubert besuchen, ließe sich sagen, dass das Musikstück den Impuls dazu gibt, dass die Lernenden viele Informationen über den Komponisten, sein Leben und sein Werk erfahren. Die reproduktive Funktion fällt im Falle dieser Didaktisierung weg.

Die Didaktisierungen versuchen sowohl die Mehrsprachigkeit als auch das Ästhetische Lernen gleichmäßig zu vermitteln. Der Grund dafür ist die Rolle, die (unter anderem) Bild- und Musikkunst dabei spielen, sich kulturspezifische Zusammenhänge zu erschließen – wie es Badstübner-Kizik zum Ausdruck bringt:

„Bild und Musikkunst sind [...] auf ganz unterschiedliche Weise in einer Kultur und Gesellschaft verankert, sie stehen in historischen, sozialen, politischen, philosophischen, künstlerischen, literarischen oder auch technischen Kontexten. Mit ihrer Hilfe können Wege durch die unendliche Menge an fremden Erscheinungen gebahnt werden, denen sich Fremdsprachler*innen gegenüber sehen.“ (Badstübner-Kizik, 2007: S. 27)

Obwohl sich hier Badstübner-Kizik auf die „Fremdsprachler*innen“ bezieht, kann natürlich nicht davon ausgegangen werden, dass *Bild und Musikkunst* für jene Lernende, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, weniger Bedeutung hätte als für DaF-Lernende. Selbstverständlich spielen für Menschen, die sich vor kurzem in einem „fremden“ Land niedergelassen haben, für ihren Alltag sehr wesentliche Themen wie – Gesundheitssystem oder Arbeitsmarkt – eine wichtige Rolle. Ebenfalls sehr wichtig ist es aber aus langfristiger Sicht, sich bezüglich unterschiedlicher Kontexte (im Sinne von Badstübner-Kizik) gut orientieren zu können. Denn Zusammenhänge, Andeutungen und Verweise verstehen zu können, ist für das Zurechtkommen in einer Gesellschaft essentiell.

Was das Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit betrifft, so wurde versucht die interlinguale Mehrsprachigkeit miteinzubeziehen, da sie im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* weitestgehend ausgeblendet wird, und zwar trotz der Tatsache „[...]“, dass die sprachliche und kognitive Entwicklung durch Mehrsprachigkeit nicht beeinträchtigt, sondern positiv beeinflusst wird [...]“ (Siems, 2015: S. 169 – nach Fürstenau & Gogolin, 2008 sowie Tracy, 2007), wie Siems verdeutlicht. Mit diesem Didaktisierungsvorschlag soll darüber hinaus der impliziten Forderung von Hufeisen (2011) nachgekommen werden, die mit folgenden Worten für das Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit in den Unterrichtsmaterialien plädiert:

„Mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien wie der Einbezug (einer) mitgebrachten/r Sprache(n) sowie vorher gelernter Fremdsprachen, die Vorbereitung des Lernens weiterer Fremdsprachen, die Bewusstmachung und Einübung fremdsprachdidaktischer Verfahren

ergeben sich aus empirischen Ergebnissen und mehrsprachigkeitstheoretischen Überlegungen (vgl. HUFSEIN 2010) und können sich idealerweise auch in der Konzeption von Lehrwerken und lehrwerkunabhängigen Lehrmaterialien niederschlagen.“ (Hufeisen, 2011: S. 107)

An dieser Stelle ist es notwendig, zu diesem Didaktisierungsvorschlag noch anzumerken, dass durch die Gesamtkonzeption des Lehrwerks und das minimale Miteinbeziehen der (interlingualen) Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens, dieser in mehreren Hinsichten „abweichende“ und vereinzelter Didaktisierungsvorschlag auf die Lernenden möglicherweise irritierend wirken könnte. Das Ziel dieser Didaktisierung war es aber selbstverständlich nicht, Irritationen hervorzurufen, sondern vielmehr deutlich machen, dass das Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens auch im DaZ-Kontext möglich und zielführend wäre und sich in die Lehrwerkkonzeption einbauen ließe. Dazu wäre aber eine kontinuierliche Einbettung in das Lehrwerk unabdingbar.

Die soeben unterbreiteten Didaktisierungsvorschläge hatten zum Ziel, die Forschungsergebnisse in dieser Masterarbeit abzurunden und gleichzeitig eine Verbindung zu den theoretischen Hintergründen herzustellen. So wurde versucht, exemplarisch aufzuzeigen, in welcher Form auf die Ergebnisse der in dieser Masterarbeit durchgeführten Lehrwerkanalyse angeknüpft werden könnte und auch, dass sowohl das Ästhetische Lernen als auch die Mehrsprachigkeit sowohl für den DaF- als auch für den DaZ-Kontext essentiell sind und für die Lernenden eine nicht nur sprachliche Bereicherung darstellen können.

Diskussion und Conclusio

Die vorliegende Masterarbeit hatte zum Ziel, die Vermittlung der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens in den Lehrwerken der DaF- und DaZ-Erwachsenenbildung empirisch zu untersuchen. Zum Zweck dieser Untersuchung wurde ein Kriterienkatalog entwickelt, mit dessen Hilfe zwei Lehrwerke: *Aspekte neu B1plus* (DaF) und *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1* (DaZ) analysiert wurden.

Der erste aus drei Kapiteln bestehende Teil dieser Masterarbeit wurde dem theoretischen Hintergrund gewidmet. So wurden im ersten Kapitel zunächst die Lernkontexte beschrieben. Es wurde erläutert, was in der Fachdiskussion unter dem Begriff *Erwachsenenbildung* verstanden wird und wie das Verständnis dieses Begriffs in unterschiedlichen Disziplinen variiert. Anschließend wurden die Unterrichtskontexte *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache* mithilfe der Forschungsliteratur definiert und ein besonderes Augenmerk wurde auf die Lernenden und die Unterschiede bezüglich der Unterrichtssituation gerichtet.

Das zweite Kapitel wurde dem ersten in dieser Arbeit fokussierten Aspekt – der Mehrsprachigkeit – gewidmet. Zunächst wurde die Rezeption der Mehrsprachigkeit in der Forschungsliteratur und deren Entwicklung beschrieben um anschließend die für diese Arbeit essentielle Definition der Mehrsprachigkeit von Brigitta Busch vorzustellen. Diese Definition wurde deshalb ausgewählt, weil sie ein breites Verständnis der Mehrsprachigkeit ermöglicht, was durch den Fokus auf sowohl intralinguale als auch interlinguale Mehrsprachigkeit in dieser Arbeit ermöglicht. Weiters wurden unterschiedliche in der Forschungsliteratur vorhandene Zugänge zur Mehrsprachigkeit präsentiert. Es wurde ebenfalls darauf eingegangen, welche Rolle die Mehrsprachigkeit in den Lehrwerken spielt und welche Forschungsergebnisse es in der Fachliteratur diesbezüglich gibt, um deutlich machen zu können, wo die Masterarbeit anzuknüpfen versucht.

Im dritten Kapitel lag der Fokus auf dem Ästhetischen Lernen und dessen theoretischer Verankerung. Es wurden verschiedene Bereiche des Ästhetischen Lernens vorgestellt und auch deren Umsetzungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht kursorisch beschrieben. Auch in diesem Fall wurde dargestellt, welche Forschungsergebnisse zum Vorkommen des Ästhetischen Lernens in Lehrwerken

vorliegen und an welcher Stelle mit dem Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit angesetzt wird.

Der zweite Teil dieser Masterarbeit (= der Methodische Teil) hatte drei Schwerpunkte, die jeweils in einem Kapitel beschrieben wurden. Zunächst wurde auf die Lehrwerkanalyse im Kontext der DaF-/DaZ-Didaktik eingegangen und es wurde ihre Geschichte und ihre Entwicklung beschrieben. Um diese Geschichte darstellen zu können und um erklären zu können, weshalb für die Zwecke dieser Masterarbeit ein neuer Kriterienkatalog erstellt wird, wurden zunächst die wichtigsten Kriterienkataloge vorgestellt, die seit den 1970er Jahren entstanden sind. Im darauffolgenden Kapitel wurde die Erstellung des Kriterienkatalogs „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ kleinschrittig dokumentiert und es wurde ebenfalls detailliert beschrieben, wie die Analyse der Lehrwerke durchgeführt wird. Das Kapitel 6 wurde der Vorstellung und Beschreibung der zu analysierenden Lehrwerke gewidmet und es wurde erklärt, aus welchen Gründen die Lehrwerke *Aspekte neu B1plus* und *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* ausgewählt wurden – nämlich um die Vermittlung der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens in Lehrwerken im DaF- und DaZ-Unterrichtskontext untersuchen und vergleichen zu können. Das Niveau B1 (gemäß GeRS) hat sich daraus ergeben, dass Lehrwerke von den Verlagen nur bis zu dieser Niveaustufe in DaF- und DaZ unterteilt werden.

Der dritte Teil dieser Masterarbeit befasst sich mit der Analyse der Lehrwerke und den darauf aufbauenden Didaktisierungsvorschlägen.

Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse

Im dritten – dem empirischen Teil dieser Masterarbeit wurde zunächst beschrieben und auch mit Hilfe von Diagrammen optisch dargestellt, zu welchen Ergebnissen die durchgeführte Analyse führte. So hat sich die erste in der Einleitung dieser Masterarbeit formulierte Hypothese: *(1) Die Vermittlung der Mehrsprachigkeit kommt in den analysierten Lehrwerken häufiger vor als die Vermittlung des Ästhetischen Lernens* nicht zur Gänze bestätigt. Denn im Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* wurde das Ästhetische Lernen häufiger vermittelt (52 % der Kriterien bezüglich des Kursbuchs und 38 % bezüglich des Arbeitsbuchs waren zutreffend) als die Mehrsprachigkeit (37 % der Kriterien bezüglich des Kursbuchs und 26 % bezüglich des Arbeitsbuchs waren zutreffend). Die erste Hypothese wurde allerdings im Falle des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1* bestätigt, in dem die Mehrsprachigkeit (mit 21 % der

zutreffenden Kriterien im Kursbuch und 5 % im Arbeitsbuch) intensiver vermittelt wird als das Ästhetische Lernen (mit 3 % im Kursbuch und 0 % im Arbeitsbuch). Durch die hier präsentierten Prozentpunkte wird deutlich, dass die zweite Hypothese: (2) *Das Ästhetische Lernen und die Mehrsprachigkeit werden im Lehrwerk für den Bereich Deutsch als Zweitsprache weniger oft vermittelt als im Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* bestätigt wurde. Bei der Analyse bezüglich der Mehrsprachigkeit wurde bei den zutreffenden Kriterien zwischen der intralingualen und der interlingualen Mehrsprachigkeit unterschieden. Dadurch konnte festgestellt werden, dass im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich B1* fast ausschließlich (abgesehen von einem zweisprachigen Glossar) die intralinguale Mehrsprachigkeit vorkommt, was hingegen im Lehrwerk *Aspekte neu B1plus* nicht der Fall ist (hier wurde sowohl die intralinguale als auch die interlinguale Mehrsprachigkeit vermittelt). Es wurde somit deutlich, dass die Erstsprachen der Lernenden im DaF- und DaZ-Lehrwerken einen anderen Stellenwert haben und dass im DaZ-Kontext nach wie vor der „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994) eine Rolle spielt. Es muss allerdings betont werden, dass es sich in dieser Masterarbeit um eine exemplarische Analyse handelt, die natürlich keine statistische Aussagekraft haben kann. Das war auch nicht das Ziel dieser Arbeit, denn es wurde vielmehr versucht, herauszufinden, ob sich in DaF- und DaZ-Lehrwerken eine bestimmte Tendenz bezüglich der Vermittlung der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens abzeichnet.

Im letzten Kapitel dieser Arbeit wurden schließlich aufbauend auf dem theoretischen Hintergrund und den Ergebnissen der Analyse zwei konkrete Didaktisierungsvorschläge unterbreitet, wie die Mehrsprachigkeit und das Ästhetische Lernen in den analysierten DaF- und DaZ-Lehrwerken - idealerweise miteinander kombiniert - vermittelt werden könnten. So wurde für jedes Lehrwerk eine Didaktisierung ausformuliert und dessen Konzeption wurde durch die Bezüge zur Forschungsliteratur begründet. Auch bei diesem Kapitel handelt es sich um eine exemplarische Anknüpfung an das vorhandene Material in den Lehrwerken. Die Didaktisierungsvorschläge wurden im Kapitel 8 präsentiert und es wurden zu jeder Didaktisierung Arbeitsblätter entworfen, die im Unterricht eingesetzt und auf deren Plausibilität in der Praxis geprüft werden könnten. Diese Arbeitsblätter befinden sich im Anhang, so wie auch die Lehrwerkseiten, an die die Didaktisierungsvorschläge anknüpfen.

Abschließende Gedanken und Ausblick

Durch die Analyse der Lehrwerke wurde deutlich, dass sowohl die Mehrsprachigkeit als auch das Ästhetische Lernen in den DaF- und DaZ-Lehrwerken unterschiedlichen Stellenwert haben, wobei sich im DaZ-Lehrwerk eine starke utilitaristische Ausrichtung in Form der Fokussierung auf Alltagsthemen feststellen ließ. Hinsichtlich der Tatsache, dass aus den in der Forschungsliteratur präsentierten Ergebnissen deutlich wird, wie bereichernd und für das Erlernen der deutschen Sprache essentiell förderlich das Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens ist, ist die diesbezügliche Diskrepanz zwischen den DaF- und DaZ-Lehrwerken bedauerlich. In dieser Hinsicht könnten aber künftige empirische Forschungsergebnisse (in ausreichender, statistisch relevanter Anzahl) ein Umdenken der LehrwerkautorInnen hervorrufen und dadurch eine positive Wende bewirken.

Primärliteratur:

Glattauer, Daniel (2008): Gut gegen Nordwind. München: Goldmann.

Jin, Friederike, Joachim Schöte (2018): Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1. Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag.

Koithan, Ute, Tanja Mayr-Sieber et. al. (2017): Aspekte neu B1plus. Mittelstufe Deutsch (Kursbuch). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 1. Aufl.

Koithan, Ute, Tanja Mayr-Sieber et. al. (2017): Aspekte neu B1plus. Mittelstufe Deutsch (Arbeitsbuch). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 1. Aufl.

Lütke, Marion (2017): Aspekte neu B1plus. Mittelstufe Deutsch. Intensivtrainer 1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 1. Aufl.

Schöte, Joachim, Gunther Weimann (2018): Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1. Kursbuch. Berlin: Cornelsen Verlag.

Sekundärliteratur:

Abraham, Ulf (2014): Sprechen und Schreiben über Bilder. Das produktive Zusammentreffen zweier Medien aus sprachdidaktischer Sicht. In: Roll, Heike, Constanze Spieß (Hrsg.): Kunst durch Sprache - Sprache durch Kunst. (= OBST 84). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, S. 99 – 114.

Ahrenholz, Bernt (2017): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Oomen-Welke, Ingelore, Berndt Ahrenholz (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3 – 10.

Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt: Peter Lang.

Badstübner – Kizik, Camilla (2014): Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: Bernstein, Nils, Charlotte Lerchner (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 297 – 312.

Baur, Ruprecht S., Dorota Okonska et. al. (2016): Sprache durch Kunst. Ästhetisches und sprachliches Lernen im Zusammenspiel von Museum und Schule. In: Goethe Institut – Ender,

Andrea et. al. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 54. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 29 – 39.

Bernstein, Nils, Charlotte Lerchner (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93. Göttingen: Universitätsverlag.

Bernstein, Nils; García Llampallas, Claudia Guadalupe (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): Herder-Institut; interDaF e.V. am Herder-Institut. Universität Leipzig, 52 (2015) 2, S. 103 – 112.

Besedová, Petra (2017): Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. In: Janíková, Věra, Jana Nálepová (Hrsg.): Zentrum und Peripherie: aus fremdsprachen-didaktischer Sicht. Opava: Verlag Slezská univerzita, S. 171 – 184.

Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zur Verleihung der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Busch, Brigitta (2021): Mehrsprachigkeit, 3. Auflage. Wien, Schöningh: UTB.

Corti, Augustín (2016): Sprachvarietät und Kulturen. Eine mediale Analyse von Materialien. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Band 2. Münster: Waxmann, S. 85 – 97.

Dannerer, Monika, İnci Dirim et. al. (2021): Sprachliche Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht. FörMig-Material, Band 11. Münster: Waxmann.

Demmig, Silvia (2016): Language awareness und DaF. ZIF, Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21: 2, S. 68 – 75.

URL: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3085/> (23. 5. 2022)

Dinkelacker, Jörg, Aiga von Hippel (2014): 32 Grundbegriffe: Zugänge zur Erwachsenenbildung und zum Lernen Erwachsener – eine Einleitung mit Nutzungshinweisen. In: Dinkelacker, Jörg, Aiga von Hippel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 9 - 23.

URL: https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/media/moz_viewer/5512a3c6-68ec-431f-804b-4f1bb0dd2d03/language:de (17. 4. 2022)

Dobstadt, Michael, Renate Riedner (2021): Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus, Kathrin Biebighäuser et. al. (Hrsg.):

Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: J. B. Metzler Verlag, S. 394 – 411.

Dube, Juliane & Nina Wilbuer (2020): Sprachsensibilität in DaZ- Lehrwerken – Ein Kriterienraster zur Qualitätsanalyse (ProDaz). In: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/dube_wilbuer_sprachsensibilitaet_daf_daz_lehrwerken_beruefliche_bildung.pdf (8. 5. 2022)

Engel, Ulrich (1981): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, 5. Aufl. Heidelberg: Groos.

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia, Heft 3/2004, S. 41 – 46.
URL: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf (16. 1. 2022)

Gatt, Sabine (2013): Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierungen im Namen der Nation(alsprache). In: Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 161 – 174.
URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19144-7> (22. 5. 2022)

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster / New York: Waxmann-Verlag.

Hille, Almut, Johann Georg Lughofer (2014): Einfach mal dichten. Slam Poetry im Unterricht Deutsch als Fremdsprache In: Bernstein, Nils, Charlotte Lerchner (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 61 – 74.

Hufeisen, Britta (2011): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen - Vorstellung einiger konkreter Beispiele. In: Gnutzmann, Klaus (et. al.) (Hrsg.): Fremdsprachen. Lehren und Lernen 40, Heft 2. Tübingen: Narr Verlag, S. 106 – 119.

Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen, Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck: Studien Verlag, S. 182 – 193.

Kofler, Karolina, Elisabeth Peyer, Małgorzata Barras (2020): Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In: Schädlich, Birgit (Hrsg.): Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Berlin: Springer-Verlag, S. 101 – 120.

- Krumm, Hans-Jürgen, Maren Ohms-Duszenko (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard et. al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Berlin, New York: W. de Gruyter, S. 1029 – 1041.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233 – 248.
- Krüger-Potratz, Marianne (2011): Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte. In: Fürstenau, Sara, Mechtild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 51 – 68.
- Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Küster, Lutz, Christiane Lütge (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. [Kolloquium Fremdsprachenunterricht; 52]. Frankfurt, M.: Lang, S. 15 – 32.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2008): Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachige Kommunikationssituationen in den neuen Lehrwerken für den Französisch- und Spanischunterricht. In: Fäcke, Christiane, Walburga Hülk, Klein, Franz Josef (Hrsg.): Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann. Stuttgart: Ibidem, S. 105 – 124.
- Luchtenberg, Sigrid (2017): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150 – 162.
- Mandel, Birgit, Vera Timmerberg (2008): Kulturelle Partizipation im Ruhrgebiet in Zeiten des Strukturwandels. Institut für Kulturpolitik, Universität Hildesheim (Hrsg.), in Kooperation mit Ruhr 2010 – 2008.
URL:http://archiv.ruhr2010.de/fileadmin/user_upload/ruhr2010.de/scripts/download.php%3Ffile=uploads%252Fmedia%252FKulturelle_Partizipation_im_Ruhrgebiet_Graphiken.pdf (28. 5. 2022)
- Moraitis, Middeke, Mavruk, Gülşah et. al. (Hrsg.) (2018): Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen: Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Sprachvermittlungen 20. Münster, New York: Waxmann.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2018): Ästhetische Bildung. In: Moraitis, Anastasia et al. (Hrsg.): Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung. Münster/New York: Waxmann, S. 29 – 37.

Ricart Brede, Julia (2014): Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung: „Durchgängige Sprachbildung: Konzepte und Methoden zur Sprachbildung im Unterricht aller Fächer“, Europa-Universität Flensburg.

URL: <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/seminare/daf-daz/dokumente/personal/julia/vortrag-ricartbrede-mehrsprachigkeit-sichtbar-machen-final.pdf>
(22. 5. 2022)

Roll, Heike, Constanze Spieß (2014): Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst. Editorial. In: Roll, Heike, Constanze Spieß (Hrsg.): Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Heft 84/2013, S. 7 – 14.

Roll, Heike, Ruprecht Baur et. al. (2017): Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Sprach- und Kunstunterricht. Münster: Waxmann.

Rösch, Heidi (2021): Literature und Language Awareness (LitLA). In: Titelbach, Ulrike (Hrsg.): Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe. Wien: Praesens Verlag, S. 17 – 39.

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

Rösler, Dietmar, Michael Schart (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF), Heft 5, S. 483 – 493.

URL: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2016_Heft_5.pdf#page=3&view=Fit (28. 2. 2022)

Rückl, Michaela (Hrsg.) (2016): Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Band 2. Münster: Waxmann.

Siems, Maren (2015): Mehrsprachigkeit wertschätzen, Sprachen vergleichen und Sprachbewusstheit fördern – Herausforderungen für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. In: Benholz, Claudia, Magnus Frank et. al. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Klett, S. 163 – 186.

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

Vicente, Sara, Lina Pilypaityte (2014): Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. In: Fandrich, Christian, Britta Hufeisen et. al. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr. 50 (Themenheft Mehrsprachigkeit). Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 52 – 57.

Welke, Tina (2014): Die Etablierung eines Geheimnisses – Titelsequenzen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Bernstein, Nils, Charlotte Lerchner (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 353 – 362.

Wiese, Heike, Rosemarie Tracy, Sennema, Anke (2020): Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen. Berlin: Duden.

Wild, Kathrin (2014): Neue Töne im Ausspracheunterricht. In: Bernstein, Nils, Charlotte Lerchner (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ -Unterricht. Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik -Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 335 – 349.

Wild, Kathrin (2016): Einsatz von Sprachvergleich im frühen DaFmE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache mit Englisch). In: Rückl, Michaela (Hrsg.): Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Band 2. Münster: Waxmann, S. 153 – 165.

Zirfas, Jörg (2005): Aisthesis. Ästhetische Bildung im theatralen Sinnenspiel. In: Liebau, Eckart, Leopold Klepacki et. al. (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Dargestellten Spiels in der Schule. Weinheim und München: Juventa, S. 69 – 86.

Hochschulschriften:

Tsetskhladze, Nino (2016): Die Vermittlung der Fertigkeit: Sprechen am Beispiel des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch B1“. Diplomarbeit. Universität Wien.
URL: <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1328274> (26. 3. 2022)

Mathis, Nadine (2021): „Gesagt Getanz!“ Ästhetisches Lernen mit Tanz: Ansätze für (zweit-)sprachlernende Subjekte. Diplomarbeit. Universität Wien.

Internetquellen²²:

<https://www.aphorismen.de/gedicht/149076> (11.6.2022) (= AP)

<https://www.cornelsen.de/reihen/pluspunkt-deutsch-leben-in-oesterreich-120002530000> (13. 3. 2022) (= COr)

<https://www.cornelsen.de/produkte/pluspunkt-deutsch-leben-in-oesterreich-kursbuch-mit-audios-und-videos-online-b1-9783065209755> (14. 3. 2022) (= CO)

https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/aktuelle_entwicklungen.php#allgemein (17. 4. 2022) (= ERW)

<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/language-policy> (16. 5. 2022) (= EP)

<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (8. 3. 2022) (= ER)

<https://www.goethe.de/ins/sk/de/spr/kur.html> (16. 1. 2022) (= GI)

<https://www.integrationsfonds.at/sprache/pruefungen/> (17. 4. 2022) (= ÖIF)

<https://www.klett-sprachen.de/aspekte-neu/r-1/15#reiter=konzepcion> (9. 3. 2022) (= KS-K1)

https://www.klett-sprachen.de/aspekte-neu/r-1/15#reiter=mediathek&dl_niveau_str=B1Plus&dl_kategorie=36 (13. 3. 2022) (= KS-K2)

https://www.khm.at/objektdb/?id=11227&L=0&query=die+praterfahrt&view=0&facet_date=-4500%3B2021&sort=score%3Adesc&no_cache=1 (11. 6. 2022) (= KHM)

www.migration.gv.at (17. 4. 2022) (= MI)

<https://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2082&ID=3367&Menu=14&Item=1.2.2> (8. 3. 2022) (= SP)

<https://sprachenzentrum.univie.ac.at/deutschkurse/> (16. 1. 2022) (= SZ)

<https://www.youtube.com/watch?v=6nRIB6Hm530> (3. 6. 2022) (= Y)

Vortrag von Dr. Heike Roll, Professorin für Deutsch als Zwei-/Fremdsprache: Sprache durch Kunst vermitteln: Sprachliches und Ästhetisches Lernen im Zusammenspiel von Schule, Hochschule und Museum vom 8. Juli 2015.

²² Mit den im Text verwendeten Abkürzungen.

Abkürzungsverzeichnis

Ä – Ästhetisches Lernen

AB – Arbeitsbuch

DaF – Deutsch als Fremdsprache

DaFmE – Deutsch als Fremdsprache mit Englisch

DaZ – Deutsch als Zweitsprache

DTÖ – Deutsch-Test für Österreich

FörMiG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

GeRS – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

KB – Kursbuch

L1 – Language 1 (= Erstsprache)

LA – Language Awareness

LitLa – Literature and Language Awareness

M – Mehrsprachigkeit

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds

ÖSD – Österreichisches Sprachdiplom Deutsch

TN - Teilnehmer

TPR – Total Physical Response

UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: BILDKUNST IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT NACH BADSTÜBNER-KIZIK (Quelle: Rösler, 2012: S. 216)	S. 31
ABBILDUNG 2: MUSIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT NACH BADSTÜBNER-KIZIK (Quelle: Rösler, 2012: S. 216)	S. 32
ABBILDUNG 3: KREISDIAGRAMM <i>ASPEKTE NEU BIPLUS</i> – KURSBUCH	S. 83
ABBILDUNG 4: KREISDIAGRAMM <i>ASPEKTE NEU BIPLUS</i> – ARBEITSBUCH	S. 83
ABBILDUNG 5: KREISDIAGRAMM <i>PLUSPUNKT DEUTSCH BI</i> – KURSBUCH	S. 88
ABBILDUNG 6: KREISDIAGRAMM <i>PLUSPUNKT DEUTSCH BI</i> – ARBEITSBUCH	S. 88
ABBILDUNG 7: MEHRSPRACHIGKEIT IM KURSBUCH UND ARBEITSBUCH – VERGLEICH DER BEIDEN LEHRWERKE ...	S. 90
ABBILDUNG 8: ÄSTHETISCHES LERNEN IM KURSBUCH UND ARBEITSBUCH – VERGLEICH DER BEIDEN LEHRWERKE ...	S. 90
ABBILDUNG 9: BILDKUNST IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT NACH BADSTÜBNER-KIZIK (Quelle: Rösler, 2012: S. 216)	S. 100
ABBILDUNG 10: MUSIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT NACH BADSTÜBNER-KIZIK (Quelle: Rösler, 2012: S. 216)	S. 101
ABBILDUNG 11: „DIE PRATERFAHRT“ (1832) – GRAFIK: ALEXANDER VON BENSA D. Ä. (Quelle: Kunsthistorisches Museum Wien)	S. 139
URL: https://www.khm.at/objektdb/?id=11227&L=0&query=die+praterfahrt&view=0&facet_date=-4500%3B2021&sort=score%3Adesc&no_cache=1 (11. 6. 2022)	

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: KONZEPTION DER LEHRWERKE <i>ASPEKTE NEU BI PLUS</i> UND <i>PLUSPUNKT DEUTSCH. LEBEN IN ÖSTERREICH BI</i>	S. 70
---	-------

Abstract

Sowohl die Mehrsprachigkeit als auch das Ästhetische Lernen werden in der Forschungsliteratur als wesentliche Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts gesehen, mit dessen Hilfe die Lernenden ihre Sprachkompetenz erweitern können. Wie diese zwei Aspekte in den DaF- und DaZ-Lehrwerken in der Erwachsenenbildung vermittelt werden, wurde aber bisher kaum untersucht. Um die Vermittlung der Mehrsprachigkeit und des Ästhetischen Lernens in den DaF- und DaZ-Lehrwerken der Erwachsenenbildung untersuchen zu können, wird auf Basis der vorhandenen für die Lehrwerkanalyse konzipierten Kriterienkataloge ein neuer Kriterienkatalog „Mehrsprachigkeit und Ästhetisches Lernen“ erstellt, mit dessen Hilfe die Lehrwerke *Aspekte neu B1plus* und *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1* analysiert werden.

ANHANG

Kriterienkatalog

Nummer	Kriterium
M1	Zur Förderung einer positiven emotionalen Einstellung werden auch Audioexzerte verwendet, die die Mehrsprachigkeit widerspiegeln. (übernommen von: Funk, 2004)
M2	Im Lehrwerk gibt es authentische Materialien, die explizit zur Vermittlung der Mehrsprachigkeit dienen. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M3	Es gibt (zusätzliche) Tonaufnahmen: Texte, oder Lieder, die die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit anregen. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M4	Es gibt Wiederholungsübungen oder besondere Lektionen / Module, in denen die Mehrsprachigkeit vermittelt wird. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M5	Aufgaben und Übungen in denen die Mehrsprachigkeit vermittelt wird, führen zur kreativen Arbeit. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M6	Es gibt ausgesprochen spielerische Übungen, die die Mehrsprachigkeit fokussieren. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M7	Aufgaben und Übungen, die das Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit anregen, berücksichtigen ausreichend verschiedene Lesertypen (visuell/auditiv/motorisch/haptisch). (übernommen von: Jenkins, 1997)
M8	Bei Aufgaben und Übungen, die die Mehrsprachigkeit thematisieren, gibt es Differenzierungsangebote. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M9	Aufgaben und Übungen, die die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, ermöglichen die Erstellung eines individuellen Portfolios (oder eines Gruppenportfolios) bzw. regen diese explizit an. (übernommen von: Bernstein/García-Llambillas, 2015)
M10	Das Wissen, die eigenen Erfahrungen und Gefühle der TN werden durch das Miteinbeziehen und Thematisieren der Mehrsprachigkeit angesprochen. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M11	Durch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit vermittelt das Lehrwerk Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen. (übernommen von: Bernstein/García-Llambillas, 2015)
M12	Phonetische Übungen werden auch kontrastiv angeboten. (übernommen von: Funk, 2004)
M13	Es gibt ein zweisprachiges oder mehrsprachiges Glossar, das die Mehrsprachigkeit miteinbezieht. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M14	Unter den vermittelten Lesestrategien wird auch das Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit (Sprachkenntnisse, die die TN mitbringen, internationalen) subsumiert. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M15	Es wird ein andere (Fremd-)Sprachkenntnis der TN angelernt und diese werden zum Erschließen der Inhalte (Grammatik, Wortschatz) genutzt. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M16	Im Lehrwerk sind verschiedene Sprachvarianten repräsentiert. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M17	Bei dialogischen Wendungen wird eine kontrastive Arbeit (LL oder andere Sprachkenntnisse der TN) angeregt. (übernommen von: Jenkins, 1997)
M18	Es wird auf die Freiheit des mündlichen Sprechens hingewiesen (z. B. keine ganzen Sätze, Auslassungen, ungangssprachliche Ausdrücke, Code Switching, / Code Mixing). (übernommen von: Jenkins, 1997)
M19	Wortbedeutungen werden auch kontrastiv erarbeitet. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A1	Zur Förderung einer positiven emotionalen Einstellung werden auch Audioexzerte verwendet, die die Kunstthematizieren. (übernommen von: Funk, 2004)
A2	Im Lehrwerk gibt es authentische Materialien, die explizit zur Vermittlung des Ästhetischen Lernens dienen. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A3	Es gibt (zusätzliche) Tonaufnahmen: Texte, oder Lieder, die das Ästhetische Lernen anregen. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A4	Es gibt Wiederholungsübungen oder besondere Lektionen / Module, in denen das Ästhetische Lernen vermittelt wird. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A5	Aufgaben und Übungen, in denen das Ästhetische Lernen vermittelt wird, führen zu kreativer Arbeit. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A6	Es gibt auch ausgesprochen spielerische Übungen, die das Ästhetische Lernen fokussieren. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A7	Die Aufgaben und Übungen, die das Ästhetische Lernen anregen, berücksichtigen ausreichend verschiedene Lesertypen (visuell, auditiv, motorisch, haptisch). (übernommen von: Jenkins, 1997)
A8	Bei Aufgaben und Übungen, die das Ästhetische Lernen thematisieren, gibt es Differenzierungsangebote. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A9	Aufgaben und Übungen, die das Ästhetische Lernen berücksichtigen, ermöglichen die Erstellung eines individuellen Portfolios (oder eines Gruppenportfolios) bzw. regen diese explizit an. (übernommen von: Bernstein/García-Llambillas, 2015)
A10	Das Wissen, die eigenen Erfahrungen und Gefühle der TN werden mithilfe ästhetischer Initiativen angesprochen. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A11	Durch die Berücksichtigung des Ästhetischen Lernens vermittelt das Lehrwerk Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen. (übernommen von: Bernstein/García-Llambillas, 2015)
A12	Phonetische Übungen werden auch in Kombination mit Ästhetischem Lernangeboten. (übernommen von: Funk, 2004)
A13	Informationen zur Kultur, Kunst oder Literatur sind auch Hauptthemen vor Lektionen (nicht nur als Zusatzangebot vorhanden). (vgl. Jenkins, 1997: S. 184)
A14	Die Auswahl und Qualität der Abbildungen ermöglicht Ästhetisches Lernen. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A15	Es sind auch literarische Texte vertreten und die Aufgaben sind den literarischen Texten angemessen. Es gibt Unterschiede zur Arbeit mit Sach- und Alltags Texten. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A16	Im Lehrwerk gibt es Texte / Bilder / Lieder / Musikstücke oder -Filme, die über ihren vordergründig kommunikativ verwertbaren Inhalt hinaus zugunsten des Ästhetischen Lernens genutzt werden. (nach: Badstübner-Kirk, 2014)
A17	Es gibt bildgestützte Aufgaben/Aufgaben, bei denen mit dem ästhetischen Potenzial dieser Bilder gearbeitet wird. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A18	"Es werden Verfahren kreativ-künstlerische: Produktion oder dramaturgische Verfahren eingesetzt." (nach: Küster, 2015: S. 24)
A19	Im Lehrwerk gibt es Aufgaben / Übungen, die auf die Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität setzen und in denen Fragen angeregt werden, die mehr als eine Antwort zulassen bzw. offen bleiben müssen. (nach: Badstübner-Kirk, 2014)
A20	Es wird eine Auseinandersetzung mit Sichtweisen fiktionaler Figuren (Literatur, Film, Malerei, ...) und der Vergleich mit der eigenen Weltansicht angeregt. (nach: Küster, 2015)
A21	In den Aufgaben und Übungen wird die Emotionalität, Empathie und die subjektive Auseinandersetzung mit Lerninhalten angeregt. (nach: Badstübner-Kirk, 2014)
A22	Im Lehrwerk gibt es Aufgaben / Übungen, die die Entwicklung von Interpretations- und Deutungskompetenzen fördern. (nach: Badstübner-Kirk, 2014)
A23	Die Lernenden werden an der Auswahl von Lernwortschatz beteiligt, indem sie auf die ästhetischen Impulse unterschiedlich reagieren und individuelle Aufgaben erarbeiten. (übernommen von: Funk, 2004)
A24	Zur Erschließung und Vermittlung von Wortschatz werden Strategien vermittelt, die auf der ganzheitlichen Wahrnehmung basieren und das Setzen von individuellen Schwerpunkten ermöglichen. (übernommen von: Funk, 2004)
A25	Die sprachlichen Äußerungskompetenzen ergeben sich auch durch das Ästhetische Lernen (z. B. Sprechen über ein Gemälde, einen Film oder ein Musikstück). (übernommen von: Funk, 2004)
A26	Es wird im Hinblick auf das Ästhetische Lernen ein Unterschied zwischen Schreiben als Mittel und Schreiben als Ziel gemacht. (übernommen von: Jenkins, 1997)
A27	Im Lehrwerk wird die Wahrnehmungsfähigkeit differenziert (im Sinne von der Reflexion der Wahrnehmungsgenügen und der Erschließung der Wahrnehmung). (nach: Badstübner-Kirk, 2014)
A28	Im Lehrwerk gibt es ganzheitlich angelegte Aufgaben / Übungen, in denen verschiedene Facetten, Kunst, Sinne und Lebensreize miteinander greifbar und einander ergänzen. (vgl. Badstübner-Kirk, 2014: S. 298)
A29	Die Bildwahrnehmung wird bewusst gemacht und geübt, dabei wird die ästhetische Erfahrung angeregt, durch die sprachliches Lernen ermöglicht wird (z. B. das Verbalisieren von Gefühlen, die das Betrachten eines Bildes hervorruft). (übernommen von: Jenkins, 1997)

Aspekte neu B1plus - Kursbuch

Kürzelnum	url/zu	url/nicht/zu	Beleg
M1	3	1	
M2	3	1	
M3	3	1	
M4	3	1	
M5	3	1	
M6	3	1	
M7	3	1	
M8	3	1	
M9	3	1	
M10	1	0	S 13/4; S 32/1a
M11	1	0	S 13/4; S 41
M12	3	1	
M13	3	1	
M14	3	1	
M15	1	0	S 17; S 41
M16	1	0	S 18; S 51/6a; S 98; S 110; Audiokassette: 1.21; 1.29; 2.04; 2.24; 2.32
M17	1	0	S 13/4; S 32/1
M18	1	0	S 18; S 99; S 141
M19	1	0	S 32/1
A1	3	1	
A2	3	1	
A3	3	1	
A4	3	1	
A5	1	0	S 115/3, 10
A6	1	0	S 115/3, 10
A7	3	1	
A8	3	1	
A9	3	1	
A10	1	0	S 114-115
A11	1	0	S 115/3, 10
A12	1	0	S 121
A13	1	0	S 20, 36, 64, 65, 66, 68, 116, 144, 148
A14	1	0	S 36, S 144, S 164
A15	1	0	S 112, 113, 114, 115
A16	3	1	
A17	3	1	
A18	3	1	
A19	1	0	S 113/3c; 115/89, 110
A20	1	0	S 115/3; S 113/3a
A21	1	0	S 113/3b-c; S 115/810
A22	1	0	S 112, 113, 114, 115
A23	1	0	S 115/3, 9a
A24	3	1	
A25	1	0	S 112, 113, 114, 115
A26	1	0	S 115/10
A27	3	1	
A28	3	1	
A29	3	1	

Aspekte neu B1plus - Arbeitsbuch

Kriterium	trifft zu	trifft nicht zu	Beleg
M1	0	1	
M2	0	1	
M3	1	0	Audiospur 19 (AB)
M4	0	1	
M5	0	1	
M6	0	1	
M7	0	1	
M8	0	1	
M9	0	1	
M10	1	0	S. 12, Audiospur: 19, 20 (AB)
M11	0	1	
M12	0	1	
M13	0	1	
M14	0	1	
M15	0	1	
M16	1	0	S. 12, Audiospur: 15 (AB)
M17	1	0	S. 84/1b
M18	1	0	S. 64/1b.1c; S. 80; S. 96; S. 98; S. 100
M19	0	1	
A1	0	1	
A2	0	1	
A3	0	1	
A4	0	1	
A5	1	0	S. 49
A6	1	0	S. 49
A7	0	1	
A8	0	1	
A9	0	1	
A10	0	1	
A11	0	1	
A12	1	0	S. 128
A13	0	1	
A14	0	1	
A15	0	1	
A16	0	1	
A17	1	0	S. 112
A18	1	0	S. 27/3a
A19	1	0	S. 54/1b; S. 122/9
A20	0	1	
A21	1	0	S. 49; S. 122
A22	0	1	
A23	1	0	S. 27
A24	1	0	S. 49
A25	1	0	S. 49
A26	1	0	S. 54; S. 122
A27	0	1	
A28	0	1	
A29	0	1	

Aspekt neu B1 plus - Intensivtrainer

Kriterium	trifft zu	trifft nicht zu	Beleg
M1	☐	1	
M2	☐	1	
M3	☐	1	
M4	1	0	Am Ende jeder Lektion wird die MS mitteilbezogen
M5	☐	1	
M6	☐	1	
M7	☐	1	
M8	1	0	Jeder/r schreibt individuell Ausdrücke, die ihm/ihr wichtig sind in welcher Sprache man will (= in ihrer Sprache) (am Ende jeder Lektion)
M9	☐	1	
M10	☐	1	
M11	☐	1	
M12	☐	1	
M13	1	0	Selbständige Übersetzung der Vokabelliste am Ende jeder Lektion in "die Sprache" der TN.
M14	☐	1	
M15	☐	1	
M16	☐	1	
M17	☐	1	
M18	☐	1	
M19	☐	1	
A1	☐	1	
A2	☐	1	
A3	☐	1	
A4	☐	1	
A5	☐	1	
A6	☐	1	
A7	☐	1	
A8	☐	1	
A9	☐	1	
A10	☐	1	
A11	☐	1	
A12	☐	1	
A13	1	0	S. 7/6, 8, 10 u.f.
A14	☐	1	
A15	☐	1	
A16	☐	1	
A17	☐	1	
A18	☐	1	
A19	☐	1	
A20	☐	1	
A21	☐	1	
A22	☐	1	
A23	☐	1	
A24	☐	1	
A25	☐	1	
A26	☐	1	
A27	☐	1	
A28	☐	1	
A29	☐	1	

Pluspunkt Deutsch B1 - Kursbuch

Kriterium	trifft zu	trifft nicht zu	Beleg
M1	0	1	
M2	0	1	
M3	0	1	
M4	-	0	S 53 (Sprachregister: nur intralinguale MS)
M5	0	1	
M6	0	1	
M7	0	1	
M8	0	1	
M9	0	1	
M10	0	1	
M11	0	1	
M12	0	1	
M13	-	0	Glossar nur für die Sprachen Arabisch und Farsi, online zum Herunterladen
M14	0	1	
M15	0	1	
M16	-	0	S 28, S. 143 (Ansatzweise wird zwischen der Umgangssprache und der Hochsprache unterschieden, Privatgespräche - offizielle Gespräche), Audiospuren, 2.19, 3.17, Videoclips, 5 und 9
M17	0	1	
M18	-	0	im Teil "Dialogtraining", S. 17, S. 37, S. 53, S. 73, S. 89, S. 99, S. 125, S. 135, S. 143
M19	0	1	
A1	0	1	
A2	0	1	
A3	0	1	
A4	-	0	S 39
A5	0	1	
A6	0	1	
A7	0	1	
A8	0	1	
A9	0	1	
A10	0	1	
A11	0	1	
A12	0	1	
A13	0	1	
A14	0	1	
A15	0	1	
A16	0	1	
A17	0	1	
A18	0	1	
A19	0	1	
A20	0	1	
A21	0	1	
A22	0	1	
A23	0	1	
A24	0	1	
A25	0	1	
A26	0	1	
A27	0	1	
A28	0	1	
A29	0	1	

Pluspunkt Deutsch B1 - Arbeitsbuch

kurz/nicht ou Beleg

kurz/n. zu

Kriterium

M1	0	1	
M2	0	1	
M3	0	1	
M4	0	1	
M5	0	1	
M6	0	1	
M7	0	1	
M8	0	1	
M9	0	1	
M10	0	1	
M11	0	1	
M12	0	1	
M13	1	0	
M14	0	1	
M15	0	1	
M16	0	1	
M17	0	1	
M18	0	1	
M19	0	1	
A1	0	-	
A2	0	-	
A3	0	-	
A4	0	-	
A5	0	-	
A6	0	-	
A7	0	-	
A8	0	-	
A9	0	-	
A10	0	-	
A11	0	-	
A12	0	-	
A13	0	-	
A14	0	-	
A15	0	-	
A16	0	-	
A17	0	-	
A18	0	-	
A19	0	-	
A20	0	-	
A21	0	-	
A22	0	-	
A23	0	-	
A24	0	-	
A25	0	-	
A26	0	-	
A27	0	-	
A28	0	-	
A29	0	-	

Zweisprachiges Glossar online zum kostenlosen Herunterladen für die Sprachen Arabisch und Farsi

– Eine virtuelle Romanze

1a Lesen Sie die Meinungen aus einem Literaturforum über den E-Mail-Roman „Gut gegen Nordwind“ von Daniel Glattauer. Welche Meinungen sind positiv, welche negativ?

1 Ein witziger und spannender Mailwechsel zwischen zwei intelligenten Menschen, nämlich Emmi Rothner und Leo Leike, die sich mit jeder weiteren E-Mail näherkommen. Meine Empfehlung: sehr lesenswert.

2 Kann man mit geschriebenen E-Mails ein Buch füllen? Man kann. Am Anfang war ich sehr skeptisch und ich dachte, Mails zu lesen, wird langweilig. Aber bereits nach der dritten Seite war ich süchtig. Ich konnte das Buch nicht mehr weglegen.



3 Obwohl ich das Buch an einem Tag gelesen habe, weil ich neugierig war, wie es mit Leo und Emmi weitergeht, war ich stellenweise genervt. Die E-Mails sind zum Teil langatmig mit vielen Wortspielereien. Und das Ende überrascht mich nicht.

4 Ich habe das Buch zum Geburtstag geschenkt bekommen. Das beste Geschenk! Ich habe es verschlungen. Man fühlt mit Emmi und Leo und hofft, dass alles gut ausgeht.

b Was erfahren Sie aus den Meinungen über den Roman?

2a Lesen Sie den ersten Abschnitt des Romans. Beantworten Sie die Fragen.

1. An wen schreibt Emmi Rothner?
2. Was ist der Grund der E-Mails?
3. Warum bekommt sie zuerst keine Antwort?

15. Jänner¹

Betreff: Abbestellung

Ich möchte mein Abonnement kündigen. Geht das auf diesem Wege? Freundliche Grüße, E. Rothner.

18 Tage später

Betreff: Abbestellung

Ich will mein Abonnement kündigen. Ist das per E-Mail möglich? Ich bitte um kurze Antwort. Freundliche Grüße, E. Rothner.

33 Tage später

Betreff: Abbestellung

Sehr geehrte Damen und Herren vom „Like“-Verlag, sollte Ihr beharrliches² Ignorieren meiner Versuche, ein Abonnement abzubestellen, den Zweck haben, weitere Hefte Ihres im Niveau leider stetig sinkenden Produkts absetzen³ zu können, muss ich Ihnen leider mitteilen: Ich zahle nichts mehr! Freundliche Grüße, E. Rothner.

Acht Minuten später

AW:

Sie sind bei mir falsch. Ich bin privat. Ich habe: woerter@leike.com. Sie wollen zu: woerter@like.com. Sie sind schon der Dritte, der bei mir abbestellen will. Das Heft muss wirklich schlecht geworden sein.

Fünf Minuten später

RE:

Oh, Verzeihung! Und danke für die Aufklärung⁴. Grüße, E.R.

1. Januar, 2. ausdauernd, entschlossen, 3. verkaufen, 4. Erklärung, Information



b Lesen Sie die dritte E-Mail noch einmal. Wie reagiert Emmi? Markieren Sie.

- ☐ freundlich ☐ genervt ☐ bittend ☐ frech ☐ höflich

3a Lesen Sie weiter. Wie reagiert Leo auf die nächste Mail von Emmi?

Neun Monate später

Kein Betreff

Frohe Weihnachten und ein gutes neues Jahr wünscht Emmi Rothner.

Zwei Minuten später

AW:

Liebe Emmi Rothner, wir kennen uns zwar fast noch weniger als überhaupt nicht. Ich danke Ihnen dennoch für Ihre herzliche und überaus originelle Massenmail! Sie müssen wissen: Ich liebe Massenmails an eine Masse, der ich nicht anhöre². MfG³, Leo Leike.

18 Minuten später

RE:

Verzeihen Sie die schriftliche Belästigung⁴, Herr MfG Leike. Sie sind mir irrtümlich in meine Kundenkartei gerutscht⁵, weil ich vor einigen Monaten ein Abonnement abbestellen wollte und versehentlich⁶ Ihre E-Mail-Adresse erwisch⁷ hatte. Ich werde Sie sofort löschen.

PS: Wenn Ihnen eine originellere Formulierung einfällt, jemandem „Frohe Weihnachten und ein gutes neues Jahr“ zu wünschen, als „Frohe Weihnachten und ein gutes neues Jahr“, dann teilen Sie mir diese gerne mit. Bis dahin: Frohe Weihnachten und ein gutes neues Jahr! E. Rothner.

1. eine E-Mail an sehr viele Menschen, 2. ein Mitglied oder Teil von etwas sein, 3. Mit freundlichen Grüßen, 4. Störung, 5. gekommen, 6. nicht mit Absicht, 7. genommen

b Was wollen Emmi und Leo mit den Formulierungen sagen? Markieren Sie.

1. „Ihre herzliche und überaus originelle Massenmail“
 - ☐ a Leo hält die Idee, eine Massenmail zu schreiben, für sehr kreativ.
 - ☐ b Leo mag diese Art von E-Mail gar nicht und ist deswegen ironisch.
2. „Herr MfG Leike“
 - ☐ a Emmi kennt diese allgemeine Abkürzung der Grußformel und findet sie zu unpersönlich.
 - ☐ b Emmi mag die Abkürzung und verwendet sie deswegen auch für die Anrede.
3. „Wenn Ihnen eine originellere Formulierung einfällt, ...“
 - ☐ a Emmi will in einer Massenmail keinen anderen Weihnachtsgruß schreiben.
 - ☐ b Emmi findet diesen Weihnachtsgruß in einer Massenmail passend.

c Welchen Eindruck haben Sie von Emmi und Leo? Markieren Sie passende Adjektive.

ernsthaft	korrekt	offen	aggressiv	gestresst	herzlich	humorvoll	verärgert
schlagfertig	ironisch	herausfordernd	schüchtern	genervt	höflich	kreativ	

4 Ist Ihnen schon einmal etwas Ähnliches wie Emmi passiert?

5 Was denken Sie: Wie geht der Mailwechsel zwischen Emmi und Leo weiter?

- Eine virtuelle Romanze

- 6 Lesen Sie weiter. Leo stellt Vermutungen über Emmis Alter an. Er charakterisiert bestimmte Altersstufen. Notieren Sie zu diesen Altersstufen Leos Begründungen.

Emmi und Leo tauschen weitere E-Mails aus. Emmi erfährt, dass Leo sich beruflich mit der Sprache von E-Mails befasst. Er ist Kommunikationsberater und Assistent für Sprachpsychologie an der Universität. Dort arbeitet Leo an einer Studie über den Einfluss der E-Mail auf das Sprachverhalten. Leo glaubt, dass Emmi jünger klingt, als sie in Wirklichkeit ist. Emmi fragt, wie er darauf kommt. Leo antwortet:

45 Minuten später

AW:

- Sie schreiben wie 30. Aber Sie sind um die 40, sagen wir: 42. Woran ich das zu erkennen glaube? – Eine 30-Jährige liest nicht regelmäßig „Like“. Das Durchschnittsalter einer „Like“-Abonnentin beträgt etwa 50 Jahre. Sie sind aber jünger, denn beruflich beschäftigen Sie sich mit Homepages, da könnten Sie also wieder 30 und sogar deutlich darunter sein. Allerdings schickt keine 30-Jährige eine Massenmail an Kunden, um ihnen
- 5 „Frohe Weihnachten und ein gutes neues Jahr“ zu wünschen. Und schließlich: Sie heißen Emmi, also Emma. Ich kenne drei Emmas, alle sind älter als 40. Mit 30 heißt man nicht Emma. Emma heißt man erst wieder unter 20, aber unter 20 sind Sie nicht, sonst würden Sie Wörter wie „cool“, „spacig“, „geil“, „elementar“, „heavy“ und Ähnliches verwenden. Außerdem würden Sie dann weder mit großen Anfangsbuchstaben noch in vollständigen Sätzen schreiben. Und überhaupt hätten Sie Besseres zu tun, als sich mit einem humorlosen
- 10 vermeintlichen Professor zu unterhalten und dabei interessant zu finden, wie jung oder alt er Sie einschätzt. Noch etwas zu „Emmi“: Heißt man nun Emma und schreibt man jünger als man ist, zum Beispiel weil man sich deutlich jünger fühlt, als man ist, nennt man sich nicht Emma, sondern Emmi. Fazit, liebe Emmi Rothner: Sie schreiben wie 30, Sie sind 42. Stimmt's? Sie haben 36er Schuhgröße. Sie sind klein, zierlich² und quirlig³, haben kurze dunkle Haare. Und Sie sprudeln⁴, wenn Sie reden. Stimmt's? Guten Abend, Leo Leike.

1. toll, cool, 2. schlank, 3. temperamentvoll, lebhaft, 4. sehr viel und sehr schnell reden

20 Jahre	30 Jahre	40 Jahre	50 Jahre
			typische „Like“- Abonnentin

- 7 Lesen Sie Emmis Antwort. Markieren Sie dann, ob die Aussagen 1–4 richtig oder falsch sind.

Am nächsten Tag

Betreff: Nahe treten

- Lieber Leo, den „Leike“ lasse ich jetzt weg. Sie dürfen dafür die „Rothner“ vergessen. Ich habe Ihre gestrige Mail sehr genossen, ich habe sie mehrmals gelesen. Ich möchte Ihnen ein Kompliment machen. Ich finde es spannend, dass Sie sich so auf einen Menschen einlassen¹ können, den Sie gar nicht kennen, den Sie noch nie gesehen haben und wahrscheinlich auch niemals sehen werden, von dem Sie auch sonst nichts zu erwarten
- 5 haben, wo Sie gar nicht wissen können, ob da jemals irgend etwas Adäquates² zurückkommt. Das ist ganz atypisch³ männlich, und das schätze ich an Ihnen. Das wollte ich Ihnen vorweg nur einmal gesagt haben. So, und jetzt zu ein paar Punkten:
- 1.) Sie haben einen ausgewachsenen Massenmail-Weihnachtsgruß-Psycho⁴! Wo haben Sie den aufgerissen⁵? Anscheinend kränkt man Sie zu Tode, wenn man „Frohe Weihnachten und ein gutes neues Jahr“ sagt. Gut, ich verspreche Ihnen, ich werde es nie, nie wieder sagen! Übrigens finde ich es erstaunlich, dass Sie von „Frohe Weihnachten und ein gutes neues Jahr“ auf ein Lebensalter schließen können wollen. Hätte ich „Frohe Weihnachten und ein glückliches neues Jahr“ gesagt, wäre ich dann zehn Jahre jünger gewesen?
- 10 2.) Tut mir Leid, lieber Leo Sprachpsychologe, aber dass eine Frau nicht jünger als 20 Jahre sein kann, wenn sie nicht „cool“, „geil“ und „heavy“ verwendet, kommt mir schon ein bisschen weltfremd oberprofessorenhaft⁶ vor. Nicht, dass ich darum kämpfe, so zu schreiben, dass Sie meinen könnten, ich sei jünger als 20 Jahre. Aber weiß man es wirklich?
- 15 3.) Ich schreibe also wie 30, sagen Sie. Eine 30-Jährige liest aber nicht „Like“, sagen Sie. Dazu erkläre ich Ihnen gerne: Die Zeitschrift „Like“ hatte ich für meine Mutter abonniert. Was sagen Sie jetzt? Bin ich nun endlich jünger, als ich schreibe?



- 20 4.) Mit dieser Grundsatzfrage muss ich Sie alleine lassen. Ich habe leider einen Termin. (Firmunterricht? Tanzschule? Nagelstudio? Teekränzchen? Suchen Sie es sich ruhig aus.) Schönen Tag noch, Leo! Emmi.

Drei Minuten später

RE:

Ach ja, Leo, eines will ich Ihnen doch noch verraten: Bei der Schuhgröße waren Sie gar nicht so schlecht. Ich trage 37. (Aber Sie brauchen mir keine Schuhe zu schenken, ich habe schon alle.)

1. hier: einen Menschen kennenlernen wollen, 2. etwas Gleiches, 3. nicht typisch, 4. Psychose, psychische Krankheit, 5. Wie ist das denn entstanden?, 6. wie jemand, der alles besser weiß

1. Emmi glaubt, dass sie sich mit Leo noch treffen wird.
2. Emmi findet, dass Leo große psychische Probleme hat.
3. Das Abonnement der Zeitschrift „Like“ gehörte Emmis Mutter.
4. Emmi hat einen Kurs und kann nicht weiterschreiben.

richtig falsch

☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

- 8 Bilden Sie zwei Gruppen. Wie stellen Sie sich Leo und Emmi vor? Jede Gruppe schreibt für beide einen Steckbrief. Ergänzen Sie die Informationen aus den E-Mails mit Ihren Vermutungen. Vergleichen Sie dann die Ergebnisse im Kurs.

- 9a Leo meldet sich nicht mehr. Wie findet Emmi das?

Drei Tage später

Betreff: Etwas fehlt

Lieber Leo, wenn Sie mir drei Tage nicht schreiben, empfinde ich zweierlei: 1.) Es wundert mich. 2.) Es fehlt mir etwas. Beides ist nicht angenehm. Tun Sie was dagegen! Emmi.

Emmi

Alter:

Familienstand: wahr-scheinlich ledig

Beruf:

Aussehen: Schuhgröße 37, zierlich,

Hobbys:

- b Lesen Sie weiter: Warum hat Leo nicht geantwortet? Warum will er Emmi nicht treffen?

Am nächsten Tag

Betreff: Endlich gesendet!

- Liebe Emmi, zu meiner Verteidigung gebe ich an: Ich habe Ihnen täglich geschrieben, ich habe die E-Mails nur nicht abgeschickt, nein, im Gegenteil, ich habe sie allesamt wieder gelöscht. Ich bin in unserem Dialog nämlich an einem heiklen Punkt angelangt¹. Sie, diese gewisse Emmi mit Schuhgröße 37, beginnt mich schön langsam mehr zu interessieren, als es dem Rahmen, in dem ich mich mit ihr unterhalte, entspricht². Und wenn sie, diese gewisse Emmi mit Schuhgröße 37, von vornherein feststellt: „Wahrscheinlich werden wir uns niemals sehen“, dann hat sie natürlich völlig Recht und ich teile ihre Ansicht. Ich halte das für sehr, sehr klug, dass wir davon ausgehen, dass es zu keiner Begegnung zwischen uns kommen wird. Ich will nämlich nicht, dass die Art unseres Gesprächs hier auf das Niveau eines Kontaktanzeigen- und Chatroom-Geplänkels³ absinkt.
- 10 So, und diese Mail schicke ich nun endlich weg, damit sie, diese gewisse Emmi mit Schuhgröße 37, wenigstens irgendwas von mir in der Mailbox hat. (Aufregend ist der Text nicht, ich weiß, es ist auch nur ein Bruchteil von dem, was ich Ihnen schreiben wollte.) Alles Liebe, Leo

1. an einen schwierigen Punkt kommen, 2. mehr als es zur Situation passt, 3. ein banales Gespräch

- 10 Was denken Sie: Gibt es ein Happy End? Schreiben Sie für die Geschichte ein Ende.

► Ü 1-3

- 11 Würden Sie das Buch gerne lesen? Warum? Warum nicht?

Arbeitsblatt 1: *Aspekte neu BIplus:* Kursbuch, Lektion 7, Modul 4

- 1) Sehen Sie sich den **Trailer** zum Film *Gut gegen Nordwind* (2019) an. Die Aufnahme ist ohne Ton. Stellen Sie zu zweit Vermutungen darüber an, worum es in diesem Film geht und welche Geschichte Ihrer Meinung nach, erzählt wird. Sie können in diesem Gespräch auch Wörter aus anderen Sprachen verwenden und sich Notizen machen.
- 2) Bearbeiten Sie die Übungen 112/1a,b; 112/2a,b und 113/3a,b,c im Kursbuch.
- 3) Sie hören nun Abschnitte aus dem **Hörbuch** „Gut gegen Nordwind“, die Sie gerade gelesen haben. Welche Eigenschaften würden Sie den ProtagonistInnen jetzt zuordnen? Sprechen Sie darüber zu zweit und begründen Sie immer Ihre Meinung (= Warum finden Sie, kann man die Person so charakterisieren). Sie können bei Ihren Überlegungen auch andere Sprachen nutzen (= nicht nur Deutsch).



Sehen Sie die Personen (Emmi und Leo) gleich? Wenn nicht, was sehen Sie nach dem Hören anders und warum?

- 4) Sie sehen nun einen Abschnitt aus der Theateraufführung „Gut gegen Nordwind“ (2009).



Wie sehen Sie Emmi und Leo in diesem Theaterstück?

Arbeiten Sie in Gruppen und äußern sie sich zu diesen Fragen:

- *Wie würden Sie die ProtagonistInnen jetzt charakterisieren?*
- *Hat das Medium (Buch, Audiobuch, Aufzeichnung der Theateraufführung) einen Einfluss darauf, wie Sie die Personen sehen? Wenn ja, welchen? Wenn nein, warum?*
- *Was ändert sich mit dem Medienwechsel?*

Arbeiten Sie mit den Silhouetten auf der nächsten Seite und schreiben Sie in das Bild / oder um das Bild herum, wie Sie die Personen als a) Figuren aus dem Buch, b) Figuren aus dem Hörbuch, c) Figuren aus dem Theaterstück charakterisieren würden. Welche Eigenschaften haben die Personen? Sprechen Sie über Ihre Meinung in der Gruppe. Sie

können dabei alle Sprachen nutzen, die Sie sprechen. Sie müssen aber: a) darauf achten und überprüfen, dass alle in der Gruppe verstehen, was Sie sagen UND



Buch



Hörbuch



Theaterstück



Quelle: Busch (2021, S. 43)

b) schließlich die Antworten auf die Fragen (oben) auf Deutsch schreiben.

5) Bearbeiten Sie jetzt die Übungen 6 – 11 auf der Doppelseite 114 – 115 im Kursbuch.

6) Sie sehen jetzt den Trailer zum Film „Gut gegen Nordwind“ (2019), dass Sie am Anfang der Einheit gesehen haben. Diesmal hören Sie auch den Ton.



Welche Version der Geschichte (Trailer, Buch, Hörbuch, Theaterstück) hat Ihnen am besten gefallen? Sprechen Sie darüber in Gruppen (es sind wieder alle Sprachen erlaubt) und schreiben Sie dazu gemeinsam 5 Stichwörter in dieses Kästchen.

7) Formulieren Sie jetzt mündlich Kausalsätze und begründen Sie, welche Version der Geschichte Ihnen am besten gefällt und warum. Sie können dabei diese Formulierungen als Hilfe benutzen:

- ✓ *Ich finde die Theateraufführung am besten, **weil** [VERB].*
- ✓ *Mir gefällt das Hörbuch am besten, **weil** ... [VERB].*
- ✓ *Das Buch ist am für mich am meisten interessant, **weil** ... [VERB].*
- ✓ *Ich möchte unbedingt den ganzen Film sehen, **weil** ... [VERB].*

8) Lesen Sie jetzt noch einmal die **Textpassagen** in **6** und **7 (S. 114 - 155)** im Kursbuch und beantworten Sie zu zweit diese Fragen:

(Sie können sich dazu Notizen machen)

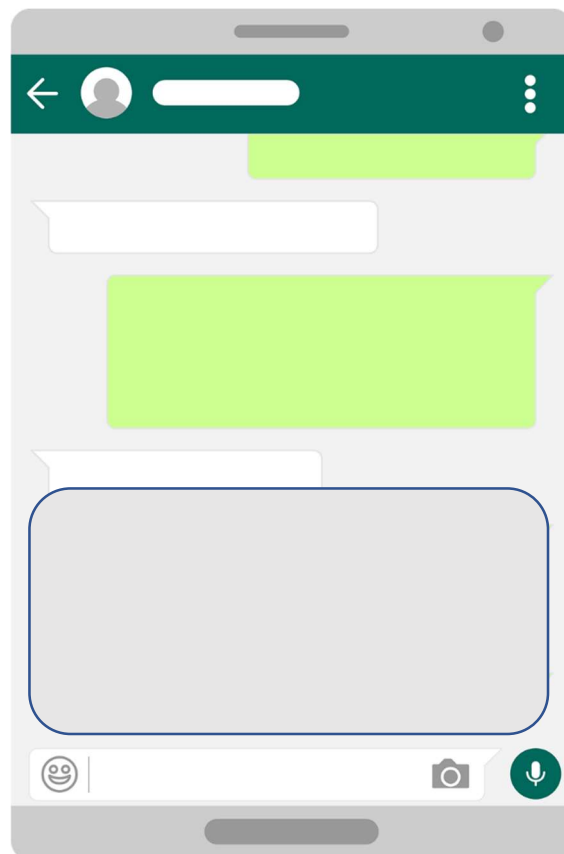


Wie würden Sie den Stil beschreiben (*knapp, ausführlich, höflich, salopp, oberflächlich ...*)? An welchen Stellen in den Texten erkennt man das besonders?



Wie würden sich die Texte ändern, wenn Emmi und Leo nicht schreiben, sondern miteinander telefonieren würden?

9) Wie würden Sie diese Nachrichten in einer WhatsApp-Konversation formulieren? Schreiben Sie gemeinsam die zwei Textpassagen um (und verkürzen Sie sie) als WhatsApp-Nachrichten. Schreiben Sie in die Felder unten ↓.



Quelle: pixabay.com



Wie hat sich der Text als WhatsApp-Nachricht gegenüber dem Original (E-Mail) geändert? Wäre das in anderen Sprachen, die Sie sprechen, auch so?



HAUSAUFGABE

Beschreiben Sie als **Hausaufgabe** die die Darbietung* der Geschichte in den verschiedenen Medien (**Buch, Hörbuch, Theaterstück, Film**) mit **3 Wörtern (1 Substantiv, ein Adjektiv, ein Verb)**. Schreiben Sie anschließend einen Satz zu jeder medialen Form (Buch, Hörbuch, ...), in dem Sie erklären, warum Sie sich für diese drei Wörter entschieden haben.

Daniel Glattauer: „Gut gegen Nordwind“

- *Buch*
- *Hörbuch*
- *Theaterstück*
- *Trailer zum Film*

*die Darbietung = die Form, wie die Geschichte präsentiert wird

LEHRSKIZZE 1

Sprachniveau:	BI
Zeit:	3 UE (45 Min.)
Verwendetes Lehrwerk:	Aspekte neu BI plus (Klett), Lektion 7, Modul 4, S. 112 – 115
Globales Lernziel:	Die Lernenden können einen literarischen Text verstehen und über verschiedene mediale Formen einer Geschichte reflektieren.

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- bzw. Arbeitsform	Lernmaterial	Medien/ Hilfsmittel	Lehraktivität
2 Min.	Begrüßung	Die Lernenden reagieren auf die Begrüßung.	Plenum	-	-	Einführung in die Unterrichtseinheit.
6 Min.	Die Lernenden können Vermutungen zum Inhalt des gesehenen Trailers (ohne Ton) aufstellen.	Die Lernenden verbalisieren ihre Vermutungen.	Plenum	Arbeitsblatt – Aufgabe 1	Video – Trailer zum Film „Gut gegen Nordwind“ (2019)	Abspielen des Videos, Moderation der anschließenden Diskussion.
25 Min.	Die Lernenden können die gelesenen Texte verstehen und Aufgaben dazu erledigen.	Die Lernenden bearbeiten die Aufgaben 1a bis 3c.	Plenum, Einzelarbeit, Partnerarbeit	KB – S. 112/1a, b, 2a KB – S. 113/2b, 3a,b,c Arbeitsblatt – Aufgabe 2	-	Erklärung der Aufgaben, Moderation.
8 Min.	Die Lernenden können verbalisieren, welche Eigenschaften sie den ProtagonistInnen nach dem Anhören der Audiodatei zuordnen würden und sie können ihre Behauptungen begründen.	Die Lernenden hören einen Abschnitt aus dem Audiobuch und beantworten die Frage auf dem Arbeitsblatt.	Plenum, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Plenum	Arbeitsblatt – Aufgabe 3	Audiobuch „Gut gegen Nordwind“ (2008)	Erklärung der Aufgabe, Abspielen der Audiodatei, Moderation.

8 Min.	Die Lernenden können einem Abschnitt aus der aufgenommenen Theateraufführung folgen und Fragen dazu (mündlich) beantworten.	Die Lernenden sehen einen Abschnitt aus der Theateraufführung und bearbeiten dazu die Aufgabe 4 auf dem Arbeitsblatt.	Plenum, Gruppenarbeit, Plenum	Arbeitsblatt – Aufgabe 4	Theaterstück „Gut gegen Nordwind“ (2009)	Erklärung der Aufgabe, Abspielen des Videos.
5 Min.	Die Lernenden können Fragen zum gesehenen Abschnitt aus der Theateraufführung schriftlich beantworten.	Die Lernenden schreiben Antworten auf ihr Arbeitsblatt.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt – Aufgabe 4	-	Moderation, ggf. Beantworten von Fragen der Lernenden.
30 Min.	Die Lernenden können die Aufgaben 6 - 11 im Kursbuch lösen.	Die Lernenden bearbeiten die Aufgaben im Kursbuch.	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum	KB – S. 114 – 115 Arbeitsblatt – Aufgabe 5	-	Erklären der Aufgabe, Moderation.
8 Min.	Die Lernenden können zum Ausdruck bringen, welche mediale Darbietung der Geschichte Ihnen am besten gefallen hat und sie können ihre Aussagen begründen.	Die Lernenden sehen sich den Trailer zum Film noch einmal an und hören auch den Ton. Sie sprechen miteinander und lösen die Aufgabe 6 (Arbeitsblatt).	Plenum Gruppenarbeit Plenum	Arbeitsblatt – Aufgabe 6	-	Abspielen des Videos, Erklären der Aufgabe, Moderation, ggf. Beantworten von Fragen der Lernenden.
5 Min.	Die Lernenden können mit Kausalsätzen zusammenfassen, welche mediale Darbietung ihnen am besten gefallen hat.	Die Lernenden ergänzen / formulieren Kausalsätze.	Plenum	Arbeitsblatt – Aufgabe 7	-	Moderation, ggf. implizite Korrektur.
10 Min.	Die Lernenden können Antworten auf die Fragen bezüglich der konzeptionellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit formulieren.	Die Lernenden lesen noch einmal die Texte in der Übung 6 und 7 und beantworten Fragen dazu.	Partnerarbeit	KB – S. 114 – 115 + Arbeitsblatt – Aufgabe 8	-	Erklären der Aufgabe.

10 Min.	Die Lernenden können die gelesenen Texte als WhatsApp-Nachrichten umformulieren (verkürzen) und verschriftlichen.	Die Lernenden schreiben die gelesenen Textpassagen um.	Partnerarbeit	KB – S. 114 – 115/6, 7 Arbeitsblatt – Aufgabe 9	-	Erklären der Aufgabe, ggf. Beantworten von Fragen der Lernenden.
10 Min.	Die Lernenden können darüber reflektieren, wie sich ihre Nachrichten gegenüber dem Original geändert haben und Gründe dafür nennen. Sie können die Form von WhatsApp-Nachrichten in unterschiedlichen Sprachen vergleichen.	Die Lernenden sprechen und beantworten die Fragen in der Übung 9 (Arbeitsblatt).	Partnerarbeit, Plenum	Arbeitsblatt – Aufgabe 9	-	Erklären der Fragen (wenn nötig), Moderation der Diskussion.
5 Min.	Die Lernenden wissen, was die Hausaufgabe ist.	Zuhören, ggf. Fragen zur Hausaufgabe stellen.	Plenum	Arbeitsblatt (Informationen zur Hausaufgabe)	-	Erklären der Hausaufgabe, ggf. Beantworten von Fragen.
3 Min.		Die Lernenden verabschieden sich.				Abschluss der Unterrichtseinheit.

1 a Immer mehr Verkehr. Lesen Sie den Text und ordnen Sie die Fotos den Abschnitten zu.

Zeitgeschichte

Tempo, Tempo – Verkehr in den 1920er Jahren



- ☐ Heute hat fast jeder Haushalt in Österreich ein Auto. In den 1920er Jahren war das noch nicht so. Aber die Auto-
produktion wuchs von Jahr zu Jahr. 1921 gab es erst ca. 5.700 Pkw in Wien, 1925 waren es schon 6.200 und 1930 fast 11.500 Autos. Auch Motor-
räder waren bei den Menschen sehr beliebt, weil sie nicht so teuer wie Autos waren. 1921 fuhren etwa 3.500 Motorräder auf Wiener Straßen! Ein
Vorteil war auch: Für kleinere Motorräder brauchte man damals keinen Führerschein. 1950 gab es schon mehr als 22.000 Motorräder in Österreichs
Hauptstadt.
- ☐ Wenn Menschen in den 1920er Jahren aus kleineren Städten nach Wien kamen, dann staunten sie nicht über die vielen Häuser und Straßen, sie staunten viel mehr über den Verkehr. Beson-
ders viel Verkehr gab es im 1. Bezirk. Deshalb stellte man an der Opernkreuzung 1926 die erste Ampel in Österreich auf. Der Autoverkehr nahm jedes Jahr zu und damit stieg auch die Zahl der Ver-
kehrsunfälle. 1951 gab es die erste Ampel für Fußgängerinnen und Fußgänger am Stock-im-Eisen-Platz.
- ☐ Neben dem Straßenverkehr nahm auch der Verkehr in der Luft immer mehr zu. Nach dem Krieg 1918 begann die große Zeit der Zeppeline – man nannte sie auch „Luftschnitzwerke“. Mit ihnen konnte man zum Beispiel von Europa nach Amerika fliegen. 65 Stunden dauerte die Reise. Aber auch der Passagierflugzeugverkehr fing in den 1920er Jahren an. Am 6. April 1926 flog ein Passagierflugzeug der Lufthansa von Berlin-Tempelhof über Halle, Erfurt und Stuttgart nach Zürich. Am 31. März 1958 flog die österreichische Fluggesellschaft Austrian Airlines zum ersten Mal, von Wien über Zürich nach London.

-21-

1 b Lesen Sie den Text noch einmal. Was steht im Text? Kreuzen Sie an.

- | | |
|---|--|
| <p>1 In den 1920er Jahren</p> <p>A ☐ gab es noch keine Autos.</p> <p>B ☐ gab es 11.000 Pkws in Wien.</p> <p>C ☐ fuhren viele Menschen Motorrad.</p> | <p>2 Die Menschen, die nach Wien kamen,</p> <p>A ☐ hatten häufig Unfälle.</p> <p>B ☐ fanden die Häuser beeindruckend.</p> <p>C ☐ staunten über den Straßenverkehr.</p> |
| <p>3 Schon 1918 baute man die ersten</p> <p>A ☐ Autobahnen.</p> <p>B ☐ Flugschnitzwerke.</p> <p>C ☐ Ampeln.</p> | <p>4 Die Lufthansa flog bereits 1926 nach</p> <p>A ☐ Zürich.</p> <p>B ☐ Amerika.</p> <p>C ☐ Venedig.</p> |

Arbeitsblatt 2: *Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich B1, Lektion 4 „Damals und heute“*

„Straßenverkehr gestern und vorgestern“

- 1) Sie haben zu den Textabschnitten, die den Straßenverkehr vor 100 Jahren beschreiben (KB – S. 48), passende Bilder zugeordnet. Lesen Sie nun das Gedicht „lob des individualverkehrs“ von Kurt Marti (1921 – 2017).

„lob des individualverkehrs“

alle fahren

wer fährt

ist frei

alle fahren

an allen

vorbei

Quelle: <https://www.aphorismen.de/gedicht/149076> (11. 6. 2022)

- 2) Arbeiten Sie in Gruppen und wählen Sie aus dem Kästchen unten ↓ Wörter, die Ihrer Meinung nach mit dem Thema des Gedichts zusammenhängen. Überlegen Sie dann gemeinsam, was die Botschaft²³ des Gedichtes ist und formulieren Sie diese mündlich mit einem Satz.

Geschwindigkeit Zusammengehörigkeitsgefühl

öffentliche Verkehrsmittel Einsamkeit

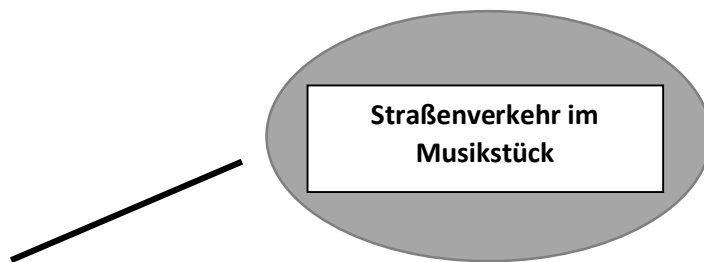
Freude Gruppenzwang

Die Botschaft des Gedichtes ist ...

- 3) Sie hören jetzt 30 Sekunden lang ein Musikstück. Hören Sie zu und stellen Sie sich dabei vor, wie ein Straßenverkehr aussehen würde, der zu dieser Musik passt. Was sehen Sie?

²³ die Botschaft = die Nachricht / die Information, die mit dem Gedicht ausgedrückt wird

Wir erstellen gemeinsam eine Mindmap. Jede/r formuliert eine Assoziation (dabei können Sie alle Sprachen verwenden, die Sie beherrschen, aber achten Sie darauf, ob die Information für alle verständlich ist = ob alle wissen / erraten können, was Sie meinen. Schreiben Sie dann auf dieses Arbeitsblatt alle Wörter aus der gemeinsam erstellten Mind Map – auf Deutsch.



4) Sehen Sie sich dieses Bild an:



Quelle:

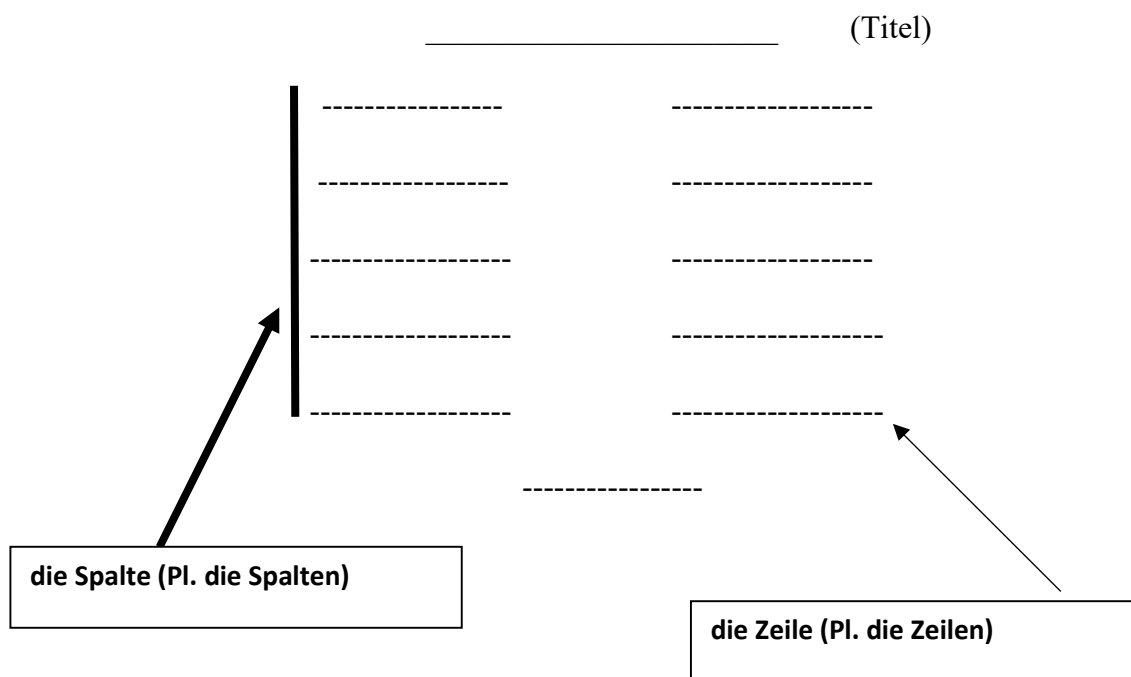
https://www.khm.at/objektdb/?id=11227&L=0&query=die+praterfahrt&view=0&facet_date=-4500%3B2021&sort=score%3Adesc&no_cache=1 (11. 6. 2022)

Das Bild heißt **„Die Praterfahrt“** und stammt aus dem Jahr **1832** (Autor: Alexander von Bensa der Ältere). Sie können das Bild im Kunsthistorischen Museum Wien (KHM) sehen.

5) Sie haben am Anfang der Unterrichtseinheit das Gedicht „lob des individualverkehrs“ gelesen. Versuchen Sie jetzt nach dem Muster dieses Gedichts ein eigenes kleines Gedicht zu schreiben, das zu diesem Bild („Die Praterfahrt“) inhaltlich passen würde. **Als Hilfe können Sie 4 Wörter benutzen**, die in der **Mindmap** notiert wurden. **Schreiben Sie das Gedicht auf Deutsch** – und betiteln sie es vorerst nicht. Während des Schreibens hören Sie das Allegretto von Franz Schubert (3. Symphonie D Major).

Das Muster für Ihr Gedicht:

(Der Titel kann mehrere Wörter beinhalten, ansonsten können Sie in jede Zeile und jede Spalte ein Wort schreiben)



- 6) Arbeiten Sie jetzt in Gruppen und besprechen Sie gemeinsam Ihre Gedichte. Welche Botschaft drücken Ihre Gedichte aus? Vergleichen Sie diese mit der Botschaft des Gedichts von Kurt Marti („lob des individualverkehrs“). Sie können bei der Formulierung auf andere Sprachen zurückgreifen²⁴.
- 7) Arbeiten Sie jetzt allein und überlegen Sie sich einen geeigneten **Titel für Ihr Gedicht**. Sie können den Titel **in jeder Sprache formulieren**. Erklären Sie aber anschließend im Plenum, was der Titel bedeutet (oder annähernd bedeutet) und warum Sie sich für diesen Titel entschieden haben. Nutzen Sie dazu diese Formulierungshilfen:

Ich habe diesen Titel gewählt, weil ... [VERB].

Ich finde diesen Titel passend, weil ... [VERB].

Mir gefällt dieser Titel, weil ...[VERB]

²⁴ auf andere Sprachen zurückgreifen = auch andere Sprachen (als Deutsch) verwenden

LEHRSKIZZE 2

Sprachniveau:

BI

Zeit:

1 UE (50 Minuten)

Verwendetes Lehrwerk:

Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich BI, Lektion 4, Modul B, S. 48

Globales Lernziel:

Die Lernenden können ein Gedicht über ein Kunstwerk schreiben.

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- bzw. Arbeitsform	Lernmaterial	Medien/ Hilfsmittel	Lehraktivität
5 Min.	Begrüßung	Die Lernenden reagieren auf die Begrüßung und kennen das Thema der Unterrichtseinheit.	Plenum	-	-	Begrüßung, Einführung in die Unterrichtseinheit.
8 Min.	Die Lernenden können den gelesenen Text verstehen, zu den Textabschnitten passende Bilder zuordnen und MC-Aufgaben zum Text bearbeiten.	Die Lernenden bearbeiten die Aufgaben 1a und 1b im Kursbuch.	Plenum, Einzelarbeit, Plenum	KB – S. 48/1a, 1b	-	Erklären der Aufgabe, Moderation.
7 Min.	Die Lernenden können zum gelesenen Gedicht passende Ausdrücke zuordnen und ihre Auswahl begründen. Sie können die Botschaft des Gedichts verbalisieren.	Die Lernenden lesen das Gedicht und bearbeiten die Aufgaben 1 und 2 auf dem Arbeitsblatt.	Einzelarbeit, Gruppenarbeit	Arbeitsblatt – Aufgabe 1 & 2	-	Erklären der Aufgabe, ggf. Beantworten von Fragen der Lernenden.
7 Min.	Die Lernenden können ihre Assoziationen zum gehörten Musikstück zum Ausdruck bringen und schließlich in Form eines Stichwortes zusammenfassen.	Die Lernenden hören die Musik und verbalisieren ihre Assoziationen.	Einzelarbeit, Plenum	Arbeitsblatt – Aufgabe 3	Audiodatei (30 Sekunden) / Allegretto, 3. Symphonie D Major /	Erklären der Aufgabe, Abspielen der Audiodatei, Notieren der Antworten der Lernenden an die Tafel.

10 Min.	Die Lernenden können nach dem Muster des gelesenen Gedichts von Kurt Marti ein eigenes Gedicht zum Bild „Die Praterfahrt“ schreiben.	Die Lernenden schreiben ein zum Bild und Musikstück passendes Gedicht.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt – Aufgabe 4 & 5	Franz Schubert Audiodatei: Allegretto (siehe oben) + Grafik „Die Praterfahrt“ (1832) / Alexander von Bensa d. Ä.	Erklären der Aufgabe, Abspielen der Audiodatei und einblenden der Grafik „Die Praterfahrt“, ggf. Beantworten der Fragen der Lernenden.
5 Min.	Die Lernenden können die Botschaft des von ihnen geschriebenen Gedichts verbalisieren.	Die Lernenden sprechen über ihre Gedichte.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt – Aufgabe 6	-	Erklären der Aufgabe.
5 Min.	Die Lernenden können die Auswahl ihres Gedichttitels begründen und dabei Kausalsätze verwenden.	Die Lernenden schreiben einen Titel zu ihrem Gedicht und begründen mündlich ihre Wahl mit einem Kausalsatz.	Einzelarbeit, Plenum	Arbeitsblatt – Aufgabe 7	-	Erklären der Aufgabe, Moderation der Diskussion.
3 Min.		Die Lernenden verabschieden sich.	Plenum	-	-	Abschluss der Einheit.