



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht als Antwort auf sprachlich heterogene Klassen in der Sekundarstufe.“

verfasst von / submitted by

Katharina Lagler, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

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

A 190 333 299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie und
Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Außerdem erkläre ich, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Katharina Lagler

Wien, November 2015.

DANKSAGUNG

Ich bedanke mich bei meinem Betreuer, Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann, dessen strukturierte Arbeitsweise mich stets leitete, für seine entgegenkommende Unterstützung und Beratung.

Daneben möchte ich meiner Familie, allen voran aber meiner Mutter großen Dank aussprechen, da sie mir in allen Lebenslagen eine große Hilfe ist. Auch meinen Freundinnen möchte ich an dieser Stelle danken. Diese standen mir mit Rat und Tat zur Seite und liehen mir nicht nur einmal ihr Ohr.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	3
2. MEHRSPRACHIGKEIT IM SCHULISCHEN KONTEXT	7
2.1. Mehrsprachigkeit aus pädagogischer Perspektive	9
2.1.1. Sprachliche Akzeptanz in der Schule und darüber hinaus	10
2.1.2. Normvorstellungen im Schulunterricht	12
2.2. Mehrsprachigkeit aus deutsch-didaktischer Perspektive	14
2.2.1. Didaktische Reflexion von DaE und DaZ	15
2.2.2. Diachrone Betrachtung didaktischer Konzeptionen	18
2.2.3. Konsequenzen für den Unterricht	21
2.3. Bildungspolitische Aspekte	23
2.3.1. Politik der Sprachen	24
2.3.2. Österreichische Situation	25
3. METHODENDISKUSSION: LEHRWERKANALYSE UND -KONZEPTION	29
3.1. Lehrwerkforschung und -kritik	30
3.2. Verortung und Funktion von Lehrwerken	32
3.3. Ablauf kriteriengestützter Lehrwerkanalysen	37
3.3.1. Zur Auswahl der Kriterienkataloge	38
3.3.2. Kriterienkatalog des Sprachverbandes Mainz	40
3.3.3. Das Stockholmer Gutachten	41
3.3.4. Deskriptorenkatalog FREPA	42
3.3.5. Kriterienkatalog für Mehrsprachigkeitselemente in Schulbüchern	45
4. ANALYSE DER SCHULBÜCHER	47
4.1. Auswahl und Ablauf	47
4.2. Vertikale Analyse der Serie „ansprechend – Deutsch“	48
4.2.1. „ansprechend - Deutsch Sprachbuch 5 AHS“	48
4.2.2. „ansprechend - Deutsch Sprachbuch 6 AHS“	53

4.2.3. „ansprechend - Deutsch Sprachbuch 7/8 AHS“	60
4.3. Horizontale Analyse von Alternativwerken	64
4.3.1. „Sprachwelten. Deutsch 1“	64
4.3.2. „Das Sprachbuch 2“	73
4.3.3. „Kompetenz: Deutsch 3“	77
4.3.4. „Sprachräume 3“	85
4.4. Zusammenfassung der Ergebnisse	93
5. SCHLUSS	95
LITERATUR	97
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	105
ANHANG	107
I. Zusammenfassung	107
II. Abstract	109
III. Lebenslauf	111

1. Einleitung

Österreichs Schulen stehen als öffentliche Bildungsinstitutionen im Spannungsverhältnis zwischen Wirtschaft, Politik und gesellschaftlichen Entwicklungen. Auf zahlreiche auch migrationsbedingte Veränderungen der Sprachenlandschaft muss demnach auch das Schulsystem reagieren. Moderner Unterricht greift im Idealfall sprachliche Ressourcen der Schülerinnen und Schüler auf (Coste 2014: 24). Der Deutschunterricht nimmt in diesem Zusammenhang eine besondere Stellung ein, da er Deutsch nicht nur als Medium des Unterrichts nützt, sondern es auch zum Inhalt macht. In Regelschulklassen der verschiedensten Schulstufen treffen Kinder und Jugendliche mit den unterschiedlichsten sprachlichen Hintergründen und Ressourcen aufeinander, wodurch viele Klassen häufig durch eine enorme Sprachenheterogenität gekennzeichnet sind.

Für den Deutschunterricht bedeutet dies ein Umdenken in der didaktischen Planung des zumeist auf Erstsprachenlernende ausgerichteten Sprachunterrichts. Das bedeutet jedoch nicht, dass schulischer Deutschunterricht in Fremdsprachenunterricht transformiert wird. Vielmehr müssen neuartige Wege gefunden werden, den heterogenen Voraussetzungen aus didaktischer Perspektive gerecht zu werden. Damit verbundene Implikationen für Unterricht führen zur zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Diese thematisiert die Problemstellung, wie es der Deutschunterricht im öffentlichen Bildungswesen mit den vorhandenen sozialen, ökonomischen und sprachlichen Ressourcen schaffen kann, der sprachlichen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

Um die Fragestellung adäquat zu behandeln, muss beachtet werden, dass öffentliche Bildungssysteme häufig keine Budgeterweiterungen erwarten können und somit eine Betrachtung des Themenfelds vor allem im Bezug auf vorhandene Ressourcen erfolgt. Der Deutschunterricht ist fixer Bestandteil in deutschsprachigen Schulen und gilt für alle Schülerinnen und Schüler als Pflichtgegenstand. Demnach müssen an diesem alle Kinder und Jugendlichen unabhängig ihres jeweiligen Sprachstands teilnehmen, was wiederum Herausforderungen für didaktische Überlegungen schafft. Additiv zum Regelunterricht im Fach Deutsch existieren Deutsch-als-Zweitsprache-Förderprogramme, die Schüler und Schülerinnen, welche nicht Deutsch als Erstsprache sprechen, zusätzlich stärken sollen. Aufgrund der allgegenwärtigen Sprachenvielfalt können derartige Programme allerdings einen integrativen Deutschunterricht nicht ersetzen (Dirim & Mecheril 2010: 116).

Für die Operationalisierung der Forschungsfrage wurde das Medium des Schulbuchs ausgewählt und einer kriteriengestützten Analyse unterzogen. Lehrbücher beeinflussen laut Neuner (1994: 8) den Unterricht maßgeblich, da sie nicht nur geltende Lehrpläne aufgreifen und deren Inhalte zur Anwendung bringen, sondern auch wichtige Unterrichtsziele präsentieren und leichter verfolgbar machen. Aufgrund des Rahmens einer Diplomarbeit wurde außerdem die Einschränkung auf Schulbücher des Unterrichtsfaches Deutsch der Sekundarstufen II (9. – 13. Schulstufe) getroffen. Für die Schulbuchanalyse wurde ein Kriterienkatalog erstellt, der einerseits auf bereits bestehenden Lehrwerkanalysebögen beruht, andererseits um Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung in Form von Deskriptoren des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Europarat 2012) erweitert wurde.

Die Diplomarbeit stellt zu Beginn die theoretischen Grundlagen von Mehrsprachigkeit dar (**Kapitel 2. Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext**). Diese werden anschließend aus pädagogischer, deutsch-didaktischer und bildungspolitischer Perspektive beleuchtet. Erstere zeigt vor allem, wie wichtig Akzeptanz des Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) der Schülerinnen und Schüler in der Schule ist und diskutiert sprachliche Normen des Schulunterrichts. Die deutsch-didaktische Perspektive von Mehrsprachigkeit führt zunächst zur Begriffsreflexion von Deutsch-als-Erst- und Deutsch-als-Zweitsprache. Darüber hinaus werden in diesem Unterkapitel Veränderungen der didaktischen Auslegung des Deutschunterrichts in den letzten Jahrzehnten thematisiert und Konsequenzen für den Unterricht abgeleitet. Bildungspolitische Aspekte finden ebenso Thematisierung, indem sprachpolitische Überlegungen sowie konkret auf Österreich bezogene Informationen dargelegt werden. Im Anschluss wird die gewählte Methode der Lehrwerkanalyse näher beleuchtet (**Kapitel 3. Methodendiskussion: Lehrwerkanalyse und -konzeption**). Neben der Darstellung des Forschungsstands und der Kritik des Gegenstands werden innerhalb dieses Kapitels auch Begrifflichkeiten und Funktionen von Lehrwerken diskutiert. Um auf den Analyseteil der Diplomarbeit (**Kapitel 4. Analyse der Schulbücher**) vorzubereiten, wird in der Folge auf den Ablauf kriteriengestützter Lehrwerkanalysen eingegangen und schrittweise zur Präsentation des eigens erstellten Kriterienkatalogs für Mehrsprachigkeitselemente in Schulbüchern geführt. Bevor die Ergebnisse der Schulbuchanalyse dargestellt werden, befinden sich im 4. Kapitel Hinweise zur Auswahl der Lehrbücher und zum Ablauf der Analyse. Danach werden in der Form von zwei Unterkapiteln die Analyseergebnisse präsentiert, zunächst die der vertikalen Analyse der Schulbuchreihe „Ansprchend – Deutsch“ für die Schulstufen 9 bis 12 und im Anschluss die der horizontalen

Analysen von unterschiedlichen Werken zu jeder Schulstufe. Abgerundet wird dies durch die Zusammenfassung und grafische Darstellung der Ergebnisse.

2. Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Bereits seit den 1970er-Jahren stellt Mehrsprachigkeit sowohl in der breiten Gesellschaft als auch in der Institution Schule keine Ausnahme, sondern vielmehr den Regelfall dar. Dennoch werden viele Menschen, die neben dem Deutschen als Zweitsprache noch eine weitere Sprache sprechen, oft problematisiert und negativ bewertet. Statistisch gesehen zählt die erwähnte Bevölkerungsgruppe, welche nicht die Sprache der Mehrheit als Erstsprache aufweist, zu den Bildungsverlierern, da in Schulen nur unzureichend auf die vorhandene Vielfalt eingegangen wird (Belke 2003: 2). Gogolin (2008: 15) spricht in diesem Zusammenhang vom monolingualen Habitus der multilingualen Schule, also dem Gegensatz vom einsprachigen Regelschulsystem mit Deutsch als Unterrichtssprache versus der tatsächlich vorhandenen Sprachenvielfalt. Speziell die europäische Gemeinschaft steht vor der Herausforderung, verschiedene Formen von sozialer Pluralität anzuerkennen und mit dieser adäquat umzugehen. Gerade aus sprachlicher Perspektive ist es unumgänglich, das Augenmerk auf sprachliche Vielfalt zu legen. Implikationen von Migration und die damit verbundenen sozioökonomischen Veränderungen der Gesellschaft stellen auch Bildungssysteme vor Herausforderungen. Schüler und Schülerinnen einer Schule können keinesfalls als homogene Gruppe betrachtet werden. Gesellschaftliche Pluralität im Hinblick auf Volksgruppen, sozioökonomische Hintergründe, Sprachen, Werte und Normen findet sich in jeder Schulklasse wieder. Diese Charakteristika existieren nicht isoliert voneinander, sondern ergeben viel mehr ein komplexes Ganzes. Durch verstärkte Migrationsbewegungen und damit verbundener Ausweitung der allgemeinen Multilingualität, gerade in den Städten Europas, stehen Schule und ihre Bildungsaufgaben vor einer wichtigen Herausforderung einer immer globalisierteren Gesellschaft. Multilingualität, von Boeckmann, Aalto, Abel, Atanoska und Lamb (2011: 79) als Zustand charakterisiert, dass Menschen innerhalb einer Gesellschaft verschiedene Sprachen sprechen, muss von der Institution Schule nicht nur akzeptiert, sondern auch in einem pädagogischen Prozess aufgegriffen werden. Vielsprachigkeit nimmt des Weiteren auch einen fixen Platz in der Lebenswelt einsprachig sozialisierter Menschen ein, weshalb auch diese Personen Dispositionen zu neuen und von den bereits bekannten divergierenden Sprachen entwickeln (Gogolin, Dirim, Klinger, Lange, Lengyel, Michel, Neumann & Reich 2011: 58). Anstatt Differenzen der verschiedenen Sprachen zu betonen, wurden erste Ideen entwickelt, wie sie verbunden werden könnten: „Diese multilinguale Perspektive kann durch bereichernde Modelle multilingualer Bildung realisiert werden, die für Entwicklung von sprachlichen Ressourcen als auch von

interkulturellem Verständnis maßgeblich sind“ (Pattanayak 1990: 90; zit. n. Boeckmann et al. 2011: 80). Begrifflich abzugrenzen ist an dieser Stelle der Plurilingualismus, zu welchem synonym der Begriff Mehrsprachigkeit Verwendung findet, um die individuellen menschlichen Sprachfähigkeiten und –kompetenzen zu benennen (Boeckmann et al. 2011: 80). Plurilinguale Kompetenzen betreffen die Fähigkeit, in kommunikativen Situationen zu bestehen und an interkulturellen Prozessen teilzunehmen, wenn die beteiligten Individuen mehrere Sprachen sprechen (Coste et al. 2009: 12; zit. n. Little 2014: 36).

Eine begriffliche Einordnung von Mehrsprachigkeit kann über folgende Dichotomien vorgenommen werden. Mehrsprachigkeit erfolgt entweder simultan oder sukzessiv, erstere Form bezeichnet den natürlich ablaufenden Erwerb. Beim sukzessiven Mehrsprachigkeitserwerb können wiederum zwei Formen unterschieden werden, zum einen der Erwerb zweier oder mehr Sprachen bei Kindern oder zum anderen der gesteuerte Erwerb im Unterricht. Müller, Kupisch, Schmitz und Cantone (2011: 16) gehen beim simultanen Spracherwerb von einem zügigen Erwerbsverlauf ohne starke Interferenzen aus, während die sukzessive Form als langwieriger, von zahlreichen Spracheinflüssen begleiteter Prozess charakterisiert wird. An dieser Stelle sei auf die weitere Dichotomie natürlicher versus gesteuerter Spracherwerb hingewiesen. Eine besondere Situation liegt bei Kindern mit Migrationshintergrund vor. Zumeist kommen junge Menschen zunächst nur mit der Familiensprache in Kontakt, die nicht der Umgebungssprache entspricht. Erst ab dem Eintritt in das Bildungssystem erfolgt signifikanter Kontakt zur Umgebungssprache. An dieser Stelle tritt auch das Alter beim Erwerbsbeginn in den Fokus der Betrachtung (Müller et al. 2011: 15-16). Es lässt sich demnach konstatieren, dass der Begriff Mehrsprachigkeit keinesfalls eindeutig ist und je nach Kontext unterschiedliche Verwendung findet. Der Begriff Mehrsprachigkeit stützt sich außerdem nicht nur auf Sprachen wie beispielsweise Deutsch oder Türkisch, sondern auch andere Elemente eines sprachlichen Repertoires werden inkludiert. Dazu zählen zum Beispiel Dialekte, Stile, Register oder Codes, welche allesamt die Funktion der Alltagsinteraktion erfüllen (Busch 2013: 21). Es wird deutlich, dass sprachliche Pluralität demnach nicht nur Personen mit Migrationshintergrund betrifft, sondern im Prinzip jeden Menschen, der in Formen sozialen Miteinanders eingebunden ist. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in diesem Sinne geht über die Zweiteilung in Erst- und Fremdsprache weit hinaus. Stattdessen kann dieser eine größere Bandbreite von sprachlichen Biographien zugeordnet werden (Gogolin et al. 2011: 58) Ein Problem ist häufig die Stigmatisierung von Mehrsprachigkeit als Problem oder Handicap, obwohl Wirtschaft, Forschung und Politik diese bereits als Ressource anerkannt haben. Skutnabb-Kangas und

Cummins untermauern dieses gesellschaftliche und durchaus politische Problemfeld wie folgt:

Different languages have different political rights, not depending on any inherent linguistic characteristics, but on the power relationships between the speakers of those languages. The political rights or lack of rights of any language cannot be deduced from linguistic considerations (Skutnabb-Kangas & Cummins 1988: 12).

Die Institution Schule steht im Besonderen in einem Spannungsverhältnis zwischen individueller Handlungsbefähigung ihrer Schüler und Schülerinnen und der Funktion der gesellschaftlichen Reproduktion. Mehrsprachigkeit wird die Zukunft Deutschlands und Österreichs auf unabsehbare Zeit prägen, so gilt die Vermittlung von Plurilingualismus und dem Wissen darüber als eine sinnhafte Leitlinie modernen Unterrichts (Dirim & Mecheril 2010: 119).

2.1. Mehrsprachigkeit aus pädagogischer Perspektive

Gesellschaftliche Kontexte weisen aktuell das Faktum des Plurilingualismus auf, dem pädagogisch Rechnung getragen werden muss. Wenn diesem nicht mit Sprachverboten begegnet werden soll, muss er zunächst zur Kenntnis genommen und im Anschluss in einer respektvollen Art geachtet werden. Kinder und Jugendliche in Europas Schulen sprechen viele verschiedene Sprachen, deren Anwendung durch Erneuerung, Vermischung und Verschiebung gekennzeichnet ist. Neuschöpfungen und Hybridisierungen spielen dabei eine nicht unwesentliche Rolle (Dirim & Mecheril 2010: 115-116).

Viele Kinder und Jugendliche, die über Deutsch nicht als Erstsprache verfügen, werden in sprachlich sehr heterogenen Klassen unterrichtet, in welchen ihre Zweitsprache Deutsch zugleich als Unterrichtssprache fungiert. Beim Eintritt in die Schule muss jeder Schüler und jede Schülerin, wie Dirim und Mecheril (2010: 116) es nennen, „seine Stimme finden“, um in der sozialen Formation der Schulklasse, am Pausenhof oder bei der Kommunikation mit der Lehrperson überhaupt partizipieren zu können. Aus diesen Gründen wird die Ausbildung von mehrsprachigen Angeboten betont und von Dirim und Mecheril darauf hingewiesen, dass unabhängig von Ressourcen für solche Angebote Räume für Mehrsprachigkeit geschaffen und „zumindest Freiräume für Kommunikation in unterschiedlichen Sprachen“ zugelassen werden (Dirim & Mecheril 2010: 116). Dichotomien bezüglich sprachlicher Äußerungen wie beispielsweise „richtig/falsch“ erweisen sich in diesem Kontext als zu wenig komplex, vor allem wenn es um kindliches Sprachhandeln und Mitteilungskompetenz von Schülern und Schülerinnen geht (Rösch 2003: 50 ff; zit. n. Dirim & Mecheril 2010: 116).

Problematisch ist außerdem, dass neben einsprachig deutsch ausgerichteten Lehrmaterialien und überwiegend für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache gemachte Richtlinien, sowie eine oft unzureichende Ausbildung der Lehrpersonen den Unterricht charakterisieren (Belke 2003: 2). Im Rahmen des Deutschunterrichts ist die Situation noch spezieller, da die deutsche Sprache nicht nur Medium des Unterrichts ist, sondern auch dessen Inhalt. Dem vorhandenen sprachlichen Repertoire wird dabei nur unzureichend Rechnung getragen. Die Verwendung einer Sprache sollte demnach nicht nur als Curriculumswissen betrachtet werden, sondern vielmehr als komplexe Sprachhandlung (Rösch 2003: 50 ff; zit. n. Dirim & Mecheril 2010: 116). In diesem Kontext prägte Gogolin (2008: 15) auch den Begriff „lebensweltliche Zweisprachigkeit“. Als kritikwürdig zeigt sich die binäre Opposition von Erstsprache im privaten Bereich und Zweitsprache im schulischen Kontext. Laut Dirim und Mecheril (2010: 116) findet Kommunikation auch auf anderen, vielschichtigeren Ebenen statt. Dazu zählen beispielsweise der sprachliche Austausch in und außerhalb der Institution Schule, mit der *Peer-Group*, Medien sowie Kommunikation im familiären Umfeld.

2.1.1. Sprachliche Akzeptanz in der Schule und darüber hinaus

Die Kernfrage ist, wie es der Deutschunterricht an öffentlichen Schulen mit begrenzten Ressourcen schaffen kann, der vorhandenen sprachlichen Vielfalt gerecht zu werden. Je nach Schulstandort (Land/Stadt, Bezirk) und Schulform liegen unterschiedlichste Voraussetzungen vor, gemein ist es diesen jedoch, dass Regelschulklassen gerade sprachlich sehr heterogene Lernendengruppen darstellen, denen aus didaktischer Perspektive Rechnung getragen werden muss. Darunter fallen allerdings keine strikten Sprachregelungen, welche weder handlungsbefähigend noch –verhindernd wirken. Schule sollte als Institution, aber auch innerhalb ihrer spezifischen Ordnung und Kultur diskriminierende Elemente reflektieren und in weiterer Folge eliminieren. Auch das Handeln der Lehrer und Lehrerinnen stellt in diesem Kontext ein Reflexionsfeld dar (Dirim & Mecheril 2010: 116).

Aktuelle gesellschaftliche Kontexte sind durch Mehrsprachigkeit gekennzeichnet, welche besonders in Bildungsinstitutionen wie Kindergärten und Schulen anerkannt und aufgegriffen werden muss, da sprachliche Benachteiligungen breite Auswirkungen auf die gesellschaftliche Teilhabe aufweisen (Mecheril 2010: 75-76). Die Institution Schule nimmt in diesem Kontext eine besondere Rolle für die Sozialisation von Individuen ein und steht in engem Zusammenhang mit weiteren Faktoren. Zu diesen zählen der familiäre Hintergrund, die *Peer Group* sowie das Umfeld, also beispielsweise Stadt oder ländlicher Raum. Daneben

haben auch soziale Vereinigungen, Medien und die Möglichkeit zur Mobilität wichtige Funktionen inne (Coste 2014: 16-17). Sprachbeherrschung wirkt in diesen Bereichen als soziales Steuerungsinstrument. In der Institution Schule macht sich dieses zum Beispiel darin bemerkbar, dass viele Schüler und Schülerinnen unter dem Deckmantel fehlender Schulreife später eingeschult oder Sonderschulen zugeteilt werden, wenn sie die Schulsprache nicht adäquat beherrschen (Krumm 2014: 29). Krumm betont darüber hinaus das Zugehörigkeitsgefühl, welches durch sprachliche Akzeptanz generiert wird.

Wer die eigenen Sprachen als Lern- und Gebrauchsspuren wiederfindet, wer – insbesondere in kritischen Situationen, im Krankenhaus, auf der Pflegestation, bei der Polizei und in der **Schule** – auf Akzeptanz der eigenen Familiensprache trifft, fühlt sich stärker zugehörig und besser informiert [...] (Krumm 2014: 28; Hervorhebung selbst vorgenommen, K. L.).

Krumm (2014: 28) klärt in weiterer Folge, dass es nicht um die Beherrschung mehrerer Sprachen seitens der Lehrpersonen geht, sondern vielmehr um das Zulassen von Mehrsprachigkeit. Sprachliche Fähigkeiten erleichtern die Teilhabe in all den erwähnten Bereichen erheblich und sind demnach auch unter der Perspektive eines demokratischen Schulsystems zu fokussieren, da dieses einer gesellschaftlichen Inklusion von Individuen vorangeht. Ehrhart (2014: 75) weist daneben auf den erzieherischen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung hin, welchen Schule trägt. Diese Entwicklung unterlag in traditionellen Gesellschaften ganz bestimmten, klar definierten Richtlinien. In heutigen, komplexeren Umwelten gibt es der Autorin zufolge eine viel höhere Bandbreite an Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen, um in einem sozialen Umfeld zu bestehen. Verschiedene Sprachen führen nicht nur zu einer sozialen Komplexität, sondern begründen Identität als solche (Erhart 2014: 75). Zu einer solchen Identitätsbildung gehört letztlich auch das angesprochene Zugehörigkeitsgefühl.

Mit mehrsprachiger Bildung kann die Handlungsfähigkeit von Schülern und Schülerinnen weit über die Schule hinausgehend gestärkt werden. Die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Kontext Schule führt zu einer Veränderung des Sprachunterrichts, dem auch der für alle verpflichtende Deutschunterricht, welcher oft als „Muttersprachenunterricht“ konzipiert wird, zuzurechnen ist. An dieser Stelle sei erneut die Kritik am Begriff „Muttersprache“ erwähnt, da die Sprache der Herkunft beziehungsweise der „Mutter“ nicht die einzig mögliche Sprachpraxis darstellt. Kinder können Sprache auch von anderen Personen als der Mutter erwerben. Zu hinterfragen sind diesbezüglich auch dahinterliegende Vorstellungen über nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten. In diesem Zusammenhang wird anstelle des Begriffes „Muttersprache“ die Bezeichnung Erstsprache eingeführt. Mit beiden wird die zuerst gelernte Sprache einer Person bezeichnet. Aus linguistischer Perspektive beginnt der

Erstspracherwerb in den ersten drei Lebensjahren und kann auch auf mehrere Sprachen bezogen werden (Boeckmann et al. 2011: 75-76).

2.1.2. Normvorstellungen im Schulunterricht

Der erwähnte schulische Deutschunterricht sollte in weiterer Folge immer auch als Zweitsprachenunterricht aufgefasst werden, um die verschiedenen Zugänge der Schüler und Schülerinnen miteinbeziehen zu können (Dirim & Mecheril 2010: 116-117). Dirim & Mecheril beschreiben notwendige Voraussetzungen für einen solchen Unterricht: „Dies bedarf entsprechender didaktischer Konzepte und einer Ausbildung, die allen Lehrer/Innen grundlegendes Wissen und entsprechende pädagogische Kompetenzen im Querschnittsthema >>Deutsch als Zweitsprache<< vermittelt“ (Dirim & Mecheril 2010: 117). Darüber hinausgehend benötigt adäquates pädagogisches Handeln die Kenntnis, dass die von Migration abhängigen, „neuen“ Sprachen sowie die Sprache der Majoritätsgesellschaft nicht isoliert voneinander existieren, sondern von den auf allen Seiten beteiligten Sprechern und Sprecherinnen weiterentwickelt und adaptiert werden. Für den Schulunterricht bedeutet dies, dass auch aus monolingualer Perspektive fehlerhafte oder unpassende sprachliche Äußerungen nicht als Unwillen zur Integration oder Defizit betrachtet werden, sondern auch als Symbole neuer Zugehörigkeiten. Die auf dem Weg zum Spracherwerb auftretenden Aneignungsformen der Sprache, auch Interimssprachen genannt, stellen einen Bezug zum Deutschen von Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit dar und sind als solche wertzuschätzen. An dieser Stelle führen Dirim und Mecheril (2010: 117-118) das ethnolektale Deutsch als Beispiel an. Dieses meint den Gebrauch von Sprache, welcher von migrationsabhängigen, neuen Sprachen beeinflusst ist, wie zum Beispiel das Türkische. Untersuchungen von Auer und Dirim aus 2004 zeigten, dass ein solcher Sprachgebrauch nicht, wie medial dargestellt, ein Kennzeichen bildungsferner Schichten darstellt, sondern Einsatz findet, um sich in Gruppen von Jugendlichen zu positionieren. Aus Perspektive der standardsprachlichen Norm gelten ethnolektale Äußerungen als falsch, wie folgendes Beispiel (Dirim & Auer 2004: 210; zit. n. Krehut & Dirim 2008: 416) demonstriert:

**Er hat doch Entschuldigung!*

In diesem Satz wurde der unbestimmte Artikel des Akkusativobjekts ausgelassen, was für den untersuchten Korpus als paradigmatisch anzusehen ist (Krehut & Dirim 2008: 416). Derartige spezifische Phänomene des Deutschen als Zweitsprache können durch Schulunterricht nicht

komplett „korrigiert“ werden, da sie auch außerhalb der Schule Einsatz finden und einer Weiterentwicklung unterzogen werden. Jugendliche verwenden ein solches Sprachregister auch als soziale Ressource für die Demonstration eines ganz spezifischen Deutschs. Für einen pädagogischen Blickwinkel lässt sich daraus ableiten, dass auf die verschiedenen Register einer Sprache, in diesem Fall des Deutschen, im Unterricht eingegangen werden muss und unterschiedliche Anwendungsbereiche sowie die dafür benötigte Sprache zu klären sind (Dirim & Mecheril 2010: 117-118). So stellt beispielsweise die Fähigkeit zur Anwendung von Bildungssprache ein wichtiges Element zur Teilhabe an Bildungsprozessen dar. Für mehrsprachige Schüler und Schülerinnen kann diese mitunter eine Herausforderung darstellen, da bildungssprachliche Kenntnisse zumeist nicht in der unmittelbaren Lebenswelt erworben werden können. Auch Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten mit Deutsch als Erstsprache stehen in diesem Bereich vor Problemen und damit verbundenen Ausschlussmechanismen. Bildungssprache findet Anwendung in öffentlichen und pädagogischen Diskursen und spielt besonders im Bildungssystem auf nahezu allen Ebenen eine tragende Rolle. Eine wichtige Funktion dieser ist es, zwischen Fach- und Alltagssprache zu vermitteln und sie ermöglicht persönliche sowie öffentliche Aneignung fachlicher Inhalte auf einer wissenschaftlichen Ebene. In der Schule „manifestiert sich Bildungssprache in schultypischen Diskursen wie Lehr-Lern-Dialogen, Sequenzen von Aufgabenstellung-Lösung-Bewertung oder Wissensaufnahme-Wissensabfrage-Wissensbekundung-Wissenbeurteilung“ (Gogolin et al. 2011: 57). Pädagogisch betrachtet ergeben sich daraus komplexe Handlungsfelder, auf die im jeweiligen Unterrichtsfach unterschiedlich eingegangen werden kann.

Beispielhafte Modelle für mehrsprachigkeitsbezogenen Unterricht stellen bilinguale Schulen dar, in welchen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Sprachen in beiden Sprachen gemeinsam unterrichtet werden. Für eine pädagogische Auseinandersetzung wichtig ist auch der Immersionsunterricht. In einem solchen wird

der Unterricht den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler_innen angepasst, sie können zunächst rezeptive Fähigkeiten in der Immersionssprache [Anm. K.L.: der weniger gut beherrschten Sprache, der Zweitsprache oder Minderheitssprache] entwickeln, aber in ihrer Sprache auf den Input antworten, sodass ihre Beteiligung am Unterricht nicht von ihren aktiven Fähigkeiten in der Immersionssprache abhängt (Busch 2013: 177).

Von Submersionsunterricht ist dann die Rede, wenn Schüler und Schülerinnen mit anderen Erstsprachen in monolingualen Regelklassen unterrichtet werden und ihre jeweiligen Erstsprachen kaum oder keine Beachtung finden. Sie befinden sich im Unterricht unter Verwendung einer Zielsprache und können ihre andere(n) Sprachen nicht in den Unterricht

einbringen. Es bleibt anzumerken, dass derartige Modelle oder Schulversuche grobe Rahmenkonzepte darstellen (Busch 2013: 177-180). Das Unterrichtsgeschehen selbst scheint durch didaktische Elemente bestimmt zu sein, mit welchen Multilingualität auch thematisiert werden kann.

Aus pädagogischer Perspektive scheint nicht nur die Beschäftigung mit Plurilingualismus von zentraler Bedeutung zu sein. Auch eine Reflexion von Normen der Institution Schule und der Normvorstellungen der handelnden Akteure und Akteurinnen zeigt sich angebracht. Einsprachige Normen stellen nach wie vor einen Regelfall im österreichischen Schulsystem dar und sollten einer kritischen Überprüfung unterzogen werden, da Schule und Bildung auch auf andere Bereiche der Gesellschaft Einfluss hat.

2.2. Mehrsprachigkeit aus deutsch-didaktischer Perspektive

In öffentlichen Schulen in Österreich und Deutschland treten vermehrt multinationale Regelklassen auf, welche durch eine im Hinblick auf Herkunftssprachen enorme Heterogenität gekennzeichnet sind, aber dennoch in zumeist nur einer Sprache, der *lingua franca* Deutsch, unterrichtet werden. Es lässt sich die Tendenz zur Uniformität feststellen, die unter anderem durch Sprechverbote der „anderen“, nicht deutschen Sprachen und der permanenten inhaltlichen und kognitiven Unterforderung aufgrund begrenzter Möglichkeiten im Deutschen als Zweitsprache begünstigt wird (Belke 2003: 24). Belke spricht in diesem Kontext davon, dass eine dem wissenschaftlichen Anspruch genügende Didaktik nicht ausschließlich vorherrschende schulische Verhältnisse legitimieren sollte, wie beispielsweise von den Ansätzen der interkulturellen Erziehung oder der Begegnungssprachen vorgenommen, sondern darüber hinaus empirisch abgesicherte Probleme aufzuzeigen und in weiterer Folge zumindest versuchsweise zu lösen.

Das österreichische Regelschulsystem führt zu einem Unterricht unter Submersionsbedingungen, was sich in der Folge auch auf didaktische Überlegungen auswirkt. Schüler und Schülerinnen, die nicht über Deutsch als Erstsprache verfügen, aber in Österreich oder Deutschland geboren wurden, verfügen über für die alltägliche Kommunikation scheinbar ausreichende oder gar akzent- und problemfreie Sprachkompetenzen, weshalb sie zunächst nicht als Sprachenlernende betrachtet werden. Wenn Sprache allerdings als Unterrichtsmittel und -werkzeug Einsatz findet und wenig kontextuelle Einbettung gegeben ist, stehen betroffene Kinder und Jugendliche meist vor erheblichen Herausforderungen

(Belke 2003: 25-26). Reich (2008: 165) beschreibt, dass bereits zu Beginn der Grundschule bei zwei- und einsprachigen Schülerinnen und Schülern ein Wandel der Sprachaneignung geschieht, da neben „die unbewusste Aneignung [auch zunehmend, K.L.] bewusste Lernprozesse [treten, K.L.], neben die mündliche Sprache die Schriftform und neben die alltägliche direkte Kommunikation das Verstehen und das Formulieren von Bildungstexten“. Dieser Prozess kann aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse in weiterer Folge von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache nur schwer bewältigt werden. Auch Belke (2003: 26) spricht davon, dass „Schwierigkeiten beim Erwerb und Defizite in der Beherrschung der fremden Unterrichtssprache“ zu erwarten sind. Für die Bewältigung abstrakter und immer komplexer werdender bildungssprachlicher Texte in der Sekundarstufe ergeben sich durch Anfangsschwierigkeiten erhebliche Probleme und Schwierigkeiten für Schüler und Schülerinnen, die beispielsweise in der zentralen Phase der Sprachentwicklung, insbesondere dem Schrifterwerb, einer Sprache ausgesetzt waren, die nicht oder nur unzureichend beherrscht wurde. Dadurch konnten sie kein adäquates, altersgemäßes Sprachrepertoire ausbilden, welches dazu dient, Kenntnisse sprachlich zu festigen und zu verarbeiten (Belke 2003: 26). Für den Umgang mit komplexeren Texten müssen sich Schülerinnen und Schüler Schriftsprache als eine weitere Sprachvarietät aneignen. Ehlich, Bredel und Reich (2008: 16; zit. n. Eller-Wildfeuer & Wildfeuer 2014: 40) weisen dieser eine wichtige Funktion zu, da Menschen ohne Fähigkeit zur Anwendung der Schriftsprache von großen Teilen der Gesellschaft ausgeschlossen werden.

2.2.1. Didaktische Reflexion von DaE und DaZ

Aus soziolinguistischer Perspektive scheint für eine didaktische Beleuchtung der Mehrsprachigkeit auch die Aufarbeitung der Begriffe „restringierter“ und „elaborierter“ Code von Interesse zu sein. Die alltägliche Kommunikation, die Kinder und Jugendliche mit einer nicht-deutschen Muttersprache zumeist problemlos bewältigen können, zeigt sich durch konzeptionelle Mündlichkeit gekennzeichnet und erfolgt als restringierter Code. Dabei stehen Charakteristika wie kürzere Sätze und eine einfachere Grammatik im Vordergrund. Dem gegenüber steht der elaborierte Code, welcher eher der konzeptionellen Schriftlichkeit zugeordnet wird und beispielsweise eine korrekte Grammatikanwendung sowie eine häufige Fremdwörterverwendung aufweist, sowie ein gesellschaftlich höheres Ansehen genießt (Belke 2003: 27). Bernstein, ein englischer Soziologe, weist ersteren Code der Arbeiter- und Arbeiterinnenklasse zu, während letzterer der Mittelschicht zufällt (Bernstein 1971; zit. n.

Belke 2003: 27). Dieses System, bei dem die Sprache der Unterschicht der der Mittelschicht unterlegen ist, wird auch als Defizithypothese bezeichnet. Von Labov (1978; zit. n. Belke 2003: 27) begründet, wurde diese von der Differenzhypothese abgelöst. Nun war nicht mehr die eine der anderen Sprache überlegen, sondern beide Verwendungsweisen wurden als funktional gleichwertig, aber in ihrer Ausübung verschieden betrachtet. Belke geht jedoch davon aus, dass das gesellschaftlich höhere Ansehen immer noch dem elaborierten Code gilt, weshalb

auch der muttersprachliche Deutschunterricht [...] nicht darauf verzichten [kann; K.L.], komplexe sprachliche Strukturen zu vermitteln, durchschaubar zu machen, sowohl rezeptiv als auch produktiv, damit die Kinder ihre Sprache möglichst effektiv als Werkzeug des Gedankens, als Mittel des Wissenserwerbs und der Wissenswiedergabe nutzen lernen (Belke 2003: 27).

Die Autorin betont in diesem Kontext die Vereinbarkeit von Lernbedürfnissen von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache und denen mit anderen Erstsprachen, wobei letztere vor allem in den Sprachstrukturen der deutschen Schriftsprache geschult werden müssen, da sie beim ungesteuerten, außerschulischen Spracherwerb kaum eine Integration erfahren. Eine Vermittlung dieser Strukturen erfolgt mitunter über fremdsprachendidaktische Elemente, die für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache nicht in gleicher Weise hilfreich scheinen, da diese anders geartete Fehler machen als Zweitsprachenlernende (Belke 2003: 28). Spezifische Probleme von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache können in Form einer nicht altersadäquaten Ausbildung des Schriftspracherwerbs und des Leseverstehens sowie eines mangelhaften Umgangs mit Arbeitstechniken des Regelunterrichts auftreten. Auch Erstsprachenlernende weisen in diesen Bereichen Schwierigkeiten auf, jedoch liegen den Fehlerbereichen jeweils andere Ursachen zu Grunde, welche in weiterer Folge anders aufgegriffen und bearbeitet werden müssen (Rösch 2009: 7). Von bisherigen Forschungsergebnissen ausgehend können strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Sprachaneignungsstufen-Abfolge zwischen Deutsch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache Lernenden angenommen werden. Zu beachten gilt in diesem Kontext allerdings der unterschiedliche Kontaktzeitpunkt. Demnach beginnt die Sprachaneignung einer Zweitsprache im Gegensatz zu einer Erstsprache zu unterschiedlichsten Lebenszeitpunkten. Darüber hinaus unterliegt sie auch anderen Kontaktbedingungen (Landua, Maier-Lohmann & Reich 2008: 172). Für den Deutschunterricht in sprachlich heterogenen Klassen sollen nun relevante Aspekte genannt werden, deren Kenntnis einen Vorteil für individualisierten Unterricht darstellt. Im Bereich der phonischen Basisqualifikationen belegten Studien von Meyer-Ingwersen (1977; zit. n. Landua et al. 2008: 172-173) sowie Ünsal und Fox (2002; zit. n. Landua et al. 2008: 173),

dass sowohl Lernerinnen und Lerner mit den Erstsprachen Russisch und Türkisch bei der Unterscheidung von Länge oder Kürze von Vokalen vor Schwierigkeiten stehen. Forschungsergebnisse in Bezug auf semantische Basisqualifikationen zeigen, dass eine Entwicklung des Wortschatzumfangs von Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden analog zu der der Deutsch-als-Erstsprache-Lernenden verläuft (Jeuk 2003; zit. n. Landua et al. 2008: 173), jedoch wurden in anderen Studien lexikalische Lücken am Ende der Grundschulzeit beschrieben (Meng 2001; Griebhaber 2000 & Knapp 1997; zit. n. Landua et al. 2008: 174). Klieme et al. (2006; zit. n. Landua et al. 2008: 174) betonen, „dass sich die kulturellen Ressourcen der Familie wie auch die Verwendung des Deutschen als Umgangssprache entscheidend auf das Wortschatzwachstum auswirken“. Laut Kostyuk (2005; zit. n. Landua et al. 2008: 179) zeigen sich auch beim Erwerb von Wortbedeutungen Ähnlichkeiten zwischen Erst- und Zweitsprachlernenden, wobei dieser auch von der Erwerbssituation abhängig ist. Für die Schule interessant scheint, dass zunächst Handlungsfelder der unmittelbaren Welt und später abstraktere Begriffe erfasst werden. Im Bereich der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikationen nimmt Jeuk (2003; zit. n. Landua et al. 2008: 181) wiederum Analogien an. Wissenswert für den Deutschunterricht scheint dabei jedenfalls die Abfolge der Kasus Kategorien des Nomen zu sein, Nominativ > Dativ > Akkusativ (Kostyuk 2005; Apeltauer 1987 & Bast 2003; zit. n. Landua et al. 2008: 183). Analogien zwischen Erst- und Zweitspracherwerb zeigt auch die Verbflexion (Jeuk 2003; zit. n. Landua et al. 2008: 185), deren Ablauf beispielsweise im Bezug auf die Person wie folgt abläuft, Formen der 1. Person > Formen der 3. Person > Formen der 2. Person. Für die Tempora gilt, dass der Perfekterwerb an den des Präsens anschließt (Kostyuk 2005; Griebhaber 2005; Apeltauer 1987, Haberzettel 2005 & Kuhberg 1987; zit. n. Landua et al. 2008: 186). Im Bezug auf die Satzgrammatik und den Spracherwerb im kindlichen Zweitspracherwerb gelangt Griebhaber (2005, 2007; zit. n. Landua et al. 2008: 190) zu folgendem Stufenmodell.

4. Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung:
3. Vorziehen des finiten Verbs vor das Subjekt nach vorangestellten Adverbialen:
2. Einfache Sätze mit Separierung finiter & infiniter Verbteile
1. Einfache Sätze mit linearer Abfolge der Einheiten Aktor - Aktion - Objekt
0. Unanalysierbare Äußerungen

Das Modell Griebhabers verdeutlicht die Reihenfolge, in welcher Lernende die Stellung des Verbs im Satz erwerben und realisieren. An den gewählten Beispielen zeigt sich, dass

Analogien zwischen dem Ablauf des Erst- und Zweitsprachenlernens gezogen werden können, diese jedoch auf eine reflektierte Weise in den Deutschunterricht einfließen müssen.

2.2.2. Diachrone Betrachtung didaktischer Konzeptionen

In den vergangenen Jahrzehnten wurden sprachdidaktische Erfordernisse im Hinblick auf die Vermittlung sprachlicher Normen und Komplexität nur unzureichend berücksichtigt. Die kommunikative Wende der 1960er Jahre, welche sich auch in der Sprachdidaktik niederschlug, führte zu einem situations- und handlungsbezogenen Sprachunterricht, der möglichst nah an die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen anzuknüpfen versuchte. Zwar ist dies eine positive Entwicklung, die für individuelle Lernprozesse sorgt, jedoch besteht gerade für Zweitsprachenlernende die Gefahr, dass durch den Schulunterricht nur mehr das reproduziert wird, was sie auch im alltäglichen Sprachgebrauch anwenden, allen voran kommunikative Fähigkeiten. Auch formalsprachliche Kompetenzen sollten demnach angestrebt, unterrichtet und gefestigt werden. Gegen Ende der 1970er-Jahre entstanden erste Richtlinien für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, die auch verstärkt die globalen Lernziele kommunikative Kompetenz und sprachliche Handlungsfähigkeit fokussierten. Belke (2003: 28) spricht von einer Neigung, dass situatives, handlungsorientiertes Sprachlernen einem „von Verwendungszusammenhängen losgelöstes Lernen von Vokabeln und sprachlichen Strukturen oder gar grammatischen Kategorien“ vorgezogen wird (Empfehlungen 1982; zit. n. Belke 2003: 28). Die Kritik und der spärliche Einsatz solcher Strategien entstammen dem Glauben, dass derartig erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten in realen Kommunikationssituationen nicht angewendet werden (können). Dies ist jedoch ein Ansatz, welcher der Fremdsprachendidaktik entspringt und für die Zweitsprachendidaktik weitgehend übernommen wurde. Das wichtige Faktum, dass zweitsprachig-deutsche Kinder ihre Zweitsprache von Anfang des Erwerbs an gerade in kommunikativen Kontexten einsetzen müssen, zeigt einen relevanten Unterschied auf. Diese Anwendung verläuft zwingender, aber auch wesentlich flüssiger als bei Fremdsprachenlernenden, welche kommunikative Kompetenzen langsamer erwerben. In diesem Kontext beschreibt auch Cummins (1979: 197-205; 1991: 75-89; zit. n. Schmölzer-Eibinger 2008: 47-48), welcher sich dabei auf die Forschungsergebnisse von Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976; zit. n. Schmölzer-Eibinger 2008: 47-48) stützt, Ähnliches. Schmölzer-Eibinger (2008: 48) fasst dies wie folgt zusammen.

Zweitsprachenlernende [verfügen] meist [über] genügend Input aus ihrer zielsprachigen Umgebung (...), um relativ rasch ein gutes Niveau der mündlichen Sprachkompetenz in der Zweitsprache zu erreichen, jedoch aufgrund mangelnder schriftsprachlicher Fähigkeiten [sind sie] nicht in der Lage (...), die schulischen Anforderungen zu meistern (Schmölzer-Eibinger 2008:48; Ergänzungen in den eckigen Klammern von mir vorgenommen, K. L.).

Hierin kann eine Schwierigkeit Zweitsprachenlernender aufgezeigt werden, denn diese weisen oft hoch entwickelte alltagssprachliche Fähigkeiten auf, jedoch können sie schulische Anforderungen aufgrund zu wenig ausgeprägter schriftsprachlicher Kompetenzen nicht bewältigen (Knapp 1997; zit. n. Schmölzer-Eibinger 2008: 48). Bei Zweitsprachenlernenden kommt es in weiterer Folge zur spontanen Entstehung von sprachlichen Versatzstücken, die im Unterricht weiterentwickelt und durchschaubar gemacht werden können (Belke 2003: 28). In der Folge entwickelte sich das von Hegele und Pommerin (1983; zit. n. Belke 2003: 28) konzipierte Unterrichtskonzept „erfahrungsentfaltender Deutschunterricht“, welches in multinationalen Regelklassen großen Anklang fand, da es ohne größere Aufwendungen umgesetzt werden kann und dem „Spracherfahrungsansatz“, der aus der erstsprachlichen Deutschdidaktik stammt, nahe kommt. Hierbei werden nicht nur mündliche, sondern auch schriftliche Kommunikationsformen angewandt. Letztere basieren überwiegend auf authentischen Textmaterialien. An dieser Stelle wendet Belke (2003: 29) ein, ob kindliche Spracherfahrungen wirklich „entfaltet“ werden, wenn sie in der Zweitsprache verfasst werden müssen. Des Weiteren kritisiert sie, dass Grammatik-, Kommunikations- und Erfahrungsanalyse nicht einfach zu einem Textprodukt führen, da diese (noch) einer linguistischen Grundlage entbehren. Auch die beim erfahrungsentfaltenden Deutschunterricht erwünschte Vernetzung Zweitsprachenlernender mit Erstsprachenlernenden stellt Belke in Frage, da sie erstsprachig-deutschen Schülerinnen und Schülern eine höhere Kompetenz zuschreibt und daher aus pädagogischen Gründen fragwürdig erscheint. Daneben bemängelt die Autorin die fehlende Systematik oder Progression von Grammatikunterricht, wenn grammatische Fragen lediglich anhand auftretender Fehler in authentischen Texten besprochen werden. Damit verbunden tritt die Frage auf, ob Kinder und Jugendliche anhand ihrer eigenen Texte bereit dazu sind, sich mit grammatikalischen Phänomenen auseinander zu setzen. Darüber hinaus warnt Belke vor einem Missbrauch der Texte für Grammatikunterricht (Belke 2003: 29).

Aus didaktischer Perspektive ergeben sich einige Fragestellungen über den Einsatz erfahrungsbasierter Unterrichtsansätze. Für Erstsprachenunterricht ausgerichtete Ansätze wie der „Spracherfahrungsansatz“ müssen für sprachlich heterogene Klassen adaptiert werden. Sprachvoraussetzungen und –kenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache müssen ebenso integriert werden wie die von erstsprachig-deutschen Kindern

und Jugendlichen. Kompetenzen der Zweitsprachenlernenden müssen genutzt und weiterentwickelt werden, ohne jedoch spontane Fähigkeiten zu beeinträchtigen (Belke 2003: 30). Auch herkömmliche Didaktiken für den Erstsprache-Deutsch-Unterricht müssen hinterfragt werden, welche darin enthaltenen Unterrichtselemente oder –bausteine für mehrsprachige Klassen hilfreich scheinen oder nicht. Schmölzer-Eibinger (2008: 156-177) schlägt eine Analyse bestehender didaktischer Konzeptionen im Hinblick auf die Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen vor. Zunächst wird auf die Kommunikative Didaktik eingegangen, die, wie bereits erwähnt, schon seit den 1970er-Jahren existiert und vor allem das Lernziel der kommunikativen Kompetenz verfolgt. Besprochene Probleme ergeben sich durch eine teilweise zu starke Fokussierung auf alltagssprachliche Äußerungen sowie eine Benachteiligung der systematischen und strukturierten Grammatikvermittlung. Positiv nach Schmölzer-Eibinger (2008: 159) erweist sich im Konzept der Kommunikativen Didaktik vor allem die zentrale Stellung der Schülerinnen und Schüler. Seit Beginn der 1980er-Jahre findet die „Interkulturelle Didaktik“ als Überbegriff für didaktische Ansätze, „die sich auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität beziehen“ (Krumm 2003b: 138; zit. n. Schmölzer-Eibinger 2008: 159), Eingang in didaktische Konzeptionen. An dieser Stelle sei kritisch auf die begriffliche Unschärfe von „Interkulturalität“ hingewiesen, da der Begriff nicht nur zu exotischer Instrumentalisierung von Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit verleiten kann, sondern darüber hinaus die gesellschaftliche Opposition von „Wir“ und „Nicht-Wir“ beziehungsweise von „Fremd“ und „Nicht-Fremd“ betont (Kalpaka & Mecheril 2010: 81-82). Meißner und Reinfried (1998; zit. n. Schmölzer-Eibinger 2008: 160) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, welche die Lernziele Sprachsensibilisierung, Sprachbegegnung, Sprachaufmerksamkeit und –reflexion sowie metasprachliche Kommunikation verfolgt und Bewusstsein für vorhandene Sprachenvielfalt schaffen soll. Im Kontext von Didaktisierungen gilt auch das Konzept der Binnendifferenzierung als mögliches Werkzeug für Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Nach Brand (2009: 220) betrifft Differenzierung didaktische, inhaltliche, organisatorische, soziale und methodische Ebenen. Diese Möglichkeit erfordert allerdings eine Reflexion des eigenen Unterrichts. Binnendifferenzierende Elemente der unterschiedlichen didaktischen Ansätze können je nach Sozial-, Gesprächs- und Vortragsform variiert und adaptiert werden.

2.2.3. Konsequenzen für den Unterricht

Gesonderte Fördermaßnahmen alleine reichen nicht aus, sprachliche Unterschiede von Kindern und Jugendlichen, die nicht über Deutsch als Erstsprache verfügen, aufzugreifen. Die Schule stellt den wichtigsten Bereich des Deutsch-als-Zweitsprache-Lernens dar, weshalb diese eine tragende Rolle bei der Sprachvermittlung trägt. Sprachliche Förderung der deutschen Sprache geschieht in allen Fächern des Regelunterrichts, besonders im Deutschunterricht, und kann somit als Unterrichtsprinzip betrachtet werden (Rösch 2009: 10). Das Unterrichtsprinzip Deutsch als Zweitsprache erfordert aus didaktischer Perspektive eine auf die sprachlichen Probleme eingehende Planung und Durchführung des Unterrichts. Kerschhofer-Puhalo und Plutzar (2009a: 22-23) empfehlen besonders die Reflexion der didaktischen Bereiche Differenzierung und Individualisierung, eine wertschätzende Haltung Mehrsprachigkeit gegenüber sowie eine Fokussierung der didaktischen Arbeit auf spezifische Ressourcen und Kompetenzen Mehrsprachiger. Rösch (2009: 10) stellt zu reflektierende Prinzipien auf. Zunächst können Verständnisprobleme auf Seiten der Schüler und Schülerinnen durch eine unpassende, zu wenig anschauliche Sprache der Lehrpersonen verursacht werden. Die im Unterricht erfolgenden Angebote sind an den Ressourcen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu orientieren und ein Verstehen explizit zu fördern. Sprachhandlungen im schulischen Geschehen erfordern außerdem ganz bestimmte Sprachhandlungen, welche durch Lehrkräfte aller Fächer geklärt und geübt werden müssen. Wichtig erscheint außerdem, dass Hilfen für den Lernprozess nicht nur auf ein deutsches Sprachgefühl aufgebaut werden. Um sprachlich heterogene Klassen im Deutschunterricht adäquat unterrichten zu können, kann sich auch das Heranziehen des von Rösch (2009: 231) entwickelten Katalogs der „Stolpersteine des Deutschen“ als sinnvoll erweisen.

Neben erwähnten Schwierigkeiten und Unterschieden zwischen Deutsch-als-Erstsprache- und Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden und dem damit einhergehenden „Unterrichtsprinzip Deutsch als Zweitsprache“ eignet sich für eine didaktische Reflexion auch die Beschäftigung mit pluralistischen Ansätzen der Sprachendidaktik. Solche dienen zur Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Ansätze. Der vom Europarat 2012 entwickelte Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen, auf Deutsch kurz REPA, geht auf ebendiese ein und setzt sich zum Ziel, mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Dabei wird auf vier Ansätze Bezug genommen, den interkulturellen Ansatz, auf Sprachsensibilisierung und integrative didaktische Ansätze sowie Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen (CARAP 2015). Der interkulturelle Ansatz, eng verbunden

mit dem Begriff der interkulturellen Pädagogik, beinhaltet die Behandlung migrationsgesellschaftlicher und sprachlicher Unterschiede. Im Bereich der Schule und des Unterrichts stehen der Umgang mit Differenz, aber auch mit Kultur, Identität und Anerkennung sowie Verstehen und Begegnung im Fokus (Mecheril 2010: 54-61). Aufgrund aus diesem Ansatz resultierender, häufig zu starr gefasster Identitätskonstruktionen und des problematischen Begriffs „Kultur“, welcher oft zur Reduktion anderer verwendet wird, üben Kalpaka und Mecheril (2010: 79-82) Kritik an diesem Diskurs. Unter den Sprachsensibilisierungsansatz fallen Lernaktivitäten, die mit Sprachen verknüpft sind, die die Schule nicht unterrichtet, beispielsweise andere Fremdsprachen, diverse Minderheitssprachen und Sprachvariationen wie Dialekte. Sprachsensibilisierung muss sich nicht nur auf die erwähnten beziehen, sondern betrifft auch die Erstsprachen beziehungsweise die Schulsprache. Durch höhere Sensibilität Sprachen gegenüber wird Sprachenlernen durch die ganze Bildungsbiografie hinweg gestützt. Integrative didaktische Ansätze helfen den Schülerinnen und Schülern, ihre Erstsprache dazu zu nutzen, andere Fremdsprachen schneller und effektiver lernen zu können. Eine Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen zu fördern dient ebenfalls dieser Entwicklung. Dieser vierte vom Europarat vorgeschlagene pluralistische Ansatz funktioniert allerdings ausschließlich im Feld ähnlicher oder gar verwandter Sprachen wie beispielsweise der romanischen und fördert vordergründig rezeptive Fähigkeiten wie Lesen und Hören (FREPA 2012: 6-7).

Konsequenzen didaktischer Natur ergeben sich in Form vom aktiven Aufgreifen des Plurilingualismus im Deutsch-Unterricht und einer Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Heterogenität. Schwierigkeiten im Unterricht müssen im Unterrichtsgeschehen auf eine reflektierte Art und Weise behandelt werden ohne Schülerinnen und Schüler in Schubladen einzuordnen und ihre Fähigkeiten allzu starr festzulegen. Forschungsergebnisse belegen, dass zwischen dem Erst- und Zweitsprachenerwerb viele Parallelen auffindbar sind. Daneben muss Unterricht auch ein diskriminierungsfreier Raum sein, damit sich Lernende bestmöglich entwickeln können. Didaktische Ansätze unterlagen in der Vergangenheit immer wieder diverser Änderungen, jedoch kann konstatiert werden, dass momentan kaum originär auf Mehrsprachigkeit bedachte Elemente in Didaktisierungen vorliegen. Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen stellt ein aktuelles Beispiel für derartige Entwicklungen dar.

2.3. Bildungspolitische Aspekte

Sprache spielt eine wichtige Rolle für Bildungserfolg und für das Bestehen in sozialen Kontexten wie der Institution Schule. Das Beherrschen der Schulsprache, zumeist nur eine einzige Sprache, trägt maßgeblich zur Möglichkeit der Mitarbeit und -bestimmung im schulischen Geschehen und den Unterrichtsfächern bei und darf daher in sämtlichen Bildungsprozessen nicht unterbewertet werden. Aus praktischen Gründen, aber auch im Hinblick auf die Verantwortung der Institution Schule für zukünftige Gesellschaften müssen Schulen Kenntnisse, Verständnis und Ausbildung im Bezug auf die Vielzahl der Sprachen anstreben (Coste 2014: 24). Mehrsprachigkeit in Schulen gilt aus politischer Perspektive als zentrales Anliegen beziehungsweise allgemeines Bildungsziel, da sich die Europäische Union zum Ziel gesetzt hat, eine staatenübergreifende Zone der Demokratie und gemeinsamen Gesetze zu verwirklichen, die Menschenrechte und Demokratie fördern soll. Krumm (2003a: 71) betont, dass ein Anstreben der Plurilingualität keine Kostenfrage sein darf, da die individuellen Erstsprachen ein wesentlicher Bestandteil einer europäischen Identität sind. Eine demokratische Gesellschaft, welche von der Europäischen Union angestrebt wird, stellt sich per definitionem gegen einen „linguistischen Imperialismus“, der sich durch das Aufzwingen bestimmter Sprachen entwickeln würde. Auch aus einer historischen Perspektive zeigt sich Europa als mehrsprachig (Krumm 2003a: 72).

Sprache wird in einem globalisierten Kontext immer wichtiger, da sie ein zentrales Werkzeug zur politischen Partizipation darstellt. Plurilingualität stellt in den jüngsten Diskursen einen zentralen Aspekt in der Bildungspolitik dar, welche vom Europarat fokussiert wird:

According to the Council of Europe, then, language education should promote the plurilingualism of the individual learner; and in order to achieve this goal, policy should be analysed and planned holistically to include learner's first language [...], minority languages [...] and foreign languages [...] (Little 2014: 37).

Derartige sprachenpolitische Strategien stellen einen Aspekt sozialpolitischer Überlegungen dar und können somit soziale Inklusion auf internationalen und nationalen Ebenen bewirken (Little 2014: 37). Dieser sprachenpluralistische Ansatz zeigt sich grundlegend für das *Language Education Policy Profile* (in Folge kurz LEPP bezeichnet), ein Service, welches den Mitgliedsstaaten der EU vom Europarat angeboten wird. Es dient zur Evaluation der nationalen Sprachenpolitik mithilfe der Unterstützung durch Expertinnen und Experten. 2006 - 2008 wurde das LEPP in Österreich durchgeführt, da Österreichs linguistische Situation eine gewisse Komplexität aufweist. Little (2014: 39) spricht von einer tiefen Verwurzelung

Österreichs in der Multilingualität und Multikulturalität. Immigrationenschübe prägten nicht nur Österreichs jüngste Geschichte. Daneben grenzt Österreich an acht verschiedene Staaten. Auch die österreichische Sprache selbst stellt eine Varietät des Deutschen dar und kann auch nicht als homogene Sprache betrachtet werden. In den letzten 20 Jahren kam es außerdem zu politischen Ereignissen, die die Sprachenvielfalt in Österreich noch weiter vergrößerten. Beispielsweise sind an dieser Stelle der Fall des Eisernen Vorhangs 1989 oder der Beitritt Österreichs in die EU und die damit verbundenen Reise- und Niederlassungsfreiheiten zu nennen (Little 2014: 39).

2.3.1. Politik der Sprachen

Neben der Bedeutung der Ergebnisse und den damit verbundenen Implikationen, EU-weiten Überlegungen und Regelungen ist in Österreich generell die Partizipation und Chancengleichheit aller Gesellschaftsmitglieder gesetzlich vorgeschrieben. Einen wichtigen Schritt in diese Richtung stellt die Sprachförderung dar. Sprachförderung müsste „in einer Zuwanderergesellschaft als etwas die Lebenszeit und das Lebensfeld Umspannendes begriffen werden und vorhandene Sprachkompetenzen in anderen Sprachen einbeziehen“. (Kerschhofer-Puhalo & Plutzar 2009b: 11) Um dies zu bewerkstelligen, muss eine nachhaltige Sprachförderung angestrebt werden, die kontinuierlich und auf eine differenzierte Weise Angebote für jede Altersklasse anbietet. In diesem Kontext weisen Kerschhofer-Puhalo und Plutzar (2009b: 11) auf die wenig zufriedenstellende Situation in Österreich hin, in welcher das Innenministerium für Deutschkurse und -prüfungen von beispielsweise Asylsuchenden zuständig ist, nicht aber das Ministerium für Bildung und Frauen. Die Grundsätze der „Mindeststandards zur nachhaltigen Sprachförderung in Österreich“ verbalisieren diese Ambiguität folgendermaßen:

Der Erwerb der deutschen Sprache ist ein notwendiger Bestandteil des Integrationsprozesses. Sprachunterricht kann jedoch eine aktive Integrationspolitik nicht ersetzen, Sprachprüfungen dürfen nicht als Mittel der Ausgrenzung missbraucht werden. Integration kann nur gelingen, wenn die Deutschförderung in ein Gesamtkonzept eingebettet ist, das auch eine gleichrangige Förderung der sozialen und beruflichen Eingliederung umfasst und MigrantInnen von Anfang an Gelegenheit zur Teilhabe an der Gesellschaft des Aufnahmelandes bietet (Kerschhofer-Puhalo & Plutzar 2009b: 14).

Das Zitat soll den Zusammenhang zwischen Politik und Sprachkenntnissen verdeutlichen. Um die Mindeststandards umzusetzen, gelten bestimmte Grundannahmen. Als Voraussetzungen für die Umsetzung gelten zunächst das Bildungsziel Mehrsprachigkeit, die Abkehr vom „Normalfall einsprachiges Individuum“ und die Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse mehrsprachiger Menschen (Kerschhofer-Puhalo & Plutzar 2009a:

22). Mehrsprachige Kompetenzen und Plurilingualismus dürfen nicht als von der Unterrichtssprache losgelöstes Ziel schulischer Bildung betrachtet werden. Stattdessen gilt das Zusammenspiel der Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern als Bildungsziel, welches über die in der Schule verwendeten Sprachen hinausgeht (Coste 2014: 23).

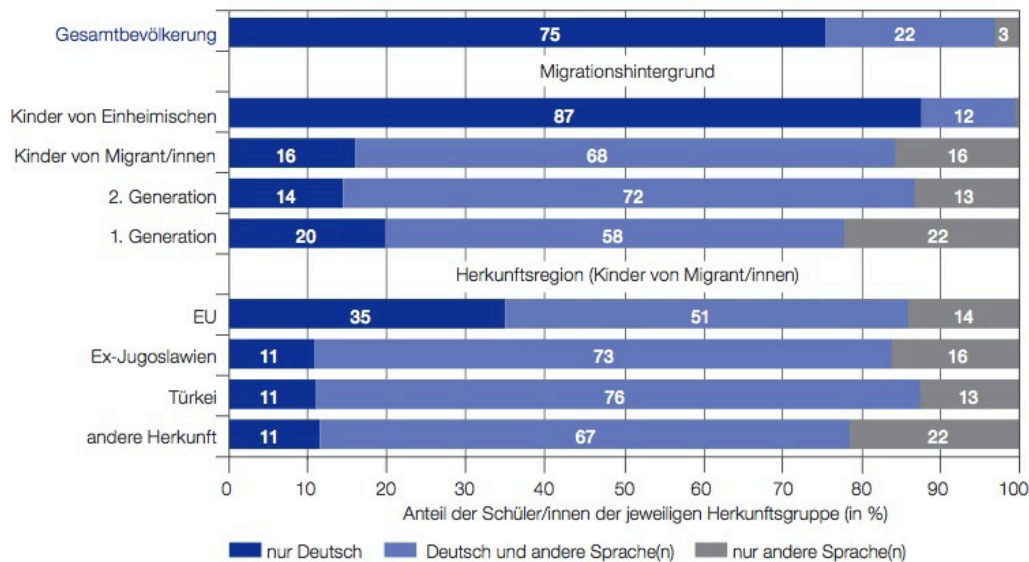
Nicht nur sozialpolitische Implikationen birgt der Diskurs um eine mehrsprachige Gesellschaft, sondern es sei an dieser Stelle auch auf wirtschaftspolitische Aspekte hingewiesen. Krumm (2003a: 71) beschreibt eine zu erwartende Kostenexplosion aufgrund der EU-Erweiterung im Jahre 2004. Als Beispiel bringt er mögliche Übersetzungskonstellationen, die in diesem Fall von 110 Möglichkeiten auf 462 ansteigen. Diese Kosten haben sich im Zuge der nächsten Erweiterung der EU naturgemäß weiter nach oben entwickelt. Innerhalb der Europäischen Union kann ein Widerspruch konstatiert werden, so präsentiert sich die europäische Realität beispielsweise mit dem Vorhandensein all dieser unterschiedlichen Sprachen oder starker Förderung der Mehrsprachigkeit durch Bildungsoffensiven, jedoch zeigen sich Tendenzen zur Sprachenhegemonie des Englischen (Krumm 2003a: 71). Wirtschaftlich betrachtet birgt Plurilingualität keinesfalls nur Kosten, sondern auch Erträge. Zum einen braucht die Wirtschaft einer globalisierten Welt mehrsprachige Arbeitskräfte, um wettbewerbsfähig zu bleiben und am Markt bestehen zu können. Andererseits fließen auch Investitionen in Sprachunterricht wieder zurück, da durch das Erlernen einer neuen Sprache auch verstärkt Besuche im jeweiligen Land verzeichnet werden können (Krumm 2003a: 73-74).

2.3.2. Österreichische Situation

Dem nationalen Bildungsbericht für Österreich zufolge sprechen zwar zwei Drittel der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund neben ihrer Herkunftssprache auch Deutsch im Rahmen der Familie, jedoch „zeigt sich in Österreich ein starker Zusammenhang mit den Schulleistungen, der den Einfluss des Merkmals Migrationshintergrund überlagert und übertrifft“ (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012). Das Merkmal kann durch Defizite im Bezug auf die Unterrichtssprache, in Österreich in der Regel Deutsch, charakterisiert werden. Eine Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext scheint auch aus statistischen Gründen sinnvoll zu sein, da drei Prozent der österreichischen Schüler und Schülerinnen aus Familien stammen, in denen Deutsch nicht Alltagssprache ist und weitere 22 Prozent mehrsprachigen Familienhintergrund aufweisen, im Zuge dessen nicht

nur Deutsch gesprochen wird. Folgende Grafik veranschaulicht die sprachlichen Ressourcen von österreichischen Schülern und Schülerinnen.

Abb. A2.c: Schüler/innen der 4. Schulstufe nach Migrationshintergrund und Alltagssprache (2010)



Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2009/10. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. 1: Grafik über Alltagssprache von SchülerInnen der 4. Schulstufe

Mit der Grafik soll die tatsächlich vorhandene Mehrsprachigkeit verdeutlicht werden. Niebuhr-Siebert und Baake (2014: 146-147) beschreiben den aktuellen Stand an deutschen Schulen ähnlich. Im Regelunterricht befinden sich retrospektiv mehrsprachige Schüler und Schülerinnen, die Deutsch als Zweitsprache im Kontext ihres persönlichen Lebensumfelds erworben haben, nicht jedoch extra sprachlich unterrichtet wurden. Retrospektiv mehrsprachig bezeichnet Menschen, die eine bestimmte Sprache überwiegend in ihrem unmittelbaren Alltag erlernt haben. Dem Begriff gegenüber steht die prospektive Mehrsprachigkeit, womit der überwiegend institutionell stattfindende Spracherwerb bezeichnet wird (Niebuhr-Siebert & Baake 2014: 147). In Österreich wurde diese statistische Tatsache erst in den letzten zehn Jahren aufgegriffen. Beispielsweise veröffentlichte das Forum „Nachhaltiges Österreich“ 2007 einen Trendreport mit dem Thema „Aktuelle Bildungsplanung und Integration“. Von Sozialpartnerschaftlicher Seite wird die manifeste Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund betont und darauf hingewiesen, dass dies zu Veränderungen im Bildungssystem führen muss (Herzog-Punzenberger 2009: 29).

Auch in Deutschland, so das Konsortium Bildungsberichterstattung (2006: 137-179, zit. n. Gogolin & Dirim et al. 2011: 57-58), liegt eine ähnliche Situation der Vielsprachigkeit in Schulen vor. Die Schüler und Schülerinnen sprechen neben Dialekten die unterschiedlichsten Familiensprachen, welche begrifflich vom Konzept der Erstsprachen unterschieden werden können. Familiensprache, verstanden als Herkunftssprache, bezeichnet die Erstsprache von Menschen, „die in einem Gastland leben, wo eine andere Sprache oder Sprachvarietät gesprochen wird als in ihrem Herkunftsland“ (Boeckmann et al. 2011: 77). Eine klare Begriffsabgrenzung fällt dennoch nicht leicht. Als Familiensprache nimmt eine derartige Sprache eine besondere Rolle ein, wenn sie zur Primärsozialisation der Kinder dient, aber durch das Umfeld auch die Zweitsprache, im konkreten Fall Deutsch, als Kommunikationsmittel gebraucht wird.

Innerhalb der Institution Schule oder gar durch ihre Funktionsweise werden viele Problemfelder begründet, die sich in weiterer Folge auf anderen Ebenen von Gesellschaften auswirken. Das Herstellen sozio-ökonomischer und sprachlich-kultureller Chancengleichheit wären in anderen Bereichen außerhalb der Schule weitere zentrale Lösungsansätze für eine gerechtere Gesellschaft (Herzog-Punzenberger 2009: 37-40).

Sprache stellt ein sehr wichtiges Instrument für Bildungserfolg auf allen Ebenen dar. Plurilingualismus als Unterrichtselement oder -ziel muss daher als zentrale Bildungsaufgabe betrachtet werden. In diesem Zusammenhang soll der starke Zusammenhang zwischen Politik, Wirtschaft, gesellschaftlicher Partizipation und Sprachbeherrschung betont werden, was auch durch aktuelle demografische Zahlen am Beispiel Österreichs verdeutlicht wird.

3. Methodendiskussion: Lehrwerkanalyse und -konzeption

Seit der Mitte des vierten Jahrhunderts stehen Lehrbücher für die Vermittlung fremder Sprachen in Verwendung. Vor allem in institutionalisierten Bereichen fanden und finden diese Einsatz. Im Gegensatz dazu steht die erst spät einsetzende wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Medium Lehrbuch. Laut Brill (2005: 13) kann erst seit den 1970er-Jahren von einer ersten Etablierung der Lehrwerkforschung gesprochen werden. Dem gegenüber steht Neuners Auffassung (1994: 9), dass die Lehrwerkforschung erst in ihren Anfängen steht und eine systematische Lehrwerkforschung noch nicht existiert.

Ein nicht unwesentlicher Grund für eine Etablierung der Forschung ab den 1970er Jahren scheint nach Brill eine erhebliche Ausweitung von Fremdsprachenunterricht zu sein. Auch in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache spielte sie eine Rolle (Neuner 1994: 6). Eine Didaktik für Deutsch als Zweitsprache scheint an dieser Stelle ausgeklammert. Brill beschreibt den Zustand folgendermaßen:

[...] die Fachdiskussion in Bezug auf Lehrwerkforschung/-analyse ist gekennzeichnet durch eine Uneinheitlichkeit der Grundannahmen; dies führt wiederum zu einer Uneinheitlichkeit der verwendeten Begrifflichkeit. Aus nicht vorhandener begrifflicher Trennschärfe resultiert in Folge eine uneinheitliche Einschätzung des gegenwärtigen Forschungsstands (Brill 2005: 13).

Im Zuge einer adäquaten Methodendiskussion der Lehrwerkanalyse und Konzeption ebendieser gilt es also zunächst Begriffe zu klären. In der Forschungsliteratur existieren verschiedene, voneinander divergierende Definitionen der Kategorien Lehrwerk und Lehrbuch. Darüber hinaus wird auch die Methode der Lehrwerkanalyse unterschiedlich benannt. So finden sich daneben die Begriffe Lehrwerkkritik oder Lehrwerkforschung als teilweise synonyme Verwendungen zur Lehrwerkanalyse. Neuner (1994: 6) betont, dass eine eindeutige Differenzierung zwischen Lehrwerkanalyse und –kritik vorgenommen werden muss und darüber hinaus auch die Lehrwerkentwicklung zentralen Platz in der Fachdiskussion einnehmen sollte. Warum dies (noch) nicht der Fall ist, versucht Neuner (1994: 9 - 12) anhand auf die Lehrwerkgestaltung einwirkender Faktoren zu erklären. Dazu werden fachübergreifende und fachspezifische Faktoren unterschieden. Erstere beschreiben die Veränderungen im Zusammenhang mit Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Auf institutioneller Ebene war das Fremdsprachenlernen Anfang der 1950er-Jahre eher höheren Schulstufen und Bildungsschichten vorbehalten, während im Laufe der Jahrzehnte bis heute eine Öffnung und Ausweitung der Schulformen stattfand und -findet. Dadurch wurde auch das Fremdsprachenangebot immens ausgeweitet, was in logischer Konsequenz

auch zu einer Steigerung der Anzahl der verwendeten Lehrwerke führte. Aus diesem Grund stellen Fragen der Lehrwerkanalyse nach Neuner (1994: 11) zentrale Bestandteile von fachdidaktischer Lehre und Forschung dar. Auch fachspezifische Faktoren tragen zu einer Implementierung von Lehrwerkforschung bei. Methodische und fachdidaktische Elemente des Fremdsprachenunterrichts wurden und werden laufend weiterentwickelt. Gründe dafür sind beispielsweise in neueren Forschungsergebnissen der Bezugswissenschaften wie der Linguistik oder Psychologie, beziehungsweise der Lerntheorie, zu finden. Es kann zusammenfassend konstatiert werden, dass aufgrund von Veränderungen auf institutioneller, gesellschaftlicher, aber auch fachlicher Ebene, Weiterentwicklungen in der Erstellung von Lehrwerken vollzogen werden, die sich darüber hinaus in der Lehrwerkanalyse auffinden lassen.

3.1. Lehrwerkforschung und -kritik

Im wissenschaftlichen Kontext wird zwischen Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik unterschieden. Erste weist eine Konzentration auf Grundlagenanalysen sowie die Analyse von Faktoren und Bedingungsgefüge auf, letztere analysiert die Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Zielgruppe. Die Lehrwerkkritik versucht, valide Beurteilungsraster zu implementieren und darauf aufbauend Empfehlungen für den Einsatz von Lehrwerken aufzustellen (Neuner 1994: 17). Krumm hingegen zählt die Aufgaben, welche Neuner (1994: 17) der Lehrwerkforschung zuordnet, zur Lehrwerkkritik, welche bei ihm auch die Rolle einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse einnimmt. Lehrwerkforschung stellt bei Krumm darüber hinaus einen empirischen Forschungsansatz dar (Krumm 1994a: 23-28). Auch Krumm/Ohms-Duszenko (2001: 1034) zufolge versucht die Lehrwerkkritik „vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln“. Der Stand der Lehrwerkforschung beziehungsweise -kritik oder -analyse wird von Brill (2005: 25 - 26) als divergent eingeschätzt, was zum einen an der fehlenden begrifflichen Trennschärfe bezogen auf Lehrwerkanalyse, -kritik oder -forschung liegt, zum anderen stellt sie fest, dass zwar bereits gegen Ende der 1990er Jahre Lehrwerke und die Beschäftigung mit diesen eine zentrale Stellung einnehmen, aber eine wissenschaftliche Erforschung des Mediums Lehrwerk noch nicht oder nur teilweise erfolgt ist. Auch bei Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1035) werden die Fortschritte am Gebiet der Lehrwerkforschung als gering bewertet, denn „der Versuch, Lehrwerke einer quantitativen Analyse zu unterziehen und

damit eine Verbindung zwischen einer hermeneutischen und einer empirischen Lehrwerkanalyse zu schaffen, hat sich bislang als Sackgasse erwiesen“. Brill (2005: 25) spricht in diesem Zusammenhang von empirischer Lehrwerkforschung als Forschungsderivat.

Gründe für die Notwendigkeit für die Erstellung von Entscheidungshilfen für oder gegen bestimmte Lehrwerke liegen zum einen darin, dass mitunter mehrere verschiedene Lehrwerke mit jeweils unterschiedlicher didaktisch-methodischer Konzeption verfügbar sind. Ein weiterer Grund besteht in der Ausweitung eines Lehrbuchs in ein Lehrwerk samt Lehrwerkteilen mit unterschiedlichen Funktionen. Zum anderen nimmt Neuner (1994: 17) an, dass „der Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur für eine relativ homogene Lernergruppe, sondern für Lernende mit ganz unterschiedlicher Lernvoraussetzung, -motivation und Zielsetzung erteilt werden soll“. Dieser Aspekt der Heterogenität gilt gleichermaßen für multilinguale Klassen im Regelschulwesen. Krumm (1994a: 23) betont die wichtige Funktion von Lehrmaterial, den Deutschunterricht stark zu beeinflussen und beschreibt, dass Lehrwerke bestimmen „in welchem Ausmaß Schüler (und Lehrer!) im Unterricht die Freiheit haben, eigene Erfahrungen und Ideen auszudrücken und bestimmte Themen zu diskutieren“. Damit betont er zwar die Relevanz von Lehrwerken für den Unterricht, konstatiert jedoch auch ein unzureichendes Wissen über die konkreten Wirkweisen von Lehrwerken im Unterricht. Bis dies nicht bewerkstelligt ist, so Krumm (1994a: 25), „muß eine für die Unterrichtspraxis hilfreiche Lehrwerkkritik daher versuchen, die vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse ebenso wie unterrichtspraktische Erfahrungen und didaktisch wünschenswerte Forderungen in einer ‚hermeneutischen‘ Lehrwerkanalyse zu verbinden“. Vorteil einer solchen sei demnach neben einer ganzheitlichen Erfassung und systematischen Präsentation der Lehrwerke die Chance, die Brauchbarkeit zu diskutieren und die Lehrwerke auszuprobieren. Von Lehrwerkbegutachtung wird gesprochen, wenn Lehrwerke für ihren institutionellen Einsatz analysiert und auf ihre Eignung getestet werden (Neuner 1994: 17). Diese Testung sollte nicht ausschließlich auf Basis von Erfahrung vorgenommen werden, weshalb es wichtig scheint, Lehrwerke auch abseits ihrer praktischen Anwendung zu bewerten. Laut Krumm (1994a: 25 - 26) stehen dabei zwei Aspekte im Vordergrund. Einer geht auf die Frage ein, ob das Lehrmittel auch unter suboptimalen Bedingungen, also beispielsweise bei Lehrenden mit wenig Unterrichtserfahrungen oder schlechten ökonomischen Bedingungen der Schule, für den Unterricht hilfreiche Elemente enthält. Der andere Aspekt betrifft den Zusammenhang zwischen Lehrwerk und Stand des fachwissenschaftlichen Diskurses.

Das konkrete, auf die vorangehende Analyse und Kritik aufbauende Vorgehen bezüglich der Lehrwerkbegutachtung und schlussendlich der Auswahl derselben läuft wie folgt ab. Sobald ein Verlag ein Lehrwerk in eine gedruckte Fassung bringt, wird es der zuständigen Behörde zur Prüfung vorgelegt. Nach den zugehörigen Verfahren obliegt es in Österreich der Schulbuchkonferenz, eine Auswahl auf Basis der sogenannten Schulbuchliste zu treffen. Die Konferenz setzt sich aus dem jeweiligen Schulgemeinschaftsausschuss, bestehend aus Direktorat sowie VertreterInnen von Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen zusammen. Das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF 2015a: 1) definiert Schulbücher als „Hilfsmittel, die der Unterstützung oder der Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichts und zur Sicherung des Unterrichtsertrages dienen (§ 14 Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz)“. Neben Hinweisen auf die Verträglichkeit mit Bildungsstandards (für die vierte, achte und 13. Schulstufe existent) und den damit verbundenen Kompetenzbereichen (Sprechen und Hören, Schreiben, Lesen, Sprachbetrachtung) des Unterrichtsgegenstandes Deutsch betont das BMBF besondere Aspekte von Lehrmaterial:

Bei der Auswahl der Materialien soll auf das **Textverständnis** und die **fächerübergreifende Anwendbarkeit** geachtet werden. **Lesekompetenz** ist mehr als einfach nur lesen zu können. Unter Lesekompetenz versteht z. B. PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen (BMBF 2015a: 1; Hervorhebung im Original, K. L.).

Gerade die Betonung der Lesekompetenz und des Textverständnisses ist eine zentrale Bildungsaufgabe, welche zu großen Teilen vom schulischen Deutschunterricht übernommen werden muss.

3.2. Verortung und Funktion von Lehrwerken

Von Lehrwerken wird gesprochen, wenn es in Form von Lehrmaterial dazu dient, die Beschäftigung mit Teilbereichen und Sprache und Kultur anzuregen und den Lernprozess zugleich über einen bestimmten Zeitabschnitt zu steuern. Lehrmaterial alleine kann als sprachliches Material definiert werden, welches extra für Lerner und Lernerinnen geschaffen oder vorgefunden und für diese vereinfacht beziehungsweise adaptiert wurde. Eine derartige Adaption erfolgt beispielsweise über das Hinzufügen von Arbeitsanweisungen, Übungen und Erläuterungen (Rösler 1994: 73f.; zit. n. Brill 2005: 15). Neuner bezieht darüber hinaus den Begriff des Lehrbuchs in seine Überlegungen ein. In dem in den 1950er-Jahren vorherrschenden grammatikorientierten Fremdsprachenunterricht war das bloße Schulbuch

ausreichend, da alles zu Vermittelnde darin Platz fand. Durch eine Veränderung der Ziele fremdsprachlichen Unterrichts hin zu einer Hegemonie der gesprochenen Sprache und der alltäglichen Kommunikation wurde das Lehrbuch einer Wandlung beziehungsweise Erweiterung unterworfen und in das Lehrwerk transformiert, welches nunmehr aus Lehr- und Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch und auditiven sowie visuellen Medien besteht (Neuner 1995: 292; zit. n. Brill 2005: 15). In aktuellen Lehrkontexten beinhalten Lehrwerke auch Anweisungen zu elektronischen Lernelementen, dem sogenannten *e-learning*. Begriffliche Trennschärfe von „Lehrwerk“ und „Schulbuch“ ist gerade in der Literatur nicht immer klar und vor allem gegeben. Brill (2005: 15) nennt einige Beispiele, so beschreibt Gadatsch (1991: 35; zit. n. Brill 2005: 15; Hervorhebung übernommen, K. L.), dass „die Unterscheidung zwischen *Lehrwerk* als umfassendem Hilfsmittel des Unterrichts und *Lehrbuch* als einem Bestandteil des Lehrwerks [...] oft nicht üblich“ ist. Bei Rösler (2014: 12) wird genau diese Differenzierung vorgenommen, nach der Lehrwerke nur einen Teil des Lehrbeziehungsweise Lernmaterials darstellen. Im Bezug auf die Begrifflichkeiten thematisiert Rösler (2014: 12) nicht nur die Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernmaterial, sondern betont darüber hinaus, dass Lehrwerke „auch im 21. Jahrhundert noch Lehrwerk“ heißen“, obwohl unterschiedlichste Medien dazu treten. Das Lehrbuch stellt laut Rösler (2014: 20-21) den Kern des Lehrwerks dar, welcher durch Arbeits- und LehrerInnenhandbuch ergänzt wird.

Auch die Rolle von Lehrwerken im Unterricht verweist auf eine zentrale Stellung im Unterrichtsgeschehen, so bezeichnet beispielsweise Gadatsch (1991: 35; zit. n. Brill 2005: 16) diese als „wichtigste Unterrichtsmittel“. Neuner (1994: 8) betont ebenfalls, dass Lehrwerke das Unterrichtsgeschehen zu einem maßgeblichen Teil beeinflussen. Dies geschieht zunächst über die Umsetzung des Lehrplans in einem bestimmten Lehrwerk, was wiederum zu Unterrichtszielen führt. Auch die Auswahl des zu behandelnden Lehrstoffs wird durch Lehrwerke getroffen. Darüber hinaus erfolgt zu gewissen Teilen eine Festsetzung der anzuwendenden Sozial- und Unterrichtsformen, also ob es sich zum Beispiel um eine Gruppen-, Paar- oder Einzelarbeitsform handelt. Durch derartige methodische Instrumente kann in weiterer Folge das konkrete Verhalten der Schüler und Schülerinnen gelenkt werden. Auch die Einbindung anderer, ergänzender Unterrichtsmedien kann von einem Lehrwerk vorgegeben sein. Eine weitere wichtige Funktion stellt auch die Einschränkung des abzurufenden Inhalts dar, der am Ende bestimmter Teile, Kapitel oder Lektionen innerhalb von Lehrwerken mittels Wiederholungsaufgaben oder Selbsteinschätzungsfragebögen abgefragt wird. Neuner (1994: 8) fasst die Funktion von Lehrwerken für den Unterricht wie

folgt zusammen: „Im Lehrwerk finden wir also die wichtigsten Elemente einer bestimmten fachdidaktischen und methodischen Konzeption gebündelt und veranschaulicht vor.“ Anhand folgender Grafik soll dies veranschaulicht werden.

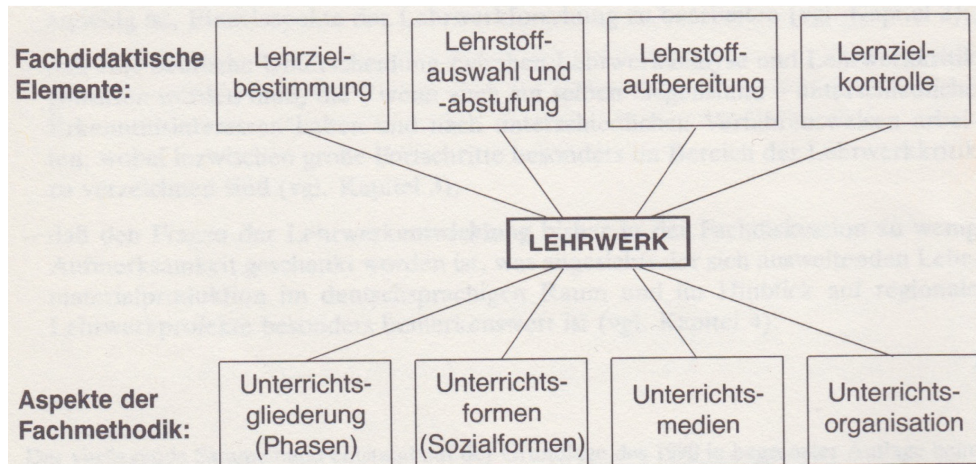


Abb. 1: Funktionen des Lehrwerks (Neuner 1994: 8)

Es lässt sich demnach im Bezug auf Rolle und Funktion des Lehrwerks eine vermittelnde Position desselben im Hinblick auf Fachdidaktik und Methodik feststellen. Im Bezug auf das konkrete Unterrichtsgeschehen fügt Knapp-Potthoff (1999: 99) weitere Funktionen des Lehrwerks hinzu. Demnach präsentieren Lehrwerke als Vorbild wirkende Modelle sprachlicher Korrektheit, welche von Lernenden bei Unsicherheit herangezogen werden können. Als weitere Funktion wird die Möglichkeit zur Verbesserung von Sprachlernprozessen beschrieben, wodurch das Erlernen und die Festigung von Lernstrategien und Arbeitstechniken durch das Lehrwerk unterstützt werden sollen. Darüber hinaus regt der Aufgabencharakter Kommunikationssituationen an. Dadurch wird auch ein Zusammenhang mit der Entwicklung von Lernaltersprachen deutlich, denn laut Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1037f.) würden Lerner und Lernerinnen „die im Lehrwerk gelieferten Kommunikationsmodelle strukturell vereinfacht und unter Reduktion von semantischer Komplexität übernehmen, wenn Lehrende nicht gegensteuern.“ Neben der beschriebenen zentralen Stellung des Lehrwerks für den Unterricht sei somit darauf hingewiesen, dass die Lehrperson eine wichtige Rolle spielt und im Bezug auf Unterrichtssteuerung nicht außer Acht gelassen werden darf (Pfeiffer 1989: 133; zit. n. Brill 2005: 17; Rösler 1992: 51). Baur und Baur präsentierten in diesem Zusammenhang als Ergebnis einer Studie über den Einfluss des Lehrwerks auf die Lernaltersprache, dass scheinbar eine direkte Verbindung zwischen Lernaltersprache und sprachlichem Input des Lehrwerks existiert (Baur/Baur 1992: 280; zit. n. Brill 2005: 17-18).

Im Bezug auf das Erlernen von (Fremd-)Sprachen gilt nach Brill (2005: 18), dass Spracherwerb an Inhalte und Wissen gebunden ist. So fungieren beispielsweise Wörter als Bedeutungsträger, Texte, Bilder sowie weitere optische Medienteile zeigen einen Aspekt der anderssprachlichen Realität. Lehrwerke tragen in diesem Prozess die Aufgabe, auf eine kompakte Art „Fakten, Wissen, Ideen sowie Verhaltensweisen, soziale Konventionen und Werte des Zielsprachenlandes“ (Brill 2005: 18) zu transportieren. Rösler zählt folgende Funktionen des Lehrwerks auf.

Zusammen sollen Lehrbuch und Arbeitsbuch den Spracherwerb steuern, in bestimmte Themen einführen, [...] grammatische Phänomene und Redewendungen präsentieren, Material zum Üben anbieten, [...] unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen vorschlagen und unterschiedliche Textsorten enthalten, das Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören und das Zusammenspiel dieser Fertigkeiten fördern, den Lernenden Hinweise anbieten, wie sie ihr Wissen überprüfen können (Rösler 2014: 21).

Es fällt auf, dass die angesprochenen Funktionen der Darbietung von verschiedenen Textsorten und der Förderung der Kompetenzen Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören der aktuellen Ausrichtung der schulischen Lehrpläne des Unterrichtsfaches Deutsch entsprechen (BMBF 2015b und 2015c).

Laut Knapp-Potthoff (1999: 99) dienen Lehrwerke nicht nur zur reinen Informationsvermittlung, sondern diese können auch „Informationen über andere Kulturen vermitteln und für kulturelle Unterschiedlichkeit sensibilisieren“. An diesem Punkt kann zugleich ein komplexes Problemfeld im Bereich der Lehrwerkbeschäftigung verortet werden, denn die Betonung kultureller Differenzen führt in weiterer Folge zu Festschreibungen von Differenz. Nach Koreik (2011: 548) gilt es mittlerweile als sichere Annahme, nicht mehr von „dem Deutschen“ oder ähnlichen Zuschreibungen sprechen zu können. Im Diskurs um Mehrsprachigkeit haben allzu starre Nationalitätskonstruktionen keinen Platz, da „zunehmende Ausdifferenzierungen, der Einfluss einer globalisierten Welt oder eine zunehmende Hybridität in der Bevölkerung Deutschlands, die nicht nur allein ihren Grund in den Deutschen mit einem klassischen Migrationshintergrund hat, stereotype Aussagen aus sich heraus verbieten“ (Koreik 2011: 548). Auch im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht oder Unterricht in heterogenen Klassen muss darauf geachtet werden, Sensibilität nicht in Form einer reinen Auflistung oder Feststellung von Unterschieden zu entwickeln. Koreik (2011: 584) erwähnt in diesem Zusammenhang das unterrichtspraktische Bedürfnis, Unterschiede zu besprechen, betont jedoch vor allem die Existenz von Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen. Um dies im Unterricht auf eine kritische und reflektierte Weise zu thematisieren, könnte vermehrt auf Konzepte der *language awareness* zurückgegriffen werden.

Die Diskussion der Funktion von Lehrwerken birgt auch eine andere, kontrovers diskutierte Seite. Der immer mehr fokussierte Einsatz von „Neuen Medien“ bringt die Frage auf, ob Lehrwerke als gedruckte Medien noch eine Chance haben, am Markt und im Unterricht zu bestehen. Freudenstein (1992: 548f.; zit. n. Brill 2005: 19) betont, dass mit immer wichtiger und selbstverständlicher werdendem Einsatz von Computern Lernende in Zukunft selbst bestimmen werden, welche Materialien sie verwenden. Aus diesem Grund, so Freudenstein, könne Fremdsprachenunterricht nicht mehr auf Basis von Lehrwerken erfolgen. Auch Wolff (1996: 549; zit. n. Brill 2005: 19 - 20) spricht sich gegen die Verwendung von Lehrwerken aus, stattdessen weist er auf die zentrale Stellung von authentischem Lernmaterial für den Fremdsprachenunterricht hin, mit welchem Lernende ihr eigenes Wissen leichter verknüpfen könnten. An diesem Punkt zeigt sich zugleich ein Problem für den Zweitsprachenunterricht. Wie in Kapitel 2.2. (S. 10) erläutert, birgt ein hauptsächlich auf kommunikative Elemente ausgerichteter Unterricht für Zweitsprachenlernende die Gefahr, dass vor allem handlungsorientierte Inhalte reproduziert werden, die diese ohnehin schon beherrschen. Ohne ein Lehrwerk, welches systematische Zusammenhänge der Sprache aufzeigt und gezielt auf das Erlernen einer angemessenen Bildungssprache abzielt, könnten Schwierigkeiten auftreten. Daneben sei auf die knappen Ressourcen hingewiesen, mit welchen ein Regelunterricht mit sprachlich sehr heterogenen Klassen oft durchgeführt werden muss. Zum einen fehlt es an Humanressourcen, wenn es um Lehrpersonen geht, die dieses authentische Material zur Gänze finden und aufbereiten müssten, zum anderen ist damit auch eine Kostenfrage verbunden. Für den Schulunterricht erweist sich demnach ein Lehrwerk als praktikabler und effizienter. Hess widerspricht Freudenstein und Wolff vehement und weist auf eine notwendige Systematisierung des Unterrichts hin.

Die Behauptung, daß dieses riesige Informationsangebot zu selbstbestimmtem, freudig-interessiertem und „besserem“ Lernen führen wird, halte ich in ihrer Schlichtheit für falsch. „Neue Medien“ insgesamt helfen Studenten zunächst einmal gar nicht. [...] Gerade die Uferlosigkeit der „neuen Medien“ verlangt nach einer *systematischen* Steuerung und Integration in einem größeren Kontext des Lehrens und Lernens, der von Lehrern, nicht Lernern geleistet werden muß (Hess 1998: 60; zit. n. Brill 2005: 20).

Der Hinweis, dass Lehrpersonen für die Unterrichtssteuerung sowie eine Kontextualisierung verantwortlich sind, scheint auch für den Schulunterricht relevant. Gerade bei Gruppen jüngerer Lernender nimmt besagte Verantwortung einen hohen Stellenwert ein, da die Schüler und Schülerinnen beispielsweise kognitiv noch gar nicht in der Lage wären, diese selbst vorzunehmen.

Neue Medien können als Erweiterung zu vorhandenen Lehrwerken gedacht werden. Funk (1999: 6; zit. n. Brill 2005: 21) beispielsweise richtet seine Überlegungen an den

Bedürfnissen zur Zielerreichung von Lernenden aus und verortet die Beiträge neuer Medien zum einen in der Bereitstellung additiver Übungen, zum anderen für einen Zugriff auf aktuelle landeskundliche Themenbereiche und zuletzt für den Kontakt zwischen Lernenden. Auch Rösler geht auf die Ergänzung von Lehrwerken mit digitalem Material ein:

Digitale Medien sind im 21. Jahrhundert an vielen Orten fester Bestandteil der Unterrichtspraxis. Unter digitalen Medien versteht man elektronische Medien, die mit digitalen Codes arbeiten. Mit digitalen Medien können Lernende in einer Weise interagieren, wie das bei analogen Medien nicht der Fall war (Rösler 2014: 14).

Die genannten Aspekte können auch im Schulunterricht im Zuge fachdidaktischer und methodischer Überlegungen bedacht werden, jedoch muss der ökonomische Hintergrund sowohl des Schulstandorts als auch der Schülerinnen und Schüler bedacht werden.

3.3. Ablauf kriteriengestützter Lehrwerkanalysen

Da die Beurteilung einen eher subjektiven Vorgang darstellt, empfiehlt sich die Erstellung oder Anwendung bereits vorhandener Kriterienkataloge. Dadurch kann das Verfahren der Beurteilung objektiviert und auch der Entscheidungsprozess transparenter dargelegt werden. Neuner (1994: 100) führt das Mannheimer Gutachten als ausführlichste Lehrwerkkritik und differenziertesten Kriterienraster an. Der Autor erwähnt aber auch Kritikpunkte an derartigen Kriterienkatalogen.

Kriterienraster sind nicht problemlos. Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Alle Kriterien bleiben jedoch relativ, ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden unter Berücksichtigung der Situation vor Ort [...] (Neuner 1994: 100).

Zu dieser zählen beispielsweise die fachdidaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten des Lehrkörpers, die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen sowie die Kompatibilität des Lehrwerks mit anderen Materialien. Insgesamt gelten Kriterienkataloge vielmehr als Hilfswerkzeug, als eine allzu strenge Vorgabe (Neuner 1994: 100).

Kriterienkataloge werden im Allgemeinen als übersichtliche und leicht anwendbare Liste dargestellt. Durch die gewählte Form sollen Ergebnisse vergleichbar gemacht werden, auch wenn unterschiedliche Lehrwerke begutachtet beziehungsweise analysiert werden. Funk (1994: 109) betont in diesem Zusammenhang, dass Reliabilität und Objektivität damit aber nicht unbedingt verbunden sein müssen. Gerade die fehlende Objektivität kann als Grundproblem der kriteriengestützten Lehrwerkanalyse konstatiert werden. Außerdem, so Funk (1994: 109), steht die Frage nach dem Zweck eines Kriterienkatalogs im Zentrum des Diskurses, denn dieser bestimme das Ergebnis.

3.3.1. Zur Auswahl der Kriterienkataloge

Um das Forschungs-Ziel zu fokussieren, vorhandenes schulisches Unterrichtsmaterial in Form von Lehrbüchern für den Deutschunterricht im Hinblick auf mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente zu untersuchen, werden bereits bestehende Analyseraster beziehungsweise Kriterienkataloge zu Hilfe genommen, welche im Anschluss vorgestellt werden. Diese sind zum einen der Kriterienkatalog des Sprachverbandes Mainz und das Stockholmer Gutachten. Zum anderen wird ein Bezug zu Deskriptoren des Kompetenzrasters FREPA (*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Europarat 2012) hergestellt. An mehreren Stellen der folgenden Kataloge wurden Inhalte gekürzt oder in der Darstellung zur Gänze ausgespart, da diese aus unterschiedlichen Gründen nicht für eine Analyse von *Schulbüchern* adäquat scheinen.

Der Kriterienkatalog des Sprachverbandes Mainz wurde im Speziellen für Deutschkurse für „ausländische Arbeitnehmer“ konzipiert. Derartige Kurse unterscheiden sich nicht nur aufgrund der Zielgruppe vom Deutschunterricht in Schulklassen, sondern auch aus didaktischer Perspektive. In genannten Deutschkursen soll die Lernendengruppe, „ausländische Arbeitnehmer“ mit zumeist ähnlichen Erstsprachen und aus wirtschaftlicher Perspektive sozioökonomischem Hintergrund, gezielt in der deutschen Sprache unterrichtet werden, sodass die gesellschaftliche und soziale Integration erleichtert wird (Homepage des Sprachverbandes 2015). In den Kursen findet vorrangig Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in Form von Förderunterricht statt, was sich auch an den Kriterien zeigen lässt. Bei Punkt „5. Kommunikationssituationen“ beschreibt der Sprachverband Mainz, dass der „DfaA-Kurs [Deutsch für ausländische Arbeitnehmer; Erklärung K.L.] [...] für die Lernenden oft die einzige Möglichkeit“ ist, „in deutscher Sprache zu kommunizieren“ (Sprachverband e. V. Mainz 1994: 128). Diesem Ansatz folgend, wurden in weiterer Folge die Analysekriterien ausgewählt wie beispielsweise „5.4 Gibt das Lehrwerk Anregungen für die Lernenden, Gespräche auf deutsch zu führen [...]?“ (Sprachverband e. V. Mainz 1994: 28)“. Im Gegensatz dazu steht der schulische Deutschunterricht, in welchem nicht nur die sprachliche, sondern auch die soziale Heterogenität stark ausgeprägt scheint. Neben Schülerinnen und Schülern mit natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten und damit häufig verbundener Mehrsprachigkeit besuchen auch einsprachig-deutsche Kinder und Jugendliche die gleichen Klassen. Wie in Kapitel **2. Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext** beschrieben, orientiert sich schulischer Deutschunterricht allerdings nach wie vor an einer einsprachig-deutschen Norm und stellt somit keinen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht dar. Somit

finden Schüler und Schülerinnen einer Schule mehr Gelegenheiten vor, beziehungsweise stehen aufgrund des monolingualen Schulsystems sogar vor dem Zwang, Deutsch zu sprechen. Aufgrund dessen wurden vorrangig Bereiche gewählt, die sich auch auf den Deutschunterricht in Schulen umlegen lassen und Aspekte wie der erwähnte Analyseaspekt ausgeklammert.

Der Stockholmer Kriterienkatalog weist im Gegensatz zum Katalog des Mainzer Sprachverbandes viele Deutsch-als-Fremdsprache-Elemente auf, welche vor allem dem Bereich Landeskunde zugeordnet werden können. Als Beispiel dienen folgende: „2. *Der Alltag im Lehrwerk* [...] – Wird das Alltagsleben in allen deutschsprachigen Ländern behandelt?“ oder „5. *Kultur* – Werden Feste, Sitten und Gebräuche vorgestellt? (Krumm 1994b: 101, 102; Hervorhebungen im Original, K. L.). Derartige Analyse Kriterien scheinen für eine Schulbuchanalyse nicht passend. Gründe für eine positive Auswahl bestimmter Bereiche liegen in der Übersichtlichkeit und der sinnvollen Ergänzung des erstgenannten Katalogs.

Im Unterschied zu den erwähnten Katalogen stellt der Referenzrahmen FREPA keinen explizit für eine Lehrwerkanalyse aufgestellten Analyse katalog dar, sondern ist mit der Präsentation von Deskriptoren für die Unterrichtsgestaltung wesentlich allgemeiner gehalten. Die vorliegenden Unterrichtsdeskriptoren werden auf eine differenzierte Weise dargelegt und die darin enthaltenen Unterrichts anweisungen sehr genau formuliert (Europarat 2012: 24-59). Aus diesem Grund steht bei der Auswahl der Bereiche für die Erstellung eines Analyse instruments der Aspekt im Vordergrund, ob die gewählten Aspekte des Referenzrahmens über ein Schulbuch des Deutschunterrichts vermittelt werden können. So wurde beispielsweise Punkt 2, *attitudes*, ausgeklammert, da dieser Bereich mittels einer Schulbuchanalyse nur unzureichend ermittelt werden kann. Elemente eines Lehrbuchs könnten zwar Einstellungen fördern, jedoch werden konkrete Kompetenzen in den anderen Punkten des Referenzrahmens auf adäquatere Weise verbalisiert. Um dies zu verdeutlichen, sei zum Beispiel der Bereich A 18.1.3. betrachtet: *A desire to learn other languages* (Europarat 2012: 48). Zwar kann ein Schulbuch bewerben, dass andere Sprachen gelernt werden sollten, jedoch kann das konkrete Bestreben (*desire*), welches als Disposition innerhalb eines Menschen liegt, nicht von einer Arbeitsanweisung oder Übungsangabe ausgehend operationalisiert werden.

Die genannten Kriterienkataloge werden in einem nächsten Schritt zusammengeführt und in eine anwendungsbereite Form gebracht.

3.3.2. Kriterienkatalog des Sprachverbandes Mainz

Für vorliegende Diplomarbeit soll der vom Sprachverband Mainz erstellte Kriterienkatalog herangezogen werden, welcher die Beurteilung von Lehrwerken betrifft, die in Kursen für Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland mit anderen Erstsprachen als Deutsch durchgeführt wurden. Für diese staatlichen Kurse, die sich an Migrationsandere richteten, wurde vom Sprachverband e. V. Mainz in den Jahren 1978/79 eine Zulassungsgrundlage für das verwendete Lehrwerk in Form eines Kriterienrasters geschaffen (Sprachverband e. V. Mainz 1994: 122). Zwar scheint der Name der Kurse mit „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ aus heutiger Perspektive problematisch, da das Diktum „Ausländer“ stigmatisierend und zugleich ausschließend wirkt und außerdem keiner geschlechtsneutralen oder -gerechten Formulierung unterzogen wurde. Dennoch können Elemente dieses Katalogs durchaus, unter kritischer Berücksichtigung der veränderten wissenschaftlichen Standards, in eine Konzeption eines neuen Analysewerkzeuges miteinbezogen werden, da besagter Kriterienkatalog beispielsweise heterogene Lernvoraussetzungen der Lernenden miteinbezieht. Aufgebaut ist dieser in neun Gruppen, wobei jede wiederum Unterpunkte aufweist:

0. allgemeine Angaben zum Lehrwerk

- 0.1. Für welche Zielgruppe ist das Lehrwerk konzipiert?
- 0.2. Welche Teile gehören zum Lehrwerk?
- 0.3. Was sind die Ziele, die mit diesem Lehrwerk erreicht werden sollen?
- 0.4. Welchen didaktisch-methodischen Anspruch haben die Autoren des Lehrwerks?

1. Bikulturelle Identität der Zielgruppe

- 1.1. Welche Themenbereiche werden im Lehrwerk angesprochen? [...]
- 1.2. Wie werden Themen im Lehrwerk überwiegend dargestellt, z.B. realistisch, karikierend, beschönigend, kritisch?
- 1.3. [...]
- 1.4. Wie werden im Lehrwerk bestimmte Personengruppen dargestellt? [...]
- 1.5. [...]

2. Gesellschaftliche Situation

- 2.1. Wie wird im Lehrwerk auf die Situation von Ausländern eingegangen? Welche Möglichkeiten bietet das Lehrwerk, die besondere Situation der ausländischen Bevölkerung in den Unterricht einzubeziehen? [...]
- 2.2. Wo und wie werden im Lehrwerk Anregungen gegeben, aktuelle Themen im Unterricht aufzugreifen?

3. Heterogene Lernvoraussetzungen

- 3.1. Welche Sprachkenntnisse der Lernenden setzt das Lehrwerk voraus? [...]
- 3.2. Wie werden im Lehr- und Arbeitsbuch Anweisungen für die Lernenden gegeben? Wenn Sie an Ihre Lerngruppe denken, könnte es sprachliche Schwierigkeiten geben?
- 3.3. [...]
- 3.4. [...]
- 3.5. [...]
- 3.6. [...]
- 3.7. Welche Angebote werden im Lehrwerk explizit zur Differenzierung gemacht? [...]
- 3.8. [...]
- 3.9. [...] Hilft das Lehrwerk im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen? (ja/nein) [...]

4. Unterrichtlicher und nichtunterrichtlicher Spracherwerb [...]

5. Kommunikationssituationen [...]

6. Belastung durch die Arbeitsplatzsituation [...]

7. Rahmenbedingungen des Unterrichts [...]

8. Abschließende Beurteilung

(Sprachverband e. V. Mainz 1994: 122 - 130; Ausklammerung irrelevanter Bereiche von mir vorgenommen, K. L.)

3.3.3. Das Stockholmer Gutachten

Ergänzend finden Elemente des Stockholmer Gutachtens Anwendung, da es strukturell übersichtlich aufgebaut ist und grundlegende Kriterien aufstellt (Krumm 1994b: 100).

a) Aufbau des Lehrwerks [...]

b) Layout [...]

c) Übereinstimmung mit dem Lehrplan

- Entspricht die Konzeption des Lehrwerks den Anforderungen des Lehrplans (z.B. übergreifende Lernziele, kommunikative Lernziele)?

d) Inhalte – Landeskunde

Soweit entsprechende Texte und Informationen im Lehrwerk vorhanden sind, ist zu fragen, ob [...] kulturkontrastive Aspekte berücksichtigt werden.

e) Sprache

- Orientiert sich das Lehrwerk an der Standardsprache?
- Bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt? [...]
- Werden sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung ausgenutzt?
- Werden kulturell-sprachliche Unterschiede berücksichtigt?

f) Grammatik [...]

g) Übungen

[...] *Differenzierung*

- Gibt es genügend und verschiedenartige Übungen, um eine Differenzierung innerhalb heterogener Gruppen zu ermöglichen? [...]

h) Die Perspektive der Schüler [...]

(Krumm 1994b: 100 - 105; Ausklammerung irrelevanter Bereiche von mir vorgenommen, K. L.)

3.3.4. Deskriptorenkatalog FREPA

Verschränkt werden die beschriebenen Elemente im Anschluss mit eigens erstellten Analyse Kriterien, die auf dem Kompetenzraster FREPA (*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Europarat 2012) basieren und auf aktuelle Mehrsprachigkeitsvorstellungen Bezug nehmen. Als Grundlage für die konzipierten Kriterien dienen Teilbereiche des FREPA-Rasters, genauer Unterpunkte der *list of resource*. Dieser präsentiert sich in drei Kompetenzbereiche aufgeteilt: Wissen (*Knowledge*), Einstellungen (*Attitudes*) und Fähigkeiten (*Skills*). In jeweils mehrere Sektionen unterteilt werden Deskriptoren zur Anwendung sprachpluraler Ansätze im Unterricht dargelegt (Europarat 2012: 24-59). Im Folgenden sollen der Grundriss sowie die für die Erstellung eines Analyserasters ausgewählten Bereiche abgezeichnet werden.

1. Knowledge

Language (Section I to VII)

Section I. Language as a semiological system

K 1 Knows some of the principles of how languages work [...]

K 1.2.3 Knows that grammatical categories are not "the" replica of reality but one way of organising this in language [...]

Section II. Language and society

K 2 Knows about the role of society in the way languages work / the role of languages in the way society works

K 2.1. Has knowledge about synchronic variations in languages [...]

K 2.5.2 Knows about the role played by different languages in one's environment (common language of the country and the school / language of the family)

Section III. Verbal and non-verbal communication

K 3 Knows some of the principles of how communications functions [...]

K 3.2 Possesses knowledge about one's own communicative repertoire [...]

Section IV. The evolution of languages

K 4 Knows that languages are continuously evolving

K 4.1 Knows that languages are linked between themselves by so-called "kinship" relationships / knows that languages belong to language "families" [...]

Section V. Plurality, diversity, multilingualism and plurilingualism

K 5 Has some knowledge about language diversity / multilingualism / plurilingualism [...]

K 5.3 Knows that there are many languages in the world [...]

K 5.7 Is aware of the existence of situations of multilingualism / plurilingualism in one's own environment and in other places, near or far

Section VI. Similarities and differences between languages

K 6 Knows that there are similarities and differences between languages / linguistic variations [...]

K 6.1 Knows that each language has its own system

K 6.3 Knows that categories used to describe the workings of a language (the mother tongue / the language of education) may not necessarily exist in others (number, gender, the article, ...) [...]

K 6.7 Knows that words may be constructed differently in different languages [...]

Section VII. Language and acquisition / learning

K 7 Knows how one acquires / learns a language [...]

K 7.2 Knows that one can build on the structural / discursive / pragmatic similarities between languages in order to learn languages [...]

Culture (sections VIII-XV) [...]

2. Attitudes [...]

3. Skills

Section I. Can observe / can analyse

S 1 Can observe / analyse linguistic elements / cultural phenomena in languages / cultures which are more or less familiar [...]

S 1.1.3 Can resort to a known language / culture with a view to developing an analysis of another language / culture [...]

Section II. Can recognise / identify

S 2 Can identify (recognise) linguistic elements / cultural phenomena in languages / cultures which are more or less familiar [...]

S 2.3 Can make use of linguistic evidence to identify (recognise) words of different origin

Section III. Can compare

S 3 Can compare linguistic / cultural features of different languages / cultures

S 3.1 Can apply procedures for making comparisons [...]

S 3.3 Can perceive proximity or distance between graphic forms [...]

S 3.5 Can perceive global similarities between two / several languages [...]

S 3.7. Can compare the grammatical functioning of different languages [...]

Section IV. Can talk about languages and cultures

S 4 Can talk about / explain certain aspects of one's own language / one's culture / other languages / other cultures [...]

Section V. Can use what one knows of a language in order to understand another language or to produce in another language [...]

Section VI. Can interact

S 6 Can interact in situations of contact between languages / cultures [...]

Section VII. Knows how to learn

S 7 Can assume ownership of (learn) linguistic features or usage / cultural references or behaviours which belong to more or less familiar languages and cultures [...]

S 7.7 Can manage his / her learning in a reflexive manner [...]

(Europarat 2012: 24-59; Ausklammerung irrelevanter Bereiche von mir vorgenommen, K. L.)

3.3.5. Kriterienkatalog für Mehrsprachigkeitselemente in Schulbüchern

<p>I. Allgemeine Angaben</p> <ul style="list-style-type: none">a. Zielgruppeb. Teile des Lehrwerksc. Ziele des Lehrwerks
<p>II. Themen- und Personenauswahl</p> <ul style="list-style-type: none">a. Darstellung von Personengruppen/Diversitätb. Kulturkontrastive Aspekte der Themenauswahl und -darlegung
<p>III. Thematisierung der gesellschaftlichen Situation</p> <ul style="list-style-type: none">a. Darstellung der gesellschaftlichen Situation für Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeitb. Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themenc. Hinweise auf Multikulturalität und –lingualismus (z.B. international/national/im persönlichen Umfeld)
<p>IV. Heterogene Lernvoraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none">a. Art der Anweisungen (könnte es sprachliche Schwierigkeiten für SchülerInnen geben?)b. Angebote explizit zur Differenzierungc. Vermittlung von Sprachenlernstrategiend. Anregungen zur Reflexion des eigenen Sprachenlernense. Aufgreifen sprachlicher Ressourcen der SchülerInnen (für Gespräche/Diskussionen über andere Sprachen, Reflexion, etc.) & Ausnutzen von sprachlichen Kenntnissen für Querverweise zwischen Sprachen
<p>V. Sprache und Kultur</p> <ul style="list-style-type: none">a. Orientierung an Standardsprache? (ja/nein)b. Darbietung von Beispielen für sprachliche Vielfalt?c. Thematisierung der Rolle von Sprache in Gesellschaften (insbesondere im eigenen Umfeld; z.B. Landessprache, Schulsprache, Dialekte, etc.)d. Thematisierung kulturell-sprachlicher Unterschiede

VI. Sprache und Syntax

- a. Hinweise auf sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung
- b. Hinweise, dass grammatische Kategorien nur **eine** Art der Realitätsdarstellung/Sprachenverwirklichung sind & Diskussion unterschiedlicher sprachlicher Kategorien sowie deren Realisierung in verschiedenen Sprachen
- c. Anregungen zu Sprachvergleichen
- d. Bezüge zu Sprachfamilien / zur Sprachenherkunft
- e. Systematische Darlegung der Funktionsweise einer oder mehrerer Sprachen kontrastiv
- f. Wortbildung kontrastiv in verschiedenen Sprachen

VII. Kommunikation

- a. Anweisungen zur Auseinandersetzung mit kommunikativen Repertoires
- b. Anregungen für Kommunikationssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen

4. Analyse der Schulbücher

4.1. Auswahl und Ablauf

Die Auswahl der Schulbücher erfolgte zunächst aufgrund eingehender Begutachtung der Schulbuchlisten des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF 2015d: Schulbuchaktion - Online). Um eine möglichst verzweigte Analyse zu erarbeiten, wurden einerseits eine die gesamte Sekundarstufe II abdeckende Serie eines Lehrbuchs, andererseits Vergleichswerke unterschiedlicher Verlage zu jeder Jahrgangsstufe gesucht. Es wurde immer die neueste Auflage verwendet. Die Serie „Ansprechend – Deutsch“ erfüllte die Anforderungen an eine durchgängige Schulbuchserie und weist darüber hinaus den Aspekt auf, dass die Bücher mit anderem Layout und Design nicht nur an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) Verwendung finden, sondern zusätzlich auch an Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) eingesetzt werden. Die gewählten Vergleichswerke entstammen alle unterschiedlichen Verlagen. Bei der Auswahl letzterer wurden sowohl Schulbücher für AHS und BHS gewählt. Im Vorfeld der Analyse sei darauf hingewiesen, dass alle Schulbücher vom BMBF approbiert wurden und außerdem die Übereinstimmung mit Bildungsstandards und den jeweils geltenden Lehrplänen aufweisen.

In einem nächsten Schritt wurden die Schulbücher einer ersten Sichtung unterzogen, um die Passung an die Forschungsfrage abzuklären. Im Zuge der Vorüberlegungen war unklar, ob und welche Erkenntnisse Oberstufen-Lehrbücher liefern könnten. Die Sichtung ergab, dass unerwartet viele Elemente im Bezug auf Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht auffindbar waren. Aufgrund dessen erfolgte in einem anschließenden Arbeitsschritt die auf den zuvor erstellten Kriterienraster gestützte Schulbuchanalyse. Dafür wurde jedes Schulbuch Seite für Seite durchgegangen und relevante Stellen wurden mit einem Verweis auf den Bereich im Kriterienraster gekennzeichnet. Im Anschluss erfolgte die Verschriftlichung der Ergebnisse. Während der Analyse zeigte sich, dass bestimmte Bereiche des Rasters auf deckungsgleiche Inhalte abzielten. Aus diesem Grund wurde der Kriterienraster erneut überarbeitet, indem beispielsweise manche Unterpunkte zusammengefügt wurden (vergleiche IV. e.).

Um Transparenz zu gewähren, werden im Folgenden auch Bereiche dargestellt, zu welchen keine Ergebnisse in den Schulbüchern gefunden wurden. Mit einem Solidus wird auf entsprechende Teile hingewiesen. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die Gefahr einer allzu hohen Subjektivität der Analysierenden einzuschränken (Neuner 1994: 100). Die gewählte

Arbeitsweise stellt einen Versuch dar, den subjektiven Vorgang der Bewertung von Lehrwerken zu objektivieren. Die Ergebnisdarstellung erfolgt neben der Verschriftlichung der Inhalte zu den jeweiligen Bereichen und Unterkategorien außerdem zusammenfassend über eine grafische Darstellung, die das Auftreten mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente weiter verdeutlichen und einen Vergleich möglich machen soll.

4.2. Vertikale Analyse der Serie „ansprechend – Deutsch“

4.2.1. „ansprechend - Deutsch Sprachbuch 5 AHS“

I. Allgemeine Angaben

a. Zielgruppe

Das Schulbuch vom Verlag E. Dorner richtet sich an die Schüler und Schülerinnen der 5. Klassen (9. Schulstufen) in AHS. Mit anderem Layout, aber gleichem Inhalt ist es auch für BHS verfügbar (BMBF 2015d).

b. Teile des Lehrwerks

Das zur Analyse herangezogene Lehrwerk besteht aus SchülerInnenhandbuch („Sprachbuch“) sowie Lösungsheft. Verfügbar wären darüber hinaus das dazugehörige Arbeitsheft für Rechtschreibung und Grammatik, eine LehrerInnenausgabe und CD-Rom (Dorner 2015).

c. Ziele des Lehrwerks

Ziele des Lehrbuchs liegen in der Stärkung der Ausdrucksfähigkeiten der Schülerinnen und SchülerInnen. So wird im Vorwort beschrieben, dass „ansprechend 5“ die Unterstützung anbieten wird, die für müheloses Lesen, das Verständnis verschiedenster Medien, das Genießen von und den kreativen Umgang mit Sprache notwendig ist. Darüber hinaus sollen die Schüler und Schülerinnen dazu befähigt werden, das zu sagen und zu schreiben, was auch in ihrem Sinne liegt (Lercher, Kollreider & Saxer 2015a: 4).

II. Themen- und Personenauswahl

a. Darstellung von Personengruppen/Diversität

In „ansprechend - Deutsch 5“ werden Personengruppen kaum mittels Bildern dargestellt. An einer Stelle werden Fotos von zehn Jugendlichen gezeigt, wobei nicht auf Diversität geachtet wurde (Lercher et al. 2015a: 147). In Übungen, Texten und Arbeitsaufträgen finden gehäuft unpersönliche Ausdrücke Anwendung, daneben werden namentliche Beispiele unterlassen. Da der Großteil der enthaltenen Texte und Textauszüge authentische Texte bekannter Autoren und Autorinnen sind, werden von Seiten des Schulbuchs keine Personen eingebracht. Im Kapitel „Ich-Entwürfe“ wird ein Online-Artikel verwendet, um unterschiedliche Lebensentwürfe von Jugendlichen zu präsentieren. Dabei werden Namen aus unterschiedlichen Sprachräumen verwendet, beispielsweise Rosa-Maria Decker oder Mizgin Baday (Lercher et al. 2015a: 80-81).

b. Kulturkontrastive Aspekte der Themenauswahl und -darlegung

Bei der Auswahl der Überthemen wurden keine kulturkontrastiven Elemente miteinbezogen. Nach genauerer Analyse der Inhalte der Kapitel fällt zunächst Christine Nöstlingers Text „Vergleiche“ auf.

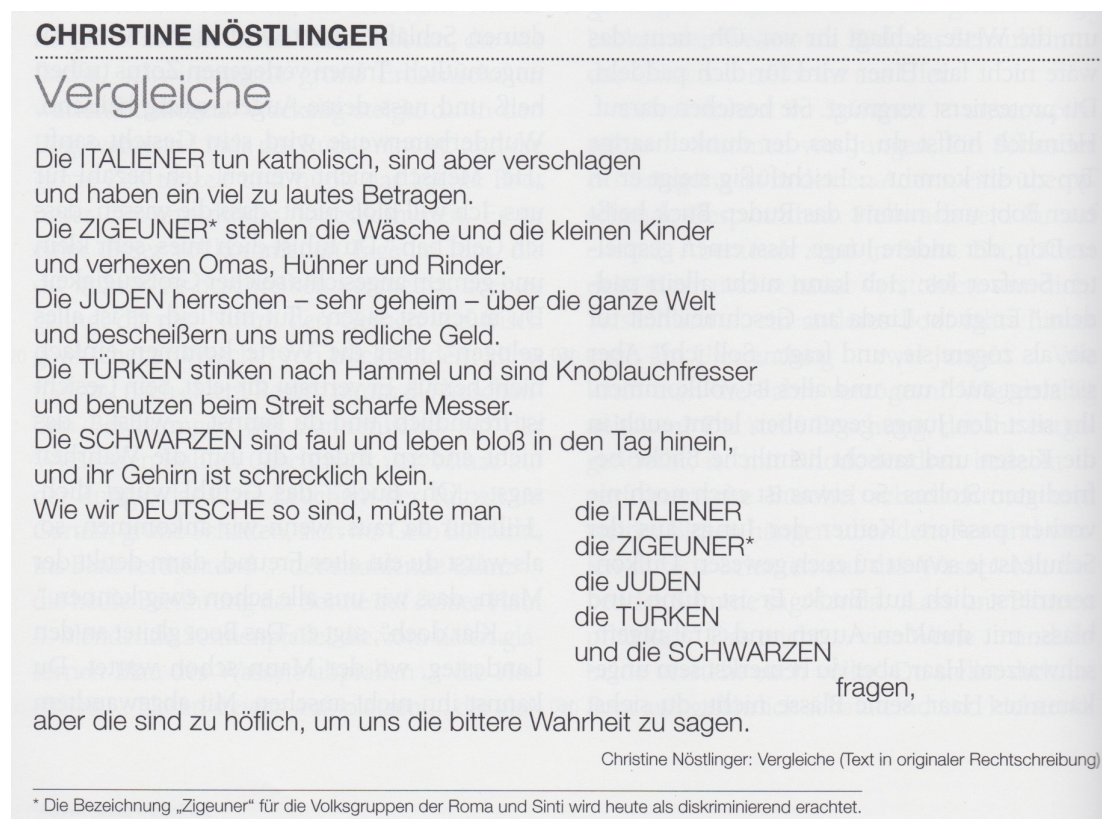


Abb. 3: Christine Nöstlinger (1993): *Vergleiche* (übernommen aus Lercher et al. 2015a: 46)

Darin werden kulturkontrastive Stereotype behandelt und Denkanstöße gegeben. Im Anschluss befinden sich dazu passende Arbeitsaufträge, durch welche die Schülerinnen und Schüler einen kritischen Umgang mit stereotypen Zuschreibungen kultureller Gruppen erlernen sollen (Lercher et al. 2015a: 46-48). Daneben ist ein Text über interkulturelle Kommunikation zu erwähnen. Mittels Text und den Diskussionsfragen im Anschluss wird eine kulturkontrastive Auseinandersetzung zwischen Deutschland und Japan angeregt (Lercher et al. 2015a: 72). Auf den ersten Blick könnte das Kapitel „Orte“ derartig gedeutet werden, allerdings zeigt eine nähere Betrachtung, dass neben fiktiven Orten wie Rückzugsorten zwar auch reale Orte wie Kindheitsorte besprochen werden, jedoch finden keine Vergleiche Anwendung (Lercher et al. 2015a: 131-160). Mit der Geschichte „Verlassen“ von Tahar Ben Jelloun, in welcher ein junger marokkanischer Akademiker als illegaler Einwanderer nach Spanien zu reisen gedenkt, wird keine kulturkontrastive Darstellung gewählt, durchaus aber ein Nationalstaaten-übergreifendes Thema angesprochen (Lercher et al. 2015a: 155).

III. Thematisierung der gesellschaftlichen Situation

a. Darstellung der gesellschaftlichen Situation für Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit

Im Schulbuch existieren Stellen, die eine Darstellung gesellschaftlicher Diversität fördern. So ist das Porträt zu nennen, in welchem eine Frau mit Kopftuch in ihrer Rolle als Taxifahrerin beschrieben wird. Im Text selber werden keine Vorurteile Frauen mit Kopftuch gegenüber thematisiert. Die Schwierigkeit, sich als Frau mit Kopftuch, in diesem Fall als Merkmal für „Andersheit“ fungierend, in einem männerdominierten Bereich durchzusetzen, wird ohne generalisierende Aussagen behandelt (Lercher et al. 2015a: 16). Das Thema der gesellschaftlichen Situation wird des Weiteren im Kapitel „Trugbilder“ mittels eines Zeitungsartikels aufgegriffen. Die Überschrift lautet „Wie leben Migranten und Migrantinnen?“ In der Folge wurde ein Artikel aus der Presse, basierend auf dem Integrationsmonitor, abgedruckt, der Vorurteile und Fakten analysiert. Durch anschließende Arbeitsaufträge soll gelernt werden, auf undifferenzierte Meinungen im Alltag mittels der Fakten eingehen zu können (Lercher et al. 2015a: 38).

b. Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen

Über den Artikel aus der Presse aus dem Jahr 2012 wird ein aktueller Bezug zum Thema Migration geschaffen (Lercher et al. 2015a: 38).

c. Hinweise auf Multikulturalität und –lingualismus (z.B. international/national/im persönlichen Umfeld)

/

IV. Heterogene Lernvoraussetzungen

a. Art der Anweisungen (könnte es sprachliche Schwierigkeiten für SchülerInnen geben?)

Anweisungen für Arbeitsaufträge erfolgen in Form von offenen Fragen oder Imperativ-Konstruktionen. Darüber hinaus werden viele, jedoch nicht alle Arbeitsaufträge in Form von Operatoren formuliert. Schwierigkeiten könnten sich durch etwaige Verben der Operatoren ergeben, wenn die Schüler und Schülerinnen diese noch nicht kennen (beispielsweise „analysieren“).

b. Angebote explizit zur Differenzierung

Schwierig für heterogene Klassen könnte sein, dass Wahlfreiheiten bei den Aufgabenstellungen fehlen. Positiv auffallend zeigt sich die systematische Wiederholung wichtiger Grammatik- und Rechtschreibregeln (Lercher et al. 2015a: 177 ff.).

c. Vermittlung von Sprachenlernstrategien

/

d. Anregungen zur Reflexion des eigenen Sprachenlernens

/

e. Aufgreifen sprachlicher Ressourcen der SchülerInnen (für Gespräche/Diskussionen über andere Sprachen, Reflexion, etc.) & Ausnutzen von sprachlichen Kenntnissen für Querverweise zwischen Sprachen

/

V. Sprache und Kultur

a. Orientierung an Standardsprache? (ja/nein)

Ja.

b. Darbietung von Beispielen für sprachliche Vielfalt?

/

c. Thematisierung der Rolle von Sprache in Gesellschaften (insbesondere im eigenen Umfeld; z.B. Landessprache, Schulsprache, Dialekte, etc.)

/

d. Thematisierung kulturell-sprachlicher Unterschiede

Der Beitrag „Interkulturelle Kommunikation“ beinhaltet neben der Thematisierung sprachlicher Unterschiede zwischen Japan und Deutschland auch die der kulturellen, indem nicht nur ein Verstehen oder Nicht-Verstehen aufgezeigt wird, sondern auch auf Umgangsformen und „Gepflogenheiten“ eingegangen wird (Lercher et al. 2015a: 72).

VI. Sprache und Syntax

a. Hinweise auf sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung

/

b. Hinweise, dass grammatische Kategorien nur **eine** Art der Realitätsdarstellung/Sprachenverwirklichung & Diskussion unterschiedlicher sprachlicher Kategorien sowie deren Realisierung in verschiedenen Sprachen

/

c. Anregungen zu Sprachvergleichen

/

d. Bezüge zu Sprachfamilien / zur Sprachenherkunft

/

e. Systematische Darlegung der Funktionsweise einer oder mehrerer Sprachen kontrastiv

/

f. Wortbildung kontrastiv in verschiedenen Sprachen

/

VII. Kommunikation

a. Anweisungen zur Auseinandersetzung mit kommunikativen Repertoires

Im Schulbuch befindet sich das Mini-Drama „Mutter lernt Englisch“ von Elke Heidenreich, in welchem die Tochter ihre Mutter beim Englisch-Lernen unterstützt. Zwei unterschiedliche Repertoires werden an dieser Stelle insofern angesprochen, als dass für die Jugendliche die englische Sprache einfacher zugänglich scheint, als für die Generation ihrer Mutter (Lercher et al. 2015a: 75).

b. Anregungen für Kommunikationssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen

/

4.2.2. „ansprechend - Deutsch Sprachbuch 6 AHS“

I. Allgemeine Angaben

a. Zielgruppe

Das Schulbuch vom Verlag E. Dörner richtet sich an die Schüler und Schülerinnen der 6. Klassen (10. Schulstufen) in AHS. Mit anderem Layout, aber gleichem Inhalt ist es auch für BHS verfügbar (BMBF 2015d).

b. Teile des Lehrwerks

Das zur Analyse herangezogene Lehrwerk besteht aus SchülerInnenhandbuch („Sprachbuch“) sowie Lösungsheft. Verfügbar wären eine LehrerInnenausgabe und dazugehörige CD-Rom.

c. Ziele des Lehrwerks

Auf Seite 4 beschreibt das AutorInnenteam, dass die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören schrittweise aufgebaut werden sollen. Darüber hinaus beinhaltet „Ansprchend Deutsch 6“ einen Schwerpunkt zum Thema des mündlichen und schriftlichen Argumentierens.

II. Themen- und Personenauswahl

a. Darstellung von Personengruppen/Diversität

Personengruppen werden zum einen über die Präsentation von Autoren und Autorinnen dargestellt, welche eine besondere Rolle einnehmen. Dazu zählt das Portrait der Schriftstellerin Emine Sevgi Özdamar (Lercher, Kollreider & Saxer 2015b: 76-77). Im Kapitel 3 „Sprache“ wird es dem Themenblock Mehrsprachigkeit zugeordnet, da die Autorin selbst Texte auf Deutsch und Türkisch verfasst. Auch andere schriftstellerisch tätige Personen werden in diesem Kapitel vorgestellt. Inhaltlich behandeln deren Texte Themenbereiche der Mehrsprachigkeit (Lercher et al. 2015b: 107-109). Zum anderen werden Personengruppen innerhalb von Zeitungstexten erwähnt, so ist beispielsweise die Rede davon, dass eine Standard-Kolumnistin „Migrantinnen Deutsch lehrt“ (Lercher et al. 2015b: 124). Im Rahmen der Reportage beschreibt die Autorin ihren Eindruck der Situation der Personengruppe: „Keine der Frauen im Deutschkurs hat einen Job. Kinderbetreuungen könnten sie sich ohnehin nicht leisten.“ (Lercher et al. 2015b: 124). Im Kapitel 5 „Politik“ werden im Themenfeld „Begriffe besetzen“ die Personengruppen „Asylanten“ und „Sozialschmarotzer“ dargestellt und die Begrifflichkeiten auf differenzierte Weise erläutert (Lercher et al. 2015b: 157-159). Daneben lässt sich im Kapitel 5 Politik im Themenfeld „Untersuchung von Fernsehnachrichten“ ein Punkt zur Darstellung von Personen in Fernsehnachrichten auffinden. Es geht dabei um die Frage, welche Personengruppen vorkommen und wie diese skizziert werden (Lercher et al. 2015b: 163). Direkt erwähnt werden die Gruppen PolitikerInnen, Experten/Expertinnen, Betroffene etc.

b. Kulturkontrastive Aspekte der Themenauswahl und –darlegung

/

III. Thematisierung der gesellschaftlichen Situation

a. Darstellung der gesellschaftlichen Situation für Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit

Mittels des Porträts wird die Situation einer mehrsprachigen Frau, welche in der Türkei geboren ist und seit ihrem 19. Lebensjahr in Deutschland lebt, anhand eines Fallbeispiels dargestellt. Aus inhaltlicher Perspektive stehen eher literatur-sprachliche als gesellschaftliche Schwierigkeiten im Vordergrund (Lercher et al. 2015b: 76-77).

Auch der bereits erwähnte Zeitungsartikel über Deutschkurse für „Migrantinnen“ stellt die Situation von weiblichen Personen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit dar, indem neben sozioökonomischen Hintergründen auch soziale Bräuche wie Heiraten besprochen werden. Darüber hinaus wird die (sprachen-)politische Ebene der „Mama lernt Deutsch“-Kurse thematisiert. Die Situation der angesprochenen Personen wird als eher schwierig eingeschätzt, da wenig Geld vorhanden ist und auch für das Aufbauen einer neuen Existenz dringend notwendige Aspekte wie Niederlassungsbewilligungen die Personen vor Herausforderungen stellen (Lercher et al. 2015b: 124-125).

b. Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen

Im Kapitel 5 Politik werden zahlreiche Bezüge zu aktuellen Themen vorgenommen. Dies erfolgt über Begriffsdefinitionen von *Wahlzuckerl*, *Asylant*, *Teuro*, *Studiengebühren*, *Sozialschmarotzer*, *Harmonisierung* und *Fundamentalisten*. Im Anschluss sollen die Schülerinnen und Schüler eine Tabelle ausfüllen, die zum Nachdenken anregt. Dabei werden die Fragen gestellt, wer welches Wort wo, in welchem Zusammenhang wie verwendet, sowie welche Geschichte es hat (Lercher et al. 2015b: 157-160).

c. Hinweise auf Multikulturalität und –lingualismus (z.B. international/national/im persönlichen Umfeld)

In Form eines Kommentars aus dem Standard aus dem Jahr 2012 wird die Mehrsprachigkeit in Österreich eingegangen. Im Artikel selbst geht es um Mehrsprachigkeit in den Schulen, welche die Autorin mittels Zahlen belegt. Dabei betont sie einen konstruktiven Umgang mit der vorhandenen Sprachenvielfalt, welcher zu mehrsprachigen und aufgeschlossenen Schulabsolventinnen und -absolventen führen soll (Lercher et al. 2015b: 85).

IV. Heterogene Lernvoraussetzungen

a. Art der Anweisungen (könnte es sprachliche Schwierigkeiten für SchülerInnen geben?)

Anweisungen für Arbeitsaufträge erfolgen in Form von offenen Fragen oder Imperativ-Konstruktionen. Darüber hinaus werden viele, jedoch nicht alle Arbeitsaufträge in Form von Operatoren formuliert. Schwierigkeiten könnten sich durch etwaige Verben der Operatoren ergeben, wenn die Schüler und Schülerinnen diese noch nicht kennen (beispielsweise „analysieren“). Um dies zu umgehen, werden die Operatoren am Ende erklärt (Lercher et al. 2015b: 213).

b. Angebote explizit zur Differenzierung

Neben Checklisten befinden sich in farblich markierten oder eingerahmten Absätzen an vielen Stellen Erläuterungen zu bestimmten Begriffen. An manchen Stellen lässt sich beispielsweise ein Glossar finden.

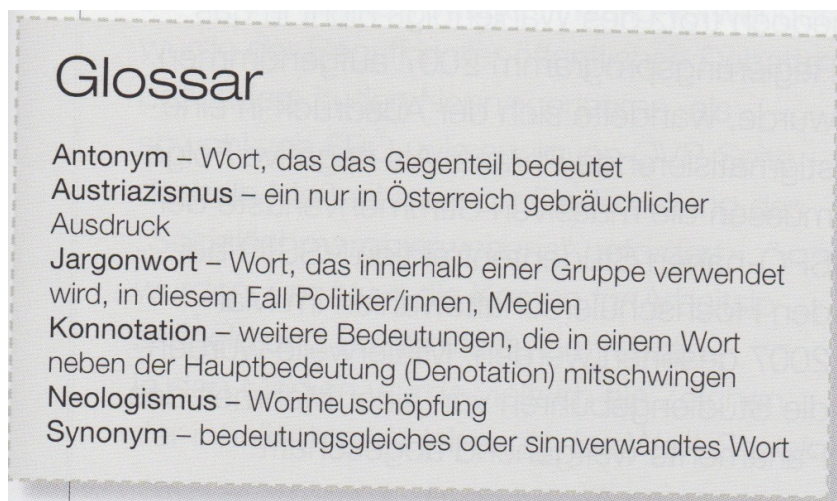


Abb. 4: *Beispielhaftes Glossar* (Lercher et al. 2015b: 157)

Durch diese Erklärungen oder Begriffsdefinitionen können die Schüler und Schülerinnen mehr Informationen heranziehen, sofern diese nötig sind. Die Aufgabenstellungen jedoch bieten wenig Elemente zur Differenzierung an, da es zum Beispiel keine Wahlmöglichkeiten gibt.

c. Vermittlung von Sprachenlernstrategien

/

d. Anregungen zur Reflexion des eigenen Sprachenlernens

/

e. Aufgreifen sprachlicher Ressourcen der SchülerInnen (für Gespräche/Diskussionen über andere Sprachen, Reflexion, etc.) & Ausnutzen von sprachlichen Kenntnissen für Querverweise zwischen Sprachen

Die Schülerinnen und Schüler werden dazu aufgefordert, sprachliches Material mit „ihrem“ regionalen Dialekt aufzunehmen (Lercher et al. 2015b: 82). Andere Sprachen finden keinen Einbezug.

V. Sprache und Kultur

a. Orientierung an Standardsprache? (ja/nein)

Ja.

b. Darbietung von Beispielen für sprachliche Vielfalt?

/

c. Thematisierung der Rolle von Sprache in Gesellschaften (insbesondere im eigenen Umfeld; z.B. Landessprache, Schulsprache, Dialekte, etc.)

Im Kapitel 3 Sprache befindet sich das Unterthema „Dialekt und Umgangssprache“. Um die Aufgabe bewältigen zu können, wird ein Ausschnitt aus einem Salzburger Nachtstudio zum Thema Sprache vorgespielt (Lercher et al. 2015b: 81-82).

Wie ist die Aussage, jeder Mensch sei mehrsprachig, zu verstehen?	
Welche Einstellungen werden mit dem Dialekt verknüpft?	
Welche Gründe für die Entwicklung einer Umgangssprache werden im Hörbeispiel genannt?	
Was versteht der Germanist Peter Wiesinger unter dem Begriff „Switching“?	
Worin unterscheidet sich der Gebrauch des Dialekts zwischen Österreich und der Schweiz?	

Abb. 5: *Arbeitsaufgaben Themenfeld Dialekt* (Lercher et al. 2015b: 81)

Im Anschluss enthält das Schulbuch eine Karte des im Internet zugänglichen Dialektatlas. Die Schülerinnen und Schüler können die Seite aufrufen um sich Beispiele anzuhören. Darüber hinaus stehen die Hörbeispiele auch auf der LehrerInnen-CD zur Verfügung.

Die Rolle von Sprache wird außerdem im Kapitel Politik thematisiert. Dazu dient ein Zeitungsartikel, in welchem diskutiert wird, wie rassistisch der Begriff „Mohr“ ist. Die Autorin zitiert eine Broschüre des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur folgendermaßen (Lercher et al. 2015b: 168): „Sprache dient der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen und Systeme und ist das wichtigste Medium im Umgang der Menschen miteinander.“ Inhaltlich aufgegriffen werden diese und weitere Thesen des Artikels jedoch nicht, es geht in weiterer Folge vordergründig um die Technik des Exzerpierens (Lercher et al. 2015b: 168-169).

d. Thematisierung kulturell-sprachlicher Unterschiede

Auf Seite 82 bietet eine Arbeitsaufgabe die Möglichkeit, sprachliche Unterschiede zu thematisieren. Die Schüler und Schülerinnen werden dabei aufgefordert, Hörbeispiele für Dialekt aus ihrer Region zu erstellen und Menschen unterschiedlichen Alters zu befragen.

Ginge die Lehrperson neben Dialekten im Vorfeld auch auf ethnolektale Äußerungen ein, könnte diese Übung erweitert werden (Lercher et al. 2015b: 82).

Im Themenfeld „Tabuwörter“ des Kapitels 5 Politik befindet sich ein Hinweis auf kulturelle Unterschiede der Sprachverwendung:

Was ein Tabu ist und was nicht, hängt von der Zeit ab, in der wir leben, und vom sozialen und kulturellen Umfeld, in dem wir uns bewegen. Je nachdem gebrauchen wir verschiedene Wörter. Diese bilden jeweils die Weltansicht ab, die die Sprechenden und die Gesellschaft, in der sie leben, haben. Natürlich gibt es nicht nur eine Sicht der Welt – so ist es zu erklären, dass um den Gebrauch der Worte mitunter auch heftig gestritten wird (Lercher et al. 2015b: 199).

Auf Kulturdifferenzen wird in der Folge mittels Arbeitsaufträgen nicht eingegangen.

VI. Sprache und Syntax

a. Hinweise auf sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung

/

b. Hinweise, dass grammatische Kategorien nur **eine** Art der Realitätsdarstellung/Sprachenverwirklichung & Diskussion unterschiedlicher sprachlicher Kategorien sowie deren Realisierung in verschiedenen Sprachen

/

c. Anregungen zu Sprachvergleichen

/

d. Bezüge zu Sprachfamilien / zur Sprachenherkunft

/

e. Systematische Darlegung der Funktionsweise einer oder mehrerer Sprachen kontrastiv

/

f. Wortbildung kontrastiv in verschiedenen Sprachen

/

VII. Kommunikation

a. Anweisungen zur Auseinandersetzung mit kommunikativen Repertoires

/

b. Anregungen für Kommunikationssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen

/

4.2.3. „ansprechend - Deutsch Sprachbuch 7/8 AHS“

I. Allgemeine Angaben

a. Zielgruppe

Das Schulbuch vom Verlag E. Dorner richtet sich an die Schüler und Schülerinnen der 7. und 8. Klassen (11. und 12. Schulstufen) in AHS. Mit anderem Layout, aber gleichem Inhalt ist es auch für BHS verfügbar (BMBF 2015d).

b. Teile des Lehrwerks

Das zur Analyse herangezogene Lehrwerk besteht aus SchülerInnenhandbuch („Sprachbuch“) sowie Lösungsheft. Verfügbar wären das dazugehörige Arbeitsheft „Schreibtraining“, eine LehrerInnenausgabe und CD-Rom.

c. Ziele des Lehrwerks

Hauptziel des Schulbuches ist es, die Schülerinnen und Schüler auf die Matura vorzubereiten. Aus diesem Grund werden die Bereiche Texterstellung für Studium und Beruf sowie Verständnis von Literatur und Filmen betont, in welche andere Kompetenzen eingebettet werden.

II. Themen- und Personenauswahl

a. Darstellung von Personengruppen/Diversität

Da „Ansprechend 7/8“ hauptsächlich Arbeitstechniken vermittelt, werden Personengruppen weitgehend ausgespart. Es enthält kaum Bilder, die vorhandenen bilden jedoch bis an einer Stelle (Lercher, Kollreider & Saxer 2013: 34) keine Personen ab. Bei den Modelltexten handelt es sich zum Teil um literarische Texte, in welchen nicht explizit Personengruppen Erwähnung finden. In abgedruckten Zeitungstexten, wie zum Beispiel dem Leserbrief auf Seite 37 zum Thema Väter in Karenz, werden Personengruppen differenziert beleuchtet. Auf

Seite 61 wird ein fiktives Fallbeispiel im Hinblick auf Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche in der Zukunft präsentiert, deren Protagonistin BÜSRA heißt. Auf der Folgeseite wird erwähnt, „dass gerade türkischstämmige Jugendliche kaum eine Chance am Arbeitsmarkt hatten [...]“ (Lercher et al. 2013: 62).

b. Kulturkontrastive Aspekte der Themenauswahl und –darlegung

/

III. Thematisierung der gesellschaftlichen Situation

a. Darstellung der gesellschaftlichen Situation für Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit

/

b. Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen

In Kapitel 2 „Modellarbeit“ werden zahlreiche aktuelle Themenbereiche in Form von Grafiken, Zeitungstexten, Interviews und anderen Textsorten angesprochen und erläutert. Aktuelle politische Themen finden beispielsweise Einsatz in Form eines Interviews, in welchem die Finanzkrise und die Zukunft der Gesellschaft thematisiert werden (Lercher et al. 2013: 48-49). Mit der Darstellung der Jugendstudie aus 2011 auf Seite 51 wird dies ebenfalls vollzogen. Im Bezug auf internationale Themen fallen die Grafiken über das globale Bevölkerungswachstum und den Wassermangel in der Welt auf Seite 53 auf. In diesem Zusammenhang führen die Autoren und Autorinnen den Text „Aufstand des Gewissens“ von Jean Ziegler (In: Lercher et al. 2013: 55-56) an.

c. Hinweise auf Multikulturalität und –lingualismus (z.B. international/national/im persönlichen Umfeld)

Hinweise bezüglich Multilingualismus können keine konstatiert werden. Im Hinblick auf Multikulturalität ist das genannte Fallbeispiel BÜSRA (Lercher et al. 2013: 61-62) zu nennen, aber auch die aus dem Jahr 2006 stammende Grafik der UNESCO „Global wachsendes Bildungsniveau“ (Lercher et al. 2013: 60) zeigt einen internationalen Aspekt. Hiermit wird die Alphabetisierungsrate Erwachsener insgesamt, in „entwickelten Ländern“ und in „Entwicklungsländern“ dargestellt.

IV. Heterogene Lernvoraussetzungen

a. Art der Anweisungen (könnte es sprachliche Schwierigkeiten für SchülerInnen geben?)

Anweisungen für Arbeitsaufträge werden auch in „Ansprechend 7/8“ in Form von offenen Fragen oder Imperativ-Konstruktionen formuliert. Darüber hinaus erfolgen viele, jedoch nicht alle Arbeitsaufträge in Form von Operatoren.

b. Angebote explizit zur Differenzierung

Das Schulbuch bietet gerade im Kapitel 2 viele Checklisten, Aufzählungen und Sammlungen von Formulierungen an, aus welchen die Schülerinnen und Schüler in weiterer Folge Elemente entnehmen und anwenden können.

c. Vermittlung von Sprachenlernstrategien

/

d. Anregungen zur Reflexion des eigenen Sprachenlernens

/

e. Aufgreifen sprachlicher Ressourcen der SchülerInnen (für Gespräche/Diskussionen über andere Sprachen, Reflexion, etc.) & Ausnutzen von sprachlichen Kenntnissen für Querverweise zwischen Sprachen

/

V. Sprache und Kultur

a. Orientierung an Standardsprache? (ja/nein)

Ja.

b. Darbietung von Beispielen für sprachliche Vielfalt?

/

c. Thematisierung der Rolle von Sprache in Gesellschaften (insbesondere im eigenen Umfeld; z.B. Landessprache, Schulsprache, Dialekte, etc.)

/

d. Thematisierung kulturell-sprachlicher Unterschiede

/

VI. Sprache und Syntax

a. Hinweise auf sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung

/

b. Hinweise, dass grammatische Kategorien nur **eine** Art der Realitätsdarstellung/Sprachenverwirklichung & Diskussion unterschiedlicher sprachlicher Kategorien sowie deren Realisierung in verschiedenen Sprachen

/

c. Anregungen zu Sprachvergleichen

/

d. Bezüge zu Sprachfamilien / zur Sprachenherkunft

An einer Stelle wird ein Bezug zur Sprachenherkunft eines Begriffes gezogen. Anschließend an Ruth Klügers Text „weiter leben“ befindet sich eine Infobox, in welcher die Funktionsweise einer Autobiographie erläutert wird (Lercher et al. 2013: 96). Im Zuge dessen wird in kurzer Form die Wortherkunft des Begriffes selbst dargestellt, jedoch nicht weiter auf diesen Aspekt eingegangen.

e. Systematische Darlegung der Funktionsweise einer oder mehrerer Sprachen kontrastiv

/

f. Wortbildung kontrastiv in verschiedenen Sprachen

/

VII. Kommunikation

a. Anweisungen zur Auseinandersetzung mit kommunikativen Repertoires

/

b. Anregungen für Kommunikationssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen

/

4.3. Horizontale Analyse von Alternativwerken

4.3.1. „Sprachwelten. Deutsch 1“

I. Allgemeine Angaben

a. Zielgruppe

Das Schulbuch „Sprachwelten. Deutsch I“ des Manz Verlags richtet sich an die ersten Jahrgänge (9. Schulstufen) von Handelsakademien, höheren technischen und gewerblichen sowie höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten (Längauer-Hohengaßner, Motamedi, Tanzer, Pichler, Angermayr & Lengauer 2015: I).

b. Teile des Lehrwerks

Ein Schülerbuch und das dazugehörige „SbX – Schulbuch*Extra*“, welches diverse Online-Übungen und Erweiterungen umfasst, ergeben das Lehrwerk (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: II-III).

c. Ziele des Lehrwerks

Die Ziele des Lehrwerks werden am Anfang jedes der neun Kapitel formuliert. Das Autoren- und Autorinnenteam nennt dazu konkret die zu erlernenden Kompetenzbereiche. Für Kapitel 1 „Start – Ziel“ werden die Ziele beispielsweise folgendermaßen definiert: „Durch die Bearbeitung dieses Kapitels erwerben Sie Kompetenzen zu folgenden Bildungs- und Lehraufgaben: Kompetenzbereich Reflexion über gesellschaftliche Realität: ‚Ich gewinne

Einblicke in unterschiedliche Kulturen und Lebenswelten.' ‚Ich kann über Aspekte meiner eigenen Lebenswelt reflektieren.' (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 1).

II. Themen- und Personenauswahl

a. Darstellung von Personengruppen/Diversität

Im ersten Kapitel werden beispielhafte Sprachenprofile von Absolventen und Absolventinnen skizziert. In der Personenauswahl wurde zum Teil auf Diversität geachtet, eine Person von fünf weist eine weitere Erstsprache, Serbisch, auf (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 2-3). Auch bei anderen Bildern (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 7) und Zeichnungen (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 290) fällt auf, dass nicht nur „weiße“ Menschen abgebildet werden. Auch bei der Verwendung von Namen achteten die Autoren und Autorinnen darauf, nicht nur „typisch deutsche“ Namen einzusetzen (beispielsweise „Ayten“; (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 304).

b. Kulturkontrastive Aspekte der Themenauswahl und –darlegung

Mit der Lerneinheit „Interkulturelle Begegnung“ betonen die Autoren und Autorinnen (290), dass Dinge, „die uns ‚normal‘ erscheinen, [...] in Wirklichkeit typische Gewohnheiten unseres Kulturkreises“ sind. Im Anschluss wird diese Aussage anhand von Personenanreden (Sie oder du), vom Zählen mit den Fingern und von Traditionen beim Feiern anwendungsorientiert dargelegt. Die Schüler und Schülerinnen werden dazu aufgefordert zu reflektieren, wie die erwähnten Bereiche in anderen Ländern realisiert werden (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 290-292).

III. Thematisierung der gesellschaftlichen Situation

a. Darstellung der gesellschaftlichen Situation für Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit

Anhand eines Sprachenprofils fiktiver Personen wird die Situation eines jungen Mannes dargestellt, dessen Erstsprache Serbisch ist. Er spricht von beruflichem Erfolg und Vorteilen aufgrund seiner Sprachkenntnisse (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 3).

b. Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen

Mit einem Bildimpuls nimmt das Autoren- und Autorinnenteam Bezug zur Diskussion über zweisprachige Ortstafeln (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 2).

c. Hinweise auf Multikulturalität und –lingualismus (z.B. international/national/im persönlichen Umfeld)

Das Titelbild des Schulbuches stellt einen Hinweis auf Multikulturalität dar, indem es Nationalflaggen, in Form von Kreisen abgebildet, so anordnet, dass optisch eine Hand entsteht. Auch der Untertitel „Gekonnt kommunizieren – interkulturelle Kompetenz erwerben“ verweist auf kulturelle und sprachliche Vielfalt.

Die Leitfragen für eine Auseinandersetzung mit den darauffolgenden Sprachenprofilen thematisieren Multilingualismus im persönlichen Umfeld, da neben der Aufforderung zur Erstellung eines eigenen Sprachenprofils zum Beispiel danach gefragt wird, in welchen Sprachen die Schüler und Schülerinnen träumen (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 2).

Im Zuge der Erläuterungen zum Verfassen einer Personenbeschreibung wird eine Konversation zwischen zwei Freundinnen präsentiert, die sich über ihren neuen Mitschüler „Peter Ilic“ unterhalten. Im Zuge des Gesprächs sprechen die Personen über seinen Namen, worauf ein Verweis auf einen russischen Komponisten gezogen wird. Auf diese Weise wird Multikulturalität indirekt thematisiert (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 90).

Im Kapitel „Sprachenvielfalt“ werden die Schüler und Schülerinnen dazu aufgefordert, auf ihrem Schulweg auf die sprachliche Umwelt zu achten: „Welche Aussagen auf Werbeplakaten, in Geschäftsauslagen, in Bahnhofshallen etc. finden Sie besonders interessant/einprägsam/(un)klar?“ (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 277). Zwar enthält dieser Arbeitsauftrag keinen expliziten Hinweis auf Multilingualität, jedoch gibt es die Chance, dass diese bei der Bearbeitung der Aufgabe relevant wird.

IV. Heterogene Lernvoraussetzungen

a. Art der Anweisungen (könnte es sprachliche Schwierigkeiten für SchülerInnen geben?)

Die Arbeitsaufträge werden teilweise in Form von Operatoren formuliert (beispielsweise „Bewerten Sie...“; Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 45). Andere Anweisungen erfolgen als Fragen oder Imperative, die jedoch sehr genau und häufig mit vielen Unterfragen aufgestellt werden. Um sprachliche Schwierigkeiten auszuschließen, befindet sich im Anhang ein

Glossar, das Fachbegriffe zur Sprachnorm erläutert (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 336-337).

b. Angebote explizit zur Differenzierung

Für sprachliche Differenzierung dienlich scheinen sämtliche Stellen zu sein, an denen die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler miteinbezogen werden. Dadurch ergibt sich eine gewisse Freiheit in der Aufgabenerfüllung (vergleiche Punkt e. unten). Kompetenzchecks am Ende jedes Kapitels helfen beim autonomen Lernen (beispielsweise Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 335).

c. Vermittlung von Sprachenlernstrategien

Im Kapitel „Lernen und Lesen“ werden Lernstrategien besprochen, die sich allerdings nicht explizit am Sprachenlernen orientieren. Unter anderem betrifft dies die Vermittlung von Faktoren für gelingendes Lernen, die richtige Arbeitsplatzgestaltung, erfolgreiches Zeitmanagement etc. (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 9-19).

Die Autoren und Autorinnen legen im Kapitel „Sprachenvielfalt“ Strategien zum Entschlüsseln von fremdsprachlichen Texten dar und weisen darauf hin, dass auch Texten in einer nicht beherrschten Sprache Informationen entnommen werden können. Im Anschluss befindet sich ein polnischer Text zum Anwenden der Lesestrategien (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 273). Auch in der Lerneinheit „Sprachen vergleichen“ kann ein Hinweis auf Lernstrategien festgestellt werden. Längauer-Hohengaßner et al. erläutern Methoden, wie sich Schüler und Schülerinnen die Artikel leichter merken können (2015: 281).

d. Anregungen zur Reflexion des eigenen Sprachenlernens

Mit der Anweisung zur Gruppendiskussion über persönliche Vorstellungen von Sprache werden die Schüler und Schülerinnen explizit dazu aufgefordert, darüber nachzudenken und zu reflektieren, ob es sinnvoll ist, eine Sprache zu lernen und dies zu begründen. Darüber hinaus sollen sie Situationen schildern, in welchen die vorhandenen Sprachkenntnisse hilfreich waren (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 273). Dem Sprachenlernen wird in weiterer Folge ein Unterkapitel gewidmet, welches darauf abzielt, das eigene Sprachenlernen zu hinterfragen. Mittels eines Selbsttests zum Ankreuzen sollen eigene Lernstrategien

deutlich werden. Darüber hinaus erläutern die Autoren und Autorinnen Sprachtandems und geben den Rat, Sprachlernstrategien auszuprobieren und persönlich herauszufinden, wie eine Sprache am besten gelernt wird (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 276, 282).

e. Aufgreifen sprachlicher Ressourcen der SchülerInnen (für Gespräche/Diskussionen über andere Sprachen, Reflexion, etc.) & Ausnutzen von sprachlichen Kenntnissen für Querverweise zwischen Sprachen

Sprachliche Ressourcen werden zunächst für die Verdeutlichung der Schreibung der s-Laute herangezogen. Mit der Darbietung zweier Beispielsätze auf Kurdisch und Türkisch sowie der Präsentation von verschiedenen arabischen s-Lauten, sollen vordergründig Schüler und Schülerinnen angesprochen werden, die jene Sprachen sprechen (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 171).

Um die dass/das-Schreibung leichter verständlich zu machen, beschreiben die Autoren und Autorinnen, dass man „das“ durch „des“ beziehungsweise „dass“ durch „dös“ ersetzen kann. Wenn sprachliche Ressourcen in Form von Dialekten vorhanden sind, deckt sie dieses Beispiel ab. Die Autorinnen und Autoren benennen aber auch den Nachteil an dieser Methode, da nicht alle Menschen Dialekt sprechen (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 174). An einer anderen Stelle weisen die Autorinnen und Autoren darauf hin, dass die Schüler und Schülerinnen mittels der dialektalen Wörter „mi/ma“ ermitteln könnten, welchen Fall sie verwenden müssten (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 234).

Auch im Kapitel „Sprachenvielfalt“ werden sprachliche Ressourcen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen. Zu Beginn sollen sie Gruppen bilden und herausfinden, welche Sprachen in der Klasse gesprochen werden (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 272). Im Übungsteil des Kapitels befindet sich der Arbeitsauftrag, dass Plakate mit Willkommens- und Abschiedsgrüßen der in der Klasse vorhandenen Sprachen gestaltet werden sollen (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 277). Auch bei Übersetzungsübungen von Substantiven und deren Artikeln werden die sprachlichen Kenntnisse der Schüler und Schülerinnen aufgegriffen und miteinbezogen. Neben der Vorgabe bestimmter Sprachen (Türkisch, Englisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Französisch/Italienisch/Spanisch) lassen Längauer-Hohengaßner eine Spalte für weitere Sprachen frei, damit sich alle Personen einbringen können (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 280-281).

Redewendungen und Sprichwörter, nach Längauer-Hohengaßner et al. (2015: 285) beeinflusst durch Traditionen und Erfahrungen eines Kulturkreises, werden im Schulbuch einem interkulturellen Vergleich unterzogen. Demnach sollen die Schüler und Schülerinnen Redewendungen dahingehend analysieren, ob es diese in anderen Sprachen auch gibt. Im Anschluss werden Sprichwörter definiert und in der Folge welche zu den Themenbereichen Arbeit, Sprechen und Geld präsentiert. Dabei werden neben deutschen auch bosnische/serbische/kroatische und türkische Sprichwörter angeführt (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 286).

V. Sprache und Kultur

a. Orientierung an Standardsprache? (ja/nein)

Ja.

b. Darbietung von Beispielen für sprachliche Vielfalt?

Sprachlicher Vielfalt widmen die Autorinnen und Autoren ein ganzes Kapitel mit dem Namen „Sprachenvielfalt“. Es umfasst die Lernbereiche „über Sprachen nachdenken, Sprachen vergleichen und interkulturelle Begegnung“ (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 271). Um Beispiele für diese Vielfalt zu präsentieren, befindet sich in besagtem Kapitel eine Hörübung, von welcher ausgehend die Schüler und Schülerinnen ankreuzen sollen, um welche Sprache es sich handelt. Zur Auswahl stehen Finnisch, Ukrainisch, Katalanisch, Polnisch, Tschechisch, Flämisch, Spanisch, Rumänisch, Französisch, Chinesisch, Arabisch und Koreanisch. Im Anschluss soll in Form einer Gruppenarbeit festgestellt werden, welche Sprachen in der Klasse gesprochen werden und die Ergebnisse auf Plakaten dargestellt werden (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 272).

c. Thematisierung der Rolle von Sprache in Gesellschaften (insbesondere im eigenen Umfeld; z.B. Landessprache, Schulsprache, Dialekte, etc.)

/

d. Thematisierung kulturell-sprachlicher Unterschiede

Im Rahmen des Lernbereichs Werbung werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert über internationale Werbung zu reflektieren (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 153):

„Welche Werbungen, die Sie in Österreich sehen oder hören, gibt es auch in anderen Ländern? Gibt es regionale Werbungen? Gibt es Werbespots, die nicht so einfach auf ein anderes Land übertragbar sind? Wenn ja, besprechen Sie die Gründe dafür.“ Besonders durch die Diskussion über Gründe für oder gegen die Veröffentlichung von Werbung in den verschiedenen Ländern werden kulturelle Unterschiede thematisiert.

VI. Sprache und Syntax

a. Hinweise auf sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung

/

b. Hinweise, dass grammatische Kategorien nur **eine** Art der Realitätsdarstellung/Sprachenverwirklichung & Diskussion unterschiedlicher sprachlicher Kategorien sowie deren Realisierung in verschiedenen Sprachen

Im Kapitel „Sprachnormen und Grammatik“ thematisiert das Team der Autorinnen und Autorinnen unterschiedliche grammatische Strukturen beispielhaft im Bezug auf Ortsergänzungen im Türkischen und Finnischen im Gegensatz zur deutschen Sprache (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 228):

Alleine für die Ortsergänzung, die bei uns mit Präpositionen gebildet wird, kennen die Finnen sechs Fälle: talossa – im Haus, talosta – aus dem Haus, taloon – ins Haus, talolla – auf dem Haus, talolta – vom Haus weg, talolle – zum Haus hin. Auch das Türkische kennt die Ortsergänzung als eigenen Kasus (Endung da/de, ta/te): doktorda – beim Arzt, taksida – im Taxi.

Durch die genannten Beispiele wird der Unterschied zwischen grammatischen Kategorien in verschiedenen Sprachen deutlich. Auch die kontrastive Darstellung von Genussystemen und Pluralbildungen verdeutlicht, dass grammatische Systeme nicht immer identisch sind (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 280-282).

c. Anregungen zu Sprachvergleichen

Als Einleitung des Themas Schreibung der s-Laute erläutern die Autoren und Autorinnen, dass nicht nur im Deutschen zwischen stimmhaftem und stimmlosem s-Laut unterschieden wird. Als Beispiel führen sie einen kurdischen und einen türkischen Satz an (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 171). Daneben zeigen sie die vier s-Laute des Arabischen auf.

ز	Zay
س	Sin
ص	Sad
ظ	Za

Abb. 6: Arabische Zeichen für den s-Laut (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 171)

Um Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen, gibt das Autorinnen- und Autorenteam den Hinweis, dass die Laute auch via Internet vorgelesen werden.

Daneben gibt es eine spezielle Lerneinheit zum Thema Sprachvergleiche, welche sich im Kapitel „Sprachenvielfalt befindet“. Dabei werden beispielsweise die Genera, die Artikel und die Pluralbildung in verschiedenen Sprachen betrachtet (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 280-289). Zu Beginn präsentiert das Autoren- und Autorinnenteam anhand eines Goethe-Zitats und dessen Übersetzungen ins Türkische und Kroatische, wie unterschiedlich Satzbau sein kann. Im Anschluss befinden sich zwei Tabellen, in welchen die Schüler und Schülerinnen deutsche Wörter und Artikel in andere Sprachen übersetzen sollen (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 279-280). Eine weitere Anregung zu Sprachvergleichen befindet sich in der Lerneinheit „Interkulturelle Begegnung“. In einer Tabelle finden die Schülerinnen und Schüler die Zahlen von Eins bis 20 auf Deutsch, Türkisch und Kroatisch. Sie haben sieben Minuten Zeit, sich diese einzuprägen, damit im Anschluss Bingo gespielt werden kann (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 292).

Neben grammatischen und wortbezogenen regen Längauer-Hohengaßner et al. (2015: 301-303) auch zu literarischen Vergleichen an. Dazu wird an einer Stelle ein englischer Lied-Text frei auf Deutsch übersetzt. Danach präsentieren sie ein Gedicht von Hugo von Hofmannsthal sowie ein Parallelgedicht, welches sich durch den Inhalt in Mundart auszeichnet. Im Anschluss sollen die Schüler und Schülerinnen ein Gedicht auswählen und in ihre persönliche Mundart oder Muttersprache umschreiben. Im Anschluss an diesen Arbeitsauftrag befindet sich außerdem ein tschechisches Gedicht mit deutscher Übertragung.

d. Bezüge zu Sprachfamilien / zur Sprachenherkunft

/

e. Systematische Darlegung der Funktionsweise einer oder mehrerer Sprachen kontrastiv

Im Bezug auf die jeweiligen Genussysteme beschreiben die Autoren und Autorinnen (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 280) zunächst, dass das Deutsche drei Genera kennt, es jedoch auch Sprachen gibt,

die kein Genussystem besitzen, wie zum Beispiel das Türkische, das Persische, das Ungarische oder das Japanische. In anderen Sprachen gibt es nur die Unterscheidung in Maskulinum und Femininum, also zwei Genera, wie zum Beispiel im Französischen, Italienischen, Arabischen oder Kurdischen. Schließlich gibt es Sprachen, die – wie das Deutsche – drei Genera aufweisen, zum Beispiel das Bosnische, das Serbische, das Kroatische oder das Albanische.

Neben dem Geschlecht thematisieren Längauer-Hohengaßner et al. (2015: 282) auch die Mehrzahlbildung in mehreren Sprachen vergleichend. Die Aspekte des Geschlechts und der Pluralbildung werden somit weitgehend systematisch erläutert, auf weitere Funktionen zwischen den verschiedenen angesprochenen Sprachen wird nicht eingegangen.

f. Wortbildung kontrastiv in verschiedenen Sprachen

Im Zuge des Kapitels „Sprachenvielfalt“ und der Lerneinheit „Sprachen vergleichen“ legen Längauer-Hohengaßner et al. dar, wie zusammengesetzte Nomen gebildet werden. Nach einführenden Übungen dazu befindet sich eine Übung zu zusammengesetzten Nomen in anderen Sprachen im Schulbuch. Die Arbeitsaufträge zielen darauf ab, dass sich die Schüler und Schülerinnen zum einen Gedanken über Sprache machen (gibt es beispielsweise Fugenelemente auch in anderen Sprachen?). Zum anderen sollen Beispiele auf Türkisch, Englisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Französisch/Italienisch/Spanisch oder in anderen Sprachen gefunden werden (Längauer-Hohengaßner et al. 2015: 284).

VII. Kommunikation

a. Anweisungen zur Auseinandersetzung mit kommunikativen Repertoires

/

b. Anregungen für Kommunikationssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen

/

4.3.2. „Das Sprachbuch 2“

I. Allgemeine Angaben

a. Zielgruppe

Das Schulbuch richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen an AHS (10. Schulstufen) sowie der 2. und 3. Klassen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (10. und 11. Schulstufen) (Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 184).

b. Teile des Lehrwerks

Das Lehrwerk aus dem Veritas-Verlag beinhaltet zum einen ein Schulbuch für Schüler und Schülerinnen, zum anderen gibt es einen Service-Teil für Lehrpersonen, welcher gedruckt, als CD oder online verfügbar ist. Darüber hinaus existiert ein Übungsbuch für die Reifeprüfung (Veritas 2015).

c. Ziele des Lehrwerks

„Das Sprachbuch 2“ bereitet Schüler und Schülerinnen auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung vor, indem systematisch die angeforderten Textsorten erarbeitet werden. Feinziele werden pro Themenmodul gesetzt. Daneben orientiert es sich an den Anforderungen für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht (Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 2).

II. Themen- und Personenauswahl

a. Darstellung von Personengruppen/Diversität

Personengruppen werden einerseits in Form von Zeichnungen dargestellt, welche zum Großteil im Comicstil gezeichnet sind (Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 10-11, 19, 35 etc.). Andererseits werden Fotos abgebildet, bei denen im Unterschied zu den Zeichnungen auf Diversität geachtet wurde und die nicht nur „weiße“ Personen darstellen (Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 15). Auch in Texten werden Gruppen von Personen skizziert. Auf Seite 88 wird ein Artikel aus der Presse gezeigt, in welchem ein türkischer Kulturverein besprochen wird, der Lego aufgrund volksverhetzerischer Elemente kritisierte (Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 88). Inhaltlich wird dies in weiterer Folge nicht mehr aufgegriffen. Ein Zeitungsartikel des Standard bringt von einem Fallbeispiel ausgehend die Möglichkeit

auf, die Personengruppe der Staatenlosen zu thematisieren. Die darauffolgende Anregung zur Texterschließung ermöglicht die Reflexion des vermittelten Personenbildes (Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 112).

b. Kulturkontrastive Aspekte der Themenauswahl und -darlegung

/

III. Thematisierung der gesellschaftlichen Situation

a. Darstellung der gesellschaftlichen Situation für Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit

Die Situation von Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit wird anhand des Fallbeispiels eines staatenlosen Mannes in einer bestimmten Facette dargestellt. Der Autor des Zeitungsartikels aus dem Standard „Die unglaubliche Geschichte des Staatenlosen“ schildert knapp die Lebensgeschichte eines im Sudan geborenen Mannes, welcher viele Stationen der Flucht durchlaufen musste, bis er trotz unklarer Staatenzugehörigkeit an den Olympischen Spielen als Läufer teilnehmen darf (Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 112). Bezogen auf den Inhalt des Artikels gibt es in weiterer Folge keine Arbeitsanweisungen. Andere Situationen werden nicht thematisiert.

b. Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen

Mit dem Zeitungsbericht „Schengen: Angst unbegründet“ aus dem Standard aus dem Jahr 2008 wird ein relativ aktuelles politisches, aber auch gesellschaftliches Thema aufgebracht. Zwar traten die im Artikel besagten Staaten bereits 2007 der europäischen Union bei, doch wurde die EU in der Zwischenzeit auch um andere Staaten erweitert, weshalb das Thema durchaus aktuelle Bezüge aufweist. Der Zeitungsartikel wird in weiterer Folge inhaltlich nicht aufgegriffen. Stattdessen erfolgen Grammatik-Übungen zur Konjunktivverwendung (Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 140-141).

c. Hinweise auf Multikulturalität und –lingualismus (z.B. international/national/im persönlichen Umfeld)

Der Kommentar aus dem Standard dient als Hinweis auf Multikulturalität in Österreich, da ein türkischer Kulturverein in Österreich thematisiert wird. Die dazugehörigen Arbeitsaufträge gehen in der Folge jedoch nicht auf diesen Aspekt ein (Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 88-89).

IV. Heterogene Lernvoraussetzungen

a. Art der Anweisungen (könnte es sprachliche Schwierigkeiten für SchülerInnen geben?)

Die Arbeitsanweisungen werden mit Imperativkonstruktionen formuliert und sind zumeist mit der Überschrift „Anregung“ betitelt. Darüber hinaus werden im Anschluss Tipps gegeben und auf Aspekte hingewiesen, die bei der Bearbeitung zentral scheinen. Durch das genaue Erläutern der Situation und die Formulierung von Hilfestellungen im Zuge der Arbeitsaufträge sollen etwaige Schwierigkeiten verhindert werden (beispielsweise Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 85).

b. Angebote explizit zur Differenzierung

Als Angebote zur Differenzierung können die Checklisten zur Selbstkontrolle gelten (beispielsweise Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 109), die es Schülern und Schülerinnen ermöglichen, autonom gesteuert zu lernen und ihren Wissensstand mit dem vorgegebenen Lernziel zu vergleichen.

c. Vermittlung von Sprachenlernstrategien

/

d. Anregungen zur Reflexion des eigenen Sprachenlernens

/

e. Aufgreifen sprachlicher Ressourcen der SchülerInnen (für Gespräche/Diskussionen über andere Sprachen, Reflexion, etc.) & Ausnutzen von sprachlichen Kenntnissen für Querverweise zwischen Sprachen

/

V. Sprache und Kultur

a. Orientierung an Standardsprache? (ja/nein)

Ja.

b. Darbietung von Beispielen für sprachliche Vielfalt?

Im Kapitel 5 „Grammatik im Kommunikationszusammenhang“ zieht das Autorenteam eine Unterscheidung des Gebrauchs des Präteritums zwischen ober- und niederdeutschen Dialekten, wonach im „alltäglichen Sprachgebrauch, vor allem in der Umgangssprache und im Dialekt, [...] im oberdeutschen Sprachraum (zu dem auch Österreich gehört) fast nur das Perfekt als Erzählzeit eingesetzt“ wird (Schacherreiter & Schacherreiter 2013: 146). Eine tiefergehende Thematisierung erfolgt nicht.

c. Thematisierung der Rolle von Sprache in Gesellschaften (insbesondere im eigenen Umfeld; z.B. Landessprache, Schulsprache, Dialekte, etc.)

/

d. Thematisierung kulturell-sprachlicher Unterschiede

/

VI. Sprache und Syntax

a. Hinweise auf sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung

/

b. Hinweise, dass grammatische Kategorien nur **eine** Art der Realitätsdarstellung/Sprachenverwirklichung & Diskussion unterschiedlicher sprachlicher Kategorien sowie deren Realisierung in verschiedenen Sprachen

/

c. Anregungen zu Sprachvergleichen

/

d. Bezüge zu Sprachfamilien / zur Sprachenherkunft

An einer Stelle befindet sich ein kurzer Bezug zur Sprachenherkunft des Deutschen. Schacherreiter und Schacherreiter (2013: 144) beschreiben, dass das deutsche Tempussystem aus der lateinischen Sprache entspringt.

e. Systematische Darlegung der Funktionsweise einer oder mehrerer Sprachen kontrastiv

/

f. Wortbildung kontrastiv in verschiedenen Sprachen

/

VII. Kommunikation

a. Anweisungen zur Auseinandersetzung mit kommunikativen Repertoires

/

b. Anregungen für Kommunikationssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen

/

4.3.3. „Kompetenz: Deutsch 3“

I. Allgemeine Angaben

a. Zielgruppe

Das Lehrbuch des Hölder-Pichler-Tempsky Verlags richtet sich an die 3. bis 5. Klassen (11. bis 13. Schulstufen) von Bildungsanstalten für Kindergarten- oder Sozialpädagogik. Daneben wird es in den erwähnten Jahrgangsstufen auch an Handelsakademien, Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten sowie Höheren Lehranstalten für Mode, künstlerische Gestaltung, Tourismus sowie wirtschaftliche Berufe eingesetzt. Außerdem findet es Verwendung an Höheren landes- und forwirtschaftlichen Lehranstalten (Eder-Hantscher, Geisler, Schörkhuber & Stockinger 2015: 2).

b. Teile des Lehrwerks

Neben dem Sprachbuch für Schülerinnen und Schüler sowie der dazugehörigen Beilage „Training für die neue Reife- und Diplomprüfung“ besteht das Lehrwerk aus ergänzenden Online-Materialien, welche sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler und Schülerinnen zur Verfügung stehen (HPT-Verlag 2015).

c. Ziele des Lehrwerks

Grobziele, welche durch das Lehrwerk verfolgt werden, bestehen im Erwerb der Kompetenzen, die in Form von Fähigkeiten und Kenntnissen für die Absolvierung der Matura und das Zurechtfinden im späteren Berufsleben nötig scheinen (Eder-Hantscher et al. 2015: 3). Speziellere inhaltliche Ziele werden am Anfang jedes der insgesamt 18 Module formuliert.

II. Themen- und Personenauswahl

a. Darstellung von Personengruppen/Diversität

Bilder von Personen werden im Schulbuch nicht abgebildet. An einer Stelle wird die Personengruppe der „Ausländer“ in einem kritischen Zusammenhang erwähnt. Dazu wird der Slogan „Alle Menschen sind Ausländer. Fast überall.“ sowie ein Text von Lukas Resetarits dargelegt (Eder-Hantscher et al. 2015: 299). Damit wird die vermeintlich starre Gruppe der „Ausländer“ und die damit verbundenen Stereotypen in Frage gestellt.

Im Themenbereich Diskriminierung des Kapitels „Beeinflussung durch Sprache“ wird darüber hinaus die sogenannte Sündenbockrolle von bestimmten Personengruppen (in diesem Fall die der „Ausländer“) thematisiert (Eder-Hantscher et al. 2015: 305) und in Frage gestellt.

b. Kulturkontrastive Aspekte der Themenauswahl und -darlegung

/

III. Thematisierung der gesellschaftlichen Situation

a. Darstellung der gesellschaftlichen Situation für Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit

Die Autorinnen und Autoren beschreiben, dass „in Österreich Intoleranz und Fremdenhass früher wie auch heute weit verbreitet sind“ (Eder-Hantscher et al. 2015: 306). Um dies zu verdeutlichen, wählen sie zwei Texte von Lukas Resetarits („Kusch Tschusch“ und „Man kann sich wieder betätigen“) aus. Neben der Thematisierung der Begriffe Intoleranz sowie Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit wird die NGO „Helping Hands Graz“ zitiert, um mittels zweier Fallbeispiele die gesellschaftliche Situation von Personen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit zu schildern. Inhaltlich werden in den Fallbeispielen diskriminierende Situationen beschrieben und im Anschluss mittels Leitfragen zur Diskussion gestellt. Auch der ausschnitthaft abgedruckte Text Hans Magnus Enzensbergers „Die große Wanderung“ stellt die gesellschaftliche Bewertung von Menschen, welche ihr Herkunftsland verlassen und sich niederlassen, in den Fokus der Diskussion. Demnach seien Personengruppen aus bestimmten Ländern positiver konnotiert als aus anderen (Eder-Hantscher et al. 2015: 307-308).

b. Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen

Im Kapitel „Beeinflussung durch Sprache“ wird diskriminierende Sprache thematisiert und im Zuge dessen auf den Begriff der Diskriminierung eingegangen. Dazu führen die Autoren und Autorinnen das Antidiskriminierungsgesetz aus dem Jahr 1979 an, welches 2004 novelliert und dem EU-Recht angepasst wurde (Eder-Hantscher et al. 2015: 305).

c. Hinweise auf Multikulturalität und -lingualismus (z.B. international/national/im persönlichen Umfeld)

Dem Thema Kultur wird ein eigenes Kapitel gewidmet, das allerdings nicht nur den Themenbereich Multikulturalität anspricht, sondern den Begriff weiter fasst. Dazu beschreiben die Autoren und Autorinnen zwölf Denkanstöße, wovon sich die drei ausgewählten im weiteren Sinne auf multikulturelle Diversität beziehen:

7. In vielen Gemeinden gibt es „Kulturvereine“ – erkundigen Sie sich über die Arbeit und Zielsetzungen dieser Vereine in Ihrer Nähe, halten Sie dazu ein Kurzreferat! [...]

9. Was versteht man unter „andere Kulturen“? Erklären Sie und nennen Sie Beispiele!

10. Sie leben in mindestens einem bestimmten „Kulturkreis“: Was bedeutet das – erklären Sie das in Form einer schriftlichen Erörterung (Eder-Hantscher et al. 2015: 175)!

Durch diese Aufgabenstellungen wird eine Reflexion des Kulturbegriffes angestrebt.

Im Kapitel „Was ist Sprache“ beschreiben die Autorinnen und Autoren im Rahmen des Unterkapitels „Die Sprache im engeren Sinn“ verschiedene Formen von Sprache. Neben den Begriffen Standard-, Fach- und Umgangssprache werden auch Dialekt und Mundart erläutert. Im Anschluss sollen beispielhafte Äußerungen den verschiedenen Formen zugeordnet werden (Eder-Hantscher et al. 2015: 345-346).

IV. Heterogene Lernvoraussetzungen

a. Art der Anweisungen (könnte es sprachliche Schwierigkeiten für SchülerInnen geben?)

Die Anweisungen erfolgen auf Deutsch und sind farblich vom Rest abgesetzt. Die Formulierungen der Arbeitsaufträge beinhalten kurze Sätze mit klaren Verben. Sprachlich problematisch könnten allerdings Texte werden, welche nicht in der Standardsprache verfasst sind, sondern beispielsweise auf Englisch oder in Mundart (Eder-Hantscher et al. 2015: 106; 162-163, 201).

b. Angebote explizit zur Differenzierung

Zur Differenzierung tragen zum einen die zahlreichen Aufgaben bei, für deren Bewältigung die Schülerinnen und Schüler ihre persönliche Mundart einsetzen sollen (beispielsweise Eder-Hantscher et al. 2015: 159-162). Zum anderen tragen die Kompetenztests am Ende jedes Kapitels mit einer Selbsteinschätzungsskala über das Beherrschen des Stoffes zum selbstgesteuerten Lernen bei (beispielsweise Eder-Hantscher et al. 2015: 240, 359).

c. Vermittlung von Sprachenlernstrategien

/

d. Anregungen zur Reflexion des eigenen Sprachenlernens

/

e. Aufgreifen sprachlicher Ressourcen der SchülerInnen (für Gespräche/Diskussionen über andere Sprachen, Reflexion, etc.) & Ausnutzen von sprachlichen Kenntnissen für Querverweise zwischen Sprachen

Im Kompetenztest am Ende des Kapitels „Sprachgeschichte“ werden die Schüler und Schülerinnen aufgefordert, einen Text entweder „ins Hochdeutsche, ins Englische, in die

zweite lebende Fremdsprache, wenn vorhanden: in Ihre (nicht deutsche) Muttersprache, in den Dialekt Ihrer Umgebung“ (Eder-Hantscher et al. 2015: 109) zu übersetzen. Auf diese Weise sollen alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen abgedeckt werden.

Im Kapitel „Übersetzen“ sollen die Schülerinnen und Schüler zu Beginn Textauszüge aus einem Asterix-Comic in ihren persönlichen Dialekt beziehungsweise in ihre Mundart übersetzen (Eder-Hantscher et al. 2015: 159-161). Sofern ethnolektale Äußerungen im Unterricht thematisiert wurden, kann diese Übung auch im städtischen Raum durchgeführt werden.

V. Sprache und Kultur

a. Orientierung an Standardsprache? (ja/nein)

Ja.

b. Darbietung von Beispielen für sprachliche Vielfalt?

Im Kapitel „Sprachgeschichte“, Unterkapitel „Varietäten des Deutschen“, werden zahlreiche Beispiele für besagte Varietäten dargelegt. Dies erfolgt zum einen über Arbeitsaufträge wie zum Beispiel „Übersetzen Sie für jemanden, der nicht „Österreichisch beherrscht! a) die Adjektiva ‚blad‘, ‚deppert‘, ‚goschert‘, [...]“ (Eder-Hantscher et al. 2015: 107). Zum anderen wurden Texte ausgewählt, die diese Thematik unterstreichen. In diesem Zusammenhang befindet sich ein Protokoll über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der EU in gekürzter Form samt beispielhaftem Anhang, in welchem sich eine Gegenüberstellung „österreichischer“ und „deutscher“ Wörter befindet, im Schulbuch (Eder-Hantscher et al. 2015: 104-107).

c. Thematisierung der Rolle von Sprache in Gesellschaften (insbesondere im eigenen Umfeld; z.B. Landessprache, Schulsprache, Dialekte, etc.)

Im Kapitel „Sprachgeschichte“ werden die verschiedenen Sprachen der Erde thematisiert. Arbeitsaufgaben regen die Schülerinnen und Schüler dazu an, Sprachgruppen in Österreich, in der Schweiz, in Belgien und Italien zu finden. Im Anschluss formuliert das Autoren- und Autorinnenteam eine Reflexionsanregung im Hinblick auf Konfliktpotenzial der Gruppen (Eder-Hantscher et al. 2015: 93). In weiterer Folge widmet das Schulbuch den Varietäten des Deutschen ein Unterkapitel. Dabei wird das österreichische Deutsch näher erklärt. Es werden

viele Beispiele und Arbeitsaufgaben, die auf Umformulierungen abzielen, dargestellt (Eder-Hantscher et al. 2015: 102-107).

Die Rolle von Sprachen wird außerdem im Kapitel „Beeinflussung durch Sprache“ thematisiert, in welchem unter anderem zehn Verbalstrategien zur Überzeugung anderer dargelegt werden. Eine davon stellt die sogenannte Identifikationsformel dar, die dafür sorgen soll, dass sich alle Menschen angesprochen fühlen. Als Beispiel führt das Autoren- und Autorinnenteam „Wir alle“ und „gerade wir Österreicher“ an. Im Zuge der anschließenden Arbeitsaufträge wird dieser Aspekt nicht mehr aufgegriffen (Eder-Hantscher et al. 2015: 301-303). Dafür wird im selben Kapitel ausgehend von Elisabeth Spiras Text „Herrschaftswitze“, die diskriminierende Rolle von Sprache thematisiert (Eder-Hantscher et al. 2015: 304-305).

Auch der Themenbereich „Die Sprache im engeren Sinn“ stellt nicht nur Beispiele im Bezug auf sprachliche Vielfalt dar, indem standard-, fach- und umgangssprachliche sowie dialektale Äußerungen dargelegt werden, sondern geht auch auf deren Rolle ein (Eder-Hantscher et al. 2015: 345-346).

d. Thematisierung kulturell-sprachlicher Unterschiede

Auf sprachlich-kulturelle Unterschiede verweisen die Autorinnen und Autoren im Unterkapitel „Varietäten des Deutschen“ im Zuge einer Grafik über deutsche Mundarten:

Die Begriffe „Weißwurstäquator“ (eine gedachte Grenze zwischen Altbayern und dem übrigen Deutschland) bzw. „Röstigraben“ (zwischen den französischsprachigen Schweizern und den Deutschschweizern) in der Schweiz sind scherzhafte Begriffe, die sich nur zum Teil auf sprachliche, sondern eher auf kulturelle Unterschiede beziehen (Eder-Hantscher et al. 2015: 103).

Im Anschluss werden die Schüler und Schülerinnen aufgefordert, unterschiedliche deutsche Bezeichnungen geografisch zuzuordnen. Weitere kulturelle Differenzen oder Gemeinsamkeiten werden nicht thematisiert.

VI. Sprache und Syntax

a. Hinweise auf sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung

/

b. Hinweise, dass grammatische Kategorien nur **eine** Art der Realitätsdarstellung/Sprachenverwirklichung & Diskussion unterschiedlicher sprachlicher Kategorien sowie deren Realisierung in verschiedenen Sprachen

Der Bezug zu Noam Chomskys Theorie der Universalgrammatik kann als Hinweis für eine reflexive Betrachtung grammatischer Kategorien dienen. Im Anschluss an Erläuterungen diesbezüglich werden sprachliche Strukturen diskutiert, welche als Universalien gelten, jedoch wird kein Bezug zur Realisierung in anderen Sprachen vorgenommen (Eder-Hantscher et al. 2015: 351-353).

c. Anregungen zu Sprachvergleichen

Die Schüler und Schülerinnen werden dazu aufgefordert, ihre Englisch-, Französisch-, Italienisch- oder Spanisch-Wörterbücher zu benutzen, um Ausdrücke für die Begriffe „deutsch“ oder „Deutschland“ zu suchen. Daneben sollen sie herausfinden, in welchen anderen Sprachen diese Wörter auch ähnlich geschrieben werden und welche Parallelen sie erkennen. Sprachvergleiche werden außerdem dadurch angeregt, dass die Autoren und Autorinnen eine Tabelle präsentieren, in welcher die Laute (stimmlose beziehungsweise stimmhafte Verschluss- und Reibelaute) der indoeuropäischen den der germanischen Sprachen gegenüber gestellt werden. In der Folge wird die zweite Lautverschiebung erläutert und dazu genutzt, das Gotische, das Althochdeutsche, das Hochdeutsche sowie das Niederländische zu vergleichen (Eder-Hantscher et al. 2015: 92-97). Praktisch angewandt soll das Wissen im Zuge eines Arbeitsauftrages werden, der die Schülerinnen und Schüler auffordert an Beispielen zu zeigen, dass die mittelhochdeutsche Monophthongierung in vielen bairisch-österreichischen Mundarten nicht vollzogen wurde. Als Beispiel wird das Wort [*liab*] angeführt (Eder-Hantscher et al. 2015: 99).

Auch die Übersetzungsübung vom Englischen ins Deutsche im Kapitel „Übersetzen“ (Eder-Hantscher et al. 2015: 163) kann als Anregung zu Sprachvergleichen gewertet werden, da neben Inhalten auch über den Sprachbau der beiden Sprachen nachgedacht werden muss.

d. Bezüge zu Sprachfamilien / zur Sprachenherkunft

Im Zuge des Kapitels „Sprachgeschichte“ werden die Schüler und Schülerinnen dazu angeleitet, sich näher mit Sprachfamilien und -herkunft auseinanderzusetzen. Dazu wird eine Landkarte der Sprachfamilien präsentiert, zu welcher in der Folge Arbeitsaufträge formuliert wurden.

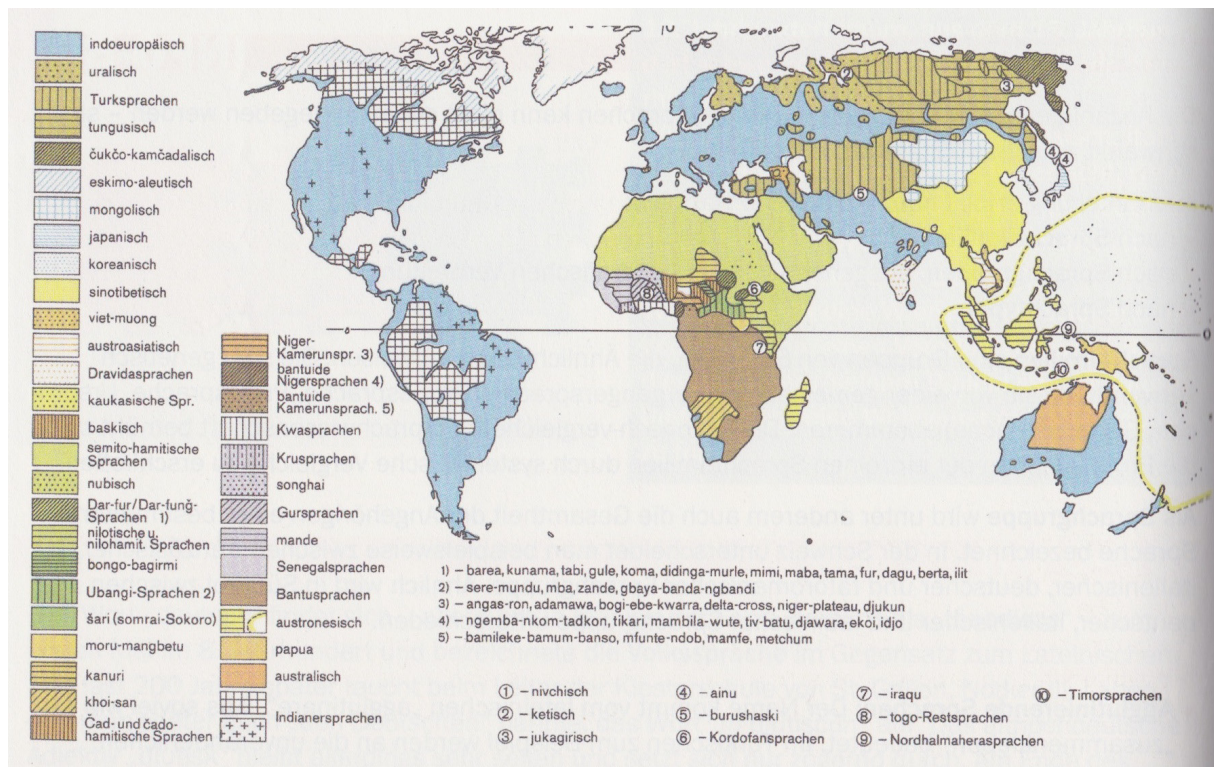


Abb. 7: Sprachfamilien (Eder-Hantscher et al. 2015: 94)

Darüber hinaus wird der indoeuropäischen und der germanischen Sprachfamilie jeweils ein Unterkapitel gewidmet, der romanischen Sprache ein Absatz mit Informationen. Beim Unterpunkt der indogermanischen Sprachen werden die Schüler und Schülerinnen aufgefordert, bestimmte Wörter Kentum- oder Satemsprachen zuzuordnen. Im Bezug auf die germanische Sprachfamilie wird der Arbeitsauftrag formuliert, dass die Schüler und Schülerinnen niederländische und friesische Texte sowie welche auf Afrikaans im Internet suchen und diese im Anschluss im Hinblick auf Morphologie, Phonologie und Syntax mit dem Deutschen vergleichen (Eder-Hantscher et al. 2015: 95-96).

e. Systematische Darlegung der Funktionsweise einer oder mehrerer Sprachen kontrastiv

/

f. Wortbildung kontrastiv in verschiedenen Sprachen

/

VII. Kommunikation

a. Anweisungen zur Auseinandersetzung mit kommunikativen Repertoires

/

b. Anregungen für Kommunikationssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen

/

4.3.4. „Sprachräume 3“

I. Allgemeine Angaben

a. Zielgruppe

Das Schulbuch „Sprachräume 3“ vom Österreichischen Bundesverlag Schulbuch (ÖBV) richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klassen (11. und 12. Schulstufen) der AHS.

b. Teile des Lehrwerks

Zum Lehrwerk gehören neben dem vorliegenden Schulbuch ein Übungsband zur Rechtschreibung und Grammatik und ein Trainingsband für die Maturavorbereitung.

c. Ziele des Lehrwerks

Die Autoren formulieren als Ziel des Lehrbuchs die Vorbereitung auf die Reifeprüfung. Daneben sollen auch Kompetenzen erworben werden, die über den Lehrplan hinausgehend zur Lösung fachlicher Anforderungen beitragen (Stangel & Schäfer 2013: 2).

II. Themen- und Personenauswahl

a. Darstellung von Personengruppen/Diversität

Personengruppen werden in dem Schulbuch zum einen über Bilder dargestellt. Auf Seite 42 soll anhand einer Karikatur das Verhältnis der westlichen zur „dritten Welt“ erläutert werden.



Abb. 8: *Schreibimpuls Karikatur* (Stangel & Schäfer 2013: 42)

Es wird betont, dass es sich um eine Karikatur handelt. Außerdem sprechen die Autoren von der *sogenannten* dritten Welt. Durch beide Faktoren wird deutlich, dass hierbei keine Personengruppe diskriminiert werden soll.

Zum anderen werden Gruppen innerhalb der Texte genannt, aber nicht weiter thematisiert. Eine Ausnahme stellt hier die Personengruppe „Jugendliche“ dar, der ein Schwerpunktthema (Stangel & Schäfer 2013: 48-55) gewidmet ist.

b. Kulturkontrastive Aspekte der Themenauswahl und -darlegung

/

III. Thematisierung der gesellschaftlichen Situation

a. Darstellung der gesellschaftlichen Situation für Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit

Im Kapitel „Verantwortung für Sprache“ befindet sich ein Zeitungsartikel mit dem Titel „US-Medien schaffen die ‚illegalen Immigranten‘ ab“, in welchem die Schwierigkeiten dieser Personengruppe erläutert und Änderungen der Bezeichnung vorgeschlagen werden. Die darauffolgenden Arbeitsaufträge fordern Schüler und Schülerinnen auf, über Begrifflichkeiten nachzudenken (Stangel & Schäfer 2013: 139).

b. Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen

Neben dem eben erwähnten Zeitungsartikels über „illegale Immigranten“ wird im selben Kapitel das gesellschaftlich aber auch politische relevante Thema der politisch korrekten Sprache aufgebracht. Dabei werden unter anderem die Bezeichnungen „Neger“, „Piefke“ oder „Zigeuner“ kritisch betrachtet und einer Reflexion unterzogen (Stangel & Schäfer 2013: 136-137).

c. Hinweise auf Multikulturalität und –lingualismus (z.B. international/national/im persönlichen Umfeld)

Einen Hinweis auf Multilingualismus im nationalen Raum stellt der Punkt „Minderheitensprachen in Österreich: Charakteristika, Sprecher/innen, Schutz, Status“ im Bereich der Themensammlung für die tiefergehende Beschäftigung am Ende des Schulbuches dar (Stangel & Schäfer 2013: 168). Darüber hinaus werden im Kapitel „Nachdenken über Sprache“ viele verschiedene Sprachen für Überlegungen im Bezug auf Kommunikation herangezogen und mit Beispielen untermauert (Stangel & Schäfer 2013: 140-149). Dieser Aspekt verdeutlicht die Vielzahl an Sprachen auf der Welt.

IV. Heterogene Lernvoraussetzungen

a. Art der Anweisungen (könnte es sprachliche Schwierigkeiten für SchülerInnen geben?)

Anweisungen für Arbeitsaufträge werden in Form von Operatoren formuliert. Schwierigkeiten könnten sich durch die verwendeten Verben ergeben, falls die Schüler und Schülerinnen diese nicht kennen (beispielsweise „analysieren“). Um dies zu verhindern, werden die Operatoren am Ende erläutert (Stangel & Schäfer 2013: 175-176).

b. Angebote explizit zur Differenzierung

Zur Differenzierung tragen die Arbeitsaufträge nicht unbedingt bei, da sie keine Auswahloptionen zur Verfügung stellen. Am Ende des Buches gibt es jedoch eine Liste an Themenvorschlägen für die vorwissenschaftliche Arbeit, Portfolios und die mündliche Matura, welche zu einer tieferen Auseinandersetzung anregen (162-168). Hiermit können Schülerinnen und Schüler je nach Interessen oder Kenntnissen frei bestimmen, mit welchen Themen sie sich beschäftigen möchten.

c. Vermittlung von Sprachenlernstrategien

/

d. Anregungen zur Reflexion des eigenen Sprachenlernens

/

e. Aufgreifen sprachlicher Ressourcen der SchülerInnen (für Gespräche/Diskussionen über andere Sprachen, Reflexion, etc.) & Ausnutzen von sprachlichen Kenntnissen für Querverweise zwischen Sprachen

/

V. Sprache und Kultur

a. Orientierung an Standardsprache? (ja/nein)

Ja.

b. Darbietung von Beispielen für sprachliche Vielfalt?

Beispiele für sprachliche Vielfalt werden an mehreren Stellen dargebracht. Im Kapitel „Nachdenken über Sprache“ werden zum einen viele Beispiele aus den unterschiedlichsten Sprachen (romanische Sprachen, Ungarisch, Chinesisch etc.) eingebracht, um Sprachenstrukturen anschaulicher zu gestalten (Stangel & Schäfer 2013: 145-147). Zum anderen enthält das Kapitel „Sprache der Gegenwart“ eine Aufzählung von österreichisch-deutschen Begriffen kontrastiv zu deutsch-deutschen (Stangel & Schäfer 2013: 157).

c. Thematisierung der Rolle von Sprache in Gesellschaften (insbesondere im eigenen Umfeld; z.B. Landessprache, Schulsprache, Dialekte, etc.)

Deutsch wird in diesem Schulbuch als plurizentrische Sprache charakterisiert, die historisch betrachtet auch anderen Spracheinflüssen unterlegen war. Als Beispiele hierfür werden die Sprachen Tschechisch, Ungarisch, Slowenisch und Italienisch angeführt. Darüber hinaus verweisen die Autoren auf Dialekte und betonen insbesondere die Unterschiede zwischen den österreichischen und deutschen Sprachvarietäten (Stangel & Schäfer 2013: 157-161).

d. Thematisierung kulturell-sprachlicher Unterschiede

Kulturell-sprachliche Unterschiede werden im Kapitel „Verantwortung für Sprache“ im Themenblock „Ethnozentrische Sprache: ‚Wir‘ und die ‚anderen‘“ thematisiert. Dabei unterscheiden die Autoren Sprachen, deren Eigenbezeichnung sich auf sich selbst, das Volk, bezieht, von anderen, deren Bezeichnungen eher metaphorischer Natur sind. Als Beispiele für erstere führen Stangel und Schäfer neben dem Deutschen (ahd. Diot=Volk) unter anderem auch die Sprachen der japanischen Urbevölkerung Ainu (=Mensch), der afrikanischen Bantu (=Mensch) und der Navajo (Eigenbezeichnung: diné=Volk) an. Für letztere nennen die Autoren das Volk der Zulu (=Himmel), der Hopi (=Volk des Friedens) und der Sioux (=wahre Verbündete). Im Anschluss wird mittels Zeitungsartikel diskutiert, in welchen Sprachgemeinschaften der Begriff beziehungsweise die Bezeichnung „Eskimo“ als diskriminierend gilt (Stangel & Schäfer 2013: 138-139).

Kulturell-sprachliche Unterschiede werden außerdem mit dem Text „Futter für die Seele“ von Friederike Leibl skizziert. Dabei steht die Beurteilung von Dialekten oder Sprachvarietäten im Fokus. Die Autorin beschreibt auf ironische Art und Weise sinngemäß, dass das österreichische Deutsch als angenehmer und gemütlicher aufgefasst wird (Stangel & Schäfer 2013: 160).

VI. Sprache und Syntax

a. Hinweise auf sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung

Im Themenbereich „Struktur der Sprache“ befindet sich ein Hinweis auf sprachliche Verwandtschaften von Tierlauten. Dieser dient nicht vordergründig der Lernerleichterung anderer Sprachen, sondern thematisiert den Diskurs um die Beliebigkeit von Zeichen. Dazu werden die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch, Chinesisch und Japanisch herangezogen (Stangel & Schäfer 2013: 146).

b. Hinweise, dass grammatische Kategorien nur **eine Art der Realitätsdarstellung/Sprachenverwirklichung & Diskussion unterschiedlicher sprachlicher Kategorien sowie deren Realisierung in verschiedenen Sprachen**

Die Autoren beschreiben, dass es von den Erfahrungen der Sprecher und Sprecherinnen einer bestimmten Sprache abhängt, was auf welche Weise realisiert wird. Neben Unterschieden auf der Wortebene (im Deutschen gibt es beispielsweise nur ein Wort für *Kamel*, auf Somali viele mehr) betonen Stangel und Schäfer auch grammatikalische Unterschiede:

So hat die Hopi-Sprache eine ganz andere Einteilung der Wortarten. Welle, Blitz, Flamme, Rauch, Puls sind nicht Nomen, sondern Verben: Vorgänge von kurzer Dauer können bei den Hopi zu keiner anderen Wortart gehören. Während etwa das Deutsche die Nomen nach dem Geschlecht klassifiziert – *der* Wald, *die* Blume, *das* Tier – teilen die Navajo-Indianer Nomen nach Klassen, die auf der Gestalt beruhen (Stangel & Schäfer 2013: 147; Hervorhebungen im Original, K. L.).

Mit der Darlegung der Beispiele schaffen die Autoren eine Basis für Gespräche über grammatische Kategorien und deren Bedeutung. Mittels Übungen oder Arbeitsaufträgen wird dieses Thema jedoch nicht mehr angesprochen.

c. Anregungen zu Sprachvergleichen

Anregungen Sprachvergleiche durchzuführen werden im Schulbuch an zwei Stellen gegeben. Zum einen geschieht dies über die Darbietung einer Lautfolge in unterschiedlichen Sprachen:

Die Lautfolge /so/ bedeutet im Französischen „Eimer“ - *le sceau* -, im Ungarischen „Wort“ - *szó* -, im Italienischen „ich weiß“ - *so* -, im Portugiesischen „ich bin“ - *sou* - oder „allein“ - *so* -, im Chinesischen je nach Tonfall „Platz, Schloss, Seil“, im Fidschi „jemand helfen“ oder „Yamswurzeln schälen“ (Stangel & Schäfer 2013: 145).

Im Anschluss formulieren die Autoren den Auftrag, die Informationen mündlich zusammenzufassen. Es ist keine konkrete Besprechung des Sprachenvergleichs vorgesehen. Zum anderen regt auch die Gegenüberstellung der Onomatopoetika aus verschiedenen Sprachen zum Sprachvergleich an (Stangel & Schäfer 2013: 146).

d. Bezüge zu Sprachfamilien / zur Sprachenherkunft

Ein kurzer Bezug zur Sprachenherkunft eines deutschen Wortes befindet sich im Kapitel „Verantwortung für die Sprache“. Dabei wird das Wort „deutsch“ auf mittelhochdeutsch (*diet*), althochdeutsch (*diot*) und gotisch (*thiuda*) präsentiert (Stangel & Schäfer 2013: 138).

e. Systematische Darlegung der Funktionsweise einer oder mehrerer Sprachen kontrastiv

/

f. Wortbildung kontrastiv in verschiedenen Sprachen

Die kontrastive Wortbildung von Bezeichnungen von Tierlauten wird im Kapitel „Nachdenken über Sprache“ vorgenommen.

	Hahn	Schwein	Vogel
Deutsch	kikeriki	quiek-quiek	piep-piep
Englisch	cock-a-doodle-do	oink-oink	chirp-chirp
Französisch	cocorico	groin-groin	cui-cui
Spanisch	quiquiriqui	tru-tru	chiú-chiú
Russisch	kukuriku	kroo-kroo	tyu-tyu
Chinesisch	kong-shi	oh-ee oh-ee	tú-tú
Japanisch	kokekoko	bu-bu	pi-pi

Abb. 9: *Onomatopoeitika* (Stangel & Schäfer 2013: 146)

Im Anschluss befindet sich ein Arbeitsauftrag, im Zuge dessen das sprachliche Phänomen erklärt werden soll, dass der Laut /m/ für das Wort „Mutter“ in vielen Sprachen sehr dominant auftritt. Dazu werden die Bezeichnungen für Mutter in diversen Sprachen präsentiert (Stangel & Schäfer 2013: 146).

VII. Kommunikation

a. Anweisungen zur Auseinandersetzung mit kommunikativen Repertoires

Die Auseinandersetzung mit kommunikativen Repertoires wird im Kapitel „Die Sprache der Gegenwart“ im Themenbereich Dialekt angeregt. Dabei wird die österreichische Varietät des Deutschen dem Schweizerischen und vor allem der deutsch-deutschen Varietät gegenübergestellt. Arbeitsanweisungen, welche die Schülerinnen und Schüler zum Recherchieren über unterschiedliche Wortbedeutungen anleiten, folgen den Erläuterungen.

Im Teil der weiterführenden Themen wird neben dem Bereich „Die Sprache und die Kommunikation“ auch der Themenblock „diskriminierende Sprache“ angeführt (Stangel & Schäfer 2013: 168).

b. Anregungen für Kommunikationssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen

Es werden keine Kommunikationssituationen angeregt, jedoch Hinweise für Kommunikationssituationen zwischen verschiedensprachigen Menschen gegeben. Im Kapitel „Verantwortung für Sprache“ werden sprachliche Diskriminierungen thematisiert und konkrete Anweisungen für nichtdiskriminierenden Sprachgebrauch angeführt:

[...] Vermeiden Sie gegenüber Gesprächspartnern, besonders aus anderen Kulturkreisen oder nicht deutscher Muttersprache, Formen vereinfachten Sprechens, wie zum Beispiel Sprechen im Infinitiv statt richtiger Verbalformen, Auslassung von Endungen, Verzicht auf die Bildung von Sätzen, übertriebene Intonation oder Artikulation, übertriebene Gestik und Mimik. Diese Form entstellter Sprache nennt man auch Babytalk oder Foreignertalk.[...] (Stangel & Schäfer 2013: 134).

Im Anschluss formulieren die Autoren einen Arbeitsauftrag, der die Reflexion der Schüler und Schülerinnen über eine diskriminierende Situation anregen soll (Stangel & Schäfer 2013: 134).

4.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Neben der Beschreibung der Art und Weise der Inhaltsvermittlung, welche bereits dargestellt wurde, soll folgende Grafik mit einer kontrastiven Darstellung der Ergebnisse verdeutlichen, in welchem Ausmaß Elemente einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in den analysierten Schulbüchern vorhanden sind. In der Grafik wurde der Bereich I mit den Unterkapiteln ausgespart, da die allgemeinen Angaben in jedem analysierten Schulbuch beziehungsweise auf der Homepage der Verlage publiziert wurden.

Sektion	Unterkat.	Anspr. - Dt. 5	Anspr. - Dt. 6	Anspr. - Dt. 7/8	Spr.welten I	Spr.buch 2	Komp. Dt. 3	Spr.räume 3
II. Themen- u. Personenausw.								
	a	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	b	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗
III. Them. gesell. Situation								
	a	✓	✓	✗	~	✓	✓	✓
	b	~	✓	~	~	✓	✓	✓
	c	✗	✓	~	✓	✓	~	✓
IV. Het. Lernvoraussetzungen								
	a	~	✓	~	✓	✓	✓	✓
	b	~	✓	~	✓	✓	✓	✓
	c	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗
	d	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗
	e	✗	~	✗	✓!	✗	✓	✗
V. Sprache u. Kultur								
	a	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	b	✗	✗	✗	✓	~	✓	✓
	c	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✓
	d	~	~	✗	✓	✗	~	✓
VI. Sprache u. Syntax								
	a	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓
	b	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓
	c	✗	✗	✗	✓!	✗	✓	✓
	d	✗	✗	~	✗	~	✓!	✓
	e	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗
	f	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓
VII. Kommunikation								
	a	~	✗	✗	✗	✗	✗	✓
	b	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓
Legende								
✓!	Stark ausgeprägt							
✓	Ausgeprägt							
~	Vorhanden							
✗	Nicht vorhanden							

Abb. 10: Grafische Ergebnisdarstellung (erstellt von der Verfasserin; K. L.)

Es fällt zunächst auf, dass nicht alle Schulbücher im selben Maße Elemente einer Mehrsprachigkeitsdidaktik miteinbeziehen. Sowohl die Serie „Anspr. – Deutsch“ als auch „Das Sprachbuch 2“ weisen am wenigsten Teile auf, die in eine solche Richtung gehen. Im Gegensatz dazu stehen „Sprachwelten. Deutsch I“ und „Sprachräume 3“. Beide Werke

enthalten viele Textstellen, Übungen und Hinweise zur Thematik der Mehrsprachigkeit, wenn auch in unterschiedlichen Bereichen.

Aus dem Schaubild ist zu entnehmen, dass der Bereich II in allen Lehrbüchern eine Ausprägung aufweist, was aber nicht verwunderlich ist, da es um die Darstellung von Personengruppen beziehungsweise Diversität geht und erstere in jedem Buch zum Thema werden. Auch Bezüge zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen befinden sich laut Ergebnisdarstellung in jedem Schulbuch. Die Grafik zeigt, dass die Bereiche IV. a. und b. in jedem Werk auffindbar sind. Dies ergibt sich dadurch, dass die Darbietung von Arbeitsaufträgen und die damit verbundene Möglichkeit zur Differenzierung zentrale Elemente eines Lehrbuchs darstellen (Neuner 1994: 8-9). Punkt V.a. verdeutlicht, dass sämtliche analysierte Bücher als Basis die Standardsprache des Deutschen aufweisen.

Auffällig ist außerdem, dass gewisse Bereiche lediglich durch jeweils ein Schulbuch realisiert wurden. Dazu zählen die Kategorien IV. c. und d., welche die Vermittlung von Sprachenlernstrategien und Anregungen zur Reflexion des eigenen Sprachenlernens betreffen. Daneben fand auch die Unterkategorie VI. e. („Systematische Darlegung der Funktionsweise einer oder mehrerer Sprachen kontrastiv“) nur einmal Realisierung. Die drei Unterkategorien wurden in „Sprachwelten. Deutsch I“ umgesetzt. Dieses Lehrbuch widmet Mehrsprachigkeitselementen außerdem in zwei Kategorien besondere Aufmerksamkeit. In diesem Zusammenhang muss vor allem betont werden, dass „Sprachwelten. Deutsch I“ besonders stark auf die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler eingeht (Bereich IV. e.). Der Bereich VI. a., der sich mit sprachlichen Verwandtschaften auseinandersetzt, wurde hingegen ausschließlich durch das Schulbuch „Sprachräume 3“ aufgegriffen. Interessant scheint, dass ein Blick auf kommunikative Situationen von Mehrsprachigkeit ebenfalls nur in zuletzt erwähntem Schulbuch erfolgte (Bereich VII. a. und b.).

Ein Vergleich zwischen den Lehrbüchern der unterschiedlichen Schulstufen macht deutlich, dass es nicht vom Jahrgang abhängt, in welchem Ausmaß mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte umgesetzt werden können. Das Buch für die 12. Schulstufe der Reihe „Ansprchend – Deutsch“ weist als Gegenteil zum Lehrbuch „Sprachräume 3“ aber auch zu „Kompetenz: Deutsch 3“ besonders wenig Elemente auf. Auch für die 9. Schulstufe verdeutlicht die Grafik ein ähnliches Bild. Ein Unterschied zwischen den Lehrbüchern für AHS und BHS kann nicht festgestellt werden, wie auch die Darbietung der Ergebnisse in der Tabelle veranschaulicht.

5. Schluss

Die Notwendigkeit von didaktischen Elementen, die auf Mehrsprachigkeit beziehungsweise Plurilingualismus eingehen, zeigt sich zunächst durch die Entwicklung der Gesellschaft in Richtung der Überwindung von Nationalstaaten (Belke 2003: 2). Diese Bewegung führt zu einem stark ausgeprägten Multilingualismus auf diversen Ebenen.

Sämtliche gesellschaftliche Bereiche werden von Individuen gestaltet und geprägt, weshalb eine demokratische Partizipation aller erstrebenswert gilt. Um die Teilhabe zu ermöglichen, müssen neben ökonomischen und soziokulturellen Voraussetzungen vor allem sprachliche Kenntnisse vorhanden sein. Diese werden zu einem großen Teil von der Institution Schule vermittelt. Auch außerschulische Bereiche wie Familie oder *Peer Group* tragen etwas zur sprachlichen Bildung bei, jedoch nimmt der Schulunterricht eine zentrale Rolle in der Ausbildung und sprachlichen Stärkung junger Menschen ein (Coste 2014: 16). Insbesondere ist an dieser Stelle der Deutschunterricht zu nennen, denn dieser hat die offizielle Landessprache Österreichs und Deutschlands unmittelbar zum Gegenstand und sorgt somit im Idealfall für Absolventinnen und Absolventen, die in ihrem Staat zumindest sprachlich partizipieren können.

Aktuelle Schulsysteme weisen das Problem auf, dass sie sich an einer einsprachigen Norm richten, was nur selten dem Regelfall entspricht (Gogolin 2008: 15). Zum einen sprechen viele Schülerinnen und Schüler aufgrund natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit mehrere Familiensprachen und haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Auf der anderen Seite betrifft Plurilingualismus auch sprachliche Repertoires wie Dialekte, Soziolekte und Ethnolekte, welche unabhängig von der Anzahl der beherrschten Sprachen zur Alltagsinteraktion beitragen (Busch 2013: 21). Somit lässt sich konstatieren, dass Einsprachigkeit kaum existiert.

Im Deutschunterricht muss aus didaktischer Perspektive sehr unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen Rechnung getragen werden, da nicht alle Schülerinnen und Schüler über die selben Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissensstände in der deutschen Sprache verfügen. Aus diesem Grund muss eine gewisse Differenzierung im Unterricht stattfinden, welche jedoch im Bezug auf unterschiedliche Sprachkenntnisse häufig in gesonderten Förderunterricht für die Schüler und Schülerinnen mündet, die der Norm des Erstsprachen-Deutschunterrichts nicht oder nur unzureichend folgen können (Brand 2009: 220; Rösch 2009: 10). Deswegen empfehlen beispielsweise Kerschhofer-Puhalo und Plutzer (2009a: 22-23), dass Lehrpersonen

eine Plurilingualismus wertschätzende Haltung einnehmen und ihre didaktischen Überlegungen auch an diesem ausrichten sollen.

Aus den Erkenntnissen ergibt sich die Frage, wie es der Deutschunterricht an öffentlichen Schulen schaffen kann, auf die besagten sprachlich heterogenen Voraussetzungen einzugehen. Um einen Aspekt aufzuzeigen, wie der Charakterisierung Rechnung getragen werden kann, wurde eine Schulbuchanalyse durchgeführt, welche sich auf Lehrbücher für die Sekundarstufe II (9. bis 13. Schulstufe) stützt. Davor wurde ein Kriterienraster erstellt, der neben Elementen bereits bestehender Kataloge auch neuartige Forschungsergebnisse miteinbezog. Als problematisch erwies sich zu Beginn der Forschung, dass diverse Kriterienkataloge nicht mehr aktualisiert wurden und sich häufig sehr strikt an die Teilung von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache hielten, was jedoch für eine Analyse von Schulbüchern für eine sprachlich heterogene Zielgruppe unvorteilhaft ist. Daher wurden Deskriptoren des *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)* aufgegriffen. Der Kompetenzraster FREPA wurde im Jahr 2012 vom Europarat erarbeitet und bezieht sich auf Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung.

Die Ergebnisse zeigten auf, dass bereits einige Elemente, welche in Richtung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gedeutet werden können, ihre Umsetzung fanden. Dies geschah unabhängig von Schulstufe und –form. Es gilt zu erwähnen, dass einige der erwähnten Schulbücher verstärkt, andere kaum auf Plurilingualismus eingehen. Manche Lehrbücher geben vermehrt Hinweise auf plurilingualistische Aspekte der gewählten Themen. Im Gegensatz zu diesen stehen Bücher, die Mehrsprachigkeit vor allem handlungs- und reflexionsbasiert thematisieren. Eine Kombination aus Hinweisen, Hintergrundinformationen und konkreten Umsetzungsmöglichkeiten in Form von Übungen und Arbeitsaufgaben ergäbe eine Basis für moderne Unterrichtsmaterialien.

Die Erstellung beziehungsweise Konzeption eines neuen Schulbuchs wurde im Rahmen dieser Diplomarbeit bereits angedacht, diese hätte jedoch den Rahmen massiv überschritten. Es zeigten sich eine umfassende Begutachtung und Analyse als unumgänglich für weitere Beschäftigungen mit der Thematik. Über die Unterrichtswerke für die Sekundarstufe II hinaus könnten auch die Schulbücher der Sekundarstufe I einer eingehenderen Prüfung unterzogen werden. Eine weitere Möglichkeit der Bearbeitung des Themenfelds läge in der diachronen Analyse von Schulbüchern und der Betrachtung der dazugehörigen demografischen Zahlen von migrationsbedingten Entwicklungen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach,
- Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987), *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.
- Apeltauer, Ernst (1987), Indikatoren zur Sprachstandsbestimmung ausländischer Schulanfänger. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987), *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber, 207-232. Zit. n. Landua et al. 2008: 183; 186.
- Barrera-Vidal, Albert; Raupach, Manfred & Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.) (1992), *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema ‚Fremdsprachengrammatik‘*. Tübingen. Zit. n. Brill (2005).
- Bast, Cornelia (2003), *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb – die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen*. [<http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2003/936/>]. Zit. n. Landua et al. 2008: 183.
- Baur, Micheline & Baur, Rupprecht (1992): Elemente der Lerner Sprache: Der Einfluß des Lehrwerks. In: Barrera-Vidal, Raupach, Zöfgen (Hrsg.) (1992), *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema ‚Fremdsprachengrammatik‘*. Tübingen: Narr 267-282. Zit. n. Brill (2005).
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Zwischenbilanz und Perspektiven. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. Zit. n. Brill (2005).
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. Zit. n. Schmölzer-Eibinger (2008): 159.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Belke, Gerlind (2003), *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bernstein, Basil (1971), *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. Zit. n. Belke (2003): 26-27.
- BIFIE (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich, [https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band1_Indikator_A_0_0.pdf, 18.06.2015].

- BMBF (2015a), Aussendung Schulbuchelass.
[https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2015/Schulbuchelass_2015_16.pdf, 19.09.2015].
- BMBF (2015b), Lehrplan AHS Unterstufe Unterrichtsfach Deutsch.
[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?4dzgm2, 12.10.2015]
- BMBF (2015c), Lehrplan AHS Oberstufe Unterrichtsfach Deutsch.
[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2, 12.10.2015].
- BMBF (2015d), Schulbuchaktion - Online.
[<https://www.schulbuchaktion.at/schulbuchlisten.html>, 19.10.2015].
- BMUKK (2009), Bildungsstandards D 13.
[http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Kurzinformationen/Deutsch_Kurz.pdf, 19.10.2015].
- Boeckmann, Klaus-Börge; Aalto, Eija; Abel, Andrea; Atanasoska, Tatjana & Lamb, Terry (2011), *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. (1. Aufl.). Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Brand, Tilman von (2009), *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyer / Klett.
- Brill, Lilli M. (2005), *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Shaker.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen –*. Bildungsforschung Band 29/II. Bonn, Berlin.
- Busch, Brigitta (2013), *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB.
- Cillia, Rudolf de; Krumm, Hans J. & Wodak, Ruth (Hrsg.) (2003), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit /The Cost of Multilingualism: Globalisierung und sprachliche Vielfalt /Globalisation and Linguistic Diversity*. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Coste, Daniel (2014), Plurilingualism and the challenges of education. In: Grommes, Patrick & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2014), *Plurilingual Education: Policies - Practice - Language Development*. Amsterdam □; Philadelphia: John Benjamins 15–32.
- Coste, Daniel; Cavalli, M.; Crisan, A. & van de Ven, P.-H. (2009), *Plurilingual and Intercultural Education as a Right*. Strassburg: Council of Europe. Zit. n. Little 2014: 36).
- Council of Europe (2012), FREPA. Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen,
[carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx, 05.08.2015].
- Cummins, Jim (1979), Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, *Working Papers on Bilingualism (Travaux de recherches sur le bilinguisme)*, Nr. 19, 197-205. Zit. n. Schmölzer-Eibinger (2008): 47-48.
- Cummins, Jim (1991), Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, Jan & Matter, Johan (Hrsg.) (1991), *Reading in Two Languages*, 75-89. Zit. n. Schmölzer-Eibinger (2008): 47-48.

- Dirim, İnci & Auer, Peter (2004), *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin/New York: De Gruyter. Zit. n. Krehut & Dirim (2008): 416.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010), Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Varela, Maria do Mar Castro; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.) (2010), *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz 99-120.
- Dorner (2015), Produktübersicht. [<http://www.dorner-verlag.at/suche/index/page/1?stichwort=ansprechend>, 19.10.2015].
- Eder-Hantscher, Claudia; Geisler, Gertraud; Schörkhuber, Wolfgang & Stockinger, Reinhard (2015), *Kompetenz: Deutsch 3. Sprachbuch für berufsbildende höhere Schulen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans-Jürgen (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn, Berlin. Zit. n. Eller-Wildfeuer & Wildfeuer (2008): 38-48.
- Ehrhart, Sabine (2014), Acts of identity in the continuum from multilingual practices to language policy. In: Grommes, Patrick & Hu, Adelheid (2014), Amsterdam□; Philadelphia: John Benjamins 75-85.
- Eller-Wildfeuer, Nicole & Wildfeuer, Alfred (2008), Erwerb des korrekten Gebrauchs von Verbformen der Vergangenheit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweit- und Erstsprache. Eine empirische Studie zur Entwicklung von Grammatikalität, *Deutsch als Zweitsprache 2/2014*: 38-48.
- Empfehlungen (1982), Quelle nicht verfügbar. Zit. n. Belke (2003): 28.
- Europarat (2012), *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz: European Centre for Modern Languages / Council of Europe.
- Freudenstein, Reinhold (1992), „Wählen Sie Kanal 93!“ Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert, *Info DaF 19.5*, 543-550. Zit. n. Brill (2005).
- Funk, Hermann (1994), Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Neuner (Hrsg.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt 105-110.
- Funk, Hermann (1999), Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag, *Fremdsprache Deutsch 2*, 5-12. Zit. n. Brill (2005).
- Gadatsch, Michael (1991), *Probleme für Kursleiter im Umgang mit Lehrwerken in Sprachkursen „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“*. Frankfurt: Peter Lang. Zit. n. Brill (2005).
- Gogolin, Ingrid (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; u. a. (2011), *Förderung von Kindern und*

Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.

- Grießhaber, Wilhelm (2000), Erst- und zweitsprachliche Textproduktion nach Bildvorlage. In: Materialien DaF 58, Tagungsdokumentation FaDaF Dortmund. [<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tl2text.pdf>]. Zit. n. Landua et al. 2008: 176.
- Grießhaber, Wilhelm (2005), Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. [<http://www.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>]. Zit. n. Landua et al. 2008: 186; 190.
- Grießhaber, Wilhelm (2007), Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Freiburg im Breisgau: Fillibach, 31-48. Zit. n. Landua et al. 2008: 190.
- Grommes, Patrick & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2014), *Plurilingual Education: Policies - Practice - Language Development.* Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Haberzettl, Stefanie (2005), *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache.* Tübingen: Niemeyer. Zit. n. Landua et al. 2008: 186.
- Hegele, I.; Pommerin G. (1983): *Gemeinsam Deutsch lernen. Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern.* Heidelberg: Quelle & Meyer. Zit. n. Belke (2003): 28.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin: De Gruyter.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2009), Die zweifache Chancengerechtigkeit - nachhaltige Bildung im Einwanderungsland Österreich. In: Kerschhofer-Puhalo & Plutzar (2009), 29.42.
- Hess, Hans Werner (1998), DaF-Software in der Anwendung – „Alter Quark noch breiter“?, *Info DaF* 25.1, 54-71. Zit. n. Brill (2005).
- Homepage des Sprachverbandes (2015), [<http://www.sprachverband.de/>, 12.10.2015].
- HPT-Verlag (2015), Produktübersicht. [<http://www.hpt.at/schulbuchplus/schuelerinnen/berufsbildende-mittlere-und-hoehere-schulen/deutsch/kompetenzdeutsch-3/>, 25.10.2015].
- Hulstijn, Jan & Matter, Johan (Hrsg.) (1991), *Reading in Two Languages.* Zit. n. Schmörlzer-Eibinger (2008): 47-48.
- Jeuk, Stefan (2003), *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen.* Freiburg im i. Br.: Fillibach. Zit. n. Landua et al. 2008: 175; 181.
- Kalpaka, Annita & Mecheril, Paul (2010), „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul; Varela, Maria do Mar Castro; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.) (2010), Weinheim: Beltz 77-98.

- Kerschhofer-Puhalo, Nadja & Plutzar, Verena (2009a), Empfohlene Maßnahmen zur Umsetzung der Mindeststandards für nachhaltige Sprachförderung. In: Kerschhofer-Puhalo & Plutzar (Hrsg.) (2009), 22–28.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja & Plutzar, Verena (2009b), Mindeststandards zur nachhaltigen Sprachförderung in Österreich. In: Kerschhofer-Puhalo & Plutzar (Hrsg.) (2009), 14–22.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja & Plutzar, Verena (Hrsg.) (2009), *Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Klieme, Eckhard; Eicher, Wolfgang; Helmke, Andreas; Lehmann, Rainer; Nold, Günter; Rolff, Hans-Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günther & Willenberg, Heiner (2006), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Forschung.
[http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf]. Zit. n. Landua et al. 2008: 174; 176.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1999), Zur Rolle von Lernmaterial für Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenlehrerausbildung und Fremdsprachenforschung, in: Bausch, Christ, Königs, Krumm (Hrsg.) (1999), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 97-104.
- Knapp, Werner (1997), *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer. Zit. n. Schmölzer-Eibinger (2008): 48.
- Knapp, Werner (1997), *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer. Zit. n. Landua et al. 2008: 176.
- Königs, Frank & Szulc, Aleksander (Hrsg.) (1989), *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums*. Bochum: Brockmeyer. Zit. n. Brill (2005).
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), *Bildung in Deutschland*. Bielefeld. (Zit. n. Gogolin & Dirim et al. 2012: 57-58).
- Koreik, Uwe (2011), Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ, in: *Info DaF* 6, 581-604.
- Kostyuk, Natalia (2005), *Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russische Kinder*. Hamburg: Dr. Kovac. Zit. n. Landua et al. 2008: 179; 183; 186.
- Krehut, Anne & Dirim, İnci (2008), Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2010), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band VIII: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (hrsg. v. Ahrenholz, Bernd & Oomen-Welke, Ingelore). Baltmannsweiler: Schneider 409-419.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994a), Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Neuner (Hrsg.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt 23-29.

- Krumm, Hans-Jürgen (1994b), Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Neuner (1994), 100-104.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003a), Hat Sprachenvielfalt nach der Erweiterung der europäischen Union noch eine Chance? In: Cillia, Rudolf de; Krumm, Hans J. & Wodak, Ruth (2003), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit /The Cost of Multilingualism: Globalisierung und sprachliche Vielfalt /Globalisation and Linguistic Diversity*. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften 71–80.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003b), Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke 138-144. Zit. n. Schmölzer-Eibinger (2008): 159.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014), Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In: Wegner, Anke & Vetter, Eva (Hrsg.) (2014), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress 23-40.
- Krumm, Hans-Jürgen & Ohms-Duszenko, Maren (2001), Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Götze, Henrici, Krumm (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter 1029-1041.
- Kuhberg, Heinz (1987), *Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit Ausgangssprache Türkisch und Polnisch: Eine Langzeituntersuchung*. Frankfurt a. M.: Lang. Zit. n. Landua et al. 2008: 186.
- Labov, William (1979): *Sprache im sozialen Kontext*. Kronberg: Scriptor. Zit. n. Belke (2003): 27.
- Landua, Sabine; Maier-Lohmann & Reich, Hans (2008), Deutsch als Zweitsprache. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen –*. Bildungsforschung Band 29/II. Bonn, Berlin 171-201.
- Längauer-Hohengaßner, Helga; Motamedi, Andrea; Tanzer, Gerhard; Pichler, Herbert; Angermayr, Elisabeth & Lengauer, Markus (2015), *Sprachwelten. Deutsch. Gekonnt kommunizieren – interkulturelle Kompetenz erwerben*. Band I. Wien: Manz.
- Lercher, Elisabeth; Kollreider, Oswald & Saxer, Maria-Luise (2013), *ansprechend – Deutsch 7/8 AHS. Sprachbuch*. Wien: E. Dorner.
- Lercher, Elisabeth; Kollreider, Oswald & Saxer, Maria-Luise (2015a), *ansprechend – Deutsch 5 AHS. Sprachbuch*. ²Wien: E. Dorner.
- Lercher, Elisabeth; Kollreider, Oswald & Saxer, Maria-Luise (2015b), *ansprechend – Deutsch 6 AHS. Sprachbuch*. ²Wien: E. Dorner.
- Little, David (2014), The Council of Europe’s Language Education Policy Profile: An opportunity to respond to diversity in policy and practice. In: Grommes, Patrick & Hu, Adelheid (2014), Amsterdam □; Philadelphia: John Benjamins Publishing Co. 33–54.
- Mecheril, Paul (2010), Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Varela, Maria do Mar Castro; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.) (2010), Weinheim: Beltz 23-76.

- Mecheril, Paul; Varela, Maria do Mar Castro; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.) (2010), *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr. Zit. n. Schmölzer-Eibinger (2008): 160.
- Meng, Katharina (2001), *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr. Zit. n. Landua et al. 2008: 176.
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosmarie & Kümmer, Matthias (1977), *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. Band. 1. Kronberg i. Ts.: Scriptor. Zit. n. Landua et al. 2008: 173.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja (2011), *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (3., überarb. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Neuner, Gerhard (1994), Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Neuner (1994), 6-22.
- Neuner, Gerhard (1995), Lehrwerke. In: Bausch, Christ, Krumm (Hrsg.) (1995), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Zwischenbilanz und Perspektiven. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 292-295. Zit. n. Brill (2005).
- Neuner, Gerhard & Kast, Bernd (Hrsg.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Niebuhr-Siebert, Sandra & Baake, Heide (2014), *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pattanayak, Debi Prasana (1990), *Multilingualism in India*, Hyderabad: Orient Longman. Zit. n. Boeckmann et al. (2011): 80.
- Pfeiffer, Waldemar (1989), Zu den Grundlagen der Lehrwerkforschung. In: Königs, Szulc (Hrsg.) (1989), *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Brockmeyer 133-154. Zit. n. Brill (2005).
- Reich, Hans (2008), Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen –*. Bildungsforschung Band 29/II. Bonn, Berlin 163-169.
- Rösch, Heidi (2003), *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Grundschule: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Hannover: Schroedel. Zit. n. Mecheril et al. (2010): 116.
- Rösch, Heidi (2009) (Hrsg.), *Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache - Sprachförderung in der Sekundarstufe 1: Mitsprache - Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen* (3. Aufl.). Braunschweig: Schroedel.
- Rösler, Dietmar (1992), *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. ²Heidelberg: Groos.
- Rösler, Dietmar (1994), *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler. Zit. n. Brill (2005).
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2014), *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheid.

- Schacherreiter, Christian & Schacherreiter, Ulrike (2013), *Das Sprachbuch 2*. ⁴Linz: Veritas.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008), *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, Jim (1988), *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon, Avon, England □; Philadelphia, PA, USA: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Toukoma, Pertti (1976), *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO. Zit. n. Schmölzer-Eibinger (2008): 47-48.
- Sprachverband e.V. Mainz (1994), Beurteilung von Lehrwerken in Kursen, die für ausländische Arbeitnehmer durchgeführt werden. In: Kast, Neuner (1994), 122-130.
- Stangel, Johann & Schäfer, Stefan (2013), *Sprachräume 3. Deutsch für die AHS-Oberstufe*. Wien: OEBV.
- Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2010), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band VIII: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (hrsg. v. Ahrenholz, Bernd & Oomen-Welke, Ingelore). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ünsal, Figen & Fox, Anette V. (2002), Lautspracherwerb bei zweisprachigen Migrantenkindern (Türkisch-Deutsch). *Forum Logopädie* 16/3: 10-15. Zit. n. Landua et al. 2008: 173.
- Veritas (2015), Produktübersicht.
[<http://www.veritas.at/catalogsearch/advanced/#fulltext=das+sprachbuch+2&limit=20&p=1&sort=relevance>, 24.10.2015].
- Wegner, Anke & Vetter, Eva (Hrsg.) (2014), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.
- Wolff, Dieter (1996), Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik, *Info DaF* 23.5, 541-560. Zit. n. Brill (2005).

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: BIFIE (2012): *Grafik über Alltagssprache von SchülerInnen der 4. Schulstufe*, [https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band1_Indikator_A_0_0.pdf, 18.06.2015] 11.
- Abb. 2: Funktionen des Lehrwerks. In: Neuner, Gerhard & Kast, Bernd (Hrsg.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt 8.
- Abb. 3: Christine Nöstlinger (1993): Vergleiche. In: Lercher, Elisabeth; Kollreider, Oswald & Saxer, Maria-Luise (2015a), *ansprechend – Deutsch 5 AHS. Sprachbuch*. ²Wien: E. Dörner 46.
- Abb. 4: Beispielhaftes Glossar. In: Lercher, Elisabeth; Kollreider, Oswald & Saxer, Maria-Luise (2015b), *ansprechend – Deutsch 6 AHS. Sprachbuch*. ²Wien: E. Dörner 157.
- Abb. 5: Arbeitsaufgaben Themenfeld Dialekt. In: Lercher, Elisabeth; Kollreider, Oswald & Saxer, Maria-Luise (2015b), *ansprechend – Deutsch 6 AHS. Sprachbuch*. ²Wien: E. Dörner 81.
- Abb. 6: Arabische Zeichen für den s-Laut. In: Längauer-Hohengaßner, Helga; Motamedi, Andrea; Tanzer, Gerhard; Pichler, Herbert; Angermayr, Elisabeth & Lengauer, Markus (2015), *Sprachwelten. Deutsch. Gekonnt kommunizieren – interkulturelle Kompetenz erwerben*. Band I. Wien: Manz 171.
- Abb. 7: Sprachfamilien. In: Eder-Hantscher, Claudia; Geisler, Gertraud; Schörkhuber, Wolfgang & Stockinger, Reinhard (2015), *Kompetenz: Deutsch 3. Sprachbuch für berufsbildende höhere Schulen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 94.
- Abb. 8: Schreibimpuls Karikatur. In: Stangel, Johann & Schäfer, Stefan (2013), *Sprachräume 3. Deutsch für die AHS-Oberstufe*. Wien: OEBV 42.
- Abb. 9: Onomatopoeitika. In: Stangel, Johann & Schäfer, Stefan (2013), *Sprachräume 3. Deutsch für die AHS-Oberstufe*. Wien: OEBV 146.
- Abb. 10: Grafische Ergebnisdarstellung. Erstellt von der Verfasserin.

Anhang

I. Zusammenfassung

Die Diplomarbeit „Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht als Antwort auf sprachlich heterogene Klassen in der Sekundarstufe“ geht zunächst aus theoretischer Perspektive auf das Thema der Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus) im Schulsystem ein. Genauer spezifiziert wird die Thematik in einem weiteren Schritt auf den Deutschunterricht, da dieser eine zentrale Rolle in der sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen einnimmt. Es wird damit zunächst die Fragestellung untersucht, ob der schulische Deutschunterricht auf vorhandenen Plurilingualismus der Schülerinnen und SchülerInnen eingeht bzw. eingehen kann. Darüber hinaus soll auch die Frage nach der Art und Weise der Umsetzung von Mehrsprachigkeitselementen im Deutschunterricht beantwortet werden. Um dies zu erforschen, wurde der Schulbucheinsatz als zentraler Baustein des Deutschunterrichts ausgewählt. Dazu wurden Schulbücher gesichtet und der Methode der Lehrwerkanalyse unterzogen. Um diese durchzuführen, wurde ein Kriterienraster erstellt, welches auf bereits bestehenden Analysebögen sowie dem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen basiert (Englisch: *FREPA*; Europarat 2012). Die Ergebnisse der Analyse zeigten, dass unabhängig von Schulform und -stufe bereits teilweise Erkenntnisse einer Mehrsprachigkeitsdidaktik umgesetzt werden, diese jedoch bei der Schulbuchkonzeption nicht für alle thematischen Bereiche bedacht wurden.

II. Abstract

The diploma thesis „Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht als Antwort auf sprachlich heterogene Klassen in der Sekundarstufe“ is initially going to address the theoretical perspective of plurilingualism within the school system. German classes are going to be brought into focus specifically, for they represent an integral part in children's and adolescents' language education. The first question of importance is whether German classes in schools respond adequately to existing plurilingualism among students, or are able to do so. Additionally, the manner in which plurilingual elements are being implemented in class is going to be examined. To make this possible, the focus of research lies on the usage of textbooks as a central constituent in German class. To this end, a number of books were gone through and subjected to the method of textbook analysis. To realize the analysis, the creation of a rating sheet modelled after existing sheets as well as the Framework of Reference for Pluralistic Approaches was crucial. The results show that, independent of school type or level of education, findings on plurilingual didactics are already being implemented partially. However, these findings were not considered throughout the entire conceptual process of the textbooks and therefore were not acknowledged in all of the different subject areas.

III. Lebenslauf

KATHARINA LAGLER, BA

Allgemeines:

- Geburtsdatum: 03.03.1991
- Geburtsort: Wien
- Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung / Studium:

- Seit September 2010: Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Deutsch und Psychologie & Philosophie; Februar 2013: 1. Studienabschnitt bestanden
- März 2015: Abschluss zum Bachelor of Arts in der Studienrichtung Deutsche Philologie an der Universität Wien
- Oktober 2009 – Juni 2010: Bachelor-Studium Volkswirtschaft und Sozioökonomie
- Februar 2007 – 2009: Realgymnasium (mit Italienisch) in 1230 Wien, Draschestraße 90 – 92; Matura mit gutem Erfolg bestanden
- 2005 – Jänner 2007: Tourismus- und Wirtschaftsschule (Zweig Hotelmanagement) in 1130 Wien, Bergheidengasse 5 – 19
- 2001 – 2005: Gymnasium (mit Latein) in 1120 Wien, Rosasgasse 1 – 3
- 1997 – 2001: Volksschule in 1120 Wien

Berufserfahrung:

- seit September 2014: Tätigkeit als Nachhilfelehrerin für Deutsch bei der Schülerhilfe, Favoritenstraße 134, 1100 Wien
- März 2012 – März 2014: geringfügige Tätigkeit im Sekretariat des „Psychotherapeutischen Bereitschaftsdienstes“, Verein für Psychotherapie; Laimgrubengasse 4/9, 1060 Wien
- September 2011: Ferialjob in der Abteilung Tarif und Vertrieb der WIENER LINIEN GmbH & Co KG, Erdbergstraße 202, 1031 Wien
- September 2010 bis März 2011: geringfügige Tätigkeit als Feinkostverkäuferin bei Billa, Kalvarienberggasse 69, 1170 Wien
- August 2008 bis September 2010: geringfügige Tätigkeit im Büro Mag. Michaela Dinstl, 1230 Wien (Büro- und Buchhaltungsarbeiten)