

© Juliane Dube, Nina Wilbuer (September 2020)

Sprachsensibilität in DaF/DaZ-Lehrwerken der beruflichen Bildung – Ein Kriterienraster zur Qualitätsanalyse

Abstract

In Nordrhein-Westfalen besuchten im Schuljahr 2018/2019 circa 85.000 neu zugewanderte Schüler*innen eine Schule. Die meisten von ihnen stammen aus Syrien, Afghanistan oder dem Irak (vgl. Amtliche Schuldaten 2018: S. 172). Unterrichtet werden sie nach ihrer Ankunft in Deutschland im Bereich der beruflichen Bildung überwiegend in Internationalen Förderklassen. Dort sollen sie primär Grundkenntnisse im sprachlichen, mathematischen, kulturellen und politisch-gesellschaftlichen Bereich erwerben. Als zentrales Unterrichtsmedium gelten nicht nur im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kurtz 2011: S. 3), sondern auch in vielen Vorbereitungsklassen kursgebundene Lehrwerke. Mit ihrer „Mittlerstellung zwischen dem Lehrplan und dem konkreten Unterrichtsgeschehen“ (Neuner 2007: S. 399) sollen sie auf materieller Ebene einerseits einen kommunikativen, interkulturellen, sprachreflexiven und handlungsorientierten Unterricht gewährleisten sowie andererseits lernerorientiert und autonomiefördernd gestaltet sein (vgl. Koenig 2010: S. 117f.). Ob das eingesetzte Lehrwerk in der beruflichen Bildung diesen fachlichen und fachdidaktischen Ansprüchen und darüber hinaus den Bedürfnissen der Lerngruppe, den unterrichtlichen Rahmenbedingungen und vor allem den spezifischen Anforderungen des DaZ-Unterrichts gerecht wird, muss jedoch zunächst in einer kritischen Durchsicht von der Lehrperson geprüft werden. Neben der hierfür nötigen Reflexion des inneren Aufbaus (Umfang, Lektions- und Aufgabenstruktur bzw. -gestaltung, Progressionsgrad etc.) legen jüngere Forschungen einen Blick auch auf die sprachensible Gestaltung des DaF/DaZ-Lehrwerks nahe.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Kriterienraster zu eben jener Sprachsensibilität vorgestellt, das die Lehrenden in der beruflichen Bildung in der Lehrwerksanalyse unterstützen soll. Hierzu folgt auf die Konkretisierung der Problemstellung zum Einsatz von Lehrwerken im DaZ-Unterricht eine kurze theoretische Einführung in das Konzept der Sprachsensibilität. Anschließend wird das Kriterienraster sowie ein detailliertes Anwendungsbeispiel vorgestellt, dessen Ergebnisse in einer abschließenden Diskussion zusammengeführt und bewertet werden.

1 Problemaufriss

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, deren Kenntnisse in der deutschen Sprache die Teilnahme am Unterricht einer Regelklasse an Berufsschule und -kollegs noch nicht ermöglichen, werden teilweise zunächst in so genannten Internationalen Förderklassen (IFK)¹ unterrichtet. In der Regel werden in diesen Klassen bis zu 18 Schüler*innen mit ganz unterschiedlichen Eingangs-voraussetzungen betreut. Die Heterogenität der Gruppe offenbart sich dabei nicht nur im Sprachstand, sondern auch in der bisherigen Schulerfahrung, dem persönlichen Bildungsstand, der/n Herkunftssprache(n), dem Alter, der individuellen Lebenslage, den Zuwanderungsgründen und vielem mehr. Während der gesamten Zeit gilt das Sprach-Lehrwerk als zentrales Unterrichtsmedium. Dies ist in der fachdidaktischen Diskussion jedoch nicht unumstritten.

Kritisch fragt zum Beispiel Leupold, ob das Lehrwerk mit den didaktischen, methodischen und fachwissenschaftlichen Entwicklungen mithalten kann oder ob es zu schnell rückständig wird und folglich nicht dem aktuellen Stand der Forschung entspricht (2006: S. 1). Neuner wählt aufgrund dessen die Bezeichnung „Einweg- bzw. Wegwerflehrwerke“ (1997, zitiert nach Maijala 2007: S. 555) und spiegelt somit die durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse gefährdete Aktualität der Lehrwerke wider. Eine Übersicht Götzes (1994: S. 29f) zu den einzelnen Lehrwerksgenerationen seit den 1950er Jahren zeigt zwar deren Weiterentwicklung

¹ Der Begriff Internationale Förderklasse wird in NRW synonym zu den Bezeichnungen Seiteneinstiegsklasse und Internationale Vorbereitungsklasse (IVK) verwendet. Erstmals werden diese Sprachfördergruppen in dem RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 21.12.2009 zum „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“ in der Bereinigten Amtlichen Sammlung der Schulvorschriften NRW (BASS) erwähnt. Geregelt wird dort, dass der reine Sprachunterricht (in Unterscheidung zum sprachfördernden Regelunterricht) ca. 10-12 Unterrichtsstunden umfassen (2.4) und die Verweildauer wie schon zuvor „in der Regel einen Zeitraum von zwei Jahren nicht überschreiten“ sollte (2.1). Die konkrete Organisation der Klassen hängt jedoch vom jeweiligen Standort und den individuellen Möglichkeiten der Schule ab.

entlang fachdidaktischer Positionen, verdeutlicht jedoch durch die dekadische Struktur gleichzeitig die Langwierigkeit des Wandels².

Wenngleich sich die Lehrwerke im Fremd- und Zweitsprachenunterricht weiterentwickelt haben, werden DaF-Lehrwerke aufgrund ihres banalen Inhalts und der stupiden Progression nach wie vor häufig als langweilig und unterfordernd beschrieben (vgl. Rösler 2012: S. 22). Aufgrund der unzureichenden Orientierung an individuellen Lernervoraussetzungen und einer Überrepräsentation eintöniger und künstlich wirkender Übungen (vgl. Koenig 2010: S. 179) sprechen sich inzwischen auch einige Sprachwissenschaftler*innen (vgl. Giessing 2004) gegen einen auf Lehrwerke basierten (Fremdsprachen-)Unterricht aus.

Obgleich die Kritik an der Arbeit mit Lehrwerken ungebrochen ist, können sie dennoch nach wie vor als praktische – und im Vergleich zum Einsatz neuer Medien – als hürdenfreie Hilfe bei der Stundenplanung dienen, die durch ein wachsendes Angebot im augmented reality-Bereich eine stärkere Binnendifferenzierung im Unterricht ermöglicht. Im Idealfall bieten sie aufeinander abgestimmte Elemente eines Themenkomplexes, der übersichtlich, vollständig und in einer gewissen Progression präsentiert wird (vgl. Maijala 2007: S. 543f.). Als „Transportband für Inhalte, Themen, Aufgabenstellungen und sonstige Aktivitäten“ (Leupold 2006: S. 6) bieten sie darüber hinaus mit Übungsaufgaben und -anweisungen auch zahlreiche Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen.

² Während in den ersten Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht der 1950er Jahre Grammatik und Regelwissen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen und die Förderung der Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache kaum eine Rolle spielt, dominieren vor allem audio-linguale oder audio-visuelle Lehrmethoden zum Einüben von Kommunikationsmustern in der zweiten Generation. In der dritten Generation (1970er Jahre) nimmt die Bedeutung von Sprache als Teil sozialen Handelns und damit vor allem das Einüben von Sprechakten (wie z. B. fragen/ antworten; bitten/ die Bitte erfüllen) weiter zu. Während sich die vorangegangenen Lehrwerke vor allem auf den Erwerb und die Förderung von Sprache konzentriert haben, erweitern die Lehrwerke der 1980er Jahre vor dem Hintergrund der „Interkulturellen Germanistik“ (Wierlacher 1987) ihren Blick auf die Adressaten und ihre Ausgangssprache(n). Dieser Perspektivwechsel wird auch in den Titeln der Lehrwerke wie „Sichtwechsel“ und „Sprachbrücke“ deutlich. Materialien der 1990er Jahre, von Götze als „Lehrwerke der mentalistischen Wende“ bezeichnet, fokussieren alle vier Grundfertigkeiten, vor allem aber das Lesen und Schreiben. Mit Blick auf die für Jugendliche und Erwachsene charakteristische Form des zweiten oder dritten Spracherwerbs wird nun zunehmend mit Übungen zur Sprachreflexion gearbeitet. Seit den 1990er Jahren spricht Funk von Lehrwerken mit integrativem Ansatz, „der Elemente bisheriger Ansätze in unterschiedlicher Gewichtung umfasst und in ein differenziertes Lernangebot integriert“ (Funk 2001: 283). Seit den 2000er Jahren wächst die Komplexität von Lehrwerken durch den Einsatz von „unterschiedlichen Kodierungsformen und Modalitäten“ (Brünken / Leutner 2008: S. 551)

2 Aktuelle Lehrwerke – Überblick und Problematik

Für den schulischen DaZ-Unterricht gibt es eine Vielzahl an Lehrwerken, welche von diversen Verlagen herausgegeben werden und in den Internationalen Förderklassen der unterschiedlichen Schulformen und Jahrgangsstufen eingesetzt werden können. Viele große Lehrwerksverlage wie beispielsweise Klett, Hueber oder Cornelsen geben Lehrwerke für den schulischen DaZ-Unterricht heraus, wobei sie sich beim Aufbau am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientieren und ihr Angebot gemäß den Schulstufen des deutschen Bildungssystems aufgliedern. Dementsprechend gibt es jeweils spezielle Lehrwerke für die Sprachanfänger*innen der Primarstufe, der Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II sowie der beruflichen Bildung beziehungsweise der Erwachsenenbildung. Hier finden Sie einen aktuellen ausgewählten Überblick:

| | Klett Verlag | Hueber Verlag | Cornelsen Verlag |
|-------------------------|--|--|--|
| Primarstufe | „Fabuli“ (2019a) „Hallo Anna“ (2019b) | „Paul, Lisa & Co.“ (2019a) „Jana und Dino“ (2019b) Das Lehrwerk „Jana und Dino“ richtet sich an nicht alphabetisierte Kinder und Kinder, welche gleichzeitig auch in ihrer/n Erstsprache(n) alphabetisiert werden. | „Kiras Lernwelt“ (2019a) |
| Niveaustufenziel | A1 | A1 | Ohne Niveauangaben |
| Sekundarstufe I | „Magnet neu“ (2019c) „Das DaZ-Buch“ (2019d) | „Beste Freunde“ (2019c) | „Prima Plus – Leben in Deutschland“ (2019b) |
| Niveaustufenziel | Alle aufgeführten Lehrwerke führen in mehreren Bänden insgesamt zum Sprachniveau B1. | | |
| Sekundarstufe II | „geni@1 klick“ (2019e) | „AusBlick“ (2019d) | „Prima Plus – Leben in Deutschland“ (2019b) |
| Niveaustufenziel | Das Lehrwerk führt in mehreren Bänden zum Sprachniveau B1. | Das Lehrwerk richtet sich an jugendliche DaZ-Lernende mit Vorkenntnissen und führt in drei Bänden zu den Sprachniveaus B1 bis C2. | Das Lehrwerk führt in mehreren Bänden zum Sprachniveau B1. |

Abb. 1: Exemplarischer Überblick zu DaZ-Lehrwerken von der Primarstufe bis Sekundarstufe II

| | | |
|---------------------------|---|---|
| Berufliche Bildung | „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ (vgl. Cornelsen Cerlag 2019c) → Ausgabe für berufliche Schulen | „Schritte Plus Neu“ (Hueber Verlag 2019e) „Menschen hier“ (Hueber Verlag 2019f) |
| Zielgruppe | Schüler*innen ab 16 Jahren ohne Deutschkenntnisse innerhalb der beruflichen Bildung | Personen, die an Institutionen in einem deutschsprachigen Land lernen und arbeiten oder sich auf das Leben in einem deutschsprachigen Land vorbereiten (u.a. für junge Erwachsene innerhalb der beruflichen Bildung) ³ |
| Niveaustufenziel | A2 | B1 |

Abb. 2: Exemplarischer Überblick zu DaZ-Lehrwerken der beruflichen Bildung

DaF/DaZ-Lehrwerke an Berufskollegs – Konzeptionelle Besonderheiten

Die Internationalen Förderklassen sind gemäß der Anlage A der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (kurz: APO-BK) dem Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung zuzuordnen (VV zu § 22 der Anlage A APO-BK, 22.3 zu Absatz 3). Innerhalb des Bildungsganges wird die Ausbildungsvorbereitung in Teilzeitform von der Ausbildungsvorbereitung in Vollzeitform unterschieden. Die Ausbildungsvorbereitung in Vollzeitform findet dann in Regelklassen oder in Internationalen Förderklassen statt. Aufgrund der Tatsache, dass sich die neu zugewanderten Schüler*innen in einer anderen Ausgangslage befinden, wurde für die Internationalen Förderklassen eine Stundentafel konzipiert, welche diese bei der Verteilung der Unterrichtsstunden auf den berufsbezogenen Lernbereich, den berufsübergreifenden Lernbereich und den Differenzierungsbereich berücksichtigt (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2020; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020; MSW, Referat 313 2016, 1 f.)

³ Neben diesem speziell für die berufliche Bildung entwickelten Lehrwerk werden in den Internationalen Förderklassen häufig DaZ-Lehrwerke verwendet, welche für die sogenannten Integrationskurse entwickelt wurden. Diese Integrationskurse richten sich an Zuwander*innen, welche nicht mehr schulpflichtig sind, „[...] sich dauerhaft, d.h. mehr als ein Jahr, im Bundesgebiet aufhalten und noch keine Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erreicht haben“ (Kaufmann 2016: S. 4). Sie werden somit von außerschulischen Trägern organisiert und durchgeführt. Für die Integrationskurse hat das Goethe-Institut ein Rahmencurriculum entwickelt, wobei dieses „[...] maximal mögliche Lernziele und -inhalte für Integrationskurse vorgibt und als Grundlage zur Erstellung von Kursmodellen und Stoffverteilungsplänen dient“ (Kaufmann 2016: S. 4). Dementsprechend ist das Rahmencurriculum für Integrationskurse nicht als Lehrplan zu sehen, dessen Lernziele alle erreicht werden müssen. Die Ziele und Inhalte sind vielmehr u.a. von den Kursplanern im Hinblick auf die jeweilige individuelle Zielgruppe auszuwählen, sodass das Rahmencurriculum lediglich einen Rahmen für die Integrationskurse definiert, welcher in der konkreten Gestaltung der Integrationskurse ein gewisses Maß an Flexibilität ermöglicht (vgl. Kaufmann 2016: S. 5).

Es ist allerdings festzuhalten, dass kein *bundesweites* Curriculum für den Unterricht in Internationalen Förderklassen existiert (vgl. Decker 2014: S. 167) und dass sich die Vorgaben der einzelnen Bundesländer hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit stark unterscheiden:

„Neben unverbindlichen Handreichungen, die v.a. inhaltliche, didaktische und methodische Hinweise für den Unterricht liefern, existieren eher allgemein gehaltene Rahmenrichtlinien, aber auch verbindliche Rahmen(lehr)pläne bzw. Lehr- und Bildungspläne“ (Decker-Ernst 2017: S. 156).

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen existiert bisher *kein* verbindlicher Bildungsplan für den Unterricht in Internationalen Förderklassen an Berufskollegs.

Die Lehrwerke, welche im Unterricht der Internationalen Förderklassen an Berufskollegs eingesetzt und von verschiedenen Lehrwerksverlagen für den DaZ-Unterricht mit (jungen) Erwachsenen konzipiert werden, richten sich meist nicht primär an die Schüler*innen der Internationalen Förderklassen. So gibt der Hueber Verlag für das Lehrwerk „Schritte Plus Neu A1.1“ die folgende Zielgruppenbeschreibung an: „Erwachsene und Jugendliche an Institutionen in einem deutschsprachigen Land; Lernende im Ausland, die sich auf das Leben in einem deutschsprachigen Land vorbereiten“ (Hueber Verlag 2019e). Dieselbe Zielgruppenbeschreibung verwendet der Verlag für das Lehrwerk „Menschen hier“ (vgl. Hueber Verlag 2019f), welches ebenfalls im schulischen Kontext im Unterricht in den Internationalen Förderklassen eingesetzt wird. In der allgemeinen Ausgabe des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ des Cornelsen Verlages wird die folgende Formulierung zur Beschreibung der Zielgruppe verwendet: „PLUSPUNKT DEUSCH – Leben in Deutschland ist ein Grundstufenlehrwerk für Erwachsene ohne Deutsch-Vorkenntnisse. Es ist besonders geeignet für Lernende, die sich im deutschen Alltag zurechtfinden wollen“ (Jin / Schote 2015: S. 3). Aus der Zielgruppenbestimmung des Hueber Verlages (Schritte Plus Neu A1.1 und Menschen) ergeben sich zwei Besonderheiten: zum einen sind die Lehrwerke nicht ausschließlich für den schulischen Kontext konzipiert. Dies wird durch die Verwendung des Ausdrucks „Institutionen“ deutlich. Neben dem Einsatz im schulischen Kontext ist somit auch ein Einsatz in anderen Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung möglich. Dies wird auch durch die curriculare Grundlage der Lehrwerke ersichtlich. Beide Lehrwerke orientieren sich neben dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen an den Vorgaben des Rahmencurriculums für Integrationskurse. Somit ist das Lehrwerk primär für den Einsatz in diesen Integrationskursen konzipiert. Die Schüler*innen,

welche die deutsche Sprache im schulischen Kontext erlernen, stellen somit nur eine mögliche Zielgruppe dar. Zum anderen wird bereits durch die Zielgruppenbeschreibung ersichtlich, dass es sich um Lehrwerke handelt, welche sowohl im DaZ- als auch im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, da sie sich an Lernende in deutschsprachigen Ländern sowie an Lernende im Ausland richten. Es erfolgt also keine Trennung der Konzepte Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Diese fehlende Abgrenzung wird auch noch einmal in den Untertiteln der Lehrwerke ersichtlich. Während das Kurs- und Arbeitsbuch *Schritte Plus Neu A1.1* des Hueber Verlages den Untertitel *Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf* trägt, verwendet der Verlag für das zugehörige Lehrerhandbuch den Untertitel Deutsch als Fremdsprache. Das Lehrerhandbuch zu *Schritte Plus Neu A1.2* trägt wiederum den Untertitel *Deutsch als Zweitsprache*. Die Tatsache, dass ein Lehrwerk sowohl für den DaZ- als auch den DaF-Unterricht eingesetzt werden kann, wird auch von Baur und Schäfer aufgegriffen, welche ausführen, dass auf dem Lehrwerkmarkt Lehrwerke existieren, die DaZ- und DaF-Lernende als Zielgruppe fokussieren (vgl. Baur / Schäfer 2010: S. 1081).

Die Zielgruppenbestimmung des Cornelsen Verlages für die allgemeine Ausgabe des Lehrwerkes „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ ist recht allgemein gehalten, indem lediglich festgelegt wird, dass es sich an Erwachsene richtet, welche keine Vorkenntnisse im Bereich der deutschen Sprache haben und sich im Alltag zurechtfinden wollen. Durch diese allgemein gehaltene Zielgruppenbestimmung ist zunächst ein sehr breiter Einsatz des Lehrwerkes denkbar. Jedoch orientiert sich auch dieses Lehrwerk an den Vorgaben des Rahmencurriculums für Integrationskurse (vgl. Jin / Schöte 2015: S. 3), sodass die Lernenden dieser Integrationskurse die primäre Zielgruppe darstellen.

Lediglich das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland. Ausgabe für berufliche Schulen“ (vgl. Cornelsen Verlag 2019c). ist explizit für den Einsatz innerhalb der beruflichen Bildung und somit für den schulischen DaZ-Unterricht konzipiert.

Bevor ein Lehrwerk jedoch im Kontext des Unterrichts einer bestimmten Zielgruppe eingesetzt wird, muss es zunächst einmal auf seine Angemessenheit bezüglich der Bedürfnisse der Lerngruppe, der unterrichtlichen Rahmenbedingungen und vor allem der spezifischen Anforderungen des DaZ-Unterrichts überprüft werden.

3 Kriterienkataloge zur Analyse von DaF/DaZ-Lehrwerken in der beruflichen Bildung

Mit dem Mannheimer Gutachten von 1977 kam das Institut für Deutsche Sprache unter dem Vorsitz von Ulrich Engel erstmals der Aufforderung durch die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes der BRD nach, ein Instrument zu entwickeln, das eine systematische Analyse aller wichtigen Dimensionen und Aspekte eines DaF-Lehrwerks ermöglicht. Am Ende der Arbeitsphase umfasste der Kommissionsbericht auf 294 Seiten eine Rückmeldung zu 14 Lehrwerken und einen ersten Kriterienkatalog mit insgesamt mehr als 120 Fragen zur Lehrwerksanalyse. Dieser berücksichtigte die drei zentralen Themenbereiche: Didaktik, Linguistik und Themenplanung (Deutschlandkunde) (vgl. Kommission fuer Lehrwerke Daf 1977).

1982 veröffentlichten Beier & Möhn einen weiteren Kriterienkatalog zur Begutachtung fachsprachlicher DaF-Lehrwerke. In fünf Kriterienkomplexen reflektierten sie Aufbau und Inhalt unter den Gesichtspunkten der fachlichen Kommunikationskompetenz (1), der notwendigen Rahmenbedingungen des Lehrwerkseinsatzes (2), der Realitätsbezüge in den eingesetzten Texten (3), der Angemessenheit der Struktur des Lehrwerks im Hinblick auf Ziele, Lernende und Fächer (4) sowie der verwendeten Referenzgrammatik bzw. des Referenzlexikons (5).

Die Idee, Analysekriterien zur Überprüfung von Lehrwerken zu erstellen, wurde fast zeitgleich auch vom *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* aufgegriffen. Das aus der Arbeitsgruppe heraus entstandene *Mainzer Gutachten* (vgl. Barkowski et al. 1980) beschäftigte sich vor allem mit der Frage, inwieweit die ausgewählten DaZ-Lehrwerke die Mehrsprachigkeit und „bikulturelle Identität der Zielgruppe“ sowie deren Kenntnisstand, Alter, Interessen, aber auch kulturelle Unterschiede und Rahmenbedingungen des DaZ-Unterrichts berücksichtigen. Der Kriterienkatalog des Sprachverbandes unterschied hierzu sieben thematische Komplexe:

1. bikulturelle Identität der Zielgruppe
2. gesellschaftliche Situation
3. heterogene Lernvoraussetzungen
4. unterrichtlicher und nichtunterrichtlicher Spracherwerb
5. Kommunikationssituation
6. Belastung durch die Arbeitsplatzsituation
7. Rahmenbedingungen des Unterrichts

(Sprachverband e. V. Mainz 1994: S. 122f.).

Auch in der Lehrwerksbegutachtung durch Krumm u. a. (1985) – dem *Stockholmer Kriterienkatalog* – stehen neben Reflexionsfragen zum Aufbau des Lehrwerks (1), Sprache (3), Grammatik (4) und Übungen (5) vor allem die Inhalte und der Themenbereich Landeskunde (2) im Fokus der Analyse. Dabei geht es um Fragen zur Thematisierung verschiedener Nationalitäten bzw. Länder sowie typischer kultureller Besonderheiten und Fragen zu einer anschaulichen, altersgerechten, sachlich richtigen, aber auch abwechslungsreichen und kulturkontrastiven Darstellung der Inhalte. Im Bereich der Grammatik wurde zum ersten Mal geprüft, inwieweit die grammatikalischen Begriffe bei ihrer Einführung dem Sprachniveau der Lernenden entsprechend erläutert werden und ob der kulturelle Hintergrund der Lernenden sowie gleiche grammatikalische Erklärungen und verschiedene Sprachen aufgegriffen werden.

Eine der jüngsten Übersichten zu DaF/DaZ-Lehrwerken wurde online von Ludger Hoffmann (o.J.)⁴ veröffentlicht. Sein Kriterienkatalog umfasst zehn Themenkomplexe sowie ein ergänzendes Kapitel zur *Gesamtbewertung*. Neben einem umfassenden Kapitel zur theoretischen Einordnung des Lehrwerks ergänzt Hoffmann auch ein Kapitel zur *Methodischen Konzeption und Anlage* (4.). Hier sollen die Lehrenden angeregt werden, sich eingehender mit den methodischen Ansätzen und lerntheoretischen Konzepten der Unterrichtshilfe u.a. auch mit den *Hilfen für Lernende* (*guided tour, Markierungen etc.*) (4.7) auseinanderzusetzen. Mit dem Fokus auf die sprachliche Ebene der Aufgabenstellung fordert Hoffmann damit zudem erstmals dazu auf, einen kritischen Blick auf die sprachensible Gestaltung zu werfen.

⁴ Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken im Bereich DaF/DaZ http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/Lehrmittelkriterien_LH.pdf, Zugriff am 12.06.2019.

4 Zur Bedeutung von Sprachsensibilität in der Spracheinstiegsphase

Sprache ist in der Schule das wichtigste Medium des Lehrens und Lernens – das gilt für den naturwissenschaftlichen Unterricht ebenso wie für den Deutschunterricht und das Fach Deutsch als Zweitsprache mit seinen fachspezifischen Inhalten und (fach-)sprachlichen Anforderungen und Lerninhalten (Michalak u.a. 2015: S. 12). Inhalte werden in jedem Fach anhand von Sprache vermittelt und mittels Sprache erworben.

Fachlichkeit und Sprachlichkeit sind daher nicht voneinander zu trennen. Dies gilt auch bei der Vermittlung einer neuen Sprache, insbesondere dann, wenn neue grammatische Strukturen nicht nur erworben, sondern auch benannt und vor dem Hintergrund der eigenen Herkunftssprache reflektiert werden sollen. Schnell stehen folglich auch in Internationalen Willkommensklassen bereits sehr früh fachliche Inhalte u.a. aus dem Bereich der Grammatik im Zentrum des Unterrichts.

So heißt es auf der DaF/DaZ-Seite *Sprache Kultur Kommunikation* zum Phänomen der Modalverben: „Modalverben dienen dazu, dem Satzinhalt eine modale Bedeutung hinzuzufügen. Dazu modifizieren bestimmte Modalverben die Bedeutung des Infinitiv, mit dem sie gebraucht werden. In der deutschen Sprache zählen *dürfen, können, müssen, mögen, wollen* und *sollen* zu den Modalverben. Daneben zählt man *möchten* (Konjunktiv II von *mögen*) zu den Modalverben.“⁵ Im Arbeitsheft zur *Sprachförderung Mitsprache 2* (Schroedel Verlag), welches sich explizit an Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache richtet, heißt es im Glossar zum grammatischen Phänomen des Relativsatzes: „Relativsätze haben das finite Verb am Ende und werden durch ein Relativpronomen eingeleitet (*der, die, das, welcher, welche, welches, ...*). Das Relativpronomen bezieht sich auf ein vorangegangenes (erweitertes) Nomen“ (vgl. S. 67).“

Doch auch außerhalb eines Glossars finden sich immer wieder Textpassagen mit den typischen Herausforderungen fachsprachlicher Texte. Beispielhaft sei hier ein Auszug aus dem Arbeitsheft für das Sprachniveau A1 der Reihe *Intro – Deutsch als Zweitsprache* (Westermann Verlag) zitiert: „Im Jahr 1912 stieß das damals größte Kreuzfahrtschiff der Welt, die Titanic, auf seiner Jungfernfahrt im Nordwestatlantik gegen einen riesigen Eisberg. (...)“ (S. 31).

⁵ Modalverben <https://sprachkulturkommunikation.com/grammatik-modalverben/>, Zugriff am 20.04.2020.

Auch im Kursbuch des Lehrwerkes *Schritte Plus neu* für das Sprachniveau A1.1 (Hueber Verlag) finden sich Beispiele, wie durch die gehäufte Verwendung von Komposita das Textverständnis erschwert wird: „Die Temperaturen steigen auf bis zu 20 Grad an der Küste und bis zu 23 Grad im Landesinneren. [...] Im Ruhrgebiet und auf den Nordsee-Inseln bis 12 Grad. (...)“ (S. 72).

Wenngleich in den aufgeführten Texten zum Teil mit verschiedenen Schriftarten eine textliche Entlastung erzielt werden soll, finden sich auf engstem Raum eine hohe Dichte an Fremdwörtern, Fachbegriffen und Komposita sowie anspruchsvolle syntaktische Strukturen. Die mit den bildungssprachlichen Formulierungen einhergehende hohe Informationsdichte, insbesondere in Sachtexten, bereiten jedoch nicht nur Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch Lernenden mit Deutsch als Herkunftssprache vielfach Probleme.

Sprachliche Herausforderungen stellen sich für Zweitsprachenlernende jedoch nicht nur auf Textebene. So sind sie auch bereits in Basisbänden mit komplexen sprachlichen Handlungen und komplexen Textformaten konfrontiert. Beispielfhaft soll an dieser Stelle auf die Textsorten aus dem Arbeitsbuch: *Das DaZ-Buch. Für den intensiven Spracherwerb der Sekundarschule* (Klett Verlag) verwiesen, in dem die Lernenden bereits im ersten Band zur Arbeit mit Tabellen zu Preisstufen im Nahverkehr (S. 44), geografischem Kartenmaterial (S. 47), der Erstellung einer Statistik (S. 50) oder dem Umsetzen von Vorgangsbeschreibungen in Form von Rezepten (S. 54) aufgefordert werden.

Mit dem Ziel, Lernende im erfolgreichen Umgang mit sprachlicher Komplexität zu unterstützen, hat sich in den letzten Jahren das Prinzip des *sprachsensiblen bzw. -aufmerksamen Unterrichts* etabliert. Hinter diesem didaktischen Phänomen werden heute unterschiedliche Unterrichtskonzepte zusammengefasst, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Als ein wesentliches Element im Unterricht mit DaZ-Lernenden gilt in diesem Kontext die *integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung*. Dabei wird Sprache nicht nur als Medium, sondern auch als Lerngegenstand verstanden, mit welchem ein bewusster und reflektierter Umgang gepflegt werden muss, damit das fachliche Lernen nicht durch vermeidbare Diffizilitäten sprachlicher Art zusätzlich beeinträchtigt wird.

Für die Umsetzung des Prinzips der Sprachsensibilität bedarf es gewisser Kenntnisse auf Seiten der Lehrperson. Hierzu zählen das Wissen hinsichtlich der Besonderheiten der

deutschen Sprache im fachlichen Kontext, ihre Lernhürden sowie die Sprachprobleme, die im Zuge des sprachbezogenen Fachlernens entstehen können. Darüber hinaus obliegt der Lehrperson die materiale Steuerung des Unterrichts (vgl. Leisen 2010: S. 77f.), indem sie durch gesonderte Aufgabenstellungen, Materialien und Methodenwerkzeuge für die entsprechende Gestaltung einer sprachsensiblen Lernumgebung sorgt (vgl. ebd., 117f.). Demnach gilt es, auch die in vielen Vorbereitungsklassen eingesetzten kursgebundenen Lehrwerke unter dem Aspekt der Sprachaufmerksamkeit genauer in den Blick zu nehmen.

Zur Didaktisierung eines sprachsensiblen bzw. sprachaufmerksamen Unterrichts sind inzwischen eine Reihe an Leitlinien u.a. von Leisen (2010), Gogolin et al. (2011), Schmolzer-Eibinger et al. (2013), Michalak / Lemke / Goeke (2015) sowie Hoffmann et al. (2017) publiziert worden. In der Zusammenführung dieser theoretischen Grundlagen lassen sich als Erweiterung des Themenkomplexes *Sprache* aus dem Stockholmer Kriterienkatalog (vgl. Kast / Neuner 1994, 100 ff.) eine Reihe von Aspekten für eine kritische Materialanalyse zum Thema *Sprachsensibilität* ableiten. Der Stockholmer Kriterienkatalog wurde als Grundlage für die Entwicklung eines Kriterienkatalogs zur Sprachsensibilität in DaZ-Lehrwerken ausgewählt, da er sich zum einen durch eine hohe Praxisorientierung auszeichnet und sich somit für die Analyse von DaZ-Lehrwerken für den unterrichtlichen Einsatz eignet (vgl. Maijala 2007, 544 f.). Zum anderen stellt der Themenkomplex *Sprache* des Stockholmer Kriterienkatalogs einen geeigneten Ausgangspunkt für die Untersuchung der Sprachsensibilität von DaZ-Lehrwerken dar, da bereits einige Kriterien für die Untersuchung der Sprache im DaZ-Lehrwerk gegeben sind. Diese können dann im Hinblick auf das Thema *Sprachsensibilität* selektiert, angepasst und ergänzt werden. In dem folgenden Kriterienkatalog sind hierfür zwei zentralen Fokusthemen herausgearbeitet worden. Während das erste Kriterium *Sprache im Lehrwerk* insgesamt acht Kriterien zur Reflexion umfasst, wurden dem zweiten Fokusthema *Sprachsensibilität* zwölf Kriterien zugeordnet. Kriterien zur Reflexion des inneren Aufbaus (Lektions- und Aufgabenstruktur, Progressionsgrad etc.) sind nicht explizit berücksichtigt, sollten in eine Diskussion zur Auswahl eines Lehrbuchs jedoch zwingend mit einbezogen werden (vgl. hierzu u.a. den Kriterienkatalog von Hoffmann o. J.).

Kriterium 1: Sprache im Lehrwerk

- I. Bietet das Lehrwerk Beispiele für sprachliche Vielfalt (z.B. Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache, Jugendsprache, regionale Varianten)?
- II. Thematisiert das Lehrwerk die Herkunftssprache(n) der Lernenden (z.B. über sprachvergleichende Übungen)?
- III. Bietet das Lehrwerk ausreichend Aufgaben für eine ganzheitliche Sprachförderung, welche Aufgaben zum Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben umfasst?
- IV. Arbeitet das Lehrwerk mit einer Vielzahl von Textsorten (z.B. Interviews, Lieder, erzählende Texte, Sach-/Fachtexte, Zeitungstexte, E-Mails, Chatauszüge, Steckbriefe, usw.)?
- V. Werden Fragen der Aussprache und Intonation, insbesondere schwierige Laute in der deutschen Sprache, systematisch behandelt bzw. werden dafür Hilfen bereitgestellt?
- VI. Bietet das Lehrwerk eine systematische Wortschatzarbeit, sodass Nomen mit Artikel sowie Plural und Verben mit Infinitiv sowie konjugierten Formen in unterschiedlichen Tempusformen angegeben werden und Fachbegriffe in typische Satzkonstruktionen eingebettet sind?
- VII. Klingen die Audioaufnahmen zu den Lektionen authentisch?
- VIII. Werden im Zuge der Audioaufnahmen unterschiedliche Sprachvarianten vorgeführt (z.B. verschiedene Sprecher*innen, Dialekte)?

Kriterium 2: Sprachsensibilität

- I. Gibt es Angebote zur Diagnose von individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozessen (z.B. Abfrage von familiensprachlichen Fähigkeiten; Reflexionsseiten nach Lerneinheiten, Testbögen, etc.)?
- II. Gibt es Aufgaben zur Sensibilisierung für Alltags- und Bildungssprache (z.B. durch Textsortenvergleiche, Reformulierungsaufgaben, etc.)
- III. Sind sprachliche Anforderungen explizit und transparent gestaltet (z.B. durch die Formulierung von sprachlichen Lernzielen und sprachlichen Handlungen)?
- IV. Regt das Lehrwerk unterschiedliche sprachliche Handlungen an (z. B. beschreiben, erklären, diskutieren, argumentieren etc.)?
- V. Sind die Aufgaben fachlich authentisch, gleichzeitig aber auch bewältigbar?
- VI. Regen die Aufgaben zum Bewusstmachen und Reflektieren von Begriffen, Definitionen, sprachlichen Strukturen sowie der Sprachverwendung der SchülerInnen an (z.B. durch Sprachreflexion über Schreibanlässe, Einbezug des Verwendungskontextes, Vergleiche bzw. Kontrastierungen von anderen Wörtern)?
- VII. Sind die Aufgaben so formuliert, dass sie hohe Rede- und Schreibanteile bei den Lernenden herausfordern (u.a. kooperative Sprach- und Schreibanlässe).
- VIII. Werden Sprachhilfen zur mündlichen und schriftlichen Bewältigung der Sprachsituation angeboten (z.B. Visualisierungen, herkunftssprachliche Bezüge, Wortlisten, Wortfelder und -familien, Satzanfänge, Satzmuster, Lückentexte, Audio- und Videodateien, etc.)?
- IX. Werden Sprachhilfen zur Strukturierung des Lernprozesses angeboten (z.B. Informationskästen zur Wiederholung, Symbole und Markierungen für besonders wichtige Inhalte, Ideennetze, (mehrsprachiges) Glossar, etc.)?
- X. Gibt es Unterstützung im individuellen Sprachbildungsprozess durch binnendifferenzierte Aufgaben?
- XI. Werden den Lernenden Strategien zur Spracharbeit vermittelt (z.B. Lese- und Hörstrategien)?
- XII. Ist die Gestaltung der Lehrbuchseiten sprachförderlich gestaltet (u.a. durch ein übersichtliches Layout, vereinfachte Texte, vergrößerte Schrift, gegliederte Texte, etc.)?

Abb. 3: Kriterienkatalog zur Analyse von Sprachsensibilität in DaF/DaZ-Lehrwerken

5 Lehrwerksanalyse am Beispiel des DaZ/DaF-Lehrbuchs „Schritte Plus Neu 1. Niveau A1.1. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf“

Aufgrund der im Kapitel 2 beschriebenen besonderen Situation für Integrationsklassen bildet die Grundlage für unsere Analyse zunächst ein DaZ/DaF-Lehrwerk, welches in Sprachhandlungen, Grammatik und Wortschatz den Anforderungen des für Integrationskurse verbindlichen *Deutsch-Tests für Zuwanderer*innen* entspricht. Folglich wird es in der Praxis der beruflichen Bildung, wie viele andere Werke auch, aus Mangel an Alternativen zur Vorbereitung für den Unterricht in der Regelklasse eingesetzt, ohne diese Zielsetzung explizit in der Zielsetzung des Lehrwerks auszuweisen.

Insgesamt umfasst die Reihe „Schritte Plus Neu“ sechs Lehrwerke, die sich an Lernende ohne Vorkenntnisse richten und zu den Sprachniveaus A1, A2 und B1 führen (vgl. Niebisch et al. 2015: S. 8). Das ausgewählte Lehrbuch „Schritte Plus Neu 1. Niveau A1.1. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf“ (Niebisch et al. 2015) stellt das erste der sechs Lehrwerke der Reihe „Schritte Plus“ dar. Zusammen mit dem zweiten Lehrwerk der Reihe zielt es auf die Vermittlung des Sprachniveaus A1 gemäß dem Europäischen Referenzrahmen⁶.

Das Lehrwerk ist im DIN A4 Format gedruckt und hat insgesamt 212 Seiten. Aufgeteilt in drei Teile umfasst es Kursbuch, Arbeitsbuch und einen Anhang mit Lernwortschatz und Grammatikübersicht. In jedem der drei Teile werden die nachfolgenden sieben Lektionen behandelt:



Abb. 4: Kurs- und Arbeitsbuch Schritte Plus

⁶ Das Sprachniveau A1 fällt in den Bereich der elementaren Sprachverwendung und sieht die folgenden Kompetenzen der Lernenden vor: „Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen“ (Leisen 2010: S. 220).

1. „Guten Tag. Mein Name ist...“,
2. „Meine Familie“,
3. „Einkaufen“,
4. „Meine Wohnung“,
5. „Mein Tag“,
6. „Freizeit“,
7. „Kinder und Schule“.

Im **Kursbuch** wird jede neue Lektion zunächst mit einer Foto-Hörgeschichte (Audiodatei & dazugehörige Visualisierung durch Fotos) eingeleitet, welche eine Doppelseite umfasst und den thematischen und sprachlichen Rahmen der Lektion bildet. Im Anschluss daran werden die Lernschritte A-E innerhalb der Lektion durchlaufen, wobei A-C strukturiert und schrittweise in den Stoff einführen und die Lernschritte D und E die vier Fähigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben der Lernenden trainieren. Darüber hinaus wird jede Lektion im Kursbuch mit einer Übersichtsseite zu Grammatik und Kommunikation im Umfang einer Doppelseite sowie einer weiteren Doppelseite mit dem Titel „Zwischendurch mal...“ abgeschlossen (Niebisch et al. 2015: S. 8).

Das **Arbeitsbuch** umfasst vielfältige Aufgaben zu den einzelnen Lektionen, wobei diese ebenfalls den Lernschritten A-E angepasst sind. Einige der Aufgaben sind speziell gekennzeichnet, was bedeutet, dass im Zuge der Bearbeitung entweder die Phonetik, das Schreiben oder die Grammatik der Lernenden besonders gefördert wird. Die Lektionen werden im Arbeitsbuch jeweils mit einem Selbsttest abgeschlossen, welcher eine Seite umfasst und es den Schüler*innen ermöglicht, ihren Lernerfolg eigenständig zu kontrollieren (vgl. ebd.: S. 8).

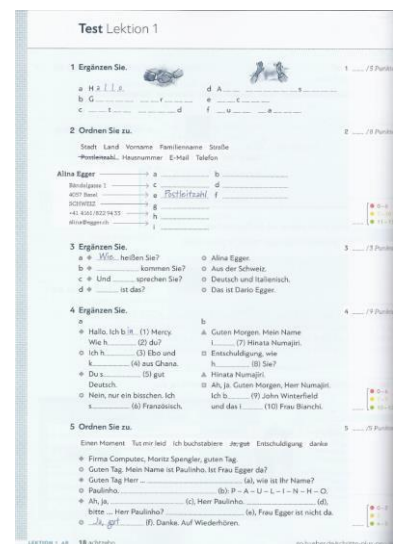


Abb. 5: Selbsttest aus dem Arbeitsbuch zur Lektion 1

1 Guten Tag: Mein Name ist ...
FOTO-HÖRGESCHICHTE

| | | |
|----------|-------------------|--|
| 1 | ich | Ich bin Lilly. |
| | heißen | Ich heiße Lara Nowak. |
| | * der Name, -n | Mein Name ist Walter Baumann. |
| 2 | kommen | Ich komme aus Deutschland. |
| | Deutschland | Ich komme aus Deutschland. |
| | sprechen | Ich spreche Polnisch. |
| | * (sich) Deutsch | Ich spreche Deutsch. |
| | und | Ich spreche Deutsch und Englisch. |
| | ein bisschen | Ich spreche Deutsch, Englisch und ein bisschen Spanisch. |
| A | | |
| A1 | Guten Tag | Guten Tag. |
| | hallo | Hallo! – Guten Tag. |
| | Auf Wiedersehen | Auf Wiedersehen. |
| | tisch | Tisch. |
| | * der Herr, -en | Guten Tag, Herr Diaz. |
| | * das Kind, -er | Tisch, Kinder. |
| | Guten Abend | Guten Abend. |
| | * die Dame, -n | meine Damen und Herren. |
| | willkommen | Guten Abend, meine Damen und Herren. |
| | bei | Willkommen bei „Musik International“. |
| | * die Musik (Sg.) | Willkommen bei „Musik International“. |
| | international | Willkommen bei „Musik International“. |
| | Guten Morgen | Guten Morgen, Frau Fleckenstein. |
| | * die Frau, -en | Guten Morgen, Frau Fleckenstein. |
| | danke | Oh, danke. |
| | Gute Nacht | Gute Nacht. – Nacht, Papa. |
| | * der Papa, -s | Nacht, Papa. |

2 UNTERLEKTION 1

Abb. 6: Lernwortschatz

Zur Reihe *Schritte plus Neu* gibt es zudem ein **Lehrerhandbuch**. Dieses enthält neben methodisch-didaktischen Hinweisen, Kopiervorlagen zu den einzelnen Lektionen, Spielvorschläge sowie zu jeder Lektion einen Abschlusstest. Im Anhang des Lehrerbandes finden sich zudem die Transkriptionen der Hörtexte, Lösungen zu den Materialien und Bewertungsschlüssel. Zuletzt sei an dieser Stelle auch auf die Online-Materialien zum Lehrwerk verwiesen.

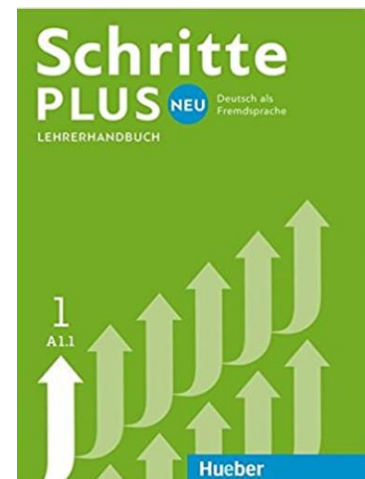


Abb. 7: Lehrerhandbuch Schritte plus Neu A.1.1

Für den Einsatz des Kriterienrasters zur Überprüfung der sprachsensiblen Gestaltung im ausgesuchten Lehrwerk wurde die Analyse auf eine Lektion – und zwar die erste Lektion „Guten Tag. Mein Name ist...“ – beschränkt. Als Analysegrundlage ist sie besonders geeignet, da sich das Lehrwerk an Schüler*innen ohne Vorkenntnisse richtet und die sprachliche Gestaltung aufgrund dessen zu Beginn von großer Relevanz ist. Darüber hinaus fokussiert die Lektion die Vorstellung der eigenen Person. Dieser inhaltliche Fokus ist von großer Bedeutung für die Lernenden. Sie können anschließend mit dem erlernten Wissen Kontakte knüpfen und Beziehungen in ihrer neuen Lebenswelt aufbauen. Aufgrund der festen Struktur der Lektionen steht die gewählte jedoch auch exemplarisch für die übrigen Kapitel.

6 Ergebnisse der Untersuchung zur Lektion 1 im Lehrwerk „Schritte Plus Neu 1. Niveau A1.1. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf“ (Niebisch et al. 2015)

Kriterium 1: Die Sprache im Lehrwerk

| Kriterium 1 | erfüllt | Kursbuch | Arbeitsbuch | Anhang (Lernwortschatz) |
|-------------|---------|--|--|---|
| I | Ja | <ul style="list-style-type: none"> Einführung von regionalen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln | <ul style="list-style-type: none"> regionale Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln zum Teil in die Übungen und Texte integriert | - |
| II | Ja | <ul style="list-style-type: none"> Sprachbiografie in ein Gespräch über eigene Person integrieren (S. 15; S. 19) Begrüßungsformel “Guten Tag!” und Verabschiedungsformel “Auf Wiedersehen!” in Erstsprache übersetzen | <ul style="list-style-type: none"> Text über eigene Person verfassen (inkl. Sprachbiografie) (S. 16).⁷ | <ul style="list-style-type: none"> Benennung der einzelnen Sprachen in verschiedenen Ländern (S. 4)⁸ |
| III | Ja | <ul style="list-style-type: none"> Foto-Hörgeschichte mit 18 Aufgaben 11 Aufgaben <i>verbinden</i> die Reproduktion und die Produktion von Sprache miteinander, indem die Lernenden innerhalb einer Aufgabe lesen und/oder hören sowie schreiben und/oder sprechen sollen. | <ul style="list-style-type: none"> 29 Aufgaben 21 Aufgaben <i>verbinden</i> die Reproduktion und Produktion von Sprache. | <ul style="list-style-type: none"> Der Lernwortschatz bietet Material zur Rezeption (Lesen). Die Lernenden erhalten den Tipp, Wörter in Gruppen zu lernen und zu diesem Zweck kleine Mind-Maps zu erstellen (Produktion). |

⁷ Im Lehrerhandbuch wird angeregt, die Herkunftsländer der TN nicht nur in der Tabelle zu sammeln, sondern auch Plakate zu den einzelnen Ländern zu erstellen. Zudem sollen die Herkunftssprachen und Länderkürzel auf einem Plakat gesammelt werden. Außerdem gibt es Anregungen, Begrüßungs- und Abschiedsformeln in unterschiedlichen Sprachen zu sammeln.

⁸ Die Sprachen werden in der Aufgabe durch das Lehrwerk vorgegeben. Unter Umständen kann es somit sein, dass die Herkunftssprache eines Lernenden (z.B. Somali) nicht aufgegriffen wird. Sprachvergleiche sind an dieser Stelle nicht vorgesehen.

| | | | | |
|------|----|---|---|---|
| IV | Ja | <ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkt: geschriebene und gesprochene Dialoge • Zusatz: Visitenkarten und Formulare | <ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkt: geschriebene und gesprochene Dialoge • Zusatz: Formulare und Briefe | - |
| V | Ja | <ul style="list-style-type: none"> • Übersicht zu den Buchstaben des Alphabets (inkl. Phonetik und Audioaufnahmen) | <ul style="list-style-type: none"> • 4 Aufgaben zu Satzmelodie, Satzakzent sowie zu den Diphthongen <i>ei</i>, <i>eu</i> und <i>au</i> • Zusatz: Pfeile und farbliche Hervorhebungen als Intonationshilfen⁹ | - |
| VI | Ja | <ul style="list-style-type: none"> • farbige Markierungen der Personalendungen bei konjugierten Verbformen • Präpositionen und Artikel zu verschiedenen Ländernamen | - | <ul style="list-style-type: none"> • Die Nomen sind mit Genuspunkten versehen (männlich = grün, weiblich = pink, neutral = blau) sowie mit den entsprechenden Artikeln und Pluralendungen. • Verben mit Infinitiv angegeben¹⁰ • kleine Piktogramme oder Zeichnungen zur visuellen Unterstützung • Kontextsätze |
| VII | Ja | <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche authentische Sprecher*innen (männlich/weiblich, jung/alt) in verschiedenen Sprechsituationen und Kontexten | <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche authentische Sprecher*innen (männlich/weiblich, jung/alt) in verschiedenen Sprechsituationen und Kontexten | - |
| VIII | Ja | <ul style="list-style-type: none"> • 26 Aufnahmen zur Foto-Hörgeschichte und zu den einzelnen Übungen • unterschiedliche Sprecher*innen (Frauen, Männer, Kinder) • 26. Audioaufnahme: regionale Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln | <ul style="list-style-type: none"> • 12 Audioaufnahmen mit unterschiedlichen Sprecher*innen (Frauen, Männer, Kinder) | - |

⁹ Das Lehrerhandbuch verweist zudem auf die begleitende Unterstützung von Handbewegungen, um die Betonung des Satzaketzes und der Stimmbewegung zu verdeutlichen.

¹⁰ Ab Band 2 werden Verben immer mit dem Partzip Perfekt und dem entsprechenden Hilfsverb angegeben.

| Kriterium 2 | erfüllt | Kursbuch | Arbeitsbuch | Anhang (Lernwortschatz) |
|-------------|---------|---|--|-------------------------|
| I | Ja | - | <ul style="list-style-type: none"> Selbsttest (inkl. Lösungen) zur selbstständigen Diagnostik des Lernfortschritts¹¹ | - |
| II | Ja | <ul style="list-style-type: none"> Die erste Lektion fokussiert thematisch die Vorstellung der eigenen Person und die grundlegende Verständigung im Alltag. Dementsprechend wird an einigen Stellen auf die Alltagssprache zurückgegriffen, welche zum größten Teil in verschiedenen Dialogen präsentiert wird. So werden unter anderem verschiedene Begrüßungsformeln implizit in den Aufgaben thematisiert (z.B. Hallo vs. Guten Tag). Die Thematisierung des Kontextes, in welchem die Begrüßungsformeln verwendet werden, ist jedoch Aufgabe der Lehrkraft. Sowohl im Kurs- als auch im Arbeitsbuch werden die Anredepronomen <i>du</i> und <i>Sie</i> thematisiert | | - |
| III | Ja | <ul style="list-style-type: none"> Lernziele sind am Ende der Lektion aufgelistet Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf die Lernziele mithilfe einer Smiley-Skala Lernziele werden in 2 Kategorien unterteilt: "Ich kann jetzt ..." (sprachliche Handlungen) und "Ich kenne jetzt ...", (Wissen) | - | - |
| IV | Nein | - | - | - |

¹¹ Im Internet befinden sich zusätzlich Tests zur Einstufung des Sprachniveaus im Online- und pdf.-Format (vgl. <https://www.hueber.de/schritte-plus-neu/einstufungstest>). Das Lehrerband bietet zudem zu jeder Lektion einen Abschlusstest. Familiensprachliche Fähigkeiten spielen jedoch in keinem der Testformate eine Rolle.

| | | | | |
|-----|------|--|---|---|
| V | (Ja) | <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Handlungen aus dem alltäglichen Leben (z.B. Vorstellung der eigenen Person) • wachsendes Anforderungsniveau: zunächst nur einzelne Wörter einsetzen, dann erst ganze Sätze oder kurze Texte schreiben. • Zudem Vorbereitung auf kooperative Sprachanlässe über Beispieldialoge | <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Handlungen aus dem Kursbuch • wachsendes Anforderungsniveau: zunächst nur einzelne Wörter einsetzen, dann erst ganze Sätze oder kurze Texte schreiben. • Aufgaben zur Aussprache werden mit Audiodateien unterstützt¹² | - |
| VI | (Ja) | <ul style="list-style-type: none"> • regionale Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln¹³ | - | - |
| VII | Ja | <ul style="list-style-type: none"> • wachsendes Anforderungsniveau: zunächst nur einzelne Wörter schreiben, dann ganze Sätze formulieren und eigene Visitenkarten entwerfen. • 4 Aufgaben zu Gruppengesprächen oder spielerischem gemeinsamen Lernen¹⁴ • Aufgaben zu einem Lied und zwei Filmen¹⁵ | <ul style="list-style-type: none"> • 4 Aufgaben mit Schwerpunkt: Nachsprechen. • 19 Aufgaben zum Ergänzen einzelner Wörter oder Sätze bzw. dem Schreiben kurzer Texte | - |

¹² In den nachfolgenden Lektionen sind zudem am Ende der Lektion jeweils zwei Fokussseiten im Arbeitsbuch gegeben: Fokus Beruf (z.B. „Regeln im Büro“ (S. 54) oder „Arbeitsaufträge verstehen“ (S. 78)) und Fokus Alltag (z.B. „eine Produktinformation verstehen“ (S. 41) oder „Rund ums Wohnen“ (S. 55)) oder Familie (z.B. „Lern- und Freizeitangebote“ (S. 91)). Auf diesen Seiten werden dann noch einmal konkrete Sprachhandlungen aus dem alltäglichen, dem beruflichen oder dem familiären Leben thematisiert.

¹³ Im Lehrerhandbuch wird empfohlen, auf die fehlende Differenzierung von „Guten Morgen“ und „Guten Tag“ in manchen Sprachen zu verweisen. Zudem gibt es den Hinweis, Unterschiede im Alphabet verschiedener Sprachen zu thematisieren.

¹⁴ In der untersuchten Lektion wird im Lehrerhandbuch zudem darauf verwiesen, die eigenen Vorstellungen per Smartphone aufzunehmen.

¹⁵ In den nachfolgenden Lektionen befinden sich auf den Seiten mit dem Titel „Zwischendurch mal...“ zum Teil auch Projektformate, in denen die Lernenden Aufgaben im Team bewältigen sollen.

| | | | | |
|------|----|---|---|---|
| VIII | Ja | <p>Sprachhilfen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foto-Hörgeschichte als Slide-Show (für interaktive Whiteboards, Tablets und Smartphones) sowie ein Film, in welchem die Personen der Foto-Hörgeschichte auftreten • Audioaufnahmen • Es gibt blau und gelb hinterlegte Informationskästchen, welche allgemeine Hinweise und Hinweise zur Grammatik enthalten. Dabei sind in den Kästchen zur Grammatik zum Teil auch verschiedene Satzanfänge integriert (z.B. "Ich heiÙe", "Ich bin ...", "Mein Name ist ..." (S. 13)). • visuelle Unterstutzungen in Form von kleinen Zeichnungen oder Fotos (z. B. Zeichnungen von Händen zur Verdeutlichung einer BegruÙung und einer Verabschiedung (S. 12)) • vorgegebene Mustersatze und -fragen • herkunftssprachliche Bezüge zu BegruÙungs- und Verabschiedungsformeln | <p>Sprachhilfen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lückentexte zu einzelnen Wörtern, Ausdrücken oder Fragen • Fotos oder Zeichnungen • Audiodateien • Beispieltexte • visuelle Unterstutzungen (Zeichnungen von Händen, Bild einer Visitenkarte) | <ul style="list-style-type: none"> • Platz für Übersetzungen der Wörter in die eigene Sprache (Diese Ergänzung wird aber nicht durch eine Aufgabe im Lehrwerk aktiv eingefordert!) • verschiedene Memorierungshilfen: Kontextsatze, farbige Genuspunkte, kleine Zeichnungen zu einigen Wörtern. • Lerntipp zur Wortschatzarbeit |
|------|----|---|---|---|

| | | | | |
|----|------|---|---|--|
| IX | (Ja) | <p>Symbole und Piktogramme:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kleine Lautsprecher verweisen auf Hörtexte zur Aufgabe. • Kleine Filmklappen verweisen auf Filme. • Entgegengesetzte Pfeile markieren Aufgaben, welche aktiv gemeinsam in der Klasse bearbeitet werden sollen. • Die kleine Abbildung eines Smartphones verdeutlicht, dass bei dieser Aufgabe die mobilen Endgeräte der Lernenden zum Einsatz kommen <u>können</u>. • Die Abkürzung ÜG verweist auf die Übungsgrammatik aus der Reihe Schritte. • Blau hinterlegte Kästchen enthalten Informationen zur Grammatik, gelb hinterlegte Kästchen allgemeiner Hinweise und Informationen. • In eckigen Klammern sind Hinweise zur Kommunikation gegeben. • Auf der Doppelseite “Grammatik und Kommunikation” ist das zusätzliche Audio- und Videotraining in einem Kästchen mit den entsprechenden Piktogrammen (Lautsprecher und Filmklappe) abgebildet | <p>Symbole und Piktogramme:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kleine Lautsprecher verweisen auch hier auf Hörtexte zur Aufgabe. • Kleine blaue Kästen mit einem Buchstaben und einer Zahl (z. B. B2) verweisen auf die Inhalte des Kursbuches. • Durch eine kleine rotumrandete Raute werden die Vertiefungsübungen zum binnendifferenzierenden Arbeiten gekennzeichnet. • Durch eine kleine viereckige Raute werden die Erweiterungsübungen zum binnendifferenzierenden Arbeiten gekennzeichnet. | <ul style="list-style-type: none"> • Lernwörter sind nicht alphabetisch, sondern entsprechend der Aufgaben und somit des Vorkommens innerhalb der Lektion gegliedert. |
|----|------|---|---|--|

| | | | | |
|----|----|---|---|---|
| X | Ja | <ul style="list-style-type: none"> • weiterführende Aufgaben für schnellere Lernende (S. 13, 17). • weiterführende Übungsangebote in Form eines Audiotrainings und eines Videotrainings. • am Ende der Lektion fakultative Unterrichtsangebote | <ul style="list-style-type: none"> • Die Übungen und Aufgaben berücksichtigen unterschiedliche Lernniveaus. • Basisaufgaben für alle TN • vertiefende Übungen (S. 12, 14, 16) • erweiternde Übungen (S. 12, 14, 16) • Dabei sind die vertiefenden sowie die erweiternden Aufgaben durch entsprechende Symbole markiert. • fakultativ einsetzbare „Fokuseiten“ | - |
| XI | Ja | _ 16 | - | - |

¹⁶ Auf den Übersichtsseiten „Grammatik und Kommunikation“ finden sich Lerntipps wie z. B.: „Lernen Sie Fragen und Antworten immer zusammen“ (Lektion 2), „Notieren Sie Wörter immer mit *der, die, das* und mit Farbe“ (Lektion 4), „Lernen Sie Regeln mit Situationen und Beispielen.“, „Schreiben Sie Kärtchen.“ (Lektion 6) usw. Obwohl die Lerntipps erst mit der zweiten Lektion starten, wird das Kriterium hier als erfüllt bewertet.

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">XII</p> | <p style="text-align: center;">Ja</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Jeder Lektion ist eine Farbe zugeodnet. • Jede Doppelseite nennt Titel und Nummer der Lektion. • Seitenzahlen sowohl als Zahl als auch als ausgeschriebenes Wort • Gleicher Aufbau der Lektion: Foto-Hörgeschichte, Schritte A-E, Doppelseite zur “Grammatik und Kommunikation” sowie Doppelseite “Zwischendurch mal...” • fettgedruckte, größere Überschriften • Aufgaben nicht nur mit Nummern, sondern auch mit den Buchstaben entsprechend der Schritte A-E markiert (z. B. B2) • eindeutige Zuordnung von Fotos und Zeichnungen • Äußerungen in Dialogen sind durch kleine Symbole (z.B. Dreieck, Kreis, Raute) markiert, sodass die Anzahl der Sprecher*innen zusätzlich verdeutlicht wird. • Piktogramme und Symbole, welche beispielsweise auf zugehörige Audioaufnahmen verweisen, sind ebenfalls eindeutig den Aufgaben zuzuordnen. | <ul style="list-style-type: none"> • Jeder Lektion ist eine Farbe zugeodnet. • Jede Doppelseite nennt Titel und Nummer der Lektion. • Seitenzahlen sowohl als Zahl als auch als ausgeschriebenes Wort • Aufgaben orientieren sich an den Schritten A-E aus dem Kursbuch (Markierung und Fettdruck auf jeder Seite) • Verweise zu den entsprechenden Aufgaben im Kursbuch • eindeutige Zuordnung von Fotos und Zeichnungen | <ul style="list-style-type: none"> • Jedem lektionsspezifischen Lernwortschatz ist eine Farbe zugeodnet. • Jede Doppelseite nennt Titel und Nummer der Lektion. • Anordnung des Lernwortschatz entspricht dem Aufbau der Lektion im Kursbuch • verschiedene Unterüberschriften (Foto-Hörgeschichte, A, B, C, D, E) • Hinweise zu den einzelnen Aufgaben aus dem Kursbuch (z.B. A2) • Auf den Seiten des Lernwortschatzes ist ein Lerntipp zu finden (“Lernen Sie die Wörter in Gruppen.” / S. 4). |
|---|--|---|---|---|

Ergänzend zu den Analyseergebnissen sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass sich im Lehrerband nicht nur eine Vielzahl an Vorschlägen und Hinweisen zu Wortschatz- und Grammatikvermittlung etc. finden, sondern auch Themen wie Binnendifferenzierung und Lernstrategien noch einmal explizit aufgegriffen werden. Auch hier wird immer wieder auf unterschiedliche sprachliche Hilfen verwiesen, die Bedeutung der Textsortenvielfalt betont und dem Aspekt der Verknüpfung von Bewegung und Wortschatzarbeit Aufmerksamkeit geschenkt. Es werden außerdem Hinweise zur Vermittlung von Aussprache und Betonung gegeben.

7 Diskussion und Ausblick

Ziel des Artikels war es, ein Kriterienraster für DaZ-Lehrwerke in der beruflichen Bildung zu entwickeln, das eine schnelle Einschätzung ihrer Qualität im Hinblick auf die Gestaltung eines sprachsensiblen bzw. -aufmerksamen Unterrichts ermöglicht. Zur Erstellung des Rasters wurden bereits bestehende Kriterienkataloge überarbeitet und vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse aus der Forschung erweitert. Wie die Ausführungen der Analyse zeigen, hilft der Kriterienkatalog einen umfangreichen Einblick in die sprachliche Gestaltung des ausgesuchten Lehrwerks zu geben.

Dieses überzeugt an vielen Stellen durch Seiten zum Lernstand und zur Lernprogression sowie mit einem breiten und differenzierten Aufgabenangebot und einer lernförderlichen Gestaltung. So bieten die Foto-Hörgeschichte sowie 18 thematisch mit ihr verbundene Aufgaben unterschiedliche Formate für eine ganzheitliche Sprachförderung, in deren Kontext nicht nur eine systematische Vermittlung eines Basiswortschatzes eingebettet ist, sondern auch Aufgaben zu phonetischen Besonderheiten der deutschen Sprache. Zusätzlich bieten die Audio-Dateien diverse Impulse.¹⁷

Dabei zeigt sich, dass lediglich die folgenden Kriterien keine bzw. nur eine unzureichende Berücksichtigung in der Konzeption des Lehrwerks fanden:

¹⁷ Da sich die ausgewählte Lektion an Sprachanfänger*innen wendet und primär ein erster Alltagswortschatz aufgebaut werden soll, entfällt das Kriterium zu fortführenden Erläuterungen bei Fachwörtern, welches erst in späteren Lektionen Relevanz erhält.

eingeschränkt erfüllt

Kriterium 2 / II: Sensibilisierung für Alltags- Bildungs- und Fachsprache: In der analysierten Lektion 1 werden zwar verschiedene Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln thematisiert, jedoch wird deren Verwendungskontext z.B. im Freundeskreis oder im Berufsumfeld nicht explizit thematisiert. Die Thematisierung der Kontexte, in denen die jeweilige Begrüßungsformel verwendet wird, ist dementsprechend Aufgabe der Lehrperson.

Kriterium 2 / V Anregungen zur Sprachreflexion: Mit Blick auf die Ausführungen zum inzwischen breit diskutierten Language Awareness (Luchtenberg 2010) Konzept, das sich in abgewandelter Form auch schon in früheren Katalogen zur Analyse von DaZ/DaF-Lehrwerken wiederfindet (vgl. u.a. Barkowski et al. 1980), erstaunt es, dass die Herkunftssprache(n) zwar an einigen Stellen in der ersten Lektion im Lehrwerk berücksichtigt werden, die Lernenden allerdings lediglich an einer Stelle aufgefordert werden, Wörter in ihre Herkunftssprache(n) zu übersetzen. Aufgaben, die zum systematischen Vergleich zwischen der Zielsprache Deutsch und den Herkunftssprachen auffordern, fehlen demnach. Vor dem Hintergrund, dass Sprecher*innen beim Erlernen einer neuen Sprache auf bereits vorhandene mentale Sprachstrukturen zurückgreifen und bereits erworbene sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten auf die neu zu lernende Sprache übertragen, ist es folglich Aufgabe der Lehrperson, die Lernenden durch systematische Sprachvergleiche anhand ausgewählter Schwierigkeitsbereiche der deutschen Sprache im Spracherwerbsprozess zu unterstützen. Dadurch können beispielsweise gemachte Fehler der Lernenden besser analysiert und gezielte Fördermaßnahmen ergriffen werden. Sprachbeschreibungen, die u.a. für diese Vergleiche genutzt werden können, befinden sich u.a. auf der Seite von ProDaz: <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>.

Nicht erfüllt

Kriterium 2 / IX: Sprachhilfen zur Strukturierung des Lernprozesses: Wenngleich die Lernenden zahlreiche Hilfen zur Seite gestellt bekommen, um sich im Lehrbuch zu orientieren, u.a. kleine Lautsprecher als Symbol für Hörtexte und Filmklappen als Symbol für Filmmaterial, gibt das Lehrbuch keine Hinweise zur Strukturierung des Lernprozesses. In der zukünftigen Überarbeitung der Lehrwerksversion sollte folglich das Einbringen von Markierungen bzw. Symbolen bei besonders wichtigen Inhalten oder Informationskästen zur Wiederholung ergänzt werden. In den Abschlusstests zu jeder Lektion könnte zudem bei

jedem Bereich ergänzt werden, welche Seiten bzw. Inhalte noch einmal wiederholt werden sollten, wenn noch Fehler auftreten.

Obwohl die Analyse einer Lehrwerkslektion zu klein ist, um eine umfassende Aussage für das ganze Lehrwerk zu treffen, zeigt die Analyse mithilfe des Kriterienrasters zusammenfassend dennoch, dass es im Zusammenspiel aller drei Lehrwerksteile sowie der Lehrhandreichung zum Lehrbuch „Schritte Plus Neu. A1.1“ in vielen Bereichen gelungen ist, sprachensible Fördermaterialien für Zweitsprachenlernende in der beruflichen Bildung zu gestalten. Dabei versteht es sich von selbst, dass im Rahmen der Lehrwerkarbeit ein offener und flexibler Umgang mit didaktischen und methodischen Konzepten möglich bzw. nötig ist, so dass das Lehrwerk stärker als Steuerungselement und weniger als Planungshilfe genutzt werden sollte (vgl. NEUNER 2007: S. 399). Folglich gilt, dass sich das Förderpotenzial des Lehrwerks erst vollkommen entfalten kann, wenn es auch durch kompetente Lehrpersonen eingesetzt bzw. in Einzelfällen sachgerecht adaptiert bzw. wie im vorliegenden Fall ggf. durch systematische Sprachvergleiche ergänzt wird. Dies gilt im Besonderen auch für die Angebote zur Binnendifferenzierung.

Literaturverzeichnis

- Amtliche Schuldaten (2018): Ausländische Schülerinnen und Schüler https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2018.pdf, [27.05.2019].
- Barkowski et al. (1980): Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Scriptor, Königstein.
- Baur, Rupprecht S.; Schäfer; Aandrea (2010): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1073 – 1085.
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.) (1999): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum: AKS.
- Brünken, Roland; Leutner, Detlev (2008): „Lernen mit Medien“. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.) (2008): Handbuch der Psychologie. Band: Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 551–562.
- Decker, Yvonne (2010): Deutsch als Zweitsprache in internationalen Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 162-172.
- Decker, Yvonne (2014): Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 3. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 162-172.
- Decker, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Badenwürttemberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Funk, Hermann (2001): Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In: Funk, H.; König, M. (Hrsg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München, S: 279-293.
- Giessing, Jürgen (2004): „Zankapfel ‘Lehrbuch’.“ Praxis Fremdsprachenunterricht ½, S. 82-84.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Sahiner, Pembe; Wulff, Nadja (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hoffmann, Ludger; (o. J.): Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken im Bereich DaF/DaZ http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/Lehrmittelkriterien_LH.pdf, [12.06.2019].
- Jin, Friederike; Schote, Joachim (2015): Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland. Kursbuch Gesamtband A1. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin und München: Langenscheidt.
- Kaufmann, Susan (2016): Rahmencurriculum für Integrationskurse. Deutsch als Zweitsprache <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstr>

[aeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?_blob=publicationFile](#), [23.08.2019].

Koenig, Michael (2010): Lehrwerkarbeit. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 177– 182.

Kommission fuer Lehrwerke Daf (1977): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache <https://core.ac.uk/download/pdf/83654017.pdf>, [06.06.2019].

Kurtz, Juergen (2011): Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. In: Fremdsprachen lehren und lernen, Nr. 40, Heft 2, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Goethe Institut Stockholm (unter der Leitung von Krumm, Hans-Jürgen; 1985): Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern.

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus Verlag.

Leisen, Josef (2015): Der sprachensible deutschsprachige Fachunterricht – DFU. In: Haataja, Kim; Wicke, Rainer E. (Hrsg.): Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber Verlag, S. 117-168.

Leupold, Eynar (2006): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: ein vieldiskutiertes Medium. In: Jung, Udo (2006) (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt: Lang. S.1-9. (mit umfangreicher Bibliographie).

Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.107-117.

Maijala; Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 34, 6, S. 543–561.

Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht: eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (ohne Datum): Integration durch Bildung. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/index.html>, [10.03.2018].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (ohne Datum): Lernstandsberichte für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Lernstandsberichte/index.html>, [10.03.2018].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (28.06.2016): Erlass „Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf, [10.03.2018].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK). URL: https://bass.schul-welt.de/3129.htm#13-33nr1.1p22_AnlageA, [10.07.2020].

Neuner, Gerhard (2007): Lehrwerke. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Francke: Tübingen, S. 400-403.

Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika; Pude, Angela (2015): Schritte Plus Neu 1. Niveau A1.1. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf. München: Hueber Verlag.

Prediger, Susanne (2015): Wortfelder und Formulierungsvariation. Intelligente Spracharbeit ohne Erziehung zur Oberflächlichkeit <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/15-Lernchancen-Prediger-Formulierungsvariation-Webversion.pdf>, Zugriff am 5.7.2019.

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (2020): Rahmenstundentafeln nach APO-BK. URL: <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/ausbildungsvorbereitung-anlage-a/rahmenstundentafeln/rahmenstundentafeln.html#a2>, [10.07.2020].

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

Sprachverband e.V. Mainz (1994): Beurteilung von Lehrwerken in Kursen, die für ausländische Arbeitnehmer durchgeführt werden. In: Kast, B.; Neuner, G. (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Berlin u. a.: Langenscheidt, S. 122-130.

Lehrwerke

Cornelsen Verlag (2019a): Kiras Lernwelt. Förder- und Trainingsmaterialien für Deutsch als Zweitsprache im Anfangsunterricht der Grundschule <https://www.cornelsen.de/reihen/kiras-lernwelt-foerder-und-trainingsmaterialien-fuer-deutsch-als-zweitsprache-im-anfangsunterricht-der-grundschule-360001040000>, [18.09.2019].

Cornelsen Verlag (2019b): Prima Plus – Leben in Deutschland. DaZ für Jugendliche <https://www.cornelsen.de/reihen/prima-plus-leben-in-deutschland-daz-fuer-jugendliche-120002510000>, [24.08.2019].

Cornelsen Verlag (2019c): Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland. Ausgabe für berufliche Schulen <https://www.cornelsen.de/reihen/pluspunkt-deutsch-leben-in-deutschland-120002310000/ausgabe-fuer-berufliche-schulen-120002310001>, [23.08.2019].

Ernst Klett Sprachen GmbH (2019a): Fabuli. Anfangsunterricht Deutsch – Erstlese- und Sprachlehrwerk für Kinder <https://www.klett-sprachen.de/fabuli/r-1057/109#reiter=undefined&niveau=A1>, [24.08.2019].

Ernst Klett Sprachen GmbH (2019b): Hallo Anna. Deutsch für Kinder <https://www.klett-sprachen.de/hallo-anna/r-1057/131#reiter=undefined&niveau=EinstiegA1>, am 24.08.2019.

Ernst Klett Sprachen GmbH (2019c): Magnet neu. Deutsch für junge Lernende <https://www.klett-sprachen.de/magnet-neu/r-1057/165#reiter=titel&niveau=A1>, [24.08.2019].

Ernst Klett Sprachen GmbH (2019d): Das DaZ-Buch. Lehrwerk für den intensiven Spracherwerb in der Sekundarstufe <https://www.klett-sprachen.de/das-daz-buch/r-1057/491#reiter=titel&niveau=A1-A2>, [24.08.2019].

Ernst Klett Sprachen GmbH (2019e): geni@1 klick. Deutsch für Jugendliche <https://www.klett-sprachen.de/geni-1-klick/r-1057/123#reiter=titel&niveau=A1>, [24.08.2019].

Hueber Verlag (2019a): Paul, Lisa & Co. Deutsch lernen in der Primarstufe <https://www.hueber.de/paul-lisa-co>, [24.08.2019].

Hueber Verlag (2019b): Jana und Dino. Der sanfte Weg zu erstem Lesen und Schreiben <https://www.hueber.de/jana-und-dino>, [24.08.2019].

Hueber Verlag (2019c): Beste Freunde – so macht Deutsch lernen Spaß! <https://www.hueber.de/beste-freunde>, [24.08.2019].

Hueber Verlag (2019d): AusBlick. <https://hueber.de/ausblick/info/konzept>, am 18.09.2019.

Hueber Verlag (2019e): Schritte Plus Neu. Info. Praxiserprobtes Konzept, neue Inhalte und vielfältige Innovationen <https://www.hueber.de/schritte-plus-neu/info>, [23.08.2019].

Hueber Verlag (2019f): Menschen hier. Info. Ideale Vorbereitung auf das Leben in einem deutschsprachigen Land <https://www.hueber.de/menschen-hier/info/neu>, [23.08.2019].