MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Was Lehrwerke in der Sekundarstufe 1 für das Unterrichtsfach Deutsch können (sollen)."

– Eine Bestandsaufnahme durch Lehrer*innenbefragung

verfasst von / submitted by

Angelika Stallinger BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 199 506 510 02
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund UF Deutsch UF Geographie und Wirtschaftskunde
Betreut von / Supervisor:	Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr bedanken, welche mir immer wieder mit Vorschlägen und konstruktiver Kritik zur Seite stand.

Was wäre ein Interview ohne Interviewteilnehmer*innen? Ein Dankeschön an meine acht Interviewpartnerinnen, welche sich die Zeit genommen haben und mir einen Einblick in ihre Tätigkeit als Lehrerin gewährt haben.

Als nächstes danke ich meinen Korrekturleser*innen für ihre Sorgfalt und ihr Engagement.

Ein großes Dankeschön an meine Familie, die mir mein Lehramtsstudium ermöglicht hat und mich bei meinen Plänen und Vorhaben immer unterstützt.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meinem Freund Jakob bedanken, dessen Geduld ich wohl am meisten strapaziert haben. Besonders in dieser stressigen Zeit stand er mir immer mit motivierenden Worten und einer starken Schulter zur Seite und hielt zur Sicherheit eine Notfallschokolade bereit.

Angelika Stallinger, April 2021

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1
2. Das Schulbuch 3
2.1 Begriffsdefinition 3
2.2 Geschichte des Schulbuchs 4
3. Aktueller Forschungsstand 6
3.1 Schulbuchforschung 6
3.2 Schulbuchnutzungsforschung 6
3.3 Produktorientierte Schulbuchforschung 9
4. Das Schulbuch als Abbild von Staat und Gesellschaft 11
4.1 Der Lehrplan als direktes Steuerungsinstrument 12
4.2 Bildungsstandards als indirektes Steuerungsinstrument 15
4.3 gesellschaftliche Herausforderungen der Schule 16
4.3.1 Digitale Medien 16
4.3.2 Migration und Deutsch als Zweitsprache 17
4.3.3 Fachfremder Unterricht 18
5. Fachdidaktische Ansprüche an ein Schulbuch 19
5.1 Fachdidaktik Deutsch als junge Disziplin 19
5.2 Entwicklung des Deutschunterrichts 21
5.3 Das Schulbuch im Interessenskonflikt 23
5.4 Die Verlagsperspektive – Entstehung eines Schulbuchs 23
6. Einsatz von Schulbüchern im Unterricht 26
6.1 Funktion von Schulbüchern 26
6.2 Das Schulbuch als Leitmedium im Unterricht 28
6.3 Herausforderungen in der Nutzung von Schulbüchern 30
6.3 Schulbücher im Deutschunterricht 32
6.4 Aufbau eines Schulbuchs für Deutsch – Ein Beispiel 34
6.5 Digitale Schulbücher auf dem Vormarsch 35
7. Forschungsdesign 39
7.1 Forschungsfragen und Hypothesen 39
7.2 Forschungsmethode – das Leitfadeninterview 41
7.3 Datengrundlage der Leitfadeninterviews 42
7.4 Datenanalyse des Leitfadeninterviews 45
7.4.1 Ablauf der inhaltlich strukturierenden Analyse 45

7.4.2 Ablauf der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse 48
7.5 Kategoriendefinition der Inhalte des Interviews 51
8. Ergebnisse der Interviews mit Lehrpersonen 53
8.1 Inhaltliche Erwartungen an ein Schulbuch 53
8.1.1 Inhaltlich-thematische Erwartungen an ein Schulbuch 53
8.1.2 Formal-gestalterischer Erwartungen an ein Schulbuch 58
8.1.3 Pädagogisch-didaktische Erwartungen an ein Schulbuch 59
8.1.4 Zusammenfassung der Erwartungen von Lehrkräften an ein Schulbuch 63
8.2. Zuordnung von Lehrpersonen in Typen nach der Dominanz des Schulbuchs im Unterricht 65
8.3 Verwendung von Schulbüchern im Deutschunterricht 71
8.4 Zuordnung von Lehrpersonen nach der Einstellung gegenüber der Digitalisierung von Schulbüchern 75
8.5 Verwendung eines digitalen Schulbuchs im Deutschunterricht 78
9. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse 79
9.1 Kriterien eines guten Deutschbuchs 79
9.2 Das Deutschbuch als Leitfaden im Deutschunterricht 83
9.3 Das digitale Deutschbuch auf dem Vormarsch 86
10. Fazit 86
11. Verzeichnisse 89
11.1 Abbildungsverzeichnis 89
11.2 Literaturverzeichnis 90
12. Anhang 96
Eidesstattliche Erklärung 96
Abstract 97
Transkript der Interviews 99
Interview mit einer Schulbuchautorin des Öbv Verlags 153
Themenmatrizen der Auswertung 156
Interviewleitfaden 169

1. Einleitung

Nach der umfangreichen fachlichen Ausbildung an der Universität Wien erhielt ich meine erste Stelle als Junglehrerin an einer Mittelschule in Niederösterreich. Mit Motivation und Interesse tauchte ich, anfangs etwas überfordert, in die Welt der Schule ein. Mein wichtigstes Instrument im Unterricht und zur Unterrichtsplanung war und ist seitdem das Schulbuch. Überwältigt war ich von der großen Bandbreite an Schulbüchern und deren Unterschiede in Format, Inhalt und Aufbau. Ich brauchte Monate bis ich mich im Schulbuch für den Deutschunterricht zurechtfand. Im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen höre ich immer wieder unterschiedlichste Meinungen zu Schulbüchern und deren Qualität. Ich mache mir viele Gedanke darüber, was ein gutes Schulbuch ausmacht, wie ich es am besten einsetzen kann und welche Übungen für meine Klassen und für meinen Unterrichtsstil sowie meine Persönlichkeit am besten passen. Es braucht viel Zeit, sich mit einem Schulbuch auseinanderzusetzen und in weiterer Folge herauszufinden, wie man dieses am besten einsetzt. Ich bin der Meinung, dass sich jede Lehrperson intensiv mit Schulbüchern beschäftigen muss, um deren Eignung für den eigenen Unterricht feststellen zu können. Deshalb möchte ich mich im Rahmen dieser Masterarbeit genauer mit den Bedürfnissen von Lehrpersonen für das Unterrichtsfach Deutsch beschäftigen. Was erwarten Lehrpersonen von einem Deutschbuch? Inwiefern unterscheiden sich die Erwartungen von Lehrpersonen? Im Kontext der Erwartungen an Schulbücher ist auch das Konzept des Lehrbuchs als Leitfaden für den Unterricht infrage zu stellen. Inwiefern stellt das Deutschbuch das Leitmedium im Deutschunterricht dar?

Im Rahmen meiner Masterarbeit werde ich mich mit Deutschlehrwerken für den Deutschunterricht in der Unterstufe beschäftigen. Das Heranziehen von aktuellen fachdidaktischen Überlegungen, sowie Interviews mit Lehrpersonen und Autor*innen sollen Einblicke in die Realität der Ansprüche an Lehrwerke bieten. Demgegenüber stehen die Vorgaben der Verlage, wie beispielsweise staatliche Prüfverfahren und Genehmigungen sowie die Realität des österreichischen Schulbuchmarktes, welcher bestimmten Marktfaktoren unterliegt.

Diese Arbeit bietet zu Beginn einen Überblick über die Geschichte von Schulbüchern und deren Veränderungen im Laufe der Zeit. Da sich die empirische Forschung dieser

Arbeit insbesondere auf die Sekundarstufe 1 bezieht, werden anschließend aktuelle Herausforderungen der Schule, welche Schüler*innen in der Unterstufe betrifft, näher erläutert. Das Schulbuch soll im Spannungsfeld zwischen Schule, Staat und Gesellschaft sämtliche Aufgaben erfüllen und gleichzeitig auf dem Schulbuchmarkt bestehen (Menzel 2010, 221), weshalb in dieser Arbeit erklärt wird, welche Probleme sich dadurch ergeben. Diese Arbeit konzentriert sich insbesondere auf die Perspektive von Lehrpersonen. Dabei geht es um deren unterschiedliche Vorstellungen eines Schulbuchs und die Frage, was ein Schulbuch in der Sekundarstufe 1 leisten soll. Auch der Frage, ob das Schulbuch heute noch das Leitmedium im Deutschunterricht darstellt, soll geklärt werden. Darüber hinaus bietet diese Arbeit die Möglichkeit einen genaueren Blick in die Praxis zu werfen und somit auf Verbesserungspotentiale von Lehrwerken aufmerksam zu machen.

Die Erwartungen der Nutzer*innen stehen den Angeboten der Schulbuchverlage gegenüber. Mithilfe der aus der empirischen Studie gewonnenen Ergebnisse zur Schulbuchnutzung lassen sich konkrete Schlussfolgerungen hinsichtlich einer gelungenen Erstellung von Schulbüchern für den Deutschunterricht ziehen. Diese Erkenntnisse können von Verlagen miteinbezogen werden und somit einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der Qualität von Lehrwerken leisten.

2. Das Schulbuch

2.1 Begriffsdefinition

In fachwissenschaftlicher Literatur sind die Begriffe *Lehrbuch*, *Schulbuch*, *Lehr- bzw. Lernmittel* und *Lehr- bzw. Lernmedien* oder *Bildungsmedien* in Verwendung. Die Begriffe *Lehr- und Schulbuch* werden meist Synonym verwendet, während die Begriffe *Lehr- und Lernmittel* als Überbegriff dienen und eine Sammlung von Materialien für Schüler*innen oder Lehrpersonen bezeichnen, wie zum Beispiel Aufgabensammlungen oder Vorlagen (Fuchs, Niehaus, und Stoletzki 2014, 9–10). Menzel (2010) unterscheidet dabei noch genauer und meint mit dem Begriff *Lehrmittel* Materialien, welche von Lehrpersonen verwendet werden. Dem gegenüber bezieht sich das Wort *Lernmittel* eher auf Materialien zum selbstständigen Arbeiten für Schüler*innen (Menzel 2010, 226). Unter dem Begriff *Bildungsmedien* werden alle für den Unterricht konzipierte Printmedien als auch Onlineangebote zusammengefasst. Diese können auch von kommerziellen Anbietern, bildungsnahen Institutionen oder Plattformen für Lehrpersonen stammen. Als Beispiele sind hier Lernspiele, Hörspiele sowie verschiedene Audioaufnahmen zu nennen. Unter dem breiten und umfangreichen Repertoire an Medien unterliegen allerdings lediglich Schulbücher einem staatlichen Genehmigungsverfahren, was bei selbst erstelltem Material oder Materialien von diversen Websiten selten der Fall ist. Auch deshalb lässt sich die Qualität sowie didaktische Konzeption der verschiedensten Materialien eher schwer feststellen (Wrobel und Müller 2014, 7).

Unter einem Schulbuch versteht (Wiater 2005, 43) ein „für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten.“ Ähnlich lautet eine weitere Definition: Schulbücher sind „eigens für den Schulunterricht entwickelte Lehr- und Lern- und Arbeitsmittel. Sie enthalten Lerninhalte eines Faches oder Lernbereichs in systematischer, didaktischer und methodisch aufbereiteter Form.“ (Sandfuchs 2010, 19). Beide sind sich einig, dass es sich um eine systematische Aufbereitung von Inhalten bzw. Stoff handelt, welche in einer bestimmten Art und Weise gesammelt werden. Sandfuchs (2010, 19) erweitert jedoch diese Aufbereitung um die Adjektive methodisch und didaktisch, was auch auf den Umstand zurückzuführen ist, dass diese eben insbesondere für den Gebrauch in der Schule

erstellt werden. Eine andere Perspektive bietet Rezat (2011, 156) an. Er sieht Schulbücher in der Rolle als

> „Artefakte bzw. kulturellen Werkzeugen (…), die ihrem Nutzer einerseits bestimmte Nutzungsmöglichkeiten anbieten, ihn andererseits aber auch mit einer Reihe von Beschränkungen konfrontieren. So lässt sich nicht jedes Werkzeug für jeden beliebigen Zweck auf beliebige Weise einsetzen, sondern es bietet sich eben nur als Werkzeug für bestimmte Zwecke an und erfordert jeweils eine bestimmte Handhabung."

Obwohl sich diese Definition von anderen unterscheidet, wird hier wieder von einem Arbeitsmittel gesprochen. Höhne (2003, 73) ist einer der wenigen, der den Aspekt des Arbeitsmittels außer Acht lässt. Laut ihm stellt ein Schulbuch

> „ein Wissensmedium dar, in dem soziokulturelles Wissen in einer spezifischen medialen Form artikuliert wird – als pädagogisch kodiertes, buchförmiges, institutionalisiertes sowie historisch und zeitlich verdichtetes soziales Wissen"

Diese Definition bezieht sich weniger auf das Buch als haptisches Gut, sondern auf das darin enthaltene soziale Wissen. Zusammengefasst kann ein Schulbuch als haptisches Arbeitsmittel und Hilfswerkzeug betrachtet werden, welches die in der Schule notwendigen Inhalte enthält und diese darüber hinaus strukturiert und didaktisiert. Das Schulbuch als Werkzeug erfordert durch seine Vielfältigkeit auch eine gewisse Handhabung.

2.2 Geschichte des Schulbuchs

Im 18. Jahrhundert spielten Schulbücher noch keine wesentliche Rolle, da die Schülerzahlen gering waren und die allgemeine Schulpflicht noch nicht existierte. Erst als der gemeinsame Unterricht aufkam, war es wichtig, dass alle Schüler*innen einer Klasse dasselbe Schulbuch hatten. Diese glichen eher einer Stoffsammlung, welche keine Bilder enthielt, sondern nur in Tabellen angeordneten Übungsstoff zum Auswendiglernen. Von didaktischen und methodischen Vorgehensweisen war noch lange nicht die Rede (Spachinger 2009, 243). Erstmals 1776 erregte das Lesebuch „Kinderfreund" große Aufmerksamkeit. Dieses prägte die Gattung des Schulbuchs nachhaltig. Erstmals enthielten Lesebücher kindgerechte und lebensnahe Texte, welche bis heute in aktuellen Schulbüchern gefragt sind (Sandfuchs 2010, 14–15).

Erst später entwickelte sich der Unterricht von der Wissensvermittlung zur Handlungsanweisung, in dem auch der Lebensraum und die Eigenerfahrung der Schüler*innen berücksichtigt werden (Spachinger 2009, 244).

Schulbücher entwickelten sich in den letzten Jahrhunderten zum Positiven. Der Seitenumfang wurde größer, Farben wurden bunter und vor allem der Inhalt änderte sich wesentlich (Banse 2010, 59–60). Heute werden bei der Erstellung von Schulbüchern und Lehrwerken didaktische Konzeptionen der Forschung mit einbezogen, welche den Unterricht unterstützen. Darüber hinaus wird ein Lehrbuch von diversen zusätzlichen Angeboten, wie Zusatzhefte, CDs, Lernsoftware und Lehrerhandbücher, begleitet. Somit kann in den meisten Fällen von einem Medienverbund gesprochen werden (Banse 2010, 60). Seit den 1960er Jahren veränderten sich Schulbücher massiv, sodass von einem Paradigmenwandel gesprochen werden kann. Seit Neuestem werden auch Materialien und Hefte zur Kompetenzüberprüfung erwartet, um auch den Ansprüchen der Fachdidaktik und den wissenschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (Menzel 2010, 224).

Einen wesentlichen Beitrag zu Veränderungen in der Deutschdidaktik leistete die sogenannte Kommunikative Wende, welche eine Abkehr von Dichtung und formal-strukturalistischer Grammatik zur Folge hatte. Stattdessen standen kritische Analysen von Texten und Kommunikation im Mittelpunkt. Darüber hinaus war es wichtig, die Perspektive von Schüler*innen miteinzubeziehen und ebenso den Konstruktivismus zu fördern, womit aktives produktives Handeln von Lernenden sowie selbstständiges Arbeiten gemeint sind (Düsing 2014, 29). Diese Veränderungen der Didaktik spiegelten sich auch in den Schulbüchern wider und sorgten für Umbrüche. Auch Menzel (2010, 226) spricht von einer großen Veränderung indem er schreibt: „Das Schulbuch als *Lehrbuch* hat sich zu einem *Lernbuch* entwickelt.“ Auch hier wird die Unterscheidung der Begriffe Lehren und Lernen als wesentlich erachtet. Das selbstständige Arbeiten mit Materialien wird immer mehr gefordert, womit sich auch die Rolle von Lehrpersonen verändert, welche in aktuellen Beiträgen eher als Lernbegleiter*innen oder Lernmoderator*innen betrachtet werden.

3. Aktueller Forschungsstand

3.1 Schulbuchforschung

Aufgrund der schon mehrmals belegten Tatsache, dass Schulbücher Einfluss auf die Unterrichtsplanung von Lehrpersonen haben (Ott 2019; Rezat 2010; Ballis und Gaebert 2013) und sich somit auch auf den Unterricht und Lernerfolg auswirken, ist es notwendig, diese zu beforschen. Im Gegensatz zum Bereich Deutsch als Fremdsprache, welcher bereits früher beforscht wurde, sind im Bereich Deutschunterricht wenig Publikationen bzw. Studien zu finden. Diese tauchen erst in jüngeren Publikationen auf (Ott 2019, 292).

Ziel von Schulbuchanalysen ist es in erster Linie, die Defizite und Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen und die Qualität der Lehrmittel zu steigern. Im Allgemeinen werden Typen der Schulbuchforschung unterschieden. Diese sind die prozessorientierte Forschung, welche die Entstehung und den Lebenszyklus eines Buches meinen, die produktorientierte Forschung, die sich hauptsächlich mit inhaltlichen Aspekten auseinandersetzt und schließlich die wirkungsorientierte Forschung, welche insbesondere die Rezeption der Werke ins Blickfeld nimmt (Doll und Rehfinger 2012, 21).

Inhaltliche Analysen von Texten und Themen sowie eine angemessene Aufgabenstellung werden eher den Fachdidaktiken zugewiesen, wobei auch andere Wissenschaften einen Beitrag leisten können. Wenn es beispielsweise um die Frage nach der Erfassung von Geschlechterbildern, Lebensentwürfen und Konflikten geht, ist für die Erziehungswissenschaften ein großes Forschungsfeld zu finden. Trotzdem nehmen diese Forschungsmöglichkeiten in den Erziehungswissenschaften eher eine untergeordnete Rolle ein (Kahlert 2010, 45).

3.2 Schulbuchnutzungsforschung

Zur Steigerung der Qualität des Unterrichts muss neben inhaltlich-didaktischen Aspekten auch ein weiterer Faktor hinzugezogen werden, nämlich die Lehrperson, welche die Nutzung von Schulbüchern maßgeblich beeinflusst. Während inhaltliche Analyse lediglich über das Potential informieren, gibt die Schulbuchnutzungsforschung Aufschluss über die Realität und Praxis im Schulalltag, wie zum Beispiel die Frage,

warum Lehrkräfte ein Schulbuch in bestimmter Weise nutzen (Rezat 2010, 13–14). Was die Schulbuchnutzungsforschung als Teil der Schulbuchforschung betrifft, sind ebenfalls nur wenige Studien vorhanden. Durch Studien in den Fächern Deutsch sowie Mathematik wurde bewiesen, dass die Schulbuchnutzung einen wesentlichen Einfluss auf die Unterrichtsplanung von Lehrpersonen hat (Rezat 2010, 15). Auch Gräsel (2010, 137) sieht in der empirischen Beforschung von Schulbüchern eine Schlüsselrolle für die Steigerung der Unterrichtsqualität. Die Beforschung der Nutzung von Schulbüchern scheint allerdings ein schwieriges Unterfangen zu sein. Bei der Mehrzahl dieser Studien handelt es sich um quantitative Umfragen mithilfe von Fragebögen, welche den Vorteil bieten, eine große Stichprobe umfassen zu können. Kritisch zu beachten ist jedoch die Validität der Fragebogenanalyse, da sich diese aus dem Selbstkonzept der Befragten ergibt und sich somit von der tatsächlichen Nutzung eines Schulbuches unterscheiden kann (Rezat 2010, 15). Auch (Ossner 2007, 161) weist auf die Problematik der Nutzungsforschung hin, indem er schreibt „(…) man weiß sehr wenig zum Einsatz. Man hat Vermutungen, die allerdings nicht auf systematischer Untersuchung beruhen, sondern auf Gelegenheitsbeobachtung der verschiedensten Art“.

Zur Spezialisierung der Schulbuchforschung erfolgte die Unterteilung in prozess-, produkt- und wirkungsorientierte Lehrwerkforschung, welche dazu beitrug, dass auch Lehrpersonen in die Weiterentwicklung miteinbezogen wurden und somit lebensnahe und insgesamt ansprechendere Schulbücher entstanden (Kahlert 2010, 52). Dennoch meint Ott (2019, 292), dass bei der Entwicklung von Schulbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch die Schulpraxis sowie die Autoren*innen in die Diskussion um deren Inhalten und Konzeptionen nur unzureichend eingebunden werden. „Zudem wird das Deutschbuch weder von Seiten der Fachdidaktik noch der Fachwissenschaften systematisch und kontinuierlich beforscht.“ Was jedoch jüngere Publikationen betrifft, scheinen die Forschungen zu Schulbüchern im Fach Deutsch wieder aufzuleben, wobei es aus fachwissenschaftlicher wie fachdidaktischer Sicht immer noch an systematischer Beforschung von Deutschlehrwerken fehlt. Dies begründet Ott (2019, 292) mit der fehlenden Vermittlung des Wissens über Forschungsmöglichkeiten und bezieht sich dabei auch allgemein auf die Bildungsmedienforschung. Die Möglichkeiten des Forschungsfeldes sind dennoch groß. Die unterschiedlichen Zugriffsarten der Forschung werden eingeteilt in „1. Diachrone(n) oder synchrone(n) Untersuchungen, 2. (…) dem Schulbuchtyp, 3. (…)

dem disziplinären Zugriff und/oder Erkenntnisinteresse, 3. (…) Typen der Schulbuchforschung, 4. (…) der zugrunde gelegten Methodologie und Methodik.“ (Ott 2019, 292-293). Einen weiteren Grund für das fehlende Forschungsengagement sieht Kahlert (2010,48) in der fehlenden Anerkennung der Arbeit als Schulbuchautor. Die Weiterentwicklung und die Forschung an Schulbüchern müssen an gesellschaftlichem Wert und Ansehen gewinnen.

Im Forschungsbereich des Deutschunterrichts sind unter den jüngsten Studien zum Schulbuch unter anderem folgende zu nennen. Studien von Killus (1998), Tebrügge (2001), Ballis/Gaebert (2010) und Gaebert (2014) beschäftigen sich mit der Schulbuchnutzung im Deutschunterricht und werden im folgenden Abschnitt näher erläutert. *„Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1“* von Dagmar Killus (1998) ist eine der umfangreichsten Studien auf dem Gebiet, welche auf einen vermehrten Einsatz des Sprachbuches in der Hauptschule im Gegensatz zum Gymnasium schließen lässt. Besonders in Übungsphasen scheint der Stellenwert des Sprachbuchs für Deutsch hoch zu sein. Die Studie von Andrea Tebrügge (2001) *„Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung“* ergibt, dass 65,8 % der Lehrkräfte für den Deutschunterricht das Schulbuch als Basis für die Vorbereitung des Unterrichts verwenden. Ein Vergleich mit dem Mathematikunterricht, in welchem dieser Anteil 95,4 % der Lehrpersonen ausmacht, zeigt einen deutlichen fachspezifischen Unterschied der Nutzungsgewohnheiten (Ballis und Gaebert 2010, 32). Im Jahr 2010 kommen weitere Ergebnisse einer Fragebogenerhebung von Anja Ballis und Désirée-Kathrin Gaebert hinzu *„Lehr- und Lernmedien im Literaturunterricht“*, welche den hohen Stellenwert von selbsterstellten Arbeitsblättern im Literaturunterricht im Gegensatz zum Sprachunterricht aufzeigen (Ballis und Gaebert 2010). Laut der Lehrer*innenbefragungen einer Studie von (Gaebert 2014, 140) geben die befragten Lehrkräfte an, auch für Grammatikaufgaben bestehende Materialien begleitend zum Unterricht einzusetzen und eher viel Zeit aufzuwenden, um selbst Arbeitsmaterial zu erstellen oder zu suchen. Damit zusammen hängt in vielen Fällen eine Unzufriedenheit mit dem Schulbuch. Jedoch ist auch anzunehmen, dass Lehrkräfte in Bezug auf den Grammatikunterricht auch gegen die vorgesehene Konzeption des Schulbuchs arbeiten.

In jüngsten Studien der produktorientierten Schulbuchforschung liegt der Fokus auf der Verbesserung der Lehrmittel durch Kompetenzorientierung. Hier geht es hauptsächlich um die Aufgabenqualität in Schulbüchern. Den Deutschunterricht betreffend sind an dieser Stelle beispielsweise folgende Beiträge zu nennen: Iris Winkler (2010) *„Lernaufgaben im Literaturunterricht“* und die im Sammelband *„Aufgaben im Schulbuch“* (Matthes und Schütze 2011) erschienene Beiträge von Anja Ballis und Désiré-Kathrin Gaebert (2011) *„Aufgabenformate im Literaturunterricht“* und Henriette Hoppe (2011) „Durch Aufgaben zum Textverstehen anregen“.

Lässig (2010, 212) nennt weitere Aspekte, welche in der Schulbuchforschung mehr berücksichtigt werden sollten. Erstens sollten sozialen und kulturellen Kontexten mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, da bis heute nicht geklärt ist, inwiefern sich diese beispielsweise auf die Inklusion sowie Exklusion von Inhalten auswirken. Ein zweiter Forschungsaspekt sind politische Kontexte, wobei es ebenfalls um die Implementierung und Selektion von Wissen, sowie politischer Kontrolle geht. Drittens nennt Lässig (2010, 212) die Notwendigkeit der Beforschung von pädagogischen Kontexten, womit sie die praktische Relevanz von Medienkulturen im Unterricht meint. Noch weiß man wenig über die Einflüsse von Bildungsmedien und deren Auswirkungen sowie Einsatz im Unterricht. Auch die Handlungen und Einstellungen von Lehrpersonen spielen hier eine wesentliche Rolle. Als vierten und letzten Punkt werden ökonomische Aspekte genannt, wodurch auch die Umstände der Produktion von Schulbüchern und Bildungsmedien in die Forschung miteinbezogen werden sollen.

3.3 Produktorientierte Schulbuchforschung

Welche Schulbücher für ein bestimmtes Fach bestellt werden, hängt unter anderem von der Beurteilung deren Qualität ab. Diese Beurteilung kann in Fachkonferenzen in Schulen diskutiert werden, oder eine Lehrperson entscheidet selbst, welches sie als qualitativ hochwertig einschätzt und womit gearbeitet wird. Somit ist an dieser Stelle die Frage zu stellen, anhand welcher Kriterien ein Lehrwerk als qualitativ hochwertig bewertet wird. Laut des Uses-and-Gratifications-Ansatzes, welcher im Zusammenhang mit Mediennutzung häufig Anwendung findet, stehen die Bedürfnisse und Motive der Nutzerinnen und Nutzer im Fokus der Mediennutzung. Diese Annahme geht davon aus, dass eine Person ein Medium auswählt, welches zur Befriedigung der

individuellen Bedürfnisse und Intentionen am besten geeignet ist (Meyen 2004, 16–18). Daraus kann geschlossen werden, dass die Einschätzung der Qualität eines Lehrwerks von Lehrperson zu Lehrperson variiert und höchst subjektiv ist, da sich die Bedürfnisse von Schüler*innen und Lehrpersonen stark unterscheiden. Spachinger (2009, 247) geht davon aus, dass Lehrpersonen jene Unterrichtsmittel wählen, welche „einen möglichst geringen Aufwand für die Vorbereitung und für die Nachbearbeitung erfordern." Diese Annahme bestätigt den Uses-and Gratifications-Ansatz, da hier wiederum die Bedürfnisse der Lehrperson im Vordergrund stehen und die Bewertung sowie die Auswahl von Schulbüchern subjektiv beeinflusst werden. Um dennoch eine möglichst objektive Einschätzung der Qualität von Lehrwerken zu ermöglichen, wurden zahlreiche Kriterienkataloge entworfen, welche auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen und den Fokus auf bestimmte Aspekte richten.

Die vorliegende Masterarbeit soll einen Betrag zur produktorientierten sowie zur nutzungsorientierten Lehrwerkforschung leisten, da sich diese mit den inhaltlichen sowie formalen Anforderungen an ein Lehrwerk auseinandersetzt. An dieser Stelle ist zu klären, wie produktorientierte bzw. inhaltliche Lehrbuchevaluationen strukturiert und systematisiert werden. Seit den 1980er Jahren werden von Universitäten ‚Schulbuchraster' entwickelte, welche eine systematische Untersuchung von Schulbüchern gewährleisten sollen. Darüber hinaus bieten diese Raster eine Übersicht über Kriterien, welche ein qualitativ hochwertiges Schulbuch erfüllen soll und dienen somit auch den Lehrkräften als Hilfestellung bei der Auswahl von Schulbüchern (Doll und Rehfinger 2012, 22). Unter der Vielzahl dieser sogenannten Schulbuchraster bzw. Kriterienkataloge befinden sich auch das Salzburger Raster aus dem Jahr 1990, das Analyseinstrument LEVANTO und eine Auflistung der EEPG (European Educational Publishers Group), welche im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

Der Salzburger Raster besteht beispielsweise aus 11 Hauptkategorien, welche Folgendes betreffen: „Allgemeines zum Schulbuch bzw. dem Lehrwerk, Ausstattung, Handhabbarkeit, Ziele, Inhaltliche Qualität, Sprachliche Gestaltung, Methodische Gestaltung, Funktion für die Planung und Durchführung des Unterrichts, Bilder/Graphiken/Tabellen, Umgang mit dem politischen Gehalt, Informationen über Autor/-innen sowie Entstehungsbedingungen." (zitiert nach Doll und Rehfinger 2012, 23). Ebenfalls interessant sind die Kriterien, welche für die Auszeichnung des BEST EUROPEAN LEARNING MATERIALS AWARDS (BELMA) aufgelistet werden. Diese

gelten als besonders innovativ, da hier neue Lehr- und Lerntheorien miteinbezogen wurden, welche den Lernenden möglichst individuelle Lernprozesse ermöglichen und auf das Erreichen von fächerübergreifenden Kompetenzen abzielen. Aufgelistet werden die Aspekte Relevanz, wobei es um die Bedürfnisse der Nutzer geht, Transparenz, zur eindeutigen Darstellung der Ziele, Reliabilität, wodurch die Abschnitte eines Schulbuchs sinnvoll verknüpft werden sollen, Attraktivität, welche die Motivation der Nutzer fördert, Flexibilität, wodurch die Anpassung an individuelle Bedürfnisse möglich wird, Generativität, womit das Anregen von Lerntätigkeiten in unterschiedlichen Lernumgebungen gemeint ist, Partizipation, welche die Beteiligung und Lernbereitschaft fördert, Sozialisation, wobei es um eine Förderung der sozialen Interaktion durch das Schulbuch geht (EEPG 2020). Das Analyseinstrument LEVANTO ist ebenfalls ein Instrument zur Lehrmittelevaluation, welches im Jahr 2009 erarbeitet wurde. Ziel der Anwendung von Kriterienkatalogen ist es, Lehrmittelentscheidungen nachvollziehbarer und transparenter zu gestalten (Doll und Rehfinger 2012, 199–200). Die Hauptkategorien dieses Katalogs werden in dieser Arbeit zur Gliederung der inhaltlich-strukturierenden Analyse von Interviews mit Lehrpersonen herangezogen. Daher erfolgt eine genauere Erläuterung dieses Analyseinstruments im Kapitel 7.4.1 (Ablauf der inhaltlich strukturierenden Analyse der Interviews).

Sandfuchs (2010, 21) beschäftigt sich mit der Qualität von Schulbüchern und sieht dabei folgende Aspekte als besonders bedeutend an. Gute Schulbücher werden von ausgebildeten Experten erstellt und enthalten eine klare inhaltliche Strukturierung, konzentrieren sich auf Basiskompetenzen und Lernziele, thematisieren ebenso Arbeitsmethoden und Lernstrategien, enthalten Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, verfügen über leicht lesbare Inhalte, welche anschaulich und auch mit Hilfe von Bildern dargestellt sind. Sie enthalten ebenfalls Aufgaben, die das eigenständige Lernen ermöglichen und die Eltern über Lernaufgaben und Anforderungen informieren.

4. Das Schulbuch als Abbild von Staat und Gesellschaft

Wie Menzel (2010, 221), selbst Schulbuchautor, erläutert, ist bei der Erstellung eines Schulbuchs die Frage nach den Adressaten relevant. Unterschiedlichste Interessensgruppen, deren Erwartungen sich jedoch teilweise widersprechen, stellen

Ansprüche an ein Schulbuch. Diese sind unter anderem Kinder, Eltern, Lehrpersonen, der Schulbuchmarkt, der Staat, die Fachdidaktik und die Wissenschaft (Menzel 2010, 221). In den folgenden Kapiteln werden die Ansprüche an Schulbücher aus den Perspektiven unterschiedlicher Adressaten genauer erläutert.

Hiller (2012, 129) sieht ein Schulbuch als spezielles Medium an, welches für mehrere Forschungsdisziplinen interessant ist, da es sich um ein Massenmedium handelt, dessen Verbreitung institutionell geregelt wird. Das kulturelle Gedächtnis eines Staates wird gefiltert und selektiert, was Schulbücher zu Kulturgütern der Gesellschaft macht. Diese Betrachtung ist eher auf die gesellschaftliche Perspektive zu beziehen. Lässig (2010) betrachtet das Schulbuch ebenfalls in einem gesellschaftlichen Kontext und sieht in den Curricula bzw. Lehrplänen staatliche Vorgaben, die verdeutlichen, welche Inhalte und welches Wissen zu dem jeweiligen Zeitpunkt vom Staat als relevant betrachtet werden. Die von Autor*innen gewählten Inhalte sind immer subjektiv und müssen selektiert werden (Lässig 2010, 200). „In Schulbüchern spiegeln sich das Wissen und die Werte, die eine Gesellschaft und speziell ihre politischen Eliten als wichtig definieren und deshalb an die nächste(n) Generation(en) weitergeben wollen." (Lässig 2010, 203).

Lässig (2010, 206–7) unterscheidet dabei zwischen zwei Typen der staatlichen Einflussnahme auf Schulbücher. Einerseits nennt sie institutionelle „gate keeper", womit sie Curricula, Lehrpläne sowie staatliche Zulassungssysteme meint, welche Selektionskriterien für Autor*innen vorgeben. Auf der anderen Seite nennt sie indirekte Einflüsse, wie zum Beispiel zentrale Abschlussprüfungen. Erfahrungsgemäß werden eher Schulbücher nachgefragt, welche die Schüler*innen auf Test und Prüfungen angemessen vorbereiten. Viele Verlage orientieren sich daher freiwillig auch ohne strikte Vorgaben an Testvorgaben. Als direktes staatliches Mittel zur Einflussnahme kann in Österreich der Lehrplan gesehen werden, welcher im Rahmen der Approbation eines Schulbuches eine Rolle spielt. Indirekten Einfluss üben die Bildungsstandards aus. Diese beiden Aspekte werden nun näher erläutert.

4.1 Der Lehrplan als direktes Steuerungsinstrument

Es ist Aufgabe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Lehrpläne für alle Schultypen Österreichs herauszugegeben und laufend zu

überarbeiten. Die Sekundarstufe 1, also der Pflichtschulbereich für alle 10- bis 14-Jährigen, unterteilt sich in Österreich in die Schultypen der Mittelschule (ehemals Neuen Mittelschule) und der AHS-Unterstufe. Die Neue Mittelschule war ursprünglich als Modelprojekt zur Weiterentwicklung der Unterstufe vorgesehen und wurde erst 2012 flächendeckend in Österreich eingeführt. Die neue Schulform soll dabei einige organisatorische und didaktische Merkmale aus den, bis dahin bestehenden Schulformen, der Hauptschule und der AHS-Unterstufe, vereinen (Eder u. a. 2015, 4). Durch einen Vergleich der Lehrpläne wird ersichtlich, dass sich für das Fach Deutsch keine Unterschiede zwischen AHS-Unterstufe und der Mittelschule ergeben (Bmbwf 2020a) (Bmbwf 2020g). Die Einführung eines neuen Schultyps brachte auch Veränderungen des Lehrplans mit sich und zeigt, wie gesellschaftliche, staatliche sowie bildungswissenschaftliche Forderungen in den Lehrplan integriert werden. Somit bilden Lehrpläne das aktuelle Geschehen in Österreich ab und geben Aufschluss über aktuelle gesellschaftliche Konzepte, Vorstellungen und Herausforderungen.

Mit der Einführung von internationalen Vergleichsstudien von Schülerleistungen, wie beispielsweise die Pisa-Studien (Programm for International Student Assessment), wurde das österreichische Bildungssystem vor neue Herausforderungen gestellt und erlebte einen Paradigmenwechseln. Das eher schlechte Abschneiden der Schüler*innen in den Pisa-Tests führte zu einem Umdenken. Im Rahmen dieser Veränderung fiel der Fokus auf Kompetenzen von Schüler*innen, welche mithilfe der Bildungsstandards überprüft werden. Obwohl die internationalen Entwicklungen von Seiten der Universitätspädagogik kritisiert wurde, nimmt die Kompetenzorientierung bis heute eine zentrale Stellung in der Fachdidaktik ein. Als Konsequenz wurde auch der Lehrplan kompetenzorientiert formuliert und die Bildungsstandards eingeführt (Altrichter u. a. 2018, 18–19).

Der Fokus der Kompetenzorientierung liegt auf nachhaltigem und lebenslangem Lernen, was mithilfe von grundlegenden Kompetenzen erreicht werden soll. Laut Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (bifie 2021) ist die von Franz E. Weinert formulierte Definition von Kompetenzen von großer Bedeutung. Er bezeichnet Kompetenzen als die

> „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit

verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001).

Schüler*innen sollen sich im Laufe ihrer Schulkarriere Fähigkeiten und Kompetenzen aneignen, welche sich in verschiedenen Situationen zielgerecht und bewusst einsetzen können. Diese stellen ein Werkzeug dar, welches sie in zukünftigen Herausforderungen beliebig gebrauchen (bifie 2021).

An dieser Stelle wird nun ein genauer Blick in den Lehrplan der Sekundarstufe 1 geworfen. Im Lehrplan der AHS-Unterstufe sowie der Mittelschule heißt es zu Beginn:

> *„Der vorliegende Lehrplan stellt einerseits die für die Einheitlichkeit und Durchlässigkeit des Schulwesens notwendigen Vorgaben dar und eröffnet andererseits Freiräume, die der Konkretisierung am Standort vorbehalten sind.“* (Bmbwf 2020a, 1; bmbwf 2020g)

> *„Der Lehrplan dient als Grundlage für – die Konkretisierung des Erziehungsauftrags der Schule, – die Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht, – die Gestaltung des Erweiterungsbereichs und für schulautonome Lehrplanbestimmungen, – die Planungen der schulpartnerschaftlichen Gremien, – das standortbezogene Bildungsangebot, – die Berücksichtigung der individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler.“*(Bmbwf 2020a, 1; bmbwf 2020g)

Aus diesem Abschnitt wird deutlich, dass der Lehrplan Lehrpersonen von Verbindlichkeiten löst und in der Unterrichtsplanung Freiräume zulässt. So kann den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen nachgegangen werden und die Möglichkeiten vor Ort optimal genutzt werden. Nach den Leitvorstellungen und Aufgabenbereichen der Schule werden im Lehrplan darüber hinaus fünf Bildungsbereiche, die der Allgemeinbildung dienen, erläutert. Diese sind Kommunikation und Sprache, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung sowie Gesundheit und Bewegung. Dabei handelt es sich um Bereiche, welche unabhängig vom Fach im Unterricht behandelt werden sollten. Danach folgen die didaktischen Grundsätze, welche ebenfalls in jedem Fach zu beachten sind. Diese sind das Anknüpfen an Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Schüler*innen, das Stärken der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, das Herstellen von Bezügen

zur Lebenswelt, die Einbindung von Diversität und Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit, was auch die Aspekte interkulturellen Lernens und Mehrsprachigkeit inkludiert. Darüber hinaus soll die Förderung durch Differenzierung und Individualisierung erfolgen, sowie zusätzlicher Förderunterricht angeboten werden. Der Unterrichtsertrag soll durch Rückmeldungen, Wiederholung des Gelernten und ausreichend Übungen gesichert werden (Bmbwf 2020a). Um nun zum Punkt der gesellschaftlichen Forderungen zurückzukommen, kann man aus den im Lehrplan genannten Aspekten deutlich erkennen, welche Fähigkeiten und Einstellungen in der heutigen Gesellschaft wichtig erscheinen und wie bereits erwähnt, wird der Lehrplan von Lässig (2010, 206–7) als Mittel der direkten staatlichen Steuerung gesehen.

An dieser Stelle ist die Frage zu stellen, ob und inwiefern Lehrpersonen sich mit dem Lehrplan beschäftigen und diesen auch umsetzen. In wissenschaftlichen Diskussionen gilt das Schulbuch als geheimer Lehrplan, was bedeutet, dass sich Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung, weniger nach dem Lehrplan, sondern nach dem Schulbuch richten. Angenommen wird auch, dass einige Lehrkräfte den Lehrplan gar nicht kennen. In Extremfällen geht es sogar soweit, dass das Schulbuch zu einer Art Bibel für den Unterricht wird (Kogelnik und Riss 2020). Im Gegensatz zum Schulbuch werden, wie bereits erläutert, im Lehrplan keine konkreten Inhalte zur Umsetzung genannt. Ob und inwiefern konkrete Inhalte und Beispiele in Büchern die Lehrpersonen als Nutzer*innen unterstützen und somit auch dazu beitragen, dass Schulbücher immer noch als Leitfaden des Unterrichts bzw. als geheimer Lehrplan gelten, soll unter anderem in dieser empirischen Arbeit geklärt werden.

4.2 Bildungsstandards als indirektes Steuerungsinstrument

Inwiefern spielen Bildungsstandards eine indirekte Rolle in der Steuerung des Bildungswesens? Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, führte ein Paradigmenwechsel zur Orientierung an Kompetenzen an Stelle von Stoffwissen. Um die Erträge des kompetenzorientierten Unterrichts zu messen, bedarf es eines geeigneten Instruments. Deshalb erfolgen in ganz Österreich Standardüberprüfungen, welche den Output des Bildungssystems aufzeigen sollen. Die Bildungsstandards definieren die Kompetenzen der Schüler*innen bis Ende der 4. Bzw. 8. Schulstufe in den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik (Oberwimmer u. a. 2018, 198).

Mithilfe der internationalen Vergleichsstudie (PISA) werden die Ergebnisse anderen Staaten gegenübergestellt (Oberwimmer u. a. 2018, 230). Während die Bildungsstandards konkrete Formulierung bestehen, dienen Kompetenzmodelle als Vorstellungen, welche prozessorientiert ausgerichtet sind. Diese stützen sich auf fachdidaktische Aspekte und strukturieren die geltenden Bildungsstandards, wodurch es gelingen soll konkrete Aufgabenstellungen zu erstellen (bifie 2021). Um die Schüler*innen auf die Überprüfung der Bildungsstandards vorzubereiten, macht es Sinn, diese Aufgabenstellungen in Schulbücher einzubauen. Dies meint Lässig (2010, 206–7), wenn sie von der indirekten Einflussnahme durch die Einführung von Bildungsstandards spricht.

4.3 gesellschaftliche Herausforderungen der Schule

Lehrpläne sowie Schulbücher werden laufend überarbeitet und an verschiedene Bedürfnisse und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen angepasst. Im folgenden Abschnitt geht es um gesellschaftliche Geschehnisse und Veränderungen, welche die Schule vor neue Herausforderungen stellen. Auch diese müssen bei der Konzeption von Unterrichtsmaterial beachtet werden und sind daher für die Erstellung von Schulbüchern relevant. In den letzten Jahrzehnten sind dabei die Rolle der digitalen Medien sowie die steigende Anzahl an Migrant*innen und die damit einhergehenden Unterschiede in der Sprachkompetenzen der Schüler*innen zu nennen. Darüber hinaus führt ein voranschreitender Mangel an Lehrpersonal vermehrt zu fachfremden Unterricht, wodurch sich die Rolle des Schulbuchs verändert.

4.3.1 Digitale Medien

Die Schüler*innen der Sekundarstufe sowie die Lehrpersonen haben mit neuen Herausforderungen zu kämpfen. Im Alltag haben Schüler*innen mit einer Vielzahl von Medien zu tun und es ist die Aufgabe der Schule, sich damit auseinander zu setzen und die Schüler*innen auf diverse Gefahren im Internet und der Welt der modernen Technologie vorzubereiten (Seli 2020). Dabei spielt auch die kritische Auseinandersetzung mit relevanten Themen wie Onlineshopping und Chats in sozialen Netzwerken eine Rolle. Auch unangenehmen Erlebnisse im Internet, wie z.B. Viren oder Belästigung im Internet müssen besprochen werden. Laut einer Studie sehen sich Jugendliche trotz allem als Expert*innen für Digitales in ihrer Familie

(Education Group GmbH 2017, 7). Ist dies wirklich der Fall, kann man darauf schließen, dass Eltern und Erziehungsberechtigten ihre Kinder wenig unterstützen können, weshalb das Thema Digitalisierung umso mehr in der Schule aufgegriffen werden muss.

Um den Umgang mit Digitalisierung in der Schule zu üben und anzuwenden, bedarf es einer dafür notwendigen technischen Infrastruktur. Doch wie sieht es mit technischer Ausstattung in den Schulen Österreichs aus? Laut einer aktuellen Studie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020) verfügen „von jenen Pflichtschulen (89%), die an der Datenerhebung teilgenommen haben, (…) 44% in allen Räumlichkeiten ihrer Schule über LAN (Local Area Network)-Anschlüsse; etwa 68 % in mehr als der Hälfte der Räume über WLAN (Wireless Local Area Network), und circa 84 % aller Klassenräume über eine Internetanbindung.“ Die Prozentzahlen zeigen einen aktuellen Anstieg in allen genannten Bereichen gegenüber dem Jahr 2018 (bmbwf 2020f, 2).

4.3.2 Migration und Deutsch als Zweitsprache

Markus Seli, ein Schulbuchautor des Österreichischen Bundesverlags (öbv), nennt die Inklusion von Flüchtlingskindern und deren Spracherwerb als Herausforderung für den zukünftigen Unterricht (Seli 2020). In Österreich ist der Anteil an Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Vergleich zu anderen Staaten in Europa relativ hoch. Zur Zeit der Flüchtlingsbewegung im Jahr 2015 wurden viele Familien aufgenommen und Maßnahmen im Bereich der Bildung ergriffen, um diese zu fördern. Dennoch besteht im Bereich der Sprachkompetenz ein großer Aufholbedarf für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Um dem Unterricht folgen zu können, steht der Erwerb der Unterrichtssprache an erster Stelle, weshalb Sprachförderung eine wichtige Rolle einnimmt (Bmbwf 2020d, 4). In Zahlen ausgedrückt betrug der Anteil der Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Schuljahr 2017/18 28,3 % (Bmbwf 2020d, 22).

Auch Banse (2010, 62–63) sieht die Sprachförderung für Schüler*innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch insbesondere im Fach Deutsch als Herausforderung. Zusätzliche Materialien wie Arbeitshefte eignen sich gut, um Schwächen von Schüler*innen auszugleichen. Aus dem nationalen Bildungsbericht 2018 geht hervor, dass der sozioökonomische Hintergrund einer Familie sowie die

Sprachkompetenz und Migrationsstatus der Kinder einen großen Einfluss auf den Kompetenzerwerb von Kindern haben (Oberwimmer u. a. 2018, 199).

4.3.3 Fachfremder Unterricht

Aufgrund der Pensionierungswelle, welche in den nächsten Jahren noch stärker wird, gibt es einen großen Mangel an Lehrkräften in der NMS. Hinzu kommt, die Umstellung der Lehrer*innenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen sowie Universitäten, welche auf vier bzw. sechs Jahre verlängert wurde. Somit haben im Jahr 2020 weniger Studierende ihr Studium abgeschlossen. Vom Lehrer*innenmangel betroffen ist das Fach Deutsch beispielsweise in Oberösterreich. Dort fehlten im Jahr 2019 im Fach Deutsch 84 Lehrpersonen. Das sind um 14 mehr als im Vorjahr. Doch auch in den anderen Fächern sieht es nicht viel besser aus. Im Jahr 2019 unterrichteten 6413 Lehrer*innen insgesamt an 218 Neuen Mittelschulen, wobei 530 fehlten (Zens 2019).

Die Situation scheint sich in den nächsten Jahren nicht zu bessern. Eine Graphik des Nationalen Bildungsbericht 2018 zeigt die Altersverteilung des Lehrpersonals im Schulwesen 2016. Erkennbar ist hier ein blau gefärbtes Balkendiagramm, welches links die Anzahl der angestellten männlichen Lehrpersonen zeigt und rechts die Anzahl der angestellten Lehrerinnen. Die dunkle Färbung, sowohl in blau als auch in rot, zeigt die Anzahl der Landeslehrer*innen, also jene, welche im Pflichtschulbereich tätig sind. Die helle Färbung hingegen zeigt die Anzahl der Bundeslehrer*innen. Auffällig ist die Überrepräsentation der über 50-jährigen Lehrkräfte, während es im Vergleich dazu nur wenige junge Lehrkräfte gibt. Durch die Überalterung des Lehrpersonals, wird es in mittelfristiger Zukunft einen hohen Bedarf an Lehrpersonal geben (Oberwimmer u. a. 2018, 81).

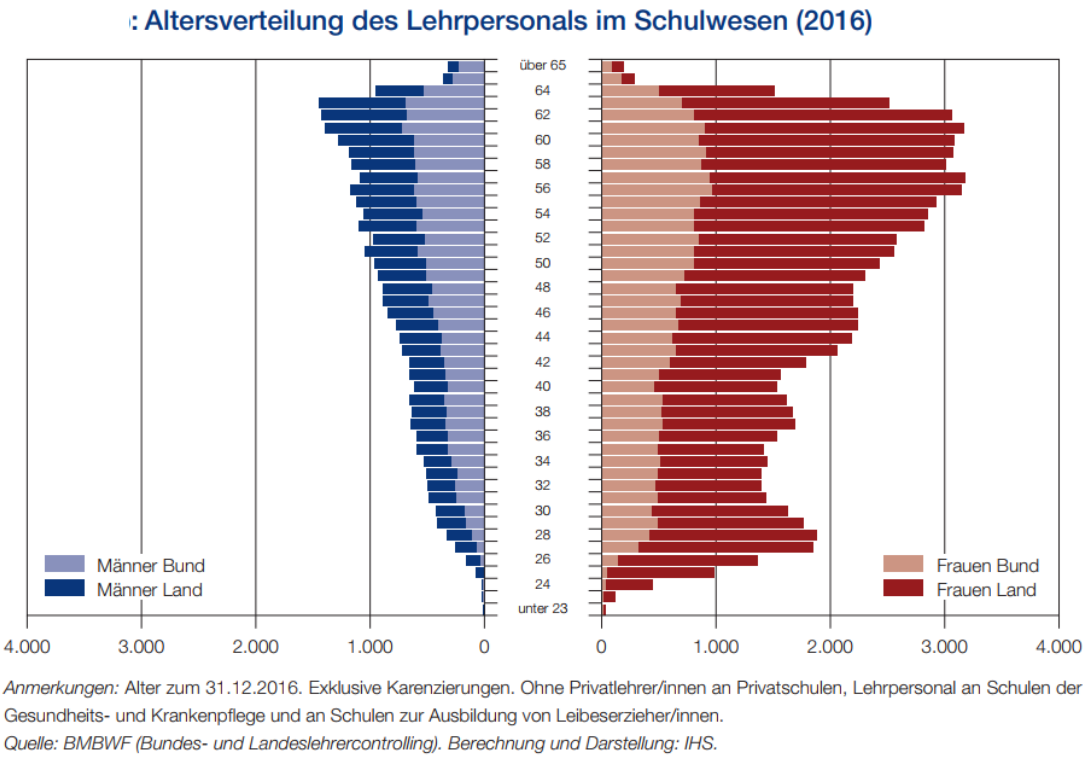


Abb. 1 – Altersverteilung des Lehrpersonals (2016) (Oberwimmer u.a. 2018, 81)

Als Konsequenz bleibt nichts anderes übrig, als der fachfremde Einsatz von ungeprüften Lehrpersonen und Student*innen (Zens 2019). Doch das bringt viele Herausforderungen mit sich. Ilse Schrittesser, Bildungsexpertin, bezeichnet den fachfremden Einsatz von Lehrer*innen als eine „Schnapsidee und Unkultur“. Es sei unverantwortlich eine nicht ausgebildete Lehrperson unterrichten zu lassen. "Gerade bei den Jüngeren, den 10- bis 14-jährigen Schülern braucht es besonderes Fachwissen, um ihnen komplexe Zusammenhänge einer Sprache oder der Mathematik einfach zu erklären. Wie sollen das Lehrer können, die sich selbst nicht genau auskennen?“ fragt Schrittesser (Salzburger Nachrichten VerlagsgesmbH und Co KG 2013).

5. Fachdidaktische Ansprüche an ein Schulbuch

5.1 Fachdidaktik Deutsch als junge Disziplin

Die Fachdidaktik Deutsch ist ein Forschungsbereich der Germanistik, welcher sich mit den Umständen des Lernens und Lehrens im Deutschunterricht befasst und somit

auch einen wesentlichen Teil in der Lehramtsausbildung einnimmt. Das Vereinen von Fachwissenschaft, Schulpraxis und Pädagogik ist notwendig, um zukünftiges Lehrpersonal auf ihre Tätigkeit im Schulalltag vorzubereiten (Universität Wien 2020).

Die Fachdidaktik Deutsch ist eine eher junge akademische Disziplin, die aufgrund der Bildungsreformen in den 1960er Jahren aufkam. Von da an spielte die Wissenschaftlichkeit in Bildungseinrichtungen sowie in der Lehrer*innenausbildung eine größere Rolle. Goer und Köller (2016, 21) definieren die Fachdidaktik Deutsch als „Wissenschaft vom Lehren und Lernen im Bereich der deutschen Sprache und Literatur." Die Aufgabenbereiche der Fachdidaktik sind neben der Entwicklung von Lehrwerken auch folgende Forschungsfelder: „der (Schrift-)Spracherwerb, die Lese- und literarische Sozialisation, Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und Schreibens, der Bereich Deutsch als Zweitsprache, unterrichtsbezogene Aspekte des Literaturkanons und der Bereich der Kinder und Jugendliteratur" (Goer und Köller 2016, 26). Für die Fachdidaktik ist es ein Problem sich in einem Mittelmaß des Einflusses von Theorie und Praxis sowie zwischen Wissenschaft und Schule zurechtzufinden. Oft genug scheinen die zahlreichen Theorien und fachdidaktischen Konzepte mit der Wirklichkeit in der Schule unvereinbar zu sein. Besonders betroffen ist davon die Lehramtsausbildung, in deren Rahmen dieser Mittelweg gefunden werden soll (Goer und Köller 2016, 24). Ossner (2008, 14) betont, dass die Fachdidaktik lediglich zur Orientierung dient, beispielsweise zur Einordnung von Stoffgebieten oder zur Einordnung von bestimmten Themen in Klassenstufen, jedoch nicht als ‚Patentrezept' für konkrete Unterrichtsplanungen zu betrachten ist. Eine konkrete Unterrichtsplanung benötigt einen Einblick in das Vorwissen der Schüler*innen, welches nur vor Ort gegeben ist.

Zur Erstellung von Schulbüchern ist es daher notwendig, neue Ideen und Konzepte zu integrieren, da diese nur auf diesem Weg als Vermittler bzw. Schnittstelle zwischen Fachdidaktik und Lehrperson dienen können. Ballis und Gaebert (2013, 202) betonen, dass Lernmedien und Materialien Lehrkräften als Hilfestellung dienen und somit eine wesentliche Rolle in der Sicherung von Unterrichtsqualität einnehmen. Beispielsweise hat das Deutschbuch als Arbeitsbuch die Aufgabe, einen Beitrag zum Unterricht zu leisten, indem die darin konzipierten Aufgaben den neuen Konzepten und Leitideen der Fachdidaktik entsprechen. Auch im Lehrplan wurden allgemeine didaktische Grundsätze formuliert, welche für alle Unterrichtsfächer allgemein gültig und als

Vorsatz zu betrachten sind. Diese verdeutlichen die Wichtigkeit der Orientierung an den Vorerfahrungen sowie den Fähigkeiten der Schüler*innen. Durch Differenzierung und individuelle Forderung sowie Förderung sollen Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit erreicht werden (Bmbwf 2020a). Zusammengefasst wird in den didaktischen Grundsätzen eine starke Orientierung an den Fähigkeiten der Schüler*innen sowie der Lebenswelten der Schüler*innen deutlich.

Wie bereits im Kapitel 4.3 näher erläutert wurde, gehören sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Schulen zum Alltag und stellen für den Unterricht eine Herausforderung dar. Lehrkräfte müssen sich über potentielle Schwierigkeiten im Umgang mit heterogenen Klassen und der Inklusion von interkulturellem Lernen bewusst werden, um diese meistern zu können. Interkulturalität wird definiert als „eine dynamische Zwischen- oder Überschneidungssituation zwischen zwei oder mehreren, sich voneinander überschneidenden, einander ‚fremden' Kulturen" (Esselborn 2007, 10). Diese relativ neuen Konzepte des Deutschunterrichts gehen über eine bis dahin übliche monolinguale Betrachtung des Unterrichts hinaus. Interkultureller Deutschunterricht sieht Mehrsprachigkeit im Klassenraum als Normalität an und bezieht verschiedenen Sprachhintergründe in den Unterricht mit ein. Die Sprachkompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund werden dabei als Lernchance angesehen (Pohlmeier 2014, 70–71). Anstatt der Vermittlung von Wissen über andere Kulturen geht es um das „Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte beim gemeinsamen Lernen (Bmbwf 2020a, 8). Mit der Migration einher geht auch eine sprachliche Vielfalt in den Schulen. Das Ziel des Fokus auf Mehrsprachigkeit ist die Wertschätzung anderer Sprachen und die Spracherwerbsfähigkeiten der Schüler*innen zu stärken. Genauso wie Interkulturalität wird Mehrsprachigkeit als Mehrwert in der Klassengemeinschaft gesehen und geschätzt (Bmbwf 2020a, 8).

5.2 Entwicklung des Deutschunterrichts

Sehr lange lag der Fokus im Deutschunterricht auf den Bereichen Schreiben und Lesen. Erst mit der sogenannten Kommunikativen Wende gewinnt der Bereich der mündlichen Kompetenzen an Bedeutung, wodurch auch schließlich die mündliche Handlungsfähigkeit in den 80er Jahren in die Lehrpläne integriert wurde. Die Separation der Bereiche Hören und Sprechen wurde erst in den letzten 25 Jahren vorgenommen. Seitdem wird dem Hören oder Zuhören nicht nur im Fach Deutsch als

Fremdsprache Aufmerksamkeit gewidmet, sondern erstmals auch im Bereich der Muttersprache. Auch die Kompetenz des Sprechens gewann erst durch die Aspekte der Sprachreflexion und des Sprachbewusstseins an Bedeutung. Die Sprachkompetenz wird beispielsweise in Präsentationssituationen im Unterricht geübt, in welchen sich Schüler*innen situationsgerecht äußern müssen (Düsing 2014, 115–16).

Ab den 1970er Jahren veränderte sich auch der Blick auf die Grammatik im Deutschunterricht. Der traditionelle systematische Grammatikunterricht bestand darin Satzstrukturen kleinschrittig und deduktiv zu erarbeiten. Neue Konzepte hingegen erweitern den Blick und konzentrieren sich auf induktive Vorgehensweise und die Erkennung von grammatischen Strukturen innerhalb anderer Bereiche, wie zum Beispiel der Rechtschreibung oder der Kommunikation im Alltag. Gemeint sind damit der situative und der funktionale Grammatikunterricht (Rezat 2014, 207–9).

Wie bereits erläutert, ist es die Aufgabe der Fachdidaktik, die Umstände des Lernens und der Unterrichtspraxis in die Entwicklung neuer Konzepte miteinzubeziehen. Somit müssen auch aktuelle Schulformen der Sekundarstufe berücksichtigt werden, welche sich durch bestimmte organisatorische und didaktische Vorgaben auszeichnen. Beispielsweise gibt es die Schulform der Mittelschule (ehemalige Neue Mittelschule) erst seit dem Jahr 2012. Diese verknüpft seitdem die Schulformen der AHS-Unterstufe und der ehemaligen Hauptschule. Die wichtigsten Unterschiede zur ehemaligen Hauptschule sind dabei die Übernahme des Lehrplans von Realgymnasien, welcher den Umstieg auf die AHS-Oberstufe erleichtern soll und das Führen von heterogenen Klassen, da keine Leistungsgruppen existieren. Die individuelle Förderung der Schüler*innen soll mithilfe des Konzeptes der inneren Differenzierung erfolgen. Die Einführung von Team Teaching in den Hauptfächern Englisch, Deutsch und Mathematik ermöglicht, dass in einem Teil der Stunden zwei Lehrpersonen unterrichten (Eder u. a. 2015, 4).

Diese Veränderungen sollen zu einer neuen Lernkultur beitragen, welche auch in der Deutschdidaktik beachtet werden müssen. Darüber hinaus müssen folgende Aspekte miteinbezogen werden: Durch die Förderung autonomen Lernens erhalten Schüler*innen „verstärkt Möglichkeiten, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und zu gestalten, insbesondere durch Phasen offenen Unterrichts.“ Zusätzlich soll Individualisierung „einen differenzierten Unterricht für eine Vielfalt von Begabungen

und Interessen bieten“ (Eder u. a. 2015, 5). Dies soll durch Maßnahmen, wie die Verstärkung durch eine zweite Lehrperson im Unterricht sowie die Integration von Wahlmöglichkeiten, die den Stärken und Schwächen der Schüler*innen angepasst sind, gewährleistet werden. Darüber hinaus soll folgendes beachtet werden: Die „Öffnung des Unterrichts (…) zielt darauf ab, traditionellen, stark lehrerdominierten Unterricht zu verringern zugunsten projektartiger oder offener Unterrichtsformen, die den Schülerinnen und Schülern mehr Eigenaktivität ermöglichen (…)“. Als letzter Punkt erscheint die „Verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern.“ als wesentlich. „Eltern sollen mehr als bisher in die schulische Bildungsarbeit einbezogen werden.“ (Eder u. a. 2015, 5).

5.3 Das Schulbuch im Interessenskonflikt

Aufgrund verschiedener Ziele von Schulbuchnutzer*innen, ergeben sich unlösbare Interessenskonflikte. Beispielsweise fühlen sich Kinder von bunten Illustrationen angesprochen, welche Lehrpersonen eher als unnötig empfinden. Es kann vorkommen, dass Lehrpersonen von Aspekten überzeugt sind, welche Kinder nicht verstehen. Hinzu kommen die Bedürfnisse der Eltern, welche das Schulbuch als einzigen Input zur Verfügung haben, da diese in der Schule nicht anwesend sind (Menzel 2010, 221). Darüber hinaus besteht ein Interessenskonflikt zwischen Schulbuchverlagen bzw. dem Schulbuchmarkt und den Anforderungen von Seiten der Schule. Während Verlage auf eine möglichst verbreitete Nutzung eines Buches aus sind und sich somit auf eine allgemeine und unspezifische Nutzung konzentrieren, müssen Schulbücher allerdings auch den individuellen Anforderungen im Schulalltag entsprechen. Hier sind die „länderspezifische Schulsituation, schul- und ortsspezifische Situation, klassensituative Problemstellungen und Notwendigkeiten, spezielle Lehrer- und Schülerpräferenzen bzw. Schülerbedürfnisse“ zu nennen (Fischer 2013, 212).

5.4 Die Verlagsperspektive – Entstehung eines Schulbuchs

Den hohen Aufwand zur Erstellung eines qualitativ hochwertigen Schulbuchs zeigt die Entstehungsdauer von drei Jahren vom Konzept eines Schulbuchs bis zum fertigen Endprodukt (VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H. & Co. OG 2020a). Verlage

überarbeiten Schulbücher und holen immer wieder Feedback von Lehrpersonen ein. Darüber hinaus sind auch Lehrpersonen als Autor*innen tätig, da sie aufgrund ihrer täglichen Arbeit mit Schulbüchern in der Praxis Erfahrungen sammeln und Verlage unterstützen. Auch (Kahlert 2010, 52) sieht die Entstehung eines ‚guten' Lehrwerks in einer „Verantwortungsgemeinschaft zwischen Lehrwerkautoren und den Lehrerinnen und Lehrern, die Lehrwerke nutzen." Trotzdem ist Ott (2019, 292) erkennt Verbesserungspotential und ist der Meinung, dass die Schulpraxis nur unzureichend in die Entwicklung von Lehrmaterial miteingebunden wird. Die Forderungen nach der Verknüpfung von Praxis und theoretisch fachdidaktischem Wissen zur Erstellung von qualitativ hochwertigen Lehrwerken sind hoch.

Neben den inhaltlichen Aspekte der Erstellung von Schulbüchern darf nicht vergessen werden, dass diese auch Waren sind, wodurch ökonomische Kontexte in deren Produktionsprozess miteinfließen und somit auch deren Inhalte beeinflussen. Der Schulbuchmarkt ist groß, lukrativ und unterscheidet sich von Nation zu Nation (Lässig 2010, 212–13). Diese besondere Form des Markes hängt unter anderem von den „Strukturen der Bildungssysteme, den curricularen Entwicklungen, den demographischen Entwicklungen und den landesspezifischen Systemen der Lernmittelfinanzierung" ab (Baer 2010, 68). Bei einem freien Schulbuchmarkt ist es beispielsweise für Verlage wenig lukrativ, Schulbücher ständig aktuell zu halten. Deshalb werden fachdidaktisch aktuelle Konzepte oft erst spät in den Schulbüchern umgesetzt (Lässig 2010, 212–13).

Wie sieht der Schulbuchmarkt in Österreich aus? Seit der Einführung der Schulbuchaktion 1972 stellt der Staat Österreich alle notwendigen Unterrichtsmittel unentgeltlich zur Verfügung und leistet so einen wichtigen Beitrag zur finanziellen Entlastung von Familien. Ebenso soll die Chancengleichheit in der Ausbildung für Schüler*innen gefördert werden. Finanziert wird diese Aktion durch das Ministerium für Arbeit, Familie und Jugend (bmafj) sowie dem Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (bmbwf). Lehrpersonen können aus den veröffentlichten Schulbuchlisten wählen, welche aus einer Sammlung von approbierten Schulbüchern besteht. Somit wird die Eignung der bestellten Bücher durch den Staat bestätigt. Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung heißt es: „Alle approbierten Unterrichtsmittel entsprechen den für die verschiedenen Schulformen geltenden Lehrplänen und den modernen pädagogischen Anforderungen." (Bmbwf

2020c) Die Lehrpersonen haben daher die Möglichkeit, aus verschiedenen Verlagen zu wählen. Im folgenden Abschnitt werden einige der größten Verlage in Österreich vorgestellt.

Der älteste österreichische Schulbuchverlag ist der österreichische Bundesverlag (öbv), welcher 1772 von Kaiserin Maria Theresia unter dem Namen „Wiener Schulbücherverlag“ gegründet wurde. Seit 2007 gehört der Öbv zur Klett Gruppe, die international in 16 Ländern tätig ist (oebv GmbH & Co. KG 2020b). Die Westermann Gruppe mit dem Sitz in Braunschweig gehört zu den größten Verlagsanbietern im deutschsprachigen Raum (westermann digital GmbH 2020). VERITAS ist Österreichs größter Bildungsverlag**,** welcher 1945 von Karl Gruber als Verlag für religiöse Kleinschriften gegründet wurde. 1982 wurde dieser ein Teil des Landesverlages und 1996 ein Teil der deutschen Franz Cornelsen Bildungsgruppe. Neben Österreich ist der Verlag auch in Deutschland und der Schweiz tätig (VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H. & Co. OG 2020b).

Verlage sowie Schulbuchautor*innen sind eine zentrale Einflussgröße im Prozess der Schulbucherstellung. Welche Aspekte dabei beachtet werden müssen, wird im folgenden Kapitel genauer erläutert.

Wie schon im Kapitel 4 (Das Schulbuch als Abbild von Staat und Gesellschaft) erläutert, hat der Staat einen wesentlichen Einfluss auf die Inhalte des Schulbuchs. Eine Schulbuchautorin des öbv (W9) erklärt im Rahmen eines Interviews, dass ein Schulbuch erst in den Händen von Schüler*innen landet, wenn diese von Gutachter*innen des Ministeriums geprüft wurden. Kontrolliert wird die Einhaltung aller Kriterien, wie „u. a. „Lehrplankonformität, Schüleradäquatheit und sprachliche Gestaltung, Berücksichtigung der österreichischen und europäischen Verhältnisse, Vorgaben zu Kompetenzorientierung, Bildungsstandards sowie Gendergerechtigkeit.“ (W9, Z.14-19). Im Entstehungsprozess als problematisch wird vor allem die lange Dauer von Approbationsverfahren angesehen. Beispielsweise dauert die Fertigstellung eines Schulbuches beim Veritas Verlag bis zu drei Jahren. Grund für diese Dauer sind die Erarbeitung eines Konzeptes, das Schreiben und Überarbeiten eines Manuskriptes, was ca. ein Jahr in Anspruch nimmt, sowie die Approbation. Danach erfolgt die Fertigstellung des Layouts und der Graphiken. Zum Schluss werden die fertigen Schulbücher gedruckt und gebunden. Vor der Bestellung wird ca. ein Jahr für Marketingmaßnahmen eingerechnet (VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H. &

Co. OG 2020a). Um ein geeignetes Schulbuch zu entwickeln, muss ein Verlag über die Erwartungen von Seiten der Schule und über die zukünftigen Entwicklungen des Lehrplans Bescheid wissen. Im Idealfall besteht ein Autor*innenteam aus Expert*innen in verschieden Bereichen, wie beispielsweise Lehrpersonen, Fachdidaktiker*innen und Wissenschaftler*innen (Menzel 2010, 219). Dadurch kann gewährleistet werden, dass unterschiedliche Interessen und Perspektiven miteinbezogen werden. Auch eine Lehrperson, welche im Rahmen der Interviewstudie befragt wurde, schildert ihre Erfahrungen als Autorin. Viele Dinge seien ihr erst in der Arbeit mit den Schüler*innen aufgefallen. Obwohl sie schon im Vorfeld gewisse Aufgaben ausprobiert habe, erkenne sie immer wieder Verbesserungspotential. Insgesamt habe sie neben ihrer Tätigkeit als Lehrerin 5 bis 6 Jahre lang an einem einzigen Schulbuch mitgearbeitet (W1, Z.22-28). Als weitere Komponente im Entstehungsprozess eines Schulbuches ist der Schulbuchmarkt nicht außer Acht zu lassen, da bei der Konzeptionierung eines Schulbuchs dem Autor*innenteam ein begrenztes Budget zur Verfügung steht. Darüber hinaus müssen bei der Konzeption von Seitenzahlen oder Formatierungsangelegenheiten auch marktübliche Rahmenbedingungen beachtet werden (W9, Z.24,25).

6. Einsatz von Schulbüchern im Unterricht

Die Funktion sowie der Einsatz von Schulbüchern haben sich im Laufe der Jahre stark verändert. Dennoch zeigt der vielfältige Einsatz durch Lehrpersonen, Schüler*innen sowie Eltern den hohen Stellenwert von Schulbüchern. Dadurch ist die Frage zu stellen, ob und unter welchen Umständen das Schulbuch heute noch als Leitfaden für den Unterricht angesehen werden kann. Im folgenden Kapitel werden fachspezifische Unterschiede des Einsatzes des Schulbuchs aufgezeigt und insbesondere der Einsatz im Deutschunterricht wird genauer erläutert und anhand eines Beispiels dargestellt. Nicht zu vergessen ist die Einbindung von neuen Medien in der Verwendung von Schulbüchern.

6.1 Funktion von Schulbüchern

Bei der Diskussion über die Funktion eines Schulbuchs muss beachtet werden, von welcher Ebene gesprochen wird. Betrachtet man das Schulbuch im weiten Sinne im

Kontext eines Staates, wie beispielsweise Hiller (2012) oder Lässig (2010), dann ist dem Schulbuch eine große Verantwortung in der Gesellschaft zuzuschreiben. Damit ist unter anderem die Beeinflussung durch die Inhalte des Schulbuchs gemeint. Was Schüler*innen in einem Schulbuch lesen oder sehen, beeinflusst auch deren Gedanken und Einstellungen. Gegenüber der gesellschaftlichen Funktion stehen didaktischen Funktionen, welche das Schulbuch im Rahmen des Unterrichts übernimmt. Hacker (1980) ist einer der ersten, der sich mit diesen beschäftigt und schreibt von verschiedenen Funktionen, welche ein Schulbuch übernimmt. Es dient als Lehrbuch (Lehrfunktion), mit einer Übungs- und Kontrollfunktion, welches den Unterricht steuert (Steuerungsfunktion) und Lernende motiviert (Motivationsfunktion). Weiters schreibt er von der Repräsentationsfunktion beispielsweise durch Abbildungen im Schulbuch, sowie der Differenzierungsfunktion durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade von Aufgaben (Hacker 1980, 14–30). Dennoch sind an dieser Stelle einige Funktionen von Schulbüchern zu ergänzen. Kahlert (2010, 42–43) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Thema und meint, dass Schulbücher Lehrkräfte bei der Umsetzung von Lehrplänen unterstützen, als Innovationsträger dienen und nicht nur den Unterricht sondern auch Wissensbereiche strukturieren. Darüber hinaus wird den Lehrkräften eine gewisse Rechtssicherheit geboten, welche vor allem durch Prüfverfahren gewährleistet wird. Wenn beispielsweise Inhalte in Frage gestellt werden, dienen Schulbücher als Transparenz für Erziehungsberechtigte. Auch den Schüler*innen dienen Schulbücher als Lernunterstützung. So kann Selbstständigkeit beim Lernen gefördert werden. Anhand der Gegenüberstellung der Beiträge von Hacker aus dem Jahr 1980 und Kahlert 2010 sind die Veränderungen der Ansprüche und Forderungen an Schulbücher deutlich erkennbar. Aufgrund der Ergebnisse der Interviews mit Lehrkräften, welche für diese empirische Arbeit geführt wurden, sind an dieser Stelle die Orientierungsfunktion von Schulbüchern sowie die Selektionsfunktion noch näher zu erklären, da diese insbesondere im Zusammenhang mit der Erstellung von Schulbüchern häufig diskutiert werden.

Selektionsfunktion: Autor*innen und zahlreiche gesellschaftliche Akteure sowie Institutionen haben die Aufgabe, aus einer Vielzahl von gesellschaftlichen Diskursen Inhalte auszuwählen, welche in einem Schulbuch thematisiert werden und sind gefordert einen gemeinsamen Konsens zu finden (Höhne 2003, 61). Ob bewusst oder unbewusst werden dabei politisch und gesellschaftlich relevante Inhalte ausgewählt, wodurch das Schulbuch eine Sammlung von subjektiv bewerteten Inhalten darstellt

(Lässig 2010, 200). Während Lässig (2010) die Tatsache der Subjektivität eher als problematisch betrachtet, sieht Spachinger (2009, 244) die Umsetzung und Konkretisierung des Lehrplans als Notwendigkeit an, da in Österreich lediglich Rahmenlehrpläne vorhanden sind.

Orientierungsfunktion: Schulbücher dienen Jugendlichen als Orientierung (Höhne 2003, 73). Beispielsweise können diese als Nachschlagewerk für Schüler*innen, Eltern und auch für Lehrkräfte dienen und informieren über die in der jeweiligen Schulstufe relevanten Inhalte (Sandfuchs 2010, 19).

6.2 Das Schulbuch als Leitmedium im Unterricht

Trotz der zahlreichen Schulreformen und pädagogischen Fortschritte, welche verschiedenste Veränderungen im Schulbereich mit sich brachten, zählen Schulbücher heute noch zu den am häufigsten eingesetzten Materialien. Neben dem Schulbuch wird eine Vielzahl an Materialien und Quellen für die Planung des Unterrichts herangezogen. Dennoch ist zu vermuten, dass Schulbücher aufgrund einfacher Zugänglichkeit und der durch Prüfverfahren bestätigten Inklusion des Lehrplans eine Schlüsselrolle für Lehrpersonen einnehmen (Gräsel 2010, 137). „Das Leitmedium Schulbuch wird in naher Zukunft nicht abgelöst“, meint Dr. Andrea Ghoneim, tätig im Bereich Interaktive Medien und Bildungstechnologien. Sie schätzt die Arbeit der Schulbuchverlage, welche didaktisch qualitative und mehrmals überarbeitete Lehrwerke anbieten. Die Flut an massenhaftem Material online zu selektieren stelle eine Zusatzaufgabe für Lehrpersonen dar (Die Presse 2020a).

Dennoch gibt es Lehrpersonen, welche die Verwendung eines Schulbuchs ablehnen. Diese sind oft der Meinung, dass dieses den Unterricht zu sehr einschränkt und offene Formen des Unterrichts wenig zulässt, wenn der Unterricht zu sehr auf das Schulbuch ausgerichtet ist (Sandfuchs 2010, 22–23). Auch Spachinger (2009, 245) sieht die Didaktisierung eines Schulbuchs als eine Art Zwangsjacke, welche die Kreativität eines Unterrichts verringert. In seinen Worten, „die Didaktisierung (…) ‚schiebt Lehrer und Schüler durch das Buch‘“. Schulbuchverweigerer sind der Meinung, dass ein „guter“ Unterricht auch ohne Schulbuch erfolgen kann. Jedoch muss beachtet werden, dass dazu viel Erfahrung notwendig ist (Sandfuchs 2010, 22–23). Ein Mangel an Erfahrung tritt besonders dann auf, wenn, wie es in Mittelschulen in Österreich der Fall

ist, Lehrpersonen auch fachfremd eingesetzt werden, also Fächer unterrichten, für welche sie nicht ausgebildet sind. Demnach spielt genau in solchen Fällen das Schulbuch als Leitfaden eine große Rolle. Röslers (2013, 217) Annahme bezieht sich auf die Erfahrung von Lehrpersonen. Er meint: „Je schwächer Lehrende ausgebildet sind, je weniger Zeit sie zur Vorbereitung haben usw., desto stärker wird das kommerzielle Lehrwerk den Unterricht prägen oder bestimmen."

Wie bereits erwähnt, gibt es jene, welche die Verwendung von Schulbüchern als Bereicherung betrachten und jene, welche dem Thema skeptisch gegenüberstehen. Grundsätzlich kann man bezüglich der Verwendung eines Lehrwerks zwischen drei Lehrer*innentypen unterscheiden (u.a Kurtz 2010, 151).

Zu **Typ A** gehören Lehrkräfte, welche sich an die vorhandene inhaltliche und sprachliche Progression eines Lehrwerks halten und versuchen dieses abzuarbeiten.

Zu **Typ B** zählen jene Lehrkräfte, welche das Lehrbuch als eine Art Sammlung von Inhalten und Übungen betrachten, woraus sie ihre Materialien und Medien schöpfen. Dabei wird auch auf Inhalte verzichtet und eigene Materialien werden ergänzt.

Zu **Typ C** hingegen gehören Lehrpersonen, die zum Großteil selbsterstellte Materialien, bzw. Inhalte aus anderen Lehrbüchern im Unterricht einsetzen.

Befragungen der Lehrpersonen von verschiedenen Unterrichtsfächern zeigen, dass es auch vom Unterrichtsfach abhängt, wie häufig das Lehrwerk eingesetzt wird. Fast die Hälfte der Befragten einer Studie zum Fach Chemie geben an, das Chemiebuch nur alle drei Monate bzw. einmal im Monat zu nutzen (Gräsel 2010, 144). Im Englischunterricht hingegen sieht es anders aus. Hier spricht man von einer hohen Lehrwerksbindung bzw. einer Lehrwerkdominanz. Diese Tatsache wird darauf zurückgeführt, dass Lehrkräfte im Englischunterricht eher mit dem Lehrwerk zufrieden sind und keine Notwendigkeit sehen, auf weiteres Material zurückzugreifen. Darüber hinaus wird das Schulbuch als ein Art Jahrespensum betrachtet, das erledigt werden muss. Es wird angenommen, dass auch in diesem Fach die Standard-, Kompetenz-, und Ergebnisorientierung aufgrund des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen eine größere Rolle spielt (Kurtz 2010, 153). Eine weitere Studie, die sich auf das Fach Geschichte bezieht, zeigt, dass das Schulbuch seine Stellung als Leitmedium hier auch in der Gegenwart behaupten kann. Zwar werden als weitere Materialien Arbeitsblätter, Videos, die Presse, Fachliteratur,

interaktive Methoden und die Belletristik genannt, diese können aber den Stellenwert des Lehrbuchs nicht übertreffen (Lässig 2010, 200–201). Wie sieht es nun im Deutschunterricht aus? Ossner (2007, 162) stellte die Hypothese auf, „[…] dass der Einsatz von Schulbüchern direkt von dem unterstellten Kreativitätsbereich eines Gegenstandsbereichs abhängt. Je mehr unterstellt wird, dass ein Gegenstandsbereich unkreativ sei, desto eher dürfen Schulbücher eingesetzt werden. […]“ Daher ist auch zu vermuten, dass Schulbücher im Bereich der Grammatik mehr eingesetzt werden als in anderen Bereichen des Deutschunterrichts. In einer weiteren Studie im Bereich der Grammatik von Gaebert (2014, 140) geben die befragten Lehrkräfte an, das Schulbuch im Deutschunterricht unterrichtsbegleitend einzusetzen und dennoch andere Lernmedien und Materialen ergänzend hinzuzuziehen. Das Schulbuch wird laut dieser Studie als Unterstützung angenommen, jedoch gäbe es weiterhin große Nachfrage an Übungsmaterial. Fasst man die Ergebnisse der Studien zusammen, kann angenommen werden, dass das Schulbuch im Deutschunterricht von großer Bedeutung ist, jedoch werden davon oft nur Abschnitte herangezogen, oder in einer anderen Reihenfolge als vorgesehen verwendet. Eine Möglichkeit der flexiblen Bereitstellung von Unterrichtsmaterial wären Aufgabensammlungen. Laut einer Studie zum Thema Lernmedien von Ballis und Gaebert (2013, 207) wünschen sich Lehrpersonen für den Deutschunterricht „flexible Formate, möglicherweise auch reine Aufgabensammlungen.“

6.3 Herausforderungen in der Nutzung von Schulbüchern

Wie bereits erläutert, hängt es sowohl von der jeweiligen Lehrperson als auch vom Fach ab, ob ein Lehrwerk eine unterrichtsleitende Funktion einnimmt. Nun gilt es, die Chancen und Risiken aufzudecken, welche die Verwendung des Schulbuchs als Leitmedium mit sich bringt.

Vorhandene empirische Studien zeigen, dass der tatsächliche Einsatz von Schulbüchern im Unterricht von der vorgesehenen Verwendung der Autor*innen abweicht (Gräsel 2010, 143). Deshalb ist es essenziell, auch das Lehrer*innenhandbuch für die Planung des Unterrichts heranzuziehen. Diese erklären den richtigen Einsatz des Schulbuchs bzw. der einzelnen Aufgaben und die Intention der Autor*innen. Jedoch muss auch eine kritische Distanz gewahrt werden, um zu erkennen, in welchen Lehr- und Lernprozessen die Vorgabe der Autor*innen auch

wirklich sinnvoll ist. Ein idealer Umgang mit dem Schulbuch „kann u.a. erreicht werden, indem Unterrichtsplanung und -durchführung *mit* dem Schulbuch erfolgen, nicht aber *vom Schulbuch ausgehen*." (Sandfuchs 2010, 22). Im folgenden Abschnitt werden einige Gründe bzw. Situationen erläutert, wodurch es zu einer Abweichung vom Schulbuch kommen kann.

Einschränkung durch zu klare Strukturierung

Ein klar strukturiertes Schulbuch hilft Lehrkräften und Schüler*innen sich zu orientieren. Jedoch meinen Kritiker, dass eben durch diese Klarheit der Strukturierung auch Verbindlichkeiten geschaffen werden und der Unterricht dadurch eingeschränkt werden kann. Jedoch verfügen Lehrkräfte im Idealfall über die Kompetenz zu wissen, in welchen Fällen zusätzliches Material notwendig ist und können auch weitere Themen und Beispiele in den Unterricht einbinden (Bölsterli Bardy 2015, 7).

Unterschiede der Unterrichtskonzepte

Ein weiterer Konflikt besteht zwischen der im Buch vorgesehenen Unterrichtsplanung und dem Unterrichtsstil der Lehrperson. Beispielsweise gibt es unterschiedliche Herangehensweisen an die Vermittlung von Grammatik. Hier gibt es zum einen die dynamisch induktive und die statische Darstellung von Regeln der Grammatik. Tatsache ist, dass die Regeln in irgendeiner Weise enthalten sein müssen. Ob das induktiv passiert, also am Ende eines Kapitels, nachdem Schüler selbst entdeckend und induktiv gelernt haben oder ob die Regeln schon zu Beginn erläutert werden, ist eine Entscheidung der Lehrperson. Wenn sich die Progression eines Schulbuchs von dem Unterrichtsstil einer Lehrperson unterscheidet, können Schwierigkeiten und Irritationen entstehen (Menzel 2010, 222). Somit muss sich eine Lehrperson über ihre Vorgehensweise bewusst sein und gegebenenfalls zusätzliches Material ergänzen.

Unterschiedliche Klassensituationen

Häufig passen die im Schulbuch vorgegebenen Inhalte oder die Aufbereitung nicht zur individuellen Klassensituationen, was eine Abweichung vom Schulbuch erfordert (Fischer 2013, 211). Als Beispiele können hier die Anzahl der Schüler*innen in der Klasse oder familiäre Hintergründe der Schüler*innen genannt werden.

Unterschiedliche Zeitfenster

Eine Abweichung vom Schulbuch kann auch notwendig sein, wenn die zur Verfügung stehenden Stunden, von der im Buch vorgesehenen Planung abweichen (Fischer 2013, 210).

Regionale Unterschiede

Ein schwer überwindbares Problem ist auch der Einbezug von lokalen Gegebenheiten, wenn es um die Auswahl von Inhalten geht. Verlage versuchen ein Schulbuch auf breite Nutzung auszulegen, während sich Lehrpersonen und Schüler*innen ein individuell nutzbares Schulbuch wünschen (Fischer 2013, 211). In Österreich betreffen diese lokalen Unterschiede beispielsweise die individuellen Lebenswelten der Schüler*innen in städtischen und ländlichen Gebieten. In vielen Fällen unterscheiden sich lokale Gegebenheiten zu sehr, um bei der Erstellung von Schulbüchern auf diese individuell eingehen zu können.

Unpassende Inhalte

Die Frage, ob ein Schulbuch nun aktuelle oder zeitlose Inhalte enthalten sollte, führt zu einem Dilemma, das sich nicht lösen lässt. Fischer (2013, 211) sieht in beiden Aspekten Vor- und Nachteile. Die Motivation und das Interesse an zeitlosen Inhalten wird oft eher gering sein, was bei aktuellen Themen nicht der Fall ist. Diese sprechen Schüler*innen eher an. Andererseits gilt: Je zeitnaher Themen sind, desto schneller verlieren diese an Aktualität (Fischer 2013, 211). Da dieses Problem kaum zu lösen ist, liegt es an Schulbuchautor*innen aktuelle Inhalte zu finden, welche über einen längeren Zeitraum relevant bleiben.

6.3 Schulbücher im Deutschunterricht

Heute existieren mehrere Typen von Schulbüchern im Deutschunterricht. Während früher vor allem Lesebücher oder Sprachbücher voneinander getrennt betrachtet wurden, ist heute das integrative Deutschbuch am häufigsten vertreten, welches aus einer Kombination von literarischen, sprachlichen und medialen Komponenten besteht, und darüber hinaus noch Materialien zur Leseförderung und Methodenvielfalt enthält (Ott 2019, 296). Diese zusätzlichen Materialien werden unter dem Begriff Medienverbund zusammengefasst und enthalten oft ein Arbeitsheft, ein

Lehrer*innenhandbuch, Hörbeispiele, Onlinematerialien, Lernapps, usw. (Ott 2019, 293). Auch eine Schulbuchautorin des öbv Verlages bestätigt, dass das Angebot an Deutsch-Lehrwerken im Laufe der Jahre immer umfangreicher wurde. Sie meint damit eine größere Auswahl an Arbeitsheften, die Inklusion von Hörtexten, ein umfangreiches digitales Angebot sowie Kopiervorlagen (W9, Z. 88-90). Für Autor*innen stellt die Konzeption einer Kombination aus Sprach- und Lesebuch eine große Herausforderung dar, da es gilt die Vielfalt der Lernbereiche des Deutschunterrichts einzubinden. Diese bestehen aus „dem Sprechen, dem Schreiben, dem Lesen, dem Rechtschreiben, der Reflexion über Sprache und den Arbeitstechniken." (Menzel 2010, 220). Diese Bereiche werden mithilfe von Inhalten bzw. Themen in den Unterricht eingebaut und idealerweise mit Grammatik verknüpft.

Auch bei der Erstellung von Texten bedarf es ausreichender Expertise. Die schwierige Aufgabe besteht darin, geeignete Texte zu erstellen, welche für Schüler*innen interessant und leicht verständlich sind. „Schulbuchautorinnen und -autoren können aber nicht auf die individuellen Voraussetzungen eingehen, sondern stehen vor der Aufgabe, Texte zu entwerfen, die für möglichst viele Schüler/-innen verständlich und interessant sind." (Gräsel 2010, 139). Graf (2010, 168) bezieht sich bei der Erstellung von Lehrwerken besonders auf die Aspekte der Struktur und die Einbindung der Lebenswelt der Kinder. Dies kann aber bei der starken Bindung an ein Lehrwerk vernachlässigt werden. Ein weiterer Punkt, welcher stark mit Schüler*innenorientierung verknüpft ist, ist die Produktivität von Aufgaben. Beispielsweise sollen Aufgaben in einem Schulbuch nicht zu analytisch ausgerichtet sein, sondern auf Produktivität abzielen. Damit sind auch die Vorgaben der Bildungsstandards erfüllt und die Aufgaben sehr schüler*innenorientiert ausgerichtet (Hoppe 2011, 196).

Laut einer Studie von Lernmedien wünschen sich Lehrpersonen für den Deutschunterricht „flexible Formate, möglicherweise auch reine Aufgabensammlungen." (Ballis und Gaebert 2013, 207) In Schulbüchern für den Deutschunterricht sind zurzeit zwei Formen der Strukturierung des Grammatikunterrichts vorhanden. Der Großteil der Bücher enthält sowohl isolierte als auch integrative Herangehensweisen, während nur wenige Bücher lediglich integrative Zugänge enthalten (Gaebert 2014, 140). Isolierte Sätze und Aufgabenformate, die hauptsächlich Bestimmungsübungen enthalten, sind typisch für den traditionellen

Grammatikunterricht. Im Gegensatz dazu sind sprachforschende Aufgaben, wie beispielsweise die Frage danach, wie man Satzglieder erkennt, dem integrativen Unterricht zuzuordnen (Gaebert 2014, 135).

6.4 Aufbau eines Schulbuchs für Deutsch – Ein Beispiel

Ein Beispiel des Lehrwerks Starke Seiten Deutsch soll nun einen Einblick in den Aufbau und die Inhalte eines Deutschbuches bieten. Das Buch „Starke Seiten Deutsch“ (oebv GmbH & Co. KG 2020a) wurde ausgewählt, da es von den Lehrpersonen, welche im Rahmen dieser empirischen Studien befragt wurden, oft genannt wurde.

Das Buch „Starke Seiten Deutsch“ wird vom öbv Verlag herausgegeben und besteht aus mehreren Teilen, und zwar dem Sprachbuch + CD, dem Arbeitsbuch, dem Lehrer*innenhandbuch und einem Erweiterungsteil „Fit für Schularbeiten“. Auf der ersten Seite bietet das Sprachbuch einen Überblick über verschiedene Zeichen, welche im Buch zur Orientierung verwendet werden. Darunter befinden sich Zeichen zur Kennzeichnung von drei Schwierigkeitsgraden, ein Symbol für die vorgesehene Sozialform sowie ein Hinweis zu weiteren Übungen im Arbeitsheft. Zusätzlich gibt es gekennzeichnete Abschnitte, welche durch einen Rahmen markiert sind. Diese Rahmen tragen die Aufschriften „Ich lerne“, „Mein Wortschatz“, „Ich weiß“ oder „ich kann“. Weitere Rahmen gibt es für Tipps am Seitenrand des Buches. Auf den Seiten 4 bis 7 folgt ein Inhaltsverzeichnis über vorhandene Buchkapitel. Das Buch „Starke Seiten Deutsch“ enthält dabei sechs Themenkapitel und anschließend ein Grammatik- und ein Rechtschreibkapitel mit zusätzlichen Übungen. Jedes Kapitel enthält wiederum Hör- und Sprechübungen, Leseübungen, die dazu passende Grammatik und Schreibaufgaben. Welcher Kompetenz eine Buchseite zugeordnet wird, ist jeweils auf dem rechten oberen Seitenrand ersichtlich. Klar erkennbar ist hier die Orientierung an Kompetenzen und den Bildungsstandards. Zusätzlich zum Schulbuch gibt es Material für Lehrpersonen, welche online verfügbar sind, wie Kopiervorlagen, Hörübungen, das Lehrer*innenhandbuch sowie eine digitale Ausgabe (oebv GmbH & Co. KG 2020a).

6.5 Digitale Schulbücher auf dem Vormarsch

Wie schon genauer erläutert, kann das Schulbuch heute aufgrund der Vielzahl von Zusatzmaterialen als Medienbaukasten betrachtet werden. Wie gelingt es nun diesen in die Welt der digitalen Medien sinnvoll zu integrieren?

Digitalisierung im Verlagswesen

Die Digitalisierung hat auch im Verlagswesen Spuren hinterlassen. Von technischen Rahmenbedingungen der Druckvorstufe bis hin zur Konzeption von Lehrwerken und der Entwicklung von digitalen Unterrichtsmaterialien sind weitgreifende Entwicklungen spürbar. Änderungen des Urheberrechtsgesetzes und Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit mit den Verwertungsgesellschaften haben Auswirkungen auf Schulbuchverlage. Darüber hinaus berichtet eine Schulbuchautorin, dass die aktuell bestehende Pandemie des Virus Covid 19 in vielen Bereichen zu einem Aufschwung des Digitalen geführt habe. Beispielsweise verlief die Zusammenarbeit von Autor*innenteams neben E-Mail oder Cloud-Lösungen, in den letzten Monaten verstärkt im virtuellen Raum (W9, Z. 76-85).

Die Allgegenwärtigkeit von digitalen Medien erhöht den Druck auf Verlage, da diese gefordert sind, mehr zu investieren und ihre Bücher möglichst schnell zu überarbeiten. In diesem Hinblick ist auch von einem wachsenden intermedialen Wettbewerb die Rede. Durch die Forderung von weiterhin hohen Absatzzahlen, besteht ein hoher wirtschaftlicher Druck (Hiller 2012,132). An dieser Stelle ist die Frage zu stellen, ob die Digitalisierung von Schulbüchern zur Aktualität von Schulbüchern betragen kann. Die Annahmen ist, dass durch den Zugang zu Internet ausgewählte Inhalte in Schulbüchern, wie beispielsweise Jahreszahlen oder Graphiken, digital aktualisiert werden können, ohne ein Buch komplett austauschen zu müssen. Somit könnte dem Argument der fehlenden Aktualität von Schulbüchern entgegengewirkt werden.

Ein Blick auf die Websiten der Schulbuchverlage zeigt den starken Wettbewerb um die Vorreiterrolle beim Verkauft von digitalen Schulbüchern. Auf der Startseite des Öbv wird mit Onlinelehrwerken und kostenlosen Zusatzmaterialien zum Schulbuch, virtuellen Messeständen, Apps zum Üben von Vokabeln sowie mit interaktiven Schularbeitenassistenten geworben (oebv GmbH & Co. KG 2020b). Auch der Veritas Verlag konkurriert mit dem digitalen Angebot, indem auf der Website digitale Schulbücher und Apps sowie Lernplattformen für Schüler*innen und Lehrpersonen

angeboten werden. In einer eigenen Rubrik mit dem Namen, digitale Lernwelt, gibt es viele Neuheiten aus dem Bereich digitale Medien (VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H. & Co. OG 2020b). Zusammengefasst gibt es mittlerweile ein großes Angebot an digitalen Schulbüchern. Jedoch muss auch in den Schulen die notwendige Infrastruktur zu Verfügung stehen, um diese angemessen einsetzen zu können.

Der Einsatz von digitalen Technologien und Medien in der Sekundarstufe 1 unterscheidet sich von Standort zu Standort immens. Einige Schulgebäude haben sich in den letzten Jahrzehnten kaum verändert, während andere ausschließlich auf den Umgang mit digitalen Geräten setzten (Die Presse 2020a). In einigen Schulen stehen Whiteboards, Beamer oder in manchen Fällen sogar ein Smartboard, ein elektronisches Tafelsystem, welches ein interaktives Arbeiten ermöglicht, zur Verfügung (Banse 2010, 67). Um Schulbücher in diese Technik miteinbinden zu können, sind diese gefordert, auch den technischen Ansprüchen der Zeit gerecht zu werden. Als Weiterentwicklung ist eine entsprechend abgestimmte Software notwendig. Die meisten der aktuellen Lehrwerke stehen zusätzlich als E-Book zur Verfügung. Darin enthalten sind auch interaktive Übungen und Erklärfilme (W9, Z. 72-74). Um eine Digitalisierungsreform in Österreichs Schule umzusetzen, wurde von der Regierung ein Acht-Punkte-Plan erstellt. Dieser enthält folgende Punkte:

Ab dem Schuljahr 2020/21 soll das Portal „Digitale Schule“ die Kommunikation zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schüler*innen erleichtern. Derzeit gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Lernplattformen, was für viele Beteiligte sehr kompliziert wirken kann. Eine Vereinheitlichung der Plattformen, soll die hohe Anzahl der Lernarrangements verringern. Zusätzlich sollen ausreichend Angebote an Fortbildungen für das Lehrpersonal den Umgang mit Computersystemen erleichtern und diverse existierende Lernplattformen, wie beispielsweise die Eduthek, sollen an die Vorgaben des Lehrplans angepasst werden, um einen optimalen und leichten Zugriff auf Material zu gewährleisten. Darüber hinaus soll die Qualität der Materialien mithilfe von Gütesiegeln für Lern-Apps sichergestellt werden, während damit auch der Datenschutz und die Benutzerfreundlichkeit geprüft werden. Ein weiterer Aspekt ist die finanzielle Unterstützung von Familien und Lehrpersonal zur Anschaffung von digitalen Endgeräten. Damit soll die digitale Weiterentwicklung auch nachhaltig gewährleistet werden (Bmbwf 2020e). Seit dem Schuljahr 2017/18 sind E-Books auch in den

Schulbuchlisten zu finden. Das ist unter anderem dem Projekt digi4school zu verdanken, welches durch den Bund und dem Fachverband der Buch- und Medienwirtschaft digitale Unterrichtsmittel zur Verfügung gestellt wird. Organisiert wird das Projekt im Rahmen der österreichischen Schulbuchaktion. Insgesamt wurden beispielsweise für das Schuljahr 2017/18 mehr als 1.700 Werke in der Liste ‚Buch + E-Book' angeboten (Verein Schulbuch 2020).

Nun ein Blick auf die Schulen in Österreich. Während manche Lehrpersonen ausschließlich auf den Umgang mit digitalen Geräten setzen, greifen andere meistens auf analoge Arbeitsblätter zurück. Experten sehen aber den besten Weg in einem Mittelmaß, nämlich einer Kombination von analog und digital (Die Presse 2020a). Auch Bildungsminister Faßmann sieht das Tablet als ein Lernwerkzeug der ‚neuen pädagogischen Realität'. Das Schulbuch wird dabei aber nicht ersetzt. Es ginge dabei mehr um eine ‚neue Kulturkompetenz mit digitalen Medien' (Die Presse 2020b). Aufgrund der aktuellen Coronakrise kam es in den Schulen Österreichs zu einer 2-monatigen Distance Learning Phase, welche eine große Herausforderung für Schüler*innen und Lehrpersonen sowie Eltern darstellte. Im Anschluss dieser Phase wurde eine IKT-Infrastrukturerhebung veranlasst, welche folgende Ergebnisse über die Bereitstellung von Lernmaterialien während des Distance Learning liefert. Der größte Anteil der Pflichtschulen (83%) stellte Materialien in analog, also in Papierform zur Verfügung. 73% schickten diese per Email aus und rund 48% nutzten für diesen Zweck diverse Lernplattformen (bmbwf 2020f).

Derzeit wird an passenden Inhalten zur Erweiterung eines digitalen Schulbuchs gearbeitet (Die Presse 2020a). Die Frage ist nun, wie und in welchen Bereichen digitale Medien ideal eingesetzt werden können. Wichtig ist es, die Medien den Lernszenarien und anderen Gegebenheiten anzupassen. Sonja Gabriel, Expertin für Mediendidaktik und Medienpädagogik, befürwortet den vermehrten Einsatz von digitaler Technologie in der Oberstufe, jedoch sollte das Erlernen der Handschrift in der Unterstufe nicht außer Acht gelassen werden. Die Verknüpfung von Digitalem und Analogem widerspreche sich nicht, sondern biete eine Möglichkeit der Individualisierung für Schüler*innen. Das Ziel der Technologie ist es, das Lernen und Leben zu erleichtern, jedoch soll sich diese nicht als Hürde für Schüler*innen herausstellen (Die Presse 2020a). Darüber hinaus ist es nicht nur wichtig, einen digitalen Unterricht zu ermöglichen, sondern auch die Inhalte im Schulbuch an den

Wandel der Digitalisierung anzupassen. Frederking et. al (2014) nennen unter anderem exemplarische Einsatzfelder für digitale Medien. Im Deutschunterricht können Computerspiele integriert werden und Lernprozesse mithilfe von Websites gestaltet werden. Vertonungen von Gedichten können einen alternativen Zugang zu Literatur darstellen oder auch soziale Netzwerke können in den Dramenunterricht miteinfließen. Spachinger (2009, 245–46) beschäftigt sich mit dem Lehrwerk der Zukunft und sieht in der Digitalisierung einige Vorteile. Der Zugang zu Nutzer*innen bzw. Schüler*innen erfolgt auf verschiedenen Sinneskanälen, wodurch das Internet positive Auswirkungen auf die Motivation haben kann. Die technischen Voraussetzungen verbessern die Möglichkeiten der Visualisierung im Gegensatz zu herkömmlichen Schulbüchern. Die Fülle an Informationen im Internet bietet Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung. Allerdings sind auch Herausforderungen im Umgang mit digitalen Medien zu nennen. Die Informationsmasse des Internets ist unüberschaubar und stellt somit nicht nur für Schüler*innen eine große Herausforderung dar. Darüber hinaus fehlt vielen Lehrpersonen Erfahrung und die notwendige Ausbildung, um die Gefahren des Internets einschätzen zu können und über diese zu informieren.

7. Forschungsdesign

Bei dieser empirischen Arbeit handelt es sich um ein qualitatives Verfahren, genauer gesagt um eine qualitative Inhaltsanalyse der Ergebnisse von Interviews mit Lehrpersonen. Das folgende Kapitel bietet einen Überblick über die Vorgangsweise.

7.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Schulbuchforschung leisten, indem sie zwei Fragenstellungen nachgeht, die laut Gräsel (2010, 138) typisch für eine Herangehensweise der Unterrichtsforschung sind. Gräsel untersucht dabei „(1). Welche Merkmale von Schulbüchern unterstützen den Kompetenzerwerb von Schüler/-innen? Und (2) Wie werden Schulbücher im Unterricht verwendet?“ Es geht also einerseits um die Inhalte und Bestandteile des Schulbuchs und somit um eine produktorientierte Forschung, andererseits um die Verwendung von Lehrwerken, welche die Nutzungsforschung betreffen.

Wie kommt es zu einer Kombination dieser beiden Fragestellungen? Der Uses-and-Gratifications-Ansatz geht davon aus, dass ein Medium, in diesem Fall also ein Schulbuch, eingesetzt wird, wenn es den individuellen Bedürfnissen des Nutzers dient (Meyen 2004, 16–18). Daher ist anzunehmen, dass ein Schulbuch eher eingesetzt wird, wenn es den Vorstellungen und Erwartungen, sowie dem Unterrichtsstil der Lehrperson entspricht. Die Verwendung eines Lehrwerks ist also eng verknüpft mit den Erwartungen einer Lehrperson an jenes Lehrwerk. Um Zusammenhänge und Abhängigkeiten dieser beiden Aspekte festzustellen, ist es also sinnvoll auch nach dem Stellenwert des Schulbuchs im Unterricht zu fragen. Nun zu den Forschungsfragen, welchen in dieser Arbeit nachgegangen werden. Die erste Forschungsfrage lautet:

Inwiefern unterscheiden sich die Ansprüche bzw. Erwartungen der Lehrpersonen an Lehrwerke für den Deutschunterricht im Bereich der Sekundarstufe 1?

Fischer (2013) schreibt, dass Lehrbücher eher auf breite Nutzung ausgelegt sind und deshalb unspezifisch und allgemein konzipiert werden, während in der Praxis die individuellen Schüler*innenbedürfnisse und Unterrichtssituation zu berücksichtigen sind (Fischer 2013, 212). Aus diesem Grund ist die Hypothese aufzustellen, dass sich die individuellen Ansprüche der Lehrpersonen an ein Lehrwerk für den

Deutschunterricht unterscheiden. Wie sich Lehrpersonen ideale Lehrwerke vorstellen und inwiefern sich diese Ansprüche überschneiden oder unterscheiden gilt es herauszufinden. Die zweite Forschungsfrage betrifft die Verwendung von Lehrwerken und lautet:

Inwiefern werden Lehrwerke für Deutsch von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 als Leitfaden angesehen?

Banse (2010, 61) beantwortet diese Frage, in dem er meint: „Das Schülerbuch steht im Zentrum und ist, trotz der Entwicklungen bei den neuen Medien nach wie vor das Leitmedium des Unterrichts." Jedoch zeigen aktuelle Studien diesbezüglich fächerspezifische Unterschiede, weshalb es herauszufinden gilt, welche Rolle das Schulbuch im Deutschunterricht hat. Laut einer Studie von Ballis/Gaebert (2013) geben Lehrkräfte an, Lernmedien als Inspiration für den Deutschunterricht und als Entlastung durch vorgefertigte Einheiten aus dem Schulbuch zu nutzen. Bei der konkreten Frage nach der Mediennutzung gaben über 90% an, Arbeitsblätter in ihrer zuletzt durchgeführten Unterrichtseinheit verwendet zu haben. Diese wurden zum Großteil selbst erstellt. Im Literaturunterricht sinkt jedoch die Bedeutung von Lernmedien. Darüber hinaus wird aufgrund der Ergebnisse dieser Studie auf eine seltene Nutzung von digitalen Medien hingewiesen (Ballis und Gaebert 2013, 204–5). Die Hypothese zu dieser Thematik lautet daher: „Lehrpersonen betrachten ein Schulbuch für den Deutschunterricht eher als Sammlung von Aufgaben und weniger als ein Leitmedium."

Welche Faktoren den Stellenwert eines Lehrwerks beeinflussen beantwortet Rösler (2013, 217). Er verweist auf den starken Einfluss des Lehrwerks auf den Unterricht hin, indem er betont: „Je schwächer Lehrende ausgebildet sind, je weniger Zeit sie zur Vorbereitung haben usw., desto stärker wird das kommerzielle Lehrwerk den Unterricht prägen oder bestimmen." Aufgrund dieses Zusammenhangs wird an dieser Stelle eine weitere Hypothese aufgestellt, die wie folgt lautet. „Je unerfahrener Lehrpersonen sind, desto eher sehen diese das Schulbuch als Leitmedium für die Unterrichtsplanung an."

Zusammengefasst werden im Rahmen dieser Arbeit drei Hypothesen aufgestellt. Hypothese 1 lautet: „Die Ansprüche der Lehrpersonen für Deutsch unterscheiden sich wesentlich voneinander". Hypothese 2 lautet: „Lehrpersonen betrachten ein Schulbuch für den Deutschunterricht eher als Sammlung von Aufgaben und weniger als ein

Leitmedium.“ Hypothese 3 lautet: „Je unerfahrener Lehrpersonen sind, desto eher sehen diese das Schulbuch als Leitmedium für die Unterrichtsplanung.“

7.2 Forschungsmethode – das Leitfadeninterview

Im Rahmen dieser empirischen Forschung wurde die Methode des Leitfadeninterviews ausgewählt. Diese Methode gehört zu den Herangehensweisen der empirischen Sozialforschung und wird vermehrt eingesetzt, wenn es um die persönliche Perspektive der Interviewpartner*innen geht. Das Leitfadeninterview unterscheidet sich vom Experteninterview insofern, dass dabei die interviewten Personen nicht den Expertenstatus einnehmen und somit deren Einschätzung und Erfahrungen nicht als objektiv gewertet werden können. Im Rahmen der Befragung werden dabei offene Fragen gestellt, welche sich nach dem im Vorfeld erstellten Leitfaden richten. Ob und inwiefern das Interview dabei in eine gewisse Richtung geleitet wird, hängt von der Forschenden und der Forschungsfrage ab (Helfferich 2014, 560).

Der Interviewleitfaden dieser Forschung besteht aus fünf großen Teilbereichen. Zu Beginn des Interviews werden kurze Einstiegsfragen gestellt, wodurch erste Informationen über die Lehrperson gewonnen werden, beispielsweise über die Dauer der Lehrtätigkeit, über die Arbeitsweise der Lehrperson und welches Deutschbuch der Lehrperson zur Verfügung steht. Anschließend folgt der erste Themenblock zur Verwendung des Deutschbuchs im Unterricht bzw. inwiefern das Deutschbuch zur Unterrichtsplanung herangezogen wird. Dieser Teil widmet sich der Beantwortung der Forschungsfrage: „Inwiefern werden Lehrwerke für Deutsch von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 als Leitfaden angesehen?“

Der zweite, dritte und vierte Themenblock des Interviewleitfadens entspricht den Kriterien des LEVANTO Analyserasters, nämlich den „pädagogisch-didaktischen, thematisch-inhaltlichen sowie formal-gestalterischen Bereichen“, (Doll und Rehfinger 2012, 199–200) und dient dabei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, indem festgestellt wird, wie die individuellen Ansprüche der Lehrpersonen aussehen. Die Forschungsfrage lautet „Inwiefern unterscheiden sich die Ansprüche bzw. Erwartungen der Lehrpersonen an Deutschschulbücher für die Sekundarstufe 1?“ Die Anlehnung an das Analyseraster von LEVANTO gewährleistet, dass das Leitfadeninterview grob alle relevanten Merkmale zur Beurteilung von Lehrmitteln

enthält. In diesem Teil des Interviews geht es um die Inhalte, die Struktur, die Aufgabekonzeptionen, die Methodenvielfalt in Schulbüchern sowie die Digitalisierung von Schulbüchern. Im fünften Themenblock werden die von der befragten Lehrperson genannten Themen zusammengefasst und Abschlussfragen gestellt. Dabei geht es um Verbesserungsvorschläge für Lehrwerke und sonstige Anmerkungen der Lehrperson.

7.3 Datengrundlage der Leitfadeninterviews

Als Interviewpartner*innen wurden drei erfahrene sowie fünf weniger erfahrene Deutschlehrkräfte der Sekundarstufe 1 ausgewählt, um möglichst unterschiedliche Ansichten erfassen zu können. Darüber hinaus sind die befragten Lehrkräfte in verschiedenen Bundesländern tätig, wodurch auch regionale Unterschiede erfasst werden.

Die erste Interviewpartnerin (W1) ist im 15. Dienstjahr an einer NMS in Wien als Deutschlehrerin tätig. Sie ist seit einigen Jahren auch Schulbuchautorin und arbeitet im Unterricht mit ihrem Schulbuch, weshalb sie interessante Perspektiven sowohl als Autorin als auch als Nutzerin ihres Schulbuchs einbringt. Darüber hinaus arbeitet sie als Betreuungslehrperson für Studierende in der Unterrichtspraxis.

Die zweite Interviewpartnerin (W2) unterrichtet im 3. Dienstjahr in einer Mittelschule in Oberösterreich und hat Erfahrung mit den Büchern „Deutschstunde“ und „Treffpunkt Deutsch“.

Die dritte Interviewpartnerin (W3) ist eine sehr erfahrene Lehrerin, die bereits im 50. Dienstjahr in Niederösterreich tätig ist. Sie unterrichtet an einer Mittelschule und ist auch als Mentorin der Induktionsphase der neuen Lehrer*innenausbildung tätig. Ihre Kenntnisse von Deutschbüchern betreffen vor allem das Buch „Pramper“ und „Starke Seiten Deutsch “.

Die vierte Interviewpartnerin (W4) ist im 5. Dienstjahr in einer Mittelschule in Niederösterreich tätig. Sie hat bereits mit dem Schulbuch „Deutschstunde“ und „Starke Seiten Deutsch “ gearbeitet.

Die fünfte Interviewpartnerin (W5) ist Deutschlehrerin in einer Wiener Mittelschule (WMS), sowie Betreuerin für Praxisphase der Lehramtsausbildung der Universität

Wien. Darüber hinaus leitet sie Lehrveranstaltungen im Bereich der Fachdidaktik Geographie an der Universität Wien. In den 23 Dienstjahren hat sie bereits mit den Büchern „Deutschstunde“, „Wortstark“ und „Killinger“ gearbeitet.

Die sechste Interviewpartnerin (W6) hat ihr erstes Dienstjahr in einer Mittelschule in Wien absolviert und hat Erfahrung mit dem Einsatz des Schulbuchs „Deutschstunde“.

Die siebte Interviewpartnerin (W7) hat ebenfalls ihr erstes Dienstjahr in einer Mittelschule in Niederösterreich hinter sich und ebenso das Deutschbuch „Deutschstunde“ verwendet.

Die achte Interviewpartnerin (W8) hat in ihren absolvierten vier Dienstjahren in Wien mit sehr vielen Deutschbüchern gearbeitet. Darunter sind die Bücher „Mehrfach Deutsch“, „Vielfach Deutsch“, „Starke Seiten Deutsch“, und „Deutschstunde“. Nach ihrem Einstieg an einer HTL ist sie in die Mittelschule umgestiegen.

Zusätzlich zu den acht genannten Lehrpersonen wurde eine Schulbuchautorin des Öbv interviewt, welche als Spezialistin auf dem Gebiet der Schulbücher für Deutsch, einen Beitrag zur Perspektive eines Schulbuchverlages leistet. Die Beantwortung der Fragen erfolge aufgrund von terminlichen Schwierigkeiten schriftlich per E-Mail.

Zur übersichtlichen Darstellung werden Details zu den Interviews mit den Lehrpersonen sowie der Autorin in der folgenden Tabelle 1 festgehalten. Ersichtlich sind hier der Beruf sowie weitere Funktionen im Schulbetrieb oder Funktionen im universitären Umfeld der Interviewpartnerinnen, die Anzahl der bereits absolvierten Dienstjahre und Kenntnisse und Erfahrungen der Lehrpersonen mit Schulbüchern. Zusätzlich ist die Dauer der jeweiligen Interviews sowie das Datum ersichtlich.

Formale Kategorien der Interviews

Nr.	Abk.	Beruf/Funktionen	Dienst-jahre	Kenntnisse der Schulbücher	Länge des Interviews	Datum
1	W1	Schulbuchautorin Deutschlehrerin (NMS in Wien) Betreuungslehrperson für Praxis	15	Deutsch für alle Deutschstunde	26:05 min	14.7.20
2	W2	Deutschlehrerin (NMS in OÖ)	3	Deutschstunde Treffpunkt Deutsch	45:58 min	15.7.20
3	W3	Deutschlehrerin (NMS in NÖ), Mentorin der Induktionsphase	50	Pramper Starke Seiten	57:03 min	3.8.20
4	W4	Deutschlehrerin (NMS in NÖ)	5	Starke Seiten Deutschstunde	40:52 min	4.8.20

5	W5	Deutschlehrerin (WMS in Wien), Betreuungslehrperson für Praxis, Lehrveranstaltungsleiterin in Fachdidaktik (Uni Wien)	23	Deutschstunde Wortstark Killinger	44:43 min	10.8.20
6	W6	Deutschlehrerin (NMS in Wien)	1	Deutschstunde	31:14 min	11.8.20
7	W7	Deutschlehrerin (NMS in NÖ)	1	Deutschstunde	26:09 min	7.8.20
8	W8	Deutschlehrerin (NMS in Wien)	4	Mehrfach Deutsch Vielfach Deutsch Starke Seiten Deutschstunde	49:58 min	12.8.20
Schriftliche Interviewfragen per E-Mail						
9	W9	Schulbuchautorin des Schulbuchverlages öbv		Starke Seiten	schriftlich	8.9.20

Tabelle 1 – Formale Kategorien der Interviews

Zur Transkription wurde bewusst ein einfaches Transkriptionssystem verwendet, um den Fokus auf den Inhalt der Interviews zu legen. Das System der Transkription ist an den Vorschlag von Dresing und Pehl (2017, 20–24) angelehnt und wurde gegebenenfalls geringfügig angepasst. Bei der Transkription wurde auf folgendes geachtet: Die Tonaufnahme wurde wörtlich transkribiert und vorhandene Dialekte möglichst genau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine sinnvolle Übersetzung möglich war, wurden Satzteile im Dialekt übernommen. Die Satzform wurde auch mit syntaktischen Fehlern übernommen. Die Interpunktion wurde aufgrund der Lesbarkeit geglättet. Bei Pausen der Sprecherinnen wurde das Symbol der Klammer mit drei Punkten verwendet (…). Besonders betonte Wörter wurden mit Großbuchstaben gekennzeichnet. Jeder Sprecherinnenbeitrag wird in einem eigenen Absatz dargestellt und jeweils am Ende mit einer Zeitmarke versehen. Die Interviewende Person wurde mit „I:“ gekennzeichnet und die befragte Person mit „B:“ Zur Darstellung der Ergebnisse der Interviews wird ein Verweis auf die Textstellen im Interviewtranskript benötigt. Dazu wurden die Interviewpartnerinnen in chronologischer Reihenfolge nummeriert. Beispielsweise steht die Bezeichnung „W1“ für die erste Interviewpartnerin. Der genaue Verweis auf Textstellen erfolgt mithilfe einer Zeilenangabe z.B. (W1, Z.35-41).

Die Interviews wurden aufgrund der Ausgangsbeschränkungen im Jahr 2020 teilweise mithilfe von Videotelefonaten durchgeführt. Die Datenspeicherung erfolgte per Audioaufnahme.

7.4 Datenanalyse des Leitfadeninterviews

Die Auswertung der Ergebnisse der Leitfadeninterviews erfolgte mithilfe des Auswertungsverfahrens einer inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 7.4.1). Durch diese Methode wurden Aussagen der Lehrpersonen, bezüglich ihrer Vorstellung eines qualitativ hochwertigen Lehrwerks für Deutsch geordnet, analysiert und zusammengefasst.

Eine zweite Auswertung erfolgte nach der Methode einer typenbildende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) (siehe Kapitel 7.4.2). Dabei geht es um die Zuordnung der befragten Lehrpersonen nach Typen der Verwendung eines Lehrwerks sowie der Einstellung gegenüber digitalen Lehrwerken. Im folgenden Abschnitt werden beide Auswertungsmethoden näher erläutert.

7.4.1 Ablauf der inhaltlich strukturierenden Analyse

Wie von Kuckartz (2018, 46) vorgeschlagen wurden die Aussagen der Lehrpersonen bezüglich des Inhalts von Schulbüchern für Deutsch thematischen Kategorien zugeordnet. Im ersten Schritt wurden die Hauptkategorien direkt aus dem Interviewleitfaden abgeleitet, welche an den Analyseraster der praxisorientierten Lehrwerkevaluation (LEVANTO) angelehnt sind. Demnach heißen die deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien „pädagogisch-didaktischer Bereich“, „Thematisch-inhaltlicher Bereich“ sowie „formal-gestalterischer Bereich“ (Doll und Rehfinger 2012, 200).

Der erste Codierprozess bestand darin, die einzelnen Textabschnitte den Hauptkategorien zuzuordnen. Nicht sinntragende Abschnitte, in denen die befragte Person vom Thema abweicht, wurden nicht codiert. Wichtig ist dabei zu beachten, dass Textabschnitte, welche mehrere Kategorien betreffen auch mehrmals zugeordnet werden können. Dies ist bei einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse üblich (Kuckartz 2018, 102). Das gesamte Datenmaterial wurde auf diese Weise mehrmals durchlaufen und codiert.

Im zweiten Schritt des Codierprozesses wurden zur Differenzierung von allgemeinen Kategorien nun auch Subkategorien gebildet, welche zur übersichtlichen Darstellung in einer Tabelle, einer sogenannten Kategoriendefinition, dargestellt werden (Kuckartz 2018, 106). Diese inhaltliche Subkategorien wurden direkt am empirischen Material

gebildet, was einer induktiven Kategorienbildung entspricht (Kuckartz 2018, 46). Solch eine Mischform von deduktiver als auch induktiver Kategorienbildung ist typisch für die „Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ nach Kuckartz (2018, 72).

Nach mehreren Analysedurchgängen ergab sich schließlich ein ausdifferenziertes Kategoriensystem. Die Textstellen und Aussagen der verschiedenen Kategorien wurden im letzten Schritt zusammengefasst und schriftlich festgehalten. Kuckartz nennt diesen Schritt „fallbezogene thematische Zusammenfassungen“. Im Anhang der Arbeit sind Themenmatrizen zu finden, welche eine Art thematisches Koordinatennetz des gesamten Materials darstellt, womit die Originalzitate des Datenmaterials gesammelt und dargestellt werden (Kuckartz 2018, 111). Zur Visualisierung des Auswertungsprozesses wurde eine Mindmap der Haupt- und Subkategorien erstellt.

Das LEVANTO Analyseraster wurde zur Entwicklung der Hauptkategorien herangezogen und stellt ein praxisorientiertes und flexibles Onlineinstrument zur Lehrmittelevaluation dar. Dieses Programm wurde im Herbst 2009 online gestellt und hat sich mittlerweile in der deutschsprachigen Schweiz etabliert und soll Lehrmittelentscheidungen nachvollziehbarer und transparenter gestalten. Zur Erstellung von LEVANTO flossen verschiedene Beurteilungskriterien aus dem deutschsprachigen Raum mit ein. In dieser zweijährigen Bearbeitungsphase wurde die Anzahl der Kriterien von 200 auf 52 reduziert, welche schlussendlich enthalten sind. Diese Kriterien zeichnen sich dadurch aus, dass sie unabhängig von bestimmten Unterrichtsfächern angewendet werden können. Jedoch ist in der weiteren Forschung und Überarbeitung die Integration von fachspezifischen Kriterien geplant (Doll und Rehfinger 2012, 199–200). Im Rahmen dieser Masterarbeit macht es Sinn mit fachunspezifischen Kriterien zu arbeiten, da es herauszufinden gilt, welche Merkmale für ein Lehrwerk im Deutschunterricht besonders relevant sind. Eine große Bandbreite an Merkmalen kann somit zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. In einer weiterführenden Arbeit könnten auch fachspezifische Unterschiede aufgezeigt werden.

In der folgenden Graphik ist die Gliederung des LEVANTO Analyserasters übersichtlich dargestellt. Die Hauptbereiche sind in weitere 3-6 Dimensionen unterteilt, welche dennoch eher abstrakt formuliert sind. Zur Konkretisierung der Bereiche dienen die Beurteilungskriterien des Analyserasaters.

Der pädagogisch-didaktische Bereich inkludiert Aspekte, welche die Kongruenz des Lehrplans, Lernprozesse, Methodenvielfalt des Unterrichts, Individualisierung, innere Differenzierung sowie äußere Differenzierung betreffen. Während innere Differenzierung individuelles Arbeiten innerhalb einer Klasse meint, bezieht sich äußere Differenzierung dabei auf jahrgangsübergreifenden Unterricht.

Der thematisch- inhaltliche Bereich inkludiert Aspekte wie die Ausgewogenheit der Themen in Schulbüchern bezüglich Werthaltung, Religion, Gender und Werbung, Aspekte, welche die Inhaltsauswahl betreffen sowie Aspekte der Zielgruppenorientierung.

Der formal-gestalterische Bereich betrifft die Gliederung, den Aufbau, das Design, die Gestaltung, die Äußere Form eines Schulbuches sowie die Nutzerfreundlichkeit der Bedienung.

Bereiche	Dimensionen	Beurteilungskriterien
Pädagogisch-didaktischer Bereich	Lehrplan-kongruenz	Lernziele Inhalte Kompetenzen
	Lernprozess	Lernziele Dimensionen des Lernens Aspekte des Lernprozesses Lernstrategien, Lerntechniken Lernformen
	Unterricht	Methodenvielfalt Lektionenzahl
	Individualisierung	Zugangsweisen Förderung des selbstständigen Lernens Lernstandskontrolle
	Innere Differenzierung	Lernen auf mehreren Niveaus Lernzielorientiertes Arbeiten Aufgaben/Übungen für mehrere Niveaus
	Äußere Differenzierung	Jahrgangsübergreifender Unterricht Altersdurchmischtes Lernen
Thematisch-inhaltlicher Bereich	Ausgewogenheit	Werthaltung Religion Gender Werbung
	Inhaltsauswahl	Korrektheit

		Aufbau Authentizität Abstimmung Illustrationen/Text Grundinformation/Erweiterungen Interessensdifferenzierung Vertiefung Einbettung Vor-/Folgemittel Bezug zu anderen Fachbereichen Überfachliche Themen Überfachliche Kompetenzen
	Zielgruppen-orientierung	Inhalte Sprache Einbezug der Alltagsrealität Heterogenität
Formal-gestalterischer Bereich	Gliederung und Aufbau	Übersichtlichkeit Struktur
	Design und Gestaltung	Zielgruppengerechte Umsetzung Gestaltung unterstützt Inhalte
	Äußere Form	Medieneinsatz Umweltverträglichkeit /Ökologie Materialqualität Wirtschaftlichkeit
	Usability (elektronische LM)	Bedienung Orientierung Hilfen

Tabelle 2 – Analyseraster LEVANTO (Doll und Rehfinger 2012, 200)

7.4.2 Ablauf der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse

Im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Interviews zuerst mit dem Fokus auf zwei bestimmte Aspekte untersucht, nämlich der Frage nach der Verwendung des Lehrwerks durch die Lehrperson, und der Einstellung gegenüber digitalen Lehrwerken. Anschließend wurden die Lehrpersonen gruppiert und Typen gebildet. Bei der Frage nach der Verwendung von Schulbüchern wurden die Lehrpersonen lediglich den bestehenden Typen A, B und C nach Kurtz (2010, 151) zugeordnet. Wohingegen bei der Frage nach der Einstellung gegenüber Digitalisierung die Typen gebildet wurden. Danach folgte die nähere Beschreibung der Typen und eine genauere Betrachtung der einzelnen Fälle, wodurch auf Zusammenhänge mit anderen Variablen geschlossen werden kann.

Kuckartz (2018) formuliert Gütekriterien, welche insbesondere bei der qualitativen Inhaltsanalysen eine Rolle spielen und unterscheidet zwischen „*interner Studiengüte*, d.h. Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Glaubwürdigkeit etc., und *externer Studiengüte*, d.h. Fragen der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit (…)“ (Kuckartz 2018, 203) Diese Arten der Studiengüte lassen sich durch eine möglichst umfangreiche aber angemessene Dokumentation der Datenerfassung, der Transkription sowie der Durchführung der Analyse nachweisen. Was den Kategorienbildungsprozess betrifft lässt sich keine Reliabilität feststellen, da sich durch die individuelle Bestimmung der Kategorien bzw. Subkategorien durch die forschende Person keine intersubjektive Übereinstimmung ergibt (Kuckartz 2018, 72). Darüber hinaus ist bei offenen Befragungsformen die Auswertung von Häufigkeiten eher kritisch zu reflektieren. Bei einem Leitfadeninterview beispielswiese verliert die Bedeutungskraft von Zahlen mit der Offenheit der Frage. „Je freier das Interview geführt wurde, desto unwichtiger werden Häufigkeiten.“ (Kuckartz 2018, 54). Ein weiterer Punkt ist die Validität von Studien, welche sich aus dem Selbstkonzept der Befragten ergeben (Rezat 2010,15). Somit ist an dieser Stelle klarzustellen, dass es sich bei den Ergebnissen dieser Interviewstudie lediglich um die Perspektive von Lehrpersonen und deren Wahrnehmung handelt. Zu beachten ist außerdem, dass sich die Befragten auf unterschiedliche Lehrwerke beziehen und somit detaillierte Informationen zu Schulbüchern nicht verallgemeinert werden dürfen.

Die folgende Graphik dient der übersichtlichen Darstellung des Ablaufs dieser empirischen Forschung. Basis der Untersuchung bilden zwei Forschungsfragen, worin es um die Ansprüche von Lehrpersonen an Schulbücher für Deutsch geht sowie um die Verwendung von Deutschbüchern als Leitfaden. Zur Erstellung des Interviewleitfadens wurden der LEVANTO Analyseraster sowie Studien der Schulbuchnutzungsforschungen herangezogen. Ebenso ersichtlich sind hier die angewandten Forschungsmethoden, nämlich die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse, welche die Aussagen der Lehrpersonen bezüglich ihrer Vorstellungen eines Schulbuchs strukturiert, sowie die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse, welche die befragten Lehrpersonen nach Typen einteilt.

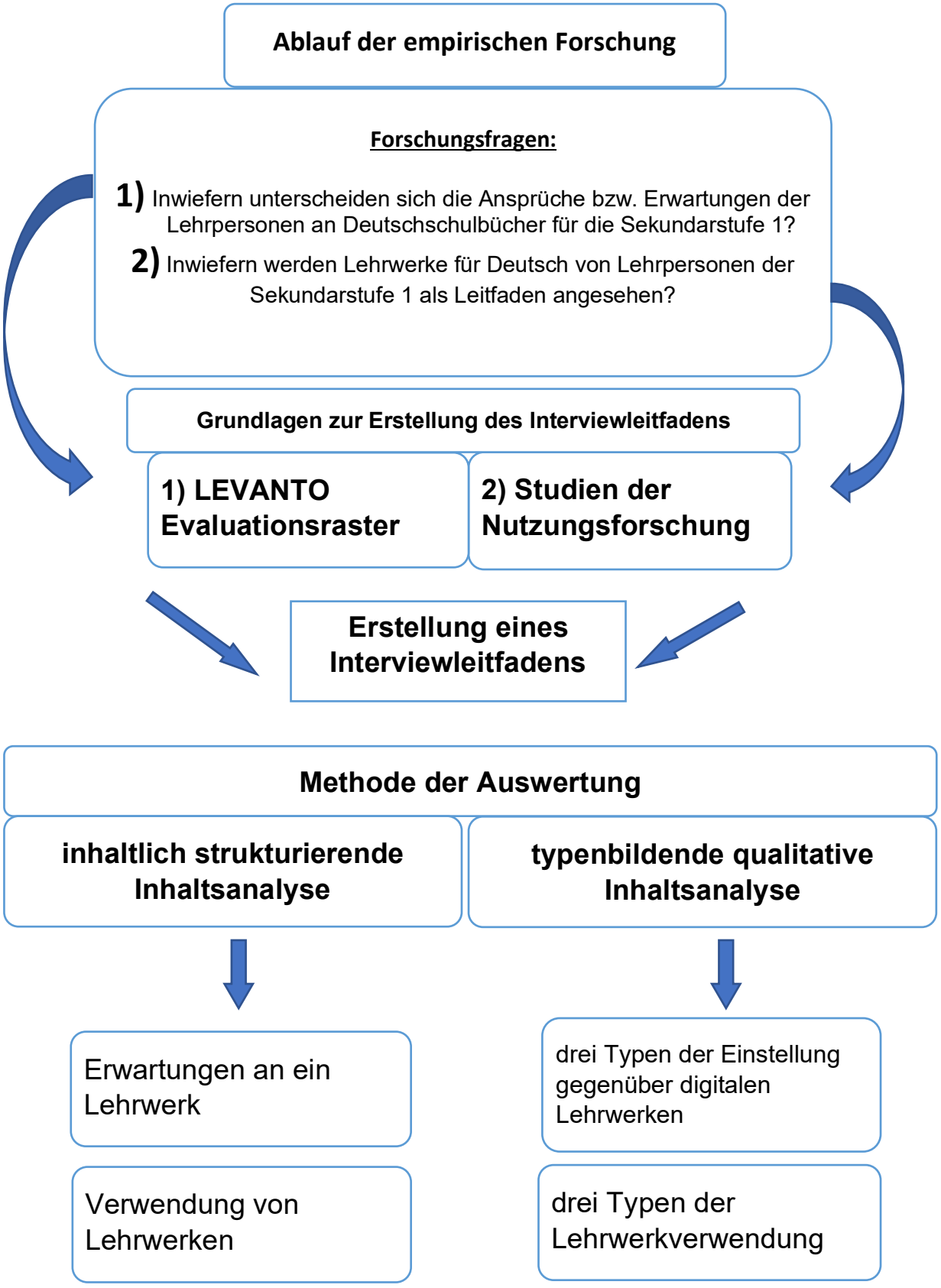


Abb. 2 - Ablauf der empirischen Forschung (Stallinger 2021)

7.5 Kategoriendefinition der Inhalte des Interviews

Eine klare Definition von Kategorien bzw. Themengebieten, welche im Rahmen der Auswertung des Interviews gebildet wurden, dient der Nachvollziehbarkeit der Zuordnung von Aussagen der Lehrpersonen. Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Kategorien induktiv bzw. deduktiv entwickelt (Kuckartz 2018, 67). Dabei sind drei Oberkategorien ersichtlich, welche sich induktiv, also mithilfe des bestehenden Analyserasters LEVANTO ergaben, und zwar der inhaltlich-thematische Bereich, der formal-gestalterische Bereich sowie der pädagogisch-didaktische Bereich. Als weiterer Schritt ergaben sich beim Durcharbeiten der Interviews einige weitere Kategorien, welche wiederum den Oberkategorien zugeordnet wurden. Durch die Kategoriendefinition soll klar festgehalten werden, unter welchen Umständen eine Aussage der Befragten, den Kategorien zugewiesen wurde, bzw. in welchem Fall eine Aussage für diese Forschung nicht relevant ist. Aus der folgenden Tabelle ist nun die Bezeichnung der Kategorien sowie deren inhaltliche Beschreibung ersichtlich.

Bezeichnung der Kategorie	**Inhaltliche Beschreibung**
1. Inhaltlich-thematischer Bereich	
Übungen zur Differenzierung	Genannte Erwartungen an ein Schulbuch, welche sich auf differenzierte Übungen beziehen.
schüler*innenorientierte Themen	Genannte inhaltlichen Erwartungen, welche sich auf Interessen der Schüler*innen beziehen.
aktuelle Inhalte	Die bewusste Nennung der Worte aktuell, bzw. die Nennung von aktuellen Themen.
praxisorientierte Inhalte	Erwartungen von Inhalten, die Praxis bzw. Anwendung fordern.
fächerübergreifende Inhalte	Erwartungen von Inhalten, die fächerübergreifende Themen betreffen
Musteraufsätze/ Beispieltexte	Textpassagen, welche Musteraufsätze bzw. Beispieltexte in Deutschbüchern betreffen

Kulturelle Vielfalt	Genannte Erwartungen an ein Schulbuch, welche sich auf kulturelle Vielfalt oder Diversität beziehen.
Digitalisierung/ Onlineübungen	Genannte Ideen und Vorschläge, welche den Umgang mit einem digitalen Lehrwerk betreffen.
Sonstiges	Sonstige inhaltliche Erwartungen an ein Lehrwerk, welche nur von einer Lehrperson genannt wurden. Für häufig genannte Aspekte wurden eigene Kategorien entwickelt.
2. Formal-gestalterischer Bereich	
Aufbau des Schulbuchs	Textstellen, welche die Struktur und den Aufbau des Lehrwerks betreffen.
Selbstständiges Lernen	Textstellen, welche das selbstständige Lernen mithilfe von Lehrwerken thematisiert.
graphische Gestaltung	Textstellen, welche die graphische Gestaltung von Lehrwerken und Schulbuchseiten betreffen mit beispielsweise Farben und Markierungen.
Gestaltung allgemein	Textstellen, welche die Gestaltung von Lehrwerken, jedoch nicht die graphische Gestaltung betreffen. Als Beispiel kann hier die Seitenanzahl eines Schulbuchs genannt werden.
3. Pädagogisch-didaktischer Bereich	
Integrative Grammatik/ isolierte Grammatik	Textpassagen über die Strukturierung eines Lehrwerks, welche Grammatik und/oder Rechtschreibung in die Erarbeitung von Textsorten integrieren. Oder Textpassagen welche die Trennung dieser Bereiche thematisiert.
Induktives Lernen	Textstellen, in welche die Bevorzugung der induktiven Herangehensweise in Übungen thematisieren. Z.B. zuerst das Erkennen und dann das Anwenden
Kompetenzen	Textpassagen, welche den Fokus auf Kompetenzen in Lehrwerken betonen. Z.B. Sprachkompetenz, Hörkompetenz, Schreibkompetenz, Lesekompetenz.
Hörkompetenz	Textpassagen, welche die Förderung der Hörkompetenz durch Schulbücher betrifft.

Lesekompetenz	Textpassagen, die sich auf Erwartungen an das Schulbuch zum Thema Lesen beziehen. Jedoch werden dieser Kategorie keine Textstellen zugeordnet, welche sich auf Leseübungen ohne Schulbuch beziehen.
Aufgabenvielfalt/ Methodenvielfalt	Genannte Erwartungen, welche die Variation von Aufgaben bzw. Methoden im Unterricht betrifft. Z.B. Gruppenarbeit und Einzelarbeit
Bereitstellung von Checklisten und Selbstkontrollen	Textstellen, welche Checklisten in Schulbüchern oder Lehrerbegleitheften bzw. Selbstkontrollen für Schüler*innen betreffen.
Aktuelle fachdidaktische Erkenntnisse	Textstellen, in welchen deutlich wird, dass sich Lehrpersonen darauf verlassen bzw. erwarten, dass Lehrwerke auf den aktuellen Stand der Forschung sind und neueste fachdidaktische Kenntnisse bzw. der Lehrplan enthalten sind.
Beachtung der Vorgaben des Lehrplans	Textstellen, in welchen die befragten Lehrpersonen Bezug auf den Lehrplan nehmen.

Tabelle 3 – Kategoriendefinition

8. Ergebnisse der Interviews mit Lehrpersonen

8.1 Inhaltliche Erwartungen an ein Schulbuch

Im folgenden Abschnitt werden die Aussagen der Lehrpersonen bezüglich der einzelnen thematischen Kategorien, also welche inhaltlichen Punkte ein Schulbuch enthalten soll, zusammengefasst. Bei einer mehrmaligen Nennung von Aspekten durch verschiedene Lehrpersonen wird dies durch die Anzahl der Nennungen hervorgehoben.

8.1.1 Inhaltlich-thematische Erwartungen an ein Schulbuch

Ausreichend Übungen zur Differenzierung

Sieben von acht der befragten Lehrer*innen ist die **Differenzierung von Aufgaben im Schulbuch** besonders wichtig. Dabei wird zwischen Basiswissen bzw. Grundwissen und vertiefenden Aufgaben unterschieden. Drei der Lehrkräfte erachten das Buch als

Basis und sehen deshalb Grundübungen als essenziell an. Beispielsweise ist es wichtig, „dass die Kinder einmal die Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten lernen. Das muss in einem Buch drinnen sein." (W3, Z.131-132). Eine der Lehrpersonen betont, dass die Schere der Leistungsunterschiede im Pflichtschulbereich sehr groß sei und man deshalb unterschiedliche Übungen anbieten müsse. Eine weitere Lehrerin meint: „(…) diese Basics müssen alle beherrschen und da ist es für mich wichtig, dass es ausreichend Übungen gibt." (W1, Z.135-136). In einem weiteren Fall wird das Buch als Basis für Leistungsüberprüfungen herangezogen, wohingegen Zusatzmaterial lediglich als Vertiefung dient. Die Lehrperson meint, „(…) auf diesen Zusatzmaterialien steht nichts drauf, was wir irgendwann einmal prüfen würden." (W4, Z.69-70). Die befragten Lehrpersonen sind sich einig, dass grundlegende Übungen in einem Schulbuch für Deutsch unbedingt enthalten sein müssen.

Vier der acht Befragten sehen den Vorteil von ausreichend Übungen in einem Schulbuch darin, dass sowohl grundlegende als auch vertiefte Übungen enthalten sein können. Durch die **Möglichkeit der Differenzierung** kann Selbstständigkeit gefördert werden. Um mit einem Buch selbstständig arbeiten zu können, müsse beides, Grundlegendes auch vertiefende Übungen, in gewissem Maße enthalten sein. (W5, Z.211-212). Wichtig scheint auch zu sein, „dass die Übungen entsprechend auch (dementsprechend) aufgebaut sind." Schüler*innen sollen „(…) von der Basis, dann über den Tellerrand hinausschauen. Also das Angebot muss breit gefächert sein." (W1, Z.132-134).

Verschiedene Vorschläge gibt es bei der **Art der Differenzierung**. Während zwei Lehrpersonen von unterschiedlichen Arbeitsblättern sprechen, welche sich in der Schwierigkeit unterscheiden, denkt eine Lehrperson dabei an eine Differenzierung innerhalb einer Aufgabe, wodurch Schüler bis zu einem gewissen Punkt dieselbe Aufgabe bearbeiten können (W6, Z.182-18).

Darüber hinaus spielt das **Design von Übungen** in Schulbüchern eine große Rolle. Gut sei es, wenn passendes Material auch dem Design des Schulbuchs ähnlich sehe, damit sich Schüler*innen mit der Struktur auskennen (W5, Z. 215-217). Das Erstellen von eigenem Material mit dem passenden Design sei mit viel Aufwand verbunden. Deshalb sei es ein großer Vorteil, wenn Schulbücher ausreichend Übungen enthalten (W5, Z.218).

Was die Themenwahl der Inhalte betrifft, wird der Aspekt der **Schüler*innenorientierung** von vier Lehrkräften genannt. Diese sind sich einig, dass Inhalte für die Schüler*innen besonders interessant und ansprechend sind, wenn sich diese auf deren Lebenswelt beziehen. Als Beispiel wird an dieser Stelle das Thema Medien bzw. die Handynutzung genannt. Eine Lehrperson greift das Thema gerne auf, weil es genau den Nerv der Erstklässler treffe, und weil sie mit dem Thema gut umgehen können (W2, Z.94-96). Darüber hinaus sei es wichtig, dass Deutschbücher kindgerechte Themen enthalten, welche der Lebenswelt der Kinder entspräche (W6, Z.101-103).

Trotzdem soll das vorhandene **Spektrum an Themen erweitert** werden. Zwei Lehrerinnen sind der Meinung, dass auch Themen eingebaut werden sollen, welche nicht mit dem Alltag der Kinder zu tun haben. Die Schüler*innen sollten gefordert werden, „über ihren Tellerrand zu schauen und nicht nur in ihrer eigenen Welt leben (…)“ Auf diese Weise würden Kinder auch etwas Neues kennenlernen (W5, Z.68-70). Oft sei es gut, beispielsweise eine Figur im Deutschunterricht vorzustellen, die Schüler*innen nicht kennen, „um ihnen auch dieses Spektrum zu erweitern“ (W1, Z.173-174). Zusätzlich rege die Konfrontation mit neuen Dingen, Schüler*innen zum Nachdenken an und bringe sie dazu neue Dinge in Frage zu stellen (W1, Z.167).

Einigkeit überwiegt auch bei dem Aspekt der **Aktualität der Lehrbuchinhalten**. Sieben von acht Lehrpersonen weisen darauf hin, dass sie sich aktuelle Themen in Schulbüchern wünschen. Gewünscht wird beispielsweise, „dass es (das Schulbuch) dem Puls der Zeit entspricht“ (W6, Z.215). Als besonders empfehlenswert werden Texte in Schulbüchern genannt, welche einen Aktualitätsbezug haben. An dieser Stelle werden beispielsweise Themen wie Umweltschutz (W7, Z.73), Fast-Fashion, Rassismus oder Aktivismus (W8, Z.132) genannt. Eine Lehrperson begründet beispielsweise die Einbindung der Themen Rassismus oder Aktivismus, indem sie meint, die Kinder würden durch soziale Medien sehr schnell mit diesen Themen konfrontiert werden, weshalb es wichtig sei, diese Themen auch im Unterricht zu besprechen (W8, Z.133-134).

Zwei Lehrpersonen wünschen sich vermehrt Inhalte in den Deutschbüchern, welche auch **fächerübergreifend** aufbereitet werden können. Kritisiert wird dabei, dass Unterrichtsfächer immer noch sehr strikt voneinander getrennt betrachtet würden. Es existiere eine Art Schubladendenke, welches die Unterrichtsfächer voneinander trennt.

Das Deutschbuch solle mehr Texte enthalten, welche aus dem Leben gegriffen und somit für mehrere Unterrichtsfächer relevant sein können (W3, Z.125-127). Dieser Forderung stimmt auch eine weitere Lehrerin zu, welche Themen gern fächerübergreifend aufbereite, wenn sie die Möglichkeit dazu habe (W2, Z.92-93). Beispielsweise könne der Deutschunterricht mit dem Informatikunterricht verbunden werden, um das Thema Brief mit dem Schreiben von E-Mails zu üben (W2, Z.104-106).

Vier von acht Lehrpersonen empfinden den **Praxisbezug von Inhalten** als besonders wichtig. Als Beispiele werden Themen wie der Brief oder ein Zeitungsartikel genannt, da diese als Themen aufgefasst werden, welche die Kinder im Leben immer wieder brauchen. Eine der befragten Lehrkräfte liest bewusst aktuelle Zeitungsartikel mit Schüler*innen, obwohl es zu Verständnisschwierigkeiten kommen könne. Sie betont, dass Schüler*innen zwar vieles nicht verstehen würden. Trotzdem sei es das, was sie im Leben brauchen würden (W6, Z.125-126). Auch das Thema Brief ließe sich gut mit dem Thema E-Mails verbinden, wodurch diese Textsorte auch praktisch angewendet werden könne. Die Schüler*innen „sollen nicht nur die Theorie können, sondern das (Gelernte) auch mit der Praxis verbinden können." (W2, Z.106-107). Unter Praxisbezug versteht eine Lehrerin beispielsweise Texte, womit Schüler*innen etwas anfangen können (W3, Z.70-71). Ähnlich lautet auch eine weitere Erklärung. Demnach würden Kinder einen Praxisbezug nur dann herstellen können, wenn sie sich unter den Texten etwas vorstellen können (W2, Z.236-237).

Bezüglich der Erarbeitung von Textsorten werden **Musteraufsätze bzw. Beispielaufsätze** in Schulbüchern als sehr hilfreich erachtet (W3, Z.91) (W6, Z.186-187). Eine Lehrerin betont, man könne von den Schüler*innen nichts verlangen, was diese noch nie davor gesehen haben (W3, Z.94-95).

Der **Aspekt der Diversität und kulturellen Vielfalt** wurde von zwei Lehrerinnen aufgegriffen. Diese wünschen sich mehr Themen, die neben österreich-zentrierte bzw. euro-zentrischen Inhalten auch anderen Input ermöglichen. Eine der Lehrerinnen ist der Meinung, dass in vielen Büchern die Tatsache ausgeblendet würde, dass es eine große kulturelle Vielfalt und auch eine große lange kulturelle Tradition in anderen Teilen der Erde gäbe (W8, Z.153-155). Eine weitere Lehrperson ist ähnlicher Meinung findet, dass Diversität zu wenig in den Schulbüchern für Deutsch vorkomme (W6, Z.108).

Alle Befragten dieser Interviewreihe sind sich einig, dass heute der Aspekt der Digitalisierung von Schulbüchern wichtig ist. Fünf der Lehrerinnen äußerten konkrete Vorschläge. Eine Lehrperson sieht einen großen Vorteil in der **Digitalisierung von Arbeitsmaterialien**, wenn diese dann als Downloadmöglichkeit für die gesamte Schule und somit auch für Schüler*innen zur Verfügung stünden (W5, Z. 205-206). Vier Lehrerinnen in den ersten Dienstjahren gehen einen Schritt weiter und schlagen vor, mehr **interaktive Onlineübungen** im Schulbuch anzubieten, womit Schüler*innen direkt arbeiten können. Links oder QR-Codes würden dabei eine einfache und schnelle Zugangsmöglichkeit für Schüler*innen bieten, um mit dem Schulbuch interaktiv arbeiten zu können. Beispielsweise können auf diese einfache Weise Hörbeispiele zur Verfügung gestellt werden (W7, Z.205-206). Eine Lehrerin meint diesbezüglich: „Ein (digitales) Schulbuch sollte auch wirklich auf tatsächliche Onlineübungen verlinken, und nicht nur eine digitale Version des Schulbuchs sein." (W8, Z.299-301). Darüber hinaus würde die Integration von digitalen Aufgaben in Schulbüchern für Lehrpersonen eine Erleichterung für Lehrpersonen darstellen (W4, Z.257-258).

Neben den genannten Aspekten gab es auch weitere Vorschläge und Anregungen, welche in Schulbüchern für Deutsch umgesetzt werden können. Diese sind zum Beispiel der **Einbezug von aktuellen Liedern**, die als Hörübungen in Verbindung mit Leseaufgaben dienen. Dabei können auch ausgewählte Textstellen aus den Songtexten gemeinsam besprochen und bearbeitet werden (W2, Z.147-150). Die Kombination von Gedichten und Songtexten mit Hörübungen, sowie Leseaufträge scheine bei Schüler*innen gut anzukommen (W2, Z.141).

Was in Schulbüchern für Deutsch besonders gut ankommt, seien **Wortschatzübungen und vorgegebene Phrasen**. Insbesondere „wenn man sich in einer Sprache nicht so sicher bewegt (…)" sei es sehr hilfreich, bestimmte Satzanfänge oder Phrasen aus dem Schulbuch zu verwenden, welche Schüler*innen immer wiederholen können (W6, Z.135-138). Diese seien auch von Vorteil „„wenn es um Fremdwörter und Fachbegriffe geht." (W3, Z.89-90).

Weitere wichtige Punkte in Schulbüchern für Deutsch seien **Übungen zum kreativen Schreiben, Gedichte,** (W2, Z.173) sowie Bilder für Sprechanlässe, welche nicht nur der Dekoration einer Schulbuchseite dienen (W6, Z.195-196). Ebenso wurde **geschlechtergerechte Sprache** von einer Lehrperson genannt. Es sei wichtig, die Schüler*innen auf geschlechtergerechte Sprache zu sensibilisieren (W8, Z.311-312).

8.1.2 Formal-gestalterischer Erwartungen an ein Schulbuch

Was den **Aufbau eines Schulbuchs** betrifft, sind sich die Lehrkräfte einig, dass dieser durchgängig und übersichtlich gestaltet sein muss, jedoch unterscheiden sich die Vorstellungen der Lehrerinnen immens. Eine Lehrperson hätte lieber eine Materialsammlung, also ein Buch, welches Ausgangsmaterial bietet. Auf diese Weise könne sich die Lehrperson auch selbst entfalten und es obliege der Lehrperson, wie das Buch dann tatsächlich verwendet wird. Für eine optimale Nutzung sollte ein Schulbuch daher nicht zu viel vorgeben (W5, Z.160-161). Dem gegenüber wurden konkrete Vorstellungen genannt, wie ein Schulbuch aufgebaut sein sollte. Eine Lehrperson legt Wert darauf, dass nach dem Einstieg der Aufbau folgt und danach dann Schreibanlässe, wenn es um einen Aufsatz geht (W1, Z.114-116). Eine weitere Befragte bevorzugt zu Beginn eines Kapitels die Erarbeitung des Wortschatzes, worauf die Erklärungen folgen sollten und dann Übungsbeispiele (W3, Z.169-171) Eine andere Möglichkeit zur Gliederung wäre zu Beginn eine Übung anzubieten, welche an das Vorwissen der Kinder anknüpft (W8, Z.142-145). Zusammenfassungen bzw. Wiederholungsübungen am Ende eines Kapitels seien sowohl für Lehrpersonen, als auch für Kinder sehr hilfreich und können als Überblick oder als Grundlage für Schularbeiten dienen (W6, Z.153-155). Aufgrund der unterschiedlichen Vorstellungen der Lehrkräfte zur Struktur und zum Aufbau eines Schulbuchs, ist anzunehmen, dass es eine Herausforderung darstellt, einen gemeinsamen Konsens zu finden.

Zwei Lehrkräfte sind der Meinung, dass der Aufbau sowie die Materialien in einem Schulbuch so gestaltet werden sollten, sodass den Schüler*innen **selbstständiges Arbeiten ermöglicht** wird und eine Orientierung mithilfe des Buches ohne Hilfestellung möglich ist (W4, Z. 173-174).

Drei von acht Lehrpersonen greifen auf die Metapher **des roten Fadens** zurück, wenn es um die Gestaltung eines guten Schulbuches geht. Ein Schulbuch solle für die Schüler*innen möglichst übersichtlich gestaltet sein. Im besten Fall ziehe sich ein roter Faden durch das Schulbuch (W2, Z.235-236). Eine Art roter Faden würde eine Orientierung für die Kinder darstellen, wodurch diese auch erkennen können, dass die Aufgaben aufeinander aufbauen (W5, Z.108).

Bei der Frage nach der **graphischen Gestaltung eines Lehrwerkes** wurden folgende Aspekte genannt. Wichtig sei eine klare optische Trennung von Arbeitsaufträgen zu

anderen Texten (W5, Z.199), sowie eine farbliche Unterscheidung zwischen Schwierigkeitsgraden. Beispielsweise können grundlegende Beispiele in einer anderen Farbe markiert werden als vertiefende Aufgaben (W1, Z.86-87). Jedoch sollten nicht zu viele unterschiedliche Farben bzw. Bilder eingesetzt werden, da das Deutschbuch kein Bilderbuch sei (W8, Z.220-221). Außerdem sollten Bilder nicht nur als dekoratives Mittel eingesetzt werden, sondern als Sprechanlass oder Schreibanlass genutzt werden können (W6, Z.26-27, Z.195-97). Zusätzlich soll ein Arbeitsheft mit dem Sprachbuch eng verknüpft sein und Verweise enthalten, sodass die Orientierung für Schüler*innen und Lehrpersonen erleichtert würde (W4, Z.24-25). Darüber hinaus sollte Schüler*innenfreundlichkeit bei der Gestaltung von Schulbüchern beachtet werden. Beispielsweise sollte genug Platz zur Verfügung stehen, um auch ins Buch schreiben zu können (W8, Z.216-218). Eine Lehrperson zeigt Bewusstsein über ein Dilemma, dass sich schwer lösen lässt, indem sie sagt:

> *„Lehrer hätten gerne so wenig wie möglich auf einer Seite, der Verlag muss natürlich so viel wie möglich draufpacken, damit es kostengünstig bleibt.“ (W5, Z.201-203)*

Darüber hinaus könne es zu einer Überforderung von Schüler*innen führen, wenn Schulbuchseiten zu viele Informationen enthalten (W7, Z.14-15).

8.1.3 Pädagogisch-didaktische Erwartungen an ein Schulbuch

Wenn es um Grammatik geht, sind sich fast alle der befragten Lehrerinnen einig, dass es sinnvoll sei, Grammatik und Rechtschreibung mit Textsorten und Themen im Deutschunterricht zu verknüpfen. In der Fachdidaktik wird vom **Konzept der „integrativen Grammatik“** gesprochen (Gaebert 2014,135). Eine Lehrerin berichtet beispielsweise, dass sie gerne Textsorten mit Rechtschreibkapitel verknüpfe (W2, Z. 113-114). Sie begründet die Herangehensweise in der Anwendung von Grammatik und Rechtschreibung durch einen Text, wodurch erkennbar würde, ob Schüler*innen die Aufgabe verstehen. Bei Einsetzübungen hingegen bestehe oft die Gefahr, dass Schüler*innen das Ergebnis erraten. Beispielsweise bestehe eine 50% Chance, dass richtige Ergebnis zu erraten, wenn gefordert wird ein weiches D oder hartes T einzusetzen (W2, Z.115-119). Eine weitere Befragte hat bei einer Schularbeit ähnliche Erfahrungen gemacht: „Die Kinder konnten die Lücke richtig ausfüllen, weil sie auf die Regel fokussiert waren, aber anwenden konnten sie die Regel nicht.“ (W3, Z.204-205).

Eine extreme Ablehnung gegen Lückentexte hat eine der Lehrkräfte, weil sie die Erfahrung gemacht hat, dass Schüler*innen „erstens den Text nicht lesen und sie setzen wahllos irgendwelche Wörter ein und sie sind dann nicht mehr gezwungen ganze Sätze zu schreiben.“ Lückentexte würde sie nur im Notfall anwenden (W5, Z.134-136).

Die Forderung, dass grammatische Strukturen sowie Rechtschreibung beim Schreiben von Texten angewendet werden, wird auch durch die Forderung nach mehr **produktive Textaufgaben** deutlich. Lückentexte hingegen seien sehr einfach und würden nicht zum gewünschten Ergebnis führen (W3, Z199-201). Ein Vorschlag wie die Einflechtung von Grammatik und Rechtschreibung einem Schulbuch umgesetzt werden kann ist, von einem Thema auszugehen und dann Unterthemen zu integrieren, welche die Rechtschreibung miteinflechten (W5, Z.105-106).

Neben den positiven Aspekten von integrativer Grammatik, äußerten zwei Befragte allerdings auch Zweifel an diesem Konzept, welche sie mit der Komplexität von Aufgaben begründen. Eine Lehrerin meint, dass die Herangehensweise der integrativen Grammatik grundsätzlich für gute Schüler gut geeignet sei, weil somit themenübergreifend gearbeitet würde, allerdings sei diese Verknüpfung für schwache Schüler*innen eine große Herausforderung (W4, Z.38-39). Die Verknüpfung von mehreren Aspekten gleichzeitig, wäre für manche Schüler*innen zu schwierig. Darüber hinaus wird argumentiert, dass Beispiele im Buch vorhanden seien, wo Themengebiete bzw. Textsorten nicht ideal mit Grammatik oder Rechtschreibung verknüpft werden könnten (W7, Z.125- 127).

Zwei der befragten Lehrkräfte betonen, dass gelungene Schulbücher für den Deutschunterricht **Aufgaben für induktives Lernen** beinhalten sollten, in denen an erster Stelle das Erkennen von Strukturen steht, woraufhin dann die Anwendung folgt (W1, Z.130-132). Als Beispiel wird an dieser Stelle die Erarbeitung der höflichen Anredeformen im Rahmen des Themas Brief erläutert. Eine Aufgabenstellung diesbezüglich könnte wie folgt lauten: „Unterstreiche die höfliche Anredepronomen und was erkennst du bei den Pronomen?“ (W2, Z.124-125).

Im Deutschunterricht wird zwischen Lese-, Schreib-, Sprach- und Hörkompetenz unterschieden (Düsing 2014, 115–16). Für sieben von acht Lehrpersonen spielt die **Kompetenzorientierung** im Schulbuch eine wichtige Rolle. Dabei werden unterschiedliche Übungsformate gefordert, um Schüler*innen auf verschiedenen

Ebenen ansprechen zu können. Eine Lehrerin schildert, dass sie versuche, jedes Thema auf jedem Sinneskanal durchzumachen, in der Hoffnung, dass jeder erreicht werden könne (W7, Z.214-215). Durch unterschiedliche Übungsformate könne man die Stärken der Schüler*innen nutzen. Während manche Schüler eher haptische Lerntypen sind, würden andere eher durch das Hören lernen (W1, Z.138-139). Ein Vorschlag einer Lehrerin ist es, Bilder einzubauen, welche als Sprechanlässe oder Schreibanlässe genutzt werden können (W6, Z.195-197). Somit könne man graphische Aspekte eines Schulbuchs für die Umsetzung der Kompetenzorientierung nutzen.

Insbesondere für den **Kompetenzbereich Hören** fordern fünf Lehrerinnen mehr Übungen im Deutschbuch (W7, Z.210). Bestehende Deutschbücher würden zu sehr auf Schreibkompetenzen fokussieren. Daher sollen in Zukunft „auch andere Medien ein(ge)baut werden und nicht nur das Schreiben." (W5, Z.144-145). Vorgeschlagen werden außerdem eine Kombination von Hör- und Leseaufgaben (W2, Z.140-141), eine Integration von Höraufgaben auch bei Schularbeiten (W4, Z.206-207), sowie die Verwendung von Hörbüchern als Unterstützung beim Lesen, da Schüler*innen mit der Unterstützung von Hörbücher den Inhalt von Lektüren wesentlich schneller erfassen würden und sich dadurch auch der Spaß- und Motivationsfaktor erhöhe (W8, Z.273-276).

Die **Förderung der Lesekompetenz** durch Schulbücher wurde im Gegensatz zur Hörkompetenz von nur zwei Lehrkräften angesprochen. Eine Person sieht Leseempfehlungen in Schulbüchern als Möglichkeit, die Lesemotivation von Schüler*innen zu fördern (W1, Z.151). Neben diesen sollten auch genügend Leseübungen im Schulbuch enthalten sein, denn sonst müssen oft eigene Leseübungen ergänzt werden (W2, Z.161).

Drei der befragten Lehrkräfte erwarten sich vom Schulbuch im Deutschunterricht eine **Vielfalt von Methoden** und Arbeitsaufgaben. Arbeitsaufträge im Lehrbuch sollen variieren und somit auch für eine Vielfalt im Unterricht sorgen (W5, Z.127) (W6, Z.164-165). Zusätzlich sollte die Überarbeitung von Texten in Schulbüchern mehr thematisiert werden, da Kinder lernen sollten, wie man Texte überarbeitet (W5, Z.93-95).

Checklisten zur Wiederholung oder Selbstkontrollen für Schüler*innen werden als wichtiger Teil eines Schulbuchs angesehen. Lehrkräfte geben an, die in den

Checklisten genannten Punkte auch als Beurteilungsgrundlage für Mitarbeitswiederholung oder Schularbeiten heranzuziehen (W1, Z.125-126) (W2, Z.155-159). Auch die Checklisten im Lehrer*innenbegleitheft können an die Schüler*innen weitergegeben werden, um anhand dieser zu erklären, was beispielsweise in einer Textsorte besonders beachtet werden muss (W3, Z.72-74). Dadurch würden Beurteilungskriterien sowie die Anforderungen und das Unterrichtsziel für Schüler*innen als auch Eltern transparent vermittelt werden (W3, Z.78).

Der **Einbezug von aktuellen fachdidaktischen Erkenntnissen** spielt bei der Erstellung von Schulbüchern eine große Rolle, da sich Lehrkräfte darauf verlassen, dass ein Schulbuch auf dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Forschung ist und somit neue Modelle, Ideen und Methoden enthält. In dieser Interviewreihe sind es vier von acht Lehrpersonen, welche die Inklusion von fachdidaktischen Aspekten explizit als Vorteil von Schulbüchern erwähnen. Auch das Lehrer*innenbegleitheft wird dabei als Hilfestellung angesehen. Die Aussagen der Lehrerinnen zeigen den hohen Stellenwert eines Lehrer*innebegleitheftes für die Vorbereitung des Unterrichts. Eine Lehrerin meint: „(…) das Um und Auf für ein gutes Deutschbuch ist auch ein gutes Lehrer*innenbegleitheft.“ (W5, Z.179-180).

Darüber hinaus wird ein **Schulbuch als Medium der Information** betrachtet. Eine erfahrene Lehrperson berichtet, dass sie selbst zwar kein Schulbuch für den Deutschunterricht benötige, jedoch trotzdem einen Mehrwert darin sehe, um zu sehen, „was es alles Neues gibt“ (W3, Z.181-182). Außerdem wird erwartet, dass die Themen und Aufbereitungen von aktuellen Schulbüchern auch dem **Lehrplan entsprechen**, was auch als Grund gesehen wird, dieses regelmäßig zu verwenden (W6, Z.99-100). Neben den Vorgaben des Lehrplans sollen auch die Kompetenzorientierung sowie die Bildungsstandards inkludiert werden (W8, Z. 246-247). Aus den Interviews geht hervor, dass das Schulbuch eher zur Vorbereitung des Unterrichts herangezogen wird, als der Lehrplan selbst, da dieser als weniger hilfreich empfunden wird. Das Schulbuch hingegen wird, gerade am Anfang der Lehrtätigkeit, aufgrund der Gliederung und der Struktur als große Stütze empfunden. Eine Lehrerin im ersten Dienstjahr meint, dass man mit dem Schulbuch etwas in der Hand hätte, wonach man sich bezüglich des Jahresstoffs richten könne. Sie ist der Meinung, dass für sie persönlich der Lehrplan alleine nicht ausreiche (W7, Z.168-171). Eine weitere Lehrerin ist sich diesem Problem

bewusst und meint: „Es heißt ja immer, dass das Schulbuch der heimliche Lehrplan ist. Heute kennt niemand den Lehrplan, sondern nur das Schulbuch.“ (W5, Z.166-167). Diese Annahme bestätigt auch die Aussage einer Lehrerin: „Jeder hat schon mal einen Lehrplan gesehen, damit fängt man nicht ganz so viel an.“ (W4, Z.238-240).

8.1.4 Zusammenfassung der Erwartungen von Lehrkräften an ein Schulbuch

Die folgende Mindmap dient der übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse und deren Einteilung in Unterthemen bzw. Kategorien, welche sich im Rahmen der Auswertung des Leitfadeninterviews induktiv sowie deduktiv ergaben. Dabei wurde das vorhandene Material durchlaufen und die Aussagen der Befragten in Themengebiete zusammengefasst. Themengebiete, welche von den befragten Lehrpersonen besonders häufig thematisiert wurden, wurden dabei in einer eigenen Kategorie zusammengefasst.

Die inhaltich-thematischen Erwartungen der Lehrpersonen an Schulbücher für den Deutschunterricht können in neun Kategorien zusammengefasst werden. Gewünscht sind ausreichend Übungen zur Differenzierung, schüler*innenorientierte Themen sowie auch neue Themen, welche Schüler*innen nicht kennen, aktuelle Inhalte, fächerübergreifende Inhalte, praxisorientiere Themen, Musteraufsätze bzw. Beispieltexte, Texte welche Diversität und kulturelle Vielfalt thematisieren sowie mehr Onlineübungen und digitale Materialien.

Der Bereich der formalen Gestaltung wurde in vier Unterthemen gegliedert. Diese betreffen den Aufbau des Schulbuchs, die Gestaltung, welche selbstständiges Arbeiten ermöglicht, einen leitenden roten Faden eines Schulbuchs und einer übersichtlichen graphischen Gestaltung des Schulbuchs.

Zum Schluss wurden die pädagogisch-didaktischen Erwartungen zusammengefasst. Hier wurden zehn Themen als eigenes Unterthema erfasst, nämlich die Beachtung des Konzepts der integrativen Grammatik, die Inklusion von produktiven Aufgaben sowie Aufgaben für induktives Lernen, die Inklusion von kompetenzorientieren Aufgaben, ausreichend Übungen von Höraufgaben, die Förderung der Lesekompetenz, die Inklusion von Methodenvielfalt, die Bereitstellung von Checklisten und Selbstkontrollen, der Einbezug von aktuellen fachdidaktischen Erkenntnissen sowie die Beachtung der Vorgaben des Lehrplans.

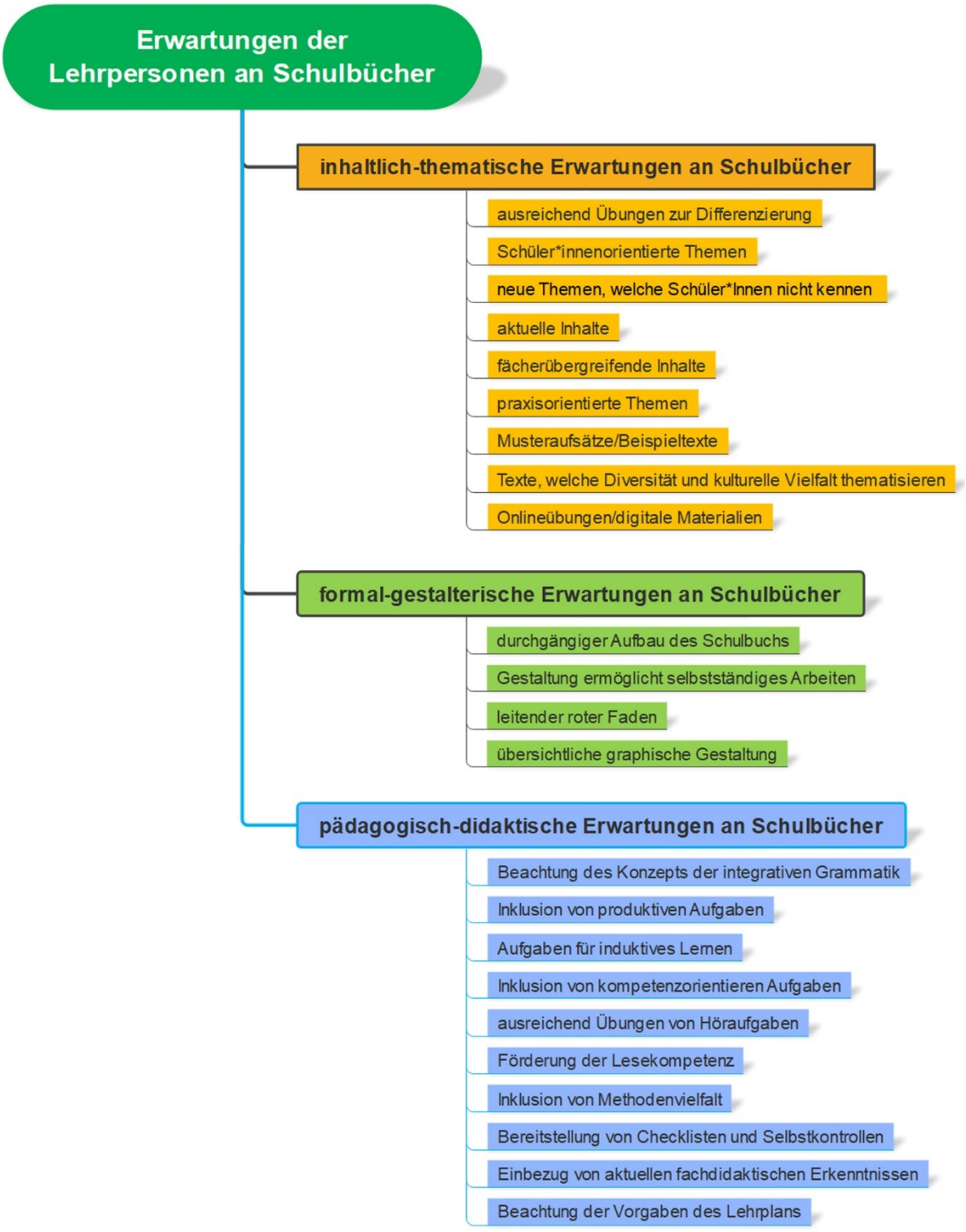


Abb. 4 – Übersicht der Erwartungen an Schulbücher für den Deutschunterricht

8.2. Zuordnung von Lehrpersonen in Typen nach der Dominanz des Schulbuchs im Unterricht

In diesem Schritt der Auswertung werden die befragten Lehrpersonen in Typen nach der Dominanz des Schulbuchs im Unterricht eingeteilt. Das bedeutet, die Dominanz des Schulbuchs im Deutschunterricht variiert je nach Typ der Lehrperson. Die Typisierung in dieser Arbeit ist angelehnt an die Einteilung von Kurtz (2010, 151), welcher Lehrkräfte in drei Typen nach der Verwendung von Lehrwerken einteilt. Lehrpersonen des Typ A halten sich sehr genau und häufig an das Lehrwerk, Typ B ergänzt zum Schulbuch eigene Materialien, während Typ C zum Großteil selbsterstellte Materialien verwendet. Zur Zuordnung wurden die Interviews mit den Lehrkräften mehrmals durchlaufen und jene Informationen herausgesucht, welche für die Zuordnung nach Typen relevant sind. In der folgenden Tabelle 4 sind drei Spalten ersichtlich, welche je einen Typ von Lehrperson beschreiben, somit können hier die Kriterien zur Zuordnung übersichtlich dargestellt werden. Darüber hinaus wurden die Typen der Lehrpersonen benannt. Beim Typ der orientierungssuchenden Lehrperson ist die Dominanz des Schulbuchs im Unterricht eher hoch, bei der Mittelwegsuchenden eher gemäßigt und die Selbstständige verwendet das Schulbuch im Deutschunterricht eher wenig, weshalb die Dominanz des Schulbuchs als niedrig eingestuft wird. Im unteren Bereich der Tabelle sind die Bezeichnungen W1 bis W8 zu finden, welche für die jeweiligen befragten Lehrkräfte stehen. „W“ steht für weiblich und bezeichnet das Geschlecht der Lehrperson, während die Ziffern sich durch die Reihenfolge der Interviews ergaben. Die Anordnung der Bezeichnungen in den Spalten entspricht der Zuordnung der Lehrpersonen zu den jeweiligen Typen.

Die Lehrpersonen W7 und W8 werden aufgrund ihrer Einstellung und ihrer Aussagen im Interview dem Typ A ‚die Orientierungssuchende, zugeordnet, während die Lehrpersonen W4 und W6 zwischen Typ A ‚die Orientierungssuchende, und Typ B ‚die Mittelwegsuchende, eingeordnet werden. Die Lehrpersonen W1 und W3 werden eindeutig dem Typ B, die Mittelwegsuchende, zugeordnet und die Lehrpersonen W2 und W5 werden dem Typ C, die Selbstständige, zugeordnet.

Im folgenden Abschnitt werden die Lehrpersonen und ihre Einstellung zur Verwendung von Schulbüchern im Fach Deutsch genauer erläutert. Dabei wird mit „Z“ auf die Zeile der jeweiligen Textstelle im Transkript des Interviews verwiesen.

Dominanz des Schulbuchs im Unterricht		
Die Orientierungssuchende	**Die Mittelwegsuchende**	**Die Selbstständige**
hoch	gemäßigt	niedrig
Typ A Das Schulbuch als Leitfaden. Lehrperson folgt der inhaltlichen und sprachlichen Progression eines Schulbuchs. Abarbeiten des Schulbuchs	**Typ B** Das Schulbuch als Leitfaden aber auch als Sammlung von Inhalten und Übungen Teilweise wird auf Inhalt verzichtet und eigene Materialien ergänzt.	**Typ C** Das Schulbuch wird wenig bis gar nicht verwendet. Großteil selbsterstellte Materialien, bzw. Inhalte aus anderen Lehrbüchern
Zuordnung der Lehrpersonen		
W7 W8	W4 W6	W1 W3	W2 W5

Tabelle 4 – Zuordnung der Lehrpersonen nach Typen der Dominanz des Schulbuchs im Deutschunterricht

Lehrperson W1 ist eher dem **Typ B, die Mittelwegsuchende,** zuzuordnen. Sie arbeitet seit 15 Jahren im Lehrberuf und arbeitet gerne mit Schulbüchern. Mit dem derzeitigen Schulbuch arbeitet sie besonders gerne, weil sie selbst Autorin des Schulbuchs ist (Z.94-99). Durch die Arbeit mit Schüler*innen erkennt sie immer wieder verbesserungswürde Aspekte im Schulbuch. Dies sieht sie als Chance, das Schulbuch immer wieder zu überarbeiten und zu verbessern (Z.22-24). Sie ergänzt das Schulbuch gerne mit vertiefenden oder festigenden Übungen, wenn sie es als notwendig empfindet, hat auch Mut zur Lücke und lässt Übungen aus dem Buch weg (Z.51-60). Ihre genauen Worte dazu lauten: „Also ein Muss, dass ich sage, ich ziehe das jetzt durch, das mache ich nicht.“ (Z.97-98). Materialien oder Arbeitsblätter aus dem Internet verwende sie eher ungern, da diese ihrer Erfahrung nach oft sehr fehlerhaft seien und deren Überarbeitung sehr viel Zeit in Anspruch nehme (Z.42-43).

Darüber hinaus habe sie viele selbsterstellte Materialien digital gespeichert, welche sie individuell auf die Bedürfnisse der Kinder abstimmen könne (Z.46-47). Das Deutschbuch verwendet sie gerne zum Einstieg in den Unterricht und in Inputphasen, da das Buch auf ihre persönliche Arbeitsweise abgestimmt sei (Z.56-57). Sie sieht die Checkliste und Beurteilungskriterien zu bestimmten Textsorten in den Schulbüchern als sehr hilfreich an und verwendet diese auch gerne (Z.125-127).

Lehrperson W2 ist eher dem **Typ C, die Selbstständige,** zuzuordnen, hat drei Dienstjahre absolviert und betont, dass sie nicht nur das Buch im Unterricht verwendet, sondern viel Material selbst erstellt (Z.22-25). Selbsterstellte Arbeitsblätter werden vor allem zur Differenzierung herangezogen, da ihrer Meinung nach im Schulbuch zu wenig passendes Material enthalten ist (Z.15-17). Jedoch enthält das derzeit von ihr verwendet Schulbuch zu wenig Übungen, womit die Kompetenzorientierung umgesetzt werden kann, weshalb sie auch Leseübungen sowie Hörübungen ergänzt (Z. 132-133) (Z.160,161). Ideen für ergänzendes Material findet sie in anderen Schulbüchern oder online (Z.25). Anteilsmäßig schätzt sie, dass sie zu 50% in ihrem Unterricht das Schulbuch und zu 50% andere Materialien einsetzt (Z.28). Sie erstellt auch gerne Stationenbetriebe, wodurch die Schüler*innen gefordert werden selbstständig zu arbeiten. Einstiege in den Unterricht gestaltet sie lieber selbst, während sie das Buch eher in der Arbeit mit Textsorten verwendet (Z.44-46). Aus dem Buch greift sie gerne Themen und Texte auf, die sie fächerübergreifend verwenden und aufbereiten kann (Z.90-93). Auch Selbsttest und Wiederholungsseiten im Buch nimmt sie gerne und zieht diese vor Mitarbeitskontrollen heran (Z.157-159). Sie könnte sich vorstellen in den nächsten Jahren, wenn sie mehr Erfahrungen und Materialien gesammelt hat, auch ohne Buch zu arbeiten (Z. 199-204).

Lehrperson W3 wird dem **Typ B, die Mittelwegsuchende,** zugeordnet. Sie hat 40 Dienstjahre hinter sich und ist für die Verwendung eines Schulbuchs im Unterricht, da sie dieses als wichtiges Werkzeug und Stütze für die Schüler*innen betrachtet (Z.32-37). Sie sieht ein Schulbuch in der Hand von Schüler*innen als unbedingt notwendig an, da sie der Meinung ist, dass sonst ein roter Faden im Unterricht fehle (Z.38-40). Als Zusatzmaterialien verwendet sie daher auch besonders jene, welche für das Schulbuch erstellt wurden. Sie empfindet diese Materialien als ausreichend (Z.47-49). Zur Orientierung für Schüler*innen teilt sie auch mit diesen die Checklisten aus dem Lehrer*innenbegleitheft, welche auch die Grundlage für die Beurteilung darstellen. Auf

diese Art und Weise ist das Ziel der Schularbeiten für Schüler*innen nachvollziehbar (Z.72-78). Sie lehnt es ab das Schulbuch beim Einstieg in ein neues Thema zu verwenden, da sie lieber ein praktisches Beispiel heranzieht. In der Erarbeitungsphase wird das Buch von ihr häufig verwendet (Z. 98-99) Sie ist der Meinung, dass das Schulbuch nicht das einzige Lehrmittel im Unterricht sein darf. Die Gefahr in der Arbeit mit Schulbüchern sieht sie darin, dass sich eine Lehrperson zu sehr an das Buch hält. Trotz der Arbeit mit einem Schulbuch müssen Kinder unterschiedliche Zugänge kennen lernen. Als Beispiel nennt sie an dieser Stelle digitales Lernen (Z.116-118). Sie spricht von Mut zur Lücke und lässt gelegentlich Übungen und Aufgaben weg, wenn diese nicht passend sind (Z. 157-159). Darüber hinaus ist sie der Meinung, dass Themen, welche nicht im Schulbuch enthalten sind, durchgemacht werden sollten, wenn eine Lehrperson sie als wichtig empfindet (Z. 153-156). Obwohl sie selbst aufgrund ihrer jahrelangen Erfahrung kein Schulbuch zur Unterrichtsplanung benötige, hält sie ein Schulbuch für Schüler*innen für unbedingt notwendig, da sich die Kinder daran anhalten und dieses auch den Eltern Informationen und Sicherheit gebe (Z.238-239).

Lehrperson W4 wird dem **Typ A, die Orientierungssuchende, und dem Typ B, die Mittelwegsuchende,** zugeordnet. Sie hat 5 Jahre Erfahrung in der Neuen Mittelschule und legt viel Wert auf von ihr selbst erstellte Materialien und Arbeitspläne, mit denen Schüler*innen selbstständig arbeiten können (Z. 60-61). Zusätzlich zum Buch verwendet sie gerne Arbeitsblätter, welche zusätzlich zum Jugendmagazin „Jö“ und „Topic“ online bereitgestellt werden (Z.48-50). Das Schulbuch sieht sie als Hauptbuch, welches sie zum Einstieg in den Unterricht als auch für Übungsphasen verwendet (Z.81-84). Grundsätzlich hält sie sich an die Struktur des Schulbuchs, aber nicht in der darin vorgesehenen Reihenfolge, wenn sie mit dieser nicht zufrieden ist (Z.157-159). Sie sieht das Schulbuch als Leitfaden für Schüler*innen, Eltern und insbesondere für junge Lehrer*innen (Z.235-244*).*

> *„Ich glaube auch, dass ein Schulbuch wichtig ist, weil die Lehrer etwas haben, wo sie sich anhalten können und da meine ich jetzt auch ganz speziell junge Lehrer. Jeder hat schon mal einen Lehrplan gesehen, damit fängt man nicht ganz so viel an.“ (W4, Z.238-240).*

Lehrperson W5 wird dem **Typ C**, **die Selbstständige,** zugeordnet. Sie hat 23 Dienstjahre Erfahrung und verwendet ein Schulbuch für Deutsch gerne, wenn viel

Übungsmaterial vorhanden ist (Z.18-19). Vor allem aber nutzt sie es in der Übungsphase, um das selbstständige Arbeiten der Schüler*innen zu fördern (Z-35-37). Zum Einstieg verwendet sie das Buch eher ungern, da sie eine Problematik erkennt, welche bei der Erstellung von Schulbüchern auftreten kann. Beispielsweise sei es schwierig regionale Gegebenheiten von Schulen zu beachten, um den Einstieg in ein Thema individuell anzupassen und somit schüler*innenorientiert zu gestalten. Sie erkennt besonders große Unterschiede zwischen den Lebensräumen von Stadt und Land (Z.57-60). Zusätzlich gibt sie an von Deutschbüchern gelangweilt zu sein und keines mehr im Deutschunterricht zu brauchen. Dennoch verwendet sie ein Schulbuch, da sie es als Pflicht empfindet, da die Bücher angeschafft wurden, um sie zu verwenden (Z. 112-117). Anstelle eines Schulbuches hätte sie gerne eine Art Materialsammlung, wodurch den Lehrpersonen weniger vorgegeben wird und somit flexibel angewendet werden kann. Sie halte sich selten an die Reihenfolge im Buch und betont, dass ihr oberstes Lehrziel der Lehrplan sei und nicht das Schulbuch. Sie hält es für problematisch, wenn Lehrpersonen das Schulbuch als „heimlicher Lehrplan" betrachten (Z. 156-161). Sie betont: „Es heißt ja immer, dass das Schulbuch der heimliche Lehrplan ist. Heute kennt niemand den Lehrplan, sondern nur das Schulbuch." (Z.166-167).

Lehrperson W6 wird dem **Typ A, die Orientierungssuchende, und dem Typ B, die Mittelwegsuchende,** zugeordnet. Sie hat ihr erstes Dienstjahr absolviert und gibt an, das Schulbuch gerne zu verwenden. Sie erstellt aber auch gern Material selbst. Sie verwendet Spiele, Selbstgebasteltes oder Filme aus dem Internet (Z.36-37). Aus dem Buch verwendet sie gerne Texte, da sie es schwierig findet passende Texte zu finden, welche dem Wortschatz der Schüler*innen entsprechen. Beispielsweise würden aktuelle Zeitungsartikel oft zu schwierig sein (Z.120-122). Aufgrund mangelnder Erfahrung habe sie sich im ersten Dienstjahr bei der Jahresplanung sehr nach ihrer Kollegin gerichtet, welche sich jedoch auch am Schulbuch orientiert habe. Aufgrund des Team Teaching in der Mittelschule hält sie eine Anpassung an die Kollegin für angemessen. Dabei wurde im Vorfeld gemeinsam besprochen, welche vier Themen in dem jeweiligen Schuljahr bearbeitet werden sollten. Wenn zu diesem Thema genügend Material im Buch zu finden war, wurde dieses heranzogen. Zu einem der vier Themen musste allerdings anderes Material erstellt werden (Z.43-51). Den Einstieg bereitet sie gerne ohne Buch auf, da dieser oft nicht ihren Vorstellungen

entspricht. Zum Üben, für Wiederholungen oder vor allem zum Abschluss eines Themas setze sie das Schulbuch sehr gerne ein (Z.57-62). Das Schulbuch gebe ihr Struktur im Unterricht, während es auch beispielhafte Aufbereitungen von Themen im Deutschunterricht biete (Z.87-89).

Lehrperson W7 wird dem **Typ A, die Orientierungssuchende**, zugeordnet. Sie hat ihr erstes Dienstjahr absolviert und spricht vom Schulbuch als ein Rettungsanker, da sie noch zu wenig Erfahrungen im Lehrberuf gesammelt habe (Z. 26-29). Ihre Unterrichtsplanung für den Deutschunterricht baue auf die Inhalte des Schulbuchs auf, jedoch möchte sie im nächsten Jahr einige Änderungen in ihrer Planung vornehmen, um diese an die Interessen der Schüler*innen anzupassen (Z.28-29). Dennoch merke sie durch Reaktionen von Schüler*innen, dass es verwirrend sein kann, wenn man in einem Buch zu sehr „springe“, also zu oft die Kapitel oder Seiten wechsle (Z.129-131). Neben dem Schulbuch verwendet sie viele selbsterstellte Arbeitsblätter, wenn sie merkt, dass Schüler*innen mehr differenziertes Material benötigen (Z.51-54). Durch ein Smartboard im Klassenraum hat sie die Möglichkeit auch regelmäßig Videos einzusetzen und somit den Unterricht aufzulockern (Z.55-56). Sie sieht das Buch auch als Mittel der Transparenz für Eltern, sowie als Mittel der Rechtfertigung für Lehrpersonen (Z. 89-91) Sie gibt an das Schulbuch in 60 % der Stunden zu nutzen. Während der Pandemie des Virus Covid 19 empfand sie ein Schulbuch als haptisches Gut besonders unterstützend und einfacher in der Handhabung als Arbeitsblätter und digitale Medien (Z.60-62). Mit dem Lehrplan könne sie wenig anfangen, weshalb sie das Schulbuch als Leitfaden ansehe (Z.170-171*).*

Lehrperson W8 ist eher dem **Typ B, die Mittelwegsuchende,** zuzuordnen. Sie ist im 4. Dienstjahr tätig und findet es aus ökologischen Gründen wichtig, viel mit einem Schulbuch zu arbeiten (Z. 30-32). Sie gibt an das Schulbuch in jeder Stunde zu verwenden (Z. 72-75). Sie arbeitet auch gerne mit Onlinespielen, was leider in der NMS aufgrund fehlender technischer Ausstattung selten möglich ist. Trotzdem versuche sie immer wieder aktive Gruppenarbeiten oder Diskussionsrunden einzubauen, wozu sie das Deutschbuch weniger verwende (Z. 36-46). Auch Unterrichtseinstiege gestaltet sie selbst, ohne ein Buch zu verwenden, was sie aber auch nicht als notwendig erachtet. Einstiege in ein neues Thema sollten ihrer Meinung nach von der Lehrperson gestaltet werden (Z.118-119).

8.3 Verwendung von Schulbüchern im Deutschunterricht

Im folgenden Teil werden Ergebnisse dargestellt, welche insbesondere die Verwendung eines Schulbuches für Deutsch betreffen. Dieser Abschnitt behandelt zuerst Materialien, welche die befragten Lehrpersonen ergänzend zum Schulbuch einsetzen. Danach folgen die von Lehrpersonen genannten Einsatzmöglichkeiten von Schulbüchern und eine genauere Beschreibung von Situationen, in welchen das Deutschbuch die Rolle als Leitfaden einnimmt. Zusätzlich ermöglicht der Einblick in die Praxis die Identifizierung von Ursachen der Abweichung vom Schulbuch. Abschließend wird die Frage geklärt, ob die befragten Lehrkräfte Schulbücher im Deutschunterricht als notwendig erachten.

Von den Befragten erwähnten sechs explizit, dass sie neben dem Schulbuch auch **selbsterstellte Materialien** verwenden und auch darin den großen Vorteil sehen, diese auf die Klassen abstimmen zu können (W1, Z.37-38) (W2, Z.25) Eine Personalisierung von Übungsaufgaben gelinge beispielsweise auch durch die Inklusion der Namen von Schüler*innen in Arbeitsblättern. Dadurch könne man die Aufmerksamkeit der Schüler*innen gewinnen. (W1, Z.38) Ergänzendes Material wird oft zur Vertiefung oder auch zur Festigung eingesetzt (W1, Z.39-40). Neben selbsterstellten Materialien, wird auch das Internet (W5, Z.26-27) und andere Quellen, wie beispielsweise Zeitungsartikel, Spiele, Gebasteltes oder Filme herangezogen (W6, Z.35-37). Wobei die Bearbeitung von Materialien aus dem Internet mit mehr Zeitaufwand verbunden sei, wenn diese fehlerhaft seien, als die Erstellung von eigenem Material (W1, Z.42-44). Gerne verwendet werden auch Arbeitsblätter, welche ergänzend zu Jugendzeitschriften online zur Verfügung stehen. Als Beispiel werden hier die Jugendmagazine „Jö“ und „Topic“ genannt (W4, Z.48-50).

Zur Frage nach beliebten **Einsatzmöglichkeiten von Schulbüchern** im Deutschunterricht gaben vier Lehrkräfte an, das Schulbuch eher nicht beim Einstieg in den Unterricht einzusetzen, da dieser meist in den Schulbüchern nicht den Vorstellungen der Lehrpersonen entspricht (W2, Z.57-58). Betont wird auch, dass für den Einstieg oft ein praktisches Beispiel oder ein Beispiel aus der Lebenswelt der Schüler*innen herangezogen werden würde. Eine Lehrerin berichtet: „Mir ist es wichtig auch immer einen Einstieg aus der Lebenswelt der Schüler zu wählen. Das bietet das Deutschbuch meistens nicht.“ (W5, Z.53-55). Lediglich eine der befragten Lehrkräfte verwendet das Schulbuch sehr gerne zum Einstieg, jedoch ist zu beachten, dass diese

selbst Autorin des Schulbuches ist. Zu Wiederholungszwecken oder Übungszwecke werden Schulbücher sehr gerne verwendet (W6, Z.61-62). In Übungsphasen sei ein Buch nur dann sehr geeignet, wenn Schüler*innen selbstständig damit arbeiten können (W5, Z.35-37).

Als Chance bzw. Vorteil der Verwendung von Schulbüchern wurde von drei Lehrerinnen das **Schulbuch als zuverlässiges Material** in jeder Schulstunde genannt. Drei der Befragten betonen, das Schulbuch als haptisches Gut sehr zu schätzen. Eine Lehrerin sieht ein Schulbuch als notwendig, weil die Kinder es griffbereit haben und gewohnt seien (W1, Z.36-37). Eine andere Lehrerin formuliert es ähnlich und meint, „dass die Kinder ein Werkzeug in der Hand haben." (W3, Z.35-36). Insbesondere in der Unterstufe wird ein Schulbuch in der Hand als „etwas Notwendiges" erachtet." (W4, Z.264-265).

Ein weiterer Vorteil eines Schulbuches ist die **Vermeidung von Zettelwirtschaft**, da es erfahrungsgemäß manchen Schüler*innen eher schwer falle Kopien richtig zu ordnen und sorgsam damit umzugehen. Eine Lehrerin berichtet: „Ich habe auch teilweise den Eindruck, dass Kinder mit Kopien sehr schlecht umgehen." (W8, Z.78-79). Manche Schüler*innen seien „mit der Zettelflut auch völlig überfordert." Etwas Gebundenes sei für manche Kinder einfacher in der Handhabung (W1, Z.159-162).

Im Laufe des Interviews weisen sechs Lehrerinnen darauf hin, dass sie das Schulbuch auch als wichtige **Stütze für Schüler*innen** erleben, was auch als Argument für das Anhalten an die Struktur des Schulbuchs genannt wird. Ein Grund für den hohen Stellenwert des Schulbuchs in der Hand ist, dass dieses einen Orientierungspunkt für Schüler*innen darstelle. Die Kinder können sich „am Schulbuch orientieren und auch anhalten. Das ist zwar nicht immer gut, aber ich habe oft das Gefühl es gibt ihnen Sicherheit." (W2, Z.75-76). Beispielsweise sei es bei einer Ansage sinnvoll, wenn Schüler*innen sich darauf verlassen können, dass jede Woche Wörter aus einer Liste im Schulbuch geprüft werden (W2, Z.77-78). Darüber hinaus biete es einen roten Faden für die Schüler*innen zum Arbeiten (W5, Z.109-110). Die Notwendigkeit eines analogen Schulbuchs im Pflichtschulbereich bestätigen auch drei Lehrkräfte, die ihre Erfahrungen während der Covid 19 Pandemie schildern.

> *„Wenn man zum Beispiel die Coronazeit betrachtet. Es kommt auf das Alter der Kinder an. Bei 15 bis 16- jährigen funktioniert das mit dem Computer schon sehr gut. Mit Erst- oder Zweitklässlern war das sehr schwierig, weil sie die*

Gerätschaften nicht gehabt haben. Viele Kinder brauchen auch die persönliche Ansprache. Und es war wesentlich einfach zu sagen, schlag im Buch auf die Seite so und so, als suche im Internet." (W1, Z.64-69).

Auch eine weitere Lehrerin erzählt, sie habe, besonders während Zeit der Pandemie des Virus Covid 19, das Buch zu schätzen gelernt, da die Kinder etwas in der Hand haben (W3, Z.100-101).

Neben der Orientierung für Schüler*innen ist das Schulbuch auch ein wichtiger **Orientierungspunkt für Lehrer*innen**, insbesondere wenn diese in den ersten Dienstjahren tätig seien oder fachfremd unterrichten. In der Schulform der Neuen Mittelschule darf fachfremder Unterricht stattfinden. Dies tritt ein, wenn eine Lehrperson ein Fach unterrichtet, in welchem sie nicht geprüft ist und daher auch weniger Erfahrung hat. In den Interviews geben beide Lehrerinnen im ersten Dienstjahr an, im Deutschunterricht sehr viel mit dem Schulbuch gearbeitet zu haben. Eine der Junglehrerinnen schildert:

„Also ich habe es (das Schulbuch) selbst schon verwendet und auch darauf meine Unterrichtsplanung aufgebaut. Einfach weil ich im ersten Dienstjahr noch viel zu wenig Erfahrung haben, um zu wissen, was ich wann brauche, was sinnvoll ist, (…)" (W7, Z.25-28).

Eine weitere Lehrerin im ersten Dienstjahr empfand die „Gliederung gerade am Anfang in der Lehrertätigkeit" als sehr hilfreich. Sie sieht das Schulbuch als Medium der Information, das ihr zeigt, was die Kinder am Ende des Schuljahre können sollten. (W7, 168-170). Eine Lehrerin erinnert sich zurück und meint: „Aber wenn man ganz am Anfang nicht weiß, wo Vorn und Hinten ist, ist ein Buch schon eine Hilfe" (W1, 110-112). Neben dem Schulbuch werden aber auch Kolleginnen und Kollegen als eine große Stütze betrachtet, an deren Jahresplanung sich viele junge Lehrerinnen anhalten (W6, Z. 43-48). Genauso wie für unerfahrene Lehrpersonen in den ersten Dienstjahren hat ein Schulbuch für ungeprüfte Lehrpersonen einen besonderen Stellenwert (W3, Z.183-185) (W1, Z.108-109).

Erfahrene Lehrer*innen geben an im **Deutschunterricht kein Schulbuch** mehr zu benötigen. Eine Lehrerin sieht Schulbücher im Deutschunterricht als eine Art Medium der Information, um auf dem Laufenden zu bleiben, gibt aber an, selbst kein Buch mehr zu brauchen, um den Unterricht zu planen. (W3, Z.181-183) Eine Lehrerin im dritten Dienstjahr reflektiert: „Wenn ich an die nächsten Jahre denke, wo ich noch mehr Praxis

sammle und mehr Erfahrung (...) Dann könnte ich mir auch vorstellen, dass man auf ein Buch verzichten könnte, was auch nicht schlecht wäre.“ (W2, Z.200-203). Als Grund auf ein Schulbuch im Deutschunterricht verzichten zu wollen, gibt eine Lehrperson an, dass im Laufe der Jahre die Inhalte der Bücher für die Lehrperson aufgrund der ständigen Wiederholung uninteressant würden (W5, Z.113-116).

Wie bereits erläutert, ist es abhängig vom Unterrichtsfach, wie sehr sich Lehrkräfte an die vorgegebene Planung und Themen des Schulbuchs halten. Alle befragten Lehrkräfte gaben an, der zeitlichen sowie inhaltlich vorgesehenen **Jahresplanung des Schulbuchs im Deutschunterricht** nicht zu 100% zu folgen, sondern etwas auszulassen, wenn sie es als nicht passend für eine Klasse betrachten. Im Deutschunterricht könne es auch notwendig sein, die Reihenfolge der Kapitel zu ändern. (W5, Z.168-170) (W4, Z.157-158) (W3, Z.163-165).

Im Rahmen der Interviews wurden verschiedene Ursachen für das **Abweichen der vorgesehenen Planung des Schulbuchs** genannt. In einem Fall musste von der Kapitelreihenfolge abgewichen werden, da die Inhalte des Schulbuchs sehr eng mit einer bestimmten Klassenlektüre verknüpft seien. Aufgrund der hohen Schüleranzahl stünden aber nicht genügend Bücher der Klassenlektüre zur Verfügung. Somit hätten nicht alle Klassen mit demselben Kapitel im Buch beginnen können (W3, Z.163-165). Eine weitere Lehrerin schildert, dass sie Wert darauf lege, dass innerhalb eines Semesters je eine anspruchsvolle Textsorte und eine kreative Textsorte vorkommen. Da das Schulbuch nicht dieser Vorstellung entspräche, habe sie die Reihenfolge der Kapitel geändert (W4, 165-168). In einem weiteren Fall lag es an der Pandemie des Virus Covid 19, weshalb Inhalte weggelassen werden mussten (W7, Z.121-123). Darüber hinaus werden Inhalte gerne an die Jahreszeit angepasst (W5, Z.169-170) oder es werden Projekte oder Themen umgesetzt, welche nicht im Schulbuch zu finden sind (W8, Z.73-74).

Neben vielen Vorteilen, welche ein Abweichen vom Schulbuch mit sich bringt, muss auch beachtet werden, dass die Beschaffung von zusätzlichem Material auch viel Zeit in Anspruch nimmt, beispielsweise durch das Kopieren von Übungsmaterial (W5, Z.18-19). Von einer Lehrerin wird auch der ökologische Aspekt angesprochen. Sie finde es schade, wenn ein Schulbuch angeschafft würde und dennoch viel kopiert werden müsse. Aus diesem Grund solle ein Schulbuch die Grundlagen für Übungsmaterial enthalten (W8, Z.30-32) Eine weitere Lehrerin hat beobachtet, dass es für Kinder

verwirrend sein kann, wenn Kapitel oder Seiten zu oft gewechselt werden (W7, Z.129-131).

8.4 Zuordnung von Lehrpersonen nach der Einstellung gegenüber der Digitalisierung von Schulbüchern

In diesem Schritt der Auswertung werden die Lehrpersonen in Typen nach der Einstellung gegenüber Digitalisierung eingeteilt. Das bedeutet, die Einstellung gegenüber Digitalisierung von Schulbüchern variiert je nach Typ. Die Typisierung folgt dabei Kriterien, welche sich aufgrund der Aussagen der befragten Lehrpersonen in den Interviews ergaben. Während dem Typ 1, der Skeptikerin, das Schulbuch als haptisches Gut sehr wichtig erscheint, wünscht sich Typ 3, die Überzeugte, mehr interaktive Onlineübungen und ist überhaupt der Digitalisierung von Schulbüchern gegenüber sehr positiv eingestellt. Darüber hinaus gibt es den Typ 2, die Unentschiedene, welcher Aspekte von Typ 1 und Typ 3 vereint. Lehrpersonen, welche dem Typ 2 zugeordnet werden, erkennen die Vorteile der Digitalisierung von Schulbüchern, halten aber das Schulbuch als haptisches Gut dennoch für unersetzbar.

Dem Typ 1, die Skeptikerin, wurde lediglich Lehrperson W1 zugeordnet. Dem Typ 2, die Unentschiedene wurde die Lehrpersonen W2 und W3 zugeordnet und mit den Kriterien des Typ 3, die Überzeugte, stimmen fünf von acht befragten Lehrkräften überein. Diese sind die Lehrpersonen W4 bis W8. Die eben genannten Ergebnisse wurden in der folgenden Tabelle 5 übersichtlich dargestellt.

Einstellung gegenüber der Digitalisierung von Schulbüchern		
Die Skeptikerin	**Die Unentschiedene**	**Die Überzeugte**
Typ 1 Das Schulbuch, als haptisches Gut ist sehr wichtig. Betont negative Aspekte der Digitalisierung, aber digitale Kenntnisse schaden nicht.	**Typ 2** Das Schulbuch als haptisches Gut ist sehr wichtig. Erkennt Vorteile der Digitalisierung, findet es aber weiterhin wichtig mit dem Buch zu arbeiten.	**Typ 3** Wünscht sich mehr interaktive Onlineübungen. Digitalisierung ist sehr wichtig.
Zuordnung der Lehrpersonen		
W1	W2 W3	W4 W5 W6 W7 W8

Tabelle 5 – Zuordnung der Lehrpersonen nach Typen der Einstellung gegenüber Digitalisierung von Schulbüchern

Lehrperson W1 wird dem **Typ 1, die Skeptikerin,** zugeordnet. Sie sieht ein Schulbuch im Unterricht als notwendig an, weil sie ein gebundenes Arbeitsmittel als einfacher empfindet als andere Unterrichtsmedien (Z.157-162). Sie ist einem digitalen Schulbuch im Pflichtschulbereich gegenüber eher skeptisch eingestellt, meint aber, dass digitale Kenntnisse vermehrt gebraucht werden, allerdings solle man im Pflichtschulbereich auf keinen Fall auf ein Buch verzichten (Z.183-184). Ausschlaggebend sei der Gesundheitsaspekt, da sie es als unangenehm empfindet, lange vor dem Computer zu sitzen. Sie erkennt jedoch die Vorteile der Digitalisierung und spricht sich für den „berühmten Mittelweg“ aus (Z.179-191).

Lehrperson W2 wird dem **Typ 2, die Unentschiedene,** zugeordnet, da sie die Vorteile von digitalen Schulbüchern erkennt, es aber dennoch als wichtig empfindet, dass Kinder in Zukunft nicht nur mit dem Computer arbeiten (Z.250). Sie arbeitet gerne

fächerübergreifend und übt beispielsweise mit den Schüler*innen das Schreiben von E-Mails, jedoch ist sie der Meinung, dass Kinder immer noch selbst Texte mit der Hand schreiben sollten (Z.252-259). Sie spricht von negativen Auswirkungen, welche digitales Arbeiten auf die Gesundheit habe. Sie ist dafür die Digitalisierung zu fördern, jedoch ist es ihr wichtig, „dass die Kinder das Schreiben mit der Hand nicht verlernen." (Z.258-259).

Lehrperson W3 wird dem **Typ 2, die Unentschiedene,** zugeordnet und ist der Meinung, dass man das Thema Digitalisierung unbedingt in den Unterricht einbauen sollte, weil es wichtig sei, dass Kinder lernen damit umzugehen. Trotzdem sieht sie das Buch als haptisches Gut als wertvoll und wichtig an (Z. 244-245). Als Ursache für das langsame Fortschreiten der Digitalisierung sieht sie ein Generationsproblem. Es gäbe zwar Lehrerfortbildungen, aber man überfordere Eltern und Kinder damit, da diese nicht über ausreichend digitale Kompetenzen verfügen würden. (Z.269-270).

Lehrperson W4 wird dem **Typ 3**, **die Unentschiedene,** zugeordnet, da sie der Meinung ist, dass Schulbücher auch Onlineübungen enthalten sollten. Sie arbeite selbst in der Deutschstunde viel mit Computern und sie lasse auch Texte mit Hilfe des Computers schreiben. Darüber hinaus gibt es in ihrer Schule Tabletklassen, wodurch das Arbeiten mit digitalen Medien einen besonderen Stellenwert habe (Z.255-256). In der Digitalisierung sieht sie den Vorteil des Spaßfaktors und der höheren Motivation der Schüler*innen, wenn diese am PC arbeiten dürfen (Z.252-254). Darüber hinaus sei es eine Erleichterung für Lehrpersonen, wenn Schulbücher Onlineübungen integrieren (Z.250). Dennoch spricht sie sich für ein Schulbuch in der Unterstufe aus, da sie es als notwendig erachtet, dass Schüler*innen etwas in der Hand haben (Z.264-266).

Lehrperson W5 wird ebenfalls dem **Typ 3, die Unentschiedene,** zugeordnet. Im Unterricht dürfen Schüler*innen das Handy verwenden, wenn es um die Aufnahme von Sprachaufzeichnungen oder Hörübungen geht (Z.144-145). Sie hält Digitalisierung für wichtig und hätte gerne eine Downloadmöglichkeit für die Schule. In digi4school sieht sie einen Fortschritt, welcher sich in der Zeit der Pandemie des Virus Covid 19 bewährt habe (Z.205-206).

Lehrperson W6 entspricht eher dem **Typ 3, die Unentschiedene**. Sie spricht sich nicht für ein digitales Schulbuch aus, da in der Pflichtschule ein Mangel an Endgeräten herrsche. Die meisten Schüler*innen würden jedoch ein Smartphone besitzen,

weshalb sie der Meinung ist, dass QR Codes oder die Verwendung einer App gut funktionieren würden. Sie betrachtet diese Art von Übungen als mobile Version, wodurch der Unterricht ortsunabhängig stattfinden könne (Z.219-225). Ein weiterer Vorteil von QR Codes sei, dass man diese neu belegen könne. Beispielsweise könne man für das Thema Erörterung auf einfache Weise jedes Jahr ein aktuelles Thema zur Verfügung stellen (Z.241-243). Die Art und Weise, wie Material in Schulbüchern zur Zeit bereitgestellt wird, halte sie für veraltet. Beispielsweise würde von den jüngeren Lehrer*innen kaum mehr jemand eine CD verwenden (Z.228-232). Ein digitales Angebot zu nützen, wenn dieses zur Verfügung gestellt wird, finde sie wichtig (Z.235-236).

Lehrperson W7 wird dem **Typ 3, die Unentschiedene,** zugeordnet. Sie arbeitet im Deutschunterricht viel mit dem Smartboard und Videos (Z.51-52) und wünscht sich in Schulbüchern mehr Onlineübungen, welche für die Kinder leicht zugänglich sind, da sie die Erfahrung gemacht hat, dass es oft sehr kompliziert ist auf Onlineübungen zuzugreifen (Z. 194-195). Ihre Vorschläge sind, die Übungen in Schulbüchern interaktiv zu gestalten und den Kindern mittels eines Links zur Verfügung zu stellen (Z. 204-205). Beispielsweise können so auf einfache Weise auch Lesetexte oder Hörübungen bereitgestellt werden (Z.206-207). Darüber hinaus sei ein digitales Schulbuch sehr praktikabel, wenn Schüler*innen dieses beispielsweise in der Schule vergessen (Z.202).

Lehrperson W8 wird ebenfalls dem **Typ 3, die Unentschiedene,** zugeordnet, da sie der Meinung ist, dass Digitalisierung im Schulalltag ein wichtiges Thema ist. Ein digitales Schulbuch allein reiche nicht, weshalb sie sich mehr interaktive Übungen wünscht, mit denen die Schüler*innen arbeiten können. Diese Übungen könne man sehr leicht mithilfe eines Links zur Verfügung stellen (Z.299-302).

8.5 Verwendung eines digitalen Schulbuchs im Deutschunterricht

Drei Lehrerinnen stehen der Digitalisierung eher kritisch gegenüber und können sich ein digitales Lehrwerk im Pflichtschulbereich eher nicht vorstellen. Diese erkennen zwar Vorteile, jedoch überwiege im Pflichtschulbereich die Bedeutung des Schreibens von Texten mit der Hand. Beispielsweise meint eine Lehrperson, dass es nicht schade, wenn Schüler*innen digitale Anwendungsmöglichkeiten erlernen, und die Schulbücher

auch mitziehen würden, indem diese Onlineübungen anbieten. Aber sie glaube nicht und hoffe nicht, dass man in Zukunft auf Bücher verzichtet (W1, Z.179-185) Darüber hinaus gäbe es in der NMS einen Mangel an technischer Infrastruktur und digitaler Kompetenz, was Kinder sowie Eltern überfordern würde. Eine Lehrerin berichtet, dass sie während der Pandemie des Virus Covid 19 große Problem hatten, da die Haushalte nicht ausreichend mit IT-Infrastruktur ausgestatten waren (W3, Z. 264-265).

9. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Das folgende Kapitel dient der Zusammenfassung und Diskussion der Forschungsergebnisse. Dabei werden die im Vorfeld erläuterten Aspekte, welche im Rahmen der Erstellung eines Schulbuchs eine Rolle spielen, erneut aufgegriffen und mit den Ergebnissen der Interviews verknüpft.

9.1 Kriterien eines guten Deutschbuchs

Die Antworten der interviewten Lehrpersonen zeigen, dass sich die Ansprüche und Erwartungen der Lehrpersonen an Schulbücher für Deutsch wesentlich voneinander unterscheiden. Trotzdem gibt es Punkte, worin sich die Lehrkräfte zum Großteil einig sind.

Ein Schulbuch für den Deutschunterricht soll **ausreichend Übungen zur Differenzierung enthalten**. Gerade in der Unterstufe scheint es eine große Heterogenität bezüglich der Sprachkompetenz zu geben. In Österreich ist der Anteil der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu anderen Staaten der EU relativ hoch, weshalb der Erwerb der Unterrichtssprache gefördert werden muss (Bmbwf 2020d, 4). Durch Sprachförderung und differenzierte Übungen im Deutschunterricht kann dieses Ziel erreicht werden. Die Forderung der Lehrkräfte nach differenzierten Übungen lässt außerdem darauf schließen, dass Individualisierung, eine große Rolle spielt. Dies ist unter anderem ein Ziel der Neuen Mittelschule (Eder u. a. 2015, 5). Weiters ermöglicht eine große Variation an differenzierten Übungen den Schüler*innen selbstständiges Arbeiten, womit ein Ziel des Lehrplans erfüllt wird. Im Lehrplan lautet die Formulierung wie folgt:

> *Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, eigenverantwortlich individuelle Lernarbeit zu bewältigen. Das individuelle Lernziel (Lenkung),*

> *die selbstständige Lernkontrolle (Steuerung), die eigenverantwortliche Energieeinteilung (Lernökonomie) sowie die individuelle Nutzung von Begabungen werden gefördert (Bmbwf 2020a, 18)*

Darüber hinaus soll ein Deutschbuch an dem **Konzept der integrativen Grammatik** orientiert sein, was bedeutet, dass Grammatik und Rechtschreibung in die Arbeit mit Texten integriert werden (Gaebert 2014,135). Nach Erfahrungen der Lehrkräfte ist eine getrennte Betrachtung dieser Aspekte für Schüler*innen zwar einfacher (W7, Z.155-158), wie beispielsweise bei Einsetzübungen, allerdings scheinen diese Art von Übungen weniger zielführend zu sein (W6, Z.143-144). Um den Erwerb von grammatikalischen sowie orthographischen Fähigkeiten zu fördern, scheint die Inklusion von Rechtschreibung und Grammatik in die Arbeit mit Textsorten sinnvoll.

Weitere Punkte, welche in Schulbüchern von den befragten Lehrkräften gefordert werden, sind eine **schüler*innenorientierte Gestaltung** der Materialien, sowie schüler*innenorientierte Texte in Schulbüchern. Unter anderem ist hier die **Praxisorientierung** sowie die **Aktualität von Inhalten** miteinzubeziehen, um auch die Relevanz von Texten im Alltag zu gewährleisten (W6, Z.125-126). Diese Aspekte spielten im Deutschunterricht früher weniger Rolle, sind aber heute zentral (Sandfuchs 2010,14-15). Auch im Lehrplan heißt es:

> *Die Materialien und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden, haben aktuell und anschaulich zu sein, um die Schülerinnen und Schüler zu aktiver Mitarbeit anzuregen (Bmbwf 2020a, 7).*

Laut den Ergebnissen der Interviews scheinen die **Forderungen nach Hörübungen** besonders groß zu sein. Diese sind ein sehr aktuelles Thema in der Fachdidaktik Deutsch, dem erst seit rund 30 Jahren mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird (Düsing 2014, 115–16). Schulbücher, die aktuell verwendet werden scheinen auf diesem Gebiet einen Aufholbedarf zu haben.

Weitere Aspekte, in denen sich die befragten Lehrpersonen einig sind, sind die Wichtigkeit der **Inklusion von aktuellen fachdidaktischen Vorgaben und Richtlinien**, sowie **die Orientierung am Lehrplan.**

Die eben genannten Aspekte eines Schulbuchs zeigen, dass die Mehrheit der Lehrpersonen keine konkreten Inhalte im Schulbuch fordern, sondern lediglich Kriterien, welchen die Inhalte und Texte entsprechen sollen. Auch der Lehrplan enthält

keine Vorschriften zu bestimmten Inhalten oder Testsorten wie Märchen, Sagen, usw. (Bmbwf 2020a) Wie im Kapitel 4.1 erläutert wurde, ist der Lehrplan kompetenzorientiert formuliert, wodurch sich keine Verbindlichkeiten gegenüber bestimmten Themen ergeben, solange gewisse Kompetenzen erreicht werden. Im Lehrplan der Mittelschule heißt es:

> „Der vorliegende Lehrplan stellt einerseits die für die Einheitlichkeit und Durchlässigkeit des Schulwesens notwendigen Vorgaben dar und eröffnet andererseits Freiräume, die der Konkretisierung am Standort vorbehalten sind.“ (Bmbwf 2020a, 1).

In den Interviews mit den Lehrkräften wurden einige Themen nur von wenigen Lehrpersonen angesprochen. Diese sind das Thema Lesen, kulturelle Vielfalt, Methodenvielfalt und der fächerübergreifende Unterricht. Deshalb ist anzunehmen, dass die befragten Lehrpersonen entweder weniger Wert auf diese Aspekte legen oder dass diese Aspekte eher mithilfe eines anderen Mediums aufbereitet werden, weshalb das Schulbuch diese Themen nicht unbedingt enthalten muss. Zieht man an dieser Stelle nun wiederum die Kategorien des LEVANTO Analyserasters (Doll und Rehfinger 2012, 199–200) heran, welcher relevante Aspekte eines qualitativ hochwertigen Lehrwerks listet, gibt es einige Punkte des Analyserasters, welche von keiner Lehrperson genannt wurden. Diese sind beispielsweise die Dimension des Lernprozesses, die Ausgewogenheit in Werthaltung, Religion, Gender und Werbung. Eine weitere Forschung bezüglich dieser Punkte wäre sehr interessant.

Grenzen des Schulbuchs

Durch die Interviews mit den Lehrpersonen wurde deutlich, dass diese bestimmte Vorstellungen von Schulbüchern in Deutsch haben. Ob und inwiefern es möglich ist den individuellen Ansprüchen von Lehrpersonen gerecht zu werden hängt unter anderem vom Schulbuchmarkt und anderen Faktoren der Erstellung ab (Fischer 2013,212). An dieser Stelle gilt es nun auch die Probleme bzw. unlösbaren Dilemmata zu thematisieren, welche sich bei der Erstellung von Lehrwerken ergeben. Rezat (2011, 156) vergleicht die Handhabung eines Schulbuchs mit einem Werkzeug und erkennt ebenfalls Beschränkungen in der Handhabung. „So lässt sich nicht jedes Werkzeug für jeden beliebigen Zweck auf beliebige Weise einsetzen (…) und erfordert jeweils eine bestimmte Handhabung.“ (Rezat 2011,156).

Aufgrund dieser Grenzen des Schulbuchs und den diversen Ansprüchen an Schulbücher ist anzunehmen, dass den persönlichen Vorstellungen von Schulbuchnutzer*innen nicht immer nachgekommen werden kann. Die Erwartungen widersprechen sich oder würden den Rahmen eines Lehrwerks aus ökonomischen und praktikablen Gründen sprengen. Hier ein kurzer Überblick über vorhandene Dilemmata.

Die Dauer des Approbationsverfahrens reduziert die Möglichkeit, aktuelle Themen zu integrieren

Um festzustellen, dass Schulbücher dem Lehrplan entsprechen, müssen vor deren Veröffentlichung Prüfverfahren durchgeführt werden. Anschließend werden die Inhalte überarbeitet und wieder geprüft. Dieser Prozess kann bis zu drei Jahren in Anspruch nehmen, wodurch die Aktualität von Inhalten nicht gewährleistet werden kann (VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H. & Co. OG 2020a). Deshalb macht es Sinn Inhalte einzubauen, welche in den nächsten Jahren noch aktuell sein werden, wie zum Beispiel umweltbezogene Themen. Wenn möglich sollten Themen, welche eher nur kurzfristig aktuell sind, eher vermieden werden. Die befragten Lehrkräfte äußerten Vorschläge, wie man durch die Digitalisierung von Lehrwerken dem Problem der lange Approbationsdauer entgegenwirken könnte. Die Behauptung lautet, dass man mit Links und QR Codes Inhalte sehr einfach aktualisieren könne (W6, Z.241-143).

Die Möglichkeit des universellen Einsatzes eines Schulbuchs widerspricht der individuellen Passgenauigkeit.

Mit Schüler*innenorientierung ist gemeint, dass das Schulbuch an die Umgebung und Lebenswelt der Schüler*innen anknüpfen soll. Dies kann aber aufgrund der unterschiedlichen regionalen Gegebenheiten in Österreich oft nicht gewährleistet werden. Eine Lehrerin erkennt dieses Problem und erklärt:

> *„(…) wir haben schon einmal das Stadt- und Land-Problem. Die stätischen Kinder leben in einem anderen Lebensraum. Auch schon der Begriff „Stadt“ wird anderes definiert. Und damit ist es oft schwierig, den perfekten Einstieg für alle zu finden.“ (W5, Z.57-60*)

Die Beachtung von lokalen Gegebenheiten, wenn es um die Auswahl von Inhalten geht, stellt also ein unlösbares Problem dar (Fischer 2013, 211). Bei der Erstellung

eines Schulbuchs, das für einen Gebrauch in allen Bundesländern vorgesehen ist, wird dieses Dilemma unlösbar sein.

Die notwendige Selektion von Inhalten reduziert die Möglichkeit, Inhalte divers darzustellen zu können.

Diversität und Multiperspektivität lassen sich in gewissem Rahmen schwer umsetzen, da die Inhalte aus ökonomischen Gründen von Schulbuchautor*innen selektiert werden müssen (Kurtz 2010, 71). Beispielsweise können aus der großen Auswahl an Märchen, nur wenige ausgewählt werden, weshalb dabei die Diversität vernachlässig wird. Eine Lehrerin stört diese regionale Eingrenzung sehr und meint, sie versteh, das regionale Märchen in Schulbücher integriert werden, aber trotzdem würde eine große kulturelle Vielfalt in anderen Teilen der Erde ausgeblendet (W8, Z.152-155).

Die folgende Aussage einer Lehrerin und Schulbuchautorin zeigt, dass auch erfahrene Lehrpersonen immer wieder neue Erfahrungen machen und gefordert sind, den Unterrichtsstil sowie Aufgaben an die Klassensituation anzupassen. Jede Klasse benötige individuelle Herangehensweisen und Arbeitsaufgaben. Sie berichtet:

> *„Ja es gibt immer verbesserungswürdige Dinge, die einem dann im Nachhinein auffallen, wenn man dann mit den Kindern arbeitet, obwohl ich im Vorfeld auch schon gewisse Dinge ausprobiert habe.“ (W1, Z.22-24)*

9.2 Das Deutschbuch als Leitfaden im Deutschunterricht

Deutlich erkennbar ist, dass Lehrpersonen im Fach Deutsch einen sehr flexiblen Umgang mit dem Lehrbuch haben und dieses daher weniger als Leitfaden, sondern als Hilfsmittel und Sammlung von Aufgaben betrachten. Oft werden Übungen ausgelassen oder zusätzlich ergänzt.

Die **Abweichung vom Schulbuch** kann einer Lehrperson sinnvoll erscheinen, wenn sich der individuelle Unterrichtsstil von der vorgesehenen Progression des Schulbuchs unterscheidet**.** Beispielsweise gibt es unterschiedliche Herangehensweisen bezüglich der Vermittlung von Regeln der Grammatik. Dabei kann zwischen der dynamisch induktiven Vorgehensweise und der statischen Darstellung unterschieden werden. Um die Übungen und Darstellungsweisen individuell an die Bedürfnisse der Schüler*innen

anzupassen, kann die Vorgehensweise abgewandelt werden (Menzel 2010, 222). Auch die befragten Lehrpersonen scheinen sich bei der Vermittlung von Grammatik nicht einig zu sein (W1, Z.130-132)(W2, Z.124-125).

Zieht man die Ergebnisse dieser Interviewreihe heran, ist erkennbar, dass einige der Lehrpersonen im Deutschunterricht aus verschiedenen Gründen von der Progression des Schulbuchs abweichen. Die Annahme von Fischer (2013,210), dass unter anderem zeitliche und organisatorische Aspekte, sowie die Interessen der Schüler*innen eine Rolle spielen, wird durch die Aussagen der befragten Lehrerinnen bestätigt. Grund für die Abweichung vom Schulbuch ist beispielsweise die Verknüpfung von Buchkapiteln mit der Klassenlektüre (W3, Z.163-165), zeitliche Beschränkungen (W7, Z.121-123), die Anpassung der Kapitelreihenfolge (W5, Z.169-170) sowie die Ergänzung von zusätzlichen Themengebieten durch Projekte (W8, Z.73-74).

Wenn Lehrkräfte im Deutschunterricht einen flexiblen Umgang zeigen, ist die Frage zu klären, ob und warum ein Schulbuch im Deutschunterricht überhaupt notwendig ist. Zwei der Lehrkräfte sind der Meinung, dass es für Lehrpersonen mit genügend Erfahrung nicht notwendig sei, ein Schulbuch im Deutschunterricht zu verwenden, was auch die Aussage von Sandfuchs (2010, 23) bestätigt, dass viel Erfahrung nötig sei, um ohne Schulbuch einen guten Unterricht zu ermöglichen. Jedoch überwiegt das Bewusstsein, dass das Schulbuch auch als Orientierung für Schüler*innen dient, weshalb die befragten Lehrkräfte das Schulbuch dennoch regelmäßig im Unterricht einsetzen. Die Erläuterungen der Lehrkräfte verdeutlichen die Vor- und Nachteile der starken Orientierung am Lehrwerk. Das Deutschbuch bietet den Lehrkräften, den Schüler*innen und Eltern bis zu einem gewissen Grad Struktur, Orientierung und Unterstützung. Jedoch können die bereits beschriebenen Dilemmata eine Abweichung vom Schulbuch erfordern. In diesen Fällen sind Lehrpersonen gefordert, die Grenzen des Schulbuchs zu erkennen und das Schulbuch dementsprechend mehr oder weniger in den Unterricht einzubinden. Im Gegensatz zum Schulbuch bietet selbsterstelltes Material den Vorteil der Passgenauigkeit und Möglichkeit der Individualisierung. Jedoch nimmt die Erstellung von Übungsaufgaben viel Zeit in Anspruch.

Im Rahmen der Auswertung wurden die befragten Lehrpersonen nach Typen der Dominanz des Schulbuchs im Deutschunterricht eingeteilt. Zwei von acht Befragten

wurden dem Typ A (die Orientierungssuchende) zugeordnet, zwei Befragte wurden dem Typ B (die Mittelwegsuchende) zugeordnet und zwei Lehrkräfte entsprechen dem Typ C (die Selbstständige), welche das Schulbuch kaum bis wenig zu nutzen scheinen. Zwei der Befragten wurden zwischen dem Typ A (Die Orientierungssuchende) und Typ B (Die Mittelwegsuchende) eingeordnet.

Der Einstieg in den Lehrberuf sowie fachfremder Unterricht stellt eine Herausforderung dar, weshalb in dieser Phase dem Schulbuch ein besonderer Stellenwert zugewiesen wird Rösler (2013, 217). Zwei Lehrpersonen dieser Befragung berichten von ihren Erfahrungen im ersten Dienstjahr und geben an, das Schulbuch oft im Unterricht selbst und auch bei der Unterrichtsplanung zu nutzen. Lehrperson W6 wurde eher dem Typ A zugeordnet, da sie sich sehr genau an das Schulbuch hält und Lehrperson W7 wird zwischen Typ A und Typ B eingeordnet, da sie sich schon etwas weniger an das Schulbuch hält (Kurtz 2010, 151). Daraus lässt sich schließen, dass die Annahme von Rösler (2013, 217), dass unerfahrene Lehrpersonen sich eher am Schulbuch orientieren, auch in diesem Fall zutrifft.

Darüber hinaus zeigen die Interviews mit den Lehrerinnen, dass für unerfahrene Lehrpersonen in den ersten Dienstjahren sowie für fachunkundige Lehrer*innen neben dem Schulbuch aber auch Kolleg*innen eine wichtige Stütze sind. Lehrperson W6 gibt beispielsweise an, sich bei der Planung sehr nach ihrer Kollegin gerichtet zu haben (W6, Z.43-45). Auch Lehrperson W1 wurde von ihrer Fachkollegin sehr unterstützt (W1, Z.101-103). Darüber hinaus berichtet sie von ihren Erfahrungen mit fachfremdem Unterricht in ihren ersten Dienstjahren. Sie berichtet, dass das Buch bei der Unterrichtsplanung und der Strukturierung des Unterrichts eine große Hilfe darstellte (W1, Z.108-112).

Zusammengefasst können laut den Ergebnissen dieser Arbeit alle drei Hypothesen verifiziert werden. Die Hypothese 1 „Die Ansprüche der Lehrpersonen unterscheiden sich wesentlich voneinander“ wurde aufgrund der Vielfalt der Vorstellungen und Wünsche der Lehrpersonen verifiziert. Die Hypothese 2 „Lehrpersonen betrachten ein Schulbuch für den Deutschunterricht eher als Sammlung von Aufgaben und weniger als ein Leitmedium“ wurde ebenfalls verifiziert, da die Lehrkräfte einen sehr flexiblen Umgang mit dem Schulbuch zeigen und da sie immer wieder Materialien aus anderen Quellen ergänzen und je nach Bedarf nutzen. Die Hypothese 3 „Je unerfahrener Lehrpersonen sind, desto eher sehen diese das Schulbuch als Leitmedium für die

Unterrichtsplanung“ wurde ebenso verifiziert, da die Erfahrungen von jungen Kolleginnen sowie von erfahrenen Kolleginnen bestätigen, dass das Schulbuch gerade am Anfang der Lehrtätigkeit bzw. in fachfremden Unterricht eine wichtige Stütze darstellt.

9.3 Das digitale Deutschbuch auf dem Vormarsch

Aus den Interviews mit den Lehrkräften wird deutlich, dass das Schulbuch im Deutschunterricht als Werkzeug oder als Materialien in der Hand immer noch einen großen Stellenwert hat. Auch wenn Lehrkräfte aufgrund ihrer Erfahrung kein Schulbuch benötigen, sehen sie dieses als notwendig an. Eine digitale Variante des Schulbuchs wird von den Lehrkräften als zusätzliche Möglichkeit und als Mehrwert empfunden, jedoch stellt der Umgang mit digitalen Endgeräten für Schüler*innen der Sekundarstufe 1 immer noch als eine große Herausforderung dar. Als häufigste Ursache wird dabei ein Mangel an entsprechender technischer Ausstattung genannt. Trotzdem werden von den befragten Lehrerinnen einige Ideen genannt, wie man Digitalisierung im Unterricht sinnvoll nutzen und fördern kann. Schulbücher sollten nach der Meinung einiger befragter Lehrkräfte nicht nur digital vorhanden sein, sondern auch ein interaktives Arbeiten mit online verfügbaren Materialien ermöglichen. Experten sprechen sich ebenfalls für die Förderung von digitalen Kompetenzen aus, sehen aber den besten Weg in einem Mittelmaß, nämlich einer Kombination von analogen und digitalen Materialien (Die Presse 2020a).

10. Fazit

Die Erkenntnisse dieser Arbeit zeigen, wie stark sich die Vorstellungen von einem idealen Deutschbuch unterscheiden. Laut den Ergebnissen dieser Arbeit sind Deutschbücher für den Pflichtschulbereich besonders ansprechend, wenn diese ausreichend Übungen zur Differenzierung enthalten. Darüber hinaus sollten Grammatik und Rechtschreibung in Textsorten integriert werden und nicht getrennt betrachtet werden. Dabei kann auch vom Konzept der Integrativen Grammatik gesprochen werden, deren Ziel es ist, dass Schüler*innen grammatische Kenntnisse auch in der Praxis anwenden können und nicht nur auswendig lernen. Eine weitere Forderung der Lehrpersonen sind schüler*innenorientierte sowie praxisorientierte und

aktuelle Themen, um den Unterricht auch ansprechend gestalten zu können. Interessante Themen fördern das Interesse von Schüler*innen und leisten einen positiven Beitrag zur Lernmotivation und somit zur schulischen Leistung. Interessant ist, dass auch Hörübungen, welche erst seit wenigen Jahrzehnten in der Fachdidaktik Deutsch angewendet werden, von Lehrpersonen vermehrt gefordert werden. Diese scheinen nicht nur bei Lehrkräften, sondern auch bei Schüler*innen besonders gut anzukommen und zu einer Steigerung der Motivation zu führen. Ein weiterer Punkt, welcher im Zuge dieser Arbeit besonders deutlich wurde, ist die Bestätigung der Lehrkräfte, dass sich diese auf die Qualifikation von Schulbuchautor*innen verlassen. Gewünscht wird außerdem, dass Schulbücher den aktuellen fachdidaktischen Neuheiten und sowie den Vorgaben des Lehrplans entsprechen.

Was eine Lehrperson von einem Schulbuch für Deutsch erwartet und wie dieses im Unterricht eingesetzt wird, hängt vom Unterrichtsstil, der Einstellung sowie der Erfahrung der jeweiligen Lehrperson ab. Die Ergebnisse zur Verwendung von Deutschlehrwerken zeigen, dass das Deutschbuch vermehrt von unerfahrenen Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt wird und auch teilweise als Leitfaden und Orientierungspunkt angesehen wird. Trotzdem weichen die befragten Lehrkräfte immer wieder vom Schulbuch ab und ergänzen eigene Übungen sowie eigene Themen, wenn die Klassensituation bzw. individuelle Bedürfnisse von Schüler*innen es fordern. Auch der Lehrplan fordert heute mehr Individualisierung und Differenzierung als vor einigen Jahren. Auch die neue Schulform der Mittelschule fordert neue Unterrichtsformen. Das Schulbuch muss somit flexibel sein und wenn möglich allen Bedürfnissen entsprechen. Es befindet sich im Zwiespalt zwischen Individualisierung und Flexibilität, wodurch sich verschiedene unlösbare Dilemmata ergeben. Schulbücher sind aus ökonomischen und verkaufstechnischen Gründen auf den Einsatz der breiten Masse ausgerichtet, um in möglichst vielen Klassen und Schultypen eingesetzt werden zu können, andererseits sollen sie einem individuellen und differenzierten Unterricht gerecht werden, was sich mit dem ökonomischen Interesse der Verlage schwer umsetzen lässt. An dieser Stelle kommt die Digitalisierung von Lehrwerken ins Spiel, welche einige der Dilemmata lösen könnte, wie beispielsweise das Problem der Aktualität von Schulbüchern. In der Arbeit wurden einige positive Aspekte der Digitalisierung von Lehrwerken genannt. Die Herangehensweise von Lehrpersonen beliebiges Material aus verschiedenen Quellen zu ergänzen, unter anderem auch aus dem Internet, spricht dafür, dass auch die

Nutzung von digitalen Inhalten vom Schulbuch gefördert und geleitet werden muss. Somit ist es die Aufgabe von Schulbuchautor*innen, auch die Materialvielfalt aus dem Netz zu selektieren und auf deren Qualität zu prüfen. Das kann nur gelingen, wenn digitale Inhalte im Schulbuch vorhanden sind und diese somit auch den staatlichen Prüfverfahren von Schulbüchern unterliegen.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass die Forderungen an Schulbuchverlage ein qualitativ hochwertiges Lehrwerk zu erstellen sehr hoch sind und auch die Forschungsaktivitäten in den letzten Jahrzehnten in diesem Bereich an Bedeutung gewonnen haben. Die Erstellung eines Schulbuchs bleibt eine schwierige Aufgabe, welche mit unlösbaren Dilemmata verbunden ist. Es kann kein perfekt passendes Schulbuch geben!

11. Verzeichnisse

11.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 – Altersverteilung des Lehrpersonals (2016) (Oberwimmer u.a. 2018, 81)…19
Abb. 2 – Ablauf der empirischen Forschung……..……..50

Tabelle 1 – Formale Kategorien der Interviews 44
Tabelle 2 – Analyseraster LEVANTO (Doll und Rehfinger 2012, 200)..... 48
Tabelle 3 – Kategoriendefinition 53
Tabelle 4 – Zuordnung der Lehrpersonen nach Typen der Dominanz des Schulbuchs im Deutschunterricht..... 66
Tabelle 5 – Zuordnung der Lehrpersonen nach Typen der Einstellung gegenüber Digitalisierung von Schulbüchern 76

11.2 Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert, Barbara Hanfstingl, Konrad Krainer, Marlies Krainz-Dürr, Elgrid Messner, Josef Thonhauser, und Waxmann Verlag. 2018. *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft Zum 80. Geburtstag von Peter Posch*. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201810251631531011744 7. (zuletzt online: 29.3.2021)

Baer, Andreas. 2010. „Der Schulbuchmarkt". In *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Joachim Kahlert, 68–82. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ballis, Anja, und Désirée-Kathrin Gaebert. 2010. „Lehr- und Lernmittel im Literaturunterricht: Erste Ergebnisse einer empirischen Studie." In *Empirie und Schulbuch: Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung*, herausgegeben von Swantje Ehlers, 27–42. Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 10. Frankfurt am Main ; New York: Peter Lang.

Ballis, Anja, und Désirée-Kathrin Gaebert. 2011. „Aufgaben im Literaturunterricht". In *Aufgaben im Schulbuch*, herausgegeben von Eva Matthes und Sylvia Schütze, 211–22. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ballis, Anja, und Désirée. 2013. „Lernmedien und Aufgabenformate im Literaturunterricht der Sekundarstufe 1 - Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts". In *Das Lesebuch als Bildungsmedium: Vorträge des Giessener Symposiums zur Lesebuchforschung*, 201–8. Beträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Band 68. Frankfurt am Main: Peter Lang, internationaler Verlag der Wissenschaften.

Banse, Michael. 2010. „Von der Fibel bis zur Formalsammlung Metallberufe". In *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, und Uwe Sandfuchs, 59–67. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bifie. 2021. „Kompetenzmodelle und Bildungsstandards". 4. Januar 2021. https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/.

Bmbwf. 2020a. „Lehrplan der Neuen Mittelschule". www.bmbwf.gv.at. 9. Januar 2020. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf. (zuletzt online: 29.3.2021)

Bmbwf, Hrsg. 2020b. „Durchführungsrichtlinien zur Schulbuchaktion". https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2020/DRL-SBA_2020_21.pdf. (zuletzt online: 29.3.2021)

Bmbwf. 2020c. „Schulbuchaktion online". 13. Juli 2020. https://www.schulbuchaktion.at/index.html. (zuletzt online: 29.3.2021)

Bmbwf. 2020d. „Deutschförderklassen und Deutschförderkurse - Leitfaden für Schulleiterinne und Schulleiter". Wien. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html. (zuletzt online: 29.3.2021)

Bmbwf. 2020e. „Digitale Bildung". 12. Oktober 2020. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html. (zuletzt online: 29.3.2021)

Bmbwf. 2020g. „Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen“. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568. (zuletzt online: 29.3.2021)

Bmbwf. 2020f. „IKT-Infrastrukturerhebung 2020“. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/itinf/iktie2020.html. (zuletzt online: 29.3.2021)

Bölsterli Bardy, Katrin. 2015. „Kompetenzorientierung in Schulbüchern für die Naturwissenschaften: eine Analyse am Beispiel der Schweiz“.

Borries, Bodo. 2010. „Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler?“ In *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, und Uwe Sandfuchs, 102–17. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Die Presse. 2020a. „Digital und analog: Wie die Schule zukünftig aussehen soll.“ 29. August 2020. https://www.diepresse.com/5624740/digital-und-analog-wie-die-schule-kunftig-aussehen-soll. (zuletzt online: 29.3.2021)

Die Presse. 2020b. „Tablets, Laptops und Glasfaserausbau für Unterstufe?“ 29. August 2020. https://www.diepresse.com/5827205/tablets-laptops-und-glasfaserausbau-fur-unterstufe?from=rss. (zuletzt online: 29.3.2021)

Doll, Jörg, und Anna Rehfinger. 2012. „Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung“. In *Schulbücher im Fokus: Nutzungen, Wirkungen und Evaluation ; [... Tagung an der Universität Hamburg im Juni 2011]*, herausgegeben von Jörg Doll, Keno Frank, Detlef Fickermann, und Knut Schwippert, 19–42. Münster: Waxmann.

Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. 2017. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 7. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Düsing, Elke. 2014. „Sprechen und Zuhören“. In *Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*, herausgegeben von Charis Goer und Katharina Koeller, 115–39. UTB Fachdidaktik Deutsch 4171. Paderborn: Wilhelm Fink.

Eder, Ferdinand, Herbert Altrichter, Franz Hofmann, Christoph Weber, und Universität Salzburg. 2015. *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS) Befunde aus den Anfangskohorten ; Forschungsbericht*.

Education Group GmbH, Hrsg. 2017. „OÖ. Jugend-Medien-Studie 2017 - Das Medienverhalten der 11-bis 18-Jährigen“. Education Group GmbH.

EEPG. 2020. „BELMA 2020“. 28. Dezember 2020. https://www.belma-award.eu/Evaluation-Criteria.html. (zuletzt online: 29.3.2021)

Ehlers, Swantje, Hrsg. 2010. *Empirie und Schulbuch: Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung*. Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 10. Frankfurt am Main ; New York: Peter Lang.

Esselborn, Karl. 2007. „Interkulturelle Literatur - Entwicklungen und Tendenzen“. In *Dialoge zwischen den Kulturen: interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*, herausgegeben von Irmgard Honnef-Becker, 9–28. Diskussionsforum Deutsch 24. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Fischer, Christian. 2013. „Das Lesebuch 2.0 - Skizze eines digitalen Lernmediums für den Deutschunterricht“. In *Das Lesebuch als Bildungsmedium: Vorträge des Giessener Symposiums zur Lesebuchforschung*, 209–23. Beträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Band 68. Frankfurt am Main: Peter Lang, internationaler Verlag der Wissenschaften.

Frederking, Volker, Axel Krommer, und Thomas Möbius, Hrsg. 2014. *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Fuchs, Eckhardt, Inga Niehaus, und Almut Stoletzki. 2014. *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Eckert. Expertise / Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Band 4. Göttingen: V&R unipress.

Gaebert, Désirée-Kathrin. 2014. „Satzglieder in Schulbüchern. Das Lehrangebot und seine Nutzung durch Lehrkräfte.“ In *Bildungsmedien für den Deutschunterricht: Vielfalt - Entwicklungen - Herausforderungen ; [... 19. Symposion Deutschdidaktik in Augsburg im September 2012 ...]*, herausgegeben von Dieter Wrobel und Astrid Müller, 129–42. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Goer, Charis, und Katharina Köller, Hrsg. 2016. *Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2., Überarbeitete und Aktualisierte Auflage. UTB Fachdidaktik Deutsch 4171. Paderborn: Wilhelm Fink.

Graf, Annette. 2010. „Individuelle Förderung mit dem Schulbuch“. In *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, und Uwe Sandfuchs, 164–78. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Gräsel, Cornelia. 2010. „Lehren und Lernen mit Schulbüchern - Beispiele aus der Unterrichtsforschung“. In *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Joachim Kahlert, 137–48. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hacker, Hartmut. 1980. „Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch.“ In *Das Schulbuch: Funktion und Verwendung im Unterricht.*, herausgegeben von Hartmut Hacker, 7–30. Studientexte zur Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Helfferich, Cornelia. 2014. „Leitfaden- und Experteninterviews“. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 559–74. Handbuch. Wiesbaden: Springer VS.

Hiller, Andreas. 2012. *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik: Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag Reihe Medienwissenschaften 20. Marburg: Tectum Verlag.

Höhne, Thomas. 2003. *Schulbuchwissen: Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 2. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.

Hoppe, Henriette. 2011. „Durch Aufgaben zum Textverstehen anregen“. In *Aufgaben im Schulbuch*, herausgegeben von Eva Matthes und Sylvia Schütze, 211–22. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kahlert, Joachim. 2010. „Das Schulbuch - Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?“ In *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Joachim Kahlert, 41–58. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Killus, Dagmar. 1998. *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I: Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Internationale Hochschulschriften 273. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Kiper, Hanna, Waltraud Meints-Stender, Sebastian Peters, Stephanie Schlump, und Stefan Schmit, Hrsg. 2010. *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Kogelnik, Lisa, und Karin Riss. 2020. „Lehrpläne: Das Leben lässt sich nicht in Schulfächer zwängen". 28. Dezember 2020. https://www.derstandard.at/story/2000021749978/das-leben-laesst-sich-nicht-in-schulfaecher-zwaengen. (zuletzt online: 29.3.2021)

Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Kurtz, Jürgen. 2010. „Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht". In *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Joachim Kahlert, 11–24. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lässig, Simone. 2010. „Wer definiert relevantes Wissen?" In *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, und Uwe Sandfuchs, 199–218. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Marx, Nicole. 2014. „Sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht". In *Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*, herausgegeben von Charis Goer und Katharina Koeller, 77–96. UTB Fachdidaktik Deutsch 4171. Paderborn: Wilhelm Fink.

Matthes, Eva, Carsten Heinze, und International Society for Historic and Systematic Research on School-Books, Hrsg. 2005. *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis: Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung 2004 ...* Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Matthes, Eva, und Sylvia Schütze, Hrsg. 2011. *Aufgaben im Schulbuch*. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Menzel, Wolfgang. 2010. „Wie schreibe ich ein Schulbuch?" In *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Joachim Kahlert, 219–29. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Meyen, Michael. 2004. *Mediennutzung: Mediaforschung, Medienfunktionen, Nutzungsmuster*. 2., Überarb. Aufl. UTB Medien- und Kommunikationswissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften 2621. Konstanz: UVK Verl.-Ges.

Meyer, Hilbert. 2012. „Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht." *Lernende Schule*, Nr. 58: 7–12.

Meyer, Hilbert. 2018. *Was ist guter Unterricht?* 13. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Oberwimmer, Konrad, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, und Claudia Schreiner, Hrsg. 2018. „Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018". BIFIE. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_v2_final.pdf. (zuletzt online: 29.3.2021)

oebv GmbH & Co. KG. 2020a. „Starke Seiten Deutsch 4 - Arbeitsheft". 6. September 2020. https://www.oebv.at/produkte/starke-seiten-deutsch-4-arbeitsheft. (zuletzt online: 29.3.2021)

oebv GmbH & Co. KG. 2020b. „Startseite". 6. September 2020. https://www.oebv.at/.

Ossner, Jakob. 2007. „Grammatik in Schulbüchern“. In *Grammatik in der Universität und für die Schule: Theorie, Empirie und Modellbildung*, herausgegeben von Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler, 161–83. Reihe Germanistische Linguistik 277. Tübingen: Niemeyer.

Ossner, Jakob. 2008. *Sprachdidaktik Deutsch: eine Einführung für Studierende*. 2., Überarb. Aufl. UTB Pädagogik, Sprachwissenschaft 2807. Paderborn: Schöningh.

Ott, Christine. 2019. „Das Deutschbuch als Forschungsgegenstand - eine Bestandsaufnahme“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes* 66 (3): 292–312.

Pohlmeier, Inga. 2014. „Interkulturalität im Deutschunterricht“. In *Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*, herausgegeben von Charis Goer und Katharina Koeller, 64–76. UTB Fachdidaktik Deutsch 4171. Paderborn: Wilhelm Fink.

Rezat, Sara. 2014. „Sprache und Sprachgebrauch“. In *Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*, herausgegeben von Charis Goer und Katharina Koeller, 289–312. UTB Fachdidaktik Deutsch 4171. Paderborn: Wilhelm Fink.

Rezat, Sebastian. 2010. „Ein Beitrag zur Methodik der Schulbuchnutzungsforschung“. In *Empirie und Schulbuch: Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung*, herausgegeben von Swantje Ehlers, 11–26. Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 10. Frankfurt am Main ; New York: Peter Lang.

Rezat, Sebastian. 2011. „Wozu verwenden Schüler ihre Mathematikschulbücher? Ein Vergleich von erwarteter und tatsächlicher Nutzung“. *Journal für Mathematik-Didaktik* 32 (2): 153–77. https://doi.org/10.1007/s13138-011-0028-0.

Rösler, Dietmar. 2013. „Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache“. In *Deutsch als Fremdsprache*, herausgegeben von Ingelore Oomen-Welke und Bernt Ahrenholz, 212–20. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Salzburger Nachrichten VerlagsgesmbH und Co KG. 2013. „Nicht ausgebildet für das Fach“. Salzburger Nachrichten. 28. November 2013. https://www.sn.at/schlagzeilen/nicht-ausgebildet-fuer-das-fach-4213885. (zuletzt online: 29.3.2021)

Sandfuchs, Uwe. 2010. „Schulbücher und Unterrichtsqualität - historische und aktuelle Reflexionen“. In *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Joachim Kahlert, 11–24. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Seli, Markus. 2020. Starke Seiten für den Deutschunterricht. https://magazin.oebv.at/starke-seiten-fuer-den-deutschunterricht/.(zuletzt online: 29.3.2021)

Spachinger, Othmar. 2009. „Das Schulbuch der Zukunft oder Die Zukunft des Schulbuchs?“ In *Schule 2020 aus Expertensicht: zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*, herausgegeben von Dorit Bosse und Peter Posch, 1. Aufl, 243–50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stein, G. 2003. „Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur ‚eine didaktische Innovation‘“. In *Didaktische Innovationen im Schulbuch: enthält ... die auf der Jahrestagung 2002 der „Internationalen Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung“ gehaltenen Vorträge*, herausgegeben von Eva Matthes, Carsten Heinze, und International Society for Historic and Systematic Research on School-Books, 233–54. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Tebrügge, Andrea. 2001. *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung: eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie*. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik, Publications universitaires européennes. Série XI, Pédagogie ; European university studies. Series XI, Education, Bd. 829 = v. 829 = v. 829. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang.

Universität Wien. 2020. „Fachdidaktik Deutsch“. 28. Dezember 2020. https://www.univie.ac.at/germanistik/fachdidaktik/.(zuletzt online: 29.3.2021)

Verein Schulbuch. 2020. „digi4school Bücherregal“. 8. November 2020. https://digi4school.at/faq. (zuletzt online: 29.3.2021)

VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H. & Co. OG. 2020a. „Ein Schulbuch entsteht“. Ein Schulbuch entsteht. 13. Juli 2020. https://www.veritas.at/about/schulbuch. (zuletzt online: 29.3.2021)

VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H. & Co. OG. 2020b. „Geschichte von Veritas“. 13. Juli 2020. https://www.veritas.at/about/geschichte. (zuletzt online: 29.3.2021)

Weinert, Franz E., Hrsg. 2002. *Leistungsmessungen in Schulen*. 2., Unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Westermann digital GmbH. 2020. 6. September 2020. https://www.westermanngruppe.at/.(zuletzt online: 29.3.2021)

Wiater, Werner. 2005. „Lehrplan und Schulbuch - Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens“. In *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis: Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung 2004 …*, herausgegeben von Eva Matthes, Carsten Heinze, und International Society for Historic and Systematic Research on School-Books, 41–64. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Winkler, Iris. 2010. „Lernaufgaben im Literaturunterricht“. In *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*, herausgegeben von Hanna Kiper, Waltraud Meints-Stender, Sebastian Peters, Stephanie Schlump, und Stefan Schmit, 103–13. Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Wrobel, Dieter, und Astrid Müller, Hrsg. 2014. *Bildungsmedien für den Deutschunterricht: Vielfalt - Entwicklungen - Herausforderungen ; [... 19. Symposion Deutschdidaktik in Augsburg im September 2012 ...]*. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zens, Alexander. 2019. „Lehrermangel verschärft sich in Deutsch und Mathematik“. OÖ Nachrichten. 18. Mai 2019. https://www.nachrichten.at/politik/innenpolitik/lehrermangel-verschaerft-sich-in-deutsch-und-mathematik;art385,3130822. (zuletzt online: 29.3.2021)

12. Anhang

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen hals die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quelle, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Angelika Stallinger

29.03.2021

Abstract

Welchen Stellenwert Schulbüchern im Unterricht oder in der Unterrichtsvorbereitung einnehmen, hängt unter anderem vom Unterrichtsfach und vom Unterrichtsstil der Lehrperson ab. Ob und inwiefern das Schulbuch im Deutschunterricht ein Leitmedium darstellt und welchen Ansprüchen ein Schulbuch gerecht werden muss, wird in dieser Arbeit aufgedeckt. Diese Arbeit leistet einen Beitrag zur Schulbuchnutzungsforschung, indem sie die Perspektive von acht Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 ins Zentrum stellt und diese im Rahmen eines Leitfadeninterviews nach ihren Vorstellungen eines qualitativ hochwertigen Lehrwerks für Deutsch, sowie nach deren Verwendungsgewohnheiten befragt. Auch Schulbuchverlage können Schlussfolgerungen ziehen und im Idealfall die Ergebnisse dieser Arbeit bei der Erstellung von Schulbüchern miteinbeziehen.

Zusammengefasst konnte festgestellt werden, dass sich die Vorstellungen der befragten Lehrkräfte stark voneinander unterscheiden, weshalb ein sehr flexibler Umgang mit dem Deutschbuch erforderlich ist. Durch das Auslassen von Seiten des Schulbuchs und die Ergänzung von zusätzlichen Materialien versuchen die Lehrpersonen einen individuellen, differenzierten, schüler*innenorientierten und ansprechenden Unterricht zu gestalten. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass die Integration von digitalen Inhalten in Schulbücher als wichtig empfunden wird, wobei in der Sekundarstufe 1 das Schulbuch als haptisches Werkzeug unersetzbar zu sein scheint.

Abstract

The importance of schoolbooks in the classroom or in lesson planning depends among other things on the subject and the teaching style of the teacher. The aim of this thesis is to disclose whether and to what extent a textbook constitutes a key medium in German lessons and to what demands a schoolbook has to live up to. This paper contributes to the research into the use of schoolbooks by focusing on the viewpoints of eight teachers from lower secondary. During a guided interview these teachers were asked to express their requirements of a high quality textbook as well as how they use it in a German lesson. Schoolbook publishing houses can also draw conclusions and ideally include the findings of this paper in the creation of schoolbooks. In conclusion, the results show a wide diversity of expectations from the teachers questioned which is why a very flexible handling of the German textbook is required. By leaving out pages from the textbook and using additional materials, the teachers try to create an individual, differentiated, student-centred and appealing tuition. The results further indicate that the integration of digital contents in schoolbooks is considered to be important, although the schoolbook seems to be indispensable as a tactile tool in lower secondary.

Transkript der Interviews

I = Interviewerin B = Befragte

Zusätzliche Informationen: Im Vorfeld wurde der Interviewerin das Du angeboten.

Lehrperson W1

I: Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich intensiv mit Schulbüchern für Deutsch. Ich möchte herausfinden, was Schulbücher im Jahr 2020 können und können sollen. Als Deutschlehrperson sind deine Meinung und Einstellung dazu für mich besonders interessant. Wir haben genug Zeit. Erzähle und erläutere, was du als wichtig empfinden. Wie lange bist du schon im Lehrberuf tätig? 00:00:30

B: Seit 2005 also länger als 15 Jahre mittlerweile.

I: Und du hast auch schon mit mehreren Deutschbüchern gearbeitet?

B: Eigentlich nicht mit vielen, weil ich nicht der flexible Typ bin, was das betrifft. Ich habe lange Jahre mit der Deutschstunde gearbeitet. Und das kam glaube ich auch daher, da ich das als Studentin auch ganz oft gesehen habe, muss ich gestehen. Ja und natürlich, wenn man dann selbst eines schreibt, dann wechselt man. (lacht) 00:01:10

I: Wie bist du dazu gekommen, dass du selbst ein Lehrwerk schreibst?

B: Weil die Kollegin eine Betreiberin des Verlages ist und mich als Studentin hatte, und mich kennt wie ich arbeiten und was mir wichtig ist. Auch wegen den Erfahrungen mit den Bildungsstandards und so weiter. Sie hat mich angesprochen, ob ich das nicht gerne machen würde. Der Grund, warum ich gesagt habe ja ist, weil die Ferien oft lang sind und ich mir gedacht habe, dass mich das interessieren würde. 00:01:52

I: Hast du schon im Nachhinein schon festgestellt, was du am Lehrwerk noch ändern würdest?

B: Ja es gibt immer verbesserungswürdige Dinge, die einem dann im Nachhinein auffallen, wenn man dann mit den Kindern arbeitet, obwohl ich im Vorfeld auch schon gewisse Dinge ausprobiert habe. Ich muss gestehen, dass von Klasse zu Klasse das Buch immer besser geworden ist. Das erste eigentlich nicht so, weil wir lange daran gearbeitet haben, welches Konzept nehmen wir und wir tun wir. Wir haben oft viel umgestellt. Das ist dann schwierig. Und es hat dann doch 5 oder 6 Jahre gedauert. In den Ferien habe ich dran gearbeitet. 00:02:35

I: also von der Konzepterstellung bis zum fertigen Produkt…

B: 4 Schuljahre habe wir jetzt, also von der 5. Bis zur 8. (Schulstufe). Aber das hat schon gedauert. Also für das erste Buch haben wir sicher 3 Jahre gebraucht. Dann gabs auch Dinge, die noch nicht so im Fluss waren. Das fällt mir als die, die es geschrieben hat auf, das es dann immer besser geworden ist. 00:03:30

I: Wir kommen jetzt zum ersten Punkt. Die Verwendung. Welche Lernmedien oder Materialien ziehst du für den Unterricht bzw. deine Unterrichtsplanung heran?

B: Grundsätzlich das Schulbuch, weil die Kinder es griffbereit haben und weil sie es gewohnt sind. Ich ergänze immer gerne mit persönlichen Arbeitsblättern, weil sie auf die Klasse abgestimmt sind mit Übungen, welche sie noch brauchen. Dann spiele ich mit ihnen auch gerne mit den Namen. Neben dem Schulbuch ergänze ich auch gerne, wenn ich merke es sind noch vertiefende Übungen oder Übungen zur Festigung notwendig. Bin überhaupt nicht der Typ, der sich aus dem Internet Arbeitsblätter sucht.

Das tue ich grundsätzlich nicht. Finde ich auch nicht sehr gut, fehlerhaft. Da brauche ich mehr Zeit, als wenn ich es gleich selber mache. Und außerdem weiß ich, was sie brauchen. 00:04:38

Ich habe meine Mappen beim letzten Umzug alle weggeschmissen, weil ich draufgekommen bin, ich brauche sie nie wieder, weil ich alles neu mache. Ich habe sie digital und stimme sie immer auf das ab, was die Kinder brauchen. 00:05:02

Was verwende ich noch? Ich sehe auch ab und zu im Onlineduden nach, das ist dann für die Kinder auch motivierend.

I: In welche Situationen ziehst du das Deutschbuch eher heran?

B: Grundsätzlich, wenn ich in ein Thema einsteige. Dann mach ich das gern mit einem Buch. Kommt auf das Buch natürlich an, aber wenn das schön gegliedert ist, (…) So arbeite ich das Thema einmal auf. Ahh.(…) Die Erlebniserzählung zum Beispiel, wie ist sie aufgebaut? Was muss ich beachten? Die Schreibanlässe dazu, usw. dass ich nicht alles auf einmal mache, sondern. Schauen wir uns einmal den Einstieg an. Bauen wir die Spannung auf uns so weiter. Und wenn das gut im Buch aufbereitet ist, nehme ich das auch sehr gerne her. Wenn es diese Inputphase gibt. Auch wenn es um das Grammatik und Rechtschreibthema geht. Wenn das eingebettet ist in das Thema, ist es mir viel lieber, als wenn es getrennt ist. Das mag ich nicht. Aber das ist einfach, weil ich es nicht so gewohnt bin. Ich gewöhne mich sehr schwer um, muss ich gestehen. Deshalb ist das Buch auch so geworden. 00:06:46

I: Welche Herausforderungen und Chancen siehst du in der Verwendung von Schulbüchern?

B: Wenn man zum Beispiel die Coronazeit betrachtet. Es kommt auf das Alter der Kinder an. Bei 15 bis 16- jährigen funktioniert das mit dem Computer schon sehr gut. Mit Erst- oder Zweitklässlern war das sehr schwierig, weil sie die Gerätschaften nicht gehabt haben. Viele Kinder brauchen auch die persönliche Ansprache. Und es war wesentlich einfach zu sagen, schlag im Buch auf die Seite so und so, als suche im Internet. 00:07:38.

Also das habe ich echt gemerkt, dass das Schulbuch für die kleinen viel einfacher ist und ich glaub, dass das auch kaum zu ersetzen ist. Die digitalen Medien wunderbar, aber das hat sich bei uns in der Mittelschule noch überhaupt nicht, ahm ja. Es ist jetzt die digitale Grundbildung für alle verpflichtend. Es ist aber so, dass sie die Ausstattung auch gar nicht haben. 00:08:30

I: Jetzt kommen wir zu dem Punkt Inhalt. Gibt es inhaltlich Punkte Themen, usw. wo du sagst, das muss das Buch unbedingt enthalten?

B: Wichtig ist für mich, aufgrund der standardisierten Tests, die jetzt einfach da sind. Das es auch Übungsformate gibt, wo ich das auch trainieren kann. Das ist mir bei allen Büchern bis jetzt eigentlich abgegangen. Und dadurch, dass ich Testleiter war und auch IKM sehr viel mache, habe ich auch schon viel gesehen und weiß Talentechecks, du bekommt einfach diese Fragenformate mit, damit die geübt werden. Darum habe ich auch verstärkt geschaut, dass solche Testformate auch drinnen sind. Das ist mir wahnsinnig wichtig. 00:09:30

Und natürlich auch bis jetzt hats es diese G und V Bildung gegeben, schauen wir mal was nächste Jahr ist. Das es da auch eine praktische Seite für den Lehrer auch gibt, weil du hast jetzt die grundlegenden Beispiele in Farbe Blau und die vertieften Beispiele Farbe Rosarot, ja, wobei wir das aufgehängt haben, ahm, auf das Webmodel, haben wir dann zwei Phasen immer zusammengezogen. Dann ist es auch einfach leichter das Ganze zu dokumentieren. weil wenn ich weiß der Schüler hat die Aufgabe geschafft, dann habe ich auch den vertieften Bereich. Die Erleichterung war mir dann auch wichtig. 00:10:31

I: Wenn du sagst diese Übungen sind dir wichtig. Inwiefern hältst du dich auch an den im Buch vorgegebenen Leitfaden im Buch?

B: Das Buch ist ja das wie ich arbeite. Also da natürlich funktioniert das sehr gut. Bücher, die ich nicht geschrieben habe, war aber auch in Ordnung. Wenn ich aber gesehen habe, dass passt mir nicht, habe ich es natürlich ausgelassen und hab es ersetzt. Also ein MUSS das sich sage ich ziehe das jetzt durch, das mache ich nicht. Das mache ich auch bei meinem Buch nicht. Wenn ich sehe, das geht für die Klasse nicht dann lasse ich es. 00:11:30

I: Kannst du dich erinnern an das erste Dienstjahr? War es da noch eher…?

B: Ach! Oh mein Gott! (lacht) Als wär's gestern gewesen. Da muss ich gestehen, da habe ich die Frau… an meiner Seite gehabt. Gott sei Dank. Und recht gute Kollegen, die mich auch an der Hand genommen haben. Das ist natürlich etwas, was dir wahnsinnige Sicherheit gibt. Egal welches Buch du dann hast oder nicht hast. Wenn jemand sagt; „Schau so mach ma des. So bauen wir das auf". Dann lernst du das so mit. Und das war eigentlich meine größte Hilfe. Und auch in anderen Fächern, wie Physik, bin ich zu anderen Kollegen gegangen und habe gesagt: „Hey bitte hilf mir, wie mache ich das da?" Aber da merkt man natürlich, wenn man fachfremd ist, du viel mehr an dem Buch hängst. Wenn man nicht auf dieser Metaebene unterwegs ist, was dir einfach fehlt. Atome, wie soll ich das erklären. Keine Ahnung (Lacht) Aber wenn man ganz am Anfang nicht weiß, wo Vorn und Hinten ist, ist ein Buch schon eine Hilfe ja. 00:12:35

I: Dann zum zweiten Punkt Struktur. Wie soll ein gutes Deutschbuch aufgebaut sein?

B: Ja, aber das ist so eine persönliche Geschichte. Ich brauch einen guten Einstieg. Ich brauch dann den Aufbau dazu. Und dann die Schreibanlässe, wenn es um einen Aufsatz geht. Oder auch die Grammatik, die dann folgt, die sinnvoll eingebaut ist in dieses Thema. Aber ein anderer sagt, brauche ich gar nicht.

I: Kann ein Schulbuch bei der zeitlichen und inhaltlichen Planung unterstützen?

B: Ja natürlich. Ich mein. Das liefern ja auch Jahrespläne dazu. Die haben sich schon überlegt, wie dick ist ein Kapitel zum Beispiel. Passend zur Jahreszeit. Das sind schon so Dinge, die überlegt sind. Natürlich hilft es bei der Planung. Wenn ich mir ansehe, die Erlebniserzählung. Was ist alles drinnen? Wie lange brauche ich für das? Wie fange ich an? Wo will ich hin? Also eigentlich fange ich mit dem an, wie stelle ich mir die Schularbeit vor und wie bringe ich die dann hin? Das bieten dann die Schulbücher schon. Neben diesem Aufbau hast du dann auch Checklisten, die dann auch diese

Beurteilungskriterien haben zur Schularbeit haben. Das ist dann für mich auch schon top, würde ich sagen. Würde ich sagen, dass es sicher eine Erleichterung ist. 00:15:41

I: Aufgaben im Schulbuch ist der nächste Punkt. Wie müssen Aufgaben in einem Schulbuch sein? Was kann man sich davon erwarten?

B: Für mich persönlich wichtig ist, dass wenn du ein neues Thema machst, dass einmal dieses Erkennen zuerst kommt. Bei der Grammatik ganz klassisch. Und dann das Anwenden. Und dass die Übungen entsprechend auch aufgebaut sind. Also von der Basis, dann über den Tellerrand hinausschauen. Also das Angebot muss breit gefächert sein. Die Schere ist schon oft sehr groß im Pflichtschulbereich und ich muss alles bedienen können. Aber diese Basics müssen alle beherrschen und da ist es für mich wichtig, dass es ausreichend Übungen gibt. Und auch die unterschiedlichsten Übungsformate da sind, weil nicht jedes Kind gleich tickt. Einmal ist es das Ankreuzen und einmal das Ausmalen und einmal muss man etwas ausschneiden. Einer ist eher der haptische Typ und der andere hört etwas gerne. 00:16: 58

I: Welche Aufgaben verwendest du besonders gerne und warum?

B: Das kann man so generell gar nicht sagen. Die Formate wiederholen sich dann irgendwann immer wieder. Neu erfinden kann man das Rad auch nicht. Da gibt es für mich keine Präferenz, weil einmal macht die Übung Sinn und einmal eine andere. 00:17:53

I: Dann die Methodenvielfalt. Gab es schon Situationen, wo du dir gedacht hast, diese tolle Aufgabe möchte ich unbedingt ausprobieren?

B: Man macht sich schlau im Internet und kommt dann immer wieder eine Situation, wo du dir denkst, aja das ist cool.

I: Das Verbesserungspotential von Schulbüchern.

B: Themen, die den Kindern nahe sind, die sie interessieren. Aktuelle Dinge auch Leseempfehlungen abgeben, wo man doch den ein oder anderen motivieren kann, dass er dann doch wieder etwas liest. Ich bin zwar überhaupt nicht der Lehrer, der das Handy verteufelt, sondern, wenn wir es schon da haben, dann verwenden wir es auch gleich sinnvoll. Also das geht auch so. Und das machen sie auch gerne. 00:19:48

I: Erachtest du die Verwendung des Schulbuchs im Deutschunterricht als notwendig? Warum?

B: Ich für mich ja, weil ich einfach gern damit arbeite. Weil ich es in der Ausbildung auch so mitbekommen habe, ich weiß nicht ob es an dem liegt. Und weil ich selbst als Schüler so gearbeitete habe. Ich weiß auch selbst, dass Kinder mit einer Zettelflut auch völlig überfordert sind. Irgendwo verschwinden sie. Des bekommen sie wesentlich schwieriger auf die Reihe. Und wenn doch etwas Gebundenes da ist, ist es einfacher zum händeln. 00:20:34

I: Im Laufe des Interviews wurden einige Anforderungen an ein Schulbuch angesprochen. Fällt dir sonst noch ein Aspekt ein, der dir wichtig ist?

B: Ich find schon, dass es wichtig ist, dass man es an die Zeit immer wieder anpasst. Dass zum Beispiel die Jugendsprache mal vorkommt, das ist ja ganz witzig. Das sie

aber auch mal mit Dingen in Berührung kommen, die sie sonst nicht in Frage stellen würden. Dialekte und Akzente, was ist das eigentlich? Mit einem coolen Zugang einfach, was Kinder interessiert. Das fängt schon mit den Dingen an, welche Fotos wähle ich aus. 00:21:50

Das fängt schon damit an, ob das cool ist für jemanden, wenn ich den Superman reinlege oder nicht. Oder wenn ich sage, ok wir machen halt, keine Ahnung, eine andere Figur, die sie nicht kennen. Oder gerade dann nehme ich eine Figur, die sie nicht kennen, um ihnen auch dieses Spektrum zu erweitern, dass ich sage schau das hat es auch gegeben und das ist eigentlich auch einen coole Kinderserie. Wiki zum Beispiel. Kennen sie oft gar nicht mehr. Das ist dann oft wieder mal ein neuer Zugang. Also das Modern aber auch das Traditionelle nicht vergessen. 00:22:45

I: Wie sieht das Lehrwerk der Zukunft, deiner Einschätzung nach aus?

B: Also das digitale Lehrbuch. Ich kann mir’s nicht vorstellen, dass wir‘s im Pflichtschulbereich. Weiß ich nicht, ob es wirklich Sinn mach und ob es eingesetzt wird. Dass wir es vermehrt brauchen, haben wir festgestellt. Dass es nicht schadet, wenn man diese Dinge auch kann und die Bücher auch mitziehen und auch Onlineübungen bieten können. Aber ich glaube nicht, und ich hoffe nicht, dass man auf Bücher verzichtet. Ich bin selbst auf einen E-Reader umgestiegen und hab das Platzproblem gelöst, aber glücklich hat es mich nicht gemacht. 00:23:50

Das digitale. Es ist ein anderes Feeling. Ja. Und die Kinder, die da sitzen und auch alle ihre Dinge damit machen. So jung wie sie sind, und die gesunden Augen, die sie haben, ich tue mir da schon schwer. 43, wo ich schon jetzt, fast jedes Mal die Brille aufsetzen muss. Also das allein stelle ich mir schon unangenehm vor. Und immer nur aufs Digitale. Es ist toll, aber nicht nur würde ich sagen. Dieser berühmte Mittelweg wäre natürlich gut. 00:24.13

I: Gut. Danke für das Interview

Lehrperson W2

I: Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich intensiv mit Schulbüchern für Deutsch. Ich möchte herausfinden, was Schulbücher im Jahr 2020 können und können sollen. Als Deutschlehrperson sind deine Meinung und Einstellung dazu für mich besonders interessant. Wir haben genug Zeit. Erzähle und erläutere, was du als wichtig empfinden. Wie lange bist du schon im Lehrberuf tätig? 00:00:30

B: Seit 3 Jahren bin ich im Lehrberuf tätig.

I: Mit welchen Deutschbüchern hast du schon gearbeitet?

B: In meiner jetzigen Schule, wo ich seit 3 Jahren arbeite, mit der Deutschstunde. Und vorher zu Praxiszeiten auch mit dem Treffpunkt Deutsch. 00:01:10

I: Wie zufrieden bist du mit dem Buch Deutschstunde? Und Warum?

B: Ich bin mit dem Buch teilweise zufrieden. Was ich gut finde ist, dass sowohl Textsorten vorkommen, als auch Rechtschreibkapitel und Grammatikkapitel. Teilweise bin ich aber mit den einzelnen Übungen nicht zufrieden, da immer wieder Übungen vorkommen, wo ich merke, dass sie den Schülern zu leicht sind oder zu schwierig. Wenn man sich zum Beispiel die Rechtschreibkapitel ansieht. Ich nehme das Buch die Deutschstunde nicht für alles her. Ich kenne Kollegen, die verwenden nur das Buch. Das mache ich nicht. 00:02:05

I: Das führt mich schon zur nächsten Frage. Welche Materialien verwendest du allgemein im Deutschunterricht?

B: Das Buch verwende ich teilweise. Aber nicht nur. Ich habe viele selbst erarbeitet. Teilweise mithilfe von anderen Büchern, teilweise habe ich online recherchiert oder Bücher aus der Landesbibliothek in Linz ausgeborgt. Einfach für Ideenanregungen und ich mache viele Arbeitsblätter und Übungsaufgaben wirklich selbst. 00:02:33

I: Des heißt kannst du es ca. einschätzen prozentuell wie viel du das Buch verwendest?

B: Ich würde sagen ca. Hälfte – Hälfte. Und was ich auch sehr gerne einbinde, dass sie eigenständig lernen. Ich habe zum Beispiel ein Rechtschreibuffet. Da gibt es einmal in der Woche eine Aufgabe oder sogar zweimal in der Woche. Und die Aufgaben kommen von mir. Da wissen sie schon zum Beispiel in der ersten Klasse, dass sie 5 min Wörter suchen aus dem Wörterbuch und dann richtig ordnen müssen. 00:03:23

Die Stationenbetriebe mache ich alle selbst. Wir haben pro Semester ca. zwei Stationenbetriebe zu einem bestimmten Kapitel. Zum Beispiel zur Textsorte Märchen. Sie sollen also selbstständig arbeiten aber nicht nur. Wir arbeiten gemeinsam, wenn wir neue Inhalte erlernen. 00:04:05

I: gibt es bestimmte Situationen Wo du lieber das Buch heranziehst oder lieber andere Materialien?

B: Da muss ich kurz überlegen. Hmm.. Das Buch selbst verwende ich sehr gerne bei den Textsorten. Weil ich finde, dass die Deutschstunde bei den Textsorten gute

Aufgaben dabeihat. Zum Beispiel Märchen und Brief. Zusätzlich kommen aber noch Materialien von mir. 00:05:02

Würdest du sagen du verwendest das Buch eher zum Einstieg, oder zum Üben?

Das ist ganz situationsbedingt, wobei bei den Textsorten im Buch nehme ich. Also meistens mache ich einen eigenen Einstieg. Entweder einen Impuls oder Brainstorming oder Mindmap auf der Tafel. Aber danach verwende ich gerne das Buch. Aber nicht das ganze Kapitel über. Zum Beispiel beim Brief. Wie ist ein Brief aufgebaut. Sie müssen diesen richtig beschriften. Das finde ich super solche Übungen. Und dass sie das auch selbst ins Heft übertragen. Beim Brief warn aber auch Übungen zur Rechtschreibung. Sie in der Höflichkeitsform groß. Da mache ich schon ein, zwei Übungen aus dem Buch und dann noch von mir Material für zuhause, oder wenn sie eigenständig wiederholen. Und in der Grammatik haben wir dann auch noch mal die Zeiten wiederholt. In welcher Zeit wird ein Brief geschrieben und wie ist der aufgebaut. Und so ähnlich mache ich das auch bei den anderen Textsorten eigentlich. 00:06:03

I: Welche Herausforderungen und Chancen sieht du in der Verwendung von Schulbüchern?

B: In Bezug auf die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung, finde ich es oft schwierig mit dem Buch zu arbeiten. Es gibt vorgefertigte Jahresplanungen, die die Verlagsreihen herausgeben. Die sind zwar teilweise gut, treffen aber nicht den Punkt mit der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung. Und mit dem kämpfe ich gerade. Jetzt bin ich oft am Überlegen. Wie kann ich welche Kompetenz abdecken? Und des gelingt aber nicht mit den Aufgaben der Deutschstunde. Darin sehe ich das Problem. Dass man vielleicht einmal hergehen müsst und überlegen. Welche Kompetenzen sind wichtig? Mit welchen Aufgaben kann ich diese Kompetenzen erfüllen? 00:07:40

Und das ist auch die Frage, wie die Schule mit den Kompetenzen umgeht. Welches Kompetenzmodel verwendet wird. Verstehen lernen oder soll ich es gleich anwenden? Und das ist die große Herausforderung, dass das die Bücher nicht alles abdecken. 00:07:58

Gleichzeitig sind auch sehr gute Übungen drinnen, wo man das auch anwenden kann. Also sie können schon bei vielen Übungen eigenständig lernen und das Umsetzen, aber nicht bei allen. Und das müsste man neu aufbereiten nicht nur bei der Deutschstunde, sondern auch bei anderen Büchern. 00:09:15

I: Welche Chancen siehts du in der Verwendung des Schulbuches im Deutschunterricht?

B: Ich habe das Gefühl, dass sich die Kinder schon am Schulbuch orientieren und am Schulbuch auch anhalten. Das ist zwar nicht immer gut, aber ich habe oft das Gefühl es gibt ihnen Sicherheit. Sie wissen zum Beispiel, wenn wir Ansagen üben und hinten ist die Grundwortschatzliste, dass das jede Woche zwei Nummern sind. Und entweder sie lernen aus dem Buch oder nicht. 00:09:46

Was ich auch bei meinen Schülern merke, sie schauen immer, dass sie alle Bücher beisammenhaben. Egal ob das das Sprachbuch ist, der Zusatzteil. Oder wir verwenden auch sehr gerne das Leseheft. Und da habe ich das Gefühl, dass die

Kinder schon. Es kommt drauf an, wie man es anfängt, aber sie kennen nichts anderes als mit den Schulbüchern. Sie halten sich schon daran. Und das ist dann wieder gut. Sie lernen auch für Tests und Wiederholungen mit dem Buch. Dann muss ich immer dazusagen: „Nicht nur mit dem Buch lernen“ Aber das ist für sie auch so eine Basis, wonach sie sich richten. Ich habe das Gefühl das Buch ist eine Stütze für die woran sie sich halten. 00:10:29

I: Welche Themen oder Inhalte verwendest du besonders gerne?

B: Ich hatte jetzt zweimal eine erste Klasse in Deutsch. Deshalb kann ich dazu mehr erzählen. Von den Themen her halte ich mich teilweise an das Buch. Ich greife Themen sehr gerne aus dem Schulbuch auf und erweitere sie dann. Und mir ist auch wichtig, dass wenn ich die Möglichkeit habe Themen auch fächerübergreifend aufbereite. Ein Beispiel in der ersten Klasse. Thema Medien, bzw. die Handynutzung. Das Thema greife ich gerne auf, weil es trifft genau den Nerv der Erstklässler, weil sie mit dem Thema gut umgehen können. Ich bearbeite dieses Thema dann auch in Soziales Lernen. Ich habe das Thema dann erweitert. Zum Beispiel mit dem Thema Cybermobbing. 00:12:45

Gerne greife ich auch die Themen der Brief, die Bild- oder Fortsetzungsgeschichte, weil sie an der Volksschule noch anknüpfen können und es ihnen daher am Anfang das Schreiben der Texte leichter fällt. Ich verwende diese Inhalte gerne, weil es ihnen Spaß macht, aber auch weil ich es wichtig finde, dass sie zum Beispiel einer Person einen Brief schreiben können. 00:14:42

Und gleichzeitig habe ich das Thema E-Mails dazu gemacht. Ich habe es mit dem Informatikunterricht verbunden und habe sie einen Brief im Word schreiben lassen und gleichzeitig haben wird das E-Mail schreiben geübt. Sie sollen nicht nur die Theorie können, sondern das auch mit der Praxis verbinden können. (kurze Pause wegen Straßenlärm) 00:15:08

I: Der nächste Punkt ist Struktur. Also zeitliche und inhaltliche Struktur in einem Schulbuch.

B: Die Frage ist sehr knifflig. Ich finde es nicht gut, dass … Was ich nicht gut finde, wenn Schüler denken: Das ist jetzt eine Textsorte. Das ist das Rechtschreibkapitel. Und das Grammatikkapitel. Ich arbeite gern so, dass das ineinander übergeht. Wenn ich anhand einer Textsorte gleich ein Rechtscheibkapitel dazu machen kann. Bei mir ist es wichtig, dass wenn sie etwas lesen, dass sie das auch verstehen. Und daraus auch eine Aufgabe anwenden können. Bei Einsetzübungen bei der Rechtschreibung, habe ich oft das Gefühl, dass sie raten. Kommt da ein weiche D oder ein hartes T? Na logisch raten sie. Sie haben ja eine 50% Chance. Deshalb bin ich kein Fan von Einsetzübungen mit Buchstaben. Das hat für sie keinen Effekt beim Lernen und sie merken es sich nicht. 00:20:21

Zum Beispiel bei den Märchenmerkmalen: Das ich nicht stur die Märchenmerkmale lernen, sondern das ich sage unterstreiche im Text die typischen Merkmale und dann teilen wir es ein. Was ist gut? Was ist böse? 00:20:58

Beim Brief das ich sage: Unterstreiche die höflichen Anredepronomen und was erkennst du bei den Pronomen? Na: Sie groß, Ihr groß. So wird das mehr miteinander

verknüpf und nicht so ein Schubladendenken. Bei Rechtschreibung setzte ich eh nur Buchstaben ein. Da haben sie nichts davon. 00:22:03

I: Aufgaben in einem Schulbuch. Was erwartest du dir von Aufgaben in einem Schulbuch? Wie sollen Aufgaben aussehen?

B: Mir wäre es wichtig, falls ich es mir aussuchen könnte, dass die Kompetenzen mehr beachtet werden. Und sich die Aufgaben mehr nach den Kompetenzen richten. Schreiben, lesen und auch hören. Es gibt zwar Hörübungen, aber die sind mir zu wenig. Und dazu mache ich sehr viele Zusatzaufgaben. Und das würde ich mir wünschen, dass mehr miteingebunden wird. Aber auch Texte, die mit ihrem Alltag und ihrem Leben zu tun haben. Aufgaben, wo ich mir denke im Hintergrund hört man Taxis und U-Bahngeräusche, da denke ich mir, sie sollen sich einmal auf den Inhalt konzentrieren und den akustisch gut verstehen, bevor da lauter Hintergrundgeräusche sind. Gerade wenn Kinder dabei sind, dich nicht gut Deutsch sprechen. 00:23:29

Ich mache es so ich suche mir der Klasse und dem Alter entsprechend Lieder aus, aus der heutigen Zeit und mache dann einen kompletten Hör- und Leseauftrag zu einem Lied. Daugt ihnen voll. Ich haue das Lied hinein. Ahm. Oder Gedichte. 2.Klasse. Gedichte verschwinden leider Gottes und ich mache es immer noch mit ihnen. Und wenn man es ihnen so aufbereitet, dass sie mitkommen, mit einer Hörübung zum Beispiel. So wird da Hörverständnis geübt, das Leseverständnis und sie müssen kombinieren auch und das mache ich unheimlich gerne. Es ist natürlich viel mehr Aufwand, weil ich sitze zuhause und erstelle es selbst. 00:24:20

Noch ein Beispiel. Ich habe das Lied von den Sportfreunden Stiller aufgegriffen – ein Kompliment. Und habe Aufgaben dazu erstellt. Mit Höraufgaben und habe mir Auszüge aus dem Text herausgesucht, die zur Thematik passen Liebe, Liebeskummer. Einen Text angehängt und den haben sie dann auch bearbeitet. Dann habe ich Fragen dazu gestellt, wie: „Um was geht es bei diesem Lied?“ 00:24:57.

I: Welche Aufgaben aus dem Schulbuch verwendest du besonders gerne?

B: Das wir es nochmal wiederholen. Übungen, die ich gut finde in der Deutschstunde, sind die Grammatikübungen. Und was ich auch noch loben darf, sind am Schluss von jedem Kapitel, ist immer eine Seite Wiederholung von allem. Das machen sie unheimliche gerne. Ich nutze das auch gerne als Selbsttest. Da wiederholen sie für sich selbst noch einmal und sehen: Das kann ich. Das kann ich nicht. Und das mache ich gerne bevor ich meine Mitarbeitswiederholungen gebe, die dann benotet werden. 00:26:50

B: Was mir noch einfällt. Ich finde, dass generell der Fokus zu wenig aufs Lesen gelegt wird. Deswegen mach i zum Beispiel immer beim Lesen eigenständige Aufgaben noch dazu. Bei mir gibt’s einen Lesepass. Mit diesem Lesepass verlange ich selbstständig von ihnen im Semester, dass sie 3 Bücher lesen. Ich kontrolliere insofern nach, indem zu einem Buch, das sie sich aussuchen immer einen Auftrag machen. Entweder es ist ein Lesetagebuch oder eine Leserolle. Sie haben das Buch gelesen und haben von mir Pflichtaufgaben und Wahlaufgaben bekommen. 00:27:56

Ich mache auch gerne Buchpräsentationen, dass sie sich ein Buch aussuchen. Und auf die Präsentation bekommen sie eine Note. Und meistens gibt es den schriftlichen

Auftrag dazu. Diese beiden Noten werden zusammengezählt und das ergibt eine Gesamtnote. In Einzelarbeit lesen. Ich habe auch Leseübungen, wo sie gemeinsam lesen. Was ich unheimlich gerne mag ist das Tandemlesen. Dafür nehme ich auch Zeit im Unterricht her. 00:28:40

Was mir in den Schulbüchern auch fehlt ist kreatives Schreiben. Was ich gern mache: Ich lege viele verschiedene Bilder auf und lasse sie dazu eine Geschichte schreiben. Aber das liegt dann an uns, dass wir sagen: „Ok wie gehe ich das am besten an? Was mache ich für ein Zusatzmaterial?“00:32:46

I: Inwiefern kann ein Schulbuch zur Methodenvielfalt beitragen?

B: Ich finde sowas liegt eher am Lehrer selbst, weil unterschiedliche Methoden heißt für mich. Ich arbeite nicht nur mit dem Schulbuch. Das heißt, dass es an mir selber liegt, welche Unterrichtsmethoden ich einsetze, außerhalb vom Buch. 00:33:38

I: Ist das auch wichtig, dass solche Methoden in einem Schulbuch vorgestellt werden oder eher nicht?

B: Es muss nicht vom Buch vorgegeben werden. Also für mich wäre es nicht so wichtig. Weil das in meiner Verantwortung liegt, wann ich welche Methode verwende. Wenn es im Buch drinnen steht, kann man es nehmen, aber dadurch, dass ich meine Schüler am besten kenne, wie sie lernen, liegt das in meinem Ermessen finde ich. 00:34:39

I: Welches Verbesserungspotential siehst du bei Schulbüchern allgemein oder insbesondere bei dem Schulbuch, was du verwendest?

B: Leseverständnis. Es sind zwar Lesetexte drin, aber das könnte man erweitern und ein Bisschen anders vielleicht aufziehen. Hörbeispiele auch. Hmm (…) erweitern. Das klingt so. hmm (…) Ein paar Hörbeispiele damit bin ich nicht zufrieden und das könnte man viel besser gestalten und aufziehen. (…) Und was mir teilweise ein Bisschen fehlt ahh (…) sind so praxisrelevante Themen. Freundschaft, Familie. Das man das auch in Bezug mit Lesetexten, Hörproben noch erweitert. Vielleicht Themen aus der Realität mit denen sie etwas anfangen können. Wie zum Beispiel Handynutzung oder Cybermobbing. Weil das interessiert sie und gleichzeitig haben sie aber auch den Lerneffekt dabei. 00:36:15

I: Erachtest du die Verwendung eines Schulbuchs im Deutschunterricht als notwendig?

B: Nach jetzigem Standpunkt nach drei Jahren Unterricht „JA“, weil ich noch nicht so viel Material beisammenhabe, dass ich ganz auf das Buch verzichten könnte. Wenn ich an die nächsten Jahre denke, wo ich noch mehr Praxis sammle und mehr Erfahrung ahh (...) und auch die Zeit dafür aufbringe. Dann könnte ich mir auch vorstellen, dass man auf ein Buch verzichten könnte, was auch nicht schlecht wäre. Dahinter steckt aber viel Arbeit und du brauchst viel Motivation. Zum jetzigen Zeitpunkt nach drei Jahren traue ich es mir noch nicht ganz ohne Schulbuch zu. 00:37:26

I: Ok. Und wenn du jetzt von dem absiehst. Angenommen in einigen Jahren hast du genug Material. Ist dann ein Schulbuch notwendig im Deutschunterricht?

B: Eigentlich braucht man für einen guten Unterricht, wenn man es sich zutraut kein Schulbuch.

I: Obwohl du sagst die Kinder halten sich selbst daran an?

B: Weil sie es bis jetzt noch nicht anders gewohnt sind. (…) Das stimmt du hast Recht. Ahm, aber dann müsste man nicht nur im Fach Deutsch, sondern das ganze Schulbuchthema überdenken. Weil was ich nicht gut finde, dass sich sehr viele Lehrer*innen und Lehrer nur an das Schulbuch halten und alles aus dem Schulbuch machen. Und da kann ich aber ganz klar sagen, da bin ich dagegen. Also es ist möglich aufs Schulbuch zu verzichten, aber man muss es nicht weglassen, weil sie haben ja gute Ansätze. Aber es ist schon so, dass sich die Schüler dran festhalten, also ohne Schulbuch ginge es nicht. Aber wenn man einmal dort ist, wo man kein Schulbuch mehr braucht, hat man etwas richtig gemacht, glaube ich. 00:38:40

B: Aber es ist für die Schüler schon eine Stütze. Weil sie wissen wir haben das Lesebuch. Und das haben sie auch beisammen.

I: Eigentlich. Aus deiner Perspektive. Für dich wäre es nicht notwendig, aber für die Schüler schon als Stütze. So könntest du es.

B: Ja das stimmt. Das ist. Das hast du. Danke. Stimmt. Des stimmt.

I: Also könnte man es so zusammenfassen, dass du ohne Schulbuch auskommen könntest, aber für die Schüler ist es trotzdem eine notwendige Stütze? 00:40:12

B: Ja das stimmt.

I: Wir haben jetzt einige Anforderungen an ein Schulbuch besprochen. Vielleicht fällt dir noch etwas ein. Ich möchte jetzt kein Beispiel nennen, weil sonst lege ich dir die Wörter in den Mund.

B: Ich verstehe die Frage nicht ganz.

I: Was ist für die Gestaltung von einem Schulbuch wichtig? Was muss es haben? Was muss besonders sein im Jahr 2020. Früher war das ganz anders. Was ist heute wichtig?

B: Es soll für die Schüler möglichst übersichtlich gestaltet sein, dass man einen roten Faden erkennt. Die Themen sollten so gewählt sein, dass ein Praxisbezug herzustellen ist, dass die Schüler sich auch darunter etwas vorstellen können. (…) Jo.

I: Wie sieht das Lehrwerk der Zukunft aus?

B: Ich glaube, dass Schulbücher nicht so schnell aus dem Unterricht verschwinden werden. Trotz der Digitalisierung. (…) Ja das ist eine gute Frage. Soweit habe ich noch gar nicht gedacht. Da bin ich mir eigentlich nicht sicher. Obwohl wir schon so weit sind mit der Digitalisierung. Und wir haben auch jetzt schon viele Laptopklassen in verschiedenen Schultypen sage ich mal. Haben wird das Buch nach wie vor. Mein Gefühl sagt mir, dass das in den nächsten Jahren nicht so schnell verschwinden wird. Weil selbst, wenn wir die Schulbücher nicht mehr im Papierformat haben, gibt es sie noch in digitaler Form. Weil auch wenn man mit Laptops umsteigt, arbeitet man dann online immer noch damit. Glaube ich. Ich glaube, dass wir dann noch nicht so weit sind von der Einstellung her, dass die Lehrer sagen: „Ich verzichte ganz auf ein Schulbuch.“ 00:43:12

B: Zum Thema Digitalisierung. Es hat Vorteile aber nicht nur. Ich würde es wichtig finden, wenn die Kinder weiterhin nicht nur mit dem Computer arbeiten. Bzw. auch mit dem 10-Finger-System schreiben, sondern selber noch selbstständige Texte mit der Hand schreiben. Und dass sie auch nicht nur vom Bildschirm herunterlesen. Das wäre mir persönlich wichtig. Der Trend geht dahin. Ja ich weiß. Man sieht die ganzen E-Books und Tablets, auf denen man lesen kann. Ich finde, das aber nicht immer gut. Alleine schon körperlich. Egal, ob das die Augen betrifft, oder was anderes. Es ist trotzdem was anderes, wenn man ein Buch in der Hand hält oder selbst mit Zettel und Stift schreibt. Digitalisierung JA, aber es ist trotzdem wichtig, dass die Kinder das Schreiben mit der Hand nicht verlernen. 00:44:49

I: Gut. Danke für das Interview

Lehrperson W3

I: Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich intensiv mit Schulbüchern für Deutsch. Ich möchte herausfinden, was Schulbücher im Jahr 2020 können und können sollen. Als Deutschlehrperson sind deine Meinung und Einstellung dazu für mich besonders interessant. Wir haben genug Zeit. Erzähle und erläutere, was du als wichtig empfinden. Wie lange bist du schon im Lehrberuf tätig? 00:00:30

B: Ahm. Seit 1979. Also ja 50 Dienstjahre. (lacht)

I: Also viel Erfahrung. Viel erlebt. (lacht) Mit welchen Deutschbüchern hast du schon gearbeitet?

B: Mit Pramper und starke Seiten. Des warn die einzigen zwei Deutschbücher.

I: Wirklich?

B: Ja wirklich! Mit dem Pramper haben wir ganz lang gearbeitet. Und der hat ja ganz ganz viele Zusatzmaterialien mit Unterlagen in den verschiedensten Richtungen. Und der hat dann LEIDER (…) ein bisschen den ahm Absprung verpasst. Das heißt auf Neue Mittelschule umzusteigen. Das ist ein Bisschen. Weiß ich nicht. Ist der Pramper dann in Pension gegangen?! Und so irgendwie. Und dann warn wir mit dem Buch nicht mehr zufrieden und sind auf Starke Seiten umgestiegen. Also ich kennen nur diese zwei Deutschbücher. 00:01:38

I: Das war dann auch in Absprache mit der Kollegin?

B: In Absprache mit den Deutschlehrern. Also bei uns wird ein Deutschbuch nur dann bestellt, wenn die Mehrheit der Deutschlehrer dafür ist. Und es war die Mehrheit der Lehrer auch gegen den Pramper, weil er einfach zu veraltet ist und auch einfach nicht mehr zeitgemäß war. Und mit den Starken Seiten sind wir so zufrieden, dass wir das dann aufbauend genommen haben, obwohl der Pramper sehr viel Zusatzmaterial hat. Greifen auch manchmal noch darauf zurück, dass wir an ein anderes gar nicht denken derzeit. 00:02:22

I: Wie zufrieden du mit dem Buch bist. Du hast es eben gesagt denke ich?!

B: Wir sind im Team eigentlich sehr zufrieden mit dem Buch. Ahm (…) Obwohl es eine Kollegin gibt, die mit gar keinem Buch arbeitet. Die kopiert zu jedem Thema aus sämtlichen Büchern Zusatzmaterialien und da merke ich dann schon, wenn die Kinder (…) Erstens einmal diese Zettelwirtschaft. Es gibt kein Buch. NICHTS ZUSAMMENHÄNGENDES! Weil es wird aus jedem Buch irgendetwas rausgenommen. Ah (…) zum Teil natürlich nicht aufbauend. Also (…) Und da liegt der (…) meine meine, oder mein Schwerpunkt eigentlich drinnen, dass die Kinder ein Werkzeug in der Hand haben mit einem Buch. Und nur alleine mit Zusatzblättern und Arbeitsblättern. Ein Lehrervortrag und dann aus fünf verschiedenen Zetteln und Bücher rauskopieren. Das ist für die Kinder nicht so gut. Merke ich, weil ich bin mit der Kollegin im Team in einer Klasse. Und stehen Begriffe drauf, die (…) also es fehlt der rote Faden. Und drum halte ich mit gerne an ein Buch. 00.04:00

I: Nun zum ersten Punkt die Verwendung eines Schulbuchs. Welche Materialien ziehst du zur Unterrichtsplanung heran? Und warum? 00:04:18

B: Ich verwende alles aufbauend auf die Starken Seiten. Alles, was es an Zusatzmaterial gibt. Lesematerialien. CDs, Hörbeispiele, die verschiedensten Zugänge. Aber alles Aufbauend auf dieses Buch. Wir sind eine Lesekulturschule und haben eine Zusätzliche Deutschstunde, aber auch die Lesematerialien dazu in den unterschiedlichsten Formen. Ein Leseprogramm am PC. Das heißt Lesefit neu. Mehr Materialien bleiben eh nicht mehr, weil die Stunden auch sehr begrenzt sind und Stunden auch ausfallen. 00:05:14

I: Verwendest du auch Materialien aus dem Internet?

B: Ja da gibt's ja Zusatzmaterialien, wie zum Beispiel Hörbeispiele oder für Schularbeiten auch. Ja das machen wir eigentlich alle. Auch im Team.

I: Meinst du da insbesondere die Dinge, die im Buch vorgeschlagen sind?

B: Ja oder auch an Aktualität auch interessanter sind jetzt. Aktueller sind als Beispiele im Buch. 00:05:59

I: Wie häufig würdest du einschätzen, dass du das Schulbuch verwendest, im Gegensatz zu anderen Büchern und Materialeien?

B: Ahm. Wir verwenden Buch und Heft. Buch und Mappe. Und wir verwenden auch den Arbeitsteil sehr gerne. Obwohl das sehr umfangreich ist, es ist unmöglich alles zu nehmen. Nachdem ich auch Geschichtelehrerin bin gefällt mir das sehr gut, dass das Buch in der 4.Klasse aufgebaut ist. (…) ahm. Auf ganz aktuelle Themen, den Jungen im gestreiften Pyjama (…) ich muss jetzt direkt nachdenken. Ich bin so weit weg von der Schule. (lacht) Da ist ja diese Verbindung mit dem Fach Geschichte und Deutsch. Das Buch arbeitet sehr viel mit Klassenlektüren. Da ist es so, dass wir die Klassenlektüre lesen und in Grammatik und Rechtschrieben auch so Praxisnahe mit der Klassenlektüre und dem Buch arbeiten können. 00:07:30

Dass das verknüpft ist und, dass die Kinder unterschiedliche Zugänge haben, dass das nicht nur ein Übungstext im Buch ist, sondern dass die Kinder auch damit etwas anfangen können. Wir haben ja ein Literaturheft, wo doppelseitig gestaltet wird. Diese Querverbindung quasi zum Leben. Sie haben nicht irgendwelche Texte aus irgendwann, sondern es hat meistens natürlich Aktualität. 00:08:22

B: Was mir auch ganz gut gefällt. Die Schüler bekommen von mir das Lehrerheft. Diese Checkliste. Das heißt, wir erklären den Kindern anhand der Checkliste ahm, einmal, was wichtig ist. Dass wir ein Ziel haben, wo wir hinarbeiten und wie man dahin kommt. Und sie haben das auch selbst in der Hand zu arbeiten für ein Thema für eine Schularbeit. Und es ist nachvollziehbar. Ich lasse mir die Checkliste auch immer von den Eltern unterschreiben bevor Schularbeit ist. Was brauche ich zum Beispiel zum Briefschreiben? Was muss ich alles beachten? 00:09:40

Und es ist dann auch Grundlage für uns zur Beurteilung. Und ich kann dann sagen: „Schau das und das funktioniert nicht. Du hast da das Datum vergessen. Das steht in deiner Checkliste drinnen." Man kann auch belegen und Rückverfolgen, was gut war. 00:10:18

Und ich bin auch immer dafür, dass die Kinder etwas in der Hand haben. Es ist ein Handlauf für die Kinder aber auch für die Eltern. Sie haben es in der HAND. Und nicht irgendwo Zetteln in einer Lade. 00:10:42

I: Zurück zur Frage nach der Verwendung. Würdest du sagen du verwendest das Buch häufig?

B: Ich halte mich eher an das Buch, aber verwenden tue ich es auch nicht immer. Was mir auch sehr gefällt, sind diese Wortschatzübungen. Dass sie entsprechend den Wortschatz in die Hand bekommen, wenn es um Fremdwörter oder Fachbegriffe geht. Was ich auch sehr schätze, sind die Musteraufsätze drinnen. Das ist mir bei den anderen Büchern immer abgegangen. Du findest ganz schwierig Bücher oder Unterlagen, was den Kindern ein Muster geben kann. Ich hab mir dann natürlich selber was geschrieben oder zusammengefasst. Ich kann nicht von Kindern etwas verlangen, wo sie nicht selbst gesehen haben, wie das je ausgesehen hat. Das schätze ich am Lehrerheft sehr. 00:12:02

I: Gibt es bestimmte Situationen oder Umstände, wo du das Buch eher verwendest?

B: Also der Einstieg ist eigentlich immer anhand eines praktischen Beispiels ohne Buch, aber dann zum Erarbeiten eines Themas wird das Buch verwendet.

Jetzt in der Coronazeit, habe ich das Buch zu schätzen gelernt, weil die Kinder etwas in der Hand hatten. Wir hatten es in der ersten Klasse. In der ersten Klasse die Mütter, die ja zum größten Teil hinter den Aufgaben gestanden sind, haben ahm mit den Kindern arbeiten können. Denn es war immer ein Problem Zugang zu PCs zu haben. Es sind drei Laptops in der Familie. Vater, Mutter, Kinder, Homeoffice haben aber in dieser Zeit immer etwas zum Arbeiten gehabt. Am besten hat es also funktioniert, wenn die Kinder keinen Computer zum Arbeiten gebraucht haben. Also es hat den Eltern geholfen 00:14:33

Die Kinder konnten die Übungen im Buch erarbeiten und dann abfotografieren und schicken. Es war da auch immer ein Handlauf auch durch diese Zeit. Wir haben ja noch Eltern, die sich damit nicht auskennen. 00:15:29

I: Welche Herausforderungen und Chancen siehst du in der Arbeit mit Schulbüchern im Deutschunterricht?

B: Die Schwierigkeit ist, dass man nicht am Buch picken bleibt. Dass man sagt man arbeiten im Buch Seite sowie so und arbeitet das ab. Die Gefahr ist, dass Kinder dann nicht die unterschiedlichen Zugänge haben. Das es bequem ist. Unterschiedliche Zugänge, wie digitales Lernen. Also dass das Buch nicht das einzige Lehrmittel ist. Das darf es nicht sein. Diese Gefahr gibt es vielleicht. 00:17:21

I: Nun kommen wir zum nächsten Punkt. Was macht für dich ein gutes Schulbuch aus? Ich habe es versucht etwas zu gliedern. Als erstes möchte ich auf den Inhalt genauer eingehen. Was muss inhaltlich in einem Schulbuch stecken?

B: Also das war ja nicht immer so, dass ein Buch an der Praxis orientiert war. Kinder sollen an lebensnahen und nicht an irgendwelchen Texten arbeiten. Ich habe mir zum Beispiel gewunschen, dass als Beschreibung an einem Text aus dem Biologiebuch gearbeitet wird. Querverbindungen. Das sie jetzt nicht nur das Thema Ägypten in

Geschichte haben, sondern auch im Deutschunterricht. Es noch immer so dieses Schubladendenken. Das ist die Schublade Deutsch und dann kommt die Schublade Geschichte. Sondern, dass das einfach Texte aus dem Leben sind. 00:20:08

Ansonsten, ich wünsche mir von einem Buch nur, dass, wir sind eine Mittelschule, dass sie einmal lesen, schreiben und rechnen lernen. Das das in möglichst unterschiedlichen Zugängen für die Kinder machbar ist. Und, dass die Kinder einmal die Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten lernen, das muss in einem Buch drinnen sein. Dass das einmal für die Festigung und für die Nachhaltigkeit da ist. 00:20:57

Alles andere ahm (…) Es war ja früher mal in den Büchern, wahnsinnig viel Literaturgeschichte drinnen. Die wurde ja dann einmal rausgenommen, weil von 10 bis 14 hat jetzt einmal eine Literaturgeschichte, eine Barockliteratur. Sie sollen einfach einmal Grundkenntnisse, Fertigkeiten, was eh bis zur 4. Oft nicht gelingt. Wenn ich mir denke das DAS und DASS, die S-Schreibung oder. Ja sie sollen halt einfach mal die Groß- und Kleinschreibung beherrschen können. Mir ist das Basiswissen schon wichtig. Aber schon immer wieder über den Tellerrand hinausschauen, aber mit Fertigkeiten in höhere Schulen entlassen können. Kinder, die ins Gymnasium umsteigen, dass sie dann nicht scheitern an der Groß- und Kleinschreibung. Dass sie bei einer Zentralmatura dann Probleme haben, weil ihnen die Grundfertigkeiten fehlen. Ich sage immer das kleine 1x1. Einfach nicht lesen können. Also wenn ein Kind nicht lesen kann. Von mir aus würde kein Kind in die Mittelschule aufsteigen, dass nicht lesen kann. (…) 00:22:40

Darum gefällt mir auch diese Verknüpfung zur Klassenlektüre. Weil du hast nicht so viele Texte. Du erarbeitest dann Grammatik und Rechtschreibung auch mit der Klassenlektüre. Vor allem die kleineren und Jüngeren bleiben dann einmal an den Thema drinnen. Und dann kann man auch mit dem Buch arbeiten. Man kann auch anhand einer Bildgeschichte ein Thema erarbeiten. Immer daran denken. Wozu muss ich überhaupt einen Brief schreiben können. 00:23:34.

Interviewunterbrechung bis min 00:29:25

B: Ob ein Thema in einem Buch enthalten ist oder nicht, wenn ein Lehrer etwas als wichtig empfindet, dann macht er das. Wenn der Lehrer überzeugt ist von einem Thema, dann bringt er das einfach ein und ist keiner, der jetzt an Buch und Seiten klebt. (…) 00:29:39

B: Umgekehrt natürlich auch. Wenn wir der Meinung sind, dass das jetzt zu viele Übungen sind, weil das jetzt fad ist oder nicht passend, dann haben wir Mut zur Lücke und lassen auch etwas aus. 00:30:16

I: Der nächste Punkt ist dann Struktur in einem Schulbuch. Einerseits die zeitliche Struktur oder inhaltliche Struktur. Was stellst du dir vor? Also wie muss ein gutes Schulbuch aufgebaut sein?

B: Also die zeitliche Struktur wählen sowieso wir. Wir haben voriges Jahr mit drei Klassen angefangen. Das heißt in Verbindung mit Klassenlektüren war es gar nicht möglich, dass jede Klasse dasselbe macht. 00: 31:08

B: Es muss nicht jede Klasse dasselbe machen. Es sind auch die Schularbeiten unterschiedlich gesetzt. Aber bis zum Schulschluss hat jeder alles gemacht. 00:31:20

I: Darf ich also interpretieren, dass du meinst, ein Schulbuch muss flexible sein.

B: Ja, auf jeden Fall. Von der Struktur vom Aufbau her. Die Kinder bekommen den Wortschatz, das gefällt uns sehr. Dann kommen einmal die Erklärungen, und so Übungsbeispiele. Sie erkennen das. Und im Leseteil finden sie dann noch etwas dazu passend. 00:32:22

I: Inwiefern unterstützt dich das Schulbuch? Vielleicht ist es für dich anders als für Lehrer im ersten Dienstjahr?

B: Es wird anders sein. Und so wie es aussieht. Ich bin ja in vier Deutschklassen. Und ich gehe mit Ende des Jahres in Pension. Es kommt kein Deutschlehrer mehr nach. Noch ist überall ein geprüfter Deutschlehrer dabei, aber eine Kollegin geht dann zwei Jahre später in Pension. Das bedeutet es sind dann sechs Deutschklassen zu besetzen. Es wird aber kein Deutschlehrer kommen. Das wird also sicher noch ein Thema werden. 00:34:35

B: Ich unterrichte schon lange Deutsch. Also wenn du mich fragst. Ich persönlich brauche kein Buch. Vielleicht um aktuell zu sein JA, um zu sehen, was es alles Neues gibt. Ich glaube aber, dass das Buch für ungeprüfte Kollegen wichtig wird. Und, dass das Buch für einen ungeprüfte Lehrperson ein anderes Gewicht hat als für einen lang dienenden Deutschlehrer. 00:35:25

B: Ich bin mit einer Deutschlehrerin zusammen, die arbeitet, die hat auch nicht das Deutschbuch, die hat viele Deutschbücher und nimmt von irgendwo Kopien. Und da sehe ich, wie schwierig das für Kinder ist, weil eben dieser rote Faden fehlt. 00:36:25

I: Ok. Gut (…) Der nächste Punkt. Wie müssen Aufgaben aussehen, dass du sagst, das ist gut. (lacht)

B: Das ist eine schwierige Frage. Ahm (…) Ich bin ein Anhänger von Aufgaben, wo die Kinder produzieren müssen. Ich bin keine Anhängerin davon, wo Kinder nur etwas ausfüllen müssen. Also von mir aus müssen in einem Schulbuch Aufgaben drinnen sein, die Kinder zum Nachdenken anregen, das Hirn anregen und nicht Übungen, wo nur mehr die Lücke fehlt. Gehört da jetzt ein weiches D oder ein hartes T? Ah. Und natürlich ich habe die ganze Coronazeit über versucht Übungen zu geben, wo jedes Kind produzieren musste, und sie hatten keine Möglichkeit das abzuschreiben. Bei mir zum Beispiel müssen die Kinder eine Geschichte schreiben, wo möglichst viele DAS und DASS drinnen sind, weil ersten sehe ich dann, ob sie es verstanden haben oder nicht und es geht mir um das Produzieren um Anwenden und nicht irgendetwas ausfüllen. Das wäre für mich auch wirklich noch mein Wunsch an ein Buch. 00:38:41

Privatgespräch bis min 00:41:00

B: Ich kann mich erinnern an eine Schularbeit, wo wir auch Grammatik eingebaut haben. Die Kinder konnten die Lücke richtig ausfüllen, weil sie auf die Regel fokussiert waren, aber anwenden konnten sie die Regel nicht. Und da dachte ich, man trainiert die Kinder auf Regeln, aber im Text anwenden konnten sie es nicht. Darum bin ich so für das Produzieren. 00:41:56

I: Einen Punkt habe ich noch mit Methodenvielfalt. Kein ein Buch zur Methodenvielfalt im Unterricht beitragen und wie?

B: Das Buch ist schon immer nach einer Struktur aufgebaut. Ahm (…) Klarerweise, weil das Buch auch Autoren hat und gleich aufgebaut ist. Aber zur Methodenvielfalt kann ich als Lehrer beitragen, indem ich das Buch nicht einfach abarbeite. Ich kann ja, wenn ich ein Thema vorbereite meine Methoden einfließen lassen. Wenn ich am Buch picken bleibe, habe ich immer die Methode des Autors. Aber ich kann auch meine Methoden einfließen lassen. Oder wenn ich einmal bei anderen Kollegen was gesehen habe. Wenn einen faden Unterricht möchte, dann arbeite ich das ab, wobei ich das nicht nur negativ behaften möchte. Es gibt auch Kinder, die einen roten Faden brauchen. Kinder brauchen auch einen engeren Rahmen, nicht alle. Kinder haben es gerne strukturiert. Das haben sie dann, wenn sie ein Buch in der Hand haben. Das meine ich dann mit roten Faden. meine ich dann mit roten Faden. 00:44:02

I: Also du würdest sagen, das liegt nicht am Buch, sondern an der Kompetenz des Lehrers?

B: Es liegt immer an der Kompetenz des Lehrers. Aber als ungeprüfter habe ich wirkliche einen guten Ablauf und eine gute Struktur. Zum Beispiel in Geschichte die Methoden und so. Da hat sich schon viel geändert. Da bin ich dankbar, dass ich etwas in der Hand habe, was mir neue Methoden und neue Zugänge zeigt. Bestelle ich aber keine Geschichtebuch, weil an Inhalt hat sich ja nichts geändert, dann muss ein ungeprüfter Geschichte unterrichten, der sagt: „Hilfe, was mache ich jetzt!“ 00:44:55

I: Gut ok. Verbesserungspotential. Du hast schon einiges erwähnt, was man vielleicht verbessern könnte in Schulbüchern für Deutsch. Fällt dir dazu noch etwas ein?

B: Ja, es ist immer so schwierig. Die Verbesserung. Ich sage die Verbesserung kann ich als Lehrer bringen. Wenn ich aber jetzt eine Verbesserung mache, ist das vielleicht für eine andere Deutschlehrerin eine unmögliche Verbesserung. Es liegt auch an der Lehrerpersönlichkeit, weil meine Verbesserung passt für viele andere nicht. (…) 00:46:57

I: Erachtest du die Verwendung eines Schulbuchs im Deutschunterricht als notwendig? Du hast vorher schon erwähnt – Du bräuchtest keines?

B: Ich sehe ein Schulbuch schon unbedingt als notwendig. Es geht ja nicht nur um mich. Es geht auch um Kinder und Mütter und Erziehungsberechtige. Wir haben auch Kinder wo Erzieher mit den Kindern arbeiten. Und ich finde es wirklich notwendig, dass Kinder mit Büchern arbeiten. Sonst muss ich so viel aufschreiben. Um die Möglichkeit zu haben, um nachzusehen. Ich bin ja auch Mutter. Es war ja auch in Mathematik so, dass ich gesagt habe: „Komm sehen wir im Buch nach. Da steht ein Merkstoff drinnen.“ Ich glaube schon das Material als Übersicht und als Unterlage in die Hand gehört. 00:48:53

I: Gut dann sind wir eigentlich eh schon beim Schluss. Als Abschlussfrage noch vielleicht fallen dir noch Anforderungen an ein Schulbuch ein? Vielleicht mehr in Bezug auf das Jahr 2020. Was ist heute noch wichtig im Gegensatz zu früher?

B: Entrümpeln, entrümpeln, entrümpeln. 00:52:30

I: Inwiefern?

B: Dass man immer wieder dran denkt, was brauchen Kinder heute? Was braucht man draußen? Wir haben sehr sehr gute Kinder, die ins Poly gehen und dann Lehre mit Matura machen. Also ein Schulbuch soll für mich immer den Anspruch und den Fokus haben an Aktualität und ahm Praxis. Es soll das beinhalten, was man in der Praxis braucht. Es sind Grundbegriffe, die die Kinder lernen und die müssen sitzen. Die Praxis sieht für mich so aus den Kindern was mitzugehen, dass sie eine höhere Schule bestehen, dass sie die Grundlagen später einmal für die Zentralmatura haben, dass sie die Möglichkeit haben Lehre mit Matura zu machen, und andererseits die Kinder nicht zu überfordern und die Möglichkeit hat arbeiten zu gehen, aber dafür die Grundlagen hat. Der Anspruch ist natürlich sehr breitgefächert. 00:55:23

I: Wie sieht es mit dem Thema Digitalisierung aus?

B: Ja also das was zum Thema passt unbedingt einbauen. Nicht links liegen lassen. Man hat es während der Coronazeit gemerkt. Es wurde immer so dargestellt, als wären es die Versäumnisse der Schule. Es sind ja nicht einmal die Eltern in der Lage und wir haben damit zu kämpfen gehabt, dass die Haushalte nicht ausgestatten waren oder die Eltern nicht fähig waren damit Seiten zu finden. Das ist auch ein Generationsproblem. Das dauert einfach und man muss Geduld damit haben. Man sagt immer die Schule hat Versäumnisse, und es gibt Lehrerfortbildungen, aber man überfordert die Eltern und Kinder damit. Wir Lehrer können das ja, weil wir damit arbeiten jeden Tag. 00:56:28

I: Danke. Ja du hast wirklich viel erwähnt und viel erzählt. Danke für das Interview.

Lehrperson W4

I: Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich intensiv mit Schulbüchern für Deutsch. Ich möchte herausfinden, was Schulbücher im Jahr 2020 können und können sollen. Als Deutschlehrperson sind deine Meinung und Einstellung dazu für mich besonders interessant. Wir haben genug Zeit. Erzähle und erläutere, was du als wichtig empfinden. Wie lange bist du schon im Lehrberuf tätig? 00:00:30

B: Seit 7 Jahren. Seit 5 Jahren in der Neuen Mittelschule.

I: Und du hast auch schon mit mehreren Deutschbüchern gearbeitet? Welche waren das?

B: Ich habe mit der Deutschstunde gearbeitet und mit Starke Seiten.

I: Mit welchem arbeitest du aktuell?

B: Des letzte war die Deutschstunde.

I: Warum bist du auf dieses Buch umgestiegen?

B: War nicht meine Entscheidung muss ich ehrlicherweise gestehen. Ich wäre lieber bei den Starken Seiten geblieben. Bei uns in der Schule wars dann so, dass die 1 und 2. Klasse die Starken Seiten hatte und die 3. Und 4. Klasse die Deutschstunde. 00:01:40

I: Welches hat dir eher zugesagt und kannst du das auch begründen?

B: Ja auf jeden Fall. Ich finde die Starken Seiten besser. Aus den Gründen, dass sie meiner Meinung nach Schülerfreundlicher sind. Also gerade für die Erst- und Zweitklässler. Das ist so lebendig aufgebaut. Des schaut schön aus. Es hat Bilder drinnen. Ich glaube das spricht einen Schüler viel mehr an als die Deutschstunde. Was ich bei den Starken Seiten noch sehr gerne mag, ist dieses Arbeitsheft auch, wo auch immer auf das Sprachbuch eingegangen wird. Positiv finde ich auch, dass es total viele Zusatzmaterialien gibt, und zwar differenziert. Es gibt oft ein Arbeitsblatt und das kann man differenzieren in leicht und schwer. Man kann es differenziert an die Schüler austeilen. Man hat ein paar Schüler, die eher schwächer sind, die aber zu dem Thema auch ein Arbeitsblatt machen sollen. Das hat mir total gut gefallen eigentlich. Ich hatte eine Klasse mit einem hohen Ausländeranteil mit vielen schwachen Schülern und das hat es meiner Kollegin und mir auch sehr erleichtert. 00:02:56

B: Die Deutschstunde hat mir nicht besonders gut gefallen, weil es meiner Meinung nach unübersichtlich ist. Es gibt für mich da keine Struktur in dem Buch. Ich finde es ist zu viel auf zu engem Raum. Es wiederholt sich über die vier Jahre immer, immer wieder. Ich mag es nicht so gerne, wenn vermischt wird zwischen Rechtschreibung und Grammatik und einer Textsorte. Ich finde es ist für die Schüler schon schwierig genug Rechtschreibung zu lernen, oder eine Textsorte. Und in der Deutschstunde ist es so vermischt irgendwie. Grundsätzlich für gute Schüler natürlich super, weil es themenübergreifend ist. Aber für schwache Schüler ist es eine Katastrophe meiner Meinung nach. Das hat mich am meisten abgeschreckt von der Deutschstunde. Es ist nicht so übersichtlich. Es ist nicht Schülerfreundlich gestaltet. Was das Gute ist

natürlich. Es gibt unzählige Zusatzbücher. Ein Lesebuch, ein Sprachbuch, ein Rechtschreib- und Grammatikbuch, ein Schularbeiten buch. Also da gibt es wirklich viel, was aus Lehrersicht natürlich positiv ist. 00:04:28

I: Welche Materialien ziehst du im Deutschunterricht heran? Also neben dem Schulbuch.

B: Also grundsätzlich haben bei uns die Schüler das Sprachbuch und das Arbeitsheft. Wir haben Hausübungsheft und Schulübungsheft. Wir haben auch sehr viel mit dem Onlinematerial von den Büchern gearbeitet. Auch die Zeitschriften JÖ und Topic haben wir auch in Verwendung gehabt.

I: Wie häufig setzt du das Deutschbuch ein? Hauptsächlich das Deutschbuch oder sagst du, du erstellst lieber Materialien selbst?

B: (lacht) Das kommt jetzt drauf an. Reden wir über ein Coronajahr oder über ein normales Schuljahr? (lacht)

I: Über ein normales Schuljahr (lacht)

B: Also grundsätzlich würde ich sagen. Wir haben immer eine Doppelstunde in Deutsch muss ich dazusagen. Also einmal in der Woche eine Doppelstunde und in dieser wird immer das Schulbuch verwendet. Also ich würde sagen, von vier Deutschstunden in der Woche ist es drei Mal in Verwendung. Ahm (…) Wir sind aber auch eine Mittelschule, die sehr viel Wert auf kooperatives Lernen legt, auf eigene Materialien, auf Arbeitspläne. Unsere Direktorin hat vorgegeben, dass mindestens zwei Arbeitspläne pro Semester erstellt werden müssen, wo die Schüler selbstständig arbeiten. Daher haben bei uns eigens erstellte Arbeitsblätter immer eine große Rolle gespielt. 00:07:26

I: Gibt es bestimmte Situationen oder Unterrichtsphasen, in denen du das Schulbuch besonders gerne heranziehst?

B: Also ich finde, dass ein Schulbuch auf jeden Fall Vorteile hat, wenn zum Beispiel ein Kind nicht da ist. Damit sie auch zuhause mit dem Schulbuch die Dinge erarbeiten können. Also wir schauen schon, dass alles was sie von uns an Zusatzmaterialien bekommen wirklich Zusatz ist. Also auf diesen Zusatzmaterialien steht nichts drauf, was wir irgendwann einmal prüfen würden. Also ich finde schon, dass das Schulbuch im Deutschunterricht das Hauptbuch sein sollte, darum sollte man sich eines suchen, was ungefähr passt. Passen tut eh nie eines. (lacht) Zumindest nicht ganz. Wir haben das schon so gemacht, dass die Schüler wissen, das was da drinnen steht müssen sie können oder zumindest Teile davon. Daran sollen sie sich anhalten können. Aber grundsätzlich ist das Schulbuch bei uns die Bibel so ungefähr. (lacht) 00:08:57

I: Also das Schulbuch als Basis kann man sagen, und das andere als Vertiefung.

B: Ja genau.

I: Noch einmal zu den Situationen. Gibt es Situationen zum Beispiel zum Einstieg oder zum Üben, dass das Schulbuch eher verwendet wird?

B: Ja also wie du sagst. Zum Einstieg wird es verwendet für ein neues Rechtschreibkapitel zum Beispiel. Meisten lesen wir mit den Schülern gemeinsam.

Was steht im Buch zu dem Kapitel drin. Dann besprechen wird das eigentlich immer. Und dann kommen die Infos von uns dazu oder werden eben reduziert. Zum Üben würde ich sagen, kommt es aufs Buch drauf an würde ich sagen. Das Buch Starke Seiten habe ich gerne zum Üben verwendet. 00:10:30

B: Was ich vorher vergessen habe zu sagen. Bei der Deutschstunde gibt es eine Mittelschulversion und eine AHS Version. Ich habe mit beiden letztes Schuljahr gearbeitet. Und die NMS Version finde ich zum Üben viel besser als die AHS Version. Viel differenzierter und so. 00:11:01

I: Ok. Genau. Vielleicht auch noch zu Materialien. Zum Internet im Speziellen. Verwendest du auch gerne das Internet.

B: Ich bin ein großer Fan der ahm (…) Wie heißt die Seite noch schnell? Der 4teachers Seite, wo Lehrer Materialien hochstellen können. Ich liebe diese Seite. Ich habe dort schon so viele gute Dinge gefunden. Ich bin schon ein Mensch, der die Dinge dann noch selbst zusammenstellt und nicht einfach übernimmt. Aber grundsätzlich bietet das Internet so viele gute Dinge. Wenn man ein guter oder vernünftiger, professioneller Lehrer ist, kann man mit den Dingen ganz viel anfangen. Natürlich kann ich da nicht irgendwas runterkopieren. Ich muss mir das schon ansehen auf Richtigkeit prüfen, aber grundsätzlich finde ich kann man sich daraus viele Ideen holen. Auf jeden Fall. 00:12:24

I: Welche Herausforderungen und Chancen sieht du in der Verwendung von Schulbüchern für Deutsch. Du hast vorhin schon einiges gesagt.

B: Also ich würde kein Deutschbuch zusammenstellen wollen, muss ich ganz ehrlich sagen. (lacht) Ich finde die Aufgabe so so schwierig, weil einfach jeder andere Vorstellungen von einem guten Deutschbuch hat. Was mir eben wichtig wäre, ist das differenziert wird zwischen Grammatikteil und Rechtschreibteil und Textsorten erlernen. Die Kinder kommen aus der Volksschule und bekommen ein Buch, wo alles vermischt ist. Die sind so überfordert teilweise. Das ist für mich ganz schlimm auch. Das mag ich nicht. 00:13:42

B: Die Herausforderung sehe ich auch darin, dass es kindgerecht ist. Jeder hat eine andere Vorstellung natürlich. Es soll nicht zu kindisch sein, aber trotzdem kindgerecht. Die Schwierigkeit andersrum ist wieder. In der 4.Klasse sollte es natürlich schon Richtung Oberstufenbuch auch gehen. Wenn sie da mit einem Buch gearbeitet haben, wo ihnen alles hingelegt wird und dann plötzlich selbst denken müssen, dann tun sie sich schwer. Wie gesagt ich bin jetzt an einer HAK und da tun sie sich beim Übergang auch ganz ganz schwer. 00:14:17

I: Ok. Also es soll auch schon Richtung selbstständiges Lernen gehen meinst du?

B: Ja genau. In der 4. Klasse auf jeden Fall. Ja.

I: Ok. Ich möchte wissen, was genau DU von einem Schulbuch erwartest und habe versucht meine Punkte etwas zu gliedern und der erste Punkt ist der Inhalt. Du hast schon einiges erwähnt. Trotzdem noch einmal zum Inhalt. Was stellst du dir inhaltlich vor? Gibt es bestimmte Themen, die sind wichtig?

B: Da gibt es absolut viele Punkte. Da ich auch wirklich in der Unterstufe und Oberstufe gemeinsam gearbeitet habe immer, ist es für mich, ich habe dann in der Handelsakademie so gravierende Unterschiede feststellen können zwischen NMS und AHS in der Rechtschreibung in der Grammatik. Ich finde, dass die Mittelschulen schon sehr gut auf das Thema Rechtschreibung und Grammatik eingehen und das ist meiner Meinung nach enorm wichtig. Ich meine wir wiederholen zwar in der Oberstufe immer wieder aller nochmal, aber wenn die Schüler kein Grundwissen haben von einer S-Schreibung, von einer Das/Dass-Schreibung, von Groß- und Kleinschreibung. Wann sollen sie es lernen, wenn nicht in der Unterstufe. Ich finde Rechtschreibung und Grammatik gehört in die Unterstufe. Absolut. Ersten soll es gut erklärt sein und einfach erklärt sein. Und es sollen genügend Übungen vorhanden sein, dass sie es wirklich auch fixieren und das mim Kopf ist. 00:17:00

Was ich auch wichtig finde bei den Textsorten ist, dass die Schüler gelernt haben, eine Zusammenfassung zu schreiben, weil das ist in der Oberstufe dann auch ein großes Thema. Aber sie sollen wissen, wie kann ich das wichtigste aus einem Text herausfiltern. Einen Brief sollten sie meiner Meinung nach gelernt haben, vielleicht ein Bisschen schon in die Richtung Pro und Kontra. Wie kann man Gegensätze erörtern und sowas eben. Das sind für mich die Grundtextsorten. Phantasiegeschichten und Erzählung auch, es soll ja die Phantasie gefördert werden, aber die Grundtextsorten die wichtig sind eben für die Zukunft auch. 00:17:57

I: Wie sieht es mit dem Thema Lesen aus? Soll das in den Schulbüchern vorkommen?

B: In der Deutschstunde fällt mir ein gibt es auch das Lesebuch dazu gehabt haben, also die Schüler nicht persönlich, aber wir hatten es in der Schulbuchlade. Da geht es ums sinnerfassende Lesen und danach warn Fragen oder Aufgaben, die sie lösen haben müssen. Und was ich toll fand. Die Texte warn auf zwei Doppelseiten und erst auf der übernächsten Seite warn dann die Fragen. Und wir haben es dann immer so gemacht, dass die Schüler eine Klammer draufgegeben haben und nicht umblättern durften. Sowas finde ich auch gut, dass Schulbuchverlage auch sowas rausbringen. Die Schüler mussten die Fragen dann auf einen A4 Zettel ausfüllen. Ich glaube schon auch, dass Schulbücher zur Leseförderung beitragen können. Gerade mit so kurzen Texten, wo es ums Leseverständnis geht. 00:19:43

I: Ok. Soviel zum Inhalt. Inwiefern hältst du dich inhaltlich oder auch strukturell an das Schulbuch?

B: Grundsätzlich halte ich mich an die Kapitel, die im Buch sind, aber nicht in der Reihenfolge, weil ich glaube das ist bei der Deutschstunde gewesen. Da war der Leserbrief vor der Erörterung und der Leserbrief kombiniert meiner Meinung nach eine Erörterung und einen Brief. Wenn sie aber die Erörterung noch nicht gelernt haben, wie ich sowas formuliere, dann können sie auch keinen Leserbrief schreiben. Das ist dann zu viel. Grundsätzlich halte ich mich an die Kapitel. Ich mache aber auch gerne Kapitel 5 vor Kapitel 2 zum Beispiel. 00:21:18

B: Noch eins: Ich würde zum Beispiel nicht in einem Semester die Gruselgeschichten und die Phantasiegeschichten machen, weil die sind sich zu ähnlich. Wir versuchen immer eine Textsorte zu machen, die etwas anspruchsvoller ist und dann etwas

Kreatives dazu. Und das ist dann natürlich in den Schulbüchern auch nicht immer so strukturiert. 00:21:42

I: Zum Thema Fachdidaktik und wissenschaftliche Erkenntnisse. Was erwartest du dir davon, was da im Buch drinnen steckt?

B: Des ist eine sehr gute Frage. Ahh (…) (lacht)

I: Du kannst ruhig in Ruhe einmal überlegen. Das ist eine schwierige Frage.

B: Ahm. Grundsätzlich zur Fachdidaktik. Ich glaube, dass die Bücher so aufgebaut sein sollten, dass der Schüler damit alleine zurechtkommen kann. Im home learning zum Beispiel oder es gibt immer wieder Schüler die krank sind über längere Zeit. Und es sollte zumindest so sein, dass die Schüler das zuhause verstehen oder zumindest mithilfe der Eltern verstehen können. Ahm. Und da spielt meiner Meinung nach einen ganz große Rolle die Sprache die drinnen steht. Ich habe eine kleine Nichte zuhause, die dann immer wieder fragt: „Bitte komm und schau. Wir haben keine Ahnung, was wir da tun müssen." Und ich glaube, das liegt dann an der Sprache, weil wenn das Kind die Sprache oder Aufgabenstellung nicht verstehen kann, kann ich die Aufgaben nicht lösen. Also das ist glaube ich das, was bei der Fachdidaktik am wichtigsten ist, in den Büchern. 00:23:17

I: OK. Das ist jetzt eine gute Überleitung zu den Aufgaben in einem Schulbuch. Welche Aufgaben sollen drinnen sein? Was ist wichtig in Deutsch oder in der Unterstufe? Wie sollen Aufgaben aussehen?

B: (..) Grundsätzlich natürlich. Also ich bin ein Verfechter, je mehr üben, desto besser. Die Rechtschreibung kann ich nur erlernen, indem ich viel übe, indem ich viel lese. Das ist schwierig zu beantworten bei der Grammatik ist es schon schwieriger Übungen zu haben. Ich kann nicht sagen: „Wir machen die Zeiten. Dann setzt du die Zeiten ein, dann die." Ahm. Das sieht aber in einem Text ganz anders aus. Nur weil sie es anhand einer Übung können, heißt nicht, dass sie es im Text auch können. Die Aufgaben zu Textsorten stelle ich mir lieber selbst zusammen. Ich habe noch kein Schulbuch gesehen, wo das richtig gut aufbereitet wurde. Wenn es um eine Zusammenfassung geht zum Beispiel. Ich hätte gerne, dass die Schüler den Text lesen müssen, dass sie dann das wichtigste unterstreichen sollen, dass sie dann Fragen dazu beantworten müssen, damit sie auch sehen, ob sie das wichtigste. Also dass es schrittweise hingeleitet wird zum vollständigen Text. Das ist in der Unterstufe wichtig und da habe ich noch nicht richtig etwas gefunden. 00:25:22

I: Ok. Gut. Gut welche Aufgaben du besonders gerne verwendest. Fällt dir dazu noch ein Beispiel ein? Mit Begründung.

B: (…) hmm. Was ich noch nicht erwähnt habe sind Hörübungen. Ich mag Hörübungen sehr gerne. Die Schüler vielleicht nicht aber ich schon sehr gerne. (lacht) Weil dadurch schon gelernt werden kann, jemanden zuzuhören. Das ist ganz ganz wichtig für die Schüler, weil das müssen sie immer in ihrem Leben, egal wo sie dann einmal sind. Zuhören und filtern gleichzeitig, was wichtig ist. Bei unseren Schularbeiten zum Beispiel gibt es auch immer einen Hörteil. Das wird auch in den Schulbüchern, die ich kenn auch immer ganz gut umgesetzt. 00:26:56.

I: Toll, na interessant. Den Punkt Hörübungen haben jetzt schon einige erwähnt. Das ist anscheinend ein wichtiger Punkt.

B: Ja ich glaube, dass Hörübungen etwas sind, das von vielen Lehrern gar nicht wahrgenommen wird. Weil Hörübungen ist für viele etwas, das gehört zu den Fremdsprachen. Das macht man in Englisch, Italieniesch und in Spanisch und im Deutschunterricht komischerweise. Also ich kann mich in meiner Schulzeit nicht erinnern, dass wir viele Hörübungen gemacht haben. Das ist etwas, was ich aus der NMS mitgenommen habe in die Oberstufe. Ich mache jetzt in der Oberstufe noch Hörübungen, weil ich habe so viele Schüler, die nicht zuhören können oder gar nicht wissen, was wir jetzt eigentlich besprochen haben. Ich habe das dort auch wieder eingeführt. Es macht ihnen Spaß. 00:28:13

I: Gut. Dann gibt es noch den Punkt Methodenvielfalt. Fällt dir dazu etwas ein? Wie kann ein Schulbuch zur Methoden vielfalt beitragen?

B: Also grundsätzlich glaube ich schon, dass das Buch dazu beitragen kann. Zum Beispiel hat es in einem der Bücher, die ich verwendet habe, das Partnerdiktat gegeben, was ich für eine super tolle Übung finde, weil das können die Schüler auch untereinander üben. Wir machen es dann schon so, dass auch die Schüler selbstständig untereinander korrigieren. Wo sie ja dann wieder etwas daraus lernen. Sie erklären sich es dann gegenseitig oder zeigen sichs. Natürlich sind Einzelarbeit und Gruppenarbeit immer ein Thema, dass kann man aber leicht machen. 00:29:38

B: Was ich mir noch wünschen würde, ist, dass das Thema Disskussionsrunden ein Bisschen mehr aufgearbeitet wird. Das man sowas auch ins Schulbuch integriert. Dass die Schüler das auch selbstständig organisieren auch. Oder mehr Themen, wie man so etwas aufbauen kann zum Beispiel. 00:30:02

I: So jetzt kommen wir schon zu den letzten Fragen. Erachtest du die Verwendung eines Schulbuches im Deutschunterricht als notwendig?

B: Ja! Erstens habe ich von meinen Schülern die Rückmeldung, dass sie sich gerne an etwas anhalten. Sie wollten etwas haben, wo sie wissen, das müssen wir können. Also das weiß ich von meinen Schülern, die fragen auch immer, wo steht das dann im Schulbuch drinnen. Vielleicht haben wir sie auch darauf hintrainiert, keine Ahnung. Ich glaube auch, dass ein Schulbuch wichtig ist, weil die Lehrer etwas haben, wo sie sich anhalten können und da meine ich jetzt auch ganz speziel Jungelehrer. Jeder hat schon mal einen Lehrplan gesehen, damit fangt man nicht ganz so viel an. Das ist einfach so. ahm. Ein Schulbuch ist einfach etwas, wo man sich anhalten kann, das gilt für Schüler, Lehrer und auch Eltern meiner Meinung nach. Dass sie sehen, was da vorangeht. Also ich würde nicht ohne Schulbuch arbeiten wollen. Und das es das perfekte Schulbuch nicht gibt, weiß eh jeder. 00:31:53

I: Gut. Jetzt kommen wir schon zur Abschlussfrage. Es wurden einge Anforderungen an ein Schulbuch geannnt. Fällt dir sonst noch etwas ein? Nicht nur den Inhalt oder die Struktur betreffend. Vielleicht das Format oder sonstiges was dir noch wichtig ist? Insbesondere im Jahr 2020, was neu ist, was vorher noch nicht so notwendig ist.

B: Ein wichtiger Punkt ist natürlich Digitalität. Die Schulbücher sollten das auch beinhalten, dass Schüler online arbeiten können. Es gibt so viele Übungen mit denen

man online arbeiten kann und ich glaube die Schulbücher sollten das integrieren. Bei Onlineübungen merke ich auch, sie machen das mit viel mehr Freude. Sie sind einfach viel engagierter, wenn sie wissen, sie können auch etwas im Internet machen. Die Digitalität auch fördern. Bei uns wird regelmäßig auch mit dem Computer gearbeitet. Die Schüler schreiben auch Texte am Computer. Wir haben Tabletklassen. Zum einen wäre es sicher für die Lehrer eine Erleichterung, wenn die Schulbücher das integrieren würden. Manche Bücher haben es ja schon. 00:34:26

I: Dann könnte auch noch fragen: Wie sieht das Schulbuch im Jahr 2050 aus?

B: Ich gehe fast davon aus, dass wir kein Schulbuch mehr haben werden, zumindest kein analoges. Ich befürchte es irgendwie. 2050 gehe ich davon aus, dass wir nur mehr digital arbeiten werden. Ahm. Das hat jetzt meiner Meinung nach Vorteile und Nachteile. Ich mag Bücher gern, aber ich glaube, das ist bei uns Germanisten sowieso der Fall. Besonders in der Unterstufe glaube ich, dass ein Buch in der Hand etwas Notwendiges ist. Ich befürchte, also ich bin kein Fan davon, dass wir 2050 Bücher nur mehr digital haben werden. Und wenn man den Schulbuchverlag ansieht, es geht ja auch in diese Richtung. Es gibt ja mittlerweile auf jedem Schulbuch einen Schulbuchcode. Aber nur mehr das E-Book? Ich bin halt kein Fan davon aber ich glaube, dass es so aussehen wird. 00:36:23

I: ok. Interessant. Ich glaube da sind einige Lehrer der selben Meinung, dass sie nicht auf das Schulbuch verzichten wollten. (lacht)

B: Ja (lacht)

I: Danke für das Interview.

Lehrperson W5

I: Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich intensiv mit Schulbüchern für Deutsch. Ich möchte herausfinden, was Schulbücher im Jahr 2020 können und können sollen. Als Deutschlehrperson sind deine Meinung und Einstellung dazu für mich besonders interessant. Wir haben genug Zeit. Erzähle und erläutere, was du als wichtig empfinden. Wie lange bist du schon im Lehrberuf tätig? 00:00:30

B: 23 Jahre

I: Ok. Du hast also viel Erfahrung.

B: Mit welchen Deutschbüchern hast du schon gearbeitet?

I: uhh (…) (lacht) Also die Deutschstunde ganz intensiv, dann das Wortstark, dann mim Killinger das Deutschbuch, dann ahm (…) Ein paar fallen mir jetzt vom Layout noch ein. Aber am längsten und intensivsten eigentlich mit der Deutschstunde. 00:01:20

B: Aktuell bist du in der Oberstufe.

I: Aktuell in der Oberstufe, aber durchaus wieder Deutschstunde. 00:02:40

B: Wie zufrieden bist du mit dem Lehrwerk?

I: Also grundsätzlich schon sehr, weil viel Übungsmaterial da ist, was einem das Kopieren erspart. Also das Erklären muss dann meistens von der Lehrperson kommen, aber bei der Grammatik und Rechtschreibung ist in der Deutschstunde wahnsinnig viel Übungsmaterial drinnen. Und das ist auch der Grund, warum ich mit der Detschstunde arbeite. 00:02:01

I: Ok. Gut. Ich habe jetzt versucht die Teilbereiche eines Deutschbuchs zu untergliedern. Zuerst zu der Verwendung. Welche Materialien verwendest du auch neben dem Deutschbuch?

B: Zuerst einmal Kopien, dann das Internet als Informationsquelle. Dann selbsterstelltes Material vor allem für Stationenbetriebe. 00:02:42

I: Wie oft verwendest du das Deutschbuch im Gegensatz zu anderen Materialien?

B: Ich versuche es zumindest einmal in der Woche zu verwenden mit der Begründung, weil das quasi auch angeschafft wurde, um es zu verwenden. Wenn ich das ganz selten verwende, werden sich die Eltern fragen, warum die Schüler das spazieren tragen müssen. 00:03:08

I: Ja. Gibt es bestimmte Situationen, in denen du das Deutschbuch eher verwendest? Ich denke dabei an Unterrichtsphasen.

B: Ja, also in der Übungsphase sehr viel. Eben weil die Materialien in der Deutschstunde so gestaltet sind, dass Schüler sehr selbstständig damit arbeiten können. In der Erarbeitungsphase kommt eigentlich das meiste von mir. Also entweder selbsterstellte Materialien oder so. 00:03:20

I: Da sind wir schon beim selbstständigen Arbeiten. Was muss ein Schulbuch können, damit es das selbstständige Arbeiten ermöglicht?

B: Zuerst einmal klare Arbeitsanweisungen. Je nach Schwierigkeitsgrad, weil ich an einer WMS unterrichtet habe. Bei AHS können die Arbeitsanweisungen einmal komplexer sein (ahm) jetzt im normalen Standardbereich sollten sie halt schon auch einfacher sein, oder mehrere Schwierigkeitsgrade auch anbieten. Das ist das Um und Auf, das ich sage: „Ok der eine macht die Aufgabe A, der andere Aufgaben B." 00:04:22

I: Also du meinst es sollte in der NMS bzw. in der Unterstufe viel differenzierter sein als in der Oberstufe.

B: Ja genau. Das wurde auch bisher wenig angeboten in den Deutschbüchern.

I: ok. Gut. Noch einmal zu den Situationen. Du verwendest das Buch zum Üben und zum Einstieg eher nicht?

B: Ja weil mir die Deutschbücher, die lange Schulbetrieb sind, selten aktualisiert werden und oft nicht sehr aktuell sind. Und mir ist es wichtig auch immer aus der Lebenswelt der Schüler eben einen Einstieg zu wählen. Das bietet das Deutschbuch auch meistens nicht. 00:05:10

I: Das heißt das ist auch ein Ansatzpunkt, was man verbessern könnte?

B: Ja natürlich. Aber es ist schwierig, ja! Weil wir haben schon einmal das Stadt und Land Problem. Die stätischen Kinder leben in einem anderen Lebensraum. Auch schon der Begriff „Stadt" wird anderes definiert. Und damit ist es oft schwierig, den perfekten Einstieg für alle zu finden. 00:05:40

I: Welche Herausforderung kann es im Umgang mit einem Deutschbuch im Unterricht geben?

B: Ich glaube der schwierigste Punkt ist das Textverständnis, dass teilweise auch mit einem Wortschatz gearbeitet wird, der nicht Schülergerecht ist. Weil ja erwachsene das Schulbuch erstellen und nicht die Kinder. Weil auch die Themen oft nicht schülerbezogen sind und auch nicht mehr aktuell sind. 00:06:17

I: Welche Vorteile bietet die Arbeit mit Schulbüchern?

B: Eben, dass sie einmal gefordert werden, über ihren Tellerrand zu schauen und nicht nur in ihrer eigenen Welt zu leben. Das sie mal etwas anderes auch kennen lernen. Ja und wenn es gut aufgebaut ist, wirklich in die Selbstständigkeit leiten. 00:06:40

I: Gut. Dann kommen wir jetzt zu dem Punkt, wie du dir ein Deutschbuch vorstellen würdest. Ich habe das in verschiedene Bereiche gegliedert und würde einmal beginnen mit dem Punkt „Inhalt". Gibt es bestimmte Themen und Inhalte, die unbedingt in ein Schulbuch gehören? Oder sagst du das ist unwichtig? 00:07:24

B: Ich glaube hmm schwierig (…) Es ist schwierig, weil ich überlege, welche Themen interessieren Kinder. Es ist glaube ich nicht wichtig, welches Thema, sondern wie es aufbereitet ist. Manche Schulbücher behandeln Kinder wie Idioten oder sind so ganz

Basic. Und da denke ich mir so: „Ja so dumm sind sie ja auch nicht“. Oder man darf sie auch nicht für dumm verkaufen. Oder die Grammatik darf ma ja nicht rausnehmen, die soll im Kontext gemacht werden. Und wenn dann so Texte gestaltet oder geschrieben werden, wo eben dieses Grammatikthema versteckt wird, dann sind das öfter Texte wo ich mir denke: „Ein 12-jähriger würde das nie lesen! Das interessiert ihn ja nicht.“ 00:08:37

I: Ok. Das war eigentlich schon eine gute Überleitung zum Thema Struktur. Du sagst selbst Grammatik und Textsorten sollen miteinander verknüpft sein. Wie sollte die Struktur eines Buches aussehen. Wie arbeitest du?

B: Möglicherweise bin ich da schon noch ein bisschen old-school. Ich bin schon so, dass ich ihnen sage, da geht es jetzt um die Rechtschreibung oder um das Aufsatzthema. Aber für die Oberstufe wäre des schon wichtiger, dass das verwoben wird miteinander. Beim Märchen zum Beispiel, sollte man sehen, dass man nicht immer das Subjekt am Anfang eines Satzes stehen hat. Und in dem Zusammenhang muss ich einmal wissen, was ein Subjekt ist. Vielleicht sollte man so eine Textsorte aufbauen. Und was in den Schulbüchern fehlt ist das Überarbeiten von Texten. Dass man ihnen lernt, wie man Texte überarbeitet. Es wird viel formal auf den Aufbau Wert gelegt, dazu gibt’s auch ganz viele Übungen, aber wie das Überarbeiten funktioniert, ist nicht im Deutschbuch zu finden. 00:10:17

I: Ah ok. Du meinst das Methodische.

B: Ja, das fehlt auf alle Fälle. Und sie wollen auch immer. Also die Kinder als auch die Eltern. Diese Kochrezepte: Wie schreibe ich … oder Wie mache ich… Und das fehlt zum Beispiel. 00:10:44

I: Ok. Das ist ein Punkt, den noch niemand gesagt hat.

B: Wirklich?! Das ist das Um und Auf! Wirklich!!!

I: Ok. Wir waren gerade bei Struktur und Aufbau waren wir gerade. 11.00

B: (…) Ahm. Es haben eh die meisten mittlerweile, dass sie von einem Thema ausgehen und dann Unterthemen haben, die die Rechtschreibung miteinflechten. Der Hegler ist das mit der Beistrichsetzung so irgendwie. Sowas passt für mich. Wie ein roter Faden, der sich durch das ganze Deutschbuch zieht. Für die Kinder auch. Dass sie sehen, das baut sich auf. Das hat alles irgendwie miteinander zu tun. Ein roter Faden für die Schüler zum Arbeiten. Ja. 00:11:36

I: Wie sieht es aus dem roten Faden für Lehrer? Ist das auch notwendig?

B: Ich glaube für Junglehrer ja. Möglicherweise sollte es auch Deutschbücher für Junglehrer und für erfahrene Lehrer geben, weil ich glaube für erfahrene Lehrer. Ich brauche nicht mehr viel vom Deutschbuch ja. Und wenn man ein Deutschbuch jahrelang verwendet hat man das Gefühl man kann es auswendig, oder schon wieder das Thema. Und für Junglehrer, zumindest in einem Begleitheft, gibt es oft methodische Ideen anzumerken. Aber ich glaube, wenn es einen roten Faden für die Schüler hat, hat es den auch automatisch für die Lehrer. 00:12:26

I: Ok. Gehen wir jetzt zu den Aufgaben im Schulbuch. Das ist auch eine schwierige Frage. Wie sollen Aufgaben in einem Schulbuch aussehen? Was ist dir dabei wichtig?

B: Also wie gesagt eine deutliche Formulierung, sodass der Arbeitsauftrag auch selbstständig erledigt werden kann. Es sollen alle notwendigen Materialien auch am Beginn schon aufgeführt werden. Damit man weiß, das kommt ins Buch oder das kommt ins Heft. Oder irgendwelche Arbeitsblätter von vorher, oder vorauf sich diese Aufgabe bezieht. Dass die Rahmenbedingungen klar definiert sind. 00:13:37

B: und dass die Arbeitsaufträge natürlich auch variieren, also dass nicht immer am Beginn eines neuen Kapitels ein Text zu lesen ist, die Wörter zu unterstreichen, und diese Wörter sind in einen Lückentext einzusetzen. Und diese Lernwörter kommen dann noch 27x vor. Und das bei jedem Kapitel. Es soll also schon variantenreich sein. 00:14:13

I: Vielleicht kurz zum Lückentext. Bist du eher für Lückentexte oder produzierende Aufgaben?

B: Lückentexte gar nicht, weil sie erstens den Text nicht lesen. Sie setzen wahllos irgendwelche Wörter ein. Und sie sind dann nicht mehr gezwungen ganze Sätze zu schreiben. Also Lücketext nur im Notfall. 00:15:01

B: Bei den Aufgaben fällt mir auch noch ein. Aktuell! Also dass sie auch einmal etwas anderes Hernehmen müssen als das Deutschbuch um Probleme zu lösen. Das kann sein: Andere Personen, Interviews zum Beispiel, dann kann auch sein irgendwelche Links, die sie wo hinführen zu einem Hörtext zum Beispiel. Der Bereich Hören und Sprechen, ist im Deutschbuch ganz ganz wenig. 00:15:45

I: sollte mehr eingebaut werden?

B: Auf alle Fälle. Ja. Und dass auch ihre Medien. Dass sie mit dem Handy einen Sprachtext aufnehmen oder so. Dass andere Medien eingebaut werden oder so. Und nicht immer nur das Schreiben, was natürlich auch wichtig ist, aber nicht immer nur das. 00:16:24

I: Zum Thema pädagogisch- didaktischen Bereich. Was fällt dir dazu ein? Was müssen Schulbücher bieten?

B: Ja schon auf dem neusten Stand zu sein. Deswegen gibt es den Killinger nicht mehr glaube ich. Weil der pädagogisch didaktisch nicht mehr aktuell ist. Ein Buch muss vielleicht das Ausgangsmaterial bieten, dass sich der Lehrer auch selbst entfalten kann. Und teilweise auch nicht zu viel vorgeben. Sodass wirklich mit dem Buch gearbeitet werden kann. 00:17:09

I: Also nicht zu viel vorgeben einerseits, weil es dann doch beschränkt in gewisser Hinsicht.

B: Genau. Also einerseits sollte es ein Buch geben für Anfängerlehrer, die diese Stütze noch brauchen und dann für fortgeschrittene Lehrer, die sagen nein das brauche ich nicht. Als Beispiel, da ist der Rechtschreibteil in der Deutschstunde immer, da steht mir frei wie ich diesen didaktisch umsetze. Ob ich diesen als

Hausübung gebe, oder als Stationenbetrieb, oder einen Arbeitsplan. Sozusagen das Deutschbuch als Materialsammlung, und wie es der Lehrer dann verwendet obliegt ihm. 00:17:49

I: Inwiefern entspricht deine inhaltliche Jahresplanung der des Schulbuchs? Wie genau hältst du dich daran?

B: Es heißt ja immer, und das erzähle ich in der Fachdidaktik in Geographie auch immer. (lacht) Es heißt ja immer, dass das Schulbuch der heimliche Lehrplan ist. Heute kennt niemand den Lehrplan sondern nur das Schulbuch. Und jeder macht genau die Reihenfolge durch. Und das stört mich ja so wahnsinnig. Also ich halte mich selten an die Reihenfolge im Buch, weil ich passe es an die Jahreszeiten an und ich lasse auch etwas weg. Wenn ich das Gefühl habe, das passt für die Schüler nicht. Mein oberstes Ziel ist halt der Lehrplan und nicht das Schulbuch. Und wie viel Zeit ich für ein Kapitel aufwende obliegt mir und nicht wie viele Seiten der Autor da verwendet hat. Also ich habe nicht das Bestreben jede Übung im Schulbuch zu machen. 00:19:08

I: Also pädagogisch didaktisch haben wir gerade angesprochen.

B: Ja also je nachdem was ein Lehrer mitbringt, dass das variieren könnte. Dass das auch im Begleitheft. Es gibt ja auch in der Geographie glaube ich gute Begleithefte, die dir ganz viele Tipps und Methoden mitgeben. Also das könnte man daraus machen. Das steckt dahinter. Also ich glaube das Um und Auf für eine gutes Deutschbuch ist, auch eine gutes Lehrerbegleitheft. 00:19:53

I: Verbesserungspotential hast du auch schon genannt. Bzw. du hast gesagt, dass es Grenzen an Verbesserungspotenziale gibt zum Beispiel die Thematik Stadt vs Land. In Hinblick auf die Schülerorientierung.

B: Ja oder ich kann ein Schulbuch nicht so aktuell halten, wie ich es gerne möchte. Also ich kann jetzt nicht jedes Jahr alle Zeitungsartikel rausnehmen. Das durchläuft ja einen langwierigen Prozess. Aber trotzdem sehen, dass das ein bisschen den Interessen der Schüler entspricht. Also das jetzt nicht vom Tamagotchi die Rede ist, dass die Kinder schon nicht mehr kennen.

I: Ok. Ja. Also du hast jetzt einige Anforderungen an ein Schulbuch genannt. Fällt dir noch etwas ein, was erwähnenswert ist? Auch in Bezug auf das Jahr 2020. Was sind hier die speziellen Herausforderungen?

B: Also dass Schüler die Aufträge verstehen und nicht die Eltern brauchen, um diese zu übersetzen. Und die modernen Medien miteinbeziehen. Dass es zum Beispiel schon Formatvorlagen gibt ja mit denen die Schüler arbeiten können. 00:21:24

I: Also Stichwort Digitalisierung.

B: Ja genau das ist ganz wichtig, dass das eingebracht werden muss. Ja (…)

I: Zum Bereich Gestaltung und Format, das hatten wir schon. Fällt dir dazu noch etwas ein?

B: Ja also da braucht man vielleicht eine klare optische Trennung auch. Was ist ein Arbeitsauftrag? Und dann halt der Text oder so. Was ich mir halt bei der Erstellung

von einem Schulbuch denk, wir Lehrer hätten gerne so wenig wie möglich auf einer Seite, der Verlag muss natürlich so viel wie möglich draufpacken, damit es kostengünstig bleibt. Und diese Arbeitsbücher und Hefte sind halt extrem teuer in der Produktion. Das wäre auch die Frage, ob man das digital auch machen kann. Ja. Nämlich eine Downloadmöglichkeit für die Schule, die die Schüler dann nützen können. Mit digi4school ist ja schon ganz viel passiert. Und das ist jetzt in der Coronazeit auch ganz gut genutzt worden. 00:24:46

B: Bezüglich der Gestaltung fällt mir auch noch ein. Diese verschränkten Bücher.

I: Macht es einen Sinn die Trennung, dass man sagt im Schulbuch sind die Basics und in den Arbeitsbüchern ist dann die Vertiefung?

B: Schon beides, weil wenn ich sage ein Schüler soll mit dem Buch selbstständig arbeiten können, dann sollte er beides in gewissem Maß drinnen sein. Aber dennoch kann ich ihm mehr davon geben. Es ist halt so die Standardklasse gibt es nicht, und was die Klasse genau braucht, weiß ja da Schulbuch nicht. Gut ist, wenn es passendes Material gibt und das vom Design her auch gleich ähnlich ist, als wenn wir uns das dann nachbasteln müssen, damit sie die Schüler auskennen mit der Struktur. 00:26:21

I: Ah jetzt fällt mir noch eine wichtige Frage ein. Siehst du die Verwendung eines Schulbuchs im Deutschunterricht als notwendig?

B: Nein! Überhaupt nicht!

I: Ok. (lacht) Warum?

B: Weil ich alles auch ohne machen kann.

I: Also für dich selbst ist es nicht notwenig! Und für die Schüler?

B: Auch nicht! Weil wenn ich ihnen das Material zur Verfügung stelle. Wozu sollen sie es brauchen? Dass sie es hin und her schleppen. Weil wenn ich sage: „Wir gestalten unser Nachschlagewerk, wo sie alles wichtige haben“

I: Und wie siehst du das Argument, dass es aus organisatorischen Gründen notwendig ist? Stichwort Zettelwirtschaft.

B: Das kommt drauf an, wie ich es ihnen zur Verfügung stelle. Ich kann ihnen selber das wichtigste präsentieren in Form eines Büchleins oder in Form von Dateien, aber gut da sind die kleineren natürlich überfordert. Aber unbedingt notwendig finde ich es überhaupt nicht. 00:28:09

Lehrperson W6

I: Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich intensiv mit Schulbüchern für Deutsch. Ich möchte herausfinden, was Schulbücher im Jahr 2020 können und können sollen. Als Deutschlehrperson sind deine Meinung und Einstellung dazu für mich besonders interessant. Wir haben genug Zeit. Erzähle und erläutere, was du als wichtig empfinden. Wie lange bist du schon im Lehrberuf tätig? 00:00:30

B: Ich habe jetzt das erste Jahr hinter mir.

I: Und was ist dein zweites Fach? In der NMS unterrichte ich Deutsch, Werken, Digitale Grundbildung und Turnen.

B: Ok. Das ist ja viel.

I: Mit welchen Deutschlehrwerken hast du schon gearbeitet?

B: Wir haben mit der NMS Deutschstunde gearbeitet. Das ist eine abgespeckte Version der normalen Deutschstunde. 00:00:45

I: Ok. Dann frage ich gleich. Wie zufrieden warst du mit der Deutschstunde?

B: Ich war eigentlich sehr zufrieden. Ich fand, dass es gut aufbereitet war, es gab eine große Methodenvielfalt. Ahm von der Altersgruppe finde ich hat es auch gut gepasst. Von den Themen war es etwas wovon ich mir als Jugendlicher gedacht hätte, dass es spannender ist. Es war jetzt nicht super trocken, sondern hatte finde ich eine gute Balance zwischen Vermittlung von Grammatikwissen und Gesprächsthemen. 00:01:33

I: Spannend von den Themen die vorgekommen sind?

B: Ja. Und auch im Sinne der Methodik. Auch einmal Comics und Spiele.

I: Also du hast das dann auch gerne hergenommen, wenn im Buch so etwas vorgeschlagen wurde? Und du hast das Ganze auch als Inspiration gesehen?

B: Ja genau also dann habe ich halt ein bisschen adaptiert. Oder es waren halt Bilder, die man dann noch für etwas anderes verwenden konnte. Es hat eigentlich schon recht viel geliefert. 00:02:02

I: Ok. Gut genau. Also dann zum ersten Punkt. Die Verwendung. Welche Lernmedien oder Materialen hast du neben dem Deutschbuch jetzt noch herangezogen? Zur Unterrichtsplanung oder auch selbst im Unterricht?

B: (…) ahm. Das hing halt schwer vom Thema ab. Wenn das Buch halt zur Jahresplanung gepasst hat. Im Allgemeinen habe ich viele Arbeitsblätter auch selbst erstellt, weil ich es angenehm finde, weil man genau das vermitteln kann, was man halt gerade braucht. Ansonsten habe ich genommen Zeitungsartikel, Sachen aus dem Internet, auch Arbeitsblätter aus dem Internet, wenn es um Grammatikübungen ging, Spiele, Gebasteltes, Filme. 00:03:13

I: Habt ihr die Ausstattung dafür in der Schule?

B: Ja also ich habe jetzt einen eigenen Beamer. Das ist so ein Minibeamer. Mit dem kann man super arbeiten. 00:03:30

I: Super. Du hast schon von der Jahresplanung gesprochen. Das passt vielleicht gut dazu. Inwiefern entspricht deine Jahresplanung der des Schulbuchs?

B: ahm. Ziemlich. Jetzt im ersten Jahr hatte ich eben selbst noch nicht so viel Plan. Und da man ja zu zweit in der Klasse steht habe ich mich sehr an meine Kollegin angepasst. Und wir haben uns am Anfang vom Jahr zusammengesetzt und geschaut. Welche Schularbeitsthemen wollen wir überhaupt durchmachen? Danach haben wir uns gerichtet und ich sage mal bei 3 von 4 Themen hat das Schulbuch die behandelt und bei einem Thema nicht. Das haben wir dann halt komplett selbst aufgebaut. 00:04:20

I: Also war jetzt mehr das Schulbuch die Stütze oder die Kollegin?

B: Die Kollegin! Aber ich glaube, dass sich die Kollegin am Schulbuch orientiert hat.

I: Also irgendwie beiden (lacht).

B: Ja. Genau.

I: Gibt es bestimmte Situationen oder Unterrichtsphasen, wo du sagst da verwendest du besonders gerne das Schulbuch?

B: Unterrichtsphase. (…) Eigentlich verwende ich es gerne zum Abschluss. Beim Einstieg ist es halt oft so, dass es etwas kompliziert erklärt ist. also nicht kompliziert aber (…), dass es nicht ganz das auf den Punkt bringt, was ich gerne hätte. Aber. Vor allem, weil es halt Formulierungen sind, die man jetzt selbst nicht so verwenden würde. Dann sind die Kinder wieder verwirrt, und wenn man das dann noch einmal erklärt macht man es fast komplizierter. Aber zum Abschluss oder zur Wiederholung sage ich ok. Schauts euch das nochmal an. Da sind Übungen. Da ist die Erklärung. 00:05:56

I: Das heißt in der Übungsphase eigentlich.

B: Genau.

I: Und für dich persönlich? Wenn du sagst es ist besonders stressig oder so?

B: Das hängt vom Thema ab. Das hängt davon ab, was ich vorbereitet hab. Wenn ich jetzt eine offene Stunde vorbereitet habe und es funktioniert einfach nicht, neige ich schon aufs Schulbuch zurückzugreifen. Aber. (…) hängt halt davon ab. 00:06:30

I: Ok. Herausforderungen und Chance. Also welche Herausforderung siehst du in der Verwendung des Schulbuchs im Deutschunterricht?

B: Also wir haben an unserer Schule sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund. 95 % und das Deutschniveau. Das Bildungssprachliche Deutschniveau ist oft nicht so gut. Und insofern kann ein Schulbuch schwierig sein, weil es nicht für die Zielgruppe passt. Es ist oft von den Formulierungen her zu schwierig, von den Aufgabenstellungen schwierig. Man muss jetzt das immer durch besprechen, was bedeuten die Begriffe und so weiter. Da ist das schon etwas, worauf man einfach aufpassen muss. Das man nicht einfach voraussetzen darf, dass die Schüler mit dem Buch selbstständig lernen können. 00:08:08

I: Würdest du sagen, das Selbstständige Lernen ist ein Ziel des Schulbuchs?

B: Ich gehe jetzt nicht davon aus, dass ein Kind das Schulbuch selbstständig verwendet, aber dass ich selbstständig eine Aufgabe lesen und den Arbeitsauftrag erfassen kann. Das ist schon irgendwo ein Ziel. Das ist schon wichtig. 00:08:51

I: Die Chancen in der Arbeit mit Schulbüchern. Was bringt das für Vorteile mit sich?

B: Die Chancen von einem Schulbuch. Es ist immer da. Man ist relativ unabhängig in dem, was man macht. Wenn der Kopierer nicht geht, weiß man, man hat immer das Schulbuch, auf das man zurückgreifen kann. Man kann voraussetzen, dass es alle haben. Und vor allem, es gibt. Also gerade am Anfang. Es gibt einem ein bisschen Struktur, um zu sehen: „Wie werden Themen eingeleitet? Wie geht es nachher weiter? Auch wenn man es dann nicht macht unbedingt. Man kann sich ein bisschen danach richten. 00:09:57

I: Also du meinst vor allem Struktur für den Lehrer?

B: genau.

I: Jetzt zum nächsten Punkt. Also da geht es jetzt darum, was du vom Schulbuch erwartest. Zum thematisch-inhaltlichen Bereich. Gibt es vielleicht Themen, die enthalten sein sollen?

B: Also ich habe jetzt nicht die Vorstellung, dass ich mir denke: „In der 4. Klasse muss unbedingt das behandelt werden.“ Ahm. Vom Themengebiet her, aber von (…) also ich denke mir jetzt nicht es muss unbedingt das Rauchen behandelt werden, aber es muss zum Beispiel eine Erörterung behandelt werden. Also die Themen, die dem Lehrplan entsprechen. Ich habe gewisse Textsorten, die dem Jahrganggemäß behandelt werden, das finde ich schon wichtig. Ich finde auch wichtig, dass es kindgerecht ist. Dass es für die Kinder passt. Dass es was ist, was ihrer Lebenswelt entspricht und dass es nicht veraltet ist. Das es halt trotzdem modern ist, und nicht E-Mails zum Beispiel oder Facebook, weil das auch schon alt ist für sie. Das ist natürlich schwierig, aber es soll halt irgendwie dem Zeitgeist entsprechen. 00:11:47

I: Wollte gerade fragen, was das Jahr 2020 betrifft, aber du hast ja schon einiges gesagt. Was fällt dir noch dazu ein?

B: Gut soziale Medien ist ein großes Thema. Ich finde auch, dass eigentlich Diversität zu wenig vorkommt. Dass man jetzt nicht unbedingt Migrationshintergrund behandelt ok, aber dass ich irgendwo einen aktiven Umgang mit Diversität habe. Und dass österreichische Schulbücher sehr österreichisch sind, oder auch Deutsch. Aber es fehlt irgendwo anderer Input. 00:12:53

I: Ok. Mhm. Du bist die zweite die das erwähnt.

B: Das hängt wahrscheinlich von der Schule ab.

I: Also ich glaube den inhaltlichen Bereich haben wir abgeschlossen. Kann du noch ein Beispiel nennen, welche Inhalte du besonders gerne machst? Das ist so eine persönliche Geschichte ich weiß.

B: Aus dem Schulbuch?

I: Ja.

B: Ich verwende gerne Texte, weil ich finde es persönlich ganz ganz schwierig passende Texte zu finden. Also gerade, wenn man ein konkretes Thema hat. Ich habe es dann gemerkt bei Zeitungsartikeln, wie viel Wortschatz dann eigentlich fehlt. Ahm.

I: Also du meinst, da sind die Texte im Schulbuch schon eher angepasst?

B: Ja. Natürlich sind die dann nicht mehr so realitätsgetreu. Es ist auch wichtig zu sagen, ich lese jetzt bewusst einen Zeitungsartikel und sie verstehen zwar vieles nicht, weil sie. Aber das ist ja das, was sie im Leben auch brauchen.

I: Ok. Ahm. Dann zum formal-gestalterischen Bereich oder Struktur. Vielleicht gehen wir erst zum Punkt Struktur.

B: Mah ich hätte mir noch ein Schulbuch ansehen sollen. (lacht) Jetzt von der Themenaufbereitung her?

I: Genau also. Grammatik, Wortschatz, Textsorten. Soll das verknüpft sein oder eher getrennt?

B: Also ich finde es eigentlich gut, wenn man sagt man hat einen Themenbereich, wie zum Beispiel bei der Erörterung und dann wiederholt man die wichtigsten grammatikalischen Strukturen. Was mir eigentlich sehr fehlt sind Phrasen. Weil ich finde, wenn man sich in einer Sprache nicht so sicher bewegt. Und sei es auch, wenn man sagt ich verwende Bildungssprache, dass es extrem hilft, wenn ich Phrasen habe, die ich immer wieder wiederholen kann. Wenn ich weiß, dass passt immer am Anfang, das passt immer in der Mitte. Das fehlt eigentlich stark. Ansonsten. 00:16:10

B: Nochmal zur Grammatik. Ich mag es verknüpft lieber, weil ich der Meinung bin, dass wenn ich das Wissen zu getrennt voneinander betrachte, die Schüler nicht immer den Sinn dahinter verstehen. Also wenn ich jetzt nur Grammatik mache ist das erstens fad und zweitens gibt's dann diese Fälle, wo man sagt sie haben den Lückentext und da füllen sie alles super aus aber in der Praxis können sie es nicht. Und wenn ich arbeite, abgesehen davon, ob es in einem Schulbuch so drinnen steht. Auch wenn es manchmal vorgeschlagen wird, ich arbeite Texte halt gerne durch im Hinblick auf irgendwas. Also: Sucht euch die Zeitform raus. Streicht euch das an. Welche Phrasen sind wichtig? Schreibt euch das raus. Wie könntet ihr das verwenden? 00:17:10

Kellner unterbricht bis min 00:17:53

I: Nochmal zur Struktur. Wie sollte ein Schulbuch strukturiert sein, sodass die Kinder etwas zum Anhalten haben oder du?

B: Ich find es wichtig, dass man am Anfang oder am Ende eines Kapitels irgendwo eine Übersicht über die wichtigsten Punkte hat. Damit man am Ende quasi als Lehrer sagen kann: „passt wir sehen uns das nochmal gemeinsam an!" Oder für die Kinder, damit die was haben für die Schularbeit. Da ist alles gut zusammengefasst. Ahm. Ansonsten. Ich finde es wichtig, dass das Thema gut aufgebaut ist, also dass die Schüler sich das herausnehmen können, was sie brauchen. Das es übersichtlich ist, dass man wo man was findet. Auch in Bezug auf das Inhaltsverzeichnis. Dass ich nicht nur sehe. Thema Liebe, Thema Rauche was auch immer, sondern auch, welche

Grammatikthemen, welche Textsorte, dass wenn ich das suche auch gleich drauf stoße.00:19:16

I: Ok. Ahm dann gehen wir zum nächsten Punkt. Aufgaben in einem Schulbuch. Wie sollen Aufgaben aussehen im Schulbuch. Sodass es für dich passt?

B: Es sollten nicht immer die gleichen Aufgaben sein, also von der Art her, sondern es soll schon Abwechslung geben, aber es sollte auch nicht zu komplex sein, weil (…) Es sollte nicht zu viel Abwechslung geben, weil dann muss ich jedes Mal einen neuen Aufgabentyp erklären, der dann eh nicht mehr vorkommt. Aber es sollte trotzdem genug Abwechslung geben, damit es nicht langweilig wird. Ob des jetzt einmal Lückentext, einmal verbinden und einmal ganz egal, aber nicht immer die gleiche Art. 00:20:30

I: Ahm genau. Zu Basic und Vertiefung. Weil du vorher davon gesprochen hast es soll differenziert sein.

B: Also ich weiß nicht, wie das bei euch gehandhabt wird, aber bei uns hängt das von der jeweiligen Schularbeit ab. Es sollte halt (…) Ich finde es sollte die Möglichkeit geben, dass man die Aufgabe ein bisschen vereinfacht. Also dass wenn man es nicht so gut beherrscht komplett dran verzweifelt, sondern dass ich sage ich mache halt die abgeschwächte Version der Aufgabe. Das heißt jetzt nicht, dass das Buch jetzt so liefern muss, aber es soll die Möglichkeit geben, dass ich als Lehrer sage: „ok du machst halt nur das!“ 00:22:04

I: ok. Also sollte das Buch Grundübungen enthalten und der Lehrer liefert die Vertiefungen oder sollte das Buch beides enthalten?

B: Ja schon beides. Aber ich hätte gerne innerhalb der Aufgabe die Möglichkeit, dass ich sage: „Du machst das halt bis zu dem Punkt!“ 00:22:32

I: Welche Aufgaben verwendest du recht gerne vom Schulbuch?

B: Ich mag sehr gerne Textaufgaben. Also Aufgaben zu Texten, wo dann Fragen sind, die man besprechen kann. Oder auch Beispieltexte finde ich gut für gewisse Textsorten. Bei der Erörterung hatten wir sehr gute Beispieltexte, wo das gut durchstrukturiert war. Und sonst finde ich auch Rechtschreibübungen eigentlich ganz gut. Einfach nur ein bisschen zur Wiederholung. Und das Bildmaterial verwende ich ganz gerne. Also nicht unbedingt immer ganz so, wie es im Buch vorgegeben ist, aber auch dann für kreativerer Aufgaben. 00:23:38

I: Ok. Also dass du die Bilder im Buch bewusst verwenden kannst (…)

B: (…) für etwas anderes.

I: Da wären wir wieder beim gestalterischen Bereich. Dass Bilder vorkommen sollen.

B: Genau. Mir ist es wichtig, dass Bilder vorkommen. Sei es jetzt entweder für Sprechanlässe oder auch für Schreibaufgaben oder dass Bilder vorkommen worüber man was sagen kann. Es soll schon eine Situation oder so darstellen und nicht nur der Autor und ein Bild dazu. 00:24:21

I: Vom pädagogisch-didaktischen Bereich her. Ich meine damit auch die fachdidaktische oder wissenschaftliche Seite. Wie wünscht du dir, dass das Buch das einbaut? Soll es das überhaupt einbauen?

B: Ich kann mir jetzt für unser Schulbuch nicht erinnern, dass es einbaut worden wäre. Ich weiß nicht, ob es jetzt unbedingt die Bildungsstandards sein müssen, aber prinzipiell ist es schon wichtig zu sagen, um welchen Kompetenzerwerb geht es hier, was ist das was es mir eigentlich bringt. Ich hatte mal mit ein paar Schülern eine Diskussion, was uns eine Erörterung bringt. Das ist schon etwas Wichtiges, dass ich lerne Für und Wider abzuwiegen. Das vermittelt das Schulbuch auch oft nicht. Also warum brauche ich Etwas. 00:26:18

B: Also grundsätzlich ich finde es gut, wenn man Kompetenzen einbaut, und die Kinder wissen was ich lerne, aber es muss jetzt nicht als Bildungsstandard tituliert werden. 00:26:34

I: Jetzt kommen wir schon zu den letzten Fragen. Fällt dir noch ein Verbesserungsvorschlag ein für Schulbücher? Oder fällt dir noch etwas ein was wichtig ist in einem Schulbuch im Jahr 2020?

B: Eben dass es halt dem Puls der Zeit entspricht. Ich glaube mittlerweile gibt es auch Schulbücher, die QR Codes verwenden.

I: Genau also auf das wollte ich hinaus. Digitalisierung ist das Stichwort. Was ist da wichtig?

B: Es muss sicher darauf geachtet werden, dass es für alle zugänglich ist. Ein digitales Schulbuch würde jetzt an meiner Schule nicht viel helfen, weil unsere Kinder eigentlich kaum Endgeräte besitzen. Es haben zwar fast alle ein Handy oder ein Smartphone, aber keinen Computer. Ein QR Code würde gut funktionieren, aber ich glaube das eine App gut funktionieren würde, wo ich sage, das habe ich noch einmal alles zusammengefasst, da können wird das und das üben. Aber es sollte auf jeden Fall eine mobile Version geben.

I: Und vielleicht auch Zusatzmaterial, wo das erklärt wird.

B: Entweder das, oder es gibt eine Intro oder zumindest Zusatzmaterial für den Lehrer, damit der die Schüler halt einführen kann. Ich denke mir, es gibt mittlerweile so viel Angebot, dass die Schulbücher ruhig ein bisschen mitziehen könnten. Es ist natürlich schwierig mit den Lehrpersonen auch, aber jetzt von jungen Lehrern kenn ich kaum jemanden, die eine CD verwenden. Und manche Schulbücher haben die Möglichkeit, dass man quasi einen Code hat, dass man die Dateien einmal runterlädt und dann hat man es einfach am Handy. Ich verstehe, dass es ein Handy gibt für die anderen, die mit dem Handy nicht zurechtkommen oder nicht zurechtkommen wollen, aber ich finde es halt wichtig, dass es das Angebot gibt und dass es halt schade ist, wenn das nicht verwendet wird. 00:29:27

I: Gibt es noch inhaltlich oder gesellschaftlich etwas, was du anmerken möchtest?

B: Ja eben kulturelle Vielfalt ist wichtig. Genau. Und ahm (…) insgesamt wichtig ich wichtig, dass die Themen in Kombination mit digitalen Medien halt viele Möglichkeiten bieten, weil ich kann einen QR Code neu belegen. Ich kann sagen: „Wir haben jetzt

eine Erörterung.“ Und das ist eine Erörterung zu einem aktuellen Thema und ich kann ja im Jahr darauf ein anderes aktuelles Thema nehmen und trotzdem darüber sprechen. Und das ganze aber einfach für die Schüler zugänglich machen. 00:30:27

I: Ich glaube du hast wirklich viel genannt. Wenn du nichts mehr anzumerken hast, würde ich das Interview beenden. Danke.

Lehrperson W7

I: Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich intensiv mit Schulbüchern für Deutsch. Ich möchte herausfinden, was Schulbücher im Jahr 2020 können und können sollen. Als Deutschlehrperson sind deine Meinung und Einstellung dazu für mich besonders interessant. Wir haben genug Zeit. Erzähle und erläutere, was du als wichtig empfinden. Wie lange bist du schon im Lehrberuf tätig? 00:00:47

B: Also ich habe jetzt mein erstes Dienstjahr gehabt.

I: Ok. (lacht) Ich auch. In welcher Schule war das? In einer NMS?

B: In einer NMS in Niederösterreich ja. 00:01:15

I: Mit welchem Deutschbuch hast du gearbeitet?

B: Mit die Deutschstunde vom Veritas verlag. 00:01:20

I: Wie zufrieden warst du mit dem Buch? Was kannst du darüber sagen?

B: Ja mittelmäßig. Ich finde es nämlich teilweise nicht übersichtlich. Und die Grammatik und Rechtschreibung, die halt für die Kinder wichtig wäre, ist teilweise sehr unübersichtlich und sehr knapp beschrieben mit sehr sehr wenig Übungsbeispielen. Also die Seiten sind sehr voll, ich finde sie teilweise schon zu voll, also ich habe gemerkt, dass die Kinder überfordert sind teilweise.

I: Ok. Womit sind dann die Seiten voll?

B: Da sind zwar irgendwelche Bilder da, oder kleine Comics, die eigentlich recht nett und ansprechend sind, aber ich merke, dass das für die Kinder verwirrender ist, also wenn da nur 3 aufgaben wären statt 6. 00:02:10

I: Kurz zu der Verwendung vom Lehrwerk. Wie verwendest du es in der Unterrichtsplanung oder im Unterricth selbst?

B: Also ich habe es selbst schon verwendet und auch darauf meine Unterrichtsplanung aufgebaut. Einfach weil ich im ersten Dienstjahr noch viel zu wenig Erfahrung habe, um zu wissen was brauche ich wann, was ist sinnvoll, was ist nicht sinnvoll. Aber ich weiß eben für die nächsten Jahre jetzt schon, was ich weniger verwenden werde, was ich mehr verwenden werde. 00:03:04

I: Und zwar, kannst du da ein Beispiel nennen?

B: Also zum Beispiel war jetz in der dritten Klasse das Thema Kriminalgeschichten und ich habe einfach gemerkt, dass die Kinder damit nichts anfangen konnten. Das war vom Aufbau her einfach zu wenig. Ich glaube die Kinder haben heute einfach keinen Kontakt mehr mit Kriminalgeschichten. Und da war einfach dieses Kapitel viel zu wenig, um ihnen das auch näher zu bringen. Und wie sinnvoll es ist, dass 13-jährige eine Kriminalgeschichte schreiben können. Ja. Das ist wieder ein anderes Thema. 00:03:44

I: Ja das ist schon ein gutes Beispiel. Ok. Du kannst allgemein sagen? Wie oft hast du das Lehrbuch verwendet im Gegensatz zu anderen Materialien?

B: In 60 % der Stunden habe ich es schon verwendet, schon alleine,also wenn ichs nicht die ganze Stunde verwende, dann zumindest einmal zum Lesen als Aufbau oder zum Einsteigen einfach. 00:04:14

I: Ok. Gut. Gibt es bestimmte Situation in denen du das Buch mehr verwendet hast? Du hast eben den Unterrichtseinstieg genannt.

B: mhm. Ja ich gebe zu in Stunden, wo ich auch wenig vorbereitet war. Da war das Buch auch irgenwie ein Rettunganker. Wenn ich mir nicht sicher war, wie soll die Stunde jetzt ablaufen, oder da ist irgendetwas untergegangen, da war ich dann schon dankbar fürs Buch. 00:04:47

I: Das ging mir ähnlich im ersten Dienstjahr (lacht). Ok. Welche Materialien, abgesehen vom Buch, hast du noch verwendet?

B: ahm. Also ich habe mir sehr viel selbst zusammengestellt, als ich festgestellt habe, dass die Übungen für die Kinder doch viel zu wenig sind oder teilweise zu einfach oder zu schwierig, dass die einfach mehr brauchen. Aus dem Internet mir Sachen zusammengestellt. Wir haben das Privileg, dass wir in jeder Klasse ein Smartboard haben. Das heißt ich habe auch wirklich viel mit dem Internet mit Youtubevideos arbeiten können. Ja dann Klassenlektüre. Ich habe versucht viel Abwechslung reinzubringen. 00:05:35

I: Ok. Gut. Welche Chancen und Herausforderungen siehst du in der Verwendung von Deutschbüchern?

B: Also ich fange mal mit den Vorteilen an. Es ist schon einmal praktisch, weil ich davon ausgehen kann, dass jedes Kind die gleichen Unterlagen vor sich liegen hat. Und es ist etwas, was alle in der Hand haben und grade jetzt während Corona, war es super zu wissen, ich kann ihnen auf der Seite 30 die Aufgabe geben und wenn eine Frage kommt, dann weiß ich, dass jeder auf dem selben Stand ist, bei der gleichen Aufgaben. 00:06:54

B: Herausforderung ist, dass eine große Diskrepanz ist zwischen Lernmotivation und Wissen. Wenn das Buch wirklich gut ist und jemand gefördert werden möchte, dann reicht das Buch einfach nicht. Es wird zu wenig differenziert bei den Aufgaben. 00:07:30

I: Das nächste wär dann der thematisch- inhaltliche Bereich. Gibt es Themen, die du sagst die gehören unbedingt in ein Schulbuch? Oder sind Themen nicht relevant?

B: Also inhaltlich würde ich mehr mit der Zeit gehen. Also mehr Themen miteinbeziehen die heute wichtig sind, wie Umweltschutz sowas, das Kinder das immer im Hinterkopf haben. Aber das sind so essentielle Themen, die mehr aufgegriffen werden sollten. Das ist wichtiger als die Kriminalgeschichten zum Beispiel. Also nicht wegen mir, aber weil ich einfach merke, dass die Kinder da zu wenig Zugang hatten. Also in der ersten Klasse den Brief, den fand ich sehr wichtig, weil das etwas ist, was man immer wieder braucht. Oder in der dritten Klasse den Bericht. Und ja gerade in der vierten Klasse mit Lebenslauf und

Bewerbungsschreiben, Erörterung. Ja da war auch die Charakteristik, wo ich mir gedacht habe, ja ich weiß nicht wie sehr man das braucht. 00:09:16

I: ja. Ok. Welche Themen gefallen dir sonst noch besonders gut und warum?

B: Also in der ersten Klasse. Ich hätte das ganze Jahr mit Märchen arbeiten können, weils mir auch so gut gefällt. Und die Kinder dann teilweise auf Ideen kommen, wo ich wirklich begeistert bin. Auch die Bildgeschichte fand ich recht lustig in der ersten Klasse. 00:10:04

I: Inwiefern hälst du dich inhaltlich an das Buch?

B: ja also als Grundgerüst auf jeden Fall. Also ich habe eben beim Bewerbungsschreiben und beim Lebenslauf habe ich eben geschaut, dass wir genau das nehmen, was da drin steht, wie das Aufgebaut ist, weil das im Buch ist, aber sollten sie je wieder nachschaun wollen, ist das ihre erste Quelle, wo sie wieder nachschaun. Und weil ich auch nicht wusste, wie manche Eltern sind, wie manche Eltern reagieren, also war das Buch auch mein Rettungsanker im Sinne von: „Schaun Sie so steht das im Buch“ ich habe das nicht erfunden. 00:11:39

I: Dann zu. Was sagst du zu wissenschaftlichen Erkenntnissen oder Fachdidaktik? Erwartest du da vom Buch?

B: Ja es steckt eh ein bisschen drin.

I: Ist das auch wichtig findest du?

B: Vielleicht ist es auch deswegen wichtig, weil es nicht jeder Lehrer kann. Aber ich denke, die Lehrer die sich nicht dafür interessieren, die nutzen diese Kapitel auch nicht. Beziehungsweise sind die dann so weit weg von der Realität, dass die Kinder damit nichts anfangen können. 00:12:40

I: Zum formal-gestalterischen Bereich vom Buch. Was erwartest du dir von der Gestaltung?

B: Das ist das, was ich vorerwähnt hab. Man sieht einfach, man versucht so viel wie möglich in dieses Buch hineinzu bekommen, und das ist dann oft einfach zu viel. Da ein schönes Bild und dort ein schönes Bild, da ist etwas rot eingekastelt und dort blau. Das ist einfach schon zu viel habe ich gemerkt. 00:13:18

I: Was sagst du zu der Struktur in einem Schulbuch?

B: Ja ich muss sagen ich habe recht lange gebraucht, dass ich mich selbst in dem Buch zurechfinde, weil es gibt halt immer ein Kapitel das heißt, weiß nicht, Märchen. Also es heißt nicht Märchen. Es heißt dann „Wie die Zeit vergeht“ Also es hat dann mit dem eigentlichen Thema, muss man sich erst zusammensuchen. Ah es geht um Märchen. Und dann sind da wieder so Rechtschreib und Grammatikkapitel, wo man sich denkt, warum ist das genau da angesiedelt? Das man die Grammatik, die Rechtschreibung und Aufsatzthema. Das man das halt einfach in ein Kapitel reinquetscht, das hat mir halt nicht so gut gefallen. Ich habe es halt gerne ein bisschen besser gegliedert. 00:14:26

B: Man kann es schon kombinieren, dass ich sage, ich habe über Zeiten gesproche und jetzt sehen wir uns in einem Märchen die Zeiten an. Natürlich da kann ich es schon kombinieren, aber im letzten Jahr ist sich bei mir das Kapitel Märchen nicht mehr ausgegangen oder zumindest nur in gekürzter Weise und die Zeiten hätte ich aber schon gerne vorgezogen. Finde ich persönlich als wichtiger, als ck-Laute oder so etwas. 00:15:13

I: Also du meinst. Wenn ich das so zusammenfassen darf. Wenn es möglich ist sollte man es zusammenfassen, aber es gibt viele Punkte, wo Grammatik und Textsorten einfach nicht zusammenpassen.

B: Ja genau. Also ich habe zum Beispiel alle Zeiten hintereinander gemacht und das ist im Buch nicht so angesiedelt. Zuerst warn wir auf Seite 20 dann auf Seite 30. Das war halt für die Kinder auch nicht verständlich, die haben gesagt, warum springen wir die ganze Zeit. 00:15:49

I: Ok. Also du siehst das auch als Verwirrung für die Kinder, wenn man im Buch viel herumspringt? Also ist es sinnvoll, wenn man sich an die Gliederung im Buch hält.

B: Ja. Ja. Genau. Ich habe nämlich auch SPF-Kinder also Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die brauchen diese klare Strukturierung. Jetzt machen wir Seite 1 und dann Seite 2. Für die ist das Hin- und Herspringen ganz ganz schwierig. 00:16:19

I: Ok. Verstehe. Der nächste Punkt ist dann Aufgaben in einem Schulbuch. Wie stellst du dir gute oder passende Aufgaben vor? Wie muss eine Aufgaben im Schulbuch aussehen?

B: Ja also eben differenziert. Das jedes Kind einmal anfangen kann um zu sehen, ok wo bin ich? Das es merkt, ok wenn ich schon mit der leichten Stufe meine Probleme habe, werde ich nicht gleich zur zweiten Stufe, der schwierigeren Stufe steigen. Aber damit die Kinder sich nicht langweilen, das sie auch mal schwieriges und herausforderndes machen können. 00:17:06

B: Aber ich muss dazusagen ich habe als zweites Fach inklusive Pädagogik, da spricht quasi ein bisschen so die Sonderschullehrerin aus mir, weil ich halt gerne für alle Kinder ein Buch hätte und wenn das differenziert ist, könnten alle Kinder mit diesem Buch arbeiten. Davon träume ich ein bisschen. 00:17:36

I: Und von der Aufgabenart. Sagst du sollen es eher Einfüllübungen sein oder aktive Übungen.

B: Ich glaube, dass eine gute Mischung gut ist. Also wie oft im Leben muss ich irgendwo etwas ausfüllen, wo ich nur ein Wort einsetzen muss. Das ist so weit weg vom Leben, wenn ich nur Ausfüllübungen habe, aber ich verstehe schon, dass das am Anfang, wenn ich differenzieren muss viel viel einfacher ist. Aber grundsätzlich bin ich schon eher fürs Schreiben und für schwieriger Aufgaben auch wenn das für die Kinder mehr Arbeit bedeutet oder für mich mehr Arbeit beim Kontrollieren bedeutet. Es ist für mich einfach näher an der Realität. 00:18:24

I: Gut. Ahm (…) Siehst du das Schulbuch auch als Inspiration. Also vor allem im ersten Dienstjahr vielleicht? Oder sagst du, nein das kommt eher von dir?

B: Nein. Es ist einfach ein Mittel zum Zweck. So wie der Bauarbeiter einen Hammer verwendet. So verwende ich das Deutschbuch. 19:08

I: Das ist eigentlich schon eine gute Überleitung zur nächsten Fragen. Siehst du ein Deutschbuch im Deutschutnerricht als unbedingt notwendig?

B: ja! 00:19:15

I: Für wen?

B: Für alle. Also für den Lehrer oder die Lehrerin. Weil damit du einfach einen Anhaltspunkt hast. Und du hast trotz allem eine Gliederung gerade am Anfang in der Lehrertätigkeit. Du hast etwas, wo du weißt, das sollten die Kinder am Ende des Schuljahres können. Weil wenn ich da nur alleine vom Lehrplan ausgeh, würde man sich eh Nüsse auskennen. Und auch für die Kinder, weil sie etwas in der Hand haben. Das ist ganz ganz wichtig beim Lernen. Es wäre natürlich auch möglich bei einer E-book Klasse oder einer Laptopklasse, wo sie das Buch dann nur mehr am IPad haben oder am Tablet, wovon ich nicht so ein Fan bin, weil ich auch glaube, dass man richtig schreiben können muss. Dass man einen Stift verwenden muss. Wenn ich sehe, wie ich im Deutschbuch herumgekritzelt habe. Dann fällt mir wieder ein aja da haben wir das oder das besprochen. Das können dann auch wieder Anhaltspunkte beim Lernen sein. Also ich finde es wichtig ja.

I: Darf ich da noch einmal nachfragen. Weil einerseits sagst du Mittel zum Zweck und andererseits sagst du es ist wichtig. 00:00:24

B: Ja also es ist so wie eine Tafel oder so. Natürlich könnte man die Schule auch gestalten ohne Buch und ohne Tafel. Aber trotzdem finde ich sie wichtig. So wie einen Hammer. Ich tue mir leichter auf der Baustelle mit einem Hammer. Es gibt viele andere Möglichkeiten, aber ich glaube es ist leichter und zielführender ein Buch zu verwenden. 00:21:09

I: Gut. Ja. Vielleicht einfach noch zur Abschlussfrage. Wir haben einige Ansprüche an ein Schulbuch geannt. Fällt dir jetzt noch etwas zusätzliches ein? Also abgesehen von Inhalt und Struktur? Vielleicht auch genauer auf das Jahr 2020 bezogen.

B: Vielleicht auch einfach viel mehr Übungsmöglichkeiten, die auch online gemacht werden können. Wir haben es jetzt alle gemerkt, wo wir jetzt zuhause waren, dass die Übungsmöglichkeiten einfach ausgegangen sind. Man kann den Grundwortschatz noch so kreativ in irgendwelche Aufgaben verpacken. Online habe ich zusätzliche Übungen und wenn die Lehrerin sieht ich habe das gemacht, glaube ich wär das schon gar nicht schlecht. Ich weiß schon das es Onlineübungen gibt, aber es war zu kompliziert auf die zuzugreifen. Und gerade wenn die Kinder nicht greifbar sind, wenn man das nicht gemeinsam besprechen kann, war das einfach zu kompliziert. Wenn das irgendwie besser funktionieren würde, wäre das schon super. 00:22:53

I: Ok. Zur Digitalisierung auch noch. Was fällt dir dazu ein? Was könnten die Herausforderungen an ein Schulbuch sein?

B: Also ich fand es super, dass das Buch jetzt auch digitalisiert zur Verfügung gestellt wurde. Auch gratis. Weil es gab viele Kinder dies gesagt haben, ah ich finde mein

Buch nicht mehr. Ich kann keine einzige Aufgabe machen. Da hat man halt gegenwirken können, weil mit dem Link hatte man das Buch ganz schnell. Ja wenn man das vielleicht interaktiv gestaltet, dass man einfach nur draufklickt und zu einem Lesetext kommt oder so. Ja wenn man eben bei den Kriminalgeschichten bleibt. Dass dann einfach eine Kriminalgeschichte als Hörbeispiel kommt. Bisschen weitläufiger ist das Buch. 00:23:50

I: Ok. Also Hörbeispiele sind auch wichtig? Das bis jetzt noch nicht so das Thema.

B: Ja also die finde ich auch ganz ganz wichtig. 00:24:02

I: Aus welchem Grund?

B: Weil ich eben versuchen auf verschiedenen Ebenen die Schüler anzusprechen. Weil es gibt Schüler die lernen, wenn sie lesen und es gibt die, die Lernen, wenn sie hören. So versuche ich jedes Theme auf jedem Sinneskanal durchzumachen. In der Hoffnung, dass jeder erreicht werden kann. 00:24:27

I: Ok. Gut. Vielleicht noch als kleine Zusatzfrage. Wie sieht das Schulbuch 2050 aus?

B: Ich glaube, dass es dann keines mehr geben wird. Vielleicht nur ein Begleitheft, das mir eine App erklärt.

I: Auch nicht digital?

B: Ich glaube wirklich, dass das dann nur mehr eine App oder sowas ist.

I: (lacht) Gut. Kann sein. Man weiß es ja nicht.

B: Man merkt auch, dass das eine große Herausforderung für ältere Lehrerinnen und Lehrer ist.

I: Ok. Hey dann sage ich danke für das Interview.

Lehrperson W8

I: Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich intensiv mit Schulbüchern für Deutsch. Ich möchte herausfinden, was Schulbücher im Jahr 2020 können und können sollen. Als Deutschlehrperson sind deine Meinung und Einstellung dazu für mich besonders interessant. Wir haben genug Zeit. Erzähle und erläutere, was du als wichtig empfinden. Wie lange bist du schon im Lehrberuf tätig? 00:00:47

B: In der Bildungsdirektion beginne ich jetzt das 4. Jahr, aber ich habe davor Erwachsenenbildung gemacht und davor war Förderunterricht. Je nachdem, ob du den Förderunterricht dazuzählen willst, aber mit der Erwachsenenbildung komme ich jetzt in das 4. Jahr. 00:01:08

I: Mit welchen Deutschbüchern hast du schon gearbeitet?

B: Mit Vielfach Deutsch, mit Starke Seiten, mit Mehrfach Deutsch, und das Deutsch Stunde für die Mittelschule

I: Ja super. Also voll viele. Hast du ein Buch, wo du sagst das sagt dir eher zu?

B: Das Vielfach Deutsch. 00:01:52

I: Ok warum?

B: Bis jetzt habe ich es eigentlich ganz gut gefunden, weil Vielfach Deutsch, ziemlich gute Themen aufgefasst hat. Zum Beispiel das Vielfach Deutsch für die dritte Klasse hat lange immer das Thema Kinderarbeit gehabt zu den Sachtexten, was ich halt voll gut gefunden habe. Und ich finde es voll super, dass das Begleitheft, also das Schulbuch gemeinsam mit dem Begleitheft voll viele Übungen für die Kinder bereitstellt. Und ich glaube, dass das halt grad oft für die Kinder in der NMS, dass sie sich solche Phrasen merken. Oder so Nebensätze mit Konjunktionen anzuwenden und ich finde, dass das Vielfach Deutsch irgendwie im Vergleich zu Mehrfach Deutsch. Im Mehrfach Deutsch hat man drei Seiten Theorie sozusagen, dann hat man eine Übung und das wars. Und in Vielfach Deutsch sind es wirklich viel kleine Übungen. Und ich habe das Gefühl, dass die Kinder dann einfach mehr üben können und das dann auch wirklich checken. 00:03:13

B: Ich finde es halt schade, wenn ich ein Schulbuch habe und ich muss dann noch dreiviertel dazu kopieren. Das finde ich einfach aus ökologischen Gründen nicht gut, und ein Schulbuch sollte die Grundlagen bieten. 00:03:49

I: Du hast aus ökologischen Gründen die Zettelwirtschaft genannt. Zuerst zum Punkt Verwendung von Lehrmitteln. Welche Materialien ziehst du sonst noch neben dem Schulbuch heran?

B: Also ich würde gern. Ich habe ein Jahr in der HAK unterrichtet und da habe ich ganz viele Onlinespiele, verwendet zum Beispiel, und das habe ich eigentlich ganz cool gefunden. Wir haben auch ganz viel mit Powerpoint gemacht oder generell mit Wörtersammeln online, oder wo jeder etwas eingeben kann. Aber das ist leider in der Neuen Mittelschule überhaupt nicht. Konzentrierst du dich auf die Neue Mittelschule? 00:05:02

I: Ja genau.

B: Ja genau also das ist da leider nicht möglich, weil erstens haben die Kinder Handyverbot, das heißt ihr Handy ist im Spint und zweitens haben wir alle keinen Laptop in der Schule, des heißt es gibt pro Stockwerk einen Beamer und ich habe das letzte Jahr gleichzeitig in einer AHS unterrichtet und da sind mir die Unterschiede schon sehr stark aufgefallen, wie elitär das Schulsystem eigentlich aufgebaut ist und wie oft da eigentlich die NMS auf der Strecke bleibt, obwohl die Kinder da eigentlich genauso viel Förderbedarf haben oder sogar mehr, weil sie eher weniger Unterstützung von zuhause bekommen. 00:60:02.

B: Gut. Also wir verwenden eigentlich die Tafel auch ganz viel. Wir machen Tafelbilder. Wir machen immer wieder Plakate. Also halt sehr old school muss man sagen. Also mein Unterricht war moderner, als der Unterricht, den ich jetzt, der jetzt in der NMS möglich ist, weil wir einfach die technische Ausstattung nicht haben. 00:06:41.

B: Es ist auch schwierig für die Kinder in der NMS eine E-Mail zu schreiben. Das ist eine Herausforderung. Sie können gut mit dem Handy umgehen, oder hauptsächlich Whats app, aber es fehlt ihnen an so praktischen Kommunikationsmitteln, wie E-Mail oder so. 00:06:56

I: Also ist das ein Thema „E-Mail“, was man im Deutschbuch einbauen kann?

B: Das gibt es ja auch im Deutschbuch. Das Problem ist, sie wissen dann, wie man eine E-Mail schreibt, aber sie wissen nicht wie melde ich mich an, wie hänge ich eine Datei an. Das Problem ist auch beim Bewerbungsschreiben in der 4. Klasse. Sie können aber dann kein Bewerbungsschreiben schreiben, weil sie die technischen Voraussetzungen haben. Wo schreibe ich den Betreff hin? Weil wir das wenig in der Praxis gelernt haben. 00:08:07

I: Für deine Unterrichtsplanung. Wie oft verwendest du das Deutschbuch?

B: Kommt drauf an, welches ich haben. Ich habe zum Beispiel letztes Jahr das Mehrfach verwendet, wenn wir ein Thema angefangen haben. Wir haben uns die drei Zeiten angesehen, die es gibt und die drei Übungen dazu gemacht und dann hat schon ein neues Thema angefangen und das hat für die Kinder nie gereicht. Und das hat mich schon gestört. 00:08:56.

B: Und wenn ich das Vielfach Deutsch habe, verwende ich das Buch in jeder Stunde. Vielleicht irgendein Projekt oder ein Thema, dass ich zusätzlich zum Deutschbuch durchnehmen will, aber das hält sich sehr in Grenzen. Aber grundsätzlich versuche ich, wenn das Buch gut ist, so viel wie möglich damit zu arbeiten. 00:09:34

I: Kannst du das auch noch begründen, warum du das Deutschbuch so gerne verwendest?

B: Also hauptsächlich, weil ich kein Fan davon bin, dass man alles immer kopiert. Ich habe auch teilweise den Eindruck, dass Kinder mit Kopien sehr schlecht umgehen. Und auch so. Die werden dann weggeschmissen. Das muss man ihnen dann antrainieren, dass man sagt, ok, wir legen jetzt eine Mappe an. Also für die Kinder ist es dann oft so: „Das ist das Deutschbuch!“ Und auf das muss man aufpassen und alles was da drin steht ist die Wahrheit und das ist für sie ein ganz wichtiges Instrument.

Und ich finde auch, wenn die Bücher schon zur Verfügung gestellt werden und wir können die Bücher ja selbst auswählen, dann sollten wir sie auch so gut wie möglich verwenden. Und ich versuche halt dann die Lücken zu füllen mit Übungen an der Tafel oder ich suche mir halt zusätzlich Übungen, oder ich schreibe welche selbst. 00:11:09

I: Gibt es bestimmte Situationen, wo du besonders gerne aufs Deutschbuch zurückgreifst? In bestimmten Unterrichtsphasen oder in bestimmten sozialen Faktoren?

B: Ich kann eher sagen, wann ich das Deutschbuch nicht so gerne verwende. Für so Gruppenarbeiten, es gibt dann immer so Aufgaben im Buch. „Besprecht das in der Gruppe." Aber da mache ich irgendwie immer gern andere Sachen. Alles was so Diskutieren anbelangt, Argumente finden. Da schlage ich gerne selber ein Thema vor.

I: Weil du findest, dass es zu wenig hergibt für so etwas oder weil du selbst bessere Themen hast?

B: Ich versuche dann auch etwas Aktuelles zu nehmen. Ich mache auch gerne so einen runden Tisch, wo sie eine bestimmte Rolle einnehmen, sie überlegen sich dann in der Gruppe Argumente. Ich finde, dass bei so offenen Lernformen die Stimmung passen muss und ich die Arbeitsanweisungen an die Stimmung der Kinder anpassen. Und ich möchte glaube auch irgendwie vom Buch weg, sodass sie das Gefühl haben, wir lassen das Buch jetzt einmal. Wir haben das alles theoretisch gelernt und jetzt probieren wir das einmal praktisch aus. Ich gehe vom Buch weg, damit die Arbeitsatmosphäre ein bisschen aufgebrochen wird. 00:13:40

I: Vielleicht noch eine schwierige Frage dazu. Welche Herausforderungen oder Probleme siehst du in der Verwendung des Deutschbuches?

B: Ahm (…) Die größte Herausforderung ist für mich die Themenauswahl. Deswegen habe ich am Anfang unseres Gesprächs angemerkt, dass das Vielfach Deutsch so problematisch ist. Ich habe jetzt die neue Version und früher war ein Sachtext zum Thema Kinderarbeit drinnen und jetzt ein Sachtext zum Thema Hunde. Das ist für mich eine sehr große Enttäuschung. Ich verstehe das überhaupt nicht warum. Also eigentlich ist es die größte Herausforderung, dass oft Themen keinen Sinn ergeben, oder der Aufbau auch irgendwie schwierig ist. Und die größte Herausforderung ist glaube, dass man die Kinder dort abholt. Das ist eher so „Bäm! Balladen!" Es kommt mir oft vor, wie so ein rbeiten von To-Dos.

I: Also du wünscht dir schon, dass du einen besseren Einstieg in den Büchern hast, damit du es besser verwenden kannst?

B: Ja also ich glaube die Schulbücher setzen voraus, dass wir als Lehrerinnen das machen und das finde ich ja auch ok. Aber die Themen in den Büchern sind oft so semiansprechend gestaltet, was glaube ich auch eine Herausforderung für die Kinder ist. Deshalb bin ich auch sehr vorsichtig beim Auswählen von Büchern, weil wenn das Layout furchtbar ist, dann verwende ich es nicht gerne. 00:16:14

B: Eine Herausforderung ist sicher auch, dass die Kinder ein unterschiedliches Sprachniveau haben und es ist das Buch, weil es gibt Kinder für die ist das Buch sehr leicht und es gibt Kinder, die verstehen gar nichts. 00:16:43

I: Du hast schon sehr viel erwähnt. Aber auf diese Dinge möchte ich jetzt noch genauer eingehen. Du hast gesagt Inhalt. Gibt es Themen, die du dir erwartest. Oder in welche Richtung sollen Themen gehen? Du hast schon gesagt aktuelle Themen sind dir wichtig?

B: Ja oder ich finde in Unterstufe und in unserem Deutschbuch, und das ist ja auch verankert in unserem Bildungssystem, dass wir auch politischen Themen behandeln. Aber so Themen wie Fast-Fashion, Rassismus, Aktivismus. Ich finde, dass die Kinder. Die werden sehr schnell damit konfrontiert, weil sie auf Social Media das alles mitbekommen. Und ich finde, dass man das auch durchaus auch machen kann. Auch in so jungen Jahren ein Bewusstsein schaffen kann, für das was das bedeutet. Ich mache mit den Kindern immer Kinderarbeit und sie verstehen dann schon viel. Und ich glaube, dass das zu einem Bewusstsein beiträgt, dass sie dann kritisch denken können. Und ich glaube nicht, dass ein Sachtext über Hunde das leisten kann, sondern über Texte, die gesellschaftlich einen Sinn machen. 00:18:46

I: Nun zur Struktur von einem Lehrwerk. Wie stellst du dir vor, dass ein Lehrwerk aufgebaut ist?

B: Ich finde es immer gut, wenn zuerst eine Übung gibt, die versucht eine Brücke zu schlagen zu dem, was die Kinder schon wissen. Das haben die meisten nicht. Ich meine das macht man als Lehrperson sowieso automatisch, aber es wär gut, wenn es eine Brücke gibt zu dem, Welche Geschichten kennt ihr schon? Was kommt in den Geschichten vor? Das man sagt aja stimmt sowas nennt man Märchen. Ich glaube, dass es auch Sinn macht, wenn man da mal nachfragt, und ich glaube, dass es Sinn macht, wenn ein Deutschbuch mit dem startet mal zu fragen, was die eigentlich schon können. 00:20:04

I: Das würde dann in den Bereich Schülerorientierung fallen.

B: Genau. Und dann finde ich es noch auch gut, wenn ein Beispiel drinnen ist. Was mich stört ist der Eurozentrismus in unseren Büchern. Ich verstehe total das Märchen aus unserer Region vorkommen, aber alle Bücher blenden total aus, dass es eine große kulturelle Vielfalt und auch eine große lange kulturelle Tradition in anderen Teilen der Erde gibt, und das stört mich total. Ich würde mir wünschen, dass das noch mehr da reinkommt. Gerade wenn es um Märchen geht, aber nicht nur. Ich habe das Gefühl, dass unsere Deutschbücher, was Themen anbelangt. Zum Beispiel Kinderarbeit wird sehr stark im asiatischen Bereich thematisiert. Welche Formen von Kinderarbeit gibt es in Europa? Ich habe das Gefühl, dass das sehr ausgeblendet wird. 00:21:20

I: Mich würde interessieren was dein Zweitfach ist?

B: Ahm, ich habe Französisch, Geschichte, Deutsch.

I: Ok. Weil das sind viele geographische Themen kommt mir vor, was dir wichtig ist, drum habe ich mir gedacht das kommt vielleicht daher.

B: Ich glaube das kommt auch von der Geschichte, weil da wird auch oft eurozentristisch unterrichtet. 00:22:18

I: Genau inhaltlich. Oder nochmal zur Struktur. Wie wünscht du dir, dass Grammatik eingebaut ist in das Deutschbuch?

B: Ahm. Also ich muss ehrlich sagen, gerade in der NMS ist Grammatik immer noch ein wichtiger Teil, weil Kinder, die nicht so gefestigte Deutschkenntnisse haben, tun sich doch halt sehr schwer. Ob man das so oder so schreibt. Und ich glaub, dass Grammatik da einen sehr wichtigen Beitrag dazu leistet, dass die Kinder einen Text hinbekommen. Ich finde es schon sehr sinnvoll, eh wie das heute oft gemacht wird, dass es eingebettet ist in Textsorten. Zum Beispiel, dass man sagt man hat einen Text und unterstreicht alle Verbformen. 00:23:59

I: Also schon, dass Grammatik und die Textsorte verbunden werden und nicht strikt getrennt.

B: Also strikt trennen nicht. Also da sind wir schon den Schritt in die richtige Richtung gegangen, dass man Grammatik nicht so davon trennt, sondern, dass es angewendet gehört. Und ich habe das Gefühl, dass die Kinder in der NMS mehr den Text nach grammatischen Strukturen untersuchen. Sie achten viel mehr darauf, weil es für sie nicht selbstverständlich ist, dass sie es erkennen. 00:24:46

I: Also du gehst jetzt schon eher davon aus, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund in der NMS sind.

B: Schlechter nicht. Sie haben halt Deutsch als Zweitsprache und das kommt einfach nur aus meiner Erfahrung, nur ein einziges Kind in allen Klassen, dass Deutsch als Erstsprache haben. 00:25:59

I: Fällt dir noch etwas zum Aufbau ein? Also wie muss ein Deutschbuch aufgebaut sein, so dass es für dich ein gutes Schulbuch ist?

B: (…) Also das ist eine schwierige Frage.

I: Wir können auch zum nächsten Thema gehen, wenn du glaubst du hast dazu schon alles wichtige gesagt.

B: Ja ich glaube…

I: Ok. Zum Thema Aufgaben. Wie sollen Aufgaben in einem Schulbuch aussehen? So dass du sagst das Schulbuch ist gut und das verwendest du gerne?

B: (…) ahm. Also was mir nicht so daugt: Es gibt oft einen Text und dann gibt es diese kleinen vielen Miniaufgaben und die finde ich zwar irgendwie nett, aber oft auch irgendwie überflüssig, weil es eh das ist, was man macht. Ich habe gerne einen Text, und eine Übung dazu, wo man etwas hinschreibt. Es stört mich vom Layout, wenn ich einen Text haben und dann sind unten die Aufgaben, weil es vom Layout für die Kinder keinen Sinn macht. Die verstehen oft nicht. „Wo muss ich da etwas unterstreichen? Da ist nichts zum Unterstreichen. Da steht nicht einmal ein Satz.“ Da würde ich es besser finden, es würde gleich oben stehen. 00:28:28

B: Ich finde es schwierig, weil es drauf ankommt, was es für ein Thema ist. Das wichtigste ist, dass es die Kinder dort hinführt, dass sie eine Textsorte kennen, die wichtigsten Merkmale kennen und auch schreiben können. Das leisten viel Schulbücher nicht, weil die Beispielsätze fehlen.

I: Also meinst du wäre es besser, wenn sie etwas ausfüllen müssen, oder wenn sie es selbst produzieren?

B: Also da finde ich es sinnvoll, wenn ich sage, wir überlegen uns: Was ist eine Gruselgeschichte? Und dann hat man eine Übung, wo man Gefühle der Angst einsetzen muss. Oder wie kann man eine Spannung aufbauen. Dass das Buch die Kinder dahinführt. 00:30:37

I: Zum formal-gestalterischen Bereich hast du schon einiges gesagt. Es soll kindgerecht gestaltet sein.

B: Aber nicht zu kindgerecht. Also ich finde erst einmal, was absolut ein No Go ist, dass der Platz, wo die Kinder hineinschreiben sollen so klein ist, dass nicht einmal ich das Wort da hinschreiben kann. Das stört min immens, weil ich denke mir, das Buch ist für Kinder entwickelt worden. Oft sind da fünf Punkte für ein ganzes langes Wort und das sieht dann am Ende auch nicht schön aus. Ich finde auch dass ein Deutschbuch Bilder haben sollte, aber es sollte kein Bilderbuch sein. Aber man soll halt schon was lernen auch. Und was auch ganz wichtig ist, ist der Aufbau, weil es gibt ja so Bücher, die sind relativ dick aber das Papier ist relativ dünn und die Schrift ist ganz klein. Also das Papier soll nicht gleich ein Loch haben, wenn ich da ausradiere. Auch für Deutsch, diese kleine Schrift, die Seiten so dünn, das finde ich nicht gut. Ich finde es sollte ansprechend sein, leicht leserlich sein, dass genügend Platz ist zum Hinschreiben. 00:33:43

I: Genau. Einen Punkt habe ich noch zum pädagogisch-didaktischen Bereich. Was erwartest du dir von pädagogischer Seite oder von der wissenschaftlichen Seite, dass da drinsteckt?

B: (…) Schwierig. Ich muss sagen Didaktik finde ich generell (…) Ich beginne neu. Also es war so. Fachdidaktik habe ich auf der Universität nicht gemocht, sondern schrecklich gefunden. Nicht weil ich es nicht mag, sondern weil ich es sinnfrei finde, dass ich unzählige Stundenbilder mache von Stunden, die man nicht halten wird, oder ich habe Übungszettel gemacht, die ich nie verwende. Das hat mich an der Uni gestört, dass der Praxisbezug fehlt. Ich finde Fachdidaktik von der wissenschaftlichen Seite her interessant und dass es da viele interessante Ansätze gibt, aber ich glaube, dass ein Deutschbuch dazu Anstöße geben, aber ich finde auch, dass in den Deutschbüchern mehr drinnen ist als Einzelarbeit und Gruppenarbeit. Methodische Vielfalt in den Deutschbüchern ist auch nicht so da. Da ist sicher Luft nach oben, aber ich glaube, dass es auch Sinn macht, dass man sich als Lehrperson damit auseinandersetzt. Ich finde schon, dass es für ein Deutschbuch Sinn macht, dass es Anregungen macht, aber das machen die Lehrerhandbücher eher. Ahm aber am Ende liegt es doch in der Verantwortung der Lehrer selbst.

I: Ich denke dabei an die Kompetenzorientierung und an die Bildungsstandards.

B: Also die sollten ja sowieso drinnen sein, wir unterrichten sowieso nur kompetenzorientiert und das sollte sowieso in dem Aufbau und der Struktur enthalten sein. 00:37:02

I: Also du als Deutschlehrperson verlässt dich darauf, dass das so den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht.

B: Nein. Weil wir halt auch in der NMS viele Kinder haben, die halt DaF, DAZ lernen, da ist es so irgendwie für uns auch wichtig, dass wir alle Kompetenzen fördern. Also ich glaube, dass das kompetenzorientierte Unterrichten noch eine größere Selbstverständlichkeit hat, als in der AHS, weil ich glaube, dass in der AHS gewisse Kompetenzbereiche in der Muttersprache vorausgesetzt werden. 00:37:48

I: Zum Beispiel. Also was meinst du da?

B: Naja zum Beispiel Sprechen. In der AHS ich glaube, dass da weniger Zeit aufgewandt wird als bei uns in der NMS. Es kommt natürlich drauf an, welche AHS. Wenn man jetzt die AHS wo ich letztes Jahr anschaut, da warn wenig Kinder mit Migrationshintergrund und wenn dann eher schon in der dritten Generation oder so. Und da muss ich nicht extra mit denen sprechen. So „ah in einem Weil-Satz kommt das Verb am Ende“, weil das für die Kinder logisch ist. Wobei wir in der NMS auch immer wieder Sprechübungen machen, wo wir halt so Basic-Grammatikübungen wie wir es in Französisch machen trainieren, weil es eben trainiert gehört. Lesen zum Beispiel unterrichtet man auf einer ganz anderen Eben, weil es logisch ist, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, keine Fachausdrücke kennen. 00:39:40

I: Was ist noch so ein Kompetenzbereich, die man fördern sollte?

B: Ich glaube hören ist das, was sie noch am besten können, wobei auch Schwierigkeit besteht zwischen, was sie hören und das Gehörte aufzuschreiben. Ahm. Bei den Höraufgaben sind die Kinder eigentlich ganz gut. Aber natürlich trainieren wir auch das Hören im Deutschunterricht. Da ist eine Idee von einer Kollegin. Wir lesen immer zwei Bücher pro Jahr ahm und wir lesen einen großen Teil davon in der Schule gemeinsam und wir versuchen, dass wir das entweder als Hörbuch zu haben. Weil gerade am Anfang, wenn wir in mit dem Hörbuch beginnen merken die Kinder es geht dahin, weil sie alleine nie so schnell lesen würden, als wenn sie lesen. Das kommt sich so ein Spaßfaktor dazu, weil sie tun sich beim Lesen leichter. Und das ist eine sehr gute Idee. 00:41:45

I: Das könnte man ja auch in Schulbücher mehr einbauen oder?

B: Ja, ich finde auch dass bei Schulbüchern auch immer mehr so Bücher vorstellen könnten, wo man so einen Auszug aus einem Buch liest. Dass die Kinder merken, das ist spannend, das will ich auch lesen. Dass Kinder auch mehr zu Literatur bringt. 00:42:48

I: Jetzt noch eine Abschlussfrage. Wir haben einige Ansprüche an ein Schulbuch genannt. Fällt vielleicht noch zusätzlich etwas ein? Was sollte ein Schulbuch insbesondere im Jahr 2020 haben?

B: Es soll kritisch sein und die Themen sollen auch kritisch sein. Ich finde auch Kinder in der Unterstufe sind schon in der Lage über gesellschaftlich relevanten zu sprechen und nachzudenken. Und das man ein bisschen weggeht von alten Geschichten wie den Erlkönig, sondern es fehlt ein bisschen die kulturelle Vielfalt, die es tatsächlich im Jahr 2020 gibt. Ich meine nicht das ein schwarzes und ein weißes Kind zu sehen ist, sondern dass man auch wirklich Texte behandelt, von Autoren und Autorinnen die nicht aus Europa kommen, und Themen die nicht aus Europa kommen. 00:44:34

I: Dann spreche ich vielleicht noch einen Punkt an. Digitalisierung. Was ist da deine Meinung dazu?

B: Ich finde sie sollten es viel mehr vorantreiben. Ich finde es sehr schade, dass das Ministerium erst durch die Coronazeit draufgekommen sind, dass die NMS Kinder keinen Zugang haben. 00:45:34

I: In Bezug auf das Schulbuch, was sind da die großen Herausforderungen?

B: Ich glaube, dass ein Schulbuch auch wirklich verlinken sollte auf tatsächliche Onlineübungen. Oft sind auch die Schulbücher nur eine digitale Version des Schulbuchs. Mir fehlt halt auch irgendwie. Wenn sie schon digitalisiert sind, dann sollen auch die Übungen digital machbar sein. Zumindest ein Teil davon. 00:46:56

I: Danke auf jeden Fall. Ich glaube wir können das Interview abschließen. Außer du möchtest noch irgendetwas anmerken.

B: Ich finde es gehört auch Gender als Thema hinein. Also geschlechtergerechte Sprache.

I: Ah ok. Da bist du die erste, die das sagt.

B: ahm ich muss ehrlich sagen, die meisten Kolleginne machen es auch nicht, wobei ich glaube, dass das auch ein Generationenunterschied ist. Aber für mich das das aller wichtigste, was es im Unterricht überhaupt gibt, weil es für die Mädchen auch wichtig ist zu sehen, dass sie genannt werden. Ich mache auch im Geschichteunterricht immer Frauen in verschiedenen Ländern. Und gerade geschlechtergerechte Sprache ist wichtig im Deutschunterricht. 00:49:18

I: Ok. Danke für das Interview.

Interview mit einer Schulbuchautorin des Öbv Verlags

Interview mit einer Schulbuchautorin des Öbv Verlags (W9)

Sehr geehrte Damen und Herren,

da ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit mit Schulbüchern beschäftige, würde mich auch die Perspektive des Öbv Verlags interessieren.

Ich würde mich freuen, wenn Sie mir folgende Fragen beantworten könnten.

1. Welche gesetzlichen oder fachdidaktischen Vorschriften müssen bei der Erstellung eines Lehrwerks für den Deutschunterricht in einer NMS brachtet werden?

In erster Linie die gültigen Lehrpläne, die Bildungsstandards (in den Hauptgegenständen) oder andere Vorgaben zur Kompetenzorientierung, in weiterer Folge auch zusätzlich e Empfehlungen des BM für Bildung.

Schulbücher, die im Rahmen der Schulbuchaktion angeboten werden, durchlaufen ein Approbationsverfahren, in dem Vom Ministerium beauftragte GutachterInnen die Einhaltung aller Kriterien überprüfen, u.a. Lehrplankonformität, Schüleradäquatheit und sprachliche Gestaltung, Berücksichtigung der österreichischen und europäischen Verhältnisse, Vorgaben zu Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, Gendergerechtigkeit.

2. Gibt es eine begrenzte Seitenzahl, begrenztes Gewicht, bestimmtes Format, bestimmte Anzahl an Lektionen?

Bei jedem Buchprojekt wird im Vorfeld ein bestimmter Umfang festgelegt. Dieser wird auf Grund folgender Faktoren ermittelt: konzeptionelle Überlegungen zum Lehrwerk, marktübliche Rahmenbedingungen und zur Verfügung stehendes Budget. Je nach Schulstufe gibt es Buchformate, die sich aufgrund der spezifischen Kundenwünsche und der Praktikabilität etabliert haben, in der Sekundarstufe 1 ist das meistens A4.

Die Kapitelanzahl ist durch das didaktische Konzept des Lehrwerks bestimmt und den Anforderungen im konkreten Unterricht, daneben ist auch der geltende Lehrplan mit entscheidend.

3. Wer arbeitet bei der Erstellung eines Schulbuchs für Deutsch mit?

Die AutorInnen sind in erster Linie mit Unterrichtserfahrung im betreffenden Fach und der betreffenden Schulart, MitarbeiterInnen an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen, fallweise auch StudentInnen, die kurz vor ihrem Abschluss stehen und bereits didaktische Erfahrungen sammeln konnten (immer Teil eines größeren AutorInnen-Teams).

4. Worauf legen Sie als Autor*in für Deutsch besonderen Wert?`

Zentral sind sich Auswahl und Progression der zu vermittelnden Lerninhalte, die Entwicklung qualitativ hochwerter Übungen, die Wünsche der LehrerInnen und die

Anforderungen im konkreten Unterricht. Für einen kontinuierlichen Lernfortschritt sind aber auch folgende Punkte enorm wichtig: schüleradäquate Themenwahl, abwechslungsreiche Aufgabenformate, ansprechende Gestaltung, neue Lernideen, Lernen über verschiedene Kanäle… Motivierte SchülerInnen lernen erwiesenermaßen schneller und leichter. Schulbücher können diesbezüglich auch einen großen Beitrag leisten.

5. Inwiefern werden Feedback von Lehrer*innen bei der Erstellung miteinbezogen?

Durch Kundenbefragungen und Rückmeldungen, die unser Kundenservice sowie unsere SchulberaterInnen erreichen. Außerdem entwickeln wir auch immer wieder Online-Fragebögen für LehrerInnen, um gezielt Rückmeldungen zu bestimmten Fragen und Produkten zu bekommen.

6. Welchen beruflichen Hintergrund brauch es, um Schulbuchautor*in zu werden?

Wie schon oben beschreiben sind die meisten AutorInnen LehrerInnen oder in anderer Funktion im Bildungsbereich tätig und haben eine entsprechende Ausbildung und Unterrichtserfahrung.

7. Was sind besondere Anforderungen an Schulbücher im Jahr 2020?

In der Mittelschule ist das Problem eine sehr heterogenen SchülerInnengruppe besonders ausgeprägt. Herausfordernd ist des Weiteren der Unterricht von SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten und/oder SchülerInnen, die nur mangelhaft Deutsch sprechen (regional etwas unterschiedlich verteilt).

Nicht erst im Jahr 2020 sind daher eine schülerInnengerechte Sprache, das „Abholen“ der SchülerInnen und die Gestaltung eines differenzierten Unterrichts wesentliche Grundvoraussetzungen für einen erfolgreichen Unterricht. Durch die Reform der Mittelschule und die ermöglichte Einführung von dauerhaften SchülerInnengruppen in den leistungsdifferenzierten Pflichtgegenständen kommt dieser Differenzierung unvermindert großer Bedeutung zu. Ein Lehrwerk muss daher ein ausreichendes Angebot an differenziertem Material enthalten, sowohl im Schulbuch selbst als auch in den dazugehörigen Arbeitsheften und weiteren Unterrichtsmaterialien, z.B. in unserem umfangreichen kostenlosen Zusatzmaterial auf Lehrwerk-Online. Darüber hinaus muss ein Lehrwerk kompetenzorientiert sein und eine entsprechend große Methodenvielfalt sowie Anknüpfungspunkte für die digitale Grundbildung bieten.

Bei den meisten Deutschlehrwerken gibt es zusätzlich ein E-Book+, das – neben dem Leitmedium Schulbuch – auch interaktive Übungen, Erklärfilme etc. enthält, und besonders für Schulen mit entsprechender digitaler Ausstattung geeignet ist.

8. Wie hat sich die Arbeit im Verlag in den letzten 20 Jahren verändert?

In erster Linie hat die zunehmende Digitalisierung Auswirkungen auf die Verlagsarbeit, beginnend mit den technischen Rahmenbedingungen der Druckvorstufe bis hin zur Konzeption von Lehrwerken und der Entwicklung von digitalen Unterrichtsmaterialien. Auch Änderungen des Urheberrechtsgesetzes und der Rahmenbedingungen für die

Zusammenarbeit mit den Verwertungsgesellschaften hat Auswirkungen auf die Schulbuchverlage.

Durch die Entwicklung der vergangenen Monate hat sich die Zusammenarbeit mit AutorInnenteams deutlich stärker in den virtuellen Raum verlagert (neben dem üblichen Austausch über E-Mail und Cloud-Lösungen). O sich diese Entwicklung langfristig durchsetzen wird, kann derzeit noch nicht beurteilt werden.

9. Möchten Sie sonst noch etwas anmerken, was Sie als erwähnenswert empfinden?

Tendenziell kann festgestellt werden, dass das Angebot der Deutsch-Lehrwerke im Laufe der Jahre umfangreicher geworden ist (mehrere Arbeitshefte, Hörtexte, digitales Angebot, Kopiervorlagen …).

Themenmatrizen der Auswertung

Erwartungen an Schulbücher – Teil 1

Bezeichnung der Kategorie	Weiblich 1 (W1)	Weiblich 2 (W2)	Weiblich 3 (W3)	Weiblich 4 (W4)
1. Inhaltlich-thematischer Bereich				
Ausreichend Übungen zur Differenzierung	Aber diese Basics müssen alle beherrschen und da ist es für mich wichtig, dass es ausreichend Übungen gibt. Z.135,136 Und dass die Übungen entsprechend auch aufgebaut sind. Also von der Basis, dann über den Tellerrand hinausschauen. Also das Angebot muss breit gefächert sein. (Z.132-134)		(…) dass die Kinder einmal die Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten lernen, das muss in einem Buch drinnen sein. Z.131-132 Mir ist das Basiswissen schon wichtig, aber schon immer wieder über den Tellerrand hinausschauen. Z. 138-139	(…) dass es total viele Zusatzmaterialien gibt, und zwar differenziert. Es gibt oft ein Arbeitsblatt und das kann man differenzieren in leicht und schwer. Z.26-27 Es gibt unzählige Zusatzbücher. Ein Lesebuch, ein Sprachbuch, ein Rechtsschreib- und Grammatikbuch, ein Schularbeiten buch. Z. 42-43 „(…) auf diesen Zusatzmaterialien steht nichts drauf, was wir irgendwann einmal prüfen würden.“ (Z.69-70)
schüler*innenorientierte Themen	Themen, die den Kindern nahe sind, die sie interessieren. Z.150-151 Dass sie aber auch mal mit Dingen in Berührung kommen, die sie sonst nicht in Frage stellen. (…) Z.167 Oder gerade dann nehme eine Figur, die sie nicht kennen, um ihnen auch dieses Spektrum zu erweitern. Z.173-174	Thema Medien, bzw. die Handynutzung. (…), weil das trifft genau den Nerv der Erstklässler, (…) Z.94-96 (…) Texte, die mit ihrem Alltag und ihrem Leben zu tun haben. Z.134-135		
aktuelle Inhalte	Aktuelle Dinge Z.150	Thema Medien, bzw. die Handynutzung. (…), weil das trifft genau den Nerv der Erstklässler, (…) Z.94-96	Diese Querverbindungen (…) Sie haben nicht irgendwelche Texte aus irgendwann, sondern es hat meistens natürlich Aktualität. Z.70-71	

fächerübergreifende Inhalte		Und mir ist es auch wichtig, dass wenn ich die Möglichkeit habe Themen auch fächerübergreifend aufbereite. Z.92-93	Nachdem ich auch Geschichtelehrerin bin gefällt mir das sehr gut, dass das Buch in der 4. Klasse aufgebaut ist (…) auf den Jungen im gestreiften Pyjama. Z. 60-62 Da ist ja diese Verbindung mit dem Fach Geschichte und Deutsch. Z.63-64 Es ist noch immer so dieses Schulbladendenken. Das ist die Schublade Deutsch. Das ist die Schublade Geschichte. Sondern, dass das einfach Texte aus dem Leben sind. Z. 125-127	
praxisorientierte Inhalte		Sie sollen nicht nur die Theorie können, sondern dass auch mit der Praxis verbinden können. Z. 106-107 Die Themen sollten so gewählt sein, dass ein Praxisbezug herzustellen ist, dass die sich auch darunter etwas vorstellen können. Z. 236-237	(…), dass das nicht nur ein Übungstext im Buch ist, sondern dass die Kinder auch damit etwas anfangen können. Z. 68-69	
Musteraufsätze			(…) Musteraufsätze. (…) Ich kann nicht von den Kindern etwas verlangen, wo sie nicht selbst gesehen haben, wie das je ausgesehen hat. Z.91-95	
Kulturelle Vielfalt				
Sonstiges		Gedichte verschwinden leider Gottes. Z. 142 Was mir in den Schulbüchern auch fehlt ist kreatives Schreiben. Z. 173	Was mir auch sehr gefällt, sind diese Wortschatzübungen. (…), wenn es um Fremdwörter oder Fachbegriffe geht. Z.89-90	Ich finde Rechtschreibung und Grammatik gehört in die Unterstufe. Z.132-133 (…) bei den Textsorten ist, dass die Schüler gelernt haben, eine Zusammenfassung zu schreiben, weil das in der Oberstufe dann auch ein großes Thema ist. Z.136-137 Einen Brief sollten sie (…) gelernt haben. und vielleicht schon ein bisschen

				in die Richtung Pro und Kontra Z.139-140 Das sind für mich die Grundtextsorten. Z.141
Digitalisierung/ Onlineübungen	Also das digitale Lehrbuch. Ich kann mir es nicht vorstellen, dass wir's im Pflichtschulbereich. Weich ich nicht, ob es wirklich Sinn macht und ob es eingesetzt wird. Dass wir es vermehrt brauchen, haben wir festgestellt. Dass es nicht schadet, man diese Dinge auch kann und die Bücher auch mitziehen und auch Onlineübungen bieten können. Aber ich glaube nicht, und hoffe nicht, dass man auf Bücher verzichtet. Z.179-185 (…) ich tue mir da schon schwer. (…) wo ich schon jetzt, fast jedes Mal die Brille aufsetzen muss. Also das alleine stelle ich mir schon unangenehm vor. Z188-189 Dieser berühmte Mittelweg wäre natürlich gut. 190-191	Und wir haben jetzt schon viele Laptopklassen in verschiedenen Schultypen sage ich mal. Haben wir das Buch nach wie vor. Z.242-244 Ich glaube, dass wir dann noch nicht so weit sind von der Einstellung her, dass die Lehrer sagen: „Ich verzichte auf mein Schulbuch!" 247-248 Es hat Vorteile, aber nicht nur. Ich würde es wichtig finden, wenn die Kinder weiterhin nicht nur mit dem Computer arbeiten. (…), sondern auch noch selbstständige Texte mit der Hand schreiben. Z.250-253 Digitalisierung JA, aber es ist trotzdem wichtig, dass die Kinder das Schreiben mit der Hand nicht verlernen. Z.258-259	Ja also das was zum Thema (Digitalisierung) passt unbedingt einbauen. Z.262 (…) wir haben damit zu kämpfen gehabt, dass die Haushalte nicht ausgestatten waren. 264-265 Das ist auch ein Generationsproblem. Das dauert einfach und man muss Geduld damit haben. Man sagt immer die Schule hat Versäumnisse, und es gibt Lehrerfortbildungen, aber man überfordert die Eltern und Kinder damit. 266-269	(…) Digitalität. Die Schulbücher sollten das auch beinhalten, dass Schüler online arbeiten können. Z. 251-252 (…) für die Lehrer eine Erleichterung, wenn die Schulbücher das integrieren würden. Z.257-258 Besonders in der Unterstufe glaube ich, dass ein Buch in der Hand etwas Notwendiges ist. Ich befürchte, also ich bin kein Fan davon, dass wir 2050 Bücher nur mehr digital haben werden. Z.264-266
2. Formal-gestalterischer Bereich				
Struktur und Aufbau des Lehrwerks	Ich brauch einen guten Einstieg. (…) den Aufbau dazu und dann die Schreibanlässe, wenn es um einen Aufsatz geht. Z.114-116	Und was ich auch noch loben darf, sind am Schluss von jedem Kapitel, ist immer eine Seite Wiederholung von allem. Z. 154-155	Ein Schulbuch muss flexibel sein. Z.168 Die Kinder bekommen den Wortschatz, dann kommen einmal die Erklärungen und so Übungsbeispiele. Z. 169-171	Wir versuchen immer eine Textsorte zu machen, die etwas anspruchsvoller ist und dann etwas Kreatives dazu. Z.165-167
Selbstständiges Lernen				Ich glaube, dass die Bücher so aufgebaut sein sollten, dass der Schüler damit alleine zurechtkommen kann. Z.173-174
graphische Gestaltung	Die grundlegenden Beispiele in Farbe Blau und die vertieften Beispiele in Farbe Rosarot. Z.86-87			(…) das Arbeitsheft, wo auch immer auf das Sprachbuch eingegangen wird. Z.24-25

Gestaltung allgemein		Es soll für die Schüler möglichst übersichtlich gestaltet sein, dass man einen roten Faden erkennt. Z. 235-236		Schülerfreundlicher (…) Das schaut schön aus. Das hat Bilder drinnen. Z.22-23 Es soll nicht zu kindisch sein, aber trotzdem kindgerecht. Z.112 (…) das liegt dann an der Sprache, weil wenn das Kind die Sprache oder Aufgabenstellung nicht verstehen kann, kann ich die Aufgaben nicht lösen. Z.180-182
3. Pädagogisch-didaktischer Bereich				
Integrative Grammatik/ Isolierte Grammatik	Auch wenn es um das Grammatik und Rechtschreibthema geht. Wenn das eingebettet ist in das Thema, ist es mir viel lieber, als wenn es getrennt ist. Z. 57-59 Oder auch die Grammatik, (…), die dann sinnvoll eingebaut ist in dieses Thema. Z. 116-117	Ich arbeite gerne so, dass das ineinander übergeht, wenn ich anhand einer Textsorte gleich ein Rechtschreibkapitel dazu machen kann. Z. 113-114 Bei Einsetzübungen bei der Rechtschreibung habe ich oft das Gefühl, dass sie raten. Z. 116-117 (…) nicht so ein Schubladendenken. Z.126	(…) es geht mir um das Produzieren und Anwenden (…) Z. 200 Ich kann mich erinnern an eine Schularbeit, wo wir auch Grammatik eingebaut haben. Die Kinder konnten die Lücke richtig ausfüllen, weil sie auf die Regel fokussiert waren, aber anwenden konnten sie die Regel nicht. Z.203-205	Ich mag es nicht so gerne, wenn vermischt wird zwischen Rechtschreibung und Grammatik und einer Textsorte. Z. 35-36 Grundsätzlich für gute Schüler natürlich super, weil es themenübergreifend ist, aber für schwache Schüler ist das eine Katastrophe (…) Z.38-39
Induktives Lernen	Für mich ist es wichtig, dass wenn du ein neues Thema machst, dass einmal dieses Erkennen zuerst kommt. (…) und dann das Anwenden. Z.130-132	Beim Brief, dass ich sage: Unterstreiche die höflichen Anredepronomen und was erkennst du bei den Pronomen? Z. 124-125		
Kompetenzen	Und auch die unterschiedlichsten Übungsformate da sind, (…) Einer ist eher der haptische Typ und der andere hört etwas gerne. Z.138-139	(…) dass die Kompetenzen mehr beachtet werden. (…) Schreiben, lesen und auch hören. Z.130-132	(…) in einem Schulbuch Aufgaben drinnen sein, die Kinder zum Nachdenken anregen, das Hirn anregen und nicht Übungen, wo nur mehr die Lücke fehlt. Z.194-195	
Lesekompetenz	Leseempfehlungen Z.151	(…) dass generell der Fokus zu wenig aufs Lesen gelegt wird. Z.160		
Hörkompetenz		Es gibt zwar Hörübungen, aber die sind mir zu wenig. Z. 132-133		Ich mag Hörübungen sehr gerne. Z.202-203

		(…) einen kompletten Hör- und Leseauftrag zu einem Lied. Z.140-141		Bei unseren Schularbeiten zum Beispiel gibt es auch immer einen Hörteil. Z.206-207
Aufgabenvielfalt/ Methodenvielfalt				(…) dass das Thema Diskussionsrunden ein bisschen mehr aufgearbeitet (…) in Schulbücher integriert. Z.229-230
Lernstandskontrollen, z.B. Checklisten, Beurteilungskriterien	Checklisten, die dann auch diese Beurteilungskriterien haben zur Schularbeit. Z.125-126	(…) eine Seite Wiederholung von allem. (…) Ich nutze das auch gerne als Selbsttests. (…) Und das mache ich gerne bevor ich meine Mitarbeitswiederholungen geben, die dann benotet werden. Z. 155-159	Die Schüler bekommen von mir das Lehrerheft. Diese Checkliste. Das heißt wir erklären den Kindern anhand der Checkliste ahm, einmal, was wichtig ist. Z.72-74 Und es ist dann auch Grundlage für uns zur Beurteilung Z.79	
Aktuelle Fachdidaktische Erkenntnisse			Ich persönlich brauche kein Buch. Vielleicht um aktuell zu sein, ja, um zu sehen, was es alles Neues gibt. Z.181-182	

Erwartungen an Schulbücher – Teil 2

Bezeichnung der Kategorie	Weiblich 5 (W5)	Weiblich 6 (W6)	Weiblich 7 (W7)	Weiblich 8 (W8)
1. Inhaltlich-thematischer Bereich				
Ausreichend Übungen zur Differenzierung	(…), weil viel Übungsmaterial da ist, was einem das Kopieren erspart. Z. 18-19 (…) im normalen Standardbereich sollten sie (Arbeitsanweisungen) halt schon auch einfacher sein, oder mehrere Schwierigkeitsgrade auch anbieten. Z.43-44 „Ok der eine macht die Aufgabe A, der andere Aufgaben B“ Z.45 (…) wenn es passendes Material gibt und das vom Design her auch gleich ähnlich ist. Z.215 Schon beides, weil wenn ich sage ein Schüler soll mit dem Buch selbstständig arbeiten können, dann sollte er beides in gewissem Maß drinnen sein. (Z.211,212)	(…) es sollte die Möglichkeit geben, dass man die Aufgabe ein bisschen vereinfacht. (…), dass ich sage ich mache halt nur die abgeschwächte Version der Aufgabe. Z.174-175 Ja schon beides (Grundübung und Vertiefung), aber ich hätte gerne innerhalb der Aufgabe die Möglichkeit, dass ich sage: „Du machst das halt bis zu dem Punkt!“ Z. 182-183	Es wird zu wenig differenziert bei den Aufgaben. Z.68 Ja also eben differenziert. (Aufgaben) Z. 141	Eine Herausforderung (…), dass die Kinder ein unterschiedliches Sprachniveau haben. Z.123-124
schülerorientierte Inhalte	Es ist schwierig, weil ich überlegte, welche Themen interessieren Kinder? Z. 76,77 (…) dass die einmal gefordert werden, über ihren Tellerrand zu schauen und nicht nur in ihrer eigenen Welt leben. Dass sie mal etwas anderes auch kennen lernen. Z.68,70	Ich finde auch wichtig, dass es kindgerecht ist. (…) Dass es was ist, was ihrer Lebenswelt entspricht. Z.101-103		
aktuelle Inhalte	Bei den Aufgaben fällt mir noch ein: Aktuell! Z.137	Aber es soll halt irgendwie dem Zeitgeist entsprechen. Z.105 (…) dass es (das Schulbuch) dem Puls der Zeit entspricht. Z.215	Also inhaltlich würde ich mehr mit der Zeit gehen Z.72 Also mehr Themen miteinbeziehen, die heute wichtig sind, wie Umweltschutz Z.73	Ich versuche dann etwas Aktuelles zu nehmen. Z.97

fächerübergreifende Themen				
praxisorientierte Inhalte		Ich lese jetzt bewusst einen Zeitungsartikel und sie verstehen zwar vieles nicht, (…) Aber das ist ja das was sie im Leben brauchen. Z. 125-126	Den Brief, den fand ich sehr wichtig, weil das etwas ist, was man immer wieder braucht. Z.77-78	
kulturelle Vielfalt		Gut soziale Medien ist ein großes Thema. Ich finde auch, dass eigentlich Diversität zu wenig vorkommt. (..) einen aktiven Umgang mit Diversität. (…) Aber es fehlt irgendwo ein anderer Input. Z.108-112		Alle Bücher blenden total aus, dass es eine große kulturelle Vielfalt und auch eine große lange kulturelle Tradition in anderen Teilen der Erde gibt. Z. 153-155
Sonstiges	Was in Schulbüchern fehlt, ist das Überarbeiten von Texten. Z.94	Was mir eigentlich sehr fehlt sind Phrasen, weil ich finde, wenn man sich in einer Sprache nicht so sicher bewegt (…) dass extrem hilft, wenn ich Phrasen habe, (…) Z.135-138 Oder auch Beispieltexte finde ich gut für gewisse Textsorten. Z.186-187 Bildmaterial verwende ich ganz gerne. Z.189-190 (…) dass Bilder vorkommen. Sei es jetzt entweder für Sprechanlässe oder auch für Schreibaufgaben (…) Z.195-196		Es (das Schulbuch) soll kritisch sein und die Themen sollen auch kritisch sein. Z.286 Und es fehlt ein bisschen die kulturelle Vielfalt. Z.289 Und gerade geschlechtergerechte Sprache ist wichtig im Deutschunterricht. Z.312-313
Digitalisierung/ Onlineübungen	eine Downloadmöglichkeit für die Schule, die die Schüler dann nützen können. Z.205-206	Ein digitales Schulbuch würde an meiner Schule nicht viel helfen, weil die Schüler eigentlich kaum Endgeräte besitzen. Z.219-221 Wichtig, dass Themen in Kombination mit digitalen Medien halt viele Möglichkeiten bieten, weil ich kann einen QR Code neu belegen. Z.239	(…) viel mehr Übungen, die auch online gemacht werden können. Z.189-190 Ja wenn man das vielleicht interaktiv gestaltet, dass man einfach nur darauf (auf einen Link) klickt und zu einem Lesetext kommt oder (…) zu einem Hörbeispiel kommt. Z.205-206	Ich glaube, dass ein Schulbuch auch wirklich verlinken sollte auf tastsächliche Onlineübungen. Oft sind auch die Schulbücher nur eine digitale Version des Schulbuchs. Z.299-301 Wenn sie (die Schulbücher) schon digitalisiert sind, dann sollen auch die Übungen digital machbar sein. Z-301-302

		(…) ich kann ja im Jahr daruf ein anderes aktuelles Thema nehmen und trotzdem darüber sprechen. Z.242-243		
2. Formal-gestalterischer Bereich				
Struktur und Aufbau des Lehrwerks	Ein Buch muss auch vielleicht das Ausgangsmaterial bieten, dass sich der Lehrer auch selbst entfalten kann und teilweise auch nicht zu viel vorgeben. Z.151-150 Sozusagen das Deutschbuch als Materialsammlung, und wie es der Lehrer dann verwendet obliegt ihm. Z.160-161	Eine gute Balance zwischen Vermittlung von Grammatikwissen und Gesprächsthemen Z.19-20	Also ich habe zum Beispiel alle Zeiten hintereinander gemacht und das ist im Buch nicht so angesiedelt. (…) Das war für die Kinder nicht verständlich. Die haben gesagt: “Warum springen wir die ganz Zeit?“ Z.128-131	Gut, wenn es zuerst eine Übung gibt, die versucht eine Brücke zu schlagen zu dem, was die Kinder schon wissen.
Selbstständiges Lernen	(…), weil die Materialien in der Deutschstunde so gestaltet sind, dass Schüler sehr selbstständig damit arbeiten können. Z. 35-37 (…) wenn es gut aufgebaut ist, wirklich in die Selbstständigkeit leitet Z.70			
graphische Gestaltung	Ein roter Faden für die Schüler zum Arbeiten. Z109-110 Eine klare optische Trennung auch. Was ist ein Arbeitsauftrag. Z.199-200		(…) da ist etwas rot eingekastelt und dort blau. Das ist einfach schon zu viel habe ich gemerkt. Z. 105-108	Deshalb bin ich auch sehr vorsichtig beim Auswählen von Büchern, weil wenn das Layout furchtbar ist, dann verwende ich es nicht gerne. Z. 121-122 Ich finde auch, dass ein Deutschbuch Bilder haben sollte, aber es sollte kein Bilderbuch sein. Z.220-221
Gestaltung allgemein	Klare Arbeitsanweisungen Z.41 Es sollen alle notwendigen Materialien auch am Beginn schon aufgeführt werden, damit man weiß, das kommt ins Buch oder das kommt ins Heft. Z.123-125 Lehrer hätten gerne so wenig wie möglich auf einer Seite, der Verlag muss natürlich	(…), dass am Anfang oder am Ende eines Kapitels irgendwo eine Übersicht über die wichtigsten Punkte hat. Damit man am Ende (…) sagen kann: „Passt wir sehen uns das nochmal gemeinsam an.“ Oder für die Kinder, damit sie etwas haben für die Schularbeit. Z.152-155	Also die Seiten sind sehr voll, ich finde sie teilweise schon zu voll, also ich habe gemerkt, dass die Kinder überfordert sind teilweise. Z.14-15 Man sieht einfach, man versucht so viel wie möglich in dieses Buch hineinzubekommen und das ist dann oft einfach zu viel. Z. 105-106	Ein No-Go ist, dass der Platz, wo die Kinder hineinschreiben sollen so klein ist, dass nicht einmal ich da Wort da hineinschreiben kann. Z.216-218

	so viel wie möglich draufpacken, damit es kostengünstig bleibt. Z. 201-203			
3. Pädagogisch-didaktischer Bereich				
Integrative Grammatik/ isolierte Grammatik	Die Grammatik darf man ja nicht rausnehmen, die soll im Kontext gemacht werden. Z. 80-81 (…) dass sie von einem Thema ausgehen und dann Unterthemen haben, die die Rechtschreibung miteinflechten. Z. 105-106	Ich mag es lieber verknüpft, weil ich der Meinung bin, dass wenn ich das Wissen zu getrennt voneinander betrachte, die Schüler nicht immer den Sinn dahinter verstehen. Z.140-142 Diese Fälle, wo man sagt sie haben den Lückentext und da füllen sie alles super aus, aber in der Praxis können sie es nicht. Z.143-144	Wenn es möglich ist, sollte man es zusammenfassen, aber es gibt viele Punkte, wo Grammatik und Textsorten einfach nicht zusammenpassen. Z.125-127 Wenn ich nur Ausfüllübungen habe, (…), dass das viel einfacher ist, wenn ich differenzieren muss (…) Aber grundsätzlich bin ich schon fürs Schreiben (…) Es ist für mich näher an der Realität. Z.155-158	Ich finde es sehr sinnvoll, eh wie das heute oft gemacht wird, dass es eingebettet ist in Textsorten. Z.173-174 (…), dass man Grammatik nicht so davon trennt, sondern dass es angewendet gehört. Z. 179-180
Induktives Lernen				
Kompetenzen	Der Bereich Hören und Sprechen ist im Deutschbuch ganz wenig. Z.140-141 Dass auch andere Medien eingebaut werden. Und nicht immer nur das Schreiben, (…) Z.144-145		Weil ich eben versuche auf verschieden Ebenen die Schüler anzusprechen. (…) So versuche ich jedes Thema auf jedem Sinneskanal durchzumachen. In der Hoffnung, dass jeder erreicht werden kann. Z.214-215	Naja, zum Beispiel Sprechen (sollte man mehr einbauen.) Z. 257
Hörkompetenz			Ja also die (Hörbeispiele) finde ich auch ganz ganz wichtig. Z.210	Hörbücher und Hörübungen könnte man auch in Schulbüchern mehr einbauen. Da kommt so ein Spaßfaktor noch dazu, weil sie tun sich beim Lesen leichter. Z.276-279
Aufgaben- und Methodenvielfalt	Und dass die Arbeitsaufträge natürlich variieren, (…) Z.127	eine große Methodenvielfalt Z.17 Es sollten nicht immer die gleichen Aufgaben sein, also von der Art her, sondern es soll schon Abwechslung geben, (…) Z. 164-165		
Lernstandskontrollen, z.B. Checklisten, Beurteilungskriterien				

Aktuelle Fachdidaktische Erkenntnisse	In einem Begleitheft gibt es oft methodische Ideen anzumerken. Z.116-117 Ja schon (fachdidaktisch) auf dem neuesten Stand zu sein. Z. 149 Also ich glaube das Um und Auf für ein gutes Deutschbuch ist, auch ein gutes Lehrerbegleitheft. Z.179-180	Also die Themen, die dem Lehrplan entsprechen. Z.99-100		Ich finde schon, dass es Sinn macht, dass es Anregungen macht. Aber das machen die Lehrerhandbücher eher. Aber am Ende liegt es doch in der Verantwortung der Lehrer selbst. Z.242-244 Ja die (Kompetenzorientierung und Bildungsstandards) sollten ja sowieso drinnen sein! Z.246-247

Verwendung von Schulbüchern – Teil 1

Bezeichnung der Kategorie	weiblich 1 (W1)	Weiblich 2 (W2)	Weiblich 3 (W3)	Weiblich 4 (W4)
Materialien	Persönliche Arbeitsblätter, weil sie auf die Klasse abgestimmt sind. Z.37-38 Noch vertiefende Übungen oder Übungen zur Festigung Z.40	Ich mache viele Arbeitsblätter und Übungen wirklich selbst. Z.25	Ich verwende alles aufbauend auf die Starken Seiten. Alles, was es an Zusatzmaterial gibt. Lesematerialien, CDs, Hörbeispiel, (…) Z.44-45	Daher haben bei uns eigens erstellte Arbeitsblätter immer eine große Rolle gespielt. Z.63-64
Situationen	Grundsätzlich, wenn ich in ein Thema einsteige. Z.51	Also meistens mache ich einen eigenen Einstieg. Z.45 Das Buch selbst verwende ich sehr gerne bei Textsorten, weil (…) die Deutschstunde bei den Textsorten gute Übungen dabeihat. Z.39-41	Also der Einstieg ist eigentlich immer anhand eines praktischen Beispiels ohne Buch, aber dann zum Erarbeiten eines Themas wird das Buch verwendet. Z.98-99	Zum Einstieg wird es verwendet für ein neues Rechtschreibkapitel zum Beispiel. Z.81-82
Chancen in der Arbeit mit Schulbüchern	Schulbuch, weil die Kinder es griffbereit haben und sie es gewohnt sind. Z.36-37	(…) dass sich die Kinder am Schulbuch orientieren und am Schulbuch auch anhalten. Z.75-76	Dass die Kinder ein Werkzeug in der Hand haben mit einem Buch. Z.35-36	(…) wenn zum Beispiel ein Kind nicht da ist. Damit auch zuhause Dinge erarbeitet werden können. Z.67-69

	, dass das Schulbuch für die kleinen viel einfacher ist und ich glaube, dass das auch kaum zu ersetzen ist. Z.70-71	Aber das ist für sie auch so eine Basis, wonach sie sich richten (beim Lernen) Z.86-87	Jetzt in der Coronazeit habe ich das Buch zu schätzen gelernt, weil die Kinder etwas in der Hand hatten. Z.100-101	(…) dass die Schüler wissen, das was da drinnen steht müssen sie können oder zumindest Teile davon. Z. 74-75 Besonders in der Unterstufe glaube ich, dass ein Buch in der Hand etwas Notwendiges ist. Z.264-265
Herausforderungen in der Arbeit mit Schulbüchern			Erstens einmal diese Zettelwirtschaft. Es gibt kein Buch. Nichts Zusammenhängendes. Z.32-33	
Da Buch als Orientierung für Schüler*innen und Eltern	Schulbuch, weil die Kinder es griffbereit haben und sie es gewohnt sind. Z.36-37 , dass das Schulbuch für die kleinen viel einfacher ist und ich glaube, dass das auch kaum zu ersetzen ist. Z.70-71	(…) dass sich die Kinder am Schulbuch orientieren und am Schulbuch auch anhalten. Z.75-76	Ich sehe ein Schulbuch schon unbedingt als notwendig. (…) Es geht ja auch um Kinder und Mütter und Erziehungsberechtigte. Z.238-239	Dass sie (die Eltern) sehen, was da vorangeht. Z.243-244 Erstens habe ich von meinen Schülern die Rückmeldung, dass sie sich gerne an etwas anhalten. Z.235-236
Das Buch als Leitfaden	Also ein MUSS, dass ich sage, ich ziehe das jetzt durch, das mache ich nicht. Z.97-98 Da (im ersten Dienstjahr) muss ich gestehen, da habe ich die Frau … an meiner Seite gehabt. Und recht gute Kollegen, die mich an der Hand genommen haben. Z.102-103 (…), wenn man fachfremd ist, du viel mehr an dem Buch hängst. Z.108-109	Ich kenne Kollegen, die verwenden nur das Buch. Das mache ich nicht. Z.18-19 Ich würde sagen ca. Hälfte-Hälfte Z.28 Wenn ich an die nächsten Jahre denke, wo ich noch mehr Praxis sammle und mehr Erfahrung ahh (…) und auch die Zeif dafür aufbringe. Dann könnte ich mir auch vorstellen, dass man auf ein Buch verzichten könnte, was auch nicht schlecht wäre. Z.201-203	In Verbindung mit den Klassenlektüren war es nicht möglich, dass jede Klasse dasselbe macht. Z.164-165 Wenn wir der Meinung sind das ist (…) nicht passend, dann haben wir Mut zur Lücke und lassen auch etwas aus. Z.157-159	Grundsätzlich halte ich mich an das Schulbuch, aber nicht in der Reihenfolge157-158 (…) weil die Lehrer etwas haben, wo sie sich anhalten können (…) auch ganz speziell Junglehrer. Z. 239-340
Gründe für die Abweichung vom Schulbuch			Wir haben voriges Jahr mit drei Klassen angefangen. Das heißt in Verbindung mit Klasselektüren war es gar nicht möglich, dass jede Klasse dasselbe macht. Z- 163-165	

Verwendung von Schulbüchern – Teil 2

Bezeichnung der Kategorie	Weiblich 5 (W5)	Weiblich 6 (W6)	Weiblich 7 (W7)	Weiblich 8 (W8)
Materialien	Zuerst einmal Kopien, dann das Internet als Informationsqualle. Dann selbsterstelltes Material (…) Z. 26-27	Im Allgemeinen habe ich viele Arbeitsblätter auch selbst erstellt. Z.33-34 Ansonsten habe ich genommen Zeitungsartikel, Sachen aus dem Internet, wenn es um Grammatikübungen ging Spiele, Gebasteltes, Filme. Z.35-37		Wir haben auch ganz viel mit PowerPoint gemach oder generell mit Wörtersammeln online. Z. 38-39 Wir verwenden auch die Tafel ganz viel. Wir machen Tafelbilder. Z.51-52
Situationen	Ja eben in der Übungsphase sehr viel, weil die Materialien so gestaltet sind, dass Schüler sehr selbstständig damit arbeiten können. Z. 35-37 Mir ist es wichtig auch immer aus der Lebenswelt der Schüler einen Einstieg zu wählen. Das bietet das Deutschbuch meistens nicht. Z.53-55	Beim Einstieg ist es halt oft so, (…) dass es nicht ganz das auf den Punkt bringt, was ich gerne hätte. Z.57-58 Aber zum Abschluss und zur Wiederholung sage ich ok. (…) Da sind Übungen Z. 61-62	Keine spezifische Antwort	Keine spezifische Antwort
Chancen in der Arbeit mit Schulbüchern		Es ist immer da. Man ist relativ unabhängig in dem was man macht, wenn der Kopierer nicht geht, (…) Z.84-85	Es ist schon einmal praktisch, weil ich davon ausgehen kann, dass jedes Kind die gleichen Unterlagen vor sich liegen hat. Z.60-61	
Herausforderungen in der Arbeit mit Schulbüchern			Verwirrung für die Kinder, wenn man viel im Buch herumspringt Es ist also sinnvoll sich an die Gliederung im Buch zu halten. Z.132-133	(…) die Kinder mit Kopien auch sehr schlecht umgehen. Z.79
Das Buch als Orientierung für Schüler*innen	Ein roter Faden für die Schüler zum Arbeiten. Z.109-110		Verwirrung für die Kinder, wenn man viel im Buch herumspringt Es ist also sinnvoll sich an die Gliederung im Buch zu halten. Z.132-133	
Das Buch als Leitfaden für Lehrpersonen	Ich brauche nicht mehr viel vom Deutschbuch ja. Z.113-114 Ich versuche es zumindest einmal in der Woche zu verwenden, weil das quasi	Und da man ja zu zweit in der Klasse steht habe ich mich sehr an meine Kollegin angepasst. Z.44-45	Also ich habe es selbst schon verwendet und auch darauf meine Unterrichtsplanung aufgebaut. Einfach weil ich im ersten Dienstjahr noch viel zu	Ich verwende das Buch in jeder Stunde. Z. 72

	angeschafft wurde, um es zu verwenden. Z.29-30	Die Kollegin! (war mehr Stütze) Aber ich glaube, dass sich die Kollegin am Schulbuch orientiert hat. Z.51 Also gerade am Anfang. Es gibt einem ein bisschen Struktur. Z.88	wenig Erfahrung habe, um zu wissen, was brauche ich wann, was ist sinnvoll, (…) Z.25-28 Ja, ich gebe zu in Stunden, wo ich auch wenig vorbereitet war. Da war das Buch auch irgendwie ein Rettungsanker. Z.45-46 Wenn ich da nur alleine vom Lehrplan ausgehe, würde ich mich eh Nüsse auskennen. Z.170-171 Natürlich könnte man die Schule auch gestalten ohne Buch (…). Aber trotzdem finde ich sie wichtig. So wie einen Hammer. Ich tue mir leichter auf der Baustelle mit einem Hammer. Z.181-183	Also grundsätzlich versuche ich, wenn das Buch gut ist, so viel wie möglich damit zu arbeiten. Z.74-75 (...) weil ich kein Fan davon bin, dass man immer alles kopiert. Z.78
Gründe für Abweichungen vom Schulbuch	Also ich halte mich selten an die Reihenfolge im Buch, weil ich passe es an die Jahreszeiten an und lasse auch etwas weg. Z-168-170 Mein oberstes Ziel ist der Lehrplan und nicht das Buch. Z.171	Wir haben uns am Anfang vom Jahr zusammengesetzt und geschaut. Welche Schularbeitsthemen wollen wir überhaupt durchmachen? (…) und ich sage mal 3 von 4 Themen hat das Schulbuch behandelt und bei einem Thema nicht. Das haben wir dann halt komplett selbst aufgebaut. Z.43-48	Aber im letzten Jahr ist sich bei mir das Kapitel Märchen nicht mehr ausgegangen (wegen Covid 19) (…) und die Zeiten habe ich aber schon gerne vorgezogen. Z.121-123 Das war halt für die Kinder auch nicht verständlich, die haben gesagt, warum springen wir die ganze Zeit? Z.130-131	Vielleicht irgendein Projekt oder ein Thema, dass ich zusätzlich zum Deutschbuch durchnehmen will, (…) Z.73-74

Interviewleitfaden

Themenbereich	**Frage**	**Check – Wurde das erwähnt?** **evtl. Nachfragen**
Einleitung	**Einführung:** Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich intensiv mit Schulbüchern für Deutsch. Ich möchte herausfinden, was Schulbücher im Jahr 2020 können und können sollen. Als Deutschlehrperson sind Ihre Meinung und Einstellung dazu für mich besonders interessant. Wir haben genug Zeit. Erzählen und erläutern Sie, was Sie als wichtig empfinden. + Datenschutzvereinbarung	
Kurze Einstiegsfragen:	Wie lange sind Sie schon im Lehrberuf tätig? Mit welchen Deutschbüchern haben Sie schon gearbeitet? Mit welchem arbeiten Sie aktuell? Wie zufrieden sind Sie mit dem Buch? Warum?	
1) Verwendung von Lehrwerken durch die Lehrperson		
Verwendung von Lehrbüchern	a. Wie häufig verwenden Sie das Deutschbuch im Unterricht? (pro Woche) b. Gibt es bestimmte Umstände oder Situationen, in denen Sie das Schulbuch häufig verwenden?	a) wie oft pro Woche? Vergleich früher? heute? b) Stresssituationen, bei Planungsunsicherheiten, zum Einstieg in ein Thema, in der Übungsphase, beim selbstständigen Lernen? Bei Hausübungen? Homeschooling?
2) thematisch-inhaltlicher Bereich		

Inhalte, Themen	a. Was soll das Deutschbuch inhaltlich bieten bzw. enthalten? b. Welche Inhalte/Themen aus dem Schulbuch nutzen Sie besonders gern und warum? c. Inwiefern entspricht Ihre inhaltliche Unterrichtsplanung, der des Schulbuchs?	a) inhaltlicher Aufbau, Bestimmte Themen, Leitfaden, fachdidaktische Konzepte, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, usw. b) Welche Themen? Grammatik, Literatur, Leseübungen zusätzliche Onlineübungen, c) Beispiele aus der Praxis
3) formal-gestalterischer Bereich		
Struktur	a. Wie kann ein Schulbuch zu einer klaren **zeitlichen** und **inhaltlichen** Strukturierung des Unterrichts beitragen? b. Inwiefern unterstützt Sie das Schulbuch bei der **zeitlichen** und **inhaltlichen** Planung des Unterrichts?	a) Klare Strukturierung? Erarbeitung, Übung, Sicherung? Jahresplanung b) Beispiele aus der Praxis
4) pädagogisch-didaktischer Bereich		
Aufgabenkonzeption in Schulbüchern	a. Wie müssen Aufgaben in einem Schulbuch aussehen, sodass sie Ihren Ansprüchen entsprechen? b. Welche Aufgaben und Arbeitsaufträge im Schulbuch verwenden Sie besonders gerne? Warum?	a) Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden? b) Aufgaben, die eigenständiges Lernen erlauben? Operatoren: Reproduktionsaufgaben, Transfer, Lösung und Reflexion?

Methodenvielfalt	a. Kann ein Schulbuch zur Methodenvielfalt im Unterricht beitragen? Wie? b. Sind im aktuellen Buch neue Aufgaben und Methoden enthalten, die Sie schon ausprobiert haben?	a) Vielfalt an Methoden und Sozialformen im Schulbuch Das Schulbuch als Inspiration Konkrete Beispiele von Methoden, b) neue Ideen Konzepte enthalten? Beispiele aus der Praxis
5) Zusammenfassung und Abschlussfragen		
Verbesserungs-potential	a. Welches Verbesserungspotential sehen Sie bei Schulbüchern allgemein und speziell bei ihrem aktuellen Schulbuch? Warum? b. Halten Sie die Verwendung des Schulbuchs im Deutschunterricht als notwendig? Warum?	a) Unterscheidung: allgemein und Bezug auf das aktuelle Schulbuch Sind Bücher veraltet? Onlinematerialien notwendig? Müssen Aufgaben angepasst werden? Leistungsniveau oft nicht passend? b) Begründung, Unterscheidung: allgemein vs. für Ihren eigenen Unterricht Unterschiede? Früher und heute
Sonstige Erwartungen an ein Schulbuch	Im Laufe des Interviews wurden einige Anforderungen an ein Schulbuch angesprochen. a) Fällt Ihnen noch ein Aspekt ein, den Sie besonders wichtig finden?	b) klare inhaltliche Strukturierung? Lernziele und Basiskompetenzen? thematisieren Arbeitstechniken und Lernstrategien? Übungen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade? nachvollziehbare Lernschritte? Aufgaben, das eigeneständige Lernen erlauben? Information über Lernaufgaben und Anforderungen? gute und leichte Lesbarkeit der Lerninhalte? passenden Bildern und Graphiken? (Sandfuchs 2010, 21)