

# Analyse von Lesetexten in DaF-Lehrbüchern für die Grundschule

---

**Vučković, Anamarija**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2024**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:683833>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-12-23**



*Repository / Repozitorij:*

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti

nastavničkog usmjerenja

Anamarija Vučković

**Analiza pisanih tekstova u udžbenicima njemačkoga jezika u osnovnoj  
školi**

Diplomski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Melita Aleksa Varga

Osijek, 2024.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za njemački jezik i književnost

Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti

nastavničkog usmjerenja

Anamarija Vučković

**Analiza pisanih tekstova u udžbenicima njemačkoga jezika u osnovnoj  
školi**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Melita Aleksa Varga

Osijek, 2024.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur - Lehramt

(Ein-Fach-Studium)

Anamarija Vučković

**Analyse von Lesetexten in DaF-Lehrbüchern für die Grundschule**

Diplomarbeit

Mentorin: Univ. Doz. Dr. Melita Aleksa Varga

Osijek, 2024

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur - Lehramt

(Ein-Fach-Studium)

Anamarija Vučković

**Analyse von Lesetexten in DaF-Lehrbüchern für die Grundschule**

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

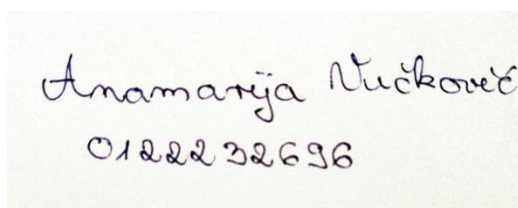
Mentorin: Univ. Doz. Dr. Melita Aleksa Varga

Osijek, 2024

## IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio/la te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/na da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 9.9.2024.



Anamarija Vučković  
0122232696

---

Anamarija Vučković, 0122232696

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Analyse und dem Vergleich von Lesetexten aus fünfzehn Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache und Wahlfach in der Grundschule. Texte aus drei Lehrbuchserien wurden hinsichtlich ihrer Eignung für die kognitive Reife, den Schwierigkeitsgrad und den Sprachfortschritt der SchülerInnen analysiert, einschließlich Texttyp, Aussehen des Textes und Kohärenz. Anschließend wurden die thematischen Inhalte und Aufgaben für die SchülerInnen bei der Textbearbeitung analysiert.

Es wurde eine qualitative Analyse der Daten durchgeführt. Die Analyse hinweist darauf, dass es darauf geachtet werden sollte, dass das Leseverständnis der Texte durch ihre Visualisierung und Einführungsaufgaben erleichtert werden sollte.

Die Texte, die das Leseverstehen einüben, sollten in einer Standardsprache verfasst und für die Interessen der Schüler relevant sein. Sie sollten außerdem Werte wie Inklusion, Interkulturalität, emotionale Entwicklung enthalten. Das Fördern des Abbaus von Vorurteilen und die Entwicklung eines Umweltbewusstseins sind ebenfalls von Bedeutung. Ein Vergleich der Texte in den Lehrbüchern ergab, dass diese Elemente in allen Lehrbuchreihen vorhanden sind, jedoch nur in geringerem Maße.

**Schlüsselwörter:** Lehrbücher, Lesarten, Lesenlernen, Lesetexten

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	1
<b>2. Theoretischer Hintergrund</b> .....	2
<b>3. Methodologie</b> .....	6
<b>4. Analyse der Lesetexte</b> .....	12
<b>5. Interpretation der Analyseergebnisse</b> .....	22
<b>6. Fazit und Ausblick</b> .....	31
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	33



## **1. Einleitung**

Die Analyse von Lesetexten in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache ist ein wichtiger Faktor im Bildungsprozess. Lehrbücher werden von LehrerInnen auf der Grundlage des von den Verlagen angebotenen Materials ausgewählt. Eine gründliche Analyse dieses Materials ist notwendig, um der Lehrkräften bei der Auswahl von Lehrbücher zu helfen, die die beste Texte bieten, um die SchülerInnen zu informieren, zu inspirieren und zu motivieren. Dieses Thema war auch in der Vergangenheit von Interesse für viele Schulreformer, doch in jüngster Zeit ist der Bedarf an der Modernisierung fremdsprachiger Lehrbücher, bedingt durch die Entwicklung neuer Technologien und den technischen Fortschritt, noch größer geworden. Dabei ist es wichtig, dass die Texte an die Bildungsziele, das Alter der Schüler und den Vorwissensstand angepasst sind, um effizientes und motiviertes Lernen zu fördern.

Ziel dieser Arbeit ist die Analyse von Texten in Lehrbüchern anhand von Kriterien, die den Lehrkräften helfen könnten, geeignete Arbeitsmaterialien und Lehrbücher für den Deutschunterricht als Fremdsprache auszuwählen. Dabei werden pädagogische, sprachliche und kulturelle Ziele für SchülerInnen der vierten, fünften und sechsten Klasse sowie der siebten und achten Klasse der Grundschule berücksichtigt.

Diese Diplomarbeit besteht aus sechs Teilen: In der Einleitung wurde das Thema bekannt gegeben und Ziel und Struktur dieser Arbeit erläutert. Im theoretischen Hintergrund wird ein Überblick der Definitionen des Lesens geliefert und das Leseverstehen nach den in dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen beschriebenen Stufen in Grundschule. Danach werden drei Schlüsselaspekte der Texte (thematische, sprachliche und kulturelle Relevanz) angegeben, einige Kriterienkataloge für die Lehrbuchanalyse erwähnt und drei Arten des Lesens nach der Anwendung im Unterricht gelistet. Im Teil der Arbeit namens Methodologie, werden die Kriterien für die Analyse der Lesetexte, wie sprachliche Komplexität, thematische Vielfalt, interkulturelle Kompetenz und didaktische Aufbereitung detailliert erklärt. Im analytischen Teil der Diplomarbeit werden die zur Analyse ausgewählten DaF Lehrbücher anhand des Instrumentes der Analyse von Lesetexten beschrieben. Darin wird die sprachliche Analyse der Satzstrukturen der Lesetexte in einzelnen Lehrbüchern (nach gleicher Klassenstufe) durchgeführt, und thematische Analyse der Inhalte der Lesetexte und kulturellen Aspekte besprochen. Danach folgt die Interpretation mit dem Vergleich der Analyseergebnisse mit den Ergebnissen der Lehrerumfrage über ihrer Zufriedenheit mit der Verwendung von Lehrbücher im Unterricht. Fazit und Ausblick enthält die Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen mit Ausblick auf weitere Forschungsbedarfe.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Eine der ersten Herausforderungen dieser Forschung ist die Definition des Lesens und in welcher Beziehung das Lesen zu DaF und DaZ Unterricht steht. Laut Ehlers (vgl. 2007: 287) kann der Leseprozess als ein zeitlicher Prozess definiert werden, der vom Prozess der primären Wahrnehmung über die Worterkennung bis zum Prozess der höheren Interpretation reicht. Wir können uns vorstellen, wie komplex der Leseprozess ist, und überlegen darüber, welche Herausforderungen es im Unterricht impliziert, bzw. wie viele Aktivitäten das Lesen in einer Fremdsprache mit sich bringt, wenn wir die Liste studieren, die Ehlers (2007: 287) dann zur Verfügung stellt:

- die visuelle Analyse (Buchstabenerkennung);
- die phonologische Rekodierung, bei der Grapheme und Phoneme einander zugeordnet werden;
- die Worterkennung und das Erfassen von Wortbedeutungen;
- die Satzanalyse, bei der Sätze in Phraseneinheiten untergliedert und denen Beziehungen geklärt werden;
- die semantische Analyse, die auf die Bildung propositionaler Einheiten zielt;
- die Textanalyse, bei der Verbindungen zwischen Sätzen und größeren Texteinheiten gestiftet werden und der Leser die vielen Informationen eines Textes auf das Wesentliche reduziert.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)<sup>1</sup> zählt stilles Lesen neben dem Hören und Sehen der Mediensendungen zu den rezeptiven Aktivitäten: „Rezeption und Produktion (mündlich und/oder schriftlich) sind ganz offensichtlich primäre Prozesse, weil beide bei der Interaktion benötigt werden.“ (GER 2001: 25). Leseverstehen als Wissensniveau, also das zu erreichende Ergebnis in der Grundschule, wird nach GER wie in folgender Tabelle 1 beschrieben.

**Tabelle 1: Beschreibungen des Niveaus von Leseverstehens von A1 bis B1 in Grundschule nach GER**

<b>Lesen</b>	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
--------------	---	---	--

Zusätzlich zu den oben genannten Definitionen des Lesens hat der Autor Westhoff (1997: 85) auch zur Leseforschung beigetragen und festgestellt, dass Lesen „ein interaktiver Prozess ist, bei dem der Leser, beziehungsweise die Leserin, auf die Signale im Text reagiert, jedes mit seinen eigenen Erwartungen, Einstellungen und Vorerfahrungen“ (Westhoff 1997: 85 zitiert nach Truck-Biljan, Bagarić Medve 2023: 363).

<sup>1</sup> <https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-11/referenzrahmen2001.pdf>, abgerufen am 7.9.2024

Da Lesen eine Reaktion auf Signale ist, die auf Erwartungen, Annahmen und Erfahrungen basiert (vgl. ebd.), sollte die Lehrkraft jedes Mal, wenn sie den Text zum Lesen im Unterricht vorbereitet, über die Erfahrungen der SchülerInnen in Grundschule nachdenken, die den Text lesen werden. Im Kapitel „Auf der Suche nach dem guten Lehrwerk“ (Duszenko 1994: 7) erzählt die Autorin der „Lehrwerkanalyse“ über der Unzufriedenheit der LehrerInnen über die Lehrwerke, die langweilige Texte enthalten: „Wen wundert's, dass manche Schüler (vor allem die in den hinteren Reihen) immer wieder bei anderweitigen Beschäftigungen oder kurz vor dem Einschlafen ertappt werden.“ (ebd.).

Die thematische Relevanz ist einer der Schlüsselaspekte, die Lehrbuchtexte beinhalten sollten. Texte zu Themen, die im Interessenbereich der Lernenden liegen, motivieren die SchülerInnen zum Lesen. Aktuelle Themen, die in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache enthalten sein sollten, wecken das Interesse der Lernenden, oder, im Gegenteil, wie „künstlich wirkende Textbeispiele, mangelnde Kontextualisierung sprachlicher Einzelphänomene“ (Wichmann 2016: 672) demotivieren. Um die Fallstricke einer oberflächlichen Durchsicht der Texte bei der Auswahl der Lehrbücher zu vermeiden, stellt Duszenko (vgl. 1994: 140-144) einem literarischen Text einen Beispiel der nur scheinbar unzusammenhängenden Sätze einer Übung gegenüber, die thematisch und durch eine gemeinsame Sprachperspektive doch verbunden sind. Duszenko beweist, dass eine Reihe unabhängiger Sätze im Unterricht, wenn sie thematisch kohärent sind, besser anwendbar ist als ein durchschnittlicher literarischer Text, wenn diesem Text ein Unterrichtskontext fehlt (vgl. ebd.).

Der zweite Schlüsselaspekt der Texte zum Lesen in DaF und DaZ Lehrbücher wäre sprachliche Relevanz. Aufgrund der sprachlichen Relevanz der Texte ist es erforderlich, den Schwierigkeitsgrad der Texte an das Niveau der Sprachkompetenz der Lernenden anzupassen. Das grundsätzlich bedeutet auf schwierige, komplizierte Texte zu verzichten, aber dies impliziert doch nicht unbedingt ihre Vermeidung. Die Einbeziehung längerer, syntaktisch komplizierterer oder sprachlich authentischer Texte, die an das Sprachniveau der Lernenden nicht angepasst sind, sollte durch methodische Bearbeitung zu einer positiven Herausforderung werden, so dass gewährleistet wird, dass schwierigere Texte für SchülerInnen keine Frustrationsquelle mehr darstellen.

In Bezug auf solche Schwierigkeiten bei Rezeption der Texte sind in GER die bestimmten Bedingungen und Einschränkungen gelistet: „Hilfen bei der Aufgabe, Textmerkmale, Art der geforderten Reaktion/Antwort“ (GER 2001: 160) und ausführlich beschrieben (vgl. GER 2001: 160-161).

Also, die SchülerInnen können auch mit geringeren sprachlichen Vorkenntnissen, durch logisches Denken und unter Einbeziehung ihrer eigenen Erfahrungen aus interessierenden Bereichen, einen schwierigeren Text zufriedenstellend verstehen: „Bestimmte Aufgaben erfordern vom Leser/Hörer zu zeigen, dass er die Hauptinformationen verstanden hat, die in einem Text klar zum Ausdruck gebracht werden; andere Aufgaben erfordern den Einsatz der Fähigkeit zu Schlussfolgerungen.“ (GER 2001: 161). Es ist auch empfehlenswert, authentische Texte (wie Blog-Kommentare, Briefe, Zeitungsartikel etc.) durchdacht anzuwenden. Diese Texte können ebenfalls Ausdrücke enthalten, die umgangssprachlich sind, da in modernen Lehrbüchern auch eine mediale Dimension vorhanden ist (vgl. Dürscheid 2006: 43 - 44).

Interkulturelle Kompetenz ist der dritte Schlüsselaspekt von Schulbuchtexten, der schülernahe Elemente der Kultur betrifft. Die Darstellung verschiedener Perspektiven kann dazu beitragen, Empathie für andere zu entwickeln. Die Lehrkraft, die die Texte auswählt, entwickelt die Auswahlkriterien, indem sie über die entwicklungssoziologische Angemessenheit der Themen nachdenkt, und prüft, ob ein Text das moralische Verständnis verbessert und wie stark das Lehrbuch Beziehungen in Familie und Freundschaft thematisiert (vgl. Košuta 2014: 8).

Neben der Berücksichtigung solcher relevanten Aspekte bei der Auswahl von Lesetexten kann eine höhere Motivation der Lernenden auch durch den Einsatz von Technologie und eine individuelle Herangehensweise erreicht werden. Die Festlegung klarer Ziele ist wichtig für Aufgaben, die das Leseverständnis erleichtern sollen. Diese Aufgaben können entweder den Lesetexten vorausgehen, während des Lesens auftreten oder nach dem Lesen verwendet werden.

Vor der Arbeit mit SchülerInnen sollten sich die Lehrkräfte, die Lehrbücher anhand der Texte auswählen, fragen, welche Lehrbuchtexte implizit pädagogische Ziele für das Leseverstehen hervorheben, wie z. B. die Entwicklung der Intelligenz der SchülerInnen (vgl. Petrović 1988: 17), d. h. das Üben des morpho-phonologischen Leseniveaus bei jüngeren Schülern sowie die Förderung des kritischen Denkens bei Jugendlichen, und welche Texte sprachliche, kulturelle oder motivierende Anforderungen erfüllen. Daher ist es wichtig, dass die Lehrkräfte erkennen, ob die Lehrbücher genügend Bewertungsmaterial für das Üben des Leseverstehens und Material zur Bewertung der Leseverständnisfähigkeiten bieten.

Duszenkos Handbuch für Lehrkräfte „Lehrwerkanalyse“, entstand nach dem Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“, das unter Beteiligung mehrerer Universitäten durchgeführt wurde. In diesem Handbuch werden gleichzeitig die Ergebnisse der gemeinsamen didaktischen Forschung präsentiert, worin versucht wurde einige objektiven Kriterien für Auswahl

der DaF- Lehrbücher zu definieren, mit der Absicht, um den LehrerInnen bei der Bewertung vom Lehrwerk und bei der Auswahl dessen hilfreich zu sein. Nicht nur Duszenko (vgl. 1994: 29-35), sondern auch Ickler (vgl. 1984: 61) erwähnt, zehn Jahre vor Duszenkos „Lehrwerkanalyse“, die Auswirkungen des Mannheimer Kriterienkatalogs: „Die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache sind teils im sogenannten MANNHEIMER GUTACHTEN beurteilt worden, teils (soweit sie Lehrwerke für ausländische Arbeitnehmer sind) von Barkowsky et al. (1980b)“ (Ickler 1984: 61). Die angesehenen Autoren des „Mannheimer Gutachtens“ (vgl. Duszenko: 29-39) begutachteten damalige DaF-Lehrwerke und versammelten und veröffentlichten ihre Bemerkungen in diesem umfangreichen Katalog der wissenschaftlichen Artikeln. Duszenko bevorzugt Stockholmer Kriterienkatalog mehr als Mannheimer Gutachten und bietet die Ausschnitte aus beiden Publikationen den Lesern zum Vergleich (vgl. ebd.: 30-31). Die exemplarische Analyse zeigt, dass die offenen Fragen des Stockholmer Kriterienkatalogs eine bessere Denkweise als die Definitionen und Beschreibungen der empfehlenswerten Beispiele des Mannheimer Gutachtens darstellen: „Sie sollten sich als offene Systeme verstehen, die sowohl ergänzt oder auch verkürzt werden können. Andernfalls berauben sie uns der Freiheit, unsere eigenen Standpunkte und Prioritäten sowie neuere wissenschaftliche Entwicklungen in der Analyse zu bedenken.“ (Duszenko 1994: 35).

In der Grundschule lernen SchülerInnen überwiegend im Alter zwischen 9 und 14 Jahren den Wahlfach Deutsch. In diesem Alter sollten SchülerInnen in der Regel das Lesen in ihrer Muttersprache beherrschen und in der Lage sein, simplifizierte fremdsprachige Inhalte in ähnlicher Weise wie Erwachsene aufzunehmen. Ausnahme davon sind viele SchülerInnen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten, die aufgrund der schwächeren Entwicklung der Lesefähigkeiten in ihrer Muttersprache, auch Schwierigkeiten beim Aufbau ihres mentalen Lexikons haben. Beim Fremdsprachenlernen wird es davon ausgegangen, dass Kinder im Alter von etwa 9 bis 10 Jahren über durchschnittlich entwickelte Sprachkenntnisse verfügen, zu denen ein kommunikativer Wortschatz und durchschnittlich entwickelte, phonologische Lese- und Schreibfähigkeiten gehören. Das folgende Zitat aus Icklers „Deutsch als Fremdsprache“, obwohl es sich auf das Sprachenlernen im Erwachsenenalter bezieht, unterstreicht eine universelle Bedeutung der Visualisierung von Schulbuchttexten als Hilfsmittel beim Erlernen einer Fremdsprache:

Die Sprachsituation ist – besonders für den erwachsenen Lerner – durch eine spezifische Einschränkung seiner Persönlichkeit charakterisiert. Der in seiner Muttersprache voll ausdrucksfähige Lerner wird in eine quasi kindliche Lernsituation versetzt, in der er nur sehr eingeschränkt mitteilungs-fähig ist. Diese Reduktion wird in der Regel als sehr belastend empfunden, besonders weil die Eingeschränktheit der sprachlichen Mittel oft eine totale Banalisierung der Inhalte mit sich bringt: dies ist in Lehrbuchttexten häufig der Fall und ist nicht immer vermeidbar. Ein wesentliches Mittel zur Aufhebung dieser Einschränkung und damit zur Entlassung der Sprachlernsituation ist die künstlerisch-visuelle Gestaltung der Lehrwerks. (Barkowski 1977: 20 zitiert nach Ickler 1984: 61)

Getraude Heyd gibt folgende Arten von Lesen an: Lernlesen, lautes Lesen und aufgaben- oder interessegeleitetes Lesen (vgl. Heyd 1990: 107-108). Lernlesen bezeichnet das Lernen neuer Wörter, Wendungen und grammatischer Strukturen, wobei der Inhalt eines Textes weniger wichtig ist, denn der Text wird als Mittel zum Beherrschen von rezeptiven fremdsprachlichen Fertigkeiten benutzt (ebd.). Diese Texte sind der sprachlichen Progression unterworfen, das heißt, sie sind nicht unbedingt authentisch. Diese Texte werden künstlich konstruiert und der Alter und sprachlichen Fähigkeiten der Schüler und ihren Vorkenntnissen angepasst (ebd.).

Da die Lesetexte in DaF-Lehrbüchern ein Teil des gesamten Lehrmaterials sind, ist es sinnvoll, sich mit der Arbeit der Rezensenten vertraut zu machen, um zu erfahren, welche Reflexionsfragen Lehrkräfte bei der Analyse neuer Lehrbücher beantworten sollten.

### **3. Methodologie**

Die Auswahl von Lehrwerken ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich geregelt. In Kroatien wählt die Lehrkraft die neuen Lehrwerke auf die Weise, dass nach einer bestimmten Periode die Herausgeber der vom Kulturministerium geprüften neuen Lehrbücher den LehrerInnen Mustere exemplare der Lehrbücher zur Verfügung stellen. Nach Prüfung des Inhalts gibt die Lehrkraft ihre Wahl elektronisch ab, unter den Materialien, die von verschiedenen Verlagen angeboten werden. Auf ähnliche Weise werden die Lehrwerke auch in Deutschland ausgewählt: „In Deutschland wird jedes Lehrwerk von den Kultusministerien der Bundesländer geprüft, bevor es für die öffentlichen Schulen zugelassen wird.“ (Duszenko 1994: 13).

Die Hypothese, dass eine objektive Beurteilung der Lehrwerke durch „Kriteriengitter“ (ebd.) möglich sei, ist doch in Erwartungen überzogen geblieben. Denn die Kriterien für die Auswahl von Lehrbüchern sind immer subjektiv, doch trotz dieser Subjektivität sind die Autoren des Kriterienkatalogs für die Auswahl von Lehrbüchern der Meinung, dass die Auswahl von Lehrbüchern nicht willkürlich erfolgen sollte (vgl. ebd. 29-36).

In Anbetracht der Problematik sieht Strauss nicht so große Bedeutung in der Auswahl der Lehrbücher, sondern in der Auswahl der Texte, wofür die Auswahlkriterien befolgt werden sollten: „auch wenn Sie Ihren Unterricht im Wesentlichen auf ein Lehrwerk und damit auf „vorgeschriebene“ Texte stützen, kann nicht jeder Lehrwerk-Text unbesehen übernommen und in die Klasse getragen werden, vor allem weil die DaF-Lehrwerke in der Regel die ganze Welt „beglücken“ wollen und nicht für eine klar begrenzte Zielgruppe verfaßt worden sind!“ (Strauss 1984: 65).

Laut Strauss (1984: 65) gehören folgende Kriterien zur Auswahl von Texten: „Kommunikationsrahmen; Text-Charakter; Sprachebene; Schwierigkeitsgrad“. Dabei bedeutet ein Kommunikationsrahmen die Antwort auf die Frage über den Text, ob der Text nach seinem Thema, seiner Situation, Textsorte und Sprache dem gegenwärtigen oder zukünftigen Kommunikationsrahmen der LernerInnen gehört. Text-Charakter bezieht sich auf die Frage, ob es sich um einen zum Sprechen motivierenden Text handelt und ist das Thema interessant, und gibt es im Text einige Kontraste, z.B. bei den Verhaltensnormen und kann der LernerIn eigene Position daraus besser verstehen und eigene kulturelle Identität fördern (vgl. ebd.). Sprachebene bezieht sich auf Standardsprache und ob es Abweichungen davon gibt (vgl. ebd.). Schwierigkeitsgrad bezieht sich auf die Antwort auf die Frage: „Paßt der Text grundsätzlich aufgrund seines situativ-thematischen und sprachlichen Schwierigkeitsgrades in das Sprachprogramm der Lerner?“ (Strauss 1984: 65).

Wenn wir die vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001: 160) empfohlener Überprüfung der Merkmale des Textes wegen der Angemessenheit von einem Text mit den Kriterien zur Analyse von Strauss vergleichen, finden wir Ähnlichkeiten hinsichtlich der sprachlichen Komplexität. In GER (vgl. 2001: 160) sind Beispiele in einer Liste enthalten, um leichter erkennen zu können, was ein Text komplex und schwierig macht. GER (ebd.) listet zur sprachlichen Komplexität Elemente wie komplexe Satzstrukturen, lange Sätze, nicht kontinuierliche Nebensätze und unter anderen Ausdrücke ohne bestimmte vorherige Erwähnung oder Referenz auf. Für die Überprüfung der Angemessenheit der Textsorte wird im GER (ebd.) die Frage gestellt, ob das Genre oder der Lebensbereich den Lernenden hilft den Inhalt des Textes zu verstehen, und ob der Text „eher konkret oder abstrakt ist“ (GER 2001: 160).

Danach wird nach GER die Reduzierung der Komplexität durch bessere Kohärenz und klarer Aufbau des Textes empfohlen (vgl. ebd.). Zur sprachlichen Komplexität gehört nach GER auch Länge des Textes wegen des „Risiko der Ermüdung“ (GER 2001: 161). Personalisierte Texte, die an das Interesse des Lesers angepasst sind, steigern hingegen die Motivation. Dennoch wird im GER behauptet, dass längere und redundante Texte leichter zu verstehen seien als kurze, prägnante schriftliche Informationen. Dabei wird der Umfang des neuen Wortschatzes berücksichtigt, denn: „Das Vorkommen seltener Vokabeln erhöht im Allgemeinen die Schwierigkeit eines Textes“ (ebd.).

Der wissenschaftliche Artikel der Autorin Nataša Košuta könnte für LehrbuchrezensentInnen hilfreich sein. Die Zielgruppe dieser Forschung waren nämlich die StudentInnen des ersten Studienjahres der deutschen Sprache und Literatur, also die Gruppe der AdolescentInnen. Die

Autorin behauptet, dass „der Fremdsprachenunterricht durch die Wahl von Texten mit passenden Themen nicht nur die Beteiligung der Studierenden an der Kommunikation, sondern auch am Meinungs austausch sowie an der Festlegung von Werten und Zielen auf dem Weg zur Identitätsbildung fördern kann“ (vgl. Košuta 2014: 6).

Obwohl der Artikel sich an ältere Lernende, bzw. die Studierende richtet, können die Fragen aus ihm, die auf das Erkennen entwicklungsgerechter Themen in Texten abzielen, auch auf GrundschülerInnen angewendet werden, insbesondere auf jene in der 7. und 8. Klasse. Das sind folgende Fragen, die mit der Absicht, um zukünftige Rezensionen zu fördern, indem der universelle Begriff Zielgruppe der Lernenden statt Studierende verwendet wird (vgl. Košuta 2014: 8):

1. Fördert das Lehrbuch die Entwicklung der emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Studierenden, indem es Themen wie Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, berufliche und weltanschauliche Richtungswahl einbezieht?
2. Fördert das Lehrbuch die Entwicklung der emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Studierenden, indem es Themen einbezieht, die das moralische Verständnis verbessern können, zum Beispiel moralische Dilemmata, politische und wirtschaftliche Fragen, Umweltschutz, Arbeit für das Gemeinwohl, ethnische und rassische Toleranz?
3. Fördert das Lehrbuch die Entwicklung der emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Studierenden, indem es die Beziehungen in der Familie und die Beziehungen zu Gleichaltrigen thematisiert?
4. Lassen sich die angebotenen Themen mit den bisherigen Erfahrungen der Studierenden in Verbindung bringen?
5. Sind Themen, die sich auf die Erfahrungen der Studierenden im Alltag beziehen, im Lehrbuch enthalten?
6. Bietet das Lehrbuch die Möglichkeit, sich mit Menschen (aus dem öffentlichen und privaten Leben) zu identifizieren?
7. Welche zielgruppenspezifischen Themen fehlen im Lehrbuch?

Im Vorwort zu GER (2001: 3) heißt es, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz das zentrale Thema des GER als umfassende Publikation zum Erlernen einer Fremdsprache seien. GER (2001: 163) spricht von der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in der plurikulturellen Dimension von Kommunikationsfähigkeiten, der sogenannten plurikulturellen Kompetenz. „Das erfolgreiche Handeln“ (GER 2001: 163) wird erwähnt als Ziel der Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz.

Duszenko erwähnt genau diesen Ausdruck des amerikanischen Sprachphilosophen John Austin im Zusammenhang mit der Analyse dialogischer Texte in Lehrbüchern: „wenn wir etwas sagen, tun wir etwas damit, dass über das Sprechen der Worte hinausgeht: wir bitten um etwas, wir verlangen etwas, wir entschuldigen uns, wir drücken Bewunderung aus, wir machen einen Vorschlag, wir lehnen einen Vorschlag ab, wir machen einen Gegenvorschlag, wir beschweren uns etc.“ (Duszenko 1994: 145). Sowohl dialogische als auch monologische Texte im Lehrbuch sollten einige Elemente der Bräuche und Kultur von Angehörigen verschiedener Nationen enthalten „wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell



unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt“ (GER 2001: 163). Solche Texte sollten sich natürlich anfühlen, dass die Mehrsprachigkeit als Regelfall geschieht, denn eine plurikulturelle Kompetenz bedeutet: „sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen“ (ebd.).

In Bezug auf die Unterrichtspraxis wies Weigmann darauf hin, dass nicht einmal Schulbuchautoren streng den vorgeschriebenen Grundsätzen der Unterrichtstheorie unterworfen seien, nicht jeder Schulbuchautor wissenschaftliche Interessen verfolge (vgl. Weigmann 1992: 9). Wichtig ist eine gute didaktische Aufbereitung der Lehrinhalte, wobei der Lehrer das Lehrbuch, aber auch andere Hilfsmittel nutzen kann. Bei der Auswahl eines Textes sollte der Lehrer die Erfahrung und das Vorwissen seiner Schüler berücksichtigen: „Die Auswahl eines geeigneten Textes zum Lesen hängt von der Situation, den Bildungsergebnissen, die wir erreichen möchten, dem Zweck und den Zielen des Lesens, dem Inhalt der Lektion, das heißt, dem Thema, dem Text selbst und den Schülern – ihren allgemeinen Sprachvorkenntnisse, Alter und Interessen.“ (Truck-Biljan, Bagarić Medve 2023: 367).

Didaktische Lesevorbereitung bedeutet, dass der Lehrer geeignete Übungen und Aufgaben vorbereitet und auswählt, um den SchülerInnen die Beherrschung des Textes zu erleichtern. Die Autorinnen Truck-Biljan und Bagarić Medve (2023: 369) listen in ihrem wissenschaftlichen Artikel die geeigneten Übungen auf, die die LehrerInnen bei der Arbeit mit Schülern finden, auswählen oder selbst erstellen können:

Einige angepasste Übungen und Aufgaben sind:

- das Zeigen und/oder Beschreiben von Bildern, Fotografien, Skizzen, Videos mit oder ohne Ton oder die Verwendung von Tonreizen wie Videos ohne Bild, Tonaufnahmen, Stimmen, Musik (z. B. zur Motivation, bei der Einführung in das Thema, oder bei der Einführung der Elemente der Kultur, die den pädagogischen Kontext eines bestimmten geschriebenen Textes bilden)
- ein Assoziogramm nach der Brainstorming-Übung (z. B. zur Motivation, Aktivierung von Vorkenntnissen, Sammlung des notwendigen Vokabulars usw.)
- das Fragestellen, was die Schüler über den zu lesenden Text wissen möchten
- Kombinieren eines Bildes und Wörtern oder Teilen des Textes (z.B. um den Kontext zu visualisieren, das Thema und/oder den Wortschatz einzuführen)
- ein Ratespiel, das Lösen eines Kreuzworträtsels oder eines Puzzles
- Wörter oder Sätze kombinieren
- eine Liste machen
- Liste der Optionen (zur Inhaltsvorhersage)
- Vorhersage der Antworten auf Fragen

- Vorhersage der Bedeutung anhand von Bildern, Titeln und Ähnlichem
- teilweises Ausfüllen der Tabelle
- Lesen des Titels des Textes oder eines vereinfachten Vorwands (z. B. Vorwort)
- Wortschatzarbeit (z. B. Aufbereitung neuer Wörter, die für das Textverständnis entscheidend sind und deren Bedeutung sich nicht aus dem Kontext, Vorkenntnissen zur Wortbildung, Ähnlichkeit mit der ersten oder zweiten Fremdsprache erschließen lässt)
- Aufgaben zum Erkennen einer bestimmten Textsorte, eines bestimmten Stils oder einer bestimmten Gattung (meist bei der Arbeit mit fortgeschrittenen Studierenden)
- Gespräch oder Diskussion zum Thema des Textes.

Um die Forschung in dieser Diplomarbeit erfolgreich durchzuführen, wurde in Anlehnung an die am Anfang der methodischen Teil genannten Kriterien von mehreren AutorInnen, ein eigenes Instrument entworfen, das folgende Angaben beinhaltet: Textsorte, Thema, Authentizität, Kommunikationsbereich, Schwierigkeitsgrad, Leseart. Als andere Angaben in diesem Instrument werden auch die Folgende bestimmt: Name der Lektion, Übungen oder Aufgaben zum Text, Innere/äußere Gestaltung und Funktion/Ziel des Textes. Ein Beispiel dafür ist in der Tabelle Nummer 2 sichtbar, worin die gesammelten Daten eines von insgesamt 15 Lehrbüchern dargestellt sind.

**Tabelle 2: Beispiel des Instrumentes zur Analyse von Texten im Lehrbuch *Wir 1***

Nr.	Textsorte und Thema	Authentizität	Kommunikationsbereich	Lektion	Leseart	Schwierigkeit	Übungen, Aufgaben	Innere/äußere Gestalt	Funktion + Ziel
1	Monolog, Thema: Annina stellt sich vor	Didaktisiert	Alltag	Wir trainieren ... Modul 1	Globalverstehen	Leicht, kurz	4. Annina stellt sich vor. Lies den Text. Was stimmt?	1 Absatz	Sich oder jemanden vorstellen
2	Monolog, Thema: Sebastian stellt sich vor	Didaktisiert	Alltag	Wir trainieren ... Modul 1	Globalverstehen	Leicht, kurz	5. Sebastian stellt sich vor. Lies den Text. Was stimmt?	1 Absatz	Sich oder jemanden vorstellen
3	Monolog, Thema: Familie Scherwitzl	Authentisch	Alltag	Wir trainieren ... Modul 1	Globalverstehen	Leicht, kurz	8. Das ist Familie Scherwitzl. Lies den Text.	1 Absatz	Eine Familie vorstellen
4	Monolog, Thema: Anette beschreibt ihr Zimmer	Didaktisiert	Alltag	Wir trainieren ... Modul 2	Globalverstehen	Leicht, kurz	3. Anette beschreibt ihr Zimmer. Lies den Text. Was ist richtig? Was ist falsch?	1 Absatz	Ein Raum beschreiben
5	Monolog, Thema: Stefans Geburtstag	Didaktisiert	Alltag	Modul 3, Lektion 8	Globalverstehen	Mittelschwer, <u>mitellang</u>	16. Lies den Text. 17. Was ist richtig? Was ist falsch?	1 Absatz	Eine Geburtstagsfeier beschreiben
6	Dialog, Thema: Geburtstagsgespräch	Didaktisiert	Alltag	Wir trainieren ... Modul 3	Globalverstehen	Leicht, kurz	3 Lies den Text. Was stimmt?	Gespräch, 12 Sätze	Eine Geburtstagsfeier beschreiben

Die zur Analyse gesammelten Daten dienen zur Beantwortung der Fragen aus den folgenden Analysekriterien:

- Welcher Textsorte (Dialog oder Monolog) und welchem Thema gehört der Text, beziehungsweise inwieweit passt dieses Thema in den in GER vorgegebenen interkulturellen Ansatz? Wie viel Themen unterstützen staatsbürgerliche Bildung, Empathie gegenüber anderen, Gesundheitserziehung und positive Beispiele von Menschen, die Vorbilder für Schüler sein können?

- Ist der Text didaktisiert/adaptiert/authentisch? (Autorinnen Truck-Biljan und Bagarić Medve (2023: 366) haben auch die Texte auf folgende Kriterien eingeteilt: „...authentische (originale), semi-authentische (oder simulierte authentische) und adaptiert-authentische Texte, die vereinfacht wurden, sowie solche, die ausschließlich für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht zusammengestellt wurden.“)

- Welchem Kommunikationsbereich gehört der Text? (Ist der Text alltäglich oder, ob er, laut Strauss (1984: 65): „...dem zukünftigen Kommunikationsrahmen der LernerInnen gehört“)

- Welcher Leseart ist der Text gewidmet? (Fördert der Text Globalverstehen, selektives Verstehen oder Detailverstehen? Die Einteilung auf diese Weise ist bei Autorinnen Truck-Biljan und Bagarić Medve (2023: 365) erwähnt worden: „...unterscheiden wir zwischen globalem Lesen, selektivem Lesen und detailliertem Lesen – drei Arten des Lesens, die wir oft sofort nacheinander im Unterricht verwenden.“)

- Schwierigkeitsgrad ist subjektiv nach enthaltendem Wortschatz und Länge des Textes bewertet.

Im Verfahren wurden die in der Tabelle gesammelten Informationen kategorisiert. Diese Informationen beziehen sich auf die Lesetexte, dabei auch Dialogen unter ihnen, aber die Sprechakte und andere kommunikationsenthaltene Texte, sind aus dem Fokus dieser Forschung geblieben.

Alle Angaben sind aus drei Serien der Lehrbücher gesammelt worden, in jeder Serie sind 5 Stufen der Lehrmaterialien (Lehrbücher) enthalten. Also, der Forschungskorpus besteht von 15 Tabellen der angezeigten Angaben über die Texte aus insgesamt 15 Lehrbüchern. Diese Daten wurden ausschließlich aufgrund der Texte zur Leseförderung analysiert.

Die Grenzen der Analyse liegen darin, dass aus der Analyse die Texte ausgenommen wurden, die der Kommunikationspraxis dienen. Der Schwerpunkt dieser Forschung liegt jedoch auf den überwiegend monologischen Texten, die die Lesekompetenz entwickeln.

Die Daten im Zusammenhang mit dieser Forschung wurden in drei Phasen gesammelt und analysiert. In der Anfangsphase wurde ein detailliertes Lesen von Lehrbüchern durchgeführt als auch ein globaler Einblick in die Anzahl der Texte in Bezug auf Lesekompetenz in jedem Lehrbuch. In der zentralen Phase des Forschungsumsetzungsprozesses wurde das oben erwähnte Instrument erstellt und die Texte anhand der darin enthaltenen Elemente analysiert und beobachtet. Und schließlich wurden in der letzten Phase der Forschungsumsetzung alle Daten in das Programm „Microsoft Office Excell“ eingegeben, in dem auch das oben erwähnte Forschungsinstrument eingetragen war. Nach der Erhebung und Analyse der Daten wurden die Ergebnisse gezeigt, die im fünften Teil der Arbeit interpretiert werden.

#### **4. Analyse der Lesetexte**

Lesetexte werden anhand von fünfzehn Lehrbüchern der deutschen Sprache als Wahlfach überprüft und verglichen, die für die vierte, fünfte, sechste, siebte und achte Klasse der GrundschülerInnen gedacht sind, die gerade erst mit dem Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache beginnen und sich anschließend auf dem Niveau A1 und A2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen befinden. Die Namen dieser Lehrbücher lauten: *Maximal 1 Kids*, *Maximal 2*, *Maximal 3*, *Maximal 4*, *Maximal 5*, *#Deutsch 1*, *Flink mit Deutsch 2*, *#Deutsch 3*, *#Deutsch 4*, *#Deutsch 5*, *Wir 1*, *Wir 2*, *Wir 3*, *Wir 4*, *Wir+5*.

Während der Durchführung dieser Analyse und bei der Befragung zu Lehrbüchern unter kroatischen Lehrkräften für Deutsch als Wahlfach in Grundschulen wurden alle oben genannten Lehrbücher in Grundschulen benutzt außer *Wir 1*, *Wir 2*, *Wir 3*, *Wir 4*, *Wir+5*. Die Serie der Lehrbücher *Wir* ist von ihren Herausgeber durch die Serie *Maximal* ersetzt worden, da diese Lehrbücher vom Standpunkt ihrer Herausgeber weniger wettbewerbsfähig betrachtet waren, werden jedoch zum Vergleich in diese Analyse einbezogen, da sie einen kritischen Einblick wie in der Tabelle 3 beschriebenen historischen Veränderungen der Textarten in den Lehrbüchern nach didaktischen Ansätzen bieten können.

**Tabelle 3: Merkmale der Lehrbuchtexten nach historisch geordneten Methoden (vgl. Duszhenko 1994: 69-74)**

<b>Methode</b>	<b>Texte</b>
Grammatik-Übersetzungsmethode	-Einfache Texte des Lehrbuchsautors zur gehäuften Darstellung bestimmter grammatischer Inhalte -Literarische Texte
Direkte Methode	-Dialoge mit Bildern als Visualisierungshilfe -Einfache Texte der Lehrwerksautors zur gehäuften Darstellung des grammatischen Inhalts -Lieder und Reime -Geschichten und Märchen
Audiolinguale/audiovisuelle Methode	-Fiktive Dialoge mit Visualisierungshilfen zur Darstellung bestimmter Strukturen -Einfache Lesetexte des Lehrwerkautors zur gehäuften Darstellung des grammatischen Inhalts
Vermittelnde Methode	-Einfache Lesetexte der Autoren zur gehäuften Darstellung des grammatischen Inhalts -Didaktische Dialoge mit situativer Einbettung, ebenfalls zur gehäuften Darstellung des grammatischen Inhalts
Kommunikative Didaktik	-Dialoge die sich an bestimmten Situationen und Sprechintentionen bzw. -funktionen orientieren (z.B. "Interesse bekunden" oder "sich beschweren") und die die Merkmale natürlichen Sprechverhaltens, insbesondere Verständigungsstrategien, berücksichtigen -Authentische und dokumentarische Texte aus dem Alltag (Zeitungsartikel, Anzeige, Speisekarte, Fahrplan, Stadtplan, Rezepte, Programme, Briefe, Schilder, Formulare etc.) -Inhalte orientieren sich an den Interessen der Lerner
Interkultureller Ansatz	-Fiktive Texte, besonders sprachlich einfache, aber nicht vereinfachte, literarische Texte, aber auch Texte der Lehrbuchautoren -Authentische und dokumentarische Texte: Gebrauchstexte, Sachtexte (vgl. Kommunikative Didaktik) -Natürliche Dialoge (vgl. Kommunikative Didaktik) -Inhalte orientieren sich an universellen "Daseinserfahrungen" (Essen und Trinken, Wohnen, Arbeiten, Krankheit, Familie etc.), die die Brücke zwischen den Kulturellen und Kulturerfahrungen bilden

Global betrachtet, verfolgen alle diese Lehrbücher einen kombinierten methodischen Ansatz, bei dem sich Aufgaben zum Leseverstehen und dialogische Übungsformen abwechseln. In all diesen Lehrbuchreihen sind die Grammatikvermittlung sowie die Übungen zum Kommunikations- und Leseverstehen gleichermaßen wichtig. Auf diese Weise lässt sich kein Lehrbuch ausschließlich einem einzigen methodischen Ansatz zu ordnen. Vor allem im Hinblick auf die Vermittlung der Grammatik folgen sie vier Ansätzen, die je nach Thema unterschiedlich dominieren, von einem direkten bis hin zu einem vermittelnden Ansatz. Kein Lehrbuch verwendet jedoch die Märchen der direkten Methode, sondern erwähnt sie gelegentlich als kulturelle Elemente in adaptierter Form.

Noch vor einer detaillierten Analyse stehen alle verglichenen Lehrbücher von der vierten bis zur achten Klasse der Grundschule auf den ersten Blick optisch hervor, denn sie sind voller Fotos fröhlicher Menschen und Kinder. Es ist jedoch notwendig, neben den visuellen Merkmalen, auch die Qualität der Lesetexte und Aufgaben genauer zu beachten, um die Texte besser zu bewerten.

Obwohl die Hörtexte und die Analyse von Sprechakten aus der Textanalyse ausgeklammert wurden, werden in der Analyse der Lesetexte auch Dialoge berücksichtigt, die die SchülerInnen still lesen sollen, und die später eventuell zum Üben der Sprechfertigkeit genutzt werden können. So ist im Lehrbuch *Maximal 1* der erste Text zum Leseverständnis eine Präsentation von ein paar SchülerInnen im Chat, auf Seite 36. Dieser Text ist durch grammatikalisch und orthografisch korrekte Schulsprache mit einfachem Satzbau adaptiert, ähnelt optisch jedoch einem authentischen Ausschnitt einer Website. Dieser optische Trick ist sehr interessant und motivierend und dient als visuelle Hilfe und Adaption beim Lesen. Darauf folgt die Aufgabe, den Text mündlich und schriftlich nachzuahmen und zu ergänzen.

Auch im Lehrbuch *#Deutsch 1* bezieht sich der erste Lesetext, auf Seite 14, auf das Thema Präsentation. Er besteht aus einem didaktisierten Dialog mit 4 Sprechakten in sehr kurzen Sätzen und meist einsilbigen neuen Wörtern, die sich wiederholen, was für Kinder gedacht ist, die in den ersten drei Klassen das Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache erlernt haben. Der Text zum Globalverstehen im Lehrbuch *Wir 1* ist leicht und kurz, ein didaktisierter, monologischer Absatz, mit kurzen, einfachen Sätzen, in dem sich ein Mädchen vorstellt.

Es gibt weniger Raum, um auf einer frühen Stufe des Sprachenlernens gewisse kulturelle und interkulturelle Aspekte durch Lesetexte zu vermitteln. Doch die Illustrationen in Büchern könnten z.B. aus der Perspektive von Inklusion und Diversität ein Kind im Rollstuhl oder Kinder aus anderen Ländern darstellen. Nur *Maximal 1* beginnt die erste Lektion mit einem Foto von Kindern aus verschiedenen Ländern, die Grüße in anderen Sprachen senden. Die Lernziele in der ersten Lektion aller drei Lehrbücher sind, sich vorzustellen, zu grüßen, einige Aktivitäten zu benennen, etwas mit dem Verb *sein* und Personalpronomen zu sagen sowie/oder einen kurzen auf Deutsch zu lesen.

Bereits beim sechsten Text (von insgesamt neun) zum stillen Lesen, auf Seite 71 des Lehrbuchs *Maximal 1* für die 4. Klasse ist eine Zunahme der Anzahl neuer Vokabeln und Sätze erkennbar, zudem sind die Wörter nicht mehr einsilbig. Ein sprachlicher Fortschritt ist zu beobachten, denn der Text, der fast wie ein Dialog wirkt, besteht aus drei Monologabschnitten, in denen drei Schüler in der Ich-Form die Frage zum Thema beantworten: „Haben Sie einen Glücksbringer?“.

Im siebten Text (von insgesamt dreizehn) zum stillen Lesen, auf Seite 64, des Lehrbuchs *#Deutsch 1* für die 4. Klasse ist ebenfalls eine Zunahme neuer Vokabeln erkennbar, aber die mehrsilbigen Wörter sind leicht zu lesen, da sie sich wiederholen (z.B. das Wort Mittagessen) und Mehrheit der

Wörter ist noch immer ein-/zweisilbig (z.B. es regnet, schmutzig, sie duscht, spielt...). Ausnahme sind die Wörter wie: stundenlang, Hausaufgaben, Orangensaft.

Der fünfte Text (von insgesamt sechs) des Lehrbuchs *Wir 1*, im Rahmen des Themas Stefans Geburtstag, ist didaktisiert, aber mittelschwierig und mittellang, mit einer Sprachprogression, ähnlich wie bei *Maximal 1*. Eine Zunahme der Anzahl neuer Vokabeln und Sätze ist erkennbar, und auch mehrsilbige Wörter werden angewendet. Die Ähnlichkeit ist nicht zufällig, denn die Autoren sind dieselben. Die Lehrwerksreihe *Maximal* ist eine modernisierte und verbesserte Fortsetzung der Serie *Wir*, mit neuen Texten und Aufgaben. Dennoch bieten die grammatikalischen Erklärungen in den ergänzenden Materialien des alten *Wir*-Lehrwerks wertvolle Hilfestellung, weshalb es sich lohnt, die alten Lehrbücher aufzubewahren.

*Flink mit Deutsch 2* wurde aus einer älteren Lehrbuchreihe übernommen, die wie *Wir* als etwas veraltet betrachtet wird, da die Fortsetzung der Reihe *#Deutsch 2* für fünfte Klasse während des Genehmigungsverfahrens durch das Ministerium einige technische Probleme hatte. *Flink mit Deutsch 2* enthält auch Themen, die sich mit Reisen und Landeskunde befassen (der Text „Die Insel Pag“, auf Seite 8 und „Auf dem Lande“, auf Seite 69), sowie die Biografie eines Komponisten und Lieder in Form von Grußkarten, auf Seiten 82 und 83. Der kulturelle Aspekt wird auf diese Weise thematisch dargestellt, jedoch fehlen Elemente eines interkulturellen Ansatzes.

Was den Sprachfortschritt betrifft, so wird das erste genannte Thema des Lesetextes auf Seite 8, „Sonne und Meer – die Insel Pag“, in einem kurzen und einfachen Text vermittelt. Einfache Sätze, die die Insel sachlich beschreiben, bestehen überwiegend aus einsilbigen und zweisilbigen Wörtern (Pager Spitzen, Pager Käse), während die etwas schwierigeren Wörter: Olivenbäume, botanisches Reservat, die Zahl 80000 (achtzigtausend) und Weintrauben sind.

*Flink mit Deutsch 2* beginnt somit mit einem Lesetext, der sich auf dem Schwierigkeitsniveau eines Textes am Ende der Anfangsstufe von *#Deutsch 1* befindet. Den Lesetexten folgen einfache Aufgaben, bei denen Wörter und Satzteile bzw. Satzkonzepte miteinander verbunden oder Satzanfänge ergänzt werden müssen. Bis zum Ende des Lehrbuchs überwiegen kurze und einfache Lesetexte (von ungefähr 100 bis 110 Wörtern). Es gibt keine längeren oder schwierigeren Texte, nur Texte mit erweitertem Wortschatz auf dem kognitiven Niveau der fünften Klasse, um beispielsweise den Plural von Substantiven zu üben, wie in Lektion 9, „Im Zoo“, im Zusammenhang mit Tieren. Die einfachen, künstlich gestalteten Sätze der Lehrwerksautoren, die auf die gehäufte Darstellung grammatischer Inhalte abzielen, entsprechen allen klassischen

methodischen Ansätzen – mit Ausnahme des interkulturellen und kommunikativen Ansatzes, obwohl dieser Text gerade eine dialogische Form verkörpert.

Im Lehrbuch *Maximal 2*, auf Seite 31, gibt es nach vielen Kommunikationsaufgaben mit Hörtexten zum Thema Jugendliche, auch eine Leseaufgabe mit schriftlicher Ergänzung. Es handelt sich um eine Briefvorlage (E-Mail), gefolgt von einer Schreibaufgabe. Auf der anfänglichen Schwierigkeitsstufe (der Text ist kurz, mit einfacher Wortbildung), die den Texten am Ende der vorherigen Stufe in *Maximal 1 Kids* entspricht, zeigt dieser Text dennoch einen leichten Schwierigkeitsfortschritt, da der Text ergänzt werden muss. Eine interaktive Übung, die das Lernen in ein Spiel verwandelt, könnte das Leseverstehen bei solchen Aufgaben erleichtern. Wenn eine interaktive Übung zum Text im Lehrbuch fehlt, sollte die Lehrkraft diese mithilfe neuer Medien selbst vorbereiten. Es ist jedoch eine gute Idee, dass die SchülerInnen ihre Schreibfähigkeit entwickeln, durch die Ergänzungsaufgaben aufgrund der Texte. Dieser E-Mail ist didaktisch aufbereitet, wirkt jedoch authentisch, da die Ausrufe der Bewunderung darin (blöd, prima, cool, klasse, Der Jugendklub ist spitze!) zur Jugendsprache gehören.

Die Lesetexte zum Lesen in der zweiten Hälfte des Lehrbuchs *Maximal 2* sind längere Texte von mehr als 250 Wörtern, thematisch bereichert mit kulturellen Elementen - von Texten über die Spezialitäten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz bis hin zur Präsentation des deutschen Schulsystems. Interessant ist auch ein dialogischer Text, das adaptierte Grimms Märchen, „Froschkönig“, auf Seite 78, in Form eines Comics, bei dem die Illustrationen den Inhalt eines Teils der historischen deutschen Literatur wiedergeben und gleichzeitig Spaß machen.

In Lehrbuch *Wir 2* ist der erste Lesetext, auf Seite 8, ein Brief von ungefähr 100 Wörtern. Die Wörter sind einfach, ebenso wie die Satzstrukturen. Dem Text folgen richtig/falsch Aufgaben und nur zwei Fragen (wer schreibt den Brief und an wen?). Danach gibt es grammatische Paradigmen, Aufgaben mit Nummern, und anschließend einen schwierigeren Text mit vielen Zahlen, aber einfachen, wiederholten Satzstrukturen. Im gesamten Lehrbuch *Wir 2* überwiegen kurze Lesetexte (von ungefähr 100 Wörtern). Es gibt keinen Fortschritt im Schwierigkeitsgrad des Wortschatzes, aber die Texte sind didaktisch aufbereitet, um neue Wörter (hauptsächlich einige Substantive mit bestimmten und unbestimmten Artikeln) zu üben. Ein Beispiel dafür ist ein Zettel vom schwarzen Brett auf Seite 90: „Wer hat mein Mäppchen gefunden?“. Darauf folgt eine einfache Aufgabe zur Auswahl der richtigen Satzvervollständigungen.

Es gibt mehrere solcher Texte mit ähnlichen Aufgaben in diesem Lehrbuch, die sich auf alltäglichere Ereignisse beziehen. Ein Text, auf Seite 49, behandelt Fakten zur Landeskunde,



ebenso wie die vorhergehenden Aufgaben aus Lektion 4 zum gleichen Thema. In diesem Lehrbuch überwiegen kurze monologische Texte mit einem einheitlichen sprachlichen Schwierigkeitsgrad.

Im Lehrbuch für sechste Klasse, *Maximal 3*, bezieht sich der erste Lesetext, auf Seite 14, der aus 72 Wörtern besteht, auf einen Forumsbeitrag. Der Text besteht aus einem Absatz in der ersten Person, mit kurzen Sätzen und einfachen Wörtern, sowie einfachen Satzstrukturen in Aussagesätzen und Fragen. In diesem Beitrag vertraut sich das Mädchen Lena an und äußert sich in Jugendsprache (z.B. Das nervt mich total!). Der Text richtet sich an SchülerInnen, die über einen begrenzten Grundwortschatz verfügen, den sie sich zu Beginn des Schuljahres manchmal schwer ins Gedächtnis rufen können. Der Text wirkt durch die Sprache authentisch, ist aber durch die Aufgabe „Ordne die Wörter und schreib die Sätze in dein Heft.“ didaktisch aufbereitet. Die Funktion und das Ziel des Textes ist das Üben von Personal- und Possessivpronomen.

Im Anschluss finden sich weitere ähnliche Texte zum Üben von Verben im Präsens und zum Kennenlernen einiger Berufsbezeichnungen. Diese Texte sind sachlich, kurz und enthalten kein schwieriges Vokabular. Texte mit einem größeren sprachlichen Fortschritt in der Schwierigkeit finden sich erst in der zweiten Hälfte des Lehrbuchs, auf Seite 51 in der Lektion „4.1 Wir fahren nach Berlin“ mit Elementen der Landeskunde und Kultur. Obwohl die Sätze syntaktisch noch immer einfach sind, ein Beispiel dafür ist der Text „Berlin für dich“ (etwa 210 Wörter), ein halb authentischer Reiseführer – finden sich darin Jahreszahl, große Zahlen, sowie längere zusammengesetzte Wörter (Bundesrepublik, Hauptstadt der deutschen demokratischen Republik, Zeitreise, typische Produkte, Haltestelle, Strandbad Wannsee, und Anglizismen – Beachvolleyball, Snacks usw.). Texte am Ende des Buches (Seite 73) sind auch ebenfalls mittelschwer, da sie länger sind und einige spezifische zusammengesetzte Substantive beinhalten (Weiberfestnach, Tulpensonntag, Veilchendienstag...). In den Beschreibungen der Bräuche in den Städten Rijeka und Köln finden sich ähnliche kulturelle Aspekte der kroatischen und deutschen Karnevalstraditionen. Die grammatische Funktion des Textes besteht darin Verben zu finden und die Sätze entsprechend zu ergänzen.

Im Lehrbuch *#Deutsch 3* und in der Lektion „Sprachfitness 1“, zum Thema eines Besuchs aus Kroatien nach Österreich, lesen die SchülerInnen der sechsten Klasse einen längeren Text (vom ungefähr 210 Wörter) mit einigen Substantivbildungen (Partnerklasse, Klassenleiter, Klassenlehrer, Kunstunterricht, Künstlerinnen und Künstler, Rückkehr). Die Sätze in diesem Text sind einfache erweiterte Sätze, sowie leichtere zusammengesetzte Sätze. Nach dem Text folgt eine richtig/falsch Aufgabe.

Der darauf folgende Text zum globalen Verstehen zum Thema Robotik auf Seite 38 besteht aus drei Absätzen, und die Aufgabe dazu ist ebenfalls vom Typ „Was ist richtig? Kreuze an.“. Dieser Text erinnert an berühmte Persönlichkeiten und fördert das sprachliche Wissen. Er bricht auch mit Klischees über Männerberufe, denn Sofie möchte Wissenschaftlerin werden. Der Text enthält auch Informationen über die erste Grammophonfabrik aus Hannover.

Der Lesetext mit dem Titel „Robotik AG“ auf Seite 63 ist ein dialogischer Text zum Thema Informatikprojekts mit entsprechendem Fachvokabular. Der Text ist mittelschwer und umfasst etwa 250 Wörter. In diesem Programm sind die Texte immer mit richtig oder falsch Fragen ausgestattet. In diesem Lehrbuch für sechste Klasse gibt es elf längeren Lesetexte zum Lesen, die zwischen 100 bis 250 Wörtern umfassen.

Lektion 1 im Lehrbuch *Wir 3* für die sechste Klasse beginnt mit einem authentischen Text, nämlich einem Fernsehprogramm. Der Text ist mit Aufgaben versehen, die zur Sprechaktivität führen und darauf abzielen, Antworten zu den alltäglichen Gewohnheiten der SchülerInnen zu erhalten. Die Programme bestehen aus Listen von Wörtern, die schwer zu verstehen sind, da sie nur Zusammenfassungen und unbestimmter Inhalte und Titeln darstellen, über die wir wenig wissen. Die SchülerInnen müssen nicht alle Titel verstehen, doch die Aufgabe stellt eine einfache Frage: „Welche Sendungen kennst du?“. Leichte Aufgaben nehmen den Lesern die Angst vor schwierigen Texten. Lektion 5 enthält eine E-Mail von ungefähr 160 Wörter, mit der Funktion, das Perfekt zu üben, und sprachliche Phänomene in einem authentischen Text zu präsentieren. Es gibt mehrere solcher Beispiele von Briefen. Auf Seite 85 befinden sich drei Briefe, in denen Probleme junger Mädchen und Jungen beschrieben werden, sowie die Antworten des Arztes auf ihre Anfragen.

Die Aufgaben zum Leseverstehen sind einfach: Die SchülerInnen ordnen die Briefe nach ihrem Inhalt, zu beziehungsweise suchen nach Schlüsselwörtern in den einzelnen Briefen und den Antworten des Arztes, um selektives Lesen zu fördern. Die Lesetexte in diesem Lehrbuch enthalten keine geografischen, kulturellen oder interkulturellen Aspekte, aber die Bilder und weiteren Inhalte, die den Alltag der deutschen Familie Weigel zeigen, sind sehr schön und interessant, ebenso wie die audio-lingualen Begleitmaterialien. Die Texte am Ende des Lehrbuchs sind sprachlich nicht schwieriger als die Texte am Anfang.

Das Lehrbuch *Maximal 4* für die siebte Klasse enthält zwölf Lesetexte, die überwiegend mit einfacheren Aufgaben im Modul 5 ausgestattet sind, wie „Was passt zusammen?“ und „Verbinde die Sätze!“ oder dem Zusammenstellen von Sätzen in die richtige Reihenfolge. Das Lehrbuch ist reich an Alltagsthemen unter kulturellen Aspekten sowie Sehenswürdigkeiten der Stadt Berlin im

Thema „Nikos Reise nach Berlin“. Ein Text in Form kurzer Forum-Beiträge zu Jans Blog auf Seite 22 ist ein einfacher, halbauthentischer Text mit Kommentaren, die Elemente der gesprochenen Sprache enthalten. Dies ist einer der ersten Texte zum Leseverstehen in diesem Lehrbuch und bezieht sich auf die Aufgabe, Satzteile zu verbinden. Eine weitere Herausforderung besteht darin, die Reihenfolge der Verben mit trennbaren Präfixen zu üben (Perfekt: Und was habt ihr gemacht?; Modalverb: Ich möchte euch wiedersehen; Präfixbildung: Ich schlage vor...).

Zu den schwierigen Aufgaben gehört die Übung zu dem kurzen literarischen Text von Erich Kästner auf Seite 73, mit etwa 150 Wörter, der später in der Aufgabe noch nacherzählt werden soll. Leichtere Aufgaben bieten lediglich eine Auswahl an Informationen, die angekreuzt oder verbunden werden müssen. Diese Nacherzählung stellt eine Herausforderung für die SchülerInnen dar. Der höhere Schwierigkeitsgrad in der Sprachprogression bezieht sich weniger auf die meisten Texte in diesem Lehrbuch, sondern mehr auf die vor vorausgehenden und begleitenden Aufgaben.

Fast alle Texte in diesen beiden Modulen im Lehrbuch *Maximal 4* (das erste Semester ist als Modul 5 und das zweite als Modul 6 bezeichnet) sind kürzer und leichter für die SchülerInnen der siebten Klasse, es gibt jedoch zunehmend zusammengesetzte Sätze, wie im Text zum Thema „Victoria hat Heimweh“, auf Seite 68, in dem einige Sätze die Konjunktion „weil“ enthalten.

Das Lehrbuch *#Deutsch 4* für siebte Klasse enthält dreizehn monologische Lesetexte zu den Themen: Leute, Schule, Unsere Welt und Alltag. Im ersten Thema, auf Seite 7, gibt es zwei Blogeinträge, mit insgesamt 340 Wörter, was im Vergleich zu den Texten aus *Maximal 4* ein längerer Text ist.

Zusätzlich gibt es mehrere kurze Texte als Aufgaben zum Hör- und Leseverstehen zusammen, als rezeptive Handlungen in jedem Thema in *#Deutsch 4*. Diese sind jedoch von der Analyse ausgenommen, da sie als Vorbereitungsaufgaben für die „echten“ Lesetexte dienen, die im Fokus der Analyse stehen.

Das Lehrbuch enthält vier Sprachfitness Seiten zur Selbsteinschätzung des eigenen Leseverständnisses mit mittelschwierigeren Texten. Die begleitete Aufgabe zu einem solchen Lesetext auf Seite 35 ist nicht schwierig („Was passt zusammen?“).

Die drei Tagebuchauszüge auf Seite 39, mit insgesamt 300 Wörter sind leicht, sowohl in Satzstruktur als auch in der Wortbildung. Es gibt längere Lesetexte mit zusammengesetzten Sätzen und der Konjunktion „denn“, die die Satzreihenfolge nicht beeinflusst. Diese Texte bleiben dennoch von den AutorInnen des Lehrbuchs vereinfacht. Dies gilt auch für den Text über

Lichtenstein aus Sprachfitness 3. Erst im letzten Thema (Alltag) gibt es einige „weil“ Sätze im Lesetext, der mit einer einfachen Aufgabe ergänzt ist („Verbinde die Satzteile.“).

Bei einer Analyse des Lehrbuchs *Wir 4* für die siebte Klasse hinsichtlich der Textlänge fällt auf, dass vor allem leichte und kürzere Texte (von etwa 150 Wörter) überwiegen. Die schwierigsten Texte sind jene mit großen Zahlen, wie der Text aus der Landeskunde, auf Seite 116, „Berlin in Zahlen“. Es gibt nur wenige zusammengesetzte Sätze im gesamten Lehrbuch (nur im Text auf Seite 93), und diese sind mit der Konjunktion „denn“ gebildet. Schwierige Wörter, Anglizismen oder Archaismen kommen in keinem Text vor. Märchen werden in diesem Lehrbuch nicht durch Lesetexte behandelt, sondern nur in einer Aufgabe durch Bilder im Thema „Es war einmal“ als kulturelle Elemente erwähnt.

*Maximal 5*, das im vorhergehenden Modul der siebten Klasse (*Maximal 4*, Modul 6) bereits zwei Beispiele von Sätzen mit der Konjunktion „weil“ enthielt, beginnt das siebte Modul mit der herausfordernden Aufgabe, den SchülerInnen den großen Unterschied zur Syntax ihrer Muttersprache – insbesondere bei Sätzen mit der Konjunktion „weil“ – näher zu bringen.

Der kurze Text auf Seite 14 in *Maximal 5* mit dem Titel „ein Unfall im Park“, der im Rahmen des Themas Körper und Gesundheit steht, besteht aus einfachen Sätzen (Aussagen). Die Verbstrukturen in diesem Text sind Perfekt und Präsens. Weder dieser Text noch andere Texte im gesamten Lehrbuch enthalten jedoch integrierte Sätze mit der Konjunktion „weil“. Dies könnte entweder ein zufälliges Versäumnis der Autoren sein oder eine bewusste Entscheidung, solche Sätze zu vermeiden, um die Lesetexte nicht nach den syntaktischen Regeln der Grammatik-Übersetzungsmethode des Sprachunterrichts zu gestalten.

Die begleitende Aufgabe zum Text in Lektion 7.1 auf Seite 14 lautet: „Welcher Text passt zu welchem Bild? Ordne zu.“, also es geht um einer leichte Aufgabe zum Lesetext. Danach folgen mehrere interessante Aufgaben zur Wiederholung des Wortschatzes aus diesem Thema.

So ist die Aufgabe auf Seite 18 ein Bericht der Ärztin über den Fall, in dem die SchülerInnen absichtliche Tippfehler in den Substantiven korrigieren sollen. Anschließend sollten sie die gesamte Geschichte mit Sätzen die die Konjunktion „weil“ enthalten, äußern und nacherzählen. Es gibt jedoch keinen Lesetext im Lehrbuch, der Beispiele solcher Sätze enthält, wie bereits erwähnt.

Der Lesetext mit dem Titel „Zwei Fragen an Dr. Glück“ auf Seite 33 ist ein didaktisierter Artikel aus der Zeitschrift ohne komplexen Satzstrukturen, der authentisch wirkt. Darauf folgt eine einfache Übung zum Leseverstehen (Welche Wörter passen deiner Meinung nach zum Begriff

„Topmodel“? Kreuz an“). Die Aufgabe kann schnell und spontan gelöst werden, regt jedoch zum Nachdenken an und fordert dazu auf, Antworten außerhalb der Informationen aus dem Text zu finden, während gleichzeitig der Wortschatz aus dem Text wiederholt wird. Solche einfachen Aufgaben und Texte fördern die Lesemotivation. Weitere leichte und interessante Lesetexte finden sich auch auf Seite 38. Diese authentischen, informativen Texte, wie sie in Zeitschriften zu finden sind, sind mit Fotos versehen, z.B. „Barry, der Rettungshund“. Sie ahmen eine Zeitschriftseite nach, sind jedoch ohne begleitende Aufgaben, bzw. nicht didaktisiert).

Es gibt mehrere authentische Kurztex te aus Zeitungen *Maximal 5*, z.B. Anzeigen wie auf Seite 47, die über das touristische Angebote, Preise, Unterkünfte und andere zusammenfassende Informationen berichten.

Im Lehrbuch *Maximal 5*, liegt der Schwerpunkt eher darauf, beispielsweise, das Umweltbewusstsein in Zusammenhang mit dem Thema Umweltschutz zu fördern, anstatt syntaktischen Strukturen im Text zu wiederholen. Dies zeigt sich im Text „Umweltbewusst ist das neue gesund“ auf Seite 75. Eine Ausnahme ist eine quasi-authentische E-Mail, zum Thema „Klara schreibt Papa“, auf Seite 56, die zur Darstellung der präfigierten Verben dient: umziehen, ausziehen und einziehen. Alle Lesetexte sind leicht und nicht zu lang, viele davon wirken authentisch, und zeichnen sich durch ein ansprechendes Design der Aufgaben sowie jugendnahe Inhalte aus.

# *Deutsch 5* enthält viele Lesetexte (28 monologische Lesetexte). Einige sind kurz mit 100-200 Wörter, und leicht, während andere länger sind, aber ebenfalls leicht zum Lesen, das heißt syntaktisch einfach, aber mit einer Länge von etwa 400-430 Wörtern.

Ein Text auf Seite 84, in dem eine Familie das Deutsche Auswandererhaus besucht, wirkt langatmig und visuell nicht ausreichend ausgewogen (die Absatzlängen erscheinen aufgrund des Fotos ungleichmäßig). Thematisch ist der Text für Jugendliche zu ernst, weshalb die Autoren einen Dokumentarfilm als Motivationsaufgabe vor dem Lesen einführen. Darauf folgen Aufgaben für Partner- und Einzelarbeit, bei denen zusätzliche Informationen im Text gefunden werden müssen.

Die anderen Themen sind Schule (Traumberuf, Mode, Helfen den Menschen), Alltag (Hobbies), Leute (Auswanderung) und unsere Welt (Probleme in der Stadt, Umweltschutz, Landflucht). Das intrakulturelle Thema über den Tänzer Mario, auf Seite 33, befasst sich mit dem Abbau von Vorurteilen.

Es gibt viele Aufgaben, die zum Denken anregen und einige Probleme lösen lassen, wie zum Beispiel, wenn die SchülerInnen in Gruppen Vorschläge für eine umweltfreundliche Stadt der

Zukunft erarbeiten. Bei diesen Aufgaben und Texten gegen Ende des letzten Moduls, lässt sich ein deutlicher Fortschritt in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad erkennen. Um Informationen in längeren Texten zu finden, sind Konzentration und Ausdauer erforderlich, um „richtig oder falsch“-Aufgaben zu lösen und Problemlösungen zu erarbeiten. Das Lehrbuch enthält vier Sprachfitness Seiten zur Selbsteinschätzung des eigenen Leseverständnisses, mit mittelschwierigeren Texten, die einfache, erweiterte, und zusammengesetzte Sätze sowie einige Temporalsätze beinhalten. Gesammelte Toponyme von Orten aus deutschsprachigen Ländern befinden sich im Text „Mein Beitrag für den Umweltschutz“, der einigen SchülerInnen auf den ersten Blick schwieriger erscheinen könnte.

Wenn das Lehrbuch für die achte Klasse *Wir+5* nach der Länge der Texte analysiert wird, lässt sich feststellen, dass überwiegend leichtere und kürzere Texte (von etwa 150 Wörter) enthalten sind. Es gibt keine schwierigen Wörter, Anglizismen oder Archaismen. Auf den Seiten von 22-24 befindet sich ein längerer und etwas anspruchsvollerer Text mit vielen zusammengesetzten Substantiven, der sich mit dem Thema Schulsystem in der BRD, Österreich und in der Schweiz befasst. Darin gibt es nur einen Satz mit der Konjunktion „weil“. Interkulturelle Aspekte werden nicht besonders hervorgehoben, obwohl es einige kulturfördernde Texte über Europa und internationalen Sprachkursen in England gibt (auf den Seiten 29 und 32).

## **5. Interpretation der Analyseergebnisse**

Beobachtungen zur Textauswahl für den Unterricht, die Duszenko am Beispiel guter und schlechter Kontextualisierung veranschaulichte (vgl. Duszenko 1994: 140-144), sowie Strauss' Kriterien (vgl. Strauss 1984: 65), die im theoretischen Teil dieser Arbeit dargelegt wurden, hätten in ein einfaches Analyseinstrument umgewandelt werden sollen. Für die erste Spalte in der Tabelle wird eine kurze Aufschlüsselung gewählt, ob der Text im Lehrbuch eine Art Monolog oder Dialog ist, und welches Thema behandelt wird.

Bei Monologtexten verfasst eine Person einen Text, der sich an eine andere Person oder mehrere Personen richtet. Monologtexte bestehen aus einer Beschreibung, Geschichte, Nacherzählung, Biografie, Einladung oder einem Bericht, Brief usw.<sup>2</sup> Bei Dialogtexten sind zwei oder mehrere Personen an der Texterstellung beteiligt. Dialogtexte bestehen aus einem Interview, einem Dialoggespräch, Freizeitgespräch oder einem Geschäftsgespräch.<sup>3</sup> Hinzu kommen auch die

---

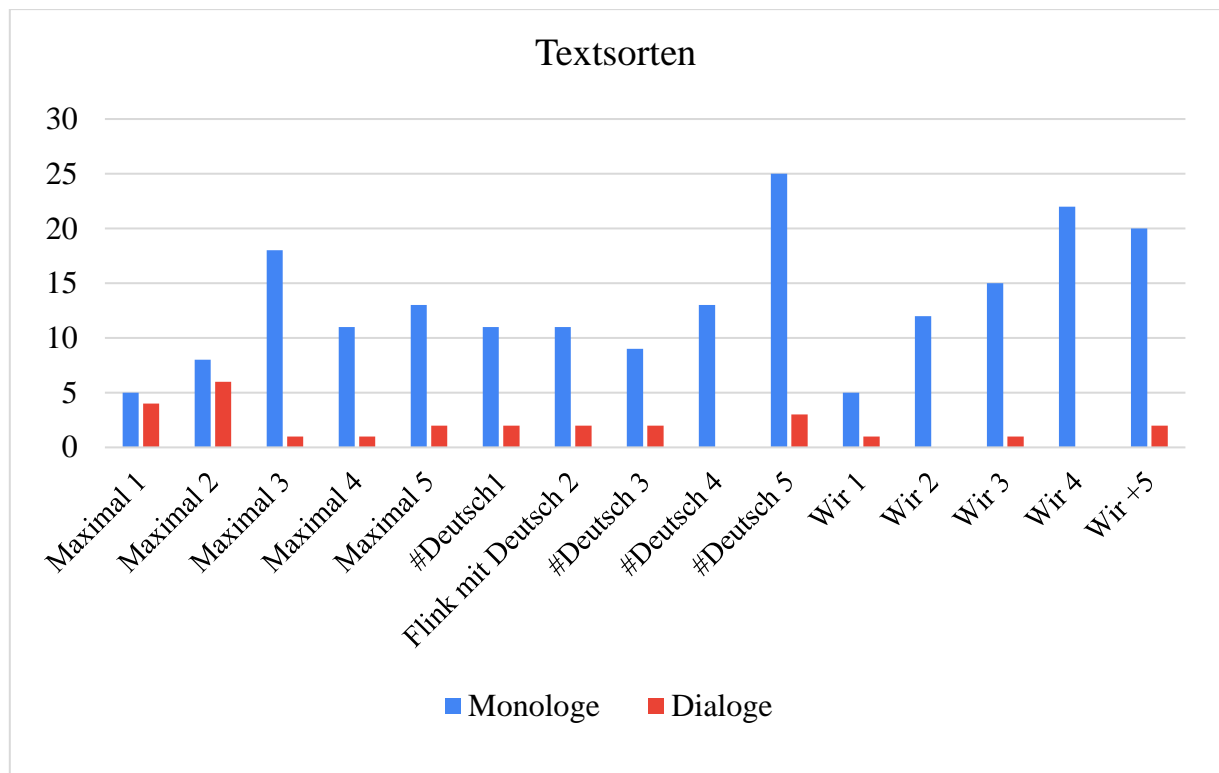
<sup>2</sup> [https://edutorij-admin-api.carnet.hr/storage/extracted/510843b0-c33d-4ef2-b3f3-d8d8ae9ab82d/html/599\\_razlikujemo\\_monoloske\\_i\\_dijaloske\\_vrste\\_pisanih\\_tekstova.html](https://edutorij-admin-api.carnet.hr/storage/extracted/510843b0-c33d-4ef2-b3f3-d8d8ae9ab82d/html/599_razlikujemo_monoloske_i_dijaloske_vrste_pisanih_tekstova.html), abgerufen am 7.9.2024

<sup>3</sup> ebd.

Kommentare auf Blog, die als Produkt neuer Medien dialogähnlich sind, das heißt, näher an der mündlichen Kommunikation durch ihre Spontanität (vgl. Dürscheid 2006: 43 - 44).

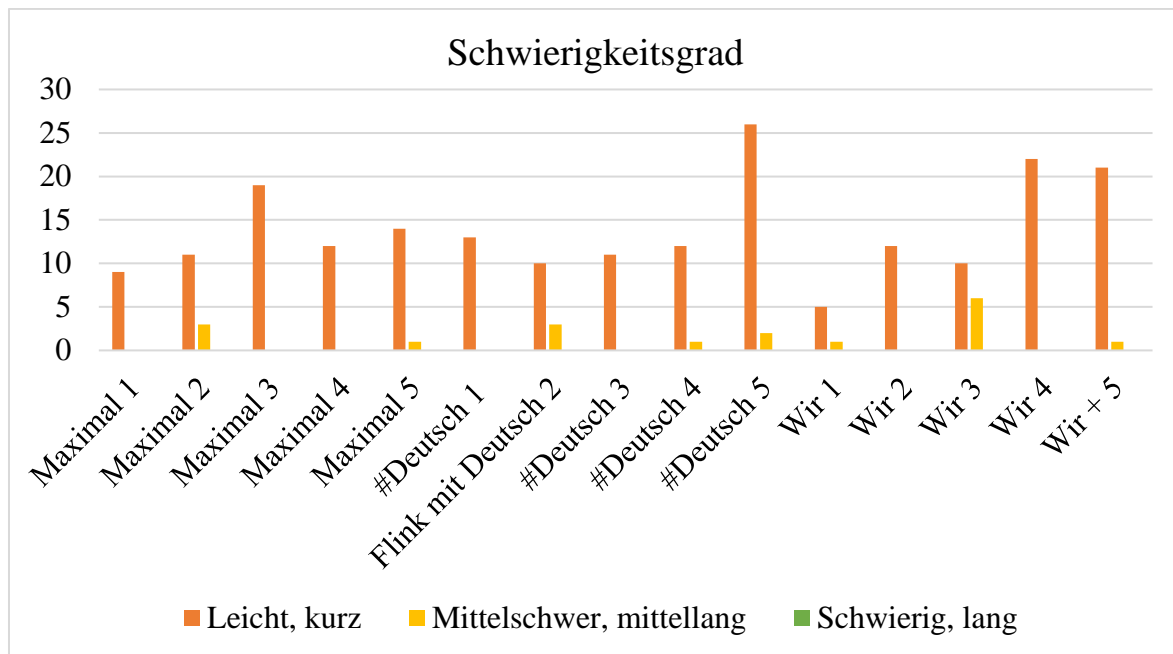
Aufgrund der Datenauswertung kann geschlussfolgert werden, dass in DaF-Lehrbüchern monologische Textsorten überwiegen, was in Abbildung 1 deutlich wird.

**Abbildung 1: Einteilung der Texte in Lehrbüchern nach Textsorten**



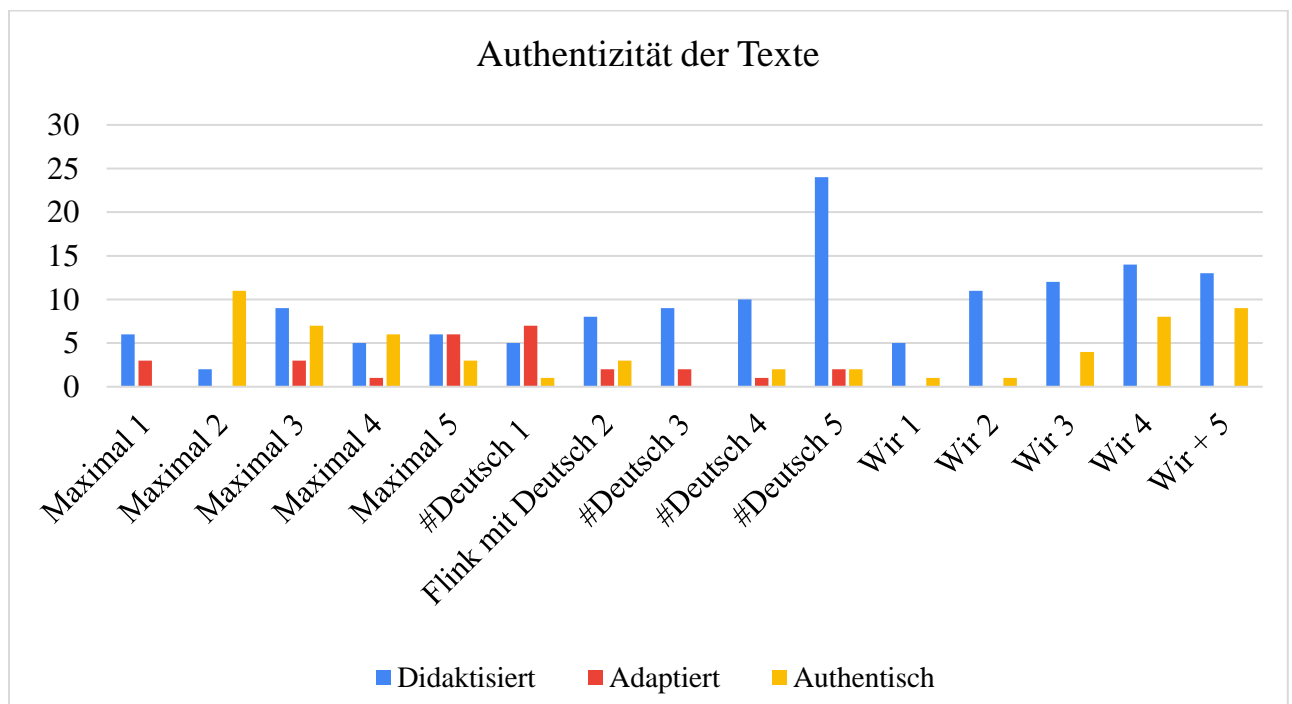
Zum Fortschritt in der Komplexität von Lehrbuchtexten, mit dem Ziel der Förderung der Sprachfertigkeiten, kann aufgrund der Datenauswertung positiv festgestellt werden, dass bereits in der Anfangsstufe, in der fünften Klasse, wo die leichten und kurzen Texte überwiegen, auch einige für die Fertigungsstufe der SchülerInnen mittelschwere und mittellange Texte vorhanden sind, obwohl die leichteren Texte dominieren, wie in der folgenden Abbildung 2 ersichtlich ist.

**Abbildung 2: Einteilung der Texte in Lehrbüchern nach Komplexität**



Auf die Frage, ob die Lehrbuchtexte einen ausreichenden Bezug zu tatsächlichen sprachlichen Ausdrucksformen im deutschen Sprachraum haben, lautet die Schlussfolgerung: dass die Texte größtenteils didaktisch aufbereitet sind, mit Ausnahme eines Lehrbuchs (*Maximal 2*), das auf die Verwendung authentischer Texte unter Einsatz neuer Medien setzt, was in der folgenden Abbildung 3 sichtbar ist.

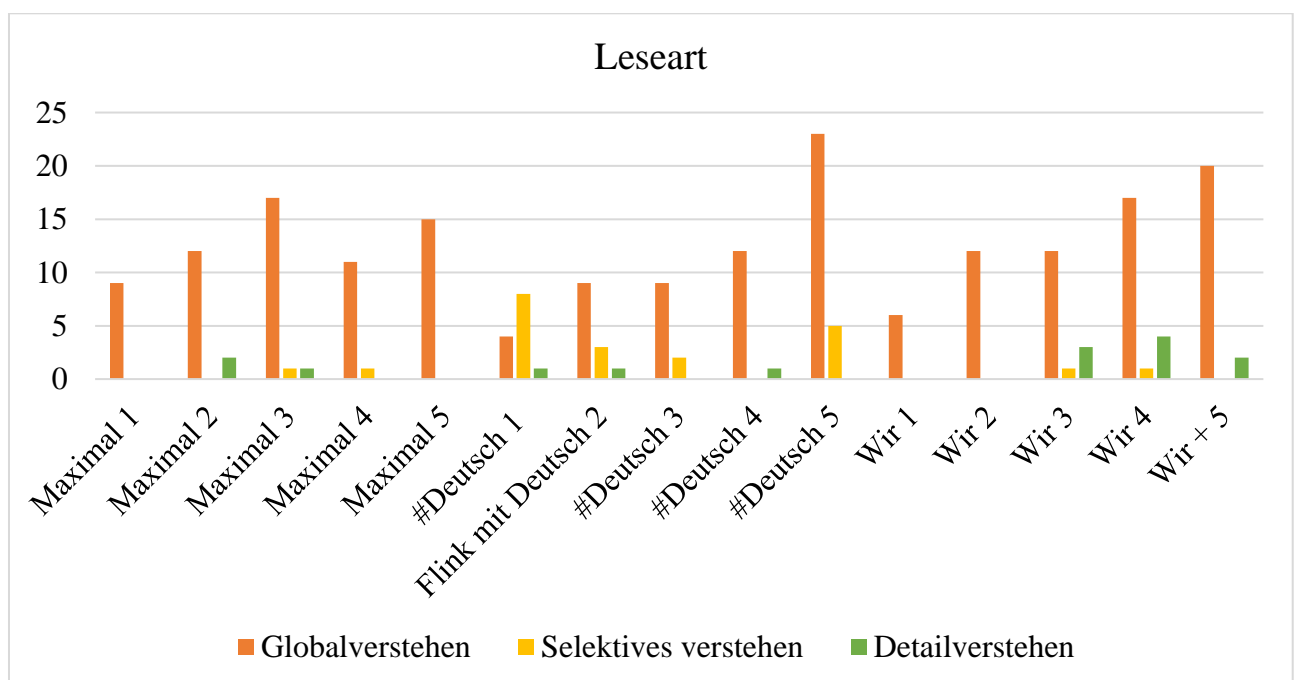
**Abbildung 3: Einteilung der Texte nach Authentizität**





Alle in dieser Forschung einbezogenen Lehrbücher fördern die Entwicklung der Lesekompetenz durch die Stärkung der rezeptiven Sprachfertigkeiten. Der Umgang mit neuen Medien sowie Aufgaben vor und während des Lesens, die auf das Globalverstehen ausgerichtet sind, unterstützen dieses Verständnis. Auch Verständnisaufgaben, die das selektive Suchen nach Informationen beinhalten, verbessern das globale Verständnis, da globales und selektives Lesen miteinander verbunden sind. Zudem entwickelt detailliertes Lesen produktive Fertigkeiten, was durch Aufgaben gefördert wird, die in manchen Lehrbüchern zu finden sind. Die folgende Abbildung 4 verdeutlicht diese Tatsachen.

**Abbildung 4: Einteilung der Texte nach Lesearten**



Nach den gezeigten Ergebnissen stellte sich heraus, dass die Texte in fünfzehn verglichenen Lehrbüchern von vierten bis zur achten Klassen überwiegend kurz, einfach und monologisch sind und für das globale Lesen eignen. Solche Lehrbücher entsprechen den heutigen Trends im Fremdsprachenlernen. Die deutsche Sprache wird in Kroatien am häufigsten als zweite Fremdsprache in Grundschulen eingeführt und neben Englisch unterrichtet, das als erste Fremdsprache dominiert. Im Alter von 9 bis 12 Jahren lernen Schüler spielerisch und schauspielerisch und nehmen Lehrinhalte so wie sie sind, überwiegend ohne abstrakte grammatische Deutungen. In Lehrbüchern für Alter von 12 bis 15 werden die Lesetexte länger und die Themen beziehen sich auf die Probleme von Jugendlichen.

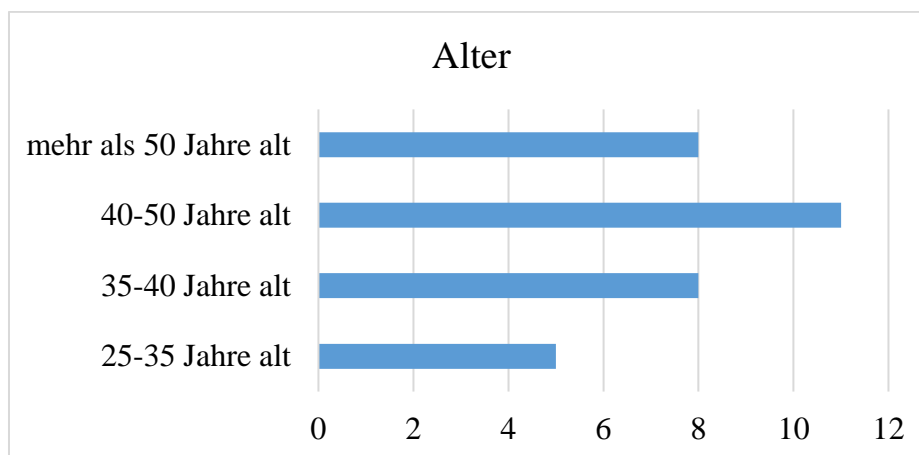
Diese Diplomarbeit basiert neben der Darstellung der Analyseergebnisse auch auf einer Umfrage, die durchgeführt wurde, um die Meinungen von Lehrkräften in Grundschulen zu Schulbüchern *#Deutsch* und *Maximal* zu ermitteln.

Insgesamt nahmen 32 Lehrer an der Umfrage teil, die mithilfe eines Formulars in der Anwendung Google Forms elektronisch durchgeführt wurde. Zu Beginn des Fragebogens wurden soziodemografische Daten, wie allgemeine Informationen wie Geschlecht, Alter und Titel der erworbenen Qualifikation der Lehrkraft in Grundschule erhoben. Anschließend folgte die Frage, ob die Person Deutsch als erste Fremdsprache von der 1. bis 8. Klasse oder als zweite Fremdsprache von der 4. bis 8. Klasse unterrichtet und nach welchem Lehrwerk.

Dann folgten die Fragen nach der Berufserfahrung im Bildungswesen und zu den Lehrbüchern, die die Lehrkraft in Grundschule verwendet.

Die deutsche Sprache wird in den Grundschulen überwiegend von Frauen unterrichtet (96,9 %). Es nahmen 5 jüngere Lehrerinnen im Alter zwischen 25 und 30 Jahren an dieser Befragung teil. Acht LehrerInnen waren im Alter zwischen 35 und 40, 11 im Alter zwischen 40 und 50, und 8 im Alter mehr als 50, was in der folgenden Abbildung 5 sichtbar ist.

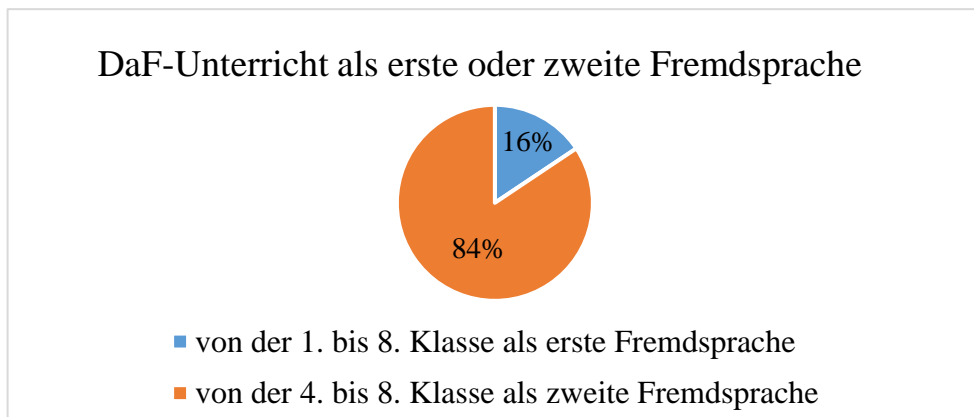
**Abbildung 5: Alter der Befragten**



Gemäß den oben genannten Qualifikationen sind die meisten Deutschlehrerinnen an Grundschulen ProfessorInnen und MasterInnen für zweisprachige Studien in Englisch und Deutsch, gefolgt von einer größeren Anzahl von MasterInnen für Grundschulpädagogik und diplomierten LehrerInnen mit einem vertieften Programm für die deutsche Sprache, und es gibt mehrere Master-Abschlüsse in deutscher Sprache und Literatur, ein Master-Abschluss in Pädagogik und Germanistik, eine Philosophin und Germanistin, eine Person mit einem Universitätsabschluss in einem unerkannten Beruf und eine Doktorin der Wissenschaften.

Statistisch gesehen, unterrichtet die Mehrheit (84%) der Lehrkraft Deutsch als zweite Fremdsprache von 4. bis 8. Klasse, wie es aus Abbildung Nummer 6 hervorgeht. Nur 16% der Lehrerinnen unterrichten Deutsch als erste Fremdsprache.

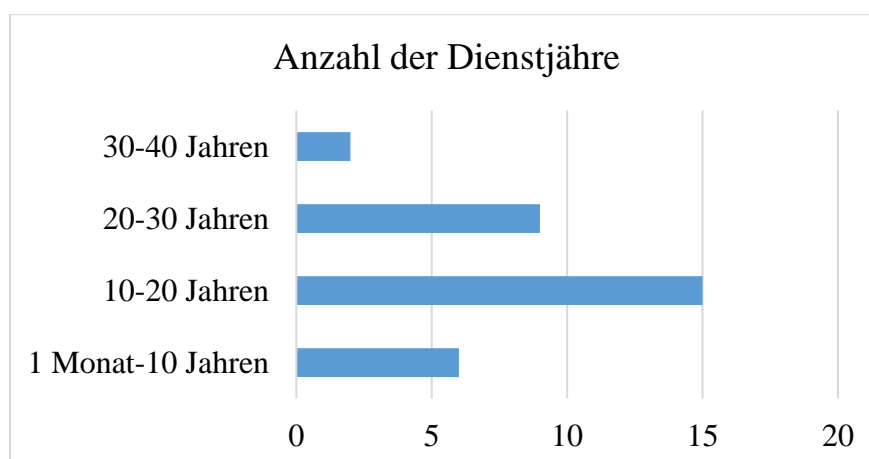
**Abbildung 6: DaF-Unterricht als erste oder zweite Fremdsprache**



Gemäß den oben genannten Qualifikationen sind die meisten DeutschlehrenInnen an Grundschulen Professorinnen und Master-Absolventinnen für zweisprachigen Studien in Englisch und Deutsch.

Nach Dienstalster arbeiten sechs LehrerInnen von einem Monat bis zehn Jahren in Grundschule. Fünfzehn LehrerInnen arbeiten zwischen 10 und 20 Jahren, und neun arbeiten zwischen 20 und 30 Jahren. Es gibt zwei LehrerInnen von 30 bis 40 Jahren in Dienst in Grundschule. Alle diese Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung Nummer 7 sichtbar.

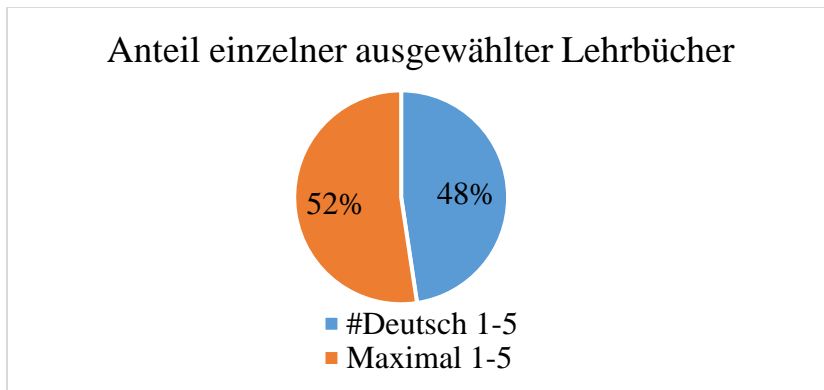
**Abbildung 7: Anzahl der Dienstjähre**



Da in dieser Diplomarbeit die Serie der Lehrbücher *#Deutsch* und *Maximal* analysiert wurden, geht es aus dem Diagramm auf der Abbildung 8 hervor, dass sich 52 % der Lehrer für die Serie von

Lehrbücher *Maximal* entschieden haben, und dass sich 48 % der LehrerInnen für die Serie der Lehrbücher *#Deutsch* entschieden haben.

**Abbildung 8: Anteil einzelner ausgewählter Lehrbücher**



Die Lehrer beantworteten die Fragen über die Lesetexte und Aufgaben um diese Art der Texte, in Form einer positiven Aussage, ob die Lesetexten dem Sprachniveau der Schüler gut geeignet sind, indem sie ihre Antworten mit den Option 1, 2, 3 oder 4 markierten. Diese Optionen haben folgende Bedeutungen: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 2 – stimme nicht zu, 3 – stimme teilweise zu, 4 – stimme völlig zu.

Für die Aussage „Die für die Bearbeitung der Lehrbuchtexte vorgesehene Unterrichtsstundenzahl entspricht der tatsächlichen Unterrichtsstundenzahl.“ ergaben sich folgende Ergebnisse: 5 LehrerInnen stimmten völlig zu, 12 LehrerInnen stimmten teilweise zu, 11 LehrerInnen stimmten nicht zu und 4 LehrerInnen stimmten völlig nicht zu.

Zu der Aussage „Die Texte in den Lehrbüchern beschäftigen sich ausreichend mit Themen aus dem Bereich der interkulturellen Kompetenz.“ wählten die LehrerInnen folgende Antworten: 8 LehrerInnen stimmten völlig zu, 11 LehrerInnen stimmten teilweise zu und 12 LehrerInnen stimmten nicht zu.

Zu der Aussage „Die Texte in den Lehrbüchern behandeln Themen, die aktuell und für die Schüler geeignet sind.“ wählten die LehrerInnen folgende Antworten: 10 LehrerInnen stimmten völlig zu, 16 LehrerInnen stimmten teilweise zu und 6 LehrerInnen stimmten nicht zu.

Zu der Aussage „Die Texte in den Lehrbüchern enthalten ausreichend Strukturen und Vokabeln aus der gesprochenen deutschen Sprache“ wählten die LehrerInnen folgende Antworten: 10 LehrerInnen stimmten völlig zu, 17 LehrerInnen stimmten teilweise zu und 5 LehrerInnen stimmten nicht zu.

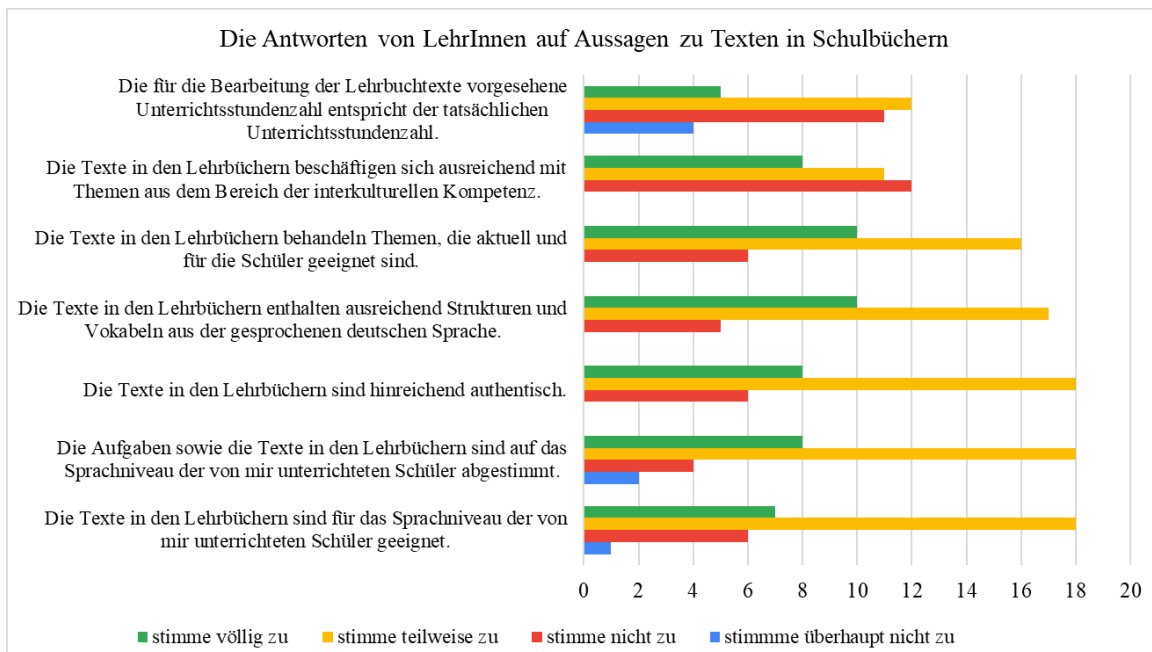
Zu der Aussage „Die Texte in den Lehrbüchern sind hinreichend authentisch.“ wählten die LehrerInnen folgende Antworten: 8 LehrerInnen stimmten völlig zu, 18 LehrerInnen stimmten teilweise zu und 6 LehrerInnen stimmten nicht zu.

Zu der Aussage „Die Aufgaben sowie die Texte in den Lehrbüchern sind auf das Sprachniveau der von mir unterrichteten Schüler abgestimmt.“ wählten die LehrerInnen folgende Antworten: 8 LehrerInnen stimmten völlig zu, 18 LehrerInnen stimmten teilweise zu, 4 LehrerInnen stimmten nicht zu und 2 LehrerInnen stimmten überhaupt nicht zu.

Zur letzten Aussage „Die Texte in den Lehrbüchern sind für das Sprachniveau der von mir unterrichteten Schüler geeignet.“ wählten die LehrerInnen folgende Antworten: 7 LehrerInnen stimmten völlig zu, 18 LehrerInnen stimmten teilweise zu, 6 LehrerInnen stimmten nicht zu und 1 Lehrer/Lehrerin stimmte überhaupt nicht zu.

Alle erwähnten Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung 9 sichtbar.

**Abbildung 9: Antworten von LehrerInnen auf Aussagen zu Texten in Schulbüchern**



Die meisten LehrerInnen sind nur bedingt zufrieden mit der Zeit, die sie für die Entwicklung der Lesekompetenz aufwenden. Deshalb sind die Antworten auf die erste hypothetische Frage so divergent.

Dass die Texte in den Lehrbüchern sich ausreichend mit interkulturellen Themen befassen, äußerte die Mehrheit der Lehrkräfte durch teilweise Zustimmung. Zwölf LehrerInnen waren anderer Meinung, sie haben entweder tiefer über dem interkulturellen Aspekt nachgedacht oder halten dieses Thema für nicht wichtig genug, um der Hypothese zuzustimmen. Die Analyse der Lehrbuchtexten bestätigte ihre Meinungen als korrekt.

Vergleicht man die Ergebnisse der Analyse mit der Lehrerumfrage bei der Aussage "Die Texte in Lehrbücher behandeln Themen, die aktuell und für die Schüler geeignet sind." Bei der die Mehrheit zustimmte, zeigt sich, dass die Texte in den Lehrwerken *Maximal* und *#Deutsch* aktuell, auf die SchülerInnen abgestimmt und interessant sind, wie es auch die detaillierte Analyse ergab. LehrerInnen, die feststellen, dass ihre SchülerInnen Schwierigkeiten haben, sich auf die Texte zu konzentrieren, ergänzen oft ihre Arbeit mit hybrides Lernen (*engl. Blended Learning*) (vgl. Matijević et al. 2013: 293). In der Forschung von Matijević, die auch eine Befragung von Lehrbüchern umfasst, wird festgestellt, dass im Unterrichtsprozess heutzutage zahlreiche Medien eingesetzt werden, so dass es schwierig ist, das Lehrbuch als das wichtigste Lehrmedium zu betrachten. Dazu wird auch gesagt: „Es ist nur üblich, darauf hinzuweisen, dass die Hauptsubjekte des Lehrprozesses Schüler und Lehrer sind.“ (Matijević 2013: 293).

Ähnliche Meinungen der LehrerInnen wurden auch in Bezug auf ausreichenden Strukturen und Vokabeln in den Texten geäußert, ebenso zur Authentizität der Texte und ihrer Eignung für das Sprachniveau der SchülerInnen. Sehr wenige LehrerInnen stimmten völlig nicht zu. Die Analyse ergab, dass die Texte in etwa veralteten Lehrbuchreihe *Wir* ebenfalls gute Eigenschaften in diesen Bereichen aufwiesen, während *Maximal* und *#Deutsch* reich an Leseübungen sind, die sowohl für die Einzelarbeit der SchülerInnen als auch für die Partnerarbeit und das Freizeitlesen gedacht sind.

Die Aufgaben, die den Texten in den Lehrbüchern folgen, könnten noch weiter besprochen werden. Die Analyse zeigte, dass jedem Text eine oder mehrere Aufgaben für die SchülerInnen beigelegt war. Kontrollierte Übungen, die die Lernenden zu richtigen Antworten führen, und die leicht und spontan angekreuzt werden können, sollen die Arbeit am Text erleichtern. Diese Texte mit Aufgaben bieten den SchülerInnen auch eine Liste neuer Wörter, damit sie ihren Wortschatz erweitern können. Kein einziger Text in *Maximal* oder *#Deutsch* konzentriert sich ausschließlich auf die Regeln und Formen der Sprache, was eine Abkehr von der Grammatik-Übersetzungsmethode des Sprachunterrichts zeigt.

Allerdings ist das Erscheinungsbild von Lesetexten, die an manchen Stellen in den Lehrbüchern mit Fotos versehen sind, kritisch zu hinterfragen. Ein Beispiel ist ein Text aus dem Lehrbuch

#*Deutsch 5*, der als lang und schwierig markiert wurde, weil das Einfügen eines etwas größeren Fotos auf derselben Seite zu einer visuellen Störung führte. Die beiden ersten Absätze wurden als getrennt wahrgenommen, und der Rest des Textes wurde komprimiert, wodurch der Text seine visuelle Kohärenz verlor. Das Foto, das einige Menschen zeigt, die sich von dem Beobachter weg auf das Museumsgebäude zubewegen, wirkt unpersönlich und befremdlich, da den Menschen der Rücken zugewandt ist und ihre Gesichter nicht zu sehen sind. Die düstere Atmosphäre dieses überflüssigen Fotos trägt nicht dazu bei, das Interesse der Schüler am Lesen des Textes zu wecken.

Empfehlungen für die Gestaltung von DaF-Lehrbüchern wären, dass das Leseverständnis der Texte durch ihre Visualisierung und Einführungsaufgaben erleichtert werden sollte.

Die Texte, die das Leseverstehen einüben, sollten in Standardsprache verfasst, für die Interessen der Schüler relevant sein und zudem Werte wie: Inklusion, Interkulturalität, emotionale Entwicklung und sowie den Abbau von Vorurteilen und ein Schutzbewusstsein für die Natur fördern. Ein Vergleich der Texte in den Lehrbüchern ergab, dass diese Elemente in allen Lehrbuchserien vorhanden sind, jedoch nur in geringerem Maße.

## **6. Fazit und Ausblick**

Diese Forschung bestätigte die positive Annahmen, dass die Texte in den DaF-Lehrbüchern (aus Serien *Maximal*, #*Deutsch* und *Wir*) ein breites Spektrum an Themen abdecken und die sprachliche Entwicklung sowie die Lesekompetenz der Schüler fördern. Die Lehrbuchtexte erweitern den Wortschatz der Schüler, in dem sie wirksame Strategie anwenden. Es zeigte sich jedoch auch, dass die Texte nicht immer authentisch genug sind, was reale Sprachausdrücke betrifft, obwohl sie dennoch für die kognitive und lesereifliche Entwicklung von Schülern geeignet sind.

Die Texte in den Lehrbüchern befassen sich nicht ausreichend mit Themen der interkulturellen Kompetenz. Die detaillierte Analyse der Lesetexte bestätigte, dass wenige oder keine Charaktere in den Texten die Inklusion fördern. Auch zwölf LehrerInnen und Lehrer aus der Befragung bestätigen diese Schlussfolgerung. Die Texte in den analysierten Lehrbüchern behandeln zwar aktuelle und für SchülerInnen geeignete Themen, doch gibt es in diesem Bereich immer Raum für Verbesserungen. In der Praxis werden neue Medien zur Unterstützung genutzt.

Die Analyse ergab, dass jedem Text eine oder mehrere Aufgaben beigefügt werden sollten, um das Leseverstehen zu erleichtern. Kein einziger Text in *Maximal* oder #*Deutsch* konzentriert sich ausschließlich auf die Regeln und Formen der Sprache, was eine Abkehr von der Grammatik-Übersetzungsmethode des Sprachunterrichts darstellt. Dennoch sollten integrierte Beispiele für sprachliche Formen nicht immer absichtlich vermieden werden.

In Kroatien sind die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in die regulären Klassen integriert. Daher sollten die Schulbücher die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen unterstützen. Einige Themen könnten Informationen über spezielle Hilfsmittel für Sehbehinderte oder die Sprache von hörgeschädigten Schüler umfassen. Auch Personen mit eingeschränkter Mobilität sollten auf Bildern oder Fotos abgebildet sein. Die Aufgaben sollten so gestaltet werden, dass sie das Leseverstehen nicht nur der durchschnittlichen SchülerInnen, sondern auch der hyperaktiven Schülerinnen und Schüler verbessern können.

Es sollten regelmäßig Befragungen unter Lehrkräften und SchülerInnen zum Inhalt der Lehrbücher durchgeführt werden, um herauszufinden, wie zufrieden sie mit der Arbeit mit Lehrbüchern und anderen Lehrmitteln sind. Die Ergebnisse dieser Befragungen sollten genutzt werden, um die Erstellung hochwertiger Lehrmaterialien zu unterstützen.



## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

1. Dürscheid, Christa (2006): *Einführung in die Schriftlinguistik. 3., überarb. und erg. Aufl.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
2. Duszenko, Maren (1994): *Lehrwerkanalyse. Erprobungsfassung 7/94.* Berlin: Langenscheidt.
3. Ehlers, Swantje (2007): Übungen zum Leseverstehen. In Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke Verlag.
4. Heyd, Getraude (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt/M.: Diesterweg.
5. Ickler, Theodor (1984): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium.* Tübingen. Max Niemeyer Verlag.
6. Košuta, Nataša (2014): Kriteriji za analizu i vrednovanje udžbenika stranoga jezika s aspekta razvojne primjerenosti tema. *Strani jezici* 43, 3-18.
7. Matijević, Milan et al. (2013): Učenička evaluacija udžbenika. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 154, 289-315.
8. Petrović, Elvira (1988): *Teorija nastave stranih jezika.* Zagreb: Školska knjiga.
9. Strauss, Dieter (1984): *Didaktik und Methodik. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Berlin: Langenscheidt.
10. Truck-Biljan, Ninočka; Bagarić Medve, Vesna (2023): Vještina čitanja u nastavi stranih jezika. In: Pavičić Takač, Višnja; Bagarić Medve, Vesna (Hrsg.): *Učenje i poučavanje stranih jezika.* Osijek: Krešendo, 361-378.
11. Weigmann, Jürgen (1992): *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Max Hueber Verlag.
12. Westhoff, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17.* München: Langenscheidt.
13. <https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-11/referenzrahmen2001.pdf>  
abgerufen am 7.9.2024
14. [https://edutorij-admin-api.carnet.hr/storage/extracted/510843b0-c33d-4ef2-b3f3-d8d8ae9ab82d/html/599\\_razlikujemo\\_monoloske\\_i\\_dijaloske\\_vrste\\_pisanih\\_tekstova.html](https://edutorij-admin-api.carnet.hr/storage/extracted/510843b0-c33d-4ef2-b3f3-d8d8ae9ab82d/html/599_razlikujemo_monoloske_i_dijaloske_vrste_pisanih_tekstova.html), abgerufen am 7.9.2024

## Sekundärliteratur

1. Bernardi-Britvec, Plamenka; Slopek, Jadranka; Troha, Jasmina (2019): *Flink mit Deutsch 2 NEU. Udžbenik njemačkog jezika u petom razredu osnovne škole, 2. Godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Klobučar, Mirjana, Swerlowa, Olga; (2021): *Maximal 1 Kids. Udžbenik njemačkog jezika za 4. Razred osnovne škole, prva godina učenja*. Zagreb: Profil Klett.
3. Mathias, Alexa; Troha, Jasmina (2021): *#Deutsch 1. radni udžbenik njemačkog jezika u četvrtom razredu osnovne škole, 1. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Mathias, Alexa; Troha, Jasmina (2020): *#Deutsch 3. radni udžbenik njemačkog jezika u četvrtom razredu osnovne škole, 3. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Mathias, Alexa; Troha, Jasmina (2020): *#Deutsch 4. radni udžbenik njemačkog jezika u četvrtom razredu osnovne škole, 4. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Mathias, Alexa; Troha, Jasmina (2021): *#Deutsch 5. radni udžbenik njemačkog jezika u četvrtom razredu osnovne škole, 5. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Motta, Giorgio et al. (2019): *Maximal 2. Udžbenik njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole, druga godina učenja*. Zagreb: Profil Klett.
8. Motta, Giorgio et al. (2020): *Maximal 3. Udžbenik njemačkog jezika za 6. razred osnovne škole, treća godina učenja*. Zagreb: Profil Klett.
9. Motta, Giorgio et al. (2020): *Maximal 4. Udžbenik njemačkog jezika za 7. razred osnovne škole, četvrta godina učenja*. Zagreb: Profil Klett.
10. Motta, Giorgio et al. (2021): *Maximal 5. Udžbenik njemačkog jezika za 8. razred osnovne škole, peta godina učenja*. Zagreb: Profil Klett.
11. Motta, Giorgio; Klobučar, Mirjana (2006): *Wir 1. Udžbenik njemačkog jezika za 4. razred osnovne škole, 1. godina učenja*. Zagreb: Klett.
12. Motta, Giorgio; Klobučar, Mirjana (2007): *Wir 2. Udžbenik njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole, 2. godina učenja*. Zagreb: Klett.
13. Motta, Giorgio; Klobučar, Mirjana (2008): *Wir 3. Udžbenik njemačkog jezika za 6. razred osnovne škole, 3. godina učenja*. Zagreb: Klett.
14. Motta, Giorgio; Klobučar, Mirjana (2009): *Wir 4. Udžbenik njemačkog jezika za 7. razred osnovne škole, 4. godina učenja*. Zagreb: Klett.
15. Motta, Giorgio; Klobučar, Mirjana (2010): *Wir +5. Udžbenik njemačkog jezika za 8. razred osnovne škole, 5. godina učenja*. Zagreb: Klett.

## **Sažetak**

Ovaj diplomski rad bavi se analizom i usporedbom tekstova za čitanje iz petnaest udžbenika za njemački jezik kao strani jezik koji je izborni predmet u osnovnoj školi. Tekstovi iz tri serije udžbenika su analizirani na razini primjerenosti kognitivnoj zrelosti učenika, prema težini za razumijevanje čitanjem i jezičnoj progresiji, što uključuje prepoznavanje tekstne vrste, opažanje izgleda teksta i analizu koherentnosti teksta. Zatim se analizirao tematski sadržaj i zadatci u kojima se učenici angažiraju u radu na tekstu.

Provedena je kvalitativna analiza podataka, koja upućuje da bi se trebala pridavati pažnja i tome u kojoj mjeri je razumijevanje tekstova olakšano vizualizacijom sadržaja i uvodnim zadacima. Tekstovi kojima se uvježbava vještina čitanja trebaju biti na standardnom jeziku, relevantni interesima učenika i trebaju sadržavati i vrijednosti kao: inkluziju, interkulturalnost, poticati emocionalni razvoj učenika, ukidanje predrasuda, te razvijati svijest o očuvanju prirode. Usporedba tekstova u udžbenicima pokazala je da ima ovih elemenata u svim serijama udžbenika, samo u manjoj mjeri.

**Ključne riječi:** udžbenici, vrste čitanja, učenje čitanja, tekstovi za čitanje