



**DIE SPRACHLICHEN FERTIGKEITEN IM DEUTSCH SCHÜLERBUCH A1.1:
EINE LEHRWERKANALYSE**

Yüksek Lisans

Büşra ADANIR

Eskişehir 2021

**DIE SPRACHLICHEN FERTIGKEITEN IM DEUTSCH SCHÜLERBUCH A1.1:
EINE LEHRWERKANALYSE**

Büşra ADANIR

MASTERARBEIT

Masterstudium an dem Institut für Erziehungswissenschaften

Fach: Deutsch als Fremdsprache mit Bezug zum Lehramt

Betreuerin: Ass. Prof. Dr. Gülcan ÇAKIR

Eskişehir

Anadolu Universität

Institut für Erziehungswissenschaften

Juli 2021

**DEUTSCH SCHÜLERBUCH A1.1. DERS KİTABINDAKİ DİLSEL BECERİLER:
BİR DERS KİTABI (İÇERİK) ANALİZİ**

Büşra ADANIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Almanca Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Gülcan ÇAKIR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2021

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

DEUTSCH SCHÜLERBUCH A1.1 DERS KİTABINDAKİ DİLSEL BECERİLER: BİR DERS KİTABI (İÇERİK) ANALİZİ

Büşra ADANIR

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Almanca Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2021

Danışman: Doç. Dr. Gülcan ÇAKIR

Bu tezde ortaöğretimde kullanılan Almanca A1.1 düzeyi “Deutsch Schülerbuch A.1.1 für Gymnasien” isimli ders kitabının dört temel dil becerisine nasıl yer verdiği incelenmektedir ve bu bağlamda dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerine değinilmekte, hangi kapsamda ele alındıkları açıklanmaktadır. Alistirmaların verilen kriterlere uygunluk gösterip göstermediği değerlendirilmektedir. Yapılan Literatür taraması sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda bir ders kitabında yer alan alıstirmaların becerilerin hangi yoğunlukta ne kadar ve hangi beceriyi hedeflediği, yani ne türde kullanıldığını yansıttığı var sayılabilir olduğundan böyle bir yol izlenmiştir. Analizin önemli olarak görülmesinin sebebi, güncel olarak kullanılan ders kitabının dili oluşturan dört temel beceriye ne derecede yer vermiş olmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı analizi, Dilsel beceriler, Deutsch Schülerbuch

ZUSAMMENFASSUNG

DIE SPRACHLICHEN FERTIGKEITEN IM DEUTSCH SCHÜLERBUCH A1.1: EINE LEHRWERKANALYSE

Büşra ADANIR

Masterstudium an dem Institut für Erziehungswissenschaften

Fach: Deutsch als Fremdsprache mit Bezug zum Lehramt

Anadolu Universität, Eskişehir

Juli 2021

Betreuerin: Asst. Prof. Dr. Gülcan ÇAKIR

In dieser Arbeit wird untersucht, wie das im Sekundarbereich verwendete Lehrwerk „Deutsch Schülerbuch“ der Niveaustufe A1.1 die vier sprachlichen Grundfertigkeiten umfasst, wobei zusätzlich das Hören, das Schreiben, das Lesen und das Sprechen erklärt und besprochen werden. Es wird bewertet, ob die Übungen den angegebenen Kriterien von Bernd Kast entsprechen. Im Hauptteil dieser Arbeit wurden die Übungen im Lehrwerk „Deutsch Schülerbuch“ A1.1 für Gymnasien nach den bestehenden Kriterien analysiert. Der Grund, warum die Analyse als wichtig angesehen wird, ist das Ausmaß, in dem das aktiv verwendete Lehrwerk „Deutsch Schülerbuch“ der Niveaustufe A1.1 die vier sprachlichen Fertigkeiten enthält, aus denen die Sprache besteht.

Schlüsselwörter: Lehrwerkanalyse, Sprachliche Fertigkeiten, Deutsch Schülerbuch

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF THE TEXT BOOK AS FOUR SKILLS

DEUTSCH SCHÜLERBUCH A.1.1.

Büşra ADANIR

Department of Foreign Language Education

Master Program in German Language Teaching

Anadolu University Eskişehir, Graduate School of Educational Sciences, July 2021

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Gülcan ÇAKIR

This thesis analyzes how the German A1.1 level “Deutsch Schülerbuch für Gymnasien” textbook used in secondary education includes four basic language skills, and in addition, listening, writing, reading and speaking skills are also explained. It is also evaluated whether exercises which are used in the textbook are suitable according to given Criteria. In the main part of this thesis, the exercises in the textbook named Deutsch Schülerbuch A.1.1 have been analyzed according to the existing criteria. The reason why analysis is seen as important is to what extent the actively used textbook includes four basic skills that make up the language.

Keywords: Analysis of the Textbook, Four Language Skills, Deutsch Schülerbuch

DANKSAGUNG

Ich möchte Ass. Prof. Dr. Gülcan Çakır für ihre Betreuung im gesamten Prozess dieser Masterarbeit danken. Außerdem danke ich meiner lieben Schwester Yasemin Adanır und meiner Familie, die mich unter allen Umständen unterstützt und ermutigt haben.

Büşra Adanır
Eskişehir 2021



ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit program“ ıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Büşra ADANIR

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Büşra ADANIR

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET.....	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ABSTRACT	v
DANKSAGUNG.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES ..	viii
INHALTSVERZEICHNIS	ix
TABELLENVERZEICHNIS	xi
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xii
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	xiv
1. EINLEITUNG	1
1.1. Forschungslage	1
1.2. Methodisches Vorgehen.....	3
1.3. Begriffsbestimmung	3
2. DIE BEDEUTUNG UND ENTSTEHUNG VON LEHRWERKEN FÜR FREMDSPRACHENUNTERRICHT	5
2.1. Die Geschichte der Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts	8
2.1.1. Die Grammatik -Übersetzungsmethode	8
2.1.2. Die direkte Methode	9
2.1.3. Die audiolinguale Methode	11
2.1.4. Die audiovisuelle Methode	12
2.1.5. Die vermittelnde Methode.....	13
2.1.6. Der kommunikative Ansatz	14
2.1.7. Der interkulturelle Ansatz	16

	Seite
2.1.8. Alternative Methoden.....	16
3. DIE VIER SPRACHLICHEN FERTIGKEITEN.....	19
3.1. Schreibfertigkeit.....	19
3.2. Sprechfertigkeit.....	21
3.3. Lesefertigkeit.....	22
3.4. Hörfertigkeit.....	24
4. KRITERIENKATALOGE.....	26
4.1. Das Mannheimer Gutachten.....	26
4.2. Stockholmer Kriterienkatalog.....	26
4.3. Fragen ans Lehrwerk nach Bernd Kast.....	29
5. ANALYSE DES LEHRWERKS „DEUTSCH SCHÜLERBUCH A1.1 FÜR GYMNASIEN“.....	32
5.1. Allgemeiner Aufbau des Lehrwerks.....	32
5.1.1. Übungen zum Hörverstehen.....	33
5.1.2. Übungen zur Fertigkeit Sprechen.....	34
5.1.3. Übungen zur Leseverstehen.....	34
5.1.4. Übungen zur Fertigkeit Schreiben.....	35
5.2. Lernziele der Themenkreise.....	35
5.3. Analyse der Übungen für die Schreibfertigkeit.....	36
5.4. Analyse der Übungen für die Lesefertigkeit.....	41
5.5. Analyse der Übungen für die Sprechfertigkeit.....	45
5.6. Analyse der Übungen für die Hörfertigkeit.....	48
5.7. Ergebnisse der Lehrwerkanalyse.....	52
6. SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE.....	53
LITERATUR.....	55
ÖZGEÇMİŞ	

TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 3.1. <i>Die kommunikativen Fertigkeiten</i>	19
Tabelle 5.1. <i>Deutsch Schülerbuch A1.1 Inhaltsverzeichnis</i>	33
Tabelle 5.2. <i>Deutsch Schülerbuch A1.1 Übungen zum Hörverstehen.....</i>	33
Tabelle 5.3. <i>Deutsch Schülerbuch A1.1 Übungen zur Fertigkeit Schreiben.....</i>	34
Tabelle 5.4. <i>Deutsch Schülerbuch A1.1 Übungen zur Leseverstehen.....</i>	34
Tabelle 5.5. <i>Deutsch Schülerbuch A1.1 Übungen zur Fertigkeit Schreiben.....</i>	35

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abbildung 2.1. Einflussfaktoren (Bimmel, Kast und Neuner, 2011)	7
Abbildung 5.2. Die Dialoge (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.13)	37
Abbildung 5.3. Hallo! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.14).....	37
Abbildung 5.4. Ordne zu! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.20).....	38
Abbildung 5.5. Deine Meinung! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.63).....	39
Abbildung 5.6. Dein Rezept (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.63).....	39
Abbildung 5.7. Possessivpronomen (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.34)	39
Abbildung 5.8. Lara und Klara (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.34)	40
Abbildung 5.9. Der Dialog (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.26).....	40
Abbildung 5.10. Eine Postkarte (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.67)	41
Abbildung 5.11. Ein Deutschlehrer erzählt (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.18).....	41
Abbildung 5.12. W-Fragen (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.18).....	42
Abbildung 5.13. Persönliche Eigenschaften (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.35)	42
Abbildung 5.14. So sehen wir aus! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.35).....	43
Abbildung 5.15. Fatma erzählt! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.39)	43
Abbildung 5.16. Die Feste (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.68).....	44
Abbildung 5.17. Mama (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.82).....	44
Abbildung 5.18. Was zieht Mia an? (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.82)	45
Abbildung 5.19. Sprecht in der Klasse! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.14)	46
Abbildung 5.20. Woher kommst du? (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.15)	46

Abbildung 5.21. <i>Was macht sie? (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.45)</i>	47
Abbildung 5.22. <i>Die Gesellschaft (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.31)</i>	48
Abbildung 5.23. <i>Begrüßung (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.12)</i>	49
Abbildung 5.24. <i>Wer ist wie alt? (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.17)</i>	49
Abbildung 5.25. <i>Obst und Gemüse (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.55)</i>	50
Abbildung 5.26. <i>Spezialitäten (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.52)</i>	50
Abbildung 5.27. <i>Lied (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.68)</i>	51
Abbildung 5.28. <i>Einkaufen (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.86)</i>	51

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

a.a.O.	: Am angeführten Ort
ALM.	: Audiolinguale Methode
bzw.:	: Beziehungsweise
d.h.	: Das heißt
ebd.	: Ebenda
etc.	: Et cetera
GÜM.	: Grammatik-Übersetzungs-Methode
J.h.	: Jahrhundert
RR.	: Referenzrahmen
u.a.	: Unter anderem
usw.	: Und so weiter
vgl.	: Vergleiche
z.B.	: Zum Beispiel
zit.	: Zitiert

1. EINLEITUNG

Lehrwerke spielen im DaF-Unterricht eine große Rolle, weil sie den Lehr- und Lernprozess fördern. Dem Lehrer helfen die Lehrwerke zur Strukturierung und Gestaltung des Unterrichts. Es gibt eine Vielfalt an Lehrwerken. Regionale Lehrwerke werden von dem Ministerium für Bildung ausgewählt und auch an staatlichen Schulen in der Türkei verwendet. Der Schlüssel ist, ein geeignetes Lehrwerk auszuwählen, das den Bedürfnissen des Schülers am besten gerecht wird, doch die Lehrer in staatlichen Schulen haben keine Auswahl und müssen das Lehrwerk, das vom Ministerium für Bildung ausgewählt wurde, im Unterricht benutzen. Dies ist der Grund, warum ich eine Lehrwerkanalyse mache. Die vier Fertigkeiten haben bei Fremdsprachlernen einen Schwerpunkt. Deutsch Schülerbuch A.1.1. für Gymnasien ist das Lehrwerk, das ich selbst in meinem Unterricht benutze. Mit der Analyse möchte ich herausfinden, ob das Lehrwerk ausreichende Übungen für die Fertigkeiten enthält und ob diese Übungen der Zielgruppe gerecht sind.

All dies hat mich veranlasst, mich der Lehrwerkanalyse zu widmen, um herauszufinden, welche Fertigkeiten in regionalen Lehrbüchern enthalten sind, ob es genügend Übungen für die Schulung von Fertigkeiten gibt und in welcher Form sie präsentiert werden.

1.1. Forschungslage

Im Bereich der Fremdsprachenausbildung wurden viele Abschlussarbeiten zu Themen wie Lehrwerksanalyse, Lehrwerkvergleich für verschiedene Zwecke, nach unterschiedlichen Methoden und Kriterien erstellt. Es gibt jedoch keine Masterarbeit, die die vier sprachlichen Fertigkeiten in einem Lehrwerk analysiert, das für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in unserem Land verwendet wird, sich nur auf die sprachlichen Fertigkeiten konzentriert. Aus diesem Grund wird es als unumgänglich angesehen, die im Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht verwendeten Lehrwerke unter Rückgriff auf alle einschlägigen Forschungen hinsichtlich ihrer sprachlichen Fertigkeiten zu bewerten. An dieser Stelle werden die einschlägigen Studien genannt, die bei der Gestaltung der Arbeit verwendet und im Literaturverzeichnis erwähnt wurden.

Başaran (2002) hat in seiner Masterarbeit mit dem Titel „Lehrbuchanalyse "Hallo,Freunde!-6" im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den türkischen Primärschulen.(Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums)" das Lehrwerk ausführlich untersucht. "Hallo, Freunde!-6" ist das zu diesem Zeitpunkt erstellte regionale Lehrbuch für Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei, deshalb analysierte er das Lehrwerk in wie weit

es, die Ziele des türkischen Erziehungsministeriums zum Deutsch als zweite Fremdsprache erreichen und die Kriterien der Nürnberger Empfehlungen erfüllen kann. Es wurden Empfehlungen zur Verbesserung des Buches gegeben.

Öner (2019) hat in ihrer Masterarbeit „Wie bitte?“ ve “Schritte International” Adlı Almanca ders kitaplarında yazma becerisine yönelik alıştırmaların karşılaştırmalı şekilde incelenmesi" die Schreibfertigkeit analysiert. Mit den Forschungsfragen, die Öner (2019) in ihrer Arbeit vorbereitet hatte, untersuchte sie ausführlich die Übungen zum Schreiben in den genannten Lehrbüchern. Laut Öner (2019) werden in den Lehrbüchern für die Schreibfertigkeiten verschiedene Text-, Schreib- und Übungstypen identifiziert. Während die Entwicklung der Schreibfertigkeiten angestrebt wird, wird das Schreiben größtenteils als Mittel verwendet, um die Entwicklung anderer Fertigkeiten zu unterstützen. Daher sind die meisten Übungen reproduktive Übungen, die kontrolliertes Schreiben erfordern. Öner (2019) argumentiert, dass produktive Übungen nicht ausreichen.

Yılmaz (2019) analysiert in ihrer Masterarbeit "Eine Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Fertigkeit Sprechen", die Sprechfertigkeit in den Lehrbüchern "Aspekte neu B1 plus" und "Aspekte neu 2". Als Ergebnis der Untersuchung der beiden Lehrbücher stellte Yılmaz (2019) fest, dass es viele Übungen gibt, die an echte Kommunikation näherbringen, und dass sie den Kriterien und Erwartungen des Gemeinsamen europäischen RR entsprechen. Sie fügte hinzu, dass es in den genannten Lehrbüchern an Übungen zur Verbesserung der Sprachflüssigkeit mangle.

Çarıkçı (2015) hat in ihrer Masterarbeit "Analyse des Lehrbuchs "Deutsch ist spitze" vergleich der grammatischen Strukturen mit türkisch- Übungsvorschläge zur Festigung der Grammatik im digitalen Raum" das Buch, dass nach dem Mannheimer Gutachten analysiert wurde, verglichen. Die grammatischen Strukturen mit den türkischen Strukturen gegenübergestellt. Anschließend werden Übungsvorschläge zur Festigung der Grammatik im digitalen Raum ausgearbeitet. Çarıkçı (2015) kam zu dem Schluss, dass die Lerngewohnheiten türkischer Schüler, die zum ersten Mal mit Deutsch in Berührung kommen, und die Art und Weise, wie die Grammatikthemen in dem oben genannten Buch präsentiert wurden, nicht gut zusammenpassen.

Kalkan (2012) ""Deutsch ist Spitze” Adlı Ortaöğretim Almanca Ders Kitabında Ülkebilgisi Öğelerinin İncelenmesi". Wiederum geht sie in ihrer Masterarbeit der Frage nach welche Elemente sich im Lehrbuch "Deutsch ist Spitze" der Sekundarstufe befinden.

1.2. Methodisches Vorgehen

Das methodische Verfahren der Datenerhebung hat im Rahmen einer qualitativen Vorgehensweise als deskriptive Dokumentenanalyse stattgefunden. Da das Ziel dieser Studie darin besteht, sprachliche Fertigkeiten, auch kommunikative Fertigkeiten genannt, zu untersuchen, wurde eine deskriptive Inhaltsanalyse durchgeführt. Entgegen der Aussage, dass nur Erfahrung und empirische Erprobung eine geeignete Ermittlung der Qualität von Lehrwerken erlauben, steht hinter den Lehrwerkanalysen nach Krumm (1999, S.124) die Betrachtung, „*dass Erfahrung auch blind machen kann[.] dass das, was funktioniert nicht immer das didaktisch Wünschenswerte und Zielführende ist*“. In Anlehnung an Rauch u.a. (1997, zit. nach Krumm, ebd.) kann davon ausgegangen werden, dass eine Untersuchung am Schreibtisch, d.h. ohne Empirie zu ähnlichen Ergebnissen kommen werde ohne Einbeziehung der Praxis.

1.3. Begriffsbestimmung

Lehrwerk und Lehrmaterial sind als unterschiedliche Begriffe zu betrachten, denn laut Rösler (2012, S.41) kann gesagt werden, dass sich die Bezeichnung „Lehrmaterial“ auf Material, das auf bestimmte Themen oder sprachliche Phänomene eingeht, die aus didaktischem Gesichtspunkt erzeugt, ausgewählt oder angepasst wurden. Dies bedeutet, dass das Material in Form einer gedruckten Version oder als analoge oder digitale Ton- oder Bildaufzeichnung vorliegen kann. Der Begriff könnte zugleich auf einzelne Materialien oder Materialsammlungen hindeuten.

Dagegen besteht die Aufgabe des Lehrwerks darin den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu kontrollieren und sich mit verschiedenen sprachlichen und kulturellen Phänomenen der Zielsprache zu befassen und diese aus einer didaktischen Perspektive in Beziehung zu setzen. Ein Lehrwerk besteht normalerweise aus verschiedenen Komponenten, die sich mit einem bestimmten zu erreichenden Sprachniveau und bestimmten Zielgruppen befassen (Rösler, 2012, S.41).

Nach Rösler sind die Bestandteile eines Lehrwerks wie folgt:

- Kursbuch
- Arbeitsbuch
- Lehrerhandbuch

Das Hauptprodukt eines Lehrwerks ist ein Kursbuch, auch als Schülerbuch oder Lerner-Buch bekannt, in dem meist alle neu zu erlernenden sprachlichen und kulturellen Phänomenen

vorgestellt, eine Vielzahl von Texttypen, wie auch Bildmaterialien dargestellt werden. Es wird implizit versucht die Lernenden und Lehrenden durch den Lernprozess zu leiten und eine korrelative Relation mit dem Lehrbuch zu schaffen (Rösler, 2012, S.41).

Fast jedes Lehrwerk enthält nach Rösler (2012) ein Arbeitsbuch, das unterschiedliche Funktionen haben kann, aber meistens die Struktur und den Aufbau des Kursbuches reproduziert und einen Raum bietet um sich selbst anzutrainieren. Die Arbeitsbücher werden nicht traditionell verwendet, um neue Strukturen, neue Vokabeln usw. zu entwickeln. Die im Kursbuch eingeführten Themen und Strukturen werden hier geübt und vertieft. Es gibt Lehrwerke, die von Zeit zu Zeit ausprobieren, das Kursbuch und das Arbeitsbuch in einem Band aneinanderzufügen. An diesem Punkt werden die bekannten zwei oder drei Bände des Kursbuchs und des Arbeitsbuchs, die das Deutschlernen bis zur Stufe B1 hauptsächlich für Anfänger bedecken, zu einem Lehrbuch mit vier, fünf oder sechs Bänden (Rösler, 2012, S.42).

Manchmal Lehrerheft, manchmal Lehrerhandbuch, manchmal Lehrerhandreichungen genannte Lehrerhandbücher sind sehr unterschiedlich gestaltet. Diese beinhalten von dünnen Büchern, die nichts weiter als eine Interpretation der grundlegenden Lösungen für die umfassenden Bücher, die das Wort „Handbuch“ verdienen und eine detaillierte Einführung in die Arbeit mit dem Lehrwerk bieten (Rösler, 2012, S.42).

Laut Rösler (2012, S.42) besteht das Problem bei Lehrerhandbüchern darin, dass es eigentlich zwei verschiedene Arten von Lehrerhandbüchern geben sollte:

- Für Lehrende, die neu im Unterrichten eines feststehenden Lehrwerks sind oder eben erst anfangen zu unterrichten, muss ein Lehrerhandbuch eine Schritt-für-Schritt-Anleitung sein, das zusätzliche Informationen enthält, Lösungen bietet, die Didaktik in kleinen Schritten angibt usw.
- Für Lehrende, die lange mit einem bestimmten Lehrwerk gearbeitet haben, würden Lehrerhandbücher interessanter, wenn sie Alternativen zur Arbeitsroutine, möglicherweise Kopiervorlagen, Projektvorschläge usw. bieten (Rösler, 2012, S.42).

2. DIE BEDEUTUNG UND ENTSTEHUNG VON LEHRWERKEN FÜR FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Bedeutung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht ist unbestreitbar. Denn besonders, wenn es um einen Unterricht geht, der im außerdeutschsprachigen Raum stattfindet, ist man auf Lehrwerke angewiesen. In Anlehnung an Bleyl (1999, S. 19, zit. nach Çakır 2006, S.27) kann dies zunächst bestätigt werden, wobei zugleich davon ausgegangen wird, dass die Lehrwerke für die am Lehr- und Lernprozess-Beteiligten eine unterstützende Funktion ausüben. Es ist der Schüler, der Lehrer und natürlich das Lehrbuch, das die Grundlage des Unterrichts also den Lehr- und Lernprozess bilden.

Lehrwerke werden in einigen Sprachen "Methoden" genannt, zum Beispiel in Französisch: Lehrwerk= méthode; Deutschlehrwerk= méthode d'allemand. Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurden wiederholt neue Lehrmethoden oder Lehrverfahren entwickelt. Neue Generationen von Lehrwerken entstehen immer (Bimmel, Kast und Neuner, 2011, S.11).

Im Rahmen des fremdsprachlichen Lehr-Lernprozesses im Ausland, wie zum Beispiel in der Türkei, ist es meist für einen neu graduierten Lehrer etwas anstrengend den Unterricht selbst zu planen und durchzuführen. Denn:

... die Organisation des Lehrprozesses ist von der jeweiligen Lernergruppe, ihren Vorkenntnissen und Bedürfnissen, so wie von ihren Erwartungen vom Lehrer als auch von sich selbst stark geprägt. Zur Erleichterung der Unterrichtsorganisation, für einen überblicken Umfang und zur Überprüfung des Lernfortschritts und Orientierung am Unterrichtsgeschehen werden daher Lehrwerke als Hilfsmittel herangezogen. Es ist von Relevanz ein geeignetes Instrument zur Entwicklung gesonderter Fertigkeiten zu haben (Çakır, 2017, S.296).

Laut Çakır (2017) richtet sich die Organisation der Lehrprozesses nach der jeweiligen Lernergruppe, deren Vorkenntnisse und Bedürfnisse sowie Erwartungen an den Lehrer und auch von den Lernern selbst beeinflusst.

Nach Bimmel, Kast und Neuner (2011, S.7) erhält das Lehrwerk den Löwenanteil des Unterrichts. Es spielt oft eine dominierende Rolle für die Lehrenden und Lernenden. Oft ist es das Lehrbuch, das die Lernenden im Vergleich zu anderen Büchern eher und öfter benutzen, mit dem Zeit verbringen und daraus etwas lernen. Man weiß erfahrungsgemäß, dass Schüler sich während ihrer Schullaufbahn ständig mit Kontexten, Bildern und Sichtweisen beschäftigen, die durch das Lehrwerk vermittelt werden und durch die man sodann Informationen zu den angebotenen Inhalten bekommt. Doch in diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie diese Inhalte in das Lehrwerk, das als für unentbehrlich für den

Fremdsprachenunterricht gilt, überhaupt kommen oder mit anderen Worten wie Lehrwerke gestaltet werden.

Bimmel, Kast und Neuner (2011) weisen auf sechs unterschiedliche Faktoren hin, die die Entwicklung und Gestaltung von Lehrwerken einwirken. Diese werden im Folgenden dargestellt:

Übergreifende soziokulturelle Faktoren: Zuerst wurden die übergreifenden soziokulturellen Faktoren erläutert. Dies sind beispielsweise Beziehungen zwischen einem Land und dem Zielsprachenland. Sie bestimmen den optimistischen oder pessimistischen Eindruck bestimmter Aspekte der historischen und Landeskunde des Zielsprachenlandes und die ähnliche Auswahl, Bewertung und Behandlung im Lehrwerk. Zu diesen Faktoren zählen jedoch auch die im eigenen Land geltenden Normen und Werte. So werden beispielsweise Tabuthemen in Deutschlehrwerken nicht dargestellt. Zu diesen Faktoren gehören auch Lerntraditionen, die den Unterricht aller Fächer bestimmen. Zum Beispiel Auswendiglernen und Lehrerzentrierter Frontalunterricht oder mehr kooperative Lernformen. Sie können beispielsweise die Art und Weise, wie neue Lernstoffe präsentiert und geübt werden, nachhaltig beeinflussen (a.a.O., S.12).

Allgemein pädagogische und allgemein didaktische Faktoren: Der zweite erklärte Faktor waren allgemeine pädagogische und allgemeine didaktische Faktoren. Die Faktoren sind zum Beispiel allgemeine Bekanntmachung über Bildungsziele und Erziehungsziele, etwa die Rolle der Frau, die Persönlichkeitsentwicklung und Individualität sowie kulturelle Werte, die in jedem Unterrichtsfach vermittelt werden sollten. Der Faktor beinhaltet auch die Vorstellungen über die Rolle und Ausbildung von Lehrenden, ob sie z.B. als Modell, Autorität oder Helfer im Lernprozess dienen sollen. In allgemeinen pädagogischen und didaktischen Faktoren werden die Berufspraxis der Lehrenden und die Anforderungen an ihre Weiterbildung sowie ihre Ausbildung zur Sprache gebracht. Zu diesen Faktoren gehören auch Vorstellungen über die Rolle des Lehrbuchs im Unterricht, zum Beispiel ob es Pflichtthemen vermittelt oder ein führendes Werkzeug mit Optionen ist und den Einsatz eigener Unterrichtsmaterialien in Betracht zieht. Position der Zielsprache in der Fächerliste der Schule oder Institution zum Beispiel ob Deutsch als erste/zweite/dritte Fremdsprache gelehrt wird, finanzielle Ausstattung der Schulen oder Institutionen zum Beispiel Verfügbarkeit von Lehrmedien, Möglichkeiten zur Herstellung eigener Lehrmaterialien z.B. PC, Internetzugang und zielgruppenspezifische Überlegungen z.B. das Alter der Lernenden gehören zu diesen Faktoren (a.a.O.).

Fachspezifische Faktoren: Als drittens wurden die fachspezifischen Faktoren erläutert. Die Verarbeitung der aktuellen Befunde der Fachdidaktiken und -wissenschaften wie zum

Beispiel Sprachdidaktik, Literaturdidaktik, Textdidaktik usw. gehören zu diesen Faktoren. Zu diesen Faktoren gehören die Integration von Wissen aus der Sprach-, Gedächtnis- und Entwicklungspsychologie gleichzeitig wie die Lernforschung als auch die Vorgaben der Lehrpläne und damit die Verteilung des Lernstoffes auf Lernjahre, Grammatikprogression und die Formulierung von Lernzielen. Form von Tests und Abschlussprüfungen wurden auch hier erwähnt (a.a.O.).

Faktoren des Fachunterrichts: Als vierter Faktor wurde der Unterricht selbst. Dies sind beispielsweise Vorschläge zur Unterrichtsgliederung wie Einführungsphasen, Übungsphasen und Anwendungsphasen. Vorschläge zu den Sozialformen wie Frontalunterricht, Einzelarbeit, Gruppenarbeit usw. und Vorschläge zur Unterrichtsdurchführung gehören auch zu diesen Faktoren (a.a.O.).

Wenn diese Einflussfaktoren eine Grafik bilden würden, wäre es laut Bimmel, Kast und Neuner wie folgt:

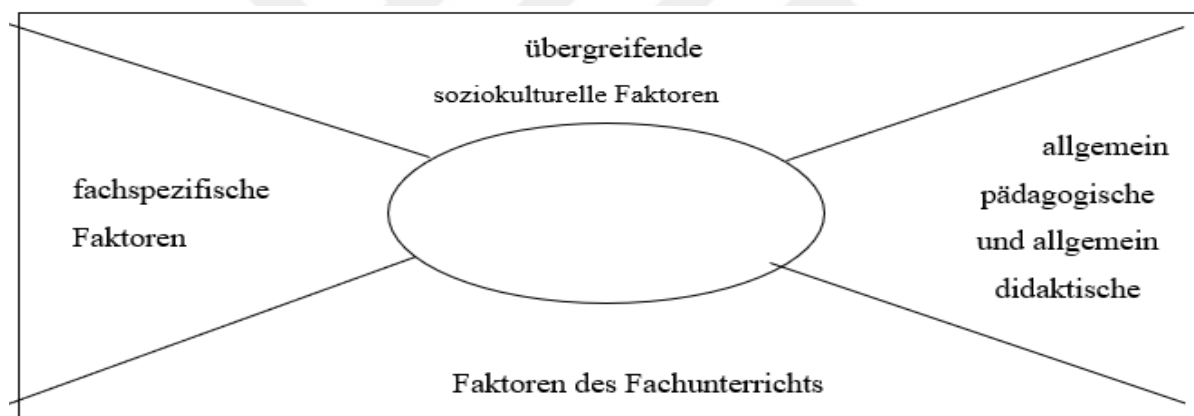


Abbildung 2. 1. Einflussfaktoren (Bimmel, Kast und Neuner, 2011)

Laut Bimmel, Kast und Neuner gibt es zwei weitere wichtige Faktoren. Diese sind die Autoren und der Verlag. (Bimmel, Kast und Neuner, 2011, S.12)

Weiterhin deklarieren sie, dass Lehrmethoden und damit auch Lehrwerke "Kinder ihrer Zeit". Das bedeutet, dass Lehrbücher sich ändern, wenn sich die angegebenen Bedingungen ändern. Man muss deswegen sich von der Idee verabschieden, dass es eine universell gültige Lehrmethode für den Fremdsprachenunterricht bzw. das "ideale Lehrwerk" geben wird, welches "alle Probleme löst". Dies gilt nicht nur für Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerke, die in Deutschland "für die ganze Welt", also für den internationalen Einsatz entwickelt werden. Denn auch wenn diese oft nach dem neusten Stand der Fachdidaktik gestaltet und in ihrer Aufmachung attraktiv sind, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass sie in jedem Land zu einem

besseren, quasi effektiveren Unterricht führen. Aufgrund der oben genannten Faktoren müssen sie häufig an länderspezifische, regionale oder an die konkreten jeweiligen Unterrichtsbedingungen angepasst, ergänzt und weiterentwickelt werden (a.a.O., S.15).

2.1. Die Geschichte der Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts

Es wird an dieser Stelle eine theoretische Untermauerung angestrebt, die vor der Analyse des Lehrwerks dazu dienen soll, der Frage nachzugehen, welcher Methode das Lehrwerk Gewicht verleiht oder welche Methoden es teilweise verwendet. Mit anderen Worten geht es hier um einen kurzen Überblick der Methoden im fremdsprachlichen Deutschunterricht unter historischen Aspekten, also wann sie entstanden und entwickelt wurden, welche Schwerpunkte sie aufweisen usw., werden in diesem Abschnitt erläutert, um für die Analyse ein aufgreifbares Gerüst zu bilden.

2.1.1. Die Grammatik -Übersetzungsmethode

Die Grammatik -Übersetzungsmethode ist im 19. Jh. in Europa entstanden, um moderne Sprachen wie Französisch und Englisch an Gymnasien zu unterrichten. Vorbild für diese Methode wurde, die an Gymnasien vorherrschten, „alten Sprachen“ wie Griechisch und Latein. (Neuner und Hunfeld, 1993, S.19). Da die Priorität Übersetzung und Grammatik ist, können wir sagen, dass Sprechen und Hören im Hintergrund bleiben. Die Lehrziele der Methode sind wie folgt:

“Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die Sprache!”

“Wer korrekt übersetzen kann, zeigt damit, dass er die fremde Sprache wirklich beherrscht!” (Neuner und Hunfeld, 1997, S. 19).

Einige der Grundprinzipien und Merkmale der Grammatik-Übersetzungs-Methode sind wie folgt:

- Das Erlernen von Sprachen wird als "mentale Disziplin" verstanden, die der "allgemeinen formalen Bildung" dient (Tanger, 1888, 12; zitiert in Kniffka und Siebert-Ott, 2009, S.76).
- Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, die grammatikalischen Regeln einer Sprache zu lernen. Sprachkenntnisse sind Grammatikkenntnissen ebenbürtig. Auf diese Weise werden grammatikalische Regeln deduktiv angegeben, Grammatikregeln werden auswendig gelernt. Was sie gelernt haben, wird angewendet, indem sie Sätze von L1 nach L2 und umgekehrt übersetzen.

- Es werden zweisprachige Wortlisten verwendet: Begriffe L2 in der zu lernenden Sprache einerseits und L1-Äquivalente andererseits. Diese Wortpaare werden vom Schüler auswendig gelernt. In der Vergangenheit basierte die Wortwahl auf Texten, die im Unterricht verwendet wurden, am Beispiel des Lateinunterrichts, und fast keinem alltäglichen Wortschatz.
- Die Grundeinheit im Sprachunterricht ist der Satz. Oft werden einzelne Satzfolgen in Grammatikübungen präsentiert, die inhaltlich nichts miteinander zu tun haben.
- Die Muttersprache der Schüler ist die Unterrichtssprache. Erklärungen zu neuen Vokabeln und Grammatikregeln werden in der Muttersprache der Schüler gelehrt.
- Die Schüler sollen in der Lage sein, die Literatur der Zielkultur zu lesen.
- Die Rollen von Lehrern und Schülern sind traditionell: Im Unterricht steht der Lehrer im Mittelpunkt. Lehrer sind Spezialisten und Lernende werden eher als Empfänger von Wissen angesehen (Kniffka und Siebert-Ott, 2009, S.76-77).

Als problematisch erwies sich die Übertragung der Methode der grammatikalischen Übersetzung auf den Unterricht „lebender“ Sprachen. Ab 1870 kam es zu Protesten entschlossener Sprachlehrer und Linguisten, die zur Reformbewegung führten. Wilhelm Viëtor, ein deutscher Vertreter an der Universität Marburg, war ein führender an der Reformbewegung. Laut Viëtor entsprach der Unterricht in modernen Sprachen nicht den Bedürfnissen der Gesellschaft. Er kritisierte dies wie folgt:

„Lässt ihn die Schule frei, so ist dem abgehetzten Schüler (...) das lebendige Englisch und Französisch der Gegenwart im wahren Sinne des Wortes fremd wie zuvor. Sechs oder neun Jahre hat er Schalen geknackt; nun geht er davon, ohne dass er den Kern gekostet hätte. ‘Wehe jeder Art von Bildung’, warnt Goethe, ‘die auf das Ende hinweist, statt auf dem Wege zu beglücken.’ Dreimal wehe denn der Bildung, die auch nicht einmal auf ein beglückendes Ende hinweisen darf! ” (Viëtor, 1882; zitiert in Kniffka und Siebert-Ott, 2009, S.78).

Es kann gesagt werden, dass die GÜM-Methode in der heutigen Welt, in der Kommunikation einen großen Anteil an unseren Sprachlernzwecken hat, fast keinen Wert mehr hat. Es ist unwahrscheinlich, dass wir auf Bücher oder Übungen stoßen, die mit dieser Methode geschrieben wurden.

2.1.2. Die direkte Methode

Es entwickelte sich als Bewegung gegen die grammatikalische Orientierung, die von Viëtors berühmtes Pamphlet "Sprachunterricht muss umkehren" aus dem Jahr 1882 (Viëtor, 1979; zitiert in Rösler, 1994, S.101) initiiert wurde. "Anti-Grammatik-Methode, Reform-

Methode, rationale Methode, natürliche Methode, konkrete Methode, intuitive Methode, analytische Methode"(Neuner/Hunfeld, 1993, S.33). Wie aus den Synonymen ersichtlich ist, entstand diese Methode gegen die Grammatik-Übersetzungsmethode. Ziel der direkten Methode ist es, die gesprochene Sprache zu beherrschen, genauer gesagt, die mündliche Sprachbeherrschung. Der Erstspracherwerb des Kindes dient als Vorbild. Die Entwicklungsregeln erfolgen aus der Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material, d.h. durch ein induktives Vorgehen (Rösler, 2012, S.69).

Im Kontext der direkten Methode sollten die Schüler durch Nachahmung und Einführung ein Gefühl für neue Sprachen bekommen. Zum ersten Mal kommt das Konzept der Natürlichkeit als starkes Argument in der Debatte über kontrolliertes Erlernen von Fremdsprachen ins Spiel. Vertreter der direkten Methode waren sich darüber im Klaren, dass ein Jugendlicher oder ein Erwachsener die fremde Sprache nicht wie ein Kind seine Erstsprache lernt, lernen könne. Wie der Name der direkten Methode jedoch andeutet, war der natürliche Erwerb der ersten Sprache ein großartiges Modell (Rösler, 2012, S.70).

„Daß wir eine zweite Sprache nicht so lernen können wie die Muttersprache, vor allem nicht in der Schule, ist eine Binsenwahrheit; die Voraussetzungen sind völlig anders. Aber grundsätzlich ist kein Unterschied zwischen der Art, wie wir unsere Muttersprache gelernt haben, um der Art, wie wir eine fremde Sprache lernen: auch bei der fremden Sprache kommt Sprechen vor Schreiben.“ (Raith, 1967,43; zitiert in Neuner/Hunfeld, 1993, S.35).

In diesem Zusammenhang wurde der Begriff "natürliches Lernen" geprägt. Man versuchte, den Schülern die Sprache in realen Situationen beizubringen, zum Beispiel wurde die Umgangssprache in den Unterricht aufgenommen (Neuner/Hunfeld, 1993, S.35). Es hatte keinen Sinn, den Schüler literarische Texte und Bücher lesen und übersetzen zu lassen. Sie sollten lernen in Alltagssituationen zurechtzukommen.

Einige Unterrichtsdisziplinen der direkten Methode sind wie folgt:

- Die gesprochene Sprache kommt vor der geschriebenen Sprache - das Hören / Sprechen geht dem Lesen / Schreiben im Unterricht voraus.
- Eine Sprache lernen heißt, Sprachvorbilder zu imitieren - ohne die Verpflichtung zur "Sprach-analyse" (Grammatik) und ohne den "Umweg in der Muttersprache".
- Verwendung von einsprachigem Unterricht, wo immer dies möglich ist.
- Altersgemäßheit: Der Bezugspunkt sind die Erfahrungen von Gleichaltrigen im Zielsprachenland.(Neuner/Hunfeld, 1993, S.42)
- Typische Übungsformen sind wie folgt:
 - Fragen stellen und Beantworten
 - Wiederholungsübungen/Aussprachetrainig

- Texte mit Lücken/Ersatzübungen
- Wiederholungen von Dialogen
- Auswendig lernen von Reimen, Liedern usw.
- gelegentlich: Diktat und Nacherzählung. (Neuner/Hunfeld, 1993, S.42)

2.1.3. Die audiolinguale Methode

Im vorherigen Abschnitt wurde die direkte Methode durchgeführt. Diese Methode wird als Vorläufer der audiolingualen Methode angesehen. Wir sehen, dass das Wort aus zwei lateinischen Wörtern besteht. „Audire“ gehört zur hören und „Lingua“ gehört zur Zunge; Rede; Sprache (Neuner/Hunfeld, 1993, S.45). Die auf der behavioristischen Lerntheorie aufbauende ALM kann als die erweiterte Form der sog. Army Method verstanden werden, die unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten auf dem amerikanischen Strukturalismus beruhte. Aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse (wie Japanisch, Chinesisch usw.) von Armeeangehörigen im zweiten Weltkrieg wurden zwischen 1941-1943 sehr viele Sprachprogramme konstruiert, wobei die darauffolgenden Methoden von ihrer Konzeption beeinflusst wurden. Da es sich bei dieser Methode um einen auf rein wissenschaftlichen Prinzipien aufbauenden Ansatz handelte, galt sie als Vorbild für die kommenden. Im Vordergrund stand die Sprechfertigkeit, denn die strukturalistische Analyse der gesprochenen Sprache war die Grundlage der ALM. Die Sprache, die sich für den Alltag als wichtig erwies, wurde in Sprachlaboren in Form von Nachahmen der Sprachmuster in Minidialogen eingeübt.

Sowohl die audiolinguale Methode als auch die direkte Methode konzentrieren sich auf das Hören und Sprechen. Die herausragenden „Merkmale der Vermittlung sind die Imitation von Satzmustern (pattern drill) und die positive Reaktion“ der Schüler auf richtige Antworten während des Übens (reinforcement). Ab den 1960er Jahren wurden die meisten Übungen im Sprachlabor durchgeführt. Die Grammatik wird induktiv unterrichtet (Rösler, 2012, S.71).

Nach Neuner und Hunfeld sind die Unterrichtsprinzipien der ALM wie folgt:

- Mündlich hat Vorrang vor dem Schriftlichen. Dies führt zu einer didaktischen Abfolge von Fähigkeiten: zuerst Hören, dann (Nach)sprechen, dann erst lesen und schließlich Schreiben.
- Die Situativität des Unterrichts. Sprachmuster der Grammatik werden alltägliche Situationen eingebettet und werden dialogisch dargestellt.
- Die Authentizität von Sprachvorbildern. (Nachahmung der Sprachgewohnheiten des Muttersprachlers, insbesondere seiner Aussprache)

- Einübung von Sprachmustern durch Nachahmung (Imitation) und häufige Wiederholung (schleifende Sprachgewohnheiten)
- Grundlegende Einsprachigkeit im Unterricht, Ausschluss der Muttersprache vom Unterricht.
- Der Fortschritt des Lernprogramms basierend auf Grammatikunterrichtsmaterialien durch systematische Erhöhungen und die Komplexität der Sprachmuster der Zielsprache (spielt keine Rolle bei der Festlegung des Grammatikfortschritts im Vergleich zur Muttersprache).
- Charakteristische Übungsformen der ALM sind wie folgt:
 - Satzmusterübungen in mehreren Variationen (pattern drill)
 - Satzschalttafeln/Substitutionsübungen
 - Lückentexte/Einsetzübungen
 - Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialoge. (Neuner/Hunfeld, 1993, s.61)

Das Lernen von Fremdsprachen dient der Kommunikation mit Menschen anderer Muttersprachen. Der Unterricht basiert sich auf etablierten Sequenzen und Prinzipien, die von Lehrern durchgeführt wird: Übungen wie Erklärung und Mustersätze wie z.B. Beispielsätze, Präsentation, Anwendung von Beispielsätzen in neuen Kontexten. Es wird mit technischen Hilfsmitteln wie Kassetten, Tonbänder und auch in dem Sprachlabor erfolgt (Henrici, 2001, S.845). Bei dieser Methode wird wie bei den anderen Methoden die mündliche Sprache im Vordergrund und die geschriebene Sprache im Hintergrund gehalten. Im Allgemeinen war die Verteilung der vier Fähigkeiten bei den bisher beschriebenen Methoden nicht gleich.

2.1.4. Die audiovisuelle Methode

Die audiovisuelle Methode wurde erstmals in den 1950er Jahren in Frankreich für Französisch als Fremdsprache entwickelt. (Rösler,2012, S.73) Die beiden Komponenten des audiovisuellen Fachbegriffs aus dem Lateinischen beschreiben zwei Medien, die beim Erwerben einer Fremdsprache von großer Bedeutung sind, Hör- und Bildmedium. Natürlich sind Hören und Sprechen sehr nahe beieinander verbunden in Bezug auf Wahrnehmung gehören Bild und Ton zusammen (Ehnert, 2001, S.1093).

Die ALM, die aus den USA stammt, wurde in Frankreich mit dem Namen audiovisuelle, struktural globale Methode weiterentwickelt. (Suhrkamp, 2017). Das Lehrprinzip der audiovisuellen Methode besteht darin, Sprache mit visuellen Hilfsmitteln zu kombinieren, wo immer dies möglich ist (Neuner/Hunfeld, 1993, S.64). Im Falle eines Dialogs wird dem Lernenden der Inhalt der Situation zunächst visuell erklärt und erst dann folgt die entsprechende

sprachliche Ausdrucksform. Bilder und Bildfolgen werden verwendet, um Bedeutung nicht nur bei der Sprachaufnahme (Einführung), sondern auch bei der Sprachverarbeitung (Übung) und Sprachverwendung (Transfer) zu vermitteln (Neuner/Hunfeld, 1993, S.64).

Unterrichtsablauf der audiovisuellen Methode ist nach Röslers Beschreibung wie folgt:

- Ein typisches audiovisuelles Verfahren beginnt mit einer Verbindung zwischen Ton und Bild, wobei visuelle und akustische Reize gleichzeitig abgegeben werden und so eine Bedeutungseinheit bilden.
- Anschließend werden Dialoge angezeigt, die mit Wiederholungen eingeprägt werden müssen. Im Laufe der Zeit sollten visuelle Reize in den Hintergrund treten, damit die Schüler den Dialog neu erstellen, d.h. nachspielen können.
- Schreiben und Lesen spielen in dieser Anfangsphase keine Rolle; Wenn die Methode konsequent angewendet wird, müssen die Lehrer verhindern, dass die Schüler Notizen machen. Dies ist zumindest ein problematischer Ansatz für Schüler, bei denen das Schreiben ein wichtiger Bestandteil ihres Lernprozesses ist.
- Wie im audiolingualen Unterricht wird zuerst die vorrangig medial gesprochene Sprache vorgestellt, die Dialoge werden nachgeahmt und Muster werden erworben. (Rösler, 2012, S.74).

Mit der audiovisuellen Methode mussten Lehrende zum ersten Mal über eine starke technische Medienkompetenz bei der Entwicklung der Fremdsprachen-Didaktik verfügen, und die Vielfalt der analogen Medien bedeutete, dass eine Art Drehbuch den Lehrenden vorschrieb, welche Schritte sie als nächstes Unternehmen sollten. So wurden sie mehr Medientechniker als verantwortungsbewusste Unterrichtsgestalter oder Lernorganisatoren (Rösler, 2012, S.74).

2.1.5. Die vermittelnde Methode

Diese Methode wählt die geschlossenen, strikten Methodenkonzepte aus und mischt sie miteinander. Bei der Auswahl in der Praxis spielen Anwendbarkeits- und Zuverlässigkeitskriterien eine zentrale Rolle (Henrici, 2001, S.845).

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, seit den frühen 1950er Jahren, kamen mehr Menschen in den deutschsprachigen Raum, um Deutsch zu lernen. Sie besuchten die Goethe-Institute in der Bundesrepublik, die hauptsächlich Deutschkurse anbietet. Die Klassen waren in Bezug auf Herkunft und Muttersprache der Teilnehmer "gemischt". Die Kursteilnehmer waren alle Erwachsene, die meisten hatten andere Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch) auf "traditionelle Weise", d.h. nach der GÜM gelernt. Aber während sie Deutsch lernten,

wollten sie nicht nur Grammatikkenntnisse erlernen und das Lesen und Übersetzen üben, sondern wollten lernen, mit anderen Menschen im Alltag auf Deutsch zu kommunizieren (Neuner/Hunfeld, 1993, S.71-72).

Die Heterogenität der Lerngruppen zwang die Lernstoff Präsentation und das Unterrichtsverfahren dazu, "einsprachig" zu sein. Da sich der Lernort im deutschsprachigen Raum befand und die Kursteilnehmer ihre Deutschkenntnisse zwangsläufig außerhalb des Klassenzimmers einsetzen mussten, war es klar, alltägliche realitätsbezogene Themen und Situationen in die Lektionstexte aufzunehmen (Neuner/Hunfeld, 1993, S.72).

Zu den Standards der vermittelnden Methode, die sich besonders im Fremdsprachenunterricht an Gymnasien entwickelt haben und unter anderem in staatlichen Richtlinien und auf diesen basierenden Unterrichtsempfehlungen und Lehrwerken aufgeführt sind, sind unter anderem:

- Orientierung an Geistigkonzepten und formalen Bildungskonzepten ("Kellner-Deutsch reicht nicht")
- Hohe Priorität im Grammatikunterricht („Können kann nur durch Wissen erlangt werden“) („vom Beispiel zur Regel“).
- Grammatikunterricht findet in zyklischen Progressionen statt ("Vom Elementaren zu Spezifischen")
- Literaturunterricht hat einen hohen Wert ("Textanalyse" / "Reflexion über Texte")
- Orientierung an pragmatischen Lernzielen ("Kommunikation ist wichtig in Gesprächen")
- Schwerpunkt auf dialogischer Kommunikation ("Tägliche Kommunikation")
- Beachtung des aufgeklärten Monolingualismus-Prinzips ("das Verstehen muss gesichert werden")
- Bevorzugte Unterrichtsformen ("Der Lehrer muss den Erwerb von Können und Wissen überprüfen")
- Berücksichtigung von Unterrichtsstilen, die die Unabhängigkeit der Schüler fördern („Die eigenen Aktivitäten der Schüler sollten unterstützt werden") (Henrici, 2001, S.845).

2.1.6. Der kommunikative Ansatz

Mitte der 1970er Jahre fand im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ein tiefgreifender Paradigmenwechsel statt. Neue Erkenntnisse neben der zunehmenden Unzufriedenheit des

audiolingualen Unterrichts in der Linguistik, haben zu einem Umdenken in Sprachunterricht geführt. Einerseits sollte hier die Arbeit von Soziolinguisten wie Dell Hymnes erwähnt werden: Hymnes prägte den Begriff "Kommunikationskompetenz", ähnlich wie Chomskys "Sprachkompetenz" (Kniffka/Siebert-Ott, 2009, S.91).

In den 1950er Jahren war das Lernen von Fremdsprachen noch ein Vorrecht der Hochschulbildung. Diejenigen, die zu dieser Zeit Fremdsprachen lernen konnten, waren hauptsächlich Schüler des Gymnasiums. Dies änderte sich in den 1960er Jahren grundlegend. In der Bundesrepublik Deutschland wurde beispielsweise Englisch Mitte der 1960er Jahre als Schulfach nicht nur für Schüler eingeführt, die das Gymnasium oder die Realschule besuchten, sondern auch für Schüler der Hauptschule. Im Bereich der außerschulischen Bildung, insbesondere in Volkshochschulen, an denen hauptsächlich Erwachsene teilnehmen, hat das Angebot an Fremdsprachen zugenommen. (Neuner/Hunfeld, 1993, S.83)

Die fünf Hauptmerkmale des Kommunikativen Ansatzes sind (nach Johnson & Johnson 1998, in Kniffka/Siebert-Ott, 2009, S.97):

- Der Sprachgebrauch muss der Kommunikationssituation angemessen sein, das heißt der Umgebung, der Rolle der Kommunikationspartner, dem Zweck der Kommunikation usw. L2-Lernende sollten daher in der Lage sein, informelle und formelle sprachliche Register zu verwenden.
- L2-Lernende sollten gleichermaßen lernen, den sprachlichen Inhalt so aussagekräftig wie möglich zu formulieren und zu verstehen. Infolgedessen konzentriert sich der moderne Zweitsprachenunterricht auf den Informationsaustausch und den Informationsübermittlung in Übungen.
- Die Aktivitäten im Unterricht sollten die kognitiven Prozesse und Strategien der Schüler so weit wie möglich entwickeln.
- Die Lernende sollten auch ermutigt werden, Risiken einzugehen und aus ihren Fehlern zu lernen. Wenn die Schüler über das Unterrichtete hinausgehen, haben sie die Möglichkeit, eine Reihe von Kommunikationsstrategien anzuwenden, zum Beispiel Abstandstrategien, wenn ihnen ein Wort in der Zielsprache "fehlt".
- Der moderne kommunikative Unterricht vereint verschiedene Fertigkeiten. Anstatt nur eine Fertigkeit isoliert einzuüben, werden wie es in realen Kommunikationssituationen geschieht, die vier Fertigkeitsbereiche in unterschiedlichen Konstellationen miteinander kombiniert. Wenn beispielsweise beim Abhören des Anrufbeantworters ein Datum, eine Telefonnummer entweder

eine Adresse notiert wird, sind Hör- und Schreibfertigkeiten gleichermaßen erforderlich.

Diese Merkmale des kommunikativen Ansatzes sind heute Teil des gemeinsamen Merkmals des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts und werden weltweit anerkannt. (Kniffka/Siebert-Ott, 2009, S.97) Der kommunikative Ansatz ist nach wie vor vorherrschend, viele Lehrbücher basieren auf seinen Prinzipien.

2.1.7. Der interkulturelle Ansatz

Neben der Bewältigung des alltäglichen Kommunikationsleben des zielsprachigen Raums, ist es wichtig für den Fremdsprachenunterricht, auch die Tatsache zu berücksichtigen, dass die Lernenden aus anderen Teilen der Welt kommen und ihre eigene Sicht auf Phänomene und Ereignisse in den zielsprachigen Raum (Rösler, 2012, S.82) mitbringen. Laut Rösler (2012, S.82) versucht der interkulturelle Ansatz, der sich teilweise innerhalb des kommunikativen Ansatzes und teilweise auch in der Auseinandersetzung mit ihm entwickelte, diese Defizite auszugleichen. Rösler definiert den interkulturellen Ansatz wie folgt:

„Der interkulturelle Ansatz nimmt die Interaktion von Eigenem und Fremdem und damit den Blick des Lernenden auf die deutsche Sprache und Kultur als Ausgangspunkt seiner didaktischen Überlegungen. Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben, ästhetische Texte und generell ein stärker reflektierender und vergleichender Umgang mit Sprache und Kultur spielen im Gegensatz zu den stärker alltagsorientierten Ansätzen wieder eine wichtige Rolle.“ (Rösler, 2012, S.82)

Eines der Hauptargumente war, dass beim interkulturellen Lernen zu viel Zeit für die Umsetzung von Lernzielen aufgewendet wurde. Dies ist, was Fremdsprachenunterricht eigentlich nicht hat, weil sie sich auf Wortschatz, Aussprache, Grammatik oder Landeskunde interessieren sollte (Rösler, 2012, S.83).

2.1.8. Alternative Methoden

Eine Reihe von alternativen Methoden wurden in den 1970er und 1980er Jahren mit der Ablehnung der strukturbasierten audiolingualen und audiovisuellen Ansätze und neben der Entwicklung des Kommunikativen Ansatzes, vorgeschlagen. (Kniffka/Siebert-Ott, 2009, S.88) Nach Kniffka basieren sich diese alternativen Methoden im Gegensatz zur kommunikativen Didaktik weniger auf die Grammatik, wie (Zweit-)Spracherwerbstheorien oder grammatikalische Theorien. Einige von denen basieren sich auf einer allgemeinen Lerntheorie, während andere auf einen einzigen einflussreichen Theoretiker, einen Psychologen oder einen Pädagogen zurückgehen. Einige der alternativen Methoden werden beschrieben:

Suggestopädie: Der suggestopädische Ansatz, auch in den USA und in Deutschland bekannt unter dem Stichwort Superlearning, geht auf den rumänischen Psychologen Georgi Lozanov zurück. Ziel der suggestopädischer Fremdsprachenvermittlung ist es, schnell tägliche Sprachkenntnisse bei L2 zu erreichen. (Kniffka/Siebert-Ott, 2009, S.89)

Die Autorität der Lehrkräfte ist ein bedeutungsvoller und positiver Parameter also ein Einflussfaktor im suggestopädischen Ansatz.

„Positiv suggerierend und damit den suggestopädischen Lehrprozess bestimmend wirken warmherzige, hilfsbereite und emphatische Lehrerhandlungen und Verhaltensweisen, die geeignet sind, negative Lernkonnotationen der Einzelnen aufzuheben und sie durch positivere zu ersetzen. Stressabbau und suggestive Beeinflussungen der Lernenden ist eine Funktion der Musik. Dasselbe gilt für aktive Entspannungsübungen“ (Ortner, 1998, zitiert in Rösler, 2012, S.89).

Der Lehrer suggeriert, dass die Teilnehmer in eine spannende Lernsituation eingebunden werden und dass sie keine Anstrengungen (Rösler, 2012, S.89) unternehmen müssen. Das Kursmaterial wird von den Lehrenden zur Verfügung gestellt. Ein biologisches Argument wurde für die Überlegenheit des Konzepts bevorzugt. Von dieser Methode, die das Lernen mit Musik unterstützt, profitieren beide Gehirnhälften ganzheitlich, im Gegensatz zu traditionellen einseitigen Konzepten. (Rösler, 2012, S.89)

Es sind Faktoren erforderlich, um das oben genannte Ziel schnell zu erreichen, nämlich die täglichen Sprechfähigkeiten. Diese sind:

- das Klassenzimmer soll hell und freundlich sein und die Lernende sollen auf bequemen Sesseln im Kreis sitzen.
- So soll eine entspannende Atmosphäre geschaffen werden, die für das Lernen erforderlich ist.
- Musik (Barockmusik, Musik der klassischen Periode) ist ein wichtiges Element, das zur entspannen und damit effektiveren Aufnahme des Lernstoffes beitragen soll.
- An den Wänden hängen Grammatikposter - hier wird unbewusstes periphere Lernen aktiviert. Die Poster werden regelmäßig gewechselt. (Kniffka/Siebert-Ott, 2009, s.89-90)

Nach Kniffka/Siebert-Ott ist die Suggestopädie durch ein hohes Maß an Lehrerzentriertheit gekennzeichnet. Die Lernende werden ermutigt, die Autorität des Lehrenden anzuerkennen, sich auf sie zu verlassen und sich voll in den Unterricht einzubringen. Mit Hilfe des Lehrers müssen mentale Barrieren überwunden werden (Desuggestion).

Total Physical Response: Der Fokus liegt hier auf dem Verstehen und der Umsetzung in Bewegung, die durch eine sehr autoritäre Grundsituation und eine Einführungsstunde

ermöglicht werden. Im Gegensatz zum alltäglichen Sprachverhalten wird den Imperativen eine besonders wichtige Stellung zugewiesen. (Rösler, 2012, S.89)

Einordnung: Die ganzheitlichen Aspekte, insbesondere im Zusammenhang mit der stärkeren Einbeziehung beider Gehirnhälften in das Lernen und der Diskussion über das Mehrkanallernen sowie die Verbundenheit von Körperlichkeit und Bewegung in den Fremdsprachenunterricht sind klare Argumente dafür, dass sich die alternativen Modelle von dem traditionellen Fremdsprachenunterricht unterscheiden. Alternative Methoden des klassischen Fremdsprachenunterrichts bieten die Möglichkeit zu kontrollieren, welche Aspekte des Lernens von Fremdsprachen sie derzeit vernachlässigen. Zuallererst sind alternative Methoden für tief verwurzelte Lehrerrollen gute Lösungen: Der Lehrer muss kein Animator, autoritativer Kommandant oder engagierter Lernassistent sein, aber er muss sehen, inwieweit diese Prototypalternativen den Lehrern Vorschläge machen können, um ihr Verhalten im Klassenzimmer weiter zu diversifizieren. (Rösler, 2012, S.91)

3. DIE VIER SPRACHLICHEN FERTIGKEITEN

Der Begriff „Fertigkeit“ beschreibt oft einen erlernten oder erworbenen Teil des Verhaltens. Somit unterscheidet er sich von der Fähigkeit, die als Voraussetzung für die Realisierung einer Fertigkeit angesehen wird. Können umfasst Fähigkeit und Fertigkeit. Fertigkeiten sind beispielsweise Klavierspielen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen, Fußballspielen und Ähnliches (Wikipedia 2021). Nach dem Duden- Online- Wörterbuch sind manche Synonyme wie folgt:

Kenntnis, Kompetenz, Geübtheit, Praxis, Erfahrung.

Wenn man bedenkt, dass im FU die sprachlichen Fertigkeiten dazu dienen sollen im Großen und Ganzen die kommunikativen Handlungsfähigkeiten der einzelnen Schüler zu entwickeln damit sie sich später in einer deutschsprachigen Umgebung angemessen verständigen können kommt es darauf an, dass sie in zweierlei Hinsicht sprachlich ausgebildet werden sollten : rezeptiv, wie auch produktiv lernen und handeln, können in diesem Sinne als wichtige Schlagwörter verstanden werden. Im Rahmen der Fertigkeiten kann folgende Einstellung von Storch als richtungsweisend angesehen werden:

Tabelle 3.1. Die kommunikativen Fertigkeiten (Storch, 1999, S.15)

	gesprochene Sprache		geschriebene Sprache	
rezeptiv	HV	HÖR- VERSTEHEN	LV	LESEVER- STEHEN
produktiv	SP	SPRECH- FERTIGKEITEN	SCHR	SCHREIB- FERTIGKEIT

Die Tabelle 3.1. verdeutlicht, wie die sprachlichen Fertigkeiten als kommunikative Fertigkeiten verortet und zuerst in gesprochene Sprache vs. geschriebene Sprache unterteilt wird. Hörverstehen und Sprachverstehen gehören hier zu gesprochenen Sprachen, während LV und SP zur geschriebenen Sprache zugeteilt werden. Außerdem sieht man wiederum, dass die rezeptiven Fertigkeiten mit dem Verstehen zu tun haben: Mit dem Hören und dem Lesen. Die produktiven Fertigkeiten sind demnach das Sprechen und das Schreiben, in denen man Sprache wiedergibt, also produktives Handeln ausübt.

3.1. Schreibfertigkeit

Schreiben ist eine der vier "klassischen" Fertigkeiten in dem Sprachunterricht. Im Fremdsprachenunterricht kann der Aufbau einer Schreibfertigkeit nicht ohne die Entwicklung geeigneter Teilfertigkeiten stattfinden. Das Schreiben ist aber nicht für jeden in allen Bereichen

(auf Reisen, im Privaten, in Beruf oder Ausbildung usw.) (Mohr, 2010, S.992). gleich wichtig, denn es gibt verschiedene Lerner und somit auch verschiedene Lernziele eine Fremdsprache zu lernen. Doch im staatlichen Schulbereich in der Türkei wird erwartet, dass nach bestimmten curricularen Richtlinien ein bestimmtes Maß, bzw. Sprachniveau erreicht wird. In dieser Hinsicht wurde der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) als Grundlage herangezogen. Fertigkeiten fungieren manchmal sowohl als Ziel als auch als Mittel im Fremdsprachenunterricht. Das Schreiben wird in einer Übung zur Grammatik als Mittelfertigkeit eingesetzt und bei einer Übung zum Briefschreiben kommt es als Zielfertigkeit zum Einsatz. Sie haben zwei Funktionen im Fremdsprachenunterricht: Einerseits sind sie ein Mittel des Sprachenlernens und andererseits sind sie Mittel der Verständigung und Weisen des Sprachgebrauchs, der Sprachtätigkeit (Faistauer, 2001, S.869).

Nach Kast (1999) wird z.B. zwischen zwei Aspekten des Schreibens unterschieden - Schreiben als Produkt und als Prozess.

Weiterhin deklariert Krings (2016), dass die fremdsprachliche Schreibkompetenz eine Reihe von Teilkompetenzen umfasst, die in der fachdidaktischen Diskussion nicht immer deutlich genug voneinander getrennt werden können. Zusammenfassend werden sie wie folgt differenziert:

- Die Beherrschung der Schreibmotorik, die zur handschriftlichen oder zu einem elektronischen Schreibprodukt führt.
- Die Beherrschung der Orthographie.
- Die Beherrschung eines fremdsprachlichen Schriftsystems.
- Die Fähigkeit, Texte entsprechend gültigen Textkonventionen verfassen zu können. Zweifellos ist das die Kernkompetenz des Schreibens.
- Die Fähigkeit, die komplexen mentalen Teilprozesse der Textproduktion so zu planen und zu steuern, dass das gewünschte Textprodukt entsteht. (Krings, 2016, S.107)

Nach Kast (1999, S.34) gibt es fünf Arten von schriftlichen „Übungen: vorbereitende Übungen, aufbauende Übungen, strukturierende Übungen, kreatives und freies Schreiben“ sowie Übungen zu realen Kommunikationssituationen. Anschließend spricht er davon, dass das Schreiben von Texten, also das produktive schriftliche Darstellen durch vorbereitende Übungen und Angaben begünstigt wird.

Die vorbereitenden Übungen zeigen nach Kast (1999, S.34) wie der für die Textproduktion notwendige Wortschatz erarbeitet, erweitert und geübt werden kann, wie

bereits vorhandenes Wissen aktiviert wird und wie Rechtschreibung und Zeichensetzung sinnvoll geübt werden kann. In diesen Übungen werden nach Kast (1999, S.34) die Texte noch nicht produziert, sondern sie bereiten für die Textproduktion vor.

Laut Kast zählen zu dieser Art von Übungen, zum Beispiel Assoziogramme, die in einem frühen Lernstadium zur Vorbereitung der fremdsprachigen Textproduktion einsetzen kann. Die Übungsarten "Brainstorming" und "Mind-map" sind mit dem Assoziogramm verwandt, aber sie sind komplexer und eignen sich für den Einsatz mit fortgeschrittenen Deutschlernenden (Kast, 1999, S.45).

Aufbauende Übungen entfalten sich nach Kast (1999, S.54) vom Wort zum Satz und dann zum Text, zum Beispiel Verknüpfen von Sätzen mithilfe von Konnektoren, Satzkombinationen, Personenbeschreibungen.

Laut Kast (1999, S.87) zeigen Strukturierende Übungen, wie der Schreibprozess bei der Produktion von Texten gesteuert werden kann, damit Deutschlerner Schritt für Schritt die Komplexität aufbauen können. Beispiele zu diesen Übungen sind: Textergänzungen, eine Zusammenfassung schreiben, einen Dialog schreiben.

Kast (1999, S.126) versteht unter dem Begriff kreatives und freies Schreiben die Situation, wenn die Deutschlernenden eigene Texte ganz frei oder mit den strukturierenden Vorlagen schreiben. Sie sind dann nicht nur kreativ, sondern teilen auch etwas über sich selber mit. Zum Beispiel wenn die Deutschlernende auf Grund eines Bildes einen Schreibaufgabe schreiben.

Mit "die auf reale Kommunikationssituationen bezogenen Übungen" meint Kast (1999, S.139) Schreibaktivitäten, die gezielt auf Kommunikation in Realsituationen vorbereiten. Zum Beispiel Briefe, Postkarten, Ausfüllen von Formularen, Kommentare, Schreiben eines Lebenslaufs.

3.2. Sprechfertigkeit

Neben dem Hören, Lesen und Schreiben ist das Sprechen eine der klassischen "vier Fertigkeiten", die im Sprachunterricht entwickelt werden sollten. Die Lernenden sollten in der Lage sein, sich unabhängig und konsequent mündlich auszudrücken (Liedke, 2012, S.983).

Laut Liedke (2010, S.985) wird Sprechfertigkeit auffällig, wenn es an ihr mangelt. Zu den Kennzeichen mangelnder Sprechfertigkeit gehören nach Liedke wie folgendes:

- eine langsamere Sprechgeschwindigkeit
- eine große Anzahl von Pausen

- Auftreten von Abbrüchen, Wiederholungen und Korrekturen
- vermehrte Verwendung von Verzögerungspartikeln (Liedke, 2010, S.985)

Eine besondere Herausforderung für Fremdsprachenlerner ist nach Schmidt die Dynamik verbaler Interaktionen, da die Ausdrücke der Beteiligten häufig in Gesprächen zusammenfallen (Schmidt, 2016, S.103). Prozesse des Verarbeitens von sprachlichen Äußerungen im Rahmen des Hörverstehens, einschließlich des Dekodierens suprasegmentaler Elemente wie Prosodie, Sprechgeschwindigkeit und nonverbaler Äußerungen durch Gestik und Mimik, überschneiden sich nach Schmidt (2016, S.103) mit Prozessen des Bildens von Hypothesen bezüglich des Gesprächsverlaufs und dem parallelen Planen, Produzieren, Prüfen und Korrigieren von eigenen Äußerungen.

Vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierung und der digitalen Vernetzung kann davon ausgegangen werden, dass die Förderung der Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu sprechen und zu interagieren, in Zukunft von großer Bedeutung sein wird. (Schmidt, 2016, S.102) Im Allgemeinen sollte nach Schmidt trotz der grundsätzlich kommunikativen Ausrichtung, Kompetenzorientierung und Standardorientierung in Frage gestellt werden, ob die im Unterricht verwendeten Methoden geeignet sind, die notwendigen Kommunikationsfähigkeiten für freies, flexibles, kreatives und pragmatisch angemessenes Sprachhandeln in einer Vielzahl von Alltagssituationen zu erwerben. Beziehungsweise welcher Unterricht hier erforderlich wäre, um die Lernende gezielter und realistischer auf komplexe, dynamische Sprachhandlungssituationen vorzubereiten (Schmidt, 2016, S.105-106).

3.3. Lesefertigkeit

Leseverstehen bedeutet die Verarbeitung eines schriftlich vorgegebenen Textes, um den Textinhalt verstehen zu können. Leseverstehen ist ein komplexer Prozess, der den Einsatz vieler Fertigkeiten und Kenntnisse erfordert. Die Beherrschung dieser komplexen Tätigkeit ist die Lesekompetenz (Lutjeharms, 2016, S.97). Beim muttersprachlichen Erwerb des Leseverstehens sind laut Lutjeharms (2016, S.97) bereits Sprachkenntnisse vorhanden und es muss zunächst Lesekompetenz erworben werden. Oft passiert das Gegenteil, wenn es um das Leseverstehen in einer Fremdsprache geht. Die in der Muttersprache erworbenen Lesekompetenzen können nur übertragen werden, wenn die Lernenden über Mindestkenntnisse in Fremdsprachenkenntnissen verfügen (Lutjeharms, 2016, S.97).

Lesen wird nach Lutjeharms (2001, S.902) in der kognitiven Psychologie als Informationsverarbeitungsprozess angesehen. Faktoren wie Motivation oder Leseabsicht

werden fast gar nicht bedenkt. (Lutjeharms, 2001, S.902) Beim Lesen gibt es laut Lutjeharms zwei Arten der Verarbeitung. Dies sind: die automatische und die bewusste Verarbeitung.

- Die automatische Verarbeitung ist schnell, parallel und unterliegt keinen Aufwands- oder Kapazitätsbeschränkungen. Parallel bedeutet, dass mehrere Prozesse gleichzeitig eingesetzt werden können.
- Die bewusste Verarbeitung, die für Inhalte und für neuen, unerwarteten und/oder unlogischen Informationen erforderlich ist, fordert Aufmerksamkeit und Anstrengung (Lutjeharms, 2001, S.902).

Wenn muttersprachlich geübte Lesende eine Fremdsprache erwerben, werden sie möglicherweise zuerst mit einer neuen Schrift konfrontiert. Viele Deutschlernende müssen jedoch keine (vollständigen) neuen Schriftzeichen erwerben, da sie das lateinische Alphabet bereits aus der Ausgangssprache her oder durch früheren Erwerb einer anderen Fremdsprache - hauptsächlich Englisch - beherrschen. Dann müssen nur noch wenige Zeichen (Umlaute) und die Groß- und Kleinschreibung von Substantiven erneut gelernt werden (Lutjeharms, 2010, S.979).

Obwohl die Lesenden meist mit neuen Häufigkeiten bestimmter Buchstabenkombinationen konfrontiert werden, führt anders als beim muttersprachlichen Erwerb der Lesefertigkeit nicht die Mustererkennung zu Problemen bei bekannter Schrift.

Die Lesenden der Fremdsprache werden zu schlechten Lesern, da während der Dekodierung kein lexikalischer Zugriff möglich ist, es sei denn, das Wörterbuch enthält mentale Darstellungen für Wörter oder Morpheme. Selbst sehr erfahrene Leser einer zweiten Sprache lesen sie langsamer als ihre Muttersprache, möglicherweise aufgrund einer geringeren Automatisierung der niedrigeren Verarbeitungsstufen. Jedoch wird für das Wiedererkennen weniger Festigung verlangt als für den Abruf bei der Sprachproduktion (Lutjeharms, 2010, S.979).

Schriftlichkeit und damit das Leseverstehen hat laut Lutjeharms (2016, S.101) in den letzten Jahrzehnten in unserer Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewonnen, ist aber auch vielfältiger geworden. In den sozialen Medien ersetzt Schriftlichkeit teilweise die Mündlichkeit, behält jedoch einige Merkmale der Mündlichkeit auf andere Weise bei. Die Rolle des Englischen im Bereich der Fremdsprachen, insbesondere beim Leseverstehen, ist in unserer Wissensgesellschaft unverzichtbar geworden. Lesen ist wahrscheinlich die wichtigste Fertigkeit, um eine Fremdsprache zu erlernen, insbesondere wenn man außerhalb des Zielsprachengebiets lebt. (Lutjeharms, 2010, S.979) Zum Beispiel in der Türkei. Für die Lernenden ist es sehr wichtig die neue Sprache mit dem Englischen zu verknüpfen, denn

meistens dient die bereits gelernte Fremdsprache als Vorbild und wird als Kodierungshilfe also Strategie angewendet, wenn entweder die Wörter sich ähneln oder gleiche bzw. ähnliche Strukturen eine Eselsbrücke bilden können.

In Bezug auf das Leseverstehen spricht man von verschiedenen Lesestilen und Verstehensarten, die eine unterschiedliche Verstehens Tiefe des jeweiligen Textes bezeichnen. Im Folgenden werden diese kurz dargestellt:

- überfliegendes Lesen: Lesen um einen ersten globalen Überblick über einen Text zu erhalten und zu erkennen, worum es inhaltlich geht;
- orientierendes Lesen: Lesen mit dem Ziel zu erfahren, ob etwas über ein bestimmtes Thema oder einen Sachverhalt in einem Text steht, ob ein Text für den Leser relevant oder interessante Informationen enthält usw.;
- kursorisches Lesen: Lesen, um die wesentlichen Aussagen eines Textes zu erfassen; dabei will man aus wenigen Daten möglichst viel über einen Text erfahren;
- selektives Lesen: Lesen, um in einem Text bestimmte Informationen zu finden;
- totales Lesen: Lesen mit dem Ziel, den Inhalt eines Textes möglichst vollständig zu erfassen (Autorenkollektiv 1986; Lutjeharms 1988; Piepho 1985; Stienhöfer 1986 zit. nach Storch 1999, S.126).

3.4. Hörfertigkeit

Diejenigen, die sich nicht vom Rest der Welt trennen, hören jeden Tag in direkter (in Dialogsituationen) und indirekter (über die Medien) Kommunikation eine große Zahl gesprochener Mitteilungen sagt Solmecke (Solmecke, 2010, S.969).

Im täglichen Sprachgebrauch dominiert laut Barker (1971, 3 zitiert in Solmecke, 2001, S.893) das Hören mit 42%, gefolgt vom Sprechen mit 32%, dem Lesen mit 15% und schließlich mit dem Schreiben 11%. Die Fähigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen und zu verarbeiten, ist eine unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme laut Solmecke (2001, S.893) an der mündlichen Kommunikation. Ein Fremdsprachenunterricht, dessen Ziel die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten ist, sollte daher danach streben, den Fertigkeit Hörverstehen zu entwickeln (Solmecke, 2001, S.893).

Generell werden nach Badstübner-Kizik (2016, S.93) verschiedene Formen des Verstehens unterschieden: global – auch kursorisch, selektiv, detailliert, gelenkt und ungelenkt. Daraus können Aufgaben- und Übungstypen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden abgeleitet und Fortschritte entworfen werden (Badstübner-Kizik, 2016, S.93).

Das Verstehen des Hörens in einer Fremdsprache verursacht sowohl für Lernenden als auch für Unterrichtenden Probleme. Erstens aufgrund der Flüchtigkeit des Hörereignisses und zweitens aufgrund der Unsicherheit der Textauswahl und insbesondere der Antwort auf die Frage, was eigentlich erfolgreiches Hörverstehen ist (Solmecke, 2010, S.970). Laut Badstübner-Kizik (2016, S.94) ist es sinnvoll im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, sich auf Übungsformen zu konzentrieren, die Hör- und Hör-Sehverstehensprozesse bewusst machen und die Grundlagen für ein Verstehen legen. Hörtexte sollen sich monologisch oder dialogisch über alltägliche Situationen ausdrücken und Aufforderungen, Bitten, Fragen und Aussagen in einen klaren personalen und situativen Kontext stellen (Deutscher Volkshochschul-Verband / Goethe-) Institute, 1985, 20 zitiert in Solmecke, 2001, S.898).

Laut Solmecke (2010, S.974) sollten die Aufgabenstellung einige Überlegungen vorausgehen: „Mit welcher Art von Text werden die Lernenden es zu tun haben? Welche Art des Verstehens und Hörens ist den Lernenden also den Schülern angemessen? Welche Verstehensergebnisse sind unverzichtbar? Mit welcher Verstehensabsicht sollten also die Hörer an diesen Text herangehen? Die Aufgaben sollen wie folgt sein:

- Absichten zum Verstehen schaffen oder konkretisieren und damit die Verstehensleistung einschränken,
- die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Vorzüge des Textes zu lenken und so die Fähigkeit zu fördern, zwischen grundlegenden und weniger wichtigen zu unterscheiden,
- die notwendige Behaltensleistung begrenzen,
- Förderung des Einsatzes von Verstehensstrategien, die Lernenden zu Reaktionen herausfordern (Solmecke, 2010, S.974).

Lehrkräfte also Lehrende sollten zunehmend die Rolle von Moderatoren übernehmen. Sie sollen Wege zeigen, Hör-/Hör-Sehanlässe zu motivieren und bei der Auswahl geeigneter Übungsstrategien und Kontrollstrategien beraten. Diese sollten über das hinausgehen, was normalerweise in Lehrwerken dargestellt wird (Badstübner-Kizik, 2016, S.96).

4. KRITERIENKATALOGE

Die Lehrwerkanalyse als Forschungsgebiet in der Fremdsprachen-Didaktik entstand mit dem Aufkommen der wissenschaftlichen Forschung zum Fremdsprachenunterricht in den frühen 70er Jahren. Ende der 1970er Jahre wurden die damals auf dem Markt befindlichen Lehrwerke mit dem Großprojekt "Mannheimer Gutachten" betrachtet und als mehr oder weniger defizitär eingestuft. (Funk, H. 2004, S. 41). Kriterienkataloge wurden in der Vergangenheit für die Bewertung von Lehrwerken veröffentlicht. Die bekanntesten sind das Mannheimer Gutachten (1977) und der Stockholmer Kriterienkatalog (2003).

4.1. Das Mannheimer Gutachten

Das „Mannheimer Gutachten“ wurde vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland veröffentlicht. Das Mannheimer Gutachten wurde von einer Kommission im Auftrag des Auswärtigen Amtes in den Jahren 1974 bis 1976 erarbeitet. Neun Wissenschaftler wurden von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes aufgefordert, Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache unter den Aspekten der Fremdsprachendidaktik, der Linguistik und der Deutschlandkunde einer Prüfung zu unterziehen. Als Ergebnis zweieinhalbjähriger Arbeit legt diese Kommission einen Bericht vor, in dem die Teilgutachtung zu den einzelnen Lehrwerken nach den Untersuchungsbereichen Didaktik, Linguistik, Themenplanung synoptisch zusammengefasst werden (vgl. Engel, Krumm, Wierlacher 1977). Es wurde häufig kritisiert und löste viele Diskussionen aus, begründete aber auch "eine Tradition der Lehrwerkkritik und -analyse für das Fach" (Krumm/ Ohms-Duszenko. 2001, S. 1034).

4.2. Stockholmer Kriterienkatalog

Der in den 1980er Jahren veröffentlichte Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm, 1985) ist ein Kriterienkatalog, der für die Unterrichtspraxis verwendet werden kann. Es ist das Ergebnis von zwei Seminaren zur "Lehrwerkanalyse" in den Jahren 1983 und 1984. (Majala, 2007, S.544-545) Der Stockholmer Kriterienkatalog besteht aus acht Teilen.

Der erste Teil ist „Aufbau des Lehrwerks“. Nach Krumm (1985) sollten Textteil, Arbeitsteil/Arbeitsbuch, Grammatikteil (im Textbuch oder besonderes Grammatikbuch), Wörterverzeichnis (im Textbuch mit phonetischen Angaben, wo nötig), und Tonband/Kassette gewisslich vorhanden sein. Materialien wie Lehrerhandbuch mit zusätzlichem Material wie Bilderserien, Spiele, Tests, Liedertexte etc. Bildmaterialien wie Folien und Dias, zusätzliche

Tonaufnahmen (authentische Texte, Lieder, ...), Lösungen zu den Aufgaben und Tests könnten als zusätzliche Materialien gezählt werden.

Der zweite Teil ist "Layout". Nach Krumm sollte die äußere Aufmachung, d.h. das Layout ansprechend sein. Die Gestaltung der Lektionen und Lehrbuchseiten sollten übersichtlich und die graphische Gestaltung wie Fotos und Zeichnungen motivierend sein. Die Materialien sollten gut verarbeitet und haltbar sein. Das Bild und der Text sollten gewisslich pädagogisch aufeinander abgestimmt sein.

Der dritte Teil ist „Übereinstimmung mit dem Lehrplan“. Für das Stockholmer Kriterienkatalog war die Übereinstimmung des Lehrplans ein weiterer wichtiger Faktor. Die Konzeption des Lehrwerks sollte den Anforderungen des Lehrplans entsprechen. Zum Beispiel Übergreifende Lernziele und kommunikative Lernziele.

Der vierte Teil ist „Inhalte-Landeskunde“. Es sollte gefragt werden, soweit entsprechende Texte und Informationen im Lehrwerk vorhanden sind, ob sie sachlich richtig, altersgerecht, ausgewogen, problemorientiert, unterhaltend und abwechslungsreich gestaltet sind. Ob kulturkontrastive Aspekte berücksichtigt werden sollte auch gefragt werden. Die Schüler sollten sich mit den Personen, die im Lehrwerk vorkommen identifizieren können und es sollten auch Personen geben, die für die Schüler interessant sein könnten. Weibliche und männliche Personen sollten in circa gleichgültigen Anteilen im Lehrwerk auftauchen und Rollenstereotypen wie die Frau ist Hausfrau im Lehrwerk, sollte nicht enthalten werden. Im Lehrwerk ist auch der Alltag ein wichtiger Faktor und folgende Fragen sollten gefragt werden: Wird das Leben in der Stadt und auf dem Land vorgestellt? Wird das Leben in Familie, Schule, bei der Arbeit und in der Freizeit thematisiert? Tauchen Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten auf? Wird das Alltagsleben in allen deutschsprachigen Ländern behandelt? Geographie und Wirtschaftsleben, Die Gesellschaft, Kultur, Literatur, Geschichte und Darstellung des eigenen Landes sind weitere wichtige Faktoren.

Der fünfte Teil ist „Sprache“. Die Orientierung des Lehrwerks an die Standardsprache ist ein wichtiger Punkt. Das Lehrwerk soll auch Beispiele für die sprachliche Vielfalt wie z.B. Jugendsprachen, Umgangssprachen, Fachsprachen, Werbesprache, und auch literarische Sprachen anbieten. Die Sprache im Lehrwerk sollte der Situation angemessen sein und ein Kontext sollte auch gegeben sein. Das Lehrwerk sollte eine Vielfalt an Textsorten wie Dialoge, erzählende Texte, Sach/Fachtexte, Zeitungstexte usw. enthalten. Es sollte auch genügend Material zur Rezeption (Hören und Lesen) und Produktion (Sprechen und Schreiben) von Sprache enthalten. Ob die Sprache authentisch oder künstlich wirkt und die Sprache für die jeweilige Lernstufe zu schwierig ist z.B. zu viele neue Wörter und komplexer Satzbau enthält,

oder zu leicht also langweilig ist, muss nach Stockholmer Kriterienkatalog auch berücksichtigt werden. Die Lesetexte sollten ebenmäßig, d.h. zusammenhängend sein. Es sollte ein Gleichgewicht zwischen den Textlängen bestehen. Die Darstellung von wichtigen Redesituationen in Dialogen ist ein weiterer wichtiger Punkt. Andersartige Sprechfunktionen sollten erläutert werden. Die Lehrwerktexte sollten zum kreativen Weiterarbeiten anregen. Die Schüler sollten Diskussionen und eigene Texte schreiben können. Die Texte sollten die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache beinhalten. Dazu sollte auch das Vorhandensein von Spielen, Liedern, Reimen, aber auch Ausdrücke für Freude, Wut, Angst etc. gehören. Die Wörter und Ausdrücke sollten erklärt werden und sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung ausgenutzt werden. Nach Stockholmer Kriterienkatalog sollten die kulturell-sprachliche Unterschiede wie Du-Sie-Konventionen auch berücksichtigt werden. Für die Aussprache und Intonation sollten nach Stockholmer Kriterienkatalog die folgenden Fragen gestellt werden. Werden Fragen der Aussprache und Intonation systematisch behandelt? Werden Intonationshilfen (z.B. Farbe, Fettdruck, Pfeile) gegeben? Für den Stockholmer Kriterienkatalog sind Tonbänder und Kassetten auch sehr bedeutungswert. Die Aufnahmen sollten authentisch klingen. Sprachvarianten sollten vorgeführt werden. Zum Beispiel verschiedene Sprecher, eventuell Dialekte Färbung.

Der sechste Teil ist "Grammatik". Die Grammatik wurde auch detailliert aufgeführt. Die Auswahl der Texte sollte nach kommunikativen Gesichtspunkten sein. Die folgenden im Detail aufgeführten Fragen wurden als wichtige Kriterien angesehen: Gibt es eine systematische Behandlung (Progression) der Grammatik im Laufe des Lehrwerks? Wird auch die pragmatisch-kommunikative Grammatik berücksichtigt? Ist die Progression flach oder steil? Werden die grammatischen Probleme wiederholt und dabei vertieft („konzentrische Progression")?. Die grammatischen Begriffe sollten erklärt werden, wenn sie zum ersten Mal erwähnt werden. Die grammatischen Regeln sollten mit Beispielen und Vergleichen zur Muttersprache gegeben sein.

Der siebte Teil ist "Übungen". Hier wurden die Arbeitsanweisungen, die Fertigkeiten, die Übungstypen, die Übungsformen, der Zusammenhang, die Differenzierung und die Wiederholung als Kriterien gegeben. Manche Fragen für die Arbeitsanweisungen sind wie folgt: Sind die Arbeitsanleitungen verständlich? In welcher Sprache wurden die Arbeitsanleitungen formuliert? Wie spricht man die Lernenden an? Geben die Arbeitsanleitungen Auskunft über die Sprechsituation also Regieanweisungen? In diesem Teil wurden auch die Fertigkeiten erwähnt. Werden z.B. alle Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt? Gewiss wurden in diesem Teil die Übungstypen auch erwähnt. Es ist wichtig,

welche Übungstypen vorkommen. Die Übungen Verstehen also Hören und Lesen, Reproduzieren also Sprechen und Schreiben, Schreiben und Sprechen in gegebenen Situationen und Rollen?, Schriftliche und mündliche Äußerungen sollten eine schrittweise Einübung nach dem Muster ermöglichen können. Sie sollten auch systematisch aufgebaut sein. Die Übungsformen werden auch als Kriterien angesehen. Die Übungsformen sollten variieren. Die Übungen sollten kreativ betont sein wie zum Beispiel altersgerechte Spielübungen. Sie sollten die Schüler fördern. Partnerübungen und geeignete Übungen für Klein-Gruppen sollten auch im Lehrwerk sein und auch die Förderung für selbständiges Arbeiten und Lernen sollte das Lehrwerk enthalten. Zusammenhang, Differenzierung und Wiederholung sind auch Kriterien für den Stockholmer Kriterienkatalog. Systematische Wiederholungen und ein ausreichendes Angebot an Übungen sollte das Lehrwerk enthalten. Der achte Teil ist "Die Perspektive der Schüler". Wie das Lehrmaterial von den Schülern wahrgenommen wird, sollte abschließend gefragt werden. Diese Fragen sollten wir als Lehrenden uns aus der Sicht der Schüler fragen: Werde ich überfordert durch insgesamt zu schwierige Inhalte, Sprache oder Aufgabenstellungen? Sind die Anforderungen insgesamt zu gering (keine Herausforderung, Langeweile) im Hinblick auf Inhalt, Sprache oder Aufgabenstellungen? Bieten die Inhalte, Textsorten, Übungen genügend Abwechslung? Geben die Inhalte Möglichkeiten und Anstöße zu eigenständiger Weiterarbeit? Habe ich die Möglichkeit, meine eigenen Gedanken und Erfahrungen einzubeziehen, die eigene Perspektive zur Sprache zu bringen? Kann dies den Lernprozess beeinflussen (z. B. im Hinblick auf Auswahl von Themen, Texten)? Sind für mich Lernziele und Lernfortschritte erkennbar? Kann ich eigenständig Stoff nachholen und ohne direkte Hilfe durch den Lehrer Lücken auffüllen? Bin ich am Lernprozess beteiligt?

4.3. Fragen ans Lehrwerk nach Bernd Kast

Laut Bernd Kast (1994) müssen ans Lehrwerk Fragen zu Übungen der vier Fertigkeiten gestellt werden. Aufgrund dieser Fragen kann eine Analyse für die vier Fertigkeiten durchgeführt werden. Diese Fragen werden in diesem Abschnitt erläutert. Man kann feststellen, ob all diese Fertigkeiten in einem Lehrwerk korrekt und angemessen dargestellt werden und wie die Übungen sein sollten, indem man diese Fragen ans Lehrwerk stellt: Werden alle Fertigkeiten angeboten? Mit welcher Gewichtung werden die einzelnen Fertigkeiten angeboten? Sind für alle Teilfertigkeiten gesonderte Übungsangebote vorhanden? Gibt es Teilfertigkeiten integrierende Übungsformen ? (Kast/Neuner, 1994, S.43).

Laut Kast (1994, S.43) lauten die Fragen, die dem Lehrwerk für Hörfertigkeiten gestellt werden müssen, wie folgt:

- Sind beide Aktivitäten (die direkte face-to-face-Kommunikation und die interaktionslose, indirekte Kommunikation) berücksichtigt?
- Welche Hörtexte werden angeboten?
- Welche Übungsangebote gibt es für die face-to-face-Kommunikation? (z.B. auf Band Sprecher A, Schüler übernimmt die Hörer- und Sprecherrolle B)
- Welche landeskundlichen Informationen werden anhand der Hörtexte mitgeteilt?
- Sind diese Informationen für den Schüler relevant?
- Sind diese Informationen aktuell und repräsentativ?

Laut Kast (1994, S.49) lauten die Fragen, die dem Lehrwerk für Sprechfertigkeiten gestellt werden müssen, wie folgt:

- Gibt es Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren
- und simulieren?
- Werden die Situationen beschrieben, in denen gesprochen werden soll (situationelle Einbettung)?
- Werden in Minisituationen wenige sprachliche Teilaspekte und in Maxisituationen mehrere aufeinander bezogene Teilaspekte geübt?
- Sind die Übungsangebote motivierend?
- Werden attraktive und abwechslungsreiche (sprachliche und nichtsprachliche) Sprechanlässe angeboten?
- Gibt es Strukturierungshilfen und Redemittelangebote für die zu übenden Äußerungen?
- Gibt das Lehrerhandbuch Hinweise, wie Sprechfertigungsübungen vorbereitet,

durchgeführt und evaluiert werden können?

Laut Kast (1994, S.55) lauten die Fragen, die dem Lehrwerk für Lesefertigkeiten gestellt werden müssen, wie folgt:

- Enthält das Lehrwerk genügend und längere Lesetexte?
- Werden Sach- und literarische Texte und verschiedene Textsorten angeboten?
- Werden systematisch Lesestrategien geübt (Umgang mit Internationalismen, Namen, Zahlen usw., Hypothesenbildung)?
- Werden Übungen angeboten, anhand derer gelernt werden kann, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden?

Laut Kast (1994, S.55) lauten die Fragen, die dem Lehrwerk für Schreibfertigkeiten gestellt werden müssen, wie folgt:

- Gibt es Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren?
- Gibt es satzüberschreitende Übungen?
- Gibt es neben pragmatischen Schreibaufträgen auch kreative, die Phantasie ansprechende?
- Liegt den Schreibübungen ein erkennbares Modell zum Schreiblernprozess zugrunde?
- Gibt es Übungen, Hinweise, die den Schüler von ersten systematischen Planungsschritten zum linearen Formulieren/Entwerfen führen?

Bei der Auswahl und Veröffentlichung eines Lehrwerks gibt es, wie es in diesen Abschnitt erklärt wurde, nach Mannheimer Gutachten und Stockholmer Kriterienkatalog sehr wichtige Kriterien, die man berücksichtigen muss. Ein gutes Lehrwerk sollte die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe berücksichtigen. Die Gestaltung der Lektionen und Lehrbuchseiten sollten übersichtlich sein. Die graphische Gestaltung ist auch nach den Kriterien ein sehr wichtiger Punkt. Die Fotos und Zeichnungen sollten motivierend sein. Texte und Informationen im Lehrwerk sollten sachlich korrekt, altersgerecht, ausgewogen, problemorientiert, lustig und vielfältig sein. Die sprachliche Vielfalt wie Umgangssprache, Jugendsprache, Werbesprache, Fachsprache und literarische Sprache sollte das Lehrwerk enthalten. Die Sprache und die Situationen sollten angemessen sein. Die Vielfalt an Textsorten ist auch nötig für ein gutes Lehrwerk. Dialoge, erzählende Texte, Sach/Fachtexte, Zeitungstexte sollte das Lehrwerk enthalten. Genügende Materialien zur Rezeption Hören und Lesen und Produktion Sprechen und Schreiben ist ein weiterer wichtiger Punkt für das Lehrwerk. Die Arbeitsanweisungen, die Fertigkeiten, die Übungstypen, die Übungsformen, der Zusammenhang, die Differenzierung und die Wiederholung sind für ein gutes Lehrwerk, Kriterien, die gegeben sein sollten.

5. ANALYSE DES LEHRWERKS „DEUTSCH SCHÜLERBUCH A1.1 FÜR GYMNASIEN“

Nach dem theoretischen Teil über die Fertigkeiten und Methoden wird nun das Lehrbuch "Deutsch Schülerbuch A.1.1" analysiert. Die Analyse berücksichtigt Aufgaben und Übungen, die zur Entwicklung von Fertigkeiten beitragen. Die Übungen zu den Fertigkeiten werden zum Teil quantitativ angegeben, jedoch im Nachhinein qualitativ bewertet, um der aktuellen Mischmethode im Bereich der Fremdsprachenlehrforschung Rechnung zu tragen. Ziel der Lehrwerkanalyse, also dieser deskriptiven Forschungsanstrengung ist die allmähliche Verbesserung der regional bereitgestellten Lehrwerke.

Das Lehrwerk wird im Rahmen der angeführten Fertigkeiten analysiert; einerseits unter dem Gesichtspunkt ihrer Häufigkeit / ihres Vorkommens im Lehrwerk, andererseits mit Bezug zur Frage wie und in welcher Form sie im Lehrwerk abgebildet sind:

- Hörfertigkeit
- Lesefertigkeit
- Sprechfertigkeit
- Schreibfertigkeit

Ein weiteres Thema, das analysiert wird, ist die Visualisierung. Dies wird jedoch nicht separat aufgeführt, sondern tritt in den einzelnen Unterabschnitten wiederholt auf. Die allgemeinen Merkmale des zu analysierenden Werkes werden nachstehend ausführlich angegeben.

5.1. Allgemeiner Aufbau des Lehrwerks

Das Lehrwerk "Deutsch Schülerbuch" mit der Niveaustufe A1.1 wurde von Oya AKAY ZABUR geschrieben und wurde von ATA Verlag im Jahr 2020 in Ankara veröffentlicht. Es wurde ab dem Schuljahr 2018-2019 nach der 78. Deutschkommission, welche am 28.05.2018 eingeführt wurde, durch das Bildungsministerium für 5 Jahre als Lehrbuch anerkannt. Die ersten Seiten des Buches enthalten die türkische Nationalhymne, die Ansprache an die Jugend und das Bild von Mustafa Kemal ATATÜRK. Auf der nächsten Seite des Buches befindet sich eine Landkarte von Deutschland, die kulturelle Merkmale widerspiegelt. Die in den Lektionen verwendeten Symbole wie CD, Sprechblase, Buch und Stift sind auf der siebten Seite des Buches mit ihrer Bedeutung aufgeführt.

Wie in Tabelle 5.1. zu sehen ist, besteht das Buch aus 8 Themenkreisen und jeder Themenkreis besteht aus 3 Lektionen also insgesamt aus 24 Lektionen.

Tabelle 5.1. Deutsch Schülerbuch A1.1 Inhaltsverzeichnis (Deutsch Schülerbuch, 2020)

1. Themenkreis: Informationen zur Person	2. Themenkreis: Die Schule
Hallo, ich bin Uwe!	Die Schulräume
Wer sind die Leute?	Die Unterrichtsfächer
Wie ist deine Adresse?	Die Farben
3. Themenkreis: Die Gesellschaft	4. Themenkreis: Tägliches Leben
Meine Familienmitglieder	Die Uhrzeiten
Das Aussehen	Meine 24 Stunden
Die Berufe	Im Cafe
5. Themenkreis: Essen und Trinken	6. Themenkreis: Besondere Tage
Essgewohnheiten	Die vier Jahreszeiten
Gesunder Essen	Die Monate
Die Preise	Unsere Feste
7. Themenkreis: Freizeitaktivitäten	8. Themenkreis: Einkaufen
Unsere Hobbys	Die Kleidungen
Sport macht gesund	Neuer Trend der Welt
Außergewöhnliche Sportarten	Wo kann man was einkaufen?

Mit welcher Gewichtung werden die einzelnen Fertigkeiten angeboten? (Kast, 1994). Um die Antwort auf diese Frage zu erhalten, die ans Lehrwerk für die vier Fertigkeiten gestellt wurde, wird das Lehrwerk auf Lektionsbasis nach der Anzahl der Fertigkeiten analysiert.

5.1.1. Übungen zum Hörverstehen

Die Anzahl der Hörübungen ist in jedem Themenkreis unterschiedlich. Die Anzahl der Hörübungen ist in den Themenkreisen wie folgt;

Tabelle 5.2. Deutsch Schülerbuch A1.1 Übungen zum Hörverstehen

1. Themenkreis	13
2. Themenkreis	14
3. Themenkreis	7
4. Themenkreis	6
5. Themenkreis	8
6. Themenkreis	6
7. Themenkreis	8
8. Themenkreis	10
Insgesamt	72

Wenn wir uns die Tabelle ansehen, sehen wir die Zahlenunterschiede zwischen den Themenkreisen im Lehrwerk. Während es in dem 2. Themenkreis 14 Hörübungen gab, fiel diese in dem 4. Themenkreis auf 6. Die Tatsache, dass es einen so großen Unterschied zwischen den Themenkreisen gibt, zeigt, dass bei der Messung der Hörfertigkeit keine Gleichheit erreicht wird.

5.1.2. Übungen zur Fertigkeit Sprechen

Die Anzahl der Sprechübungen ist in jedem Themenkreis unterschiedlich. Die Anzahl der Sprechübungen ist in jeden Themenkreis wie folgt;

Tabelle 5.3. Deutsch Schülerbuch A1.1 Übungen zur Fertigkeit Sprechen

1. Themenkreis	7
2. Themenkreis	10
3. Themenkreis	7
4. Themenkreis	11
5. Themenkreis	10
6. Themenkreis	10
7. Themenkreis	10
8. Themenkreis	11
Insgesamt	76

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass die Übungen im Zusammenhang mit den Sprechfertigkeiten in dem ersten Themenkreis geringer sind als in den anderen Themenkreisen. Die Anzahl der Sprechübungen in der vierten, fünften, sechsten, siebten und achten Themenkreis ist nahezu gleich. Die Tatsache, dass diese Zahlen nahe beieinander liegen, zeigt an, dass das Niveau des Schülers berücksichtigt wurde.

5.1.3. Übungen zur Leseverstehen

Die Anzahl der Leseübungen ist in jedem Themenkreis unterschiedlich. Die Anzahl der Leseübungen ist in jeden Themenkreis wie folgt;

Tabelle 5.4. Deutsch Schülerbuch A1.1 Übungen zur Leseverstehen

1. Themenkreis	5
2. Themenkreis	7
3. Themenkreis	11
4. Themenkreis	7
5. Themenkreis	10
6. Themenkreis	7
7. Themenkreis	7
8. Themenkreis	7
Insgesamt	61

Wir sehen, dass die Anzahl der Leseübungen entsprechend der Themenkreisverteilung nahe beieinander liegt.

5.1.4. Übungen zur Fertigkeit Schreiben

Die Anzahl der Schreibübungen ist in jedem Themenkreis unterschiedlich. Die Anzahl der Schreibübungen ist in jeden Themenkreis wie folgt;

Tabelle 5.5. *Deutsch Schülerbuch A1.1 Übungen zur Fertigkeit Schreiben*

1. Themenkreis	9
2. Themenkreis	5
3. Themenkreis	6
4. Themenkreis	10
5. Themenkreis	4
6. Themenkreis	11
7. Themenkreis	7
8. Themenkreis	5
Insgesamt	57

Die Anzahl der Übungen, die für das Schreiben im Lehrwerk angegeben sind, wurden nicht gleichmäßig verteilt. Die Übungen, die in den ersten Themenkreisen etwas höher waren, gingen in den letzten Themenkreisen noch weiter zurück. Heutzutage sind Schreibfertigkeiten wichtiger geworden, und die Fertigkeit des Schülers, seine eigenen Gefühle und Gedanken der anderen Person zu vermitteln, ist noch wichtiger geworden. Entsprechend diesen aktuellen Anforderungen enthält das Lehrwerk häufig Schreibübungen wie Nachrichten, E-Mails, Geburtstagskarten und Postkarten, die möglicherweise mehr Aufmerksamkeit erregen. Solche Details werden in der Analyse der Fertigkeiten ausführlicher erläutert.

Laut Kast (1994, S.42) sollte in einem Lehrwerk zu allen Fertigkeiten variationsreiche Übungen angeboten werden und in unterschiedlichen Aufgaben und Übungen bezogen und integriert behandelt werden.

5.2. Lernziele der Themenkreise

Im ersten Themenkreis erwartet man, dass der Schüler sich begrüßen und verabschieden kann, sich und andere vorstellen kann, die Telefonnummer nennen kann, Namen, Adressen buchstabieren kann und über Nationalitäten sprechen kann. Hier ist die Sprechfertigkeit im Vordergrund. Es gibt hier 7 Sprechübungen.

Im zweiten Themenkreis wird vom Schüler erwartet, dass er die Schulsachen nennen kann, über den Stundenplan sprechen kann, die Farben nennen kann und Vorlieben ausdrücken und Meinungen sagen kann. Auch hier können wir sagen, dass das Sprechen nach Lernzielen im Vordergrund steht.

Im dritten Themenkreis soll der Schüler lernen, über die Familienmitglieder zu sprechen, das Aussehen zu beschreiben, über die Berufe zu sprechen und über das Alter zu sprechen.

Im vierten Themenkreis soll der Schüler lernen, die Uhrzeit anzugeben, die Tageszeit anzugeben, über Tagesabläufe zu sprechen und etwas im Café zu bestellen.

Im fünften Themenkreis soll der Schüler in der Lage sein, über Essen und Trinken zu sprechen, die Namen von Obst und Gemüse zu nennen, Mengen anzugeben, Preise zu benennen und die Zutaten von einem Gericht aufzuzählen.

Im sechsten Themenkreis sollen die Schüler die Jahreszeiten und Monate benennen, das Datum angeben, einen Wunsch äußern, eine E-Mail schreiben und über Feste sprechen. Schreiben ist zum ersten Mal ein Lernziel geworden. Die meisten Schreibübungen sind in diesem Themenkreis enthalten mit insgesamt 11 Übungen.

Im siebten Themenkreis sollte der Schüler lernen, von Hobbys zu erzählen, Fragen zu Fähigkeiten zu stellen, die Sportarten zu benennen und seine Meinung zu äußern.

Im achten und letzten Themenkreis wird von den Schülern erwartet, dass sie Kleidung benennen, Geschäftsnamen benennen, Zahlen, Preise und Mengenangaben anzuwenden und ein Wochenendprogramm planen.

5.3. Analyse der Übungen für die Schreibfertigkeit

Kast (1994, S.54) kategorisiert Schreibfertigungsübungen in vier Bereiche: Übungen zur Vorbereitung der schriftlichen Kommunikation. Diese sind Assoziogramme, Referenzen wie z.B. Ordnen in einer Tabelle, Wortschatzerweiterungen usw.

Übungen zum Aufbau der schriftlichen Kommunikation. Diese sind Sentence-Combining (aus einer Gruppe von Kernsätzen konstruiert der Schüler längere, komplexere Satzgefüge), Perspektivenwechsel (Eine Geschichte wird aus einer anderen Perspektive erzählt), Textsalat usw.

Übungen zur Strukturierung der schriftlichen Kommunikation z.B. Schreiben anhand von Vorgaben, Bildgeschichten, Redemittelangebote.

Übungen zur Simulation der Kommunikation wie formelle/ informelle Briefe, Stichwortskizzen, Rollenspielausarbeitungen usw.

Das Lehrwerk enthält im Vergleich mit den anderen Fertigkeiten leider nur 57 Übungen für die Schreibfertigkeit.

3 Ergänze die Dialoge!

- a ▲ Gute Nacht!
*, Mia!
- b ▲ Guten Abend, Frau Mühle!
*, Uwe! Bis morgen.
- c ▲ Auf Wiedersehen, Frau Öztürk!
*, Frau Meier!

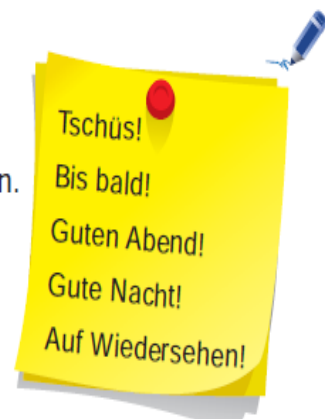


Abbildung 5.1. Die Dialoge (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.13)

Übungen, die mit unvollständigen Sätzen abgeschlossen werden müssen, sind Beispiele für kontrolliertes Schreiben. Diese Art der Schreibübung ist im ersten Themenkreis üblich. Der Grund dafür ist, dass der Schüler gerade angefangen hat, die Sprache zu lernen. Diese Art von Übungen ist für das Niveau des Schülers geeignet, und es wird versucht, die neu erlernten Wörter dauerhaft zu machen. Die Schreibfertigkeit wurde in dieser Übung verwendet, um die neu gelernten Wörter zu verstärken, die zur Verabschiedung gelernt wurden. Der Spickzettel kann in dieser Schreibübung zur Abschreibung führen.

5 Ergänzt den Dialog! Sprecht im Rollenwechsel!

▲ Hallo! Ich Mia.

● Hi! heiße Uwe.

▲ Wie geht?

● Danke, gut!

Abbildung 5.2. Hallo! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.14)

In Abbildung 5.2. wurden Schreib- und Sprechfertigkeiten zu einem Dialogformular kombiniert, das ausgefüllt und schließlich in einem Rollenwechsel besprochen wird.



Abbildung 5.3. Ordne zu! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.20)

Übungen wie Referenzen (Ordnen in einer Tabelle usw.) sollen laut Kast (1994) den Wortschatz erarbeiten, erweitern und systematisch üben. Diese Art von Übung, wie man es in der Abbildung 5.3. sieht, wurde im ersten Themenkreis gegeben. Ziel ist es, den Wortschatz des Schülers durch Schreibfertigkeiten zu erweitern. In dieser Übung wurden bekannte Wörter aus dem Englischen gegeben. Hier kann der Schüler eine Eselsbrücke bilden. Die bereits gelernte erste Fremdsprache ist bei dieser Übung ein Vorbild.

Im ersten Themenkreis wurden die Schüler auch gebeten, eine Antwort gemäß dem Text in der Übung A3 auf Seite 18 zu schreiben. Diese Art von Übung, bei der das Schreiben als Ziel verwendet wird, wird häufig in Form der Vervollständigung unvollendeter Sätze nach Struktur und Bedeutungsintegrität, der Stärkung der grammatikalischen Regeln und der Verbesserung des Wortschatzes verwendet.

Kast (1999, S.126) versteht unter dem Begriff kreatives und freies Schreiben die Situation, in der Deutschlerner ihre Texte frei oder mit strukturierenden Vorlagen schreiben. Dann sind Sie nicht nur kreativ, sondern kommunizieren etwas über sich. Zum Beispiel, wenn Deutschlerner eine Aufgabe anhand eines Bildes schreiben. Im Lehrwerk sehen wir häufig diese Art von Schreiben.

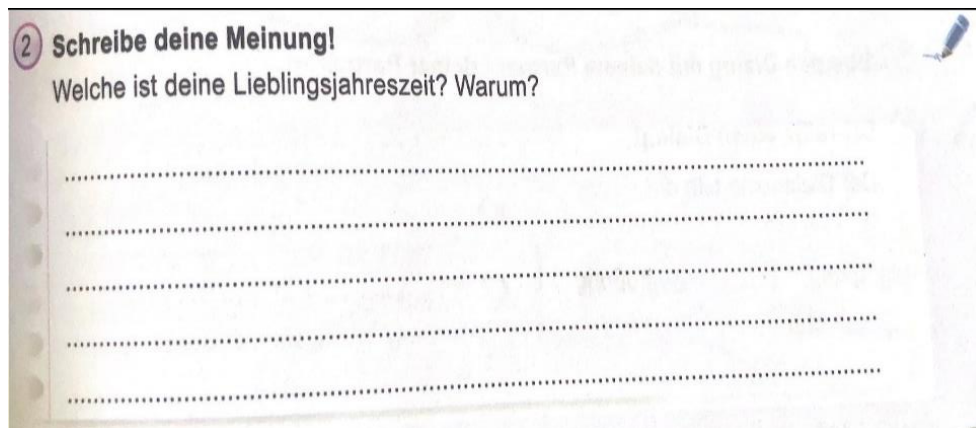


Abbildung 5.4. Deine Meinung! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.63)

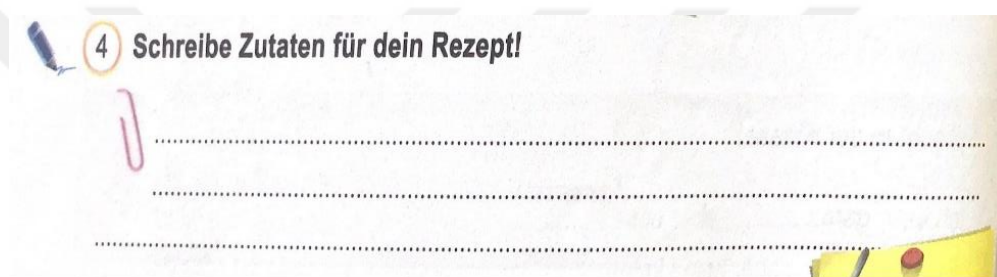


Abbildung 5.5. Dein Rezept (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.63)

Abbildung 5.4. und Abbildung 5.5. sind Beispiele für freies und kreatives Schreiben. Welche ist deine Lieblingsjahreszeit? Diese Frage kann der Schüler leicht beantworten. Die Übung ist im 6. Themenkreis und das bedeutet, dass der Schüler schon einen ausreichenden Wortschatz hat. Das Schreiben von Zutaten für ein Rezept ist für das Niveau des Schülers angemessen. In dem 5. Themenkreis wurden die notwendigen Wörter und ein Beispiel gegeben, daher kann der Schüler je nach Kreativität ein Rezept schreiben .

2 Lies noch einmal die Texte! Ergänze die Possessivpronomen richtig!

Sie heißt Mia. Mutter heißt Tanja. Vater
heißt Thomas. Bruder heißt Uli.

Er heißt Uwe. Mutter heißt Melanie.
Vater heißt Hans. Schwester heißt Michaela.

der/ das

ich	mein
du	dein
er	sein
sie	ihr
es	sein

Abbildung 5.6. Possessivpronomen (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.34)

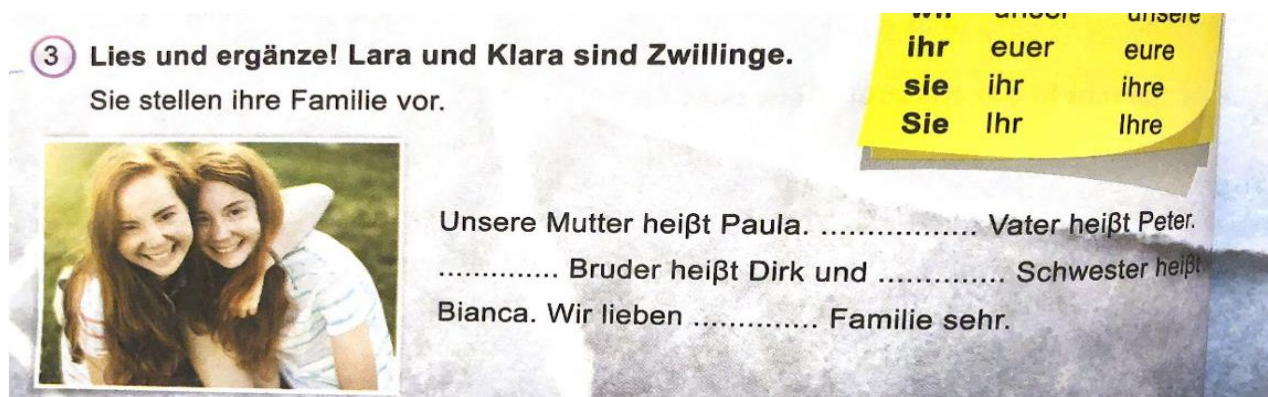


Abbildung 5.7. Lara und Klara (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.34)

In der Abbildung 5.6. soll der Schüler die Possessivpronomen in drei Lücken ergänzen. In der Abbildung 5.7. soll der Schüler wieder die Lücken ergänzen. Diese Übungen trainieren in erster Linie grammatikalisches Wissen als Schreibfertigkeit. Hier ist Schreiben nur ein Mittel für die Grammatik.

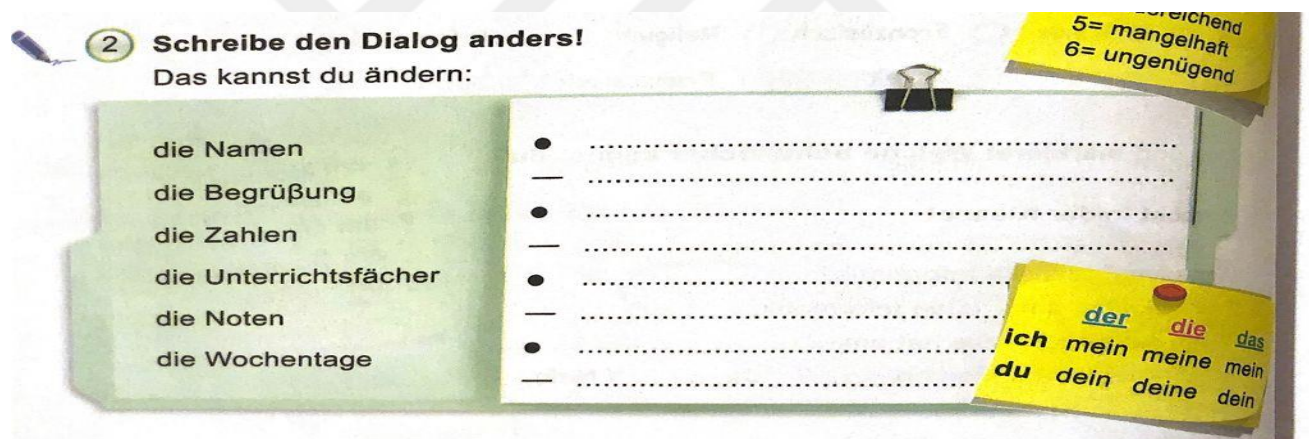


Abbildung 5.8. Der Dialog (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.26)

Diese Übung ist eine Aufgabe, die die schriftliche Kommunikation vorbereitet, da es Abschnitte gibt, die die Grundstruktur eines Textes bilden sollen. Ein Beispieltext wurde auch gegeben. Dann soll der Schüler einen Text mit einer ähnlichen Struktur schreiben.

Übungen, die die Kommunikation simulieren, sind z.B. formelle und informelle Briefe. Wir stoßen im sechsten Themenkreis auf diese Art von Schreibübung. In der Abbildung 5.9. sehen wir, dass es Hinweise wie eine Anrede, das Datum, wie es dir geht, was du gut findest, was du schlecht findest und eine Verabschiedung, gegeben wurden. Hier kann der Schüler auch gleichermaßen kreativ schreiben.

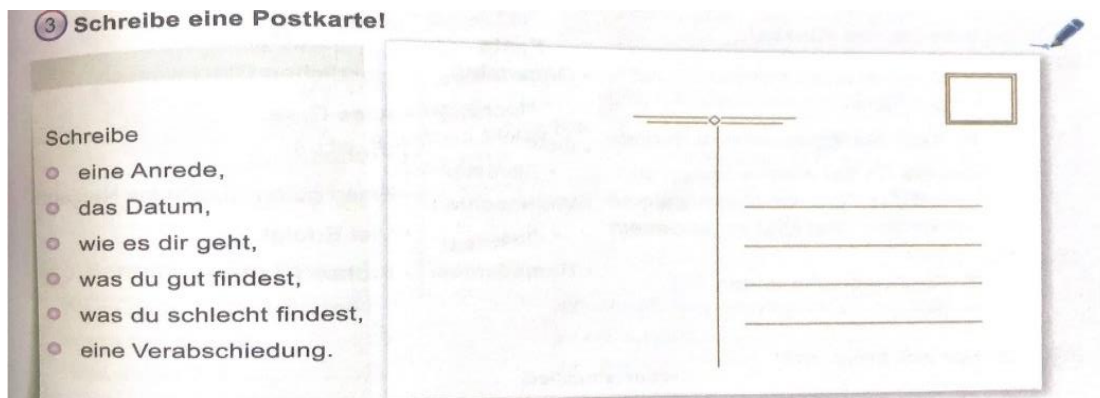


Abbildung 5.9. Eine Postkarte (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.67)

5.4. Analyse der Übungen für die Lesefertigkeit

Zu Beginn des kommunikativen Ansatzes spielte das Lesen eine vernachlässigte Rolle. Der Begriff "kommunikativ" wurde von vielen auf die Fertigkeiten des Hörens und vor allem des Sprechens beschränkt. Dies hat sich jedoch im Laufe der Zeit geändert. (vgl. Kast, 1994, S. 50)

Laut Kast (1994, S.51) sollte der Schüler aus längeren Texten lernen. Der Schüler soll im Text, den er liest, Unterscheiden, was wichtig und was weniger wichtig ist. Diese Unterscheidung ist in Sachtexten einfacher als in literarischen Texten. Der Leser sollte die Frage beantworten, was er über den Text wissen möchte, welche Informationen für ihn und für sein Leseziel, wichtig sind. Zu diesem Zweck stehen folgende Übungsmöglichkeiten zur Verfügung:

- Unterstreichen der wichtigsten Informationen;
- Herausschreiben der Schlüsselwörter an den Rand;
- 6 W-Fragen: Anhand der Fragen „Wer macht (erlebt, erfährt) was, wann, wie, wo und warum?“ werden die Schüler auf die zentralen Aussagen eines Textes aufmerksam gemacht (Zitiert in Kast, 1994, S. 51; vgl. Kast, 1984, S. 93-98)

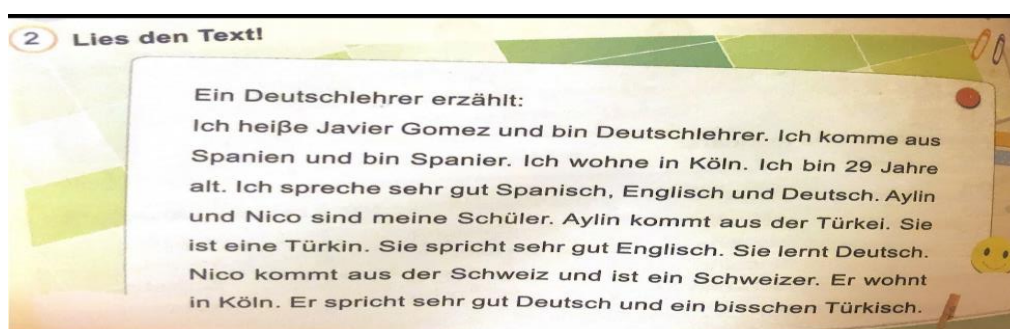


Abbildung 5.10. Ein Deutschlehrer erzählt (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.18)

Wenn wir uns das Lehrwerk ansehen, stoßen wir im Allgemeinen nicht auf lange Texte. Es ist bemerkenswert, dass das Lehrwerk keine langen Texte enthält. Die längsten Texte füllen nicht mal die Hälfte der Seite aus. In dem ersten Themenkreis sind die Texte allgemein kurz und bestehen aus Dialogen. Auf Seite 18 sehen wir einen Text der als lang betrachtet werden kann. Ein künstlicher Text also ein didaktischer Text wurde mit den grammatikalischen Regeln erstellt, die der Schüler in dem Themenkreis gelernt hat. Die Übung für die Schüler besteht darin, den Text zu lesen und anschließend die Fragen, die darunter gegeben wurde zu beantworten. Hier muss der Schüler den Text selektiv lesen, denn er muss bei dieser Übung bestimmte Informationen finden. Bei dieser Übung lernt der Schüler auch, wie er mit „und“ einen Satz bilden kann.

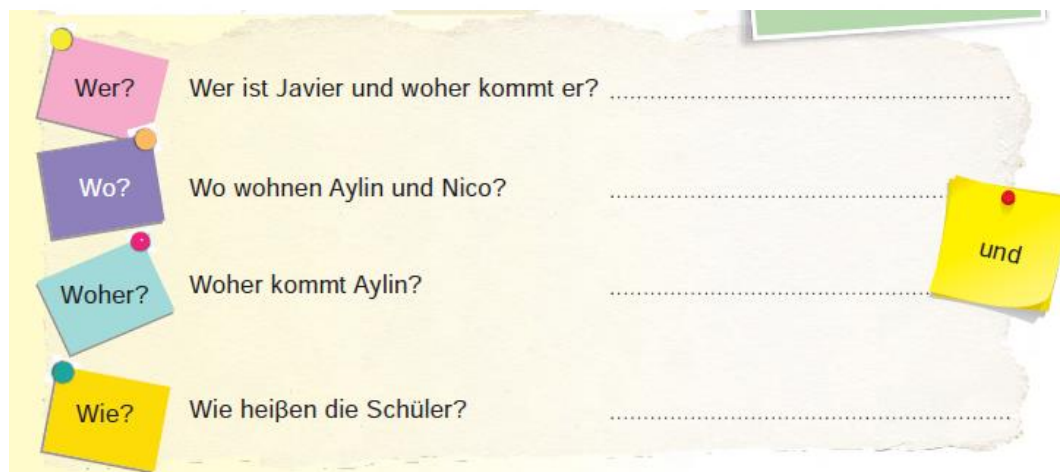


Abbildung 5.11. W-Fragen (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.18)

Wie aus Abbildung 5.11. hervorgeht, muss der Schüler die W-Fragen beantworten. Mithilfe von W-Fragen werden die Schüler auf die zentralen Aussagen eines Textes aufmerksam gemacht.

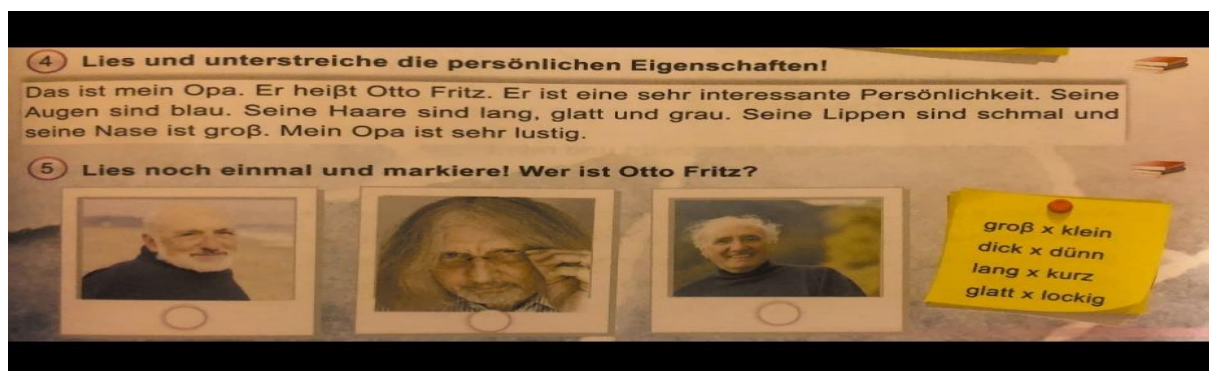


Abbildung 5.12. Persönliche Eigenschaften (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.35)

Unterstreichen der wichtigsten Informationen bietet dem Schüler die Möglichkeit, bewusst zu sein, warum er den Text liest. In dieser Übung soll der Schüler den Text lesen und die persönlichen Eigenschaften unterstreichen. Hier liest der Schüler auch selektiv. Er muss Informationen über persönliche Eigenschaften finden und es unterstreichen.

Auf Seite 35 wurden reale Bilder und Zeichnungen zusammengeführt. Es wäre besser, wenn es eine Einheit gäbe.

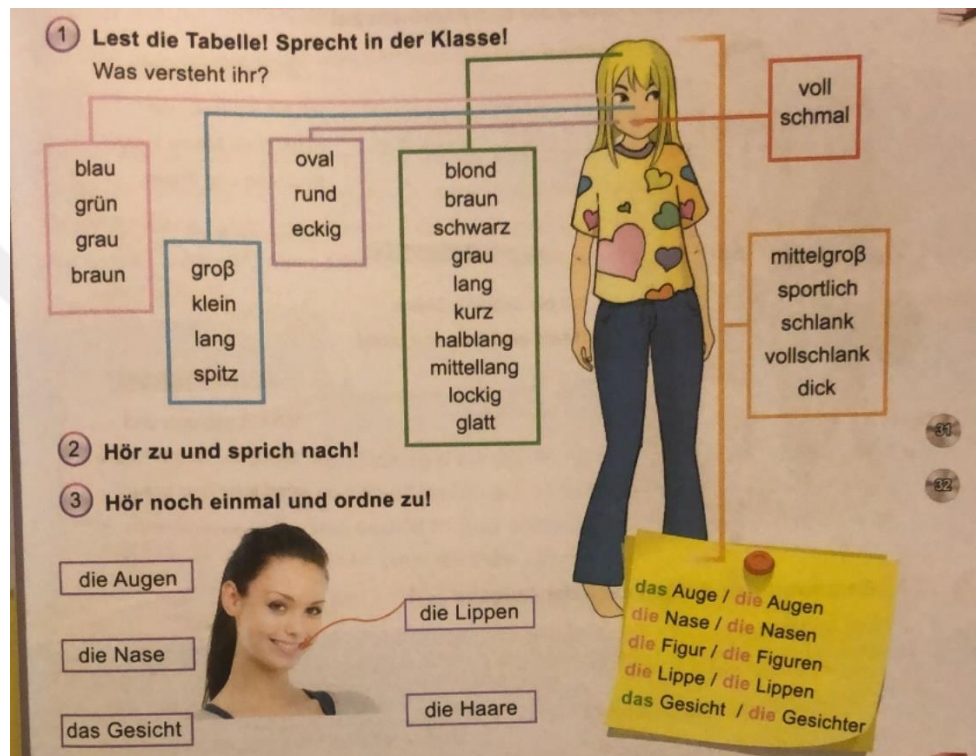


Abbildung 5.13. So sehen wir aus! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.35)

1 Lies den Text! Was verstehst du?



Hallo! Ich heiße Fatma. Ich bin fünfzehn Jahre alt und bin Schülerin. Ich habe Geschwister. Ich habe einen Bruder und eine Schwester. Mein Bruder ist neunzehn Jahre alt und ist Student. Meine Schwester ist vierundzwanzig Jahre alt und ist Lehrerin von Beruf. Meine Eltern sind berufstätig. Meine Mutter ist Köchin und sie trägt ein Kopftuch. Mein Vater ist Architekt von Beruf und er arbeitet im Büro.

Abbildung 5.14. Fatma erzählt! (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.39)

Der Text, den wir in der Abbildung 5.14. sehen, widerspiegelt die türkische Kultur. Es erzählt von der Familie eines Mädchens namens Fatma. Die Schüler sollen den Text lesen und sagen, was sie danach verstehen. Hier liest der Schüler überfliegend, er soll einen ersten globalen Überblick über den Text erhalten. Im Lehrwerk gibt es einen Mangel der Landeskunde. Ein Text, der das Leben eines in Deutschland lebenden Jugendlichen beschreibt, kann auf dieser Seite platziert werden, damit der Schüler die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Ländern kennenlernen kann.

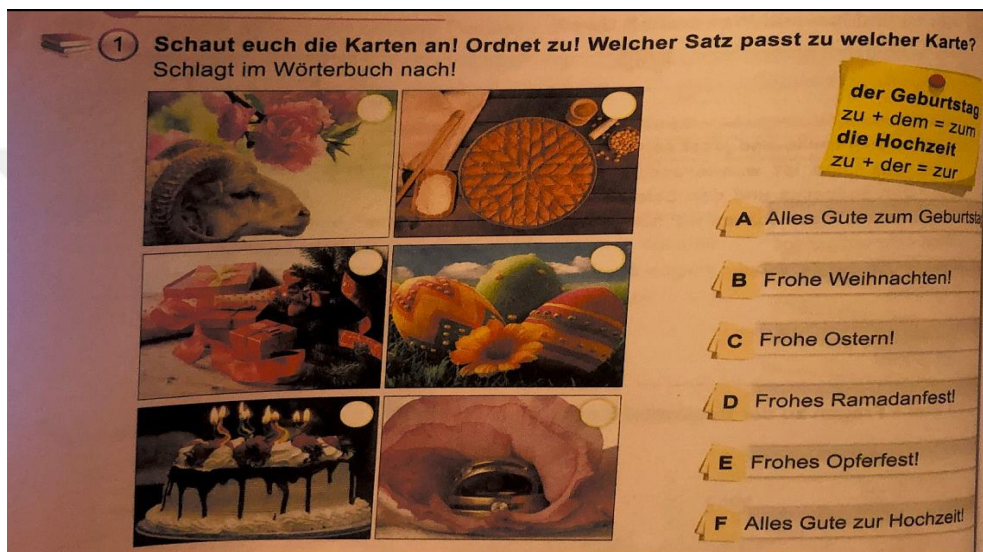


Abbildung 5.15. Die Feste (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.68)

Die Schüler sollen die Sätze mit den Karten zuordnen. Diese Leseübung kann bei den Schülern Neugier wecken, da sie eine andere Kultur widerspiegelt. Von hier aus wird auch verstanden, dass es eine Übung ist, die die Aufmerksamkeit der Schüler berücksichtigt.

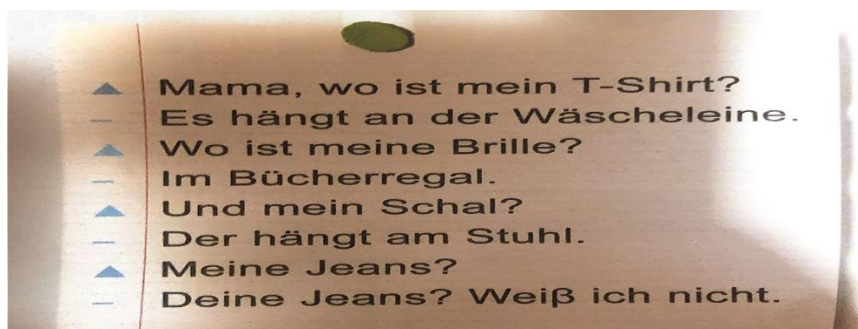


Abbildung 5.16. Mama (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.82)

Für diese Übung, die auf Seite 82 verfügbar ist, sollen die Schüler zuerst zuhören und dann lesen. Hier wurden zwei Fertigkeiten kombiniert. Sie sollen demnach markieren, was Mia anzieht. Das bereitgestellte Bild (Abbildung 5.17.) spricht die Altersgruppe der Schüler nicht an. Ein reales Bild könnte interessanter sein. Es kann auch bemerkenswerter sein, Bilder im Lehrwerk zu haben, die die Welt der Schüler ansprechen.



Abbildung 5.17. Was zieht Mia an? (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.82)

5.5. Analyse der Übungen für die Sprechfertigkeit

Nach Kast (1994, S. 47) sollten Lernende in der Lage sein, ihre Bedürfnisse, Wünsche, Absichten, Erfahrungen, Meinungen oder Gefühle auf einfache, verständliche und angemessene Weise spontan auszudrücken.

Für die Grund- und Mittelstufe lassen sich folgende Lernziele nach Kast (1994, S.47) ableiten:

- Formulieren einfacher Fragen und Antworten;
- Beantwortung von Fragen zu behandelten Texten;
- Stellungnahmen zu Texten und Sachverhalten;
- (re)aktive Teilnahme an (kurzen) Gesprächen;
- Beschreibungen (eigene Umwelt, Bilder usw.) und Berichte (Tagesablauf, Ereignisse aus der eigenen Umwelt: Ereignisse, Beobachtungen usw.);

- Einholen und Erteilen von Auskünften (Fragen, Aufforderungen, Bitten, Wünsche, Entgegnungen usw.);

- Dienstleistungs- und Unterhaltungsgespräche, Meinungsäußerungen;
- Wiedergabe von (Bild-)Geschichten und behandelten Texten;
- Beschreibung von Handlungsabläufen.

Ob die genannten Ziele im Lehrwerk für die Sprechfertigkeit berücksichtigt wurden, werden wir mit der Hilfe der Kriterien von Bernd Kast analysieren. Basierend auf diesen Fertigungszielen können diese Kriterien formuliert werden:

-Gibt es Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren?

- Gibt es Übungen, um das dialogische und monologische Sprechen zu üben?
- Sind die Übungsangebote motivierend?
- Gibt es Übungen, die die Aussprache trainieren?

Das Lehrwerk auf A1.1- Sprachniveau richtet sich an Lerner, die Deutsch als Fremdsprache neu lernen. Aus diesem Grund wird von Schülern, die kein Deutsch sprechen, nicht erwartet, dass sie in den ersten Themenkreis sprechen können. Die Tatsache, dass die Sprechübungen, die in den ersten Themenkreis des Lehrwerks geringer waren und in den folgenden Themenkreisen allmählich zunahm, zeigt uns, dass das Sprachniveau der Schüler berücksichtigt wird.

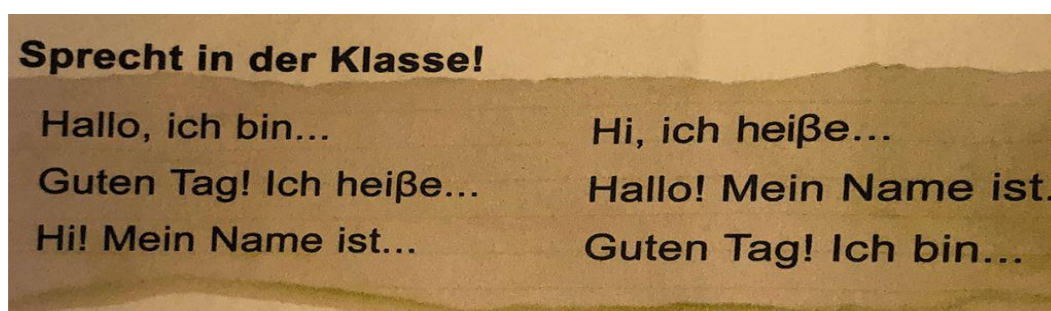


Abbildung 5.18. *Sprecht in der Klasse!* (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.14)

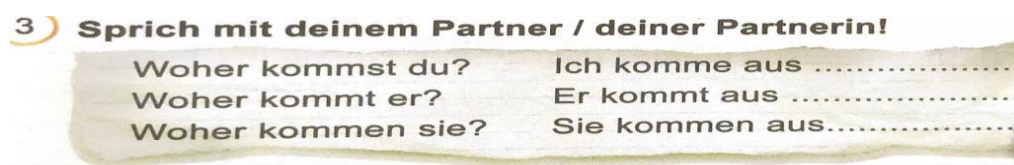


Abbildung 5.19. *Woher kommst du?* (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.15)

Die Sprechübungen im ersten Themenkreis sind in der Regel kurz und prägnant. Diese bereiten die Kommunikation vor. Die Übung im Abbildung 5.18 ist ein Beispiel für monologisches Sprechen. Die Übung im Abbildung 5.19 ist ein Beispiel für dialogisches Sprechen. Beide Arten von Sprechen wurden im Lehrwerk gegeben. Die Übungen verbessern das Sprechen der Schüler sowohl im Monolog als auch im Dialog.



Abbildung 5.20. Was macht sie? (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.45)

Die Schüler sollen die Frage „Was macht sie?“ beantworten und über Mias Tagesablauf sprechen. Diese Übung im Themenkreis 4 geht über das Sprachniveau der Schüler hinaus. Das angegebene Bild ist auch kein geeignetes Bild, um die Schüler zu motivieren. In Anbetracht des Durchschnittsalters der Schüler wäre es angebracht, Bilder zu benutzen, die realistischer und ansprechender für ihr tägliches Leben sind.



Abbildung 5.21. *Die Gesellschaft* (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.31)

Diese Sprechblasen auf der ersten Seite jedes Themenkreises fordert die Schüler, in der Klasse über das Bild zu sprechen. Aber auch hier zeigt sich, je nach Niveau der Schüler und unter Berücksichtigung des Wortschatzes, dass diese Übung das Sprachniveau überschreitet. Die Schüler können nur in ihrer Muttersprache über die Bilder sprechen. Es wäre besser, wenn auf diesen Seiten eine Hörübung verfügbar wäre, die den Schülern Anweisungen zum Sprechen gab.

5.6. Analyse der Übungen für die Hörfertigkeit

- Gibt es ausreichende und abwechslungsreiche Übungen zur Hördiskrimination?
- Gibt es genügend Übungen zur Semantisierung?
- Gibt es abwechslungsreiche Übungen zur Textstrukturierung?
- Gibt es Übungen zur Situations- und Intentionsbestimmung?
- Gibt es Übungen zum Sprachwissen?
- Sind die Übungen aus den genannten Bereichen über das ganze Lehrwerk verteilt?

Diese Fragen werden nach Kast (1994, S.46) ans Lehrwerk gefragt.

Die Anzahl der Übungen für die Hörfertigkeit wurden nicht gleichmäßig verteilt.

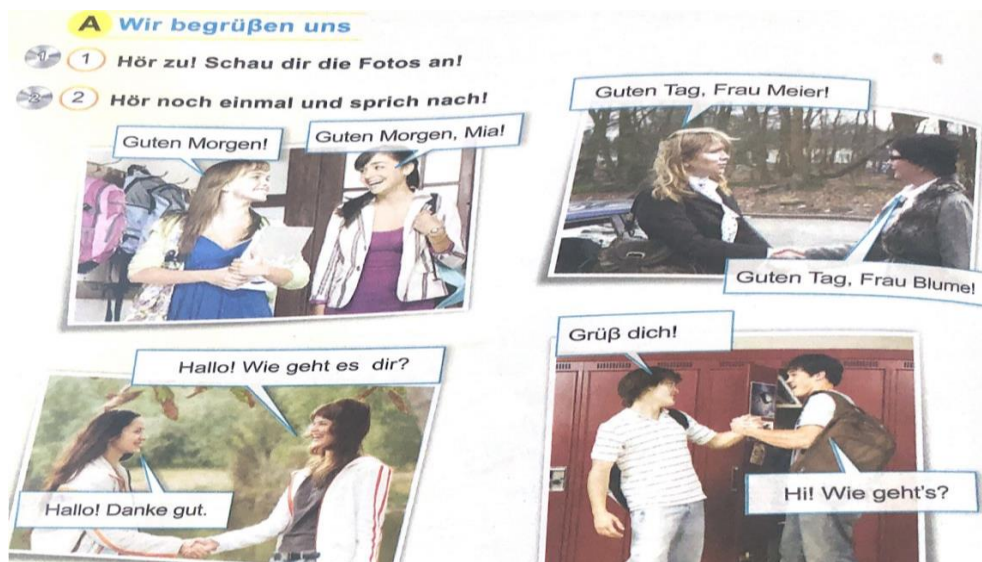


Abbildung 5.22. Begrüßung (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.12)

Diese Hörübung, das sich im ersten Themenkreis befindet, soll die Aussprache der Schüler verbessern. Da sich das Niveau der Schüler auf dem Anfängerniveau befindet, besteht der allgemeine Zweck des Hörens im ersten Themenkreis darin, die Aussprache zu entwickeln und mit den Hörübungen gewöhnt sich der Schüler auch an die Aussprache der Sprache.

1 Hör zu und lies mit!

Das ist Petra. Sie kommt aus Deutschland. Sie spricht sehr gut Deutsch und Englisch. Sie ist Jahre alt.

Sie heißt Amalea. Sie wohnt in Deutschland und kommt aus Italien. Sie ist Jahre alt.

David ist Er kommt aus England. Er spricht gut Deutsch.

Das ist Murat. Er ist Jahre alt. Er kommt aus der Türkei. Er wohnt in Ankara.

2 Hör noch einmal und markiere!
Wer ist wie alt?

Petra	Amalea	David	Murat
dreizehn	dreizehn	dreizehn	dreizehn
vierzehn	vierzehn	vierzehn	vierzehn
fünfzehn	fünfzehn	fünfzehn	fünfzehn
sechzehn	sechzehn	sechzehn	sechzehn

Abbildung 5.23. Wer ist wie alt? (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.17)

In dieser Übung in der Abbildung 5.23. wird das Alter der Personen leer gelassen und der Schüler soll diese Informationen hören. Da es sich jedoch um denselben Text, der auch vor dem

Schüler ist, geht, kann er die Zahl problemlos schreiben. In der nächsten Übung hört der Schüler die Zahlen noch einmal aber es macht keinen Sinn, sie erneut anzuhören. Der Schüler kann von den im obigen Feld angegebenen Zahlen abschreiben.

1 Hör zu und lies mit!

Meine Mutter kocht jeden Tag. Gemüse ist unser Hauptgericht. Obst ist unsere Nachspeise. Sie meint: „Gemüse und Obst sind sehr gesund.“ Ab und zu macht sie auch Hamburger und Pommes. Aber die Pommes bratet sie nie im Öl. Meine Mutter backt sie im Ofen. Sie meint: „Gesund leben ist auch abhängig vom Essen. Besonders zu viel Fett schadet der Gesundheit.“

Abbildung 5.24. Obst und Gemüse (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.55)

Diese Hörübung ist Teil des fünften Themenkreises. Der Schüler soll zuerst zuhören und danach lesen. Hier werden Lese- und Hör- Fertigkeiten kombiniert. Die Aussprache neu erlernter Wörter ist der Zweck dieses Hörens.

2 Hör noch einmal und mach Notizen! Wo isst man was?

				
die Pizza	das Knäckebrot	der Kebab	das Croissant	das Wiener Schnitzel

Abbildung 5.25. Spezialitäten (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.52)

In dieser Hörübung muss der Schüler die Ländernamen und die Spezialitäten verstehen und den Namen des Landes in die Lücke schreiben. Der Schüler muss sinnkonstituierende Elemente heraushören. In dieser Übung also die Ländernamen.

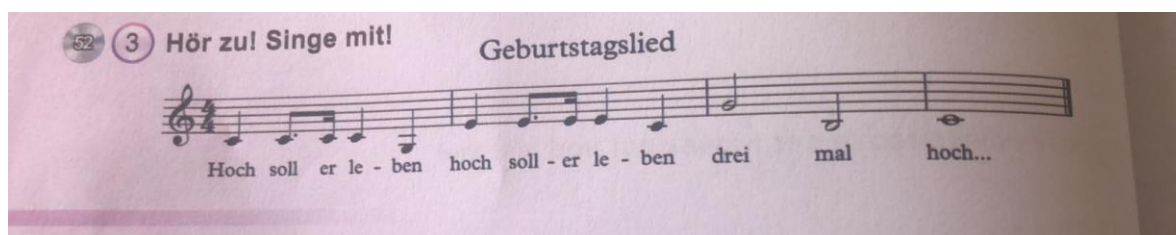


Abbildung 5.26. Lied (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.68)

Laut Kast (1994, S.43) sollte der Schüler sich spontane Gespräche, Interviews, Diskussionen, Reportagen, Nachrichten, Hörspiele, Songs und Lieder usw. anhören. Auf diese Weise wird der Schüler nicht nur über eine fremde Kultur informiert, sondern nimmt auch daran teil. Hörtexte sollten, nach Kast wo immer es geht, auch landeskundliche Informationen enthalten und mitteilen. Doch im Lehrwerk gibt es keine echten Reportagen, Nachrichten oder Diskussionen. Der Grund könnte sein, dass das Lehrwerk Niveau A1.1 ist, aber es könnten kurze Reportagen gegeben werden. Im Lehrwerk auf Seite 68 gibt es ein Geburtstagslied. Doch dies ist auch für die Schüler nicht interessant, weil es nicht für die Altersgruppe geeignet ist.

Übungen zur Textstrukturierung sollten im Lehrwerk laut Kast (1994, S.45) behandelt sein. Leider ist diese Art von Übungen im Lehrwerk im Mangel. Die Übung in der Abbildung 8.27 ist ein Beispiel für die Textstrukturierung mit der Hilfe von W-Fragen. Der Schüler soll die Antworten vom Hörtext verstehen und danach Notizen machen. Die Tatsache, dass die Informationen kurz sind, zeigt an, dass das Sprachniveau des Schülers berücksichtigt wird.

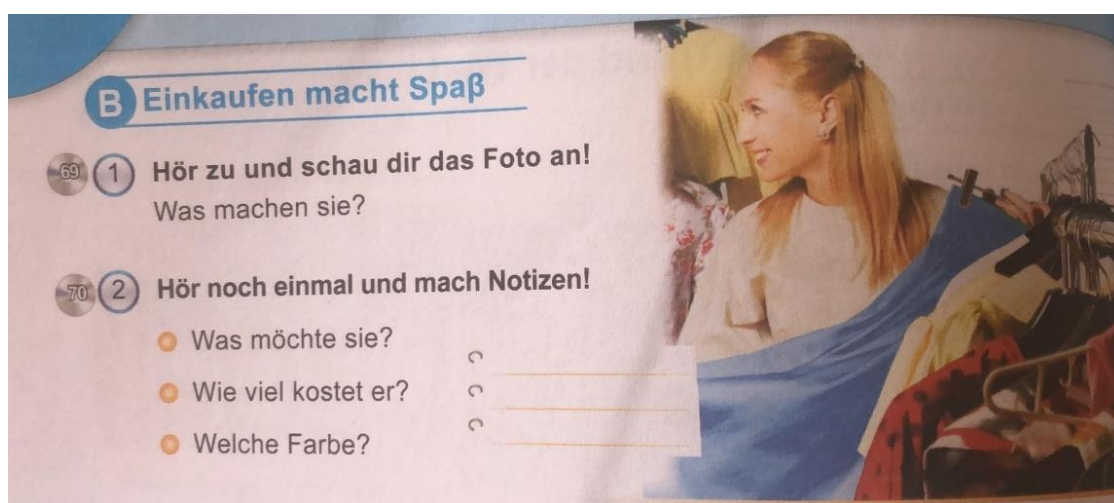


Abbildung 5.27. Einkaufen (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.86)

Laut Kast (1994, S.45) sollte das Lehrwerk Übungen, um Hörunterschiede (Hördiskrimination) erkennen zu können, enthalten. Abbildung 5.27 ist ein Beispiel für solche Übungen. Doch auch diese Art von Übungen ist im Lehrwerk am Mangel.



Abbildung 5.28. Länder (Deutsch Schülerbuch A1.1, S.52)

Der Schüler soll zuhören und markieren, welche Ländernamen er hört. Er muss die Wörter erkennen und markieren. Solche Formen von Hördiskrimination ist für das Sprachniveau des Schülers geeignet. Es könnten mehrere Übungen derart im Lehrwerk vorhanden sein.

5.7. Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

Die folgenden Ergebnisse wurden aus der Lehrwerkanalyse erhalten: Insgesamt gibt es 266 Übungen für die Grundfertigkeiten. 57 Übungen für die Schreibfertigkeit, 61 Übungen für die Lesefertigkeit, 76 Übungen für die Sprechfertigkeit und 72 Übungen für die Hörfertigkeit. Die Anzahl der Fertigungsübungen liegt im Allgemeinen nahe beieinander, aber die Anzahl der Schreibfertigkeiten ist etwas gering. Die Grundfrage ans Lehrwerk war nach Kast (1994, S.43) ob alle Fertigkeiten im Lehrwerk angeboten wurden. Mit der Analyse kann gesagt werden, dass alle Fertigkeiten im Lehrwerk mit unterschiedlicher Übungsformen gemäß angeboten wurden.

6. SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

In der vorliegenden Arbeit wurden die Fertigungsübungen behandelt. Dabei wurde festgestellt, dass das Lehrwerk alle vier Fertigkeiten bei den Übungen berücksichtigt. Ziel der Arbeit war es zu untersuchen, wie die Übungen für die vier Fertigkeiten waren und ob sie angemessen waren. In Bezug auf die Fertigkeiten können wir Folgendes sagen:

Schreibfertigungsübungen: Das Lehrwerk enthält Übungen, die die schriftliche Kommunikation vorbereiten und aufbauen. Übungsformen wie Referenzen sind im Lehrwerk zu sehen, die auch den Wortschatz erweitern. Doch Übungen, die der Strukturierung der schriftlichen Kommunikation helfen, wie Bildgeschichten oder Redemittelangebote, sind im Mangel. Im Allgemeinen werden Schreibübungen zur Stärkung der Grammatik und des Wortschatzes durchgeführt. Es gibt eine Vielfalt an Übungsformen. Die Übungen sind interessant und für die Zielgruppe relevant.

Lesefertigungsübungen: Ein Mangel liegt bei Leseübungen bei langen Texten. Es könnten längere Texte geben. Das Lehrwerk enthält mehrere W-Fragen Übungen. Unterstreichungsübungen sind auch am Mangel, die dem Niveau auch geeignet sind. Im Lehrwerk Deutsch Schülerbuch gibt es keine literarischen oder kulturell hochwertigen Texte. Es wäre besser, wenn die Schüler mit Gedichten oder Liedern konfrontiert werden. Benutzt man als Lehrkraft dieses Lehrwerk, könnte man im Unterricht z.B. kurze Gedichte den Schülern lesen lassen. Dies kann auch für die Schüler ein Interesse aufwecken. Literarische und kulturell hochwertige Texte können unterschiedliche Lesestrategien erfordern, deshalb wäre es besser, diese Art von Texten im Lehrwerk einzusetzen.

Hörfertigungsübungen: Es gibt im Lehrwerk genügend Hörübungen, die auch die Aussprache der Schüler entwickeln. Lese- und Hör- Fertigkeiten werden im Lehrwerk kombiniert gegeben. Übungen wie sinnkonstituierende Elemente heraushören sind erhalten. Formen von Hördiskrimination sind auch am Mangel. Es könnten mehrere Übungen der Art vorhanden sein. Hörtexte sollten landeskundliche Informationen enthalten, dies ist in den Übungen fast nicht zu sehen. Die Hörübungen enthalten keine Reportagen oder Nachrichten, es enthält nur ein Lied, doch dies ist nicht genügend. Solche Hörtexte können zur Verbesserung in dem Lehrwerk integriert werden, denn auch nach Kast können die Schüler mit dieser Art von Übungen von der Kultur informiert werden und auch teilnehmen können.

Sprechfertigungsübungen: Das Lehrwerk enthält ausreichende Sprechübungen. Es ist bemerkenswert, dass die Übungen die Kommunikation vorbereiten. Dies zeigt uns, dass das Niveau der Schüler berücksichtigt wird. Auf die Bilder in den ersten Seiten der Themenkreise

sind Sprechübungen, die für die Schüler zunächst schwierig sind, da dies ohne Wortschatzkenntnisse nicht möglich ist. Auf diesen Seiten können Hörtexte platziert werden, die für die Schüler als Beispiel dienen kann.

In dieser Arbeit wurde versucht festzustellen, wie das Lehrwerk der Stufe A1.1 mit dem Namen Deutsch Schülerbuch, das an staatlichen Schulen des Ministeriums für nationale Bildung obligatorisch ist, die vier Fertigkeiten umfasst und wie die Übungen sind. Forscher, die eine Lehrbuchanalyse durchführen, können dieses Lehrwerk auch in verschiedenen Dimensionen wie Ziel und Inhalt oder die Landeskunde untersuchen. Die Ergebnisse der vier Fertigkeiten und Übungen, die wir in dieser Arbeit untersucht haben, werden den Benutzern dieses Lehrwerkes einen großen Beitrag leisten.



LITERATUR

- Akay Zabun, O. (2020). *Deutsch Schülerbuch Niveaustufe A1.1*. Ankara: Ata yayıncılık.
- Badstübner-Kizik, C. (2016): Hör- und Hör-Sehverstehen. In Burwitz-Melzer, E. Mehlhorn, G. Riemer, C. Bausch, K.R. Krumm, H.J.(Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 93-96). Tübingen: Narr Francke.
- Başaran, B. (2002). *Lehrbuchanalyse "Hallo,Freunde!-6" im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den türkischen Primärschulen.(Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums)*. Veröffentlichte Masterarbeit, Universität Anadolu Eskişehir.
- Bimmel, P. & Kast, B. & Neuner, G. (2011). *Deutschunterricht planen NEU*. Kassel/München: Langenscheidt.
- Çakır, G. (2006). *Zur Frage der Authentizität in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Çakır, G. (2017). Sprechfertigkeit: ein Blick in moderne regionale Lehrwerke für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in der Türkei. *INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science* Yıl: 4, Sayı: 11, Haziran 2017, "S. 275-299."
- Çarıkçı, T. (2015) *Analyse des Lehrbuchs "Deutsch ist spitze" vergleich der grammatischen Strukturen mit türkisch- Übungsvorschläge zur Festigung der Grammatik im digitalen Raum*. Veröffentlichte Masterarbeit, Universität Trakya Edirne.
- Ehnert, R. (2001): Audiovisuelle Medien. In Helbig, G. Götze, L. Henrici, G. Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband (S.1093-1904)*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Engel, U.,Krumm, H.-J., Wierlacher, A.(1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. 2 Bände*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Faistauer, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. In Helbig, G. Götze, L. Henrici, G. Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – eine Verfahrensvorschlag. *Babylonia 3*, S.41.
- Henrici, G. (2001). Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In Helbig, G. Götze, L. Henrici, G. Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband*, Berlin/ New York: de Gruyter.
- http-1:** <https://de.wikipedia.org/wiki/Fertigkeit> [zuletzt abgerufen am 18.05.2021]

- Kalkan, C.K. (2012). *“Deutsch Ist Spitze” Adli Almanca Ders Kitabında Ülkebilgisi Öğelerinin incelenmesi*. Veröffentlichte Masterarbeit, Universität Diele Diyarbakır.
- Kast, B. Neuner, G. (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt KG.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2007). *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Krings, H.P. (2016): Schreiben. In Burwitz-Melzer, E. Mehlhorn, G. Riemer, C. Bausch, K.R. Krumm, H.J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S.107). Tübingen: Narr Francke.
- Krumm, H.-J. (1999): Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In K.-R. Bausch, (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Verlag.
- Krumm, H.-J. Ohms-Duszenko, M. (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In Helbig, G. et al (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Liedke, M. (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In Krumm, H.J. Fandrych, C. Hufeisen, B. Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 1. Halbband*. (S. 983-985). Berlin/ New York: de Gruyter.
- Lutjeharms, M. (2001): Leseverstehen. In Helbig, G. Götze, L. Henrici, G. Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Lutjeharms, M. (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In Krumm, H.J. Fandrych, C. Hufeisen, B. Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 1. Halbband..* Berlin/ New York: de Gruyter.
- Lutjeharms, M. (2016): Leseverstehen. In Burwitz-Melzer, E. Mehlhorn, G. Riemer, C. Bausch, K.R. Krumm, H.J.(Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke.
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34, 543 - 561.

- Mohr, I. (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In Krumm, H.J. Fandrych, C. Hufeisen, B. Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 1. Halbband*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1997). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung* (5.Auflage). Berlin/München/Wien: Langenscheidt.
- Öner, İ. (2019). "Wie bitte?" ve "Schritte International" Adlı Almanca ders kitaplarında yazma becerisine yönelik alıştırmaların karşılaştırmalı şekilde incelenmesi. Veröffentlichte Masterarbeit, Universität Marmara İstanbul.
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Schmidt, T. (2016): Sprechen und Interagieren. In Burwitz-Melzer, E. Mehlhorn, G. Riemer, C. Bausch, K.R. Krumm, H.J.(Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 102-106). Tübingen: Narr Francke.
- Solmecke, G. (2001): Hörverstehen. In Helbig, G. Götze, L. Henrici, G. Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband*. (S. 893-898). Berlin/ New York: de Gruyter.
- Solmecke, G. (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In Krumm, H.J. Fandrych, C. Hufeisen, B. Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 1. Halbband*. (S. 969-974). Berlin/ New York: de Gruyter.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag.
- Suhrkamp, C. (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Yılmaz, Ş. (2019). *Eine Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Fertigkeit Sprechen*. Veröffentlichte Masterarbeit, Universität Marmara İstanbul.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Büşra Adanır

Yabancı Dil : Almanca

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2015-2020, Anadolu Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Uluslararası İlişkiler
- 2014-2019, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

