

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
SOZIAL WISSENSCHAFTLICHES INSTITUT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**DIDAKTISCHE ANALYSE, BEWERTUNG UND VERGLEICH DES
LEHRBUCHS „MENSCHEN A1.1“ UND DES AKTUELLEN DEUTSCH
LEHRBUCHS DES TÜRKISCHEN BILDUNGSMINISTERIUMS:
„PLUS+DEUTSCH A1.1“**

Yaşar Ali SARKİLER



MAGISTERARBEIT

ADANA / 2024

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
SOZIAL WISSENSCHAFTLICHES INSTITUT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**DIDAKTISCHE ANALYSE, BEWERTUNG UND VERGLEICH DES
LEHRBUCHS „MENSCHEN A1.1“ UND DES AKTUELLEN DEUTSCH
LEHRBUCHS DES TÜRKISCHEN BILDUNGSMINISTERIUMS:
„PLUS+DEUTSCH A1.1“**

Yaşar Ali SARKİLER



Betreuer: Dr. Ali Sami AKSÖZ

Gutachter: Prof. Dr. Tahir BALCI

Gutachter: Prof. Dr. Bülent KIRMIZI

MAGISTERARBEIT

ADANA / 2024

An die Leitung der Universität Çukurova Institut für Sozialwissenschaften,

wir bestätigen, dass diese Magisterarbeit zur Erlangung der MAGISTERWÜRDE
zufrieden stellend ist.

Betreuer: Dr. Ali Sami Aksöz

Gutachter: Prof. Dr. Tahir Balci

Gutachter: Prof. Dr. Bülent Kırmızı

BESTÄTIGUNG

Die Unterschriften gehören den Lehrkräften, die oben angegeben sind.

...../...../.....

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
(Leiter des Instituts)

Anmerkung: Die in dieser Arbeit verwendeten Quellen, sowie Tabellen, Grafiken oder
Abbildungen, welche aus anderen Quellen entnommen worden sind, unterliegen ohne
Quellenangabe den Beschlüssen des Urheberrechtsgesetzes Nr. 5846

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Ali Sami AKSÖZ (Danışman)

Üye: Prof. Dr. Tahir Balcı

Üye: Prof. Dr. Bülent Kırmızı

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

....../.../.....

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER

Enstitü Müdür

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, tablo, çizelge, şekillerin kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 20...

Yaşar Ali SARKİLER

ZUSAMMENFASSUNG

DIDAKTISCHE ANALYSE, BEWERTUNG UND VERGLEICH DES LEHRBUCHS „MENSCHEN A1.1“ UND DES AKTUELLEN DEUTSCH LEHRBUCHS DES TÜRKISCHEN BILDUNGSMINISTERIUMS: „PLUS+DEUTSCH A1.1“

Yaşar Ali SARKİLER

Magisterarbeit, Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Betreuer: Dr. Ali Sami AKSÖZ

Februar 2024, 157 Seiten

Das Scheitern der Türkei beim Erlernen und Lehren von Fremdsprachen ist kein neues Phänomen, und obwohl dieses Problem seit vielen Jahren bekannt ist und zahlreiche Untersuchungen dazu durchgeführt wurden, konnte es noch immer nicht gelöst werden. Da viele Variablen wie Lehrpläne, Lehrer/innen, Schüler/innen, Lernumgebung und Lehrmaterialien eine Rolle im Fremdsprachenlern- und -lehrprozess spielen, ist es nicht sinnvoll, dieses Problem einem einzigen Faktor zuzuschreiben.

Eines der wichtigsten Elemente der Bildung sind die Lehrbücher. Obwohl diese Bücher seit Jahren ständig geändert und erneuert werden, ist es offensichtlich, dass sie immer noch Mängel aufweisen. Um diese Mängel zu ermitteln, sie mit einem internationalen Beispiel zu vergleichen und Lösungen vorzuschlagen, werden in dieser Studie "Menschen A1.1", das im Ausland produziert wurde, und "Plus Deutsch A1.1", das in der Türkei für den Gebrauch in Schulen des Ministeriums für nationale Bildung produziert wurde und für dasselbe Sprachniveau geeignet ist, diskutiert. In diesem Zusammenhang wurden die allgemeinen Merkmale, visuellen Elemente, Übungen und Länderinformationen dieser Bücher untersucht. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) und "Wichtige Kriterien der Lehrwerkerstellung" vom Ministerium für nationale Bildung (MEB) herausgegebenen Deutschen Sprachlehrprogramms wurden herangezogen und auf ihre Übereinstimmung mit diesen Kriterien untersucht. Darüber hinaus wurden diese Kriterien auch im Detail analysiert und es kann festgestellt werden, dass die Kriterien des MEB abstrakter sind als die des GER.

Als Ergebnis kann gesagt werden, dass das Buch "Menschen A1.1" besser in Übereinstimmung mit der GER vorbereitet ist und es ist erfolgreich in Bezug auf die Länderinformationen, die Vielfalt der Übungen, die behandelten Themen, die Anschaulichkeit, die Hör- und Sprechfertigkeit, aber es ist offen für Verbesserungen in Bezug auf die Textarten, die Anzahl der Texte, die Lese- und Schreibfertigkeit. Andererseits wurde festgestellt, dass das Buch "Plus Deutsch A1.1" die Kriterien des Ministeriums für nationale Bildung teilweise erfüllt und hinsichtlich der Länderinformationen, der Vielfalt der Übungen, der Anschaulichkeit, der Hör- und Sprechfertigkeit, der Textarten und der Anzahl der Texte verbesserungswürdig ist. Es kann auch gesagt werden, dass die verwendeten Fotos manchmal nicht sehr relevant für das Thema sind und die Vielfalt der Texte gering ist, die Texte im Allgemeinen mit der gleichen Fiktion aufbereitet sind und das Buch nicht ausreicht, um alle vier Fertigkeiten gleichermaßen zu entwickeln.

Schlüsselbegriffe: Lehrbuchanalyse, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Menschen, Plus Deutsch, Fremdsprachenunterricht in der Türkei

ÖZET

MENSCHEN A1.1 ALMANCA DERS KİTABI İLE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ GÜNCEL ALMANCA DERS KİTABININ (PLUS+DEUTSCH A1.1) DİDAKTİK ANALİZİ, DEĞERLENDİRİLMESİ VE KARŞILAŞTIRMASI

Yaşar Ali SARKİLER

Yüksek Lisans Tezi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Ali Sami AKSÖZ

Haziran 2024, 157 Sayfa

Türkiye'nin yabancı dil öğrenmedeki ve öğretmedeki başarısızlığı yeni bir olgu değildir ve uzun yıllardır farkında olunan bu sorun hakkında birçok araştırma yapılmasına rağmen, halen çözülememiştir. Yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinde müfredat, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve öğretim materyali gibi birçok değişken rol oynadığı için, bu sorunu tek bir unsura bağlamak da akılcı değildir.

Eğitim öğretimin en önemli unsurlarından birisi ders kitaplarıdır. Bu kitapların yıllardır sürekli değişmesine ve yenilenmesine rağmen hala eksiklikleri olduğu aşikârdır. Bu eksiklikleri tespit etmek, uluslararası bir örnekle karşılaştırmak ve çözüm önerileri getirmek için aynı dil seviyesi için uygun olan, yurtdışında üretilen “Menschen A1.1” ve Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda kullanılmak üzere üretilen “Plus Deutsch A1.1” kitapları bu çalışmada ele alınmıştır. Bu kitapların genel hatları, görsel öğeleri, alıştırmaları ve içerdikleri ülke bilgisi bu bağlamda araştırılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) ve MEB tarafından yayımlanan Almanca Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Ders Kitabı Oluşturmak için Önemli Kriterler (Wichtige Kriterien der Lehrwerkerstellung” isimli kriterlerden faydalanılarak, bunlara uygunlukları incelenmiştir. Ayrıca bu kriterler de detaylı incelenerek, MEB kriterlerinin AOBM’ye göre daha soyut kaldığı söylenebilir.

Sonuç olarak “Menschen A1.1” kitabının AOBM’ye uygun olarak daha iyi hazırlandığı, ülke bilgisi, alıştırmalar çeşitliliği, işlenen konular, görsellik, dinleme ve konuşma becerileri açısından başarılı fakat metin türleri, metinlerin sayısı, okuma ve yazma becerileri açısından gelişime açık olduğu söylenebilir. Diğer yandan “Plus Deutsch” kitabının MEB’in kriterlerine kısmen uygun olduğu, ülke bilgisi, alıştırmalar

eřitlilięi, görsellik, dinleme ve konuřma becerileri, metin türleri, metinlerin sayısı gibi açılardan geliřime ihtiyaı olduęu kanısına ulařılmıřtır. Kullanılan fotoęrafların zaman zaman konuyla çok alakalı olmadıęı, metinlerin çeřitlilięinin az, metinlerin genelde aynı kurguyla hazırlandıęı ve kitabın dört beceriyi de eřit bir řekilde geliřtirme konusunda yetersiz olduęu da söylenbilir.

Anahtar Kelimeler: Ders Kitabı İncelemesi, Diller İçin Avrupa Ortak Bařvuru Metni, Menschen, Plus Deutsch, Türkiye’de Yabancı Dil Eęitimi



VORWORT

Zuerst möchte ich meinem Betreuer Dr. phil. Ali Sami Aksöz für seine fortwährende Unterstützung, seine Geduld während meiner Masterarbeit und seine unschätzbaren Ratschläge danken.

Ich möchte meiner Mutter Zübeyde Sarkiler und meinem Bruder Samet Sarkiler meine Dankbarkeit zum Ausdruck bringen. Sie haben mir immer geholfen, indem sie mir Verständnis, ständige Ermutigung und bedingungslose Unterstützung gezeigt haben.

Zudem bedanke ich mich bei meiner Freundin Cemre Nur Kuşcu für ihre grenzenlose Hilfsbereitschaft und Liebe. Ohne dich konnte ich das nicht schaffen.

Ich bin auch dankbar für die Unterstützung meines ehemaligen Kollegen, Mitschülers und besten Freundes Kaan Taş.

Abschließend danke ich den Dozenten der Abteilung für Deutschdidaktik der Anadolu Universität für ihre materielle und moralische Hilfe sowie dafür, dass sie mir genügend Zeit für mein Studium gegeben haben.

Ich habe diese Masterarbeit meinem Vater Sami Sarkiler gewidmet, der sich am 17. März 2020 physisch von uns verabschiedet hat. Er hat für uns alles getan und mir die Möglichkeit gegeben, eine gute Person zu sein. Ich bin mir ganz sicher, dass du dich jetzt über Abschluss meines Masterstudiums freust und stolz auf mich bist.

Yaşar Ali SARKİLER

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG	iv
ÖZET	vi
VORWORT	viii
INHALTSVERZEICHNIS	ix
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xi
LISTE DER TABELLEN	xii
LISTE DER ABBILDUNGEN	xiii

KAPITEL I

1.1. Problemstellung	1
1.2. Zweck der Arbeit.....	1
1.3. Die Wichtigkeit dieser Studie	2
1.4. Die Struktur der Arbeit.....	2

KAPITEL II

DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER TÜRKEI

2.1. Lehren und Lernen einer Sprache.....	5
2.2 Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei: Entwicklung und Probleme.....	13
2.2.1. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei	14
2.2.2. Englisch als erste Fremdsprache in der Türkei	15
2.2.3. Lehrpläne.....	20
2.2.4. Allgemeine Probleme des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei	25
2.2.4.1. Lehrerausbildung in der Türkei	27
2.2.4.2. Einkommen der Lehrkräfte als eine Motivationsquelle.....	29
2.2.4.3. Der Einfluss der Muttersprache der Lernende auf den Fremdsprachenerwerb.....	30
2.2.4.4. Die Bedeutung des Alters beim Erlernen einer Fremdsprache ..	31
2.2.4.5. Einfluss der Eltern auf den Fremdsprachenerwerb ihrer Kinder	32

2.3. Die Stellung des Deutschen als zweite Fremdsprache und ihre Probleme	33
---	----

KAPITEL III

EINE EINFÜHRUNG IN DIE LEHRWERKKRITIK-, -FORSCHUNG UND LEHRWERKAUSWAHL

3.1. Sprachliche Fertigkeiten in Lehrbüchern Deutsch als Fremdsprache.....	50
3.2. Übungstypen, Aufgabenformate in Lehrbüchern Deutsch als Fremdsprache ...	55
3.3. Landeskunde und Soziokulturelles Wissen in Lehrbüchern Deutsch als Fremdsprache	58
3.3.1. Landeskunde	58
3.4. Schwerpunkte der Lehrwerkanalyse (Kriterien zur Lehrwerkanalyse)	61
3.5. Kriterien von MEB für Lehrwerkerstellung.....	69

KAPITEL IV

ANALYSE DER LEHRBÜCHER

4.1. Lehrbuch „Menschen A1.1“	79
4.1.1. Visuelle Elemente im Lehrbuch „Menschen A1.1“	83
4.1.2. Übungen im Lehrbuch „Menschen A1.1“	96
4.1.3. Landeskunde im Lehrbuch „Menschen A1.1“	106
4.1.4. Schlussfolgerung	114
4.2. Plus Deutsch A1.1	118
4.2.1. Visuelle Elemente im Lehrbuch „Plus Deutsch A1.1“	122
4.2.2. Übungen im Lehrbuch „Plus Deutsch A1.1“	126
4.2.3. Landeskunde im Lehrbuch „Plus Deutsch A1.1“	130
4.2.4. Schlussfolgerung	137
BEFUNDE, KOMMENTARE UND DISKUSSION.....	139
EMPFEHLUNGEN	142
LITERATURVERZEICHNIS.....	144
LEBENS LAUF	157

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Akk.	: Akkusativ
bspw.	: beispielsweise
bzgl.	: bezüglich
ca.	: circa
d. h.	: das heißt
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
Dat.	: Dativ
DaZ	: Deutsch als Zweitsprache
etc.	: et cetera
FS	: Fremdsprache
FSU	: Fremdsprachenunterricht
Gen.	: Genitiv
Hrsg.	: Herausgeber
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı (Türkische Bildungsministerium)
s.	: Seite
s. o.	: siehe oben
s. u.	: siehe unten
sog.	: sogenannt
SuS	: Schüler und Schülerinnen
u.a	: und and[e]re, und and[e]res, unter ander[e]m, unter ander[e]n
usw.	: und so weiter
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
z.B.	: Zum Beispiel

LISTE DER TABELLEN

Tabelle 1. Verteilung der Anzahl der richtigen Antworten im Untertest Fremdsprache in den Jahren 2019, 2020, 2021 und 2022.	17
Tabelle 2. Zahl der Deutschlernenden über die Jahre 1985-2015, selbsterstellt aus Karbi, 2018:258 und für 2020 aus Auswärtiges Amt, 2020:26.	34
Tabelle 3. Wöchentlicher Kursplan des Anatolischen Imam Hatip Gymnasiums.....	39
Tabelle 4. Übungstypen, selbsterstellt aus von Rauch, 2007	56
Tabelle 5. Farbe und Wahrnehmung, selbsterstellt aus Martel, 1995:85.	84
Tabelle 6. Selbsterstelle Tabelle für die Verteilung der Übungstypen anhand von Sprechen und Schreiben	129
Tabelle 7. Verteilung der Übungen in Plus Deutsch A1.1 nach Sprachkompetenzen	130

LISTE DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1.	Didaktische Dreieck	7
Abbildung 2.	Englisch Kompetenz Index.....	19
Abbildung 3.	Die Zusammenarbeit einzelner Instanzen im Bildungswesen zur Erstellung eines Lehrplans.....	21
Abbildung 4.	Englisch- und Deutschstunden in den Schulen und Gymnasien	24
Abbildung 5.	Verteilung der Antworten der Teilnehmer von YDS-Deutsch 2022	25
Abbildung 6.	GABA-Level von Erwachsenen und Kindern	32
Abbildung 7.	Entfernung einer arabischen Beschriftung vor einem Geschäft in Adana.....	36
Abbildung 8.	Dieses Foto zeigt arabische Beschriftungen in Istanbul.....	37
Abbildung 9.	Ein weiteres Foto über arabische Beschriftungen in Istanbul	37
Abbildung 10.	Ein Foto vom Flughafen Trabzon über arabische Beschriftungen	37
Abbildung 11.	Wöchentlicher Kursplan des Anatolisches Gymnasiums	39
Abbildung 12.	Lehrplan des Deutsch als Zweite Fremdsprache an den anatolischen Gymnasien.....	42
Abbildung 13.	Komponenten der Lehrwerkanalyse.....	62
Abbildung 15.	Deckel des Buches „Menschen A1.1”	81
Abbildung 16.	Inhaltsverzeichnis des Buches „Menschen A1.1”	82
Abbildung 17.	Drehbuch-Ausschnitt.....	84
Abbildung 18.	Speisekarte.....	85
Abbildung 19.	Ich bin Journalistin	86
Abbildung 20.	Ich bin Journalistin	86
Abbildung 21.	Ich bin Journalistin – Grammatische Geschlecht	86
Abbildung 22.	Farbkodierung für die Konjugationen	87
Abbildung 23.	Das ist meine Mutter	88
Abbildung 24.	Das ist meine Mutter	88
Abbildung 25.	Der Tisch ist schön!.....	88
Abbildung 26.	Was ist das?	88
Abbildung 27.	Ich brauche kein Büro.	89
Abbildung 28.	Du kannst wirklich toll	89
Abbildung 29.	Du kannst wirklich toll	89
Abbildung 30.	Kein Problem. Ich habe Zeit!	90
Abbildung 31.	Kein Problem. Ich habe Zeit!	90
Abbildung 32.	Angela Merkel - Bekannte Persönlichkeiten	91
Abbildung 33.	Hallo! Ich bin Nicole	91
Abbildung 34.	Ich bin Journalistin.	92

Abbildung 35. Das ist meine Mutter.	93
Abbildung 36. Der Tisch ist schön	94
Abbildung 37. Was ist denn hier passiert?	95
Abbildung 38. Die selbsterstellte Kreisdiagramm über die Übungstypen der Hörübungen im Menschen A1.1.....	96
Abbildung 39. Übung zur Musik.....	98
Abbildung 40. Richtig-Falsch Übung.....	98
Abbildung 41. Lesetraining	99
Abbildung 42. Zuordnungsaufgabe	100
Abbildung 43. 2. Zuordnungsaufgabe	100
Abbildung 44. Zuordnungsaufgabe	101
Abbildung 45. Lesetext	102
Abbildung 46. Brief-Lesetext.....	103
Abbildung 47. Übung 7 Schreibtraining.....	104
Abbildung 48. Rollenspiel.....	105
Abbildung 49. Lesetext-Comic.....	105
Abbildung 50. Wer sagt was?.....	107
Abbildung 51. Ein Land - viele Sprachen	109
Abbildung 52. Woher kommt die Musik?	109
Abbildung 53. Heidi Klum	110
Abbildung 54. Ausklang.....	111
Abbildung 55. Was essen Sie gern zum Frühstück?.....	112
Abbildung 56. Mein Lieblingsrestaurant	112
Abbildung 57. Feste und Events.....	113
Abbildung 58. Interview.....	114
Abbildung 59. Kaffee? Nein,.....	114
Abbildung 60. Die Einladung Comic	115
Abbildung 61. Ein Mann mit Sehbehinderung	115
Abbildung 62. Deckel des Plus Deutsch A1.1.....	119
Abbildung 63. Inhaltsverzeichnis	120
Abbildung 64. Elefant	123
Abbildung 65. Zeynep und Ayşe.....	124
Abbildung 66. Ich habe am Sonntag keine Schule	124
Abbildung 67. Tipp!	125
Abbildung 68. Tipp! 2 Tipp!	125
Abbildung 69. Rund um den Tag	127
Abbildung 70. Die Schulfächer	128

Abbildung 71. Bundesländer	131
Abbildung 72. Deutschsprachige Länder	131
Abbildung 73. Länder und Sprachen.....	132
Abbildung 74. Länder und Sprachen 2.....	133
Abbildung 75. In der Jugendherberge	133
Abbildung 76. Waffel backen!	134
Abbildung 77. Defne und Laura	134
Abbildung 78. Alles schmeckt gut!	135
Abbildung 79. Tag der Deutschen Einheit	136
Abbildung 80. Einkaufsstraße	136
Abbildung 81. Wo kann man was einkaufen?.....	137
Abbildung 82. Schultasche.....	138
Abbildung 83. Genetiv	139

KAPITEL I

1.1. Problemstellung

Die sich entwickelnde Technologie und die sich verändernde Welt haben einen Ort geschaffen, an dem die Grenzen im abstrakten Sinne aufgehoben wurden. Eine der wichtigsten Faktoren, die dies ermöglichen, ist die Sprache. Gemeinschaften, die sich dieser Situation bewusst sind, setzen sich daher intensiv mit dem Fremdsprachenunterricht auseinander.

Die Türkei ist eines der Länder, die der Fremdsprachenlehre besondere Aufmerksamkeit schenken sollten, weil sie eine Brücke zwischen Europa und Asien ist. Während Deutsch an einigen Schulen in der Türkei als erste Fremdsprache unterrichtet wird, wird es an vielen türkischen Schulen als zweite Fremdsprache unterrichtet. Die Tatsache, dass die Fremdsprache in unserem Land seit vielen Jahren nicht mehr auf dem gewünschten Niveau gelernt bzw. gelehrt werden kann, hat das Thema dieser Arbeit bestimmt. Die Frage, warum Fremdsprachenlehrbücher, die eines der wichtigsten Elemente des Fremdsprachenunterrichts sind, die Schüler nicht auf das gewünschte Niveau bringen können, obwohl sie sich ständig ändern und erneuert werden, hat die Fragestellung dieser Arbeit beeinflusst. Diese Arbeit wurde vor dem Hintergrund entwickelt, dass in Schulen unterschiedliche Bücher, sei es importierte oder einheimische, verwendet werden.

In dieser Studie werden nicht nur Lehrbücher, sondern auch die historische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und die Probleme und Schwierigkeiten des Fremdsprachenunterrichts von der osmanischen Zeit bis heute untersucht. Dies ist wichtig, um Licht auf die gegenwärtigen Probleme zu werfen und Problemfragen aufzudecken.

1.2. Zweck der Arbeit

Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei ist ein langanhaltender Prozess. Aus diesem Grund besteht das Ziel dieser Studie darin, einerseits die Ereignisse in der Geschichte zu beleuchten und andererseits im Lichte dieser Informationen und der Entwicklung von Unterrichtsprozessen Lösungen für die Probleme vorzuschlagen. In diesem Zusammenhang stellen Lehrbücher einen der wichtigsten Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts dar und beeinflussen den Fremdsprachenlernprozess erheblich. Aufgrund dieses großen Einflusses auf den Lernprozess können Fehler und

Unzulänglichkeiten auch sehr negative Auswirkungen haben. Um diese Fehler und Unzulänglichkeiten zu identifizieren, zu verstehen, zu vergleichen und einen Beitrag zu den in der Türkei verwendeten Fremdsprachenlehrbüchern zu leisten, werden in dieser Studie Deutschlehrbücher aus verschiedenen Ländern analysiert.

Mit der Untersuchung von lokal qualifizierten Deutschlehrbüchern, die in verschiedenen Ländern im Unterricht verwendet werden, befasst sich diese Studie, um einen Beitrag zu den in der Türkei entwickelten Fremdsprachenlehrbüchern zu leisten. Dabei werden die Bücher mit den bereits in der Türkei verwendeten Lehrbüchern verglichen. Zu diesem Zweck wurde das deutschsprachige Lehrbuch „Menschen A1.1“ auf dem Niveau A.1.1 ausgewählt, das in Deutschland verfasst wurde und im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache verwendet wird, ausgewählt. Für den Vergleich wurde das Lehrwerk „Plus Deutsch A1.1“ ausgewählt, das in der Türkei verfasst wurde und in Gymnasien, welche Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichten, verwendet wird. In dieser Studie ist geplant, eine vergleichende Bewertung durch die Analyse der genannten Lehrbücher vorzunehmen.

1.3. Die Wichtigkeit dieser Studie

In der Literatur gibt es viele Studien zur Lehrbuchanalyse und -bewertung. Allerdings konzentrieren sich diese Arbeiten entweder auf eine bestimmte Kompetenz oder ein bestimmtes Kapitel des Buches. Einige vergleichen Lehrbücher im Hinblick auf den Wortschatz (s. Uçar, 2021), während andere das interkulturelle Lernen in diesen analysieren. Darüber hinaus analysieren diese Studien meist nur ein Lehrwerk oder vergleichen es höchstens mit einer anderen Version von diesem (z.B. für ein anderes Sprachniveau). (s. Öztürk, 2023). Da die Bücher „Menschen A1.1“ und „Plus Deutsch A1.1“ bisher in keiner Studie verglichen wurden, ist diese Studie sowohl durch die Untersuchung eines internationalen Buches, das weltweit verwendet wird, als auch durch den Vergleich dieses Buches mit einem Buch, das für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache in der Türkei erstellt wurde, wichtig.

1.4. Die Struktur der Arbeit

Diese Arbeit besteht aus einer Analyse, die werkanalytisch und synchron ist, d.h. das Lehrwerk wird nach bestimmten, in Fachdiskussion entstandenen, Kriterien analysiert. Auf den folgenden Definitionen, Studien und Fragenkatalogen basieren diese Kriterien:

- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (Trim, 2001)
- Lehrwerkerstellungskriterien des Ministeriums für Nationale Bildung (MEB) (MEB, 2018, s. Kapitel 3.3)
- Mannheimer Gutachten (Engel et al., 1979, s. Kapitel 3.2)
- Stockholmer Kriterien (Krumm, 1994, s. Kapitel 3.2)
- 34 Maxime (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts, 1994:155–162, s. Kapitel 3.2)
- Nürnberger Empfehlungen (vgl. Başaran, 2002:60, s. Kapitel 3.2)

Die Datenquellen dieser Forschung sind die Lehrbücher „Plus Deutsch A1.1“ und „Menschen A1.1“. Obwohl sie aus unterschiedlichen Perspektiven entstanden sind, ist ihr Ziel im Hintergrund das gleiche: „Deutsch unterrichten“. Daher werden sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts analysiert. Da die Bücher in dieser Arbeit nur aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden, werden keine Interviews, Experimente oder Umfragen durchgeführt, sondern es wird lediglich die Dokumentenanalyse, eine der Methoden der Datenerhebung in der qualitativen Forschung, angewendet.

KAPITEL II

DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER TÜRKEI

Der Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei liegt viele Jahre zurück, auch wie in anderen Ländern. Wenn man sich mit deren Geschichte beschäftigt, kann man sehen, dass immer kleine oder große Änderungen erfolgt sind. Diese Änderungen werden in der Regel aus verschiedenen Gründen veranlasst, wie beispielsweise zur Verbesserung oder Entwicklung des Unterrichtswesens (Methoden, Techniken usw.) und in der Technologie, etc. aber Lehrpläne wurden in der Türkei meistens geändert, weil Schüler und Schüler/innen die Fremdsprachen nicht vollständig lernen oder das angestrebte Niveau nicht erreichen können (siehe, Yücel, 1994: 180-181; Demirel, 1999; Demirpolat, 2015:7; Daslak, 2019; Aksöz, 2020). Außerdem glaubt Rauch, dass das unrichtige Verständnis des Fremdsprachenlernens schon immer kritisiert wurde und vor etwa 30 Jahren bessere Ansätze entstanden sind, die sich teilweise auch in Lehrbüchern der Erwachsenenbildung widerspiegeln, aber in der schulischen Praxis nur wenig oder gar nicht angenommen haben und erweitert so (2007): „Dort hat man die Lehrbücher nur äußerlich aufgepeppt, d.h. sie wurden bunt und teilweise auch lustig, aber die Präsentationstexte sind, wie seit den Anfängen des FU erbärmlich (und das ist noch freundlich), zugeschustert auf grammatische Lernziele.“

Im folgenden Abschnitt wird man sich nicht nur mit den Bestandteilen des Unterrichts, sondern auch mit den Problemen näher beschäftigen und versuchen folgende Fragen zu beantworten, wie:

- Was ist Lehren?
- Was bedeutet Lernen?
- Welche Faktoren spielen beim Unterrichtsgeschehen besonders im Fremdsprachenunterricht eine Rolle?
- Was sind die Aufgaben der Lehrkräfte und Lernenden, damit man über einem erfolgreichen Lern- und Lehrprozess sprechen kann?
- Wie lange braucht man um eine Fremdsprache zu lernen?
- Welche Ziele hat die Türkei für die Fremdsprachen?
- Wie ist die aktuelle Situation in der Türkei?

- Wo befindet sich die Türkei im Ranking der Fremdsprachenkenntnisse nach Ländern?
- Welche Probleme sind im System bzw. im Fremdsprachlernen und -lehren vorhanden?

2.1. Lehren und Lernen einer Sprache

Jedes Lebewesen muss sich ausdrücken, um seine Gefühle, Gedanken, Wünsche und Ziele seinem Gegenüber mitzuteilen und dies ist das natürlichste Bedürfnis des Menschen wie Essen und Trinken. In diesem Sinne ist Sprache das erste und meistgenutzte Kommunikationsmittel vor Gestik und Mimik, weil sie der einfachste und am weitesten entwickelte Weg zur Kommunikation ist. Der englische Sprachwissenschaftler Samuel Johnson erklärte die Bedeutung der Sprache mit den Worten: „Die Sprache ist die Kleidung der Gedanken“.

Jeder Mensch benötigt sozialisiert zu werden und mit anderen zu kommunizieren, daher braucht er natürlich eine Sprache. Und dank der Sprache konnte sich die Menschheit und die Welt immer weiterentwickeln und Gelerntes, Entdeckungen sowie Erfindungen an die nächsten Generationen weitergeben bzw. mitteilen. Mit der Sprache werden nicht nur wissenschaftliche Elemente oder konkrete Erfindungen, sondern auch kulturelle Figuren wie Märchen, Geschichten, Gedichte und Anekdoten zwischen Völkern ausgetauscht. Dank unserer Eltern sind wir von Geburt an einer bestimmten oder mehreren Sprachen ausgesetzt, und welche Sprachen unsere Eltern sprechen, beeinflusst, welche Sprachen wir sprechen.

Die Welt besteht aber nicht nur aus unserer Familie, der Stadt, in der wir geboren wurden und unserem Land. Weil jedes Land und jedes Volk seine eigene Sprache hat, um zu kommunizieren, ist es erforderlich eine gemeinsame Sprache zu sprechen, daher ist die Wichtigkeit des Erwerbs von Fremdsprachen eine unbestreitbare Wahrheit.

„Die Vielsprachigkeit Europas ist Bestandteil des europäischen kulturellen Erbes. Sie sollten als ein Element des geistigen Reichtums betrachtet werden und nicht als Hindernis auf dem Weg zur Einheit.“ (Schröder, 1995:115)

Je mehr man in einer Fremdsprache kommuniziert, desto funktionsfähiger wird das Gehirn. Laut Experten/ Wissenschaftlern fördert die Kommunikation in einem anderen Sprachsystem das allgemeine Verständnis, das Erkennen von Sachverhalten sowie andere Kompetenzen wie die Problemlösungsfähigkeit. Beispielsweise schneiden

Schüler, die eine Fremdsprache erlernen, bei standardisierten Tests tendenziell besser ab als ihre Altersgenossen, die nur eine Sprache sprechen. (vgl. Neumayr, 2022)

Ein weiterer Vorteil ist die verbesserte Entscheidungsfähigkeit. Eine Studie der University of Chicago ergab, dass vielsprachige Menschen dazu neigen, fundiertere Entscheidungen zu treffen. Außerdem sind mehrsprachige Menschen oft souverän in ihrer Entscheidungsfindung, weil sie unterbewusst die Kriterien der beiden Sprachsysteme vergleichen und analysieren können (vgl. Antón & Dicamilla, 1998; Cummins, 2000; Abutalebi & Green, 2007; Neumayr, 2022).

Es lässt sich klar sagen, dass eine Mehrsprachigkeit, gegenüber der Einsprachigkeit, in verschiedensten Bereichen vorteilhaft ist. „Peal und Lambert schlussfolgerten weiter, dass Bilingualismus folgende Vorteile habe: eine größere mentale Flexibilität, die Fähigkeit abstrakter zu denken, die Fähigkeit unabhängig von Wörtern zu denken, sowie eine Überlegenheit in der Konzeptbildung, welche auf die Zweisprachigkeit und die Anregungen aus dem bilingualen Umfeld zurückgeführt werden könne. Die Studie unterstreicht, dass eine bilinguale und bikulturelle Erziehung und/oder Erfahrung die intellektuelle Entwicklung fördert“ (Baker, 1996, zitiert nach Rethfeldt, 2010:60). Ältere mehrsprachige Menschen sollen sich länger vor Alzheimer und Demenz schützen können (vgl. Longo, 2015:31).

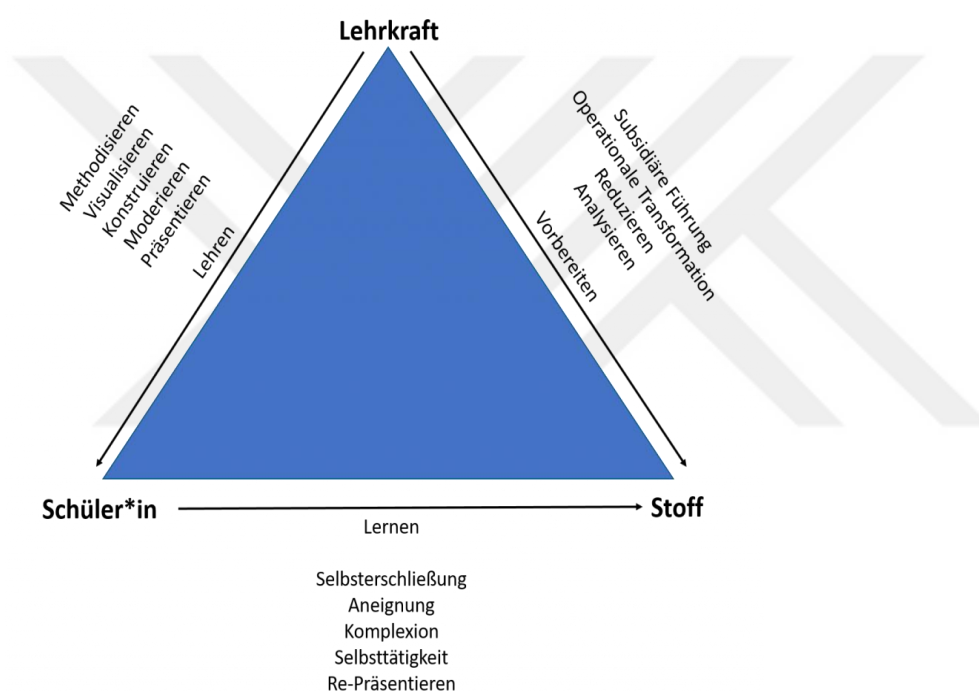
Fast jeder hat mindestens einmal aus verschiedenen Gründen oder mit verschiedenen Zielen in seinem Leben versucht, eine Fremdsprache zu erwerben und ist Problemen, Schwierigkeiten, Pros und Contras begegnet. Obwohl Sprache das einfachste Mittel zur Kommunikation ist, ist das Erlernen einer Sprache nicht einfach, da sie lebendig ist und sich ständig verändert und weiterentwickelt. Dies wird im GER (2001:110) zum Ausdruck gebracht.

Es gibt bis heute noch keine vollständige, erschöpfende Beschreibung einer Sprache als einem formalen System, das dem Ausdruck von Inhalten dient. Sprachsysteme zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus, und die Sprache einer großen, vielschichtigen, hoch entwickelten Gesellschaft wird von keinem ihrer Sprecher vollkommen beherrscht.

Da diese Probleme in verschiedenen Bereichen auftauchen und das Lernen ein individueller Prozess ist, wird die Frage, wie ein Fremdsprachenunterricht gestaltet werden soll, seit Jahren diskutiert. Da das Hauptziel des Unterrichtens, was etwas neues Lehren und Lernen ist, werden die beiden Begriffe in den folgenden Abschnitten näher betrachtet.

Der Duden definiert „lehren“ als Kenntnisse vermitteln und „lernen“ als sich Wissen, vermittelte Kenntnisse anzueignen und Fertigkeiten zu erwerben (vgl. Duden, 2023). Von der Geburt bis zum Ende des Lebens lernt man ständig, d.h. dass Lernen endlos ist. Das Gelernte umfasst sowohl Namen von Gegenständen, Personen, Situationen usw. als auch Fertigkeiten wie Gehen, Laufen, Sprechen oder Autofahren. Aber vor allem, damit man über das Lernen sprechen kann, braucht man vor allem natürlich ein/en Lerner/in, was bedeutet, dass Lernende die Hauptfigur des Erlernens sind. Das didaktische Dreieck in Abbildung 1 dient zum besseren Verständnis der Begrifflichkeiten:

Abbildung 1. Didaktische Dreieck (Jank & Meyer 2005:55, anders dargestellt von Arnold, 2023)



Wie aus der Abbildung 1 zu entnehmen ist, werden die Faktoren, die im Lehren und Lernen eine Rolle spielen, und ihre Beziehung untereinander dargestellt. Mit dieser Abbildung bezweckt Arnold (2023), den Prozess und die Rolle der obengenannten Faktoren zusammenzufassen.

•Lehrkräfte sollen

- relevante/wichtige Informationen analysieren und gegebenenfalls reduzieren/filtern,
- sich mit dem Lerninhalt angemessen auseinandersetzen,
- den angemessenen Lerninhalt an die Lernenden adaptieren,
- den Lernstoff an die spezifische Lernsituation anpassen,

- die lernenden Personen unterstützen,
- den Lerngegenstand selbstständig erschließen,
- durch Visualisieren, Methodisieren, Moderieren und Präsentieren den Lerngegenstand zugänglich machen.
- Schüler/innen sollen
 - sich den Lernstoff aneignen, bzw. auch selber üben und versuchen zu verstehen,
 - selber die angegebenen Informationen filtern und zusammenfassen,
 - angeeignete Lerngegenstände repräsentieren bzw. reflektieren (vgl. Arnold, 2023).

Demirel (1990) ist der Meinung, dass es im Fremdsprachenunterricht 10 Grundprinzipien gibt. Diese sind:

1. Entwicklung der vier Kernkompetenzen (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen)
2. Planung der Lehraktivitäten
3. Lehren, bzw. Unterrichten von einfach bis komplex, von konkret bis abstrakt
4. Einsatz der visuellen und auditiven Werkzeuge
5. Einsatz der Muttersprache, nur wenn es nötig ist
6. Präsentation nur einer Sprachstruktur auf einmal
7. Ermöglichung der gegebenen Informationen auf alltägliches Leben zu vermitteln
8. Gewährleistung einer aktiven Teilnahme der Schüler am Unterricht
9. Berücksichtigung individueller Unterschiede
10. Motivation und Förderung der Schüler/innen (Übr: Yaşar Ali Sarkiler, Demirel, 1990: 23-26)

Im Lichte dieser Informationen sollte man im Fremdsprachenunterricht die vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) entwickeln, da man im Alltag alle diese Fertigkeiten braucht. Die Lehrer/innen sollen sich auf den Unterricht vorbereiten, bzw. die Materialien und Aktivitäten vorher planen, damit sie sich im Unterricht souverän fühlen und die aufgetretenen Fragen besser beantworten können. Darüber hinaus ist es wichtig, dass das Lerngeschehen schrittweise von einfach zu komplex und von konkret zu abstrakt erfolgt. Auf diese Weise können die Schüler/innen das Thema und die Begriffe leichter verinnerlichen und darüber nachdenken bzw. reflektieren. Außerdem ist

es im Unterrichtsgeschehen essentiell, nicht nur traditionelle Lehrmethoden, sondern auch visuelle und auditive Elemente einzusetzen.

Darüber hinaus sollte man nur selten die Muttersprache sprechen, um sicherzustellen, dass die Schüler/innen und Schüler sich verpflichtet fühlen, in der Fremdsprache zu sprechen. Die Unterschiede zwischen den Lernenden dürfen auch nicht vernachlässigt werden, da es sich beim Lehr- und Lernprozess um ein individuelles Geschehen handelt. Man sollte nicht einfach so annehmen, dass jeder das Thema bzw. die vermittelten Informationen verstanden hat, bevor man es nicht überprüft hat. Zuletzt ist es sehr wichtig die Schüler/innen zu motivieren und zu fördern, um ein erfolgreiches Lehren und Lernen zu gewährleisten.

Mit dem Begriff „Lernen“ erwartet man von den Lernenden, sich eine neue oder unbekannte Information anzueignen. Nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Empfänger/innen brauchen einige Fähigkeiten, um die von den Lehrkräften oder von den Lehrmaterialien gegebenen Informationen zu empfangen.

Im Empfangsprozess spielt zunächst das Innenleben des Rezipienten eine Rolle, wie Erpenbeck und Sauter (2013:7) erwähnen: „Auf der individuellen Ebene bilden Emotionen und Motivationen, also verinnerlichte, zu eigenen Gefühlen umgewandelte Werte, die eigentlichen Kompetenzkerne. Ohne Gefühl geht gar nichts.“ Die Lernenden sollen daher motiviert und zielgerichtet sein wobei Lehrkräfte ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. In der Motivationsphase geht es nicht nur darum, Studierende zu motivieren, sondern es ihnen auch zu ermöglichen, ihre Motivation für den Lernprozess einzusetzen. „Effektiver Sprachunterricht sollte sich laut Corder (1981) an natürlichen Prozessen orientieren, sie unterstützen und fördern und die Motivation der Lernenden nutzen (Funk, 2014:12).“

Lernende sollen die Zielsprache lernen möchten, also motiviert sein und sich Mühe geben und ein Ziel für die Fremdsprache (Zielniveau, Einsatzbereich etc.) setzen, damit sie das Sprachenlernen pragmatisch angehen können und ihren Lernprozess gemäß ihrem gewünschten Sprachniveau gestalten können. Es ist auch nützlich, die Frage zu beantworten, zu welchem Zweck die Lernenden die Zielsprache lernen wollen. In diesem Sinne wird im GER die Bedeutung so hervorgehoben, dass das, was gelernt wird, für die Lernenden von pragmatischem Nutzen sein soll (s.4.1.2.):

Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche Situationen die Lernenden bewältigen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird;

- mit welchen Orten, Institutionen/Organisationen, Personen, Objekten, Ereignissen und Handlungen die Lernenden zu tun haben werden.

Zum Beispiel wäre es nicht zielorientiert, am Anfang, also in den ersten Niveaus, die volle Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen die man im alltäglichen Leben oft benötigt, (wie z.B. komplexe grammatische Regeln, fachliche Sprache, oder die Zeitformen, Modus etc.) zu richten. Wie Demirel in seinen 10 Grundprinzipien erklärt hat. Ein derartiges Verfahren würde auch gegen das dritte Prinzip von Demirels 10 Grundprinzipien für den Fremdsprachenunterricht verstoßen. (siehe oben, 1990:23-26).

Vorurteile findet man nicht nur im alltäglichen Leben vor, sondern auch in Lernprozessen. Kırmızı (2009:268) weist darauf hin, dass es bei den Lernenden auch Vorurteile gegenüber dem DaF-Unterricht gibt welcher zu einem Mangel an Motivation führt. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Bedeutung und Funktion des DaF-Unterrichts nicht ausreichend definiert ist. Im Lehrplan von MEB für den Deutschunterricht an Gymnasien wird sogar hervorgehoben, dass das Erlernen einer Fremdsprache keine leichte Aufgabe ist, obwohl es umstritten ist, ob sich solch eine Aussage in einem Lehrplan befinden sollte (MEB, 2018:12). Da Vorurteile einen negativen Einfluss auf den Lernprozess einer Fremdsprache/ alle weiteren Prozesse haben können, wäre es hilfreich, sich zunächst auf dieses Problem zu fokussieren und eine Lösung hierfür zu finden. Aber es ist nicht zu vergessen, dass man diese Vorurteile auch im Laufe des Lernprozesses abbauen kann (vgl. Storch, 2009:25).

Wie erwähnt, wird der Lernprozess von individuellen Faktoren (Motivation, Bildungsstand) und Präferenzen (Einsatzbereich, Lernziel) beeinflusst, weshalb hier die Eigenschaften der Lernenden (wie z.B. deren sozio-ökonomische, kulturelle Situation) wichtig sind. In diesem Sinne wurde von Kormos & Kiddle in einer Studie die Motivationen von 740 Sekundarschülern unterschiedlicher sozialer Schichten in Santiago, der Hauptstadt von Chile, untersucht, welche Englisch als Fremdsprache lernen (2013). Die Ergebnisse zeigen, dass die soziale Klasse insgesamt eine mittelgroße Auswirkung auf motivierende Faktoren hat und dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen am stärksten vom sozioökonomischen Status beeinflusst werden (vgl. Kormos & Kiddle, 2013). Da die Motivation eine sehr essenzielle Wirkung auf Lernen hat, sollten Lernende nicht nur im Unterricht, sondern auch vor dem Unterricht zum Lernen motiviert sein und diese Motivation aufrechterhalten, denn Stabilität hilft beim Lernen.

Lernen erfolgt nach vielen Wiederholungen und deren Bearbeitungsprozessen im Gehirn. Laut Schandry wird dank regelmäßigen Wiederholens von Gelerntem der

Hippocampus dazu angeregt, Wissen wiederholt an die Assoziationsareale der Großhirnrinde zu schicken und somit die neuen Informationen im Langzeitgedächtnis zu speichern. (vgl. Schandry, 2003, zitiert nach Kanyo, 2023) In diesem Sinne könnte man sich den Lernprozess von Kindern folgendermaßen vorstellen: Wenn die Kinder 6-15 Monate alt sind, lernen sie fast vollständig, wie man auf den Füßen steht bzw. geht. Bis sie das Laufen erlernt haben, fallen sie immer wieder hin. Sie lernen das Laufen aber als Ergebnis ihrer Versuche und nach mehrmaligen Wiederholungen verbessern sie schließlich ihre Gehfähigkeit und den Umgang mit ihren Beinen. Je komplexer eine Fertigkeit ist, desto mehr Zeit braucht man, um diese zu erlernen.

Kein Baby fängt nach der Geburt direkt an, komplexe Sätze zu sprechen. Es wird erst versuchen einfache Laute oder Wörter auszusprechen. Dann hört das Baby Wiederholt im Umgang mit seinen Eltern die richtige Aussprache, ahmt deren Worte nach und schafft es schließlich, diese richtig zu verbalisieren. Ein ähnlicher Prozess erfolgt auch beim Erlernen einer Fremdsprache.

Beim Fremdsprachenerwerb ist es sehr wichtig, wie oft man in der Zielsprache kommuniziert. Riemer behauptet, dass Fremdsprachenerwerb nicht nur Kopfarbeit ist, sondern in der Interaktion im sozialen Umfeld stattfindet (2022). Demensprechend definiert er Lernen folgendermaßen: „Lernen = Kognition + Interaktion“ (Riemer, 2022)

Im Folgenden wird auf die Interaktion zwischen Lehrenden und der Fremdsprache, in der die Lernenden wöchentlich an den Schulen bzw. Gymnasien unterrichtet werden, eingegangen. Je mehr die Lernenden mithilfe der Zielsprache interagiert, desto besser können sie die Zielsprache erwerben. Aber man sollte nicht vergessen, dass man nicht allein durch Interaktion den gesamten Lernprozess erfolgreich beenden kann, weil der Lernprozess nicht nur aus Interaktion, sondern auch aus vielen anderen Bestandteilen besteht. Diese Bestandteile werden von Roth in die folgenden Stufen gegliedert (1976):

1. „Stufe der Motivation
2. Stufe der Schwierigkeiten
3. Stufe der Lösungen
4. Stufe des Tuns und Ausführens
5. Stufe des Behaltens und Einübens
6. Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten“

Durch die Fremdsprachen gewinnen Lernende auch einen Einblick in andere Weltanschauungen und Kulturen und sie nehmen Unterschiede der kulturellen Elemente (Gerichte und Getränke, Feste, Feiertage, Sprache und sprachliche Äußerungen usw.) zwischen den Ländern wahr. Außerdem entwickeln bzw. entdecken sie während des Lernens einer Fremdsprache unbewusst selber eigene Wege und Techniken zum Sprachenlernen und benutzen diese natürlich beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache.

Da das Hirn der Menschen so wunderbar ist, benutzt es natürlich alle bereits bekannte Elemente zum Erlernen einer neuen Information. Man kann sich hier die Lernprozesse in der Kindheit vorstellen. Wenn Eltern ihrem Kind beispielsweise beibringen, mit einem Löffel zu essen, kann es diese Lernerfahrung selbstständig auf das Essen mit einer Gabel übertragen. Ähnliche Prozesse finden auch beim Fremdsprachlernen statt, weil man erworbene Informationen nutzt, um was Neues zu lernen.

„Der wichtigste einzelne, das Lernen beeinflussende Faktor ist, was der Lernende bereits weiß. Bringe dies in Erfahrung und unterrichte demgemäß.“ (Krumm 1990: 104) Das heißt, alle Informationen, die Schüler/innen bereits wissen, helfen ihnen beim Erwerb einer neuen Information. Darüber hinaus erwähnt Serindağ auch in seinem Artikel, dass vorhandene Englischkenntnisse das Deutschlernen erleichtern könnten, weil die deutsche und englische Sprache Ähnlichkeiten aufweisen (vgl. Serindağ, 2005). Gleichmaßen können Deutschkenntnisse das Englischlernen erleichtern.

Da die deutsche Sprache eine westgermanische Sprache ist, kann sie Studenten dabei helfen, viele europäische Sprachen zu lernen, die sich in derselben Sprachgruppe (z.B. Englisch, Scots, Friesisch, Niederländisch, Niederdeutsch, Mitteldeutsch, Oberdeutsch) (vgl. Wikipedia, 2022) befinden (vgl. FSI, 2023) Wenn man die Studierenden auf diesen Vorteil aufmerksam macht, begreifen sie hoffentlich, dass die

deutsche Sprache kein Selbstzweck, sondern auch ein Mittel zum Zweck des Fremdsprachenerwerbs ist.

Das Foreign Service Institute (FSI), also der Auswärtige Dienst der USA, lehrt seit 70 Jahren Diplomaten Fremdsprachen und hat auf Grundlage von Statistiken einen Bericht über die Dauer des Fremdsprachenlernens hervorgebracht. In diesem Report ordnet das Institut die Fremdsprachen nach den Ähnlichkeiten mit der englischen Sprache in vier Kategorien.

In der ersten Kategorie befinden sich Dänisch, Italienisch, Rumänisch, Niederländisch, Norwegisch, Spanisch, Portugiesisch, Schwedisch und Französisch. Laut Institut sind diese Sprachen mehr ähnlich mit dem Englischen und man braucht 24-30 Wochen (600-750 Unterrichtsstunden) um diese zu lernen. Die Deutsche Sprache befindet sich in der zweiten Kategorie und es wird angegeben, dass man ungefähr 36 Wochen (900 Unterrichtsstunden) braucht, um Deutsch zu lernen (FSI, 2023).

Die türkische Sprache befindet sich in diesem Report in der dritten Kategorie, der der schwierigeren Sprachen, und man benötigt etwa 44 Wochen (1100 Unterrichtsstunden), um diese Sprache zu erlernen (2023). Also könnte man auch sagen, dass die türkischen Muttersprachler/innen ähnliche Zeit brauchen werden, um Englisch zu lernen.

Wenn man die gesamten Unterrichtsstunden durch die Wochenzahl teilt, ergibt dies 25 Unterrichtsstunden pro Woche. Aus diesem Grund ist es fragwürdig, wie gut das Erlernen einer Fremdsprache in der Schule gelingen kann, wenn insgesamt für alle Fächer nur 40 Unterrichtsstunden wöchentlich zur Verfügung stehen.

Im Lichte dieser Informationen wird ersichtlich, dass Beim Fremdsprachenerwerb viele Faktoren (von A bis Z) zu beachten sind, die sich im Laufe der Geschichte ständig aktualisieren. Im nächsten Abschnitt wird man die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei näher betrachtet.

2.2 Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei: Entwicklung und Probleme

Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei hat eine lange und interessante Geschichte und hat in dieser verschiedene Entwicklungen durchlaufen. Dieser Überblick befasst sich mit der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei und beschäftigt sich mit Problemen, die im Laufe der Zeit aufgetreten sind, sowie mit möglichen Lösungen für diese Probleme.

Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei reicht bis ins späte 19. Jahrhundert zurück, als sich das Osmanische Reich dem Westen öffnete und begann, moderne Konzepte anzunehmen. Die Priorität des Fremdsprachenunterrichts war damals vor allem Französisch und Arabisch. Diese Sprachen waren wichtig für politische, diplomatische, militärische und wissenschaftliche Beziehungen.

Mit der Gründung der modernen Republik Türkei im Jahr 1923 unter der Führung von Mustafa Kemal Atatürk begann eine Zeit des Wandels und der Reformen, die sich auch auf den Fremdsprachenunterricht auswirkte. Atatürk wollte die Türkei modernisieren und an westliche Standards anpassen. In diesem Zusammenhang wurden Französisch, Englisch und später Deutsch als wichtige Fremdsprachen eingeführt, um den Kontakt mit dem Westen zu erleichtern und den wissenschaftlichen sowie technischen Fortschritt zu erleichtern.

2.2.1. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei

Fremdsprachenunterricht existierte in der Türkei bereits vor der Zeit der Republik. Während Arabisch im Osmanischen Reich in Medressen als Muttersprache gelehrt wird, wurden auch Fremdsprachen wie Französisch, Persisch, Englisch, Deutsch, Italienisch, Griechisch und Bulgarisch in den verschiedenen Schulen unterrichtet und es wurde damit bezweckt, die Entwicklungen in Europa zu verfolgen und sich davon inspirieren zu lassen, um sich dadurch in verschiedenen Bereichen zu verbessern. Mit demselben Ziel wurden in manchen Städten des osmanischen Reiches nebenbei auch Institutionalisierungen durch Außenvertretungen durchgeführt. Im Rahmen der Institutionalisierungen und Modernisierungen gründete man auch „Tercüme Odası (Übersetzungsraum)“, um erfahrene Dolmetscher auszubilden (vgl. Yıldız, 1999: 32-33).

In den Institutionen bzw. Schulen wurde allerdings nur Französisch unterrichtet, da die damalige bevorzugte Unterrichts- und Intellektuellensprache Französisch war (vgl. Yıldız, 1999: 32-33). Die osmanischen und französischen Beziehungen und die Unterstützung französischer Spezialisten in den verschiedenen Bereichen spielten eine große Rolle bei der Bevorzugung der französischen Sprache als Fremdsprache in den osmanischen Schulen. Aus diesem Grund findet man im osmanischen Lehrplan ebenfalls Nachahmungen der französischen Lehrpläne (Yücel, 1994:179).

Im Jahre 1869 wurde „Tercüme Cemiyeti (Übersetzungsgesellschaft)“ gegründet, um die wichtigsten Bücher für Wissenschaft und Naturwissenschaft in die türkische Sprache zu übersetzen. Im selben Jahr wurde eine neue Regelung über das osmanische

Bildungssystem eingeführt und man fing an „Arabisch, Persisch und Französisch als Fremdsprache“ an den staatlichen Schulen zu unterrichten (vgl. Demiryürek, 2013). In diesem Zusammenhang könnte man sagen, dass die erste Fremdsprache im osmanischen Reich Französisch war.

Wenn man einen Blick auf die Geschichte des Englischunterrichts im Osmanischen Reich und der Türkei wirft, kann man sehen, dass im 19. Jahrhundert nur an „Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (oder Mühendishane-i Berri-i Hümayun)“ Englisch unterrichtet wurde, weil dort englisches Personal vorhanden war und damals die Briten dominant in der Branche des Schiffbaus waren. Es lässt sich sagen, dass beim Englischlernen militärische und technische Gründe im Vordergrund standen (vgl. Yıldız, 1999: 32-33).

In der republikanischen Zeit wurde im Jahre 1928 Türk Eğitim Derneği (Türkischer Bildungsverband) gegründet und in der Mitte des 19. Jahrhunderts fing TED College Englisch zu unterrichten an, um zu vermeiden, dass türkische Kinder in ausländische Schulen gehen, um Fremdsprachen zu lernen (vgl. Demircan, 1988).

2.2.2. Englisch als erste Fremdsprache in der Türkei

Die Sprachenpolitik beeinflusst den Spracherwerb des Lernenden ebenso wie das soziokulturelle, wirtschaftliche und soziale Umfeld die Sprachenpolitik beeinflusst. Im Rahmen der „Sprachenpolitik“ bestimmt man nicht nur Grenzen des Fremdsprachenunterrichts, sondern dessen Eigenschaften und die Einwirkung der Sprache in vielfältigen Bereichen und auch welche Fremdsprachen in Schulen oder Gymnasien als erste oder zweite Fremdsprache unterrichtet werden. Entsprechend der herrschenden Sprachpolitik wird in der Türkei seit langem Englisch als Erstfremdsprache unterrichtet. Da Englisch eine internationale Sprache ist und in vielen Ländern auch als erste Fremdsprache gelehrt wird, wurden viele Schritte unternommen, um das Englischniveau der Lernenden zu verbessern. Viele Universitäten haben Englisch als Unterrichtssprache festgelegt, es gibt an fast an jeder Universität Vorbereitungsklassen und in manchen Studiengängen wird nur auf Englisch unterrichtet.

Dank der letzten Änderungen im Lehrplan wurde der Englischunterricht, der zuvor an Gymnasien stattfand, zunächst in der 4. Klasse der Grundschule und kürzlich sogar auch bereits für die 2. Klasse eingeführt. Dadurch lernen die Schüler/innen die Fremdsprache bereits in jungen Jahren kennen. Trotz aller Verbesserungen bzw. Änderungen im Fremdsprachensystem in der Türkei ist noch unklar, ob Schüler/innen

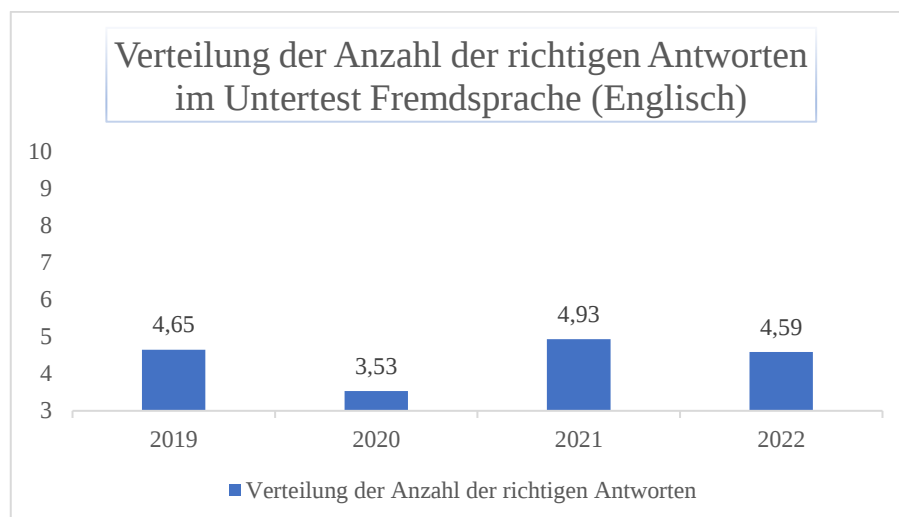
wirklich die englische Sprache erwerben. Man befasst sich seit fast 100 Jahren mit dem Problem, dass die Fremdsprachen nicht gelernt werden kann und sogar der damalige Bildungsminister Hasan Ali Yücel sprach in seinem Buch dieses Problem auch an (1938).

Liselere Geçiş Sınavı (LGS), die nationale Übergangsprüfung zur Oberschule in der Türkei ist auch ein Beweis dafür, dass türkische Schüler Schwierigkeiten mit dem Erlernen von Fremdsprachen haben. Es handelt sich um eine Prüfung, die von Schüler/innen abgelegt wird, die die 8. Klasse abschließen und an weiterführenden Schulen, wie den Gymnasien (Lise), aufgenommen werden möchten.

LGS-Prüfungen decken eine Vielzahl von Fächern ab, darunter auch Englisch. Die Testergebnisse sind ein wichtiger Faktor für die Zulassung eines Schülers oder einer Schülerin zu einer weiterführenden Schule. Bei den Prüfungen werden die Kenntnisse, Fähigkeiten und das Verständnis eines Schülers in verschiedenen Bereichen bewertet, um festzustellen, ob er/sie für den Besuch einer bestimmten Schule geeignet ist.

Die Ergebnisse der LGS-Prüfungen gewähren einen Einblick in den Erfolg der Schüler/innen in den verschiedenen Fächern. Aus der unten angegebenen Grafik können die Durchschnittszahlen der richtigen Antworten in den jeweiligen Fächer-Tests von der LGS-2022 entnommen werden.

Tabelle 1. Verteilung der Anzahl der richtigen Antworten im Untertest Fremdsprache in den Jahren 2019, 2020, 2021 und 2022 (vgl. MEB, 2019:15; 2020:19; 2022c:27).



In der LGS-Prüfung 2022 gaben 62,79% der Schüler/innen im Fremdsprachentest 0 bis 5 richtige Antworten. Der Anteil der Schüler mit 6 bis 10 richtigen Antworten betrug 37,21% und 12,65% der Schüler beantworteten alle Fragen richtig. Im Jahr 2021 fiel die Verteilung bei den Fremdsprachen-Subtests ähnlich aus wie im Jahr 2022. Es wurde im Report von MEB auch darauf hingewiesen, dass der Englischtest unter allen Fächern mit 10 Fragen die niedrigste Anzahl an richtigen Antworten aufweist (vgl. MEB, 2022c:19-27).

Wenn man sich vorherige Prüfungsergebnisse anschaut, wird das Bild noch trüber. Im Jahr 2020 gaben 75,04% der Studierenden im Fremdsprachentest 0 bis 5 richtige Antworten. Der Anteil der Studierenden mit 6 bis 10 richtigen Antworten betrug 24,96%. In dieser Prüfung beantworteten lediglich 7,55% der Studierenden alle Fragen richtig (vgl. MEB, 2020).

In der Prüfung aus dem Jahr 2019 lässt sich erkennen, dass der Fremdsprachentest unter den 10-Fragen-Tests am schlechtesten abgeschnitten hat und es gaben 60,85% der Studierenden im Fremdsprachentest 0 bis 5 richtige Antworten. 6 bis 10 richtigen Antworten wurden von 39,15% der Schüler in dieser Prüfung gegeben. Eine derart schlechte Quote richtiger Antworten hätte man eigentlich nicht erwartet, da die Schüler eigentlich um die 14 Semester lang (von der 2. bis zur 8. Klasse) mehrere Stunden pro Woche Englischunterricht erhalten hatten. Außerdem ist es auch unklar, ob die Schüler/innen sogar diese „erfolgreiche“ Ergebnisse auch in einer anderen umfassenden Prüfung (wie z.B. Test of English as a Foreign Language (TOEFL), The International

English Language Testing System (IELTS), Test of English for International Communication (TOEIC), etc.) abgeschnitten hätten.

Man sollte nicht vergessen, dass die Covid-19 Pandemie, die Ende 2019 ausgebrochen ist, einen direkten und indirekten Einfluss auf diese Statistiken haben kann. Mit Covid-19 hat sich vieles nicht nur in der Türkei, sondern auch auf der ganzen Welt verändert. Die Regierungen haben viele Änderungen, wie z.B. Arbeitszeiten, das Arbeiten aus der Ferne (Work from Home, WFH) und soziale Distanz etc., vorgenommen, welche sowohl die Wirtschaft, als auch den Bildungsbereich und die Arbeitswelt betroffen haben.

Neben den Nachteilen in vielen Bereichen haben sich die Reisebeschränkungen und die Absage vieler internationaler Programme wie Sprachreisen, Schüleraustauschprogramme (DAAD, Erasmus+ etc.) und Auslandsaufenthalte auf den Fremdsprachlernprozess der Student/innen negativ ausgewirkt. Hinzu kamen Unsicherheit, Stress, Angst vor der Krankheit und Angst vor dem Verlust geliebter Menschen, was sich ebenfalls negativ darauf auswirkte.

In diesem Zusammenhang war die erste wichtige Änderung im Bildungsleben der Fernunterricht. Aufgrund der Pandemie mussten viele Schulen und Bildungseinrichtungen lange Zeit geschlossen bleiben und viele davon haben den Unterricht daher auf Online-Unterricht umgestellt. Die veränderte Lehr- und Lernatmosphäre führte zu Unterbrechungen in allen Fachunterrichten und beeinflusste die Lerner und ihre Lernfortschritte. Carlsson et. al (2015) recherchierte in Schweden die Auswirkung der Dauer der Vorbereitung auf wichtige Prüfungen. Laut der Studie erhöhen schon zehn zusätzliche Schultage die Punktzahlen bei Tests zur Anwendung von Wissen ('kristalline Intelligenz') um 1% einer Standardabweichung. Anhand dieser Studie kann davon ausgegangen werden, dass die Schließungen von Schulen und Institutionen wegen der Pandemie Lernende und ihre Erfolgsquoten negativ beeinflusst hat (vgl. Sievertsen & Burgess, 2023).

In der Türkei beschlossen die Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) und Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), auf Online-Lernen umzustellen, worauf sich Lehrkräfte anpassten und begannen, Online-Kurse und virtuelle Klassenzimmer anzubieten. In diesem Prozess standen sie vielen Schwierigkeiten gegenüber, weil ein großer Teil von ihnen bisher nie Online-Unterricht gemacht hatte. Zudem hatten nicht alle Student/innen Zugang zu geeigneter Technologie, einer Internetverbindung oder keine Erfahrungen, was zu Ungleichheiten beim Lernen führte.

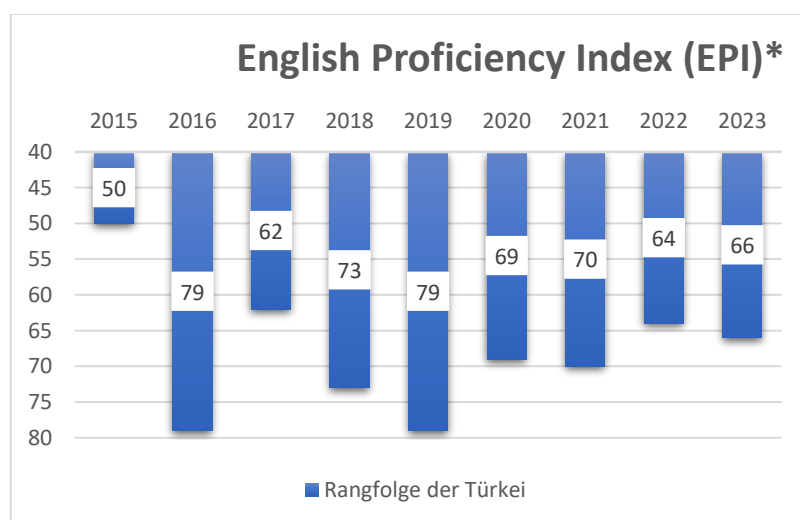
Als ein anderer Beweis für den Misserfolg türkischer Schüler beim Erwerb der englischen Sprache, könnte der EF EPI (Education First, English Proficiency Index) aufgezeigt werden.

Education First veröffentlicht jährlich einen Bericht über die Englischkenntnisse aller Länder auf Grundlage von Ergebnissen von Englisch Tests und weist den Ländern je nach Englischkenntnissen einen Rang im Vergleich zu anderen Ländern zu. Die Daten bzw. Ergebnisse werden dann nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen/Common European Framework of Reference (GER/CEFR) eingestuft. Infolgedessen definiert EF die Sprachniveaus wie folgt:

- Very High Proficiency: C1
- High and Moderate Proficiency: B2
- Low Proficiency: B1
- Very Low Proficiency: B1 und A2

Unten ist zusammengefasst das Englischniveau der Türkei zwischen 2015-2021 dargestellt:

Abbildung 2. Englisch Kompetenz Index (Die Reports von EFI zwischen 2015-2023 wurden selbst erstellt und in der obigen Tabelle zusammengefasst.) (vgl. EPI, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).



Laut EPI-Report befand sich die Türkei 2015 auf dem 50. Platz im weltweiten Vergleich wurde als „sehr geringe Kenntnisse“ (very low proficiency) eingestuft (EPI, 2015). Das heißt, dass die Schüler/innen trotz vieler Stunden des

Fremdsprachenunterrichts die englische Sprache nicht beherrschen und auch keine komplexen Sätze verstehen können.

Im Jahr 2016 befand sich die Türkei auf dem 79. Platz, im Jahr 2017 auf dem 62. Platz, im Jahr 2018 auf dem 73. Platz und im Jahr 2019 erneut auf dem 79. Platz in der Rangliste von EF. In all diesen Jahren wurde die Türkei als Land mit sehr geringen Englischkenntnissen (very low proficiency) klassifiziert (vgl. EPI, 2016; 2017; 2018; 2019). Eine positive Änderung ist erst ab dem Jahr 2020 zu sehen, da die Türkei auf den 69. Platz (vgl. EPI, 2020) mit geringen Kenntnissen („low proficiency“) aufstieg. Im Jahr 2021 blieb die Türkei mit dem 70. Platz auf dem gleichen Niveau in der Rangliste (vgl. EPI, 2021).

Laut der Daten von EPI hat sich also das Englischniveau der Türkei zwischen 2015 und 2020 kaum verbessert, sondern sogar verschlechtert. Trotz aller Verbesserungen im Lehrplan und einer Erhöhung der Anzahl der Unterrichtsstunden sieht man nur von 2019 bis 2020 eine geringe Verbesserung -insofern man es als Verbesserung bezeichnen kann-, dadurch, dass die Englischkenntnisse in der Türkei von „sehr niedrig“ auf „niedrig“ höhergestuft wurden.

Neben diesen Informationen enthält der Bericht nicht nur die genannten Zahlen und Statistiken, sondern auch Empfehlungen, wie Ländern ihre Punkte erhöhen und wie die Fremdsprachen noch besser vermittelt werden können. Länder und Bildungsministerien versuchen ebenfalls, Antworten auf die Frage zu finden, wie die Vermittlung der Fremdsprachen verbessert werden.

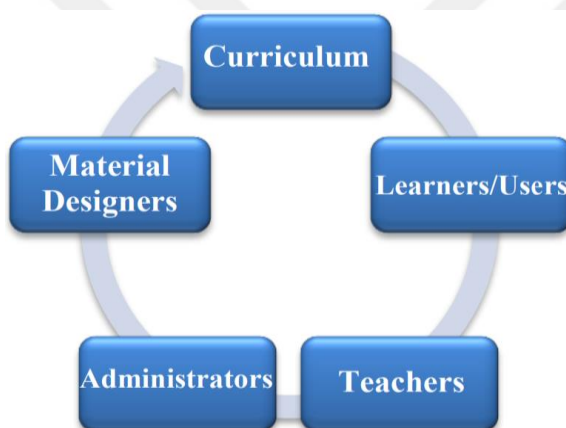
2.2.3. Lehrpläne

Laut Duden ist der Lehrplan ein Plan, der die Ziele und Inhalte sowie Hinweise für die didaktisch-methodische Gestaltung eines bestimmten Unterrichtsfaches enthält (Duden, 2024). Also ist ein Lehrplan ein strukturiertes Dokument, das die Bildungsziele, Inhalte, Methoden und Bewertungskriterien für ein Unterrichtsfach festlegt. Er fungiert als Wegweiser für Pädagogen, Schüler und Bildungseinrichtungen. Ziele, Inhalte, Methoden und Bewertungskriterien sind Teil des Lehrplans. Er wird von Schulen, Bildungsbehörden oder Lehrern entwickelt. Die Lernziele und Kompetenzen werden im Lehrplan festgelegt. Er nennt die Themen, die im Unterricht behandelt werden sollen. Außerdem definiert er die Unterrichtsmethoden und -ansätze. Die Lehrkräfte können die Bewertungskriterien aus dem Lehrplan verwenden, um den Lernerfolg und die

Leistungen der Schüler zu bewerten. Ein Lehrplan hilft bei der Planung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts.

Da der Lehrplan ein komplexes System ist, umfasst er viele Komponenten, von denen jede Einzelne eine wichtige Rolle spielt. Außerdem ist es wichtig, Lernende der Zweitsprache in anregende, motivierende und angenehme Lernumgebungen einzubeziehen, damit sie lernen, die Zielsprache effektiv, fließend und selbstständig anwenden zu können. Um die Ziele des Lehrplans zu erreichen und Erfolgreiche Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts zu gewährleisten, ist es von großer Bedeutung, dass alle wichtigen Interessengruppen (Lernende/Benutzer, Lehrer, Administratoren, Materialdesigner) in der Bildung zusammenarbeiten (vgl. MEB, 2021a:4).

Abbildung 3. Die Zusammenarbeit einzelner Instanzen im Bildungswesen zur Erstellung eines Lehrplans (MEB, 2021a:4)



Kocayigit und Aykaç betonen, dass gut vorbereitete Ausbildungsprogramme eine wichtige Rolle für die Wirksamkeit der Bildung spielen (2019:257). In diesem Sinne setzen sich Erziehungsministerien mit vielen Spezialisten und Lehrkräfte (Dozenten, Professoren usw.) zusammen und bilden Kommissionen, bevor noch ein richtiger Fremdsprachenunterricht angeboten wird, damit sie den Fremdsprachlehr- und -lernprozess am Anfang richtig planen können. Danach werden in diesen Sitzungen viele verschiedene Themen, vom Unterrichtswesen bis hin zum Zielsprachniveau, besprochen. Unten findet man einige Ausgangsfragen und Themen, die in diesen Sitzungen diskutiert werden:

- Fremdsprachenauswahl (Welche Fremdsprache soll als Erst- und Zweitfremdsprache ausgewählt werden?)

- Der zeitliche Umfang des Fremdsprachenunterrichts (Wie viele Semesterwochenstunden soll die Fremdsprache (FS) in einem Semester gelehrt werden?)
- Konzeption (Geht es um fachübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht? Werden die Themen im Unterricht interdisziplinär bearbeitet?)
- Lern-, Lehr-, und allgemeine Ziele (Wie weit soll die FS gelehrt werden?)
- Bildungs- und Erziehungsziele
- Thematische Bereiche (Welche Perspektiven sollen welche Themen beinhalten?)
- Techniken (Lese-, Schreib-, Motivations-, Konzentrations-, Kooperations- und Kommunikationstechniken)
- Strategien (Lehr- und Lernstrategien)
- Strukturierung (Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts)
- Didaktische Grundsätze (Mit welchem Zweck soll die FS gelehrt werden?)
- Lehr- und Lehrmaterialien (Welche Materialien werden beim Spracherwerb benutzt?)
- Übungen, Übungstypen (Welche Übungen sollen Lehrwerke beinhalten?)
- Begleitmaterialien (Sind Begleitmaterialien, Arbeitsbücher usw. vorhanden?)

Viele der oben genannten Stichpunkte werden erst von einer Kommission bestimmt und geplant, dann wird dieser Plan vom Bildungsministerium genehmigt und danach in die Lehrpläne übernommen. In diesem Sinne erstellen die Länder unter Berücksichtigung der oben genannten Themen ihre eigenen Lehrpläne oder passen die Lehrpläne anderer Länder an mit dem Ziel, dass die Schüler das gesetzte Sprachniveauziel erreichen.

Wie auch Education First zur Klassifizierung den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) verwendet, wird bei der Zielsetzung der Niveaus der Fremdsprachen im Lehrplan von MEB ebenfalls in erster Linie der GER verwendet, dieser erleichtert die Bewertung von Lernergebnissen in Bezug auf Fremdsprachen. „GER zielt darauf ab, verschiedene europäische Sprachzertifikate vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen (GER, 2001).“ Laut Rösler sollte der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen die Basis für Lehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke in Europa schaffen (2012:265).

Wie in anderen Ländern sind auch in der Türkei die Zielkriterien (Niveaukriterien) im Curriculum definiert, damit man türkische Schüler und ihr Sprachniveau mit anderen Ländern vergleichen kann. Deswegen orientieren sich die Sprachlernprogramme Deutsch, Englisch und Französisch am umfassenden Kompetenzmodell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (vgl. MEB, 2018:5; 2021:7; 2023:16).

Welche Fremdsprache an den Schulen der verschiedenen Länder als erste oder zweite Fremdsprache unterrichtet wird, richtet sich normalerweise nach den politischen und kulturellen Gegebenheiten sowie wirtschaftlichen Beziehungen der Zeit. Aber die Situation ist anders in der Türkei, da die politischen Beziehungen zwischen der Türkei und anderen Ländern oder zwischen Präsidenten den Prozess mehr als andere Faktoren beeinflussen. Obwohl man hier in der Regel eine lineare Entwicklung erwarten würde, da die Beziehung zwischen Ländern sich ständig weiterentwickelt (Beispielweise haben sich die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland im Laufe der Zeit sehr weiterentwickelt, was man daran sieht, dass das Land, in welches die Türkei am meisten exportiert, Deutschland (vgl. TÜİK, 2022)). Die Realität sieht aber leider anders aus. Aufgrund instabiler und inkonstanter Beziehungen zwischen den Ländern und deren Präsidenten, können ausgewählte Fremd- oder Zweitsprachen ihren Platz oft nicht lange verteidigen.

In den meisten Ländern legen Lehrpläne fest, welcher Kurs wie viele Stunden pro Woche unterrichtet wird. Bei dieser Festlegung kommen in der Regel viele Wissenschaftler zusammen und treffen gemeinsam eine Entscheidung darüber, welcher Kurs mehr oder weniger Zeit als die anderen haben soll, und entsprechend der getroffenen Entscheidung wird dies in den Schulen umgesetzt. Da sich verschiedene Faktoren wie Lehrmethoden, Materialien, Themen, Wahrnehmungsebene usw. ständig ändern, werden auch die Unterrichtsstunden durch regelmäßige Sitzungen angepasst.

Man kann den Fremdsprachenunterricht und seine Situation in der Türkei handhaben. Obwohl die Lernenden von der zweiten Klasse bis zur zwölften Klasse „verpflichtend“ pro Woche mehrere Stunden wie auch in der untenstehenden Tabelle zu sehen ist (vgl. MEB, 2018; 2021a, 2022a) im Fach Englisch unterrichtet werden, erreichen die Schüler trotzdem nicht das gewünschte Sprachniveau, weder im aktiven noch im passiven Sprachgebrauch. Dies lässt sich bei der Analyse der Ergebnisse des LGS deutlich erkennen. (siehe *Kapitel 2.2.2. Englisch als erste Fremdsprache in der Türkei*).

Abbildung 4. Englisch- und Deutschstunden in den Schulen und Gymnasien, selbsterstellt aus MEB, 2018; 2021a; 2022a.

	Klasse	Englisch (SWS)	Deutsch (SWS)
IN DEN SCHULEN	1	-	-
	2	2	-
	3	2	-
	4	2	-
	5	3	-
	6	3	-
	7	4	-
	8	4	-
IN DEN GYMNASIEN	9	4	2
	10	4	2
	11	4	2
	12	4	2

Obwohl die Wichtigkeit des frühzeitigen Kontakts mit einer zweiten Fremdsprache im Rat der Europäischen Union vermerkt wurde, insofern, dass man mindestens zwei Fremdsprachen von klein auf in Schulen unterrichten sollte, um die Beherrschung der Grundfertigkeiten zu verbessern, wird an vielen türkischen Schulen weder Deutsch noch Französisch als zweite Fremdsprache angeboten bzw. praktisch nicht unterrichtet (Council of the European Union, 2002).

In manchen Gymnasien (naturwissenschaftliche Gymnasien und anatolische Gymnasien) wird die deutsche Sprache im Gegensatz zu der englischen Sprache ab 9. bis zur 12. Klasse mit 2 Semesterwochenstunden (SWS) als Wahlpflichtfach unterrichtet. Dabei wird von Deutschlehrkräften oder Deutschlernenden erwartet, dass sie innerhalb von 4 Jahren den Schülern die Sprache beibringen sollen. Und laut dem Lehrplan des Deutschunterrichts sollen sie nicht nur rezeptive Fertigkeiten (Lesen, Hören), sondern auch produktive Fertigkeiten (Schreiben, Sprechen), die noch zeitaufwendiger sind, vollständig entwickeln.

2.2.4. Allgemeine Probleme des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei

Wie in allen Bereichen des Lebens, kommt es auch beim Fremdsprachenunterricht in der Türkei hin und wieder zu Problemen. Im türkischen Bildungssystem lässt sich klar erkennen, dass die Schüler/innen die Fremdsprachen nicht vollständig lernen (vgl. Yücel, 1994: 180-181; Demirel, 1999; Demirpolat, 2015:7; Daslak, 2019; Aksöz, 2020). Dies lässt sich sowohl theoretisch als auch praktisch belegen, denn fast alle Zeugnisse offizieller Fremdsprachenprüfungen in der Türkei, die in den folgenden Abschnitten gezeigt werden, weisen schlechte Ergebnisse auf. Beispiele hierfür sind Prüfungen wie Yabancı Dil Sınavı (YDT – Test der Fremdsprache) und Yabancı Dil Sınavı (YDS – Prüfung der Fremdsprache), welche durch das Zentrum für die Auswahl und Vermittlung von Studenten (ÖSYM) durchgeführt wird, und die bereits erwähnte LGS- Prüfung, durchgeführt durch das Ministerium für nationale Bildung sowie der English Proficiency Index (EPI), der von der globalen Organisation English First (EF) ermittelt wird. Unten ist die Punkteskala von YDS-Teilnehmern für die deutsche Sprache aus dem Jahr 2022 zu sehen. Offenbar konnte mehr als die Hälfte der Teilnehmer fast die Hälfte der Prüfungsfragen nicht richtig beantworten.

Abbildung 5. Verteilung der Antworten der Teilnehmer von YDS-Deutsch 2022 (ÖSYM, 2023)

Puan Aralığı Punkteskala	Düzey Niveau	Kişi Sayısı Anzahl der Teilnehmer
90 - 100	A	170
80 - 89	B	266
70 - 79	C	277
60 - 69	D	363
50 - 59	E	571
0 - 49	-	2.384
Toplam Gesamtteilnehmerzahl		4.031

Dieses Misslingen kann nicht allein auf einen einzigen Grund zurückgeführt werden, da sich im Lehr- und Lernprozess viele abhängige und unabhängige Einflussfaktoren befinden.

Die schlechten Ergebnisse können verschiedene Gründe haben, welche unten aufgeführt werden

- Mangel an qualifizierten Lehrern (Häufig gibt es einen Mangel an qualifizierten und gut ausgebildeten Deutschlehrern. Dies kann zu schlechterer Unterrichtsqualität führen und den Lernprozess der Schüler beeinträchtigen.),
- Große Klassengrößen (Es ist schwierig, auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen und interaktiven Unterricht zu fördern, weil viele türkische Schulen große Klassenzimmer haben.),
- Wenige Unterrichtsstunden (In der Türkei werden zweite Fremdsprachen eher in weniger Stunden unterrichtet. Daher ist es in kurzer Zeit für die Lernenden schwierig, die deutsche Sprache zu erlernen und das Gelernte nicht zu vergessen.)
- Fehlende oder veraltete Lehrmaterialien (mangelhafte oder veraltete Unterrichtsmaterialien können den Unterricht beeinträchtigen. Um das Interesse der Schüler aufrechtzuerhalten, sind aktuelle und abwechslungsreiche Materialien wichtig.),
- Mangel an Praxis (Schüler haben häufig keine ausreichenden Gelegenheiten, ihre Deutschkenntnisse außerhalb des Klassenzimmers anzuwenden, was zu einem geringen praktischen Sprachgebrauch führen kann.)
- Prüfungsorientierter Unterricht (Der zu starke Fokus auf die Prüfungen kann verursachen, dass Lernende eher auswendig lernen, anstatt die Sprache aktiv zu nutzen und zu verstehen.)
- Fehlende Kommunikation (Das Erlernen einer Fremdsprache erfordert kommunikative Fähigkeiten. Die primäre Ausrichtung des Unterrichts auf Grammatik und Schriftsprache kann die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten behindern.)
- Mangelnde Motivation (Aufgrund von Motivationsmangel, unzureichender Verbindung zur Kultur oder fehlendem Verständnis für die Bedeutung der deutschen Sprache könnten einige Schüler dem Unterricht desinteressiert begegnen.)
- Mangelnde Berührungspunkte mit der Fremdsprache (Türkisch ist die häufigste Muttersprache in der Türkei. Zudem gibt es keine deutschsprachigen Länder in der Nähe der Türkei. Dies kann dazu führen, dass Schüler Deutsch weniger in ihrem täglichen Leben anwenden und somit weniger Chancen haben, ihre Fähigkeiten zu verbessern.)

- Kulturelle Unterschiede (Missverständnisse oder Schwierigkeiten beim Sprachenlernen können aufgrund der Unterschiede zwischen der deutschen und türkischen Kultur auftreten.)
- Begrenzte Lehrerbildung (Die Einschränkungen im Zugang zu neuesten Methoden und Fortbildungen können sich auf die Effektivität des Unterrichts auswirken und betonen die Bedeutung von Investitionen in die kontinuierliche berufliche Entwicklung der Lehrer. Fortbildungen können Lehrern helfen, ihre Unterrichtsmethoden zu verbessern und auf dem neuesten Stand der Bildungsforschung zu bleiben.)

2.2.4.1. Lehrerbildung in der Türkei

Betrachtet man Lehrerbildungsprogramme und Lehrerauswahlmethoden in der Türkei, treten viele Mängel und Unzulänglichkeiten in den Vordergrund. Zum Beispiel werden Lehrer durch einige Prüfungen, wie Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) und Eğitim Bilimleri Sınavı (Prüfung der Erziehungswissenschaften) ausgewählt.

KPSS heißt auf Deutsch Öffentliche Personalauswahl Prüfung und ist eine Prüfung für Personen, die sich für amtliche Stellen bewerben möchten. Diese Prüfung besteht aus zwei Teilen, Genel Kültür (allgemeine Kultur) und allgemeine Fähigkeiten. Im ersten Teil befinden sich Aufgaben zu Türkisch und Mathematik, im Teil „allgemeinen Fähigkeiten“ Fragen zu Erdkunde und Geschichte.

Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) bedeutet auf Deutsch „Die Fachprüfung für Lehramtskandidaten“. Mit dieser Prüfung werden Grammatik-, Rhetorik-, Didaktik- und Literaturkenntnisse der Kandidaten getestet. Obwohl die Deutschlehrer seit 2017 nicht mehr an der Fachprüfung für Lehramtskandidaten teilnehmen müssen, müssen andere Lehrer- und Fremdsprachlehrerkandidaten (z.B. Türkisch-, Englisch-, Französischlehrer usw.) diese Prüfung bestehen.

Statt ÖABT müssen Deutschlehrer an der Yabancı Dil Sınavı (YDS) teilnehmen. Yabancı Dil Sınavı (YDS) bedeutet auf Deutsch „Prüfung der Fremdsprachen“. Mit dieser Prüfung testet man, ob die Teilnehmer die deutsche Sprache wirklich beherrschen, Texte verstehen und ihre grammatischen Kenntnisse ausreichend sind.

Die Prüfung der Erziehungswissenschaften hat zum Ziel, die erziehungswissenschaftlichen Kenntnisse der Kandidaten zu messen. In dieser Prüfung

befinden sich die Fragen über Lerntheorien, Lernsituationen und Quantifizierung und Betrachtung.

All diese Prüfungen bestehen aber aus Multiple-Choice-Fragen und es wird diskutiert, wie sinnvoll es ist, Lehrkräfte auf diese Weise auszuwählen. Es wird von Lehramtsanwärtern auch nicht erwartet zu zeigen, wie sie sich in der Klasse verhalten, die Klasse führen oder den Schülern etwas erzählen.

Letztendlich werden Lehramtskandidaten nach ihren durchschnittlichen Punkten (KPSS und ÖABT/YDS) ausgewählt. Wenn sie eine ausreichende Punktzahl haben, bekommen sie die Möglichkeit an der mündlichen Prüfung teilzunehmen.

Wie anhand der obigen Ausführungen zu erkennen ist, lassen sich im Prüfungssystem für Deutschlehrerkandidaten noch einige Schwierigkeiten erkennen. Außerdem sind das Ausbildungssystem für Fremdsprachenlehrer und Unzulänglichkeiten in der Planung die beiden Hauptprobleme des Fremdsprachenunterrichts, wie Işık behauptet (2008:18). Wie im didaktischen Dreieck (s. Abbildung 1) dargestellt wurde, kann man sagen, dass den Lehrkräften im Lehr- und Lernprozess eine äußerst wichtige Rolle zukommt. Daher sollte man dementsprechend mehr auf die Lehrkräfteausbildung achten.

Im Jahre 1998 untersuchte YÖK die Lehramtsstudiengänge an den pädagogischen Fakultäten und stellte die folgenden Mängel fest: Die Studiengänge waren in Bezug auf den Inhalt, die Anzahl der Kurse und die Anzahl der Kreditpunkte (ECTS) nicht einheitlich, es gab keine logische Beziehung zwischen den Kursen in einer progressiven und ergänzenden Weise, die theoretischen Kurse wurden zu stark betont während die Praxis weitgehend vernachlässigt wurde. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Kurse für den Unterricht in der Praxis unzureichend waren, da die in den Studiengängen angebotenen Kurse nicht auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schulstufe abgestimmt waren und es Unstimmigkeiten zwischen dem gesamten Programm und der Praxis an den Schulen gab. Aus diesem Grund hat man festgestellt, dass Lehramtskandidaten, die diese Studiengänge absolviert hatten, nicht ausreichend auf den Lehrerberuf vorbereitet waren (vgl. YÖK 1998: 4). Auch wenn diese beiden Probleme mittlerweile behoben sind, abgesehen von Lehrerbildungssystem und Sprachenplanung, gibt es heutzutage noch viele weitere Problemen, die den Schüler/innen das Erlernen von Fremdsprachen erschweren.

Als Ergebnis der letzten Entscheidung des Hohen Bildungsrats (YÖK) am 18.08.2020 sind die Fakultäten der Universitäten, besonders die Hauptfachbereiche,

mittlerweile sehr unabhängig in Bezug auf das Hinzufügen und Entfernen von Kursen im Unterrichtskatalog (in DE als Modulplan) (vgl. YÖK, 2020). Im Allgemeinen liegt diese Befugnis hauptsächlich bei den Hauptfachbereichsleitern. Aus diesem Grund treten manchmal Mängel auf, da einige Lehrveranstaltungen in den Programmen enthalten sind, die nicht relevant für den Lehrerberuf sind. Es wäre möglicherweise effektiver, wenn Kurse, die direkt mit dem Lehrerberuf in Verbindung stehen und berufliche Fähigkeiten weiterentwickeln, standardmäßig in allen Programmen enthalten wären. Abgesehen davon können auch auf Hochschulebene Änderungen in den Formationskursen vorgenommen werden, und an einigen Universitäten werden diese verpflichtenden Kurse sogar ohne Präsenzunterricht online durchgeführt. Dies führt dazu, dass die Studierenden die Universität verlassen, ohne alle erforderlichen Kompetenzen erworben zu haben.

2.2.4.2. Einkommen der Lehrkräfte als eine Motivationsquelle

Viele Faktoren spielen bei der Arbeitsmotivation eine Rolle, wobei aber besonders materielle Faktoren einen großen Einfluss auf diese haben. Aufgrund der hohen Inflation in der Türkei sinken die Gehälter von Tag zu Tag und das niedrigste Beamtengehalt, welches im Jahr 2012 das 2,5-fache des Mindestlohns betrug, ist nun auf das 1,4-fache des Mindestlohns gesunken. Die Lohnpolitik für die Lehrkräfte und Beamte wird immer wieder nicht nur von den Lehrkräften, sondern auch von Oppositionen und Gewerkschaften stark kritisiert (vgl. Geylan, 2023, NTV Haber, 2023).

Der Weg, Lehrer zu werden, ist anspruchsvoll. Um Lehramt zu studieren, muss man zunächst die Prüfungen des ÖSYM (Grundqualifikationsprüfung – TYT, Fachkompetenzprüfung – AYT, Fremdsprachentest – YDT) bestehen und mindestens 2–4 Jahre investieren, um den Bachelor-Abschluss zu erlangen. Am Ende des Bachelor-Studiums müssen zusätzlich einige Prüfungen (siehe 2.2.4.1) erfolgreich abgelegt werden, um als Lehrer/in arbeiten zu können. Hinzu kommt, dass man auch gleich viel oder sogar mehr durch Jobs wie Lieferservice, die keine Erfahrung erfordern, verdient. Folglich hat der Lehrerberuf seinen Charme verloren und die Jugendlichen, die Lehrer/innen werden möchten, tendieren stattdessen dazu einfachere Stellen/Jobs mit höherem Lohn auszuüben. Daher wäre eine Verbesserung des Einkommens der Lehrkräfte empfehlenswert, um den verlorenen Charme wiederherzustellen.

2.2.4.3. Der Einfluss der Muttersprache der Lernende auf den Fremdsprachenerwerb

Aksan beschreibt die Muttersprache wie folgt: „Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (1988:81). Mit diesem Satz sagt er aus, dass die Muttersprache die Sprache ist, die zuerst durch die Mutter und das nahe Familienumfeld erlernt wird, später dann auch durch die relevanten sozialen Kreise. Sie dringt ins Unterbewusstsein ein und bildet die stärksten Verbindungen einer Person zur Gesellschaft (Übr: Yaşar Ali Sarkiler, Aksan, 1988:81).

Wie der Name schon sagt, benutzt man die Muttersprache bzw. Erstsprache als allererstes im Leben. Als Kind, lernten wir alles durch unsere Muttersprache: Wir dachten in unserer Muttersprache/Erstsprache, drückten unsere Gedanken und Gefühle, Erfahrungen usw. erst durch unsere Muttersprache aus, wir nahmen unsere Umgebung erst in unserer Muttersprache wahr. Aytemiz behauptet, dass die anfängliche Benennung, Erkennung und Wiedererkennung von Objekten und Ereignissen in der Muttersprache erfolgt und die Beherrschung der Muttersprache eines Kindes entscheidend für die Gestaltung mentaler Prozesse wie Wahrnehmung, Argumentation und Problemlösung ist (2000). Daher sollten Kinder vor allen Dingen lernen, in ihrer eigenen Sprache zu schreiben und zu lesen, wie Education First in der English Proficiency Index Report empfohlen hat (EPI 2021:30).

Başaran betont, dass die Muttersprache eine zentrale Rolle im Spracherwerbsprozess spielt, was auch der Fall beim Erwerb der Zweitsprache ist (2002). In ähnlicher Weise meint auch Çelebi, dass es für jemanden, der seine Muttersprache nicht gut erlernt habe, nicht möglich sei, eine Fremdsprache auf dem gewünschten Niveau zu erlernen und darüber hinaus erklärt er, dass es keine wissenschaftliche Forschung gibt, die Gegenteiliges beweist (2006:297).

Bayrak ist in der Meinung, damit man eine Fremdsprache den Lernenden gut beibringen kann, sollten die Lernenden ihre Muttersprache ebenfalls gut beherrschen. Dem fügt er hinzu, dass die Unfähigkeit der Verwendung der Muttersprache nicht nur das Erlernen einer Fremdsprache negativ beeinflusst, sondern auch verhindert, in den muttersprachlichen Unterrichten erfolgreich zu sein (1989:1). Dies bedeutet, dass es für Lernende, die ihre Muttersprache nicht beherrschen, schwierig ist, Schulfächer in ihrer Muttersprache wie z.B. Mathematik, Physik oder Geschichte zu bewältigen.

Mit diesen Äußerungen wurde hervorgehoben, dass die Beherrschung der Muttersprache eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen einer Fremdsprache ist. Viele wichtige Faktoren wie die Grammatik, Intonation und Semantik einer Sprache wird zuallererst mit der Muttersprache gelernt.

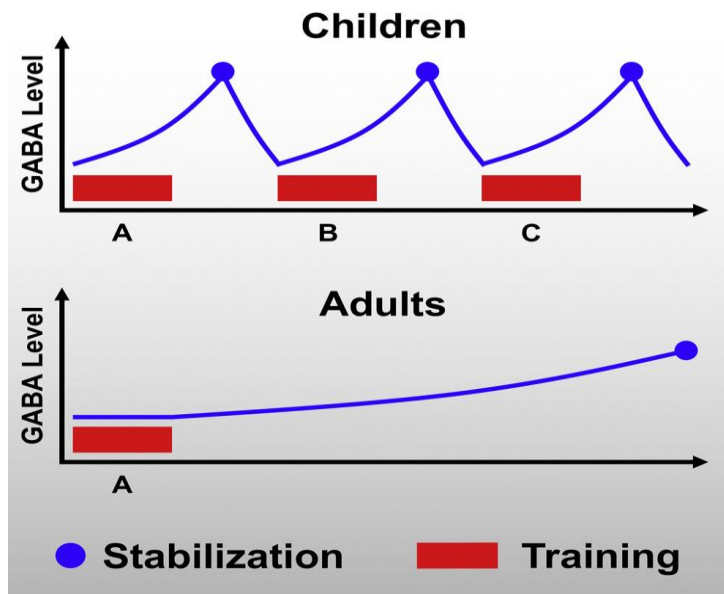
Laut Cummins' „Interdependenztheorie“ hängen die sprachlichen Fähigkeiten (Kompetenz- und Leistungsniveau), die man in einer Zweit- oder Fremdsprache erreichen kann, zu einem erheblichen Teil von dem Niveau ab, das man in seiner Muttersprache erreicht hat (1979:248).

Aus den oben genannten Gründen kann es vorkommen, dass Studierende in der Türkei Schwierigkeiten beim Erlernen von Fremdsprachen haben, wenn sie grundlegende Wissenslücken in ihrer Muttersprache aufweisen.

2.2.4.4. Die Bedeutung des Alters beim Erlernen einer Fremdsprache

Ein weiterer wichtiger Faktor im Fremdsprachenunterricht ist das Alter des Spracherwerbs, wie Neuer und Hunfeld in ihrem Buch „Methoden des Fremdsprachenunterrichts“ erwähnen (1993). Kinder lernen Sprachen in der Regel leichter, schneller und müheloser als Erwachsene. Dies liegt zum Teil an den neuroplastischen Eigenschaften des Gehirns der Kinder, das mehr flexibel ist und neue Sprachstrukturen besser und einfacher auffassen kann. Darüber hinaus zeigt das Ergebnis einer Studie, dass die hemmende Verarbeitung im Gehirn von Kindern dynamischer ist und sich schneller anpasst als bei Erwachsenen, um das Lernen zu stabilisieren, was das Lernen bei Kindern effizienter macht, wie auch in der nachstehenden Grafik zu erkennen ist (vgl. Frank, et al., 2022).

Abbildung 6. GABA-Level von Erwachsenen und Kindern (Frank, et al., 2022)



Kinder haben eine bemerkenswerte Fähigkeit, neue Sprachen zu erlernen. Diese Fähigkeit wird häufig auf die Tatsache zurückgeführt, dass Kinder besonders plastische Gehirne (Plastizität im Gehirn) während ihrer frühen Entwicklungsphasen haben. Während dieser Zeit können sie verschiedene Sprachen mühelos aufnehmen und diese im selben Bereich des Gehirns speichern, in dem sich ihre Muttersprache befindet. Dies ermöglicht eine intuitive Beherrschung der Grammatik und eine natürliche, fast akzentfreie Aussprache. Daher ist es unbestreitbar, dass eine Fremdsprache so früh wie möglich unterrichtet werden sollte, damit man die Fremdsprache ähnlich gut wie die eigene Muttersprache beherrschen kann (vgl. Littlewood, 1988:54).

2.2.4.5. Einfluss der Eltern auf den Fremdsprachenerwerb ihrer Kinder

Wie bereits erwähnt, sind die Einstellung des Lernenden gegenüber der Sprache und seine Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache sehr wichtig, ebenso wie die positive Einstellung der Eltern gegenüber dem Sprachenlernen ihrer Kinder. Wenn Eltern eine positive Einstellung zum Sprachenlernen haben, ihre Kinder ermutigen und ihnen die Möglichkeit geben, die Zielsprache zu verwenden, sind ihre Kinder motivierter und verbessern ihre Sprachkenntnisse schneller.

Auch die Eltern selbst können Vorbilder sein, indem sie Interesse an einer Fremdsprache zeigen und sich aktiv einbringen. Dies schafft eine unterstützende Lernumgebung und stärkt das Selbstvertrauen der Kinder. Insgesamt hat ein positives Verhalten der Eltern einen erheblichen Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb der Kinder.

und sollte als wichtiger Faktor im Bildungsumfeld berücksichtigt werden. Allerdings erleben Fremdsprachenlernende in der Türkei diesbezüglich oft Schwierigkeiten aufgrund der Haltung ihrer Eltern in Bezug auf die zweite Fremdsprache.

In einer Studie haben Can & Can die Haltung der Eltern auf die zweite Fremdsprache mit der Frage „Ülkemizdeki ikinci yabancı dil öğretiminde ailelerden kaynaklanan sorunlar nelerdir? / Welche Probleme ergeben sich bei der Unterrichtung der zweiten Fremdsprache in unserem Land aus den Familien?“ erforscht (2014:53). An dieser Studie nahmen 166 Lernende teil. Die Mehrheit der Teilnehmer ist der Meinung, dass ihre Familien die zweite Fremdsprache für unnötig halten und die Familien vorschlagen, dass die Lernenden sich um die erste Fremdsprache und die Kurse kümmern sollen, in denen Fragen in zentralen Prüfungen gestellt werden. Außerdem sind diese Teilnehmer der Meinung, dass ihre Familien die Bedeutung der zweiten Fremdsprache nicht verstehen, weil sie keine Kenntnisse der zweiten Fremdsprache haben. Darüber hinaus denken alle an der Studie teilnehmenden Schüler/innen, dass ihre Familien negative Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber der ersten und zweiten Fremdsprache zeigen, weil sie selbst keine Fremdsprachenkenntnisse haben.

Die überwiegende von ihnen ist auch der Meinung, dass ihre Familien keine ausreichende wirtschaftliche und pädagogische Unterstützung für den Zweitfremdsprachenunterricht bieten und dass sie aufgrund der oben genannten Faktoren zögern, dies zu tun (vgl. Can & Can, 2014:53).

Da es mehrere Faktoren gibt, die den Fremdsprachenunterricht beeinflussen, wäre es nicht logisch, nur einen von ihnen als Grund für dieses Scheitern zu nennen. Alle diese Faktoren sollten sowohl einzeln als auch zusammen betrachtet werden, um eine Gesamtbewertung der Situation durchführen zu können. Der folgende Abschnitt wird sich nun mit Problemen, die einem beim Sprachlehren und -lernen, besonders beim Deutschlehren und -lernen begegnen, beschäftigen und diese näher betrachten.

2.3. Die Stellung des Deutschen als zweite Fremdsprache und ihre Probleme

In Bezug auf die deutsche Sprache sehen wir, dass sich durch erste handelspolitische Abkommen und militärisch-technische Beratungsleistungen (Helmuth von Moltke) die Bedeutung des Deutschen in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Gesellschaft sowie Wissenschaft und Kultur seit dem frühen Osmanischen Reich stetig weiterentwickelt hat. Diese Entwicklungen und eine enge Beziehung zu Deutschland haben sich nicht nur im Osmanischen Reich, sondern auch später in der Türkei

weiterentwickelt und sich auf das Deutschlehren und -lernen positiv ausgewirkt. Dies wurde auch vom damaligen deutschen Botschafter Dr. Eckart Cuntz im 2007 auf dem „I. Türkisch-Deutschen Kooperationsforum (I. Türk-Alman İşbirliği Forumu)“ ausgedrückt: „Die Beziehungen zwischen zwei anderen Ländern sind nicht so ‚menschenintensiv‘ wie die Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland.“ (Übr: Yaşar Ali Sarkiler, Esen, 2007:42) Der Einfluss der intensiven Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland auf die Stellung der Deutschen Sprache in der Türkei kann besonders auch in den Lehrplänen beobachtet werden. Statistisch gesehen hat sich Deutsch mittlerweile als zweite Fremdsprache nach Englisch fest etabliert (vgl. Akdoğan, 2003:46).

Laut den 2015 veröffentlichten DAAD-Daten hat Deutsch seinen Platz im türkischen Bildungssystem dank der türkisch-deutschen Beziehungen gestärkt und zunehmend ein immer breiteres Publikum erreicht. Diese chronologische Entwicklung wurde in einer Tabelle, die sich unten befindet, zusammengefasst.

Tabelle 2. Zahl der Deutschlernenden über die Jahre 1985-2015, selbsterstellt aus Karbi, 2018:258 und für 2020 aus Auswärtiges Amt, 2020:26.

	1985	1995	2000	2005	2010	2015	2020
DaF-Lernende an türkischen Schulen	280.000	80.000	225.000	260.000	309.069	450.000	169.000

Wenn man sich die Tabelle genauer ansieht, kann man sehen, dass sich seit 1995 die Zahl der DaF-Lernenden an türkischen Schulen stetig erhöht hat. Das steigende Interesse der Türk/innen an der deutschen Sprache bewirkte, dass Deutsch dank des Schulreformgesetzes 2012 ab der 9. Klasse als Wahlpflichtfach als zweite Fremdsprache eingeführt wurde. Dies wurde auch vom DAAD in der Bildungssystemanalyse vermerkt: „Verschiedene Reformen des Schulsystems haben dazu beigetragen, dass der Unterricht für Deutsch als Fremdsprache heute ein sehr viel größeres Gewicht hat als noch einige Jahre zuvor.“ (DAAD, 2018:8) Über die Jahre zwischen 1995 und 2015 lässt sich sagen, dass die deutsche Sprache in der Türkei dank positiver Entwicklungen ihren Gipfel erreichte. Aber man sollte nicht vergessen, dass nach jedem Aufstieg häufig auch ein Abstieg kommt.

Im Jahr 2020 veröffentlichte das Auswärtige Amt einen Report über die Deutschlehre und ihren Zustand in der Türkei. Laut diesem betrug die Zahl der

Schüler/innen mit Deutsch als Fremdsprache an privaten und öffentlichen Schulen 2020 rund 169.000 (Auswärtiges Amt, 2020:26). Das heißt, dass die Zahl der Schüler/innen mit Deutsch als Fremdsprache, wie schon zuvor im Zeitraum 1985-1995 überraschenderweise stark abgenommen hat. In der obigen Tabelle ist dieser Abfall auch zu sehen. Diese kann mit unterschiedlichen Gründen erklärt werden (vgl. Auswärtiges Amt, 2020):

Einer der wichtigsten Gründe dafür ist, dass die derzeitige Politik dem Erlernen von erst und besonders zweite Fremdsprachen nicht den Wert beimisst, der ihm beigemessen werden sollte. Außerdem ist diese Politik nicht nur derzeitig, sondern auch zukünftig so zu erwarten, da laut Auswärtigem Amt auch keine weitere Steigerung in der Zahl der in den Fächern Germanistik und Deutsch als Fremdsprache eingeschriebenen Studierenden zu erwarten ist (2020). Das könnte auch bedeuten, dass MEB in der Zukunft keine Erhöhung der Unterrichtsstunden von Deutsch an Gymnasien plant, somit auch nicht mehr viele Deutschlehrer/innen braucht.

Ein weiter Grund ist die kulturelle und religiöse Nähe zu anderen Ländern: Die Türkei hat historische und kulturelle Verbindungen zur arabischen Welt, insbesondere aufgrund ihrer gemeinsamen religiösen Wurzeln im Islam. Dadurch ist das Interesse an der arabischen Sprache in der Vergangenheit gestiegen, da viele Türken das Bedürfnis verspüren, ihre religiösen Kenntnisse zu vertiefen und den heiligen Koran auf Arabisch zu lesen.

Außerdem unterhält die Türkei Wirtschaftsbeziehungen zu vielen arabischen Ländern. Insbesondere der Tourismussektor hat zur Verbreitung des Arabischen in der Türkei beigetragen, denn die zunehmende Zahl arabischsprachiger Touristen in der Türkei hat die Nachfrage nach arabischsprachigen Dienstleistungen erhöht und das Interesse türkischer Geschäftsleute, Reiseführer/innen und Hotelmitarbeiter/innen an der arabischen Sprache erhöht.

Besonders seit 2011 (dem Jahr, in dem Krieg in Syrien begonnen ist) hat sich die arabische Sprache immer mehr in der Türkei verbreitet. Im Rahmen dieser Entwicklung ist die arabische Sprache im Alltag immer mehr zugänglich geworden und dies hatte natürlich einen direkten sowie indirekten Einfluss auf das Interesse an anderen Fremdsprachen wie Englisch, Deutsch oder Französisch. Dass die Konkurrenz durch die arabische Sprache wächst, ist auch im erwähnten Report zu sehen. (vgl. Auswärtiges Amt, 2020:26)

Zwar ist der Einfluss der arabischen Sprache theoretisch und statistisch noch nicht so stark ersichtlich allerdings lässt sich dieser im alltäglichen Leben sehr wohl deutlich erkennen. In einigen Regionen der Türkei ist der Anteil von Syrern, bzw. Arabern in der Bevölkerung sehr hoch und sie besitzen eigene Geschäfte, Märkte und Unternehmen. Als eine natürliche Folge davon lassen sie in diesen Geschäften ihre eigenen Landsleute arbeiten, da sie dieselbe Sprache sprechen und miteinander einfacher kommunizieren können. Außerdem befinden sich generell arabische Beschriftungen an den von arabischen Flüchtlingen betriebenen Geschäften in der Türkei. Unten sind einige Fotos hiervon zu sehen:

Abbildung 7. Entfernung einer arabischen Beschriftung vor einem Geschäft in Adana (Foto)¹



¹ <https://sputniknews.com.tr/20180809/adana-arapca-tabela-poster-afis-1034677728.html>

Abbildung 8. Dieses Foto zeigt arabische Beschriftungen in Istanbul²



Abbildung 9. Ein weiteres Foto über arabische Beschriftungen in Istanbul³



Abbildung 10. Ein Foto vom Flughafen Trabzon über arabische Beschriftungen⁴



² <https://www.21yyte.org/tr/merkezler/islevsel-arastirma-merkezleri/suriyelilerin-i-syerlerindeki-arapca-tabelalar-sorunu>

³ <https://www.odatv4.com/guncel/istanbulda-artik-tabelalar-arapca-1507161200-97317#-guncel-istanbulda-artik-tabelalar-arapca-1507161200-97317>

⁴ <https://cdn.yenicaggazetesi.com.tr/news/2022/07/180720221951127902696.jpeg>

Die Beschriftungen in der arabischen Fremdsprache könnten folgende Nachteile mit sich bringen:

- Sprachbarriere: Arabische Inschriften können für einheimische Türk/innen eine Sprachbarriere darstellen. Für diejenigen, die kein Arabisch sprechen oder über begrenzte Sprachkenntnisse verfügen, kann es schwierig sein, die Bedeutung der arabischen Bildunterschriften zu verstehen. Dies kann zu Kommunikationsproblemen und schlechter Kundenzufriedenheit führen.
- Gesellschaftliche Spaltung: Arabische Inschriften können eine Unterscheidung zwischen indigenen und arabischen Gemeinschaften ermöglichen. Dies kann zur sozialen Spaltung und Intoleranz führen. Es könnte auch das Zusammengehörigkeitsgefühl in der türkischen Gesellschaft beeinträchtigen.
- Kulturelle Integrität: Arabische Schriften passen möglicherweise nicht in die einheimische türkische Kultur und gefährden möglicherweise die lokale kulturelle Integrität. Angesichts der Vielfalt der türkischen Gesellschaft ist es wichtig, Gleichgewicht und Harmonie zwischen verschiedenen Kulturgruppen zu schaffen.

Zusätzlich zu den obengenannten Faktoren hat in diesem Zusammenhang die steigende Zahl der Imam Hatip Lisesi, Berufsfachgymnasien zur Ausbildung von Hatip (Prediger) und Imamen (Vorbeter), eine negative Wirkung auf die Zahl der Schüler/innen, die an den Gymnasien Fremdsprachen wie Deutsch oder Englisch lernen. Der Anstieg dieser Imam Hatip Berufsfachgymnasien in den letzten Jahren resultiert nicht nur aus der Neugründung von Gymnasien, sondern auch aus der Umwandlung von regulären Gymnasien und anatolischen Gymnasien in Imam Hatip Berufsfachgymnasien.

Der wichtige Unterschied zwischen den anatolischen Gymnasien und den Imam Hatip Berufsfachgymnasien ist die Verteilung der wöchentlichen Unterrichtsstunden der ersten und zweiten Fremdsprachen. Auch ein kleiner Unterschied zwischen den Unterrichtsstunden kann eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenerwerb spielen.

Unten befinden sich die Wochenstundenpläne von einem Anatolischen Gymnasium und Imam Hatip Berufsfachgymnasium. Wie in dieser Tabelle zu sehen ist, wird Englisch als erste Fremdsprache in der Vorbereitungsklasse 20 Stunden unterrichtet.

Dabei ist Deutsch als zweite Fremdsprache auf nur 4 Stunden begrenzt. Allerdings ist in der Tabelle nur der theoretische Plan zu sehen und es ist fragwürdig, ob es auch in allen Gymnasien praktisch so erfolgt.

Abbildung 11. Wöchentlicher Kursplan des Anatolischen Gymnasiums (MEB, 2022a:3)

HAZIRLIK SINIFI BULUNAN ANADOLU LİSESİ						
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ						
DERSLER		HAZIRLIK SINIFI	9.	10.	11.	12.
			SINIF	SINIF	SINIF	SINIF
ORTAK DERSLER	HAZIRLIK SINIFI TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	4	-	-	-	-
	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	-	5	5	5	5
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	-	2	2	2	2
	TARİH	-	2	2	2	-
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	-	2
	COĞRAFYA	-	2	2	-	-
	MATEMATİK	3	6	6	-	-
	FİZİK	-	2	2	-	-
	KİMYA	-	2	2	-	-
	BİYOLOJİ	-	2	2	-	-
	FELSEFE	-	-	2	2	-
	BİRİNCİ YABANCI DİL	20	4	4	4	4
	İKİNCİ YABANCI DİL	4	2	2	2	2
	BİLGİSAYAR BİLİMİ	4	-	-	-	-
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	2	2	2	2	2
	GÖRSEL SANATLAR / MÜZİK	2	2	2	2	2
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	-	1	-	-	-

Tabelle 3. Wöchentlicher Kursplan des Anatolischen Imam Hatip Gymnasiums (MEB, 2023a:11)

DERSLER		9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
ORTAK DERSLER	Türk Dili ve Edebiyatı	5	5	5	5
	Tarih	2	2	2	-
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	2
	Coğrafya	2	2	-	-
	Matematik	6	6	-	-
	Fizik	2	2	-	-
	Kimya	2	2	-	-
	Biyoloji	2	2	-	-
	Felsefe	-	2	2	-
	Yabancı Dil	5	2	2	2
	Beden Eğitimi ve Spor / Görsel Sanatlar / Müzik	2	1	1	1
	Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	1	-	-	-
	Arapça	4	3	-	-
	İkinci Yabancı Dil (**)	-	-	-	-

Aus der Tabelle 3 lässt sich schließen, dass an diesen Gymnasien Vorbeter und Prediger ausgebildet werden, weshalb besonders Arabisch gelehrt wird. In einigen Schulen wird auch Persisch unterrichtet, während Englisch nur mit wenigen Stunden (5 Stunden in der 9.Klasse, und 2 Stunden in den 10.-11.-12. Klassen) vertreten ist. Deutsch wird als Fremdsprache nicht angeboten, sodass Arabisch als zweite Fremdsprache im Stundenplan steht (vgl. MEB, 2023).

Laut Statistiken des MEB betrug im Schuljahr 2014/2015 die Zahl der Studierenden an Imam Hatip Schulen 385.830 und diese Zahl hat sich im Schuljahr 2020/2021 fast verdoppelt (SGB MEB, 2015; 2021) und auf 666.963 erhöht. Die Schüler/innen dieses Schultyps repräsentieren 10,55% aller Gymnasiasten in der Türkei. 2021-2022 ist diese Zahl auf 617.278 Schüler/innen gesunken (SGB MEB, 2022).

Die arabische Sprache ist nicht nur an den Schulen, sondern auch im sozialen Leben zugänglicher geworden, weil aufgrund des seit 2011 herrschenden Kriegs in Syrien rund 13 Millionen Syrer ihre Heimat verlassen mussten und viele davon in die Türkei geflohen sind. Laut offiziellen Zahlen der Generaldirektion für Migrationsverwaltung des Innenministeriums der Republik Türkei (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı) leben ungefähr 30% (3.585.447) davon unter vorübergehendem Schutz in der Türkei (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Jedoch haben 211.908 syrische Bürger/innen bereits die türkische Staatsbürgerschaft angenommen und die Zahl der Personen mit syrischer Herkunft in der Türkei ist insgesamt auf 3.797.355 gestiegen.

Wenn wir auch inoffizielle Zahlen darauf hinzufügen, leben sehr viele Menschen mit arabischem Hintergrund in der Türkei. Da sie kein Türkisch sprechen können, sollten sie mit dem Integrationszweck Türkisch lernen, wie z.B. die Integration der Gastarbeiter in Deutschland in den 60er und 70er Jahren. Somit wurden Integrationspläne vom MEB erstellt, viele Lehrkräfte (die das Arabisch können) mit diesem Ziel eingestellt und finanzielle Ressourcen des allgemeinen Budgets und von der EU dafür genutzt und werden heutzutage immer noch genutzt (Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2022). Diese Entwicklungen haben natürlich nicht nur die Sprachenpolitik, sondern auch die soziokulturelle, ökonomische und gesellschaftliche Umgebung in der Türkei sehr beeinflusst.

Obwohl die Politik für das soziokulturelle und soziale Umfeld der Türkei sehr wichtig ist, ist es von Bedeutung, eine entsprechende Planung in der Fremdsprachenpolitik zu haben. In diesem Sinne ist es wichtig, Ziele zu setzen, um Erfolg zu haben. Diese haben verschiedene positive Auswirkungen wie, dass sie eine Richtung

vorgeben, Motivation steigern, eine Fokussierung ermöglichen, Fortschritt messen und ein Erfolgsgefühl erzeugen. In diesem Sinne erstellen Bildungsministerien ihre Lehrpläne, in denen sich nicht nur Ziele, sondern auch Hinweise für die Lehrkräfte und den Unterrichtsprozess befinden. Je ausführlicher die Hinweise und Ziele sind, desto erfolgreicher kann der Lernprozess gestaltet werden. Es ist dabei auch wichtig, dass diese Pläne konkret gestaltet werden, weil konkrete Pläne Klarheit über die gewünschten Ziele, Schritte und Maßnahmen bieten.

Im Auftrag der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes wurde von einigen Wissenschaftlern in Mannheim ein Gutachten erstellt, das Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache unter fremdsprachendidaktischen, sprachwissenschaftlichen und landeskundlichen Aspekten untersucht und laut diesem „Mannheimer Gutachten“ wurde ausgesprochen, dass die Gesamt- und Teilziele klar und präzise angegeben werden sollen (Engel, 1979:75). In diesem Zusammenhang um einen genaueren Blick auf den Prozess des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei werfen zu können, werden im Folgenden die allgemeinen Ziele des Lehrplans für den Deutschunterricht an den MEB aufgeführt:

Abbildung 12. Lehrplan des Deutsch als Zweite Fremdsprache an den anatolischen Gymnasien (9-12 Klasse) (MEB, 2018:6)

Mit diesem Lehrplan lernen die Schüler;

- a) die Bedeutung des Fremdsprachenlernens,
- b) die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen in der Zielsprache,
- c) die Wortschatzerweiterung in der erworbenen Zielsprache,
- d) in der Zielsprache mit Jugendlichen und Erwachsenen Meinungsaustausch und Gedankenaustausch zu machen,
- e) eigene Ideen und Emotionen auszudrücken,
- f) das Leben anderer Menschen, ihre Denkweise und ihre Kultur zu verstehen und seine eigenen Kulturwerte den Anderen zu übertragen,
- g) die Überwältigung des alltäglichen Lebens im Land der Zielsprache,
- h) im eigenen Land den fremden Menschen zu helfen,
- i) kritisches Lesen, Schreiben und Denken, um die Welt verstehen zu können,
- j) im eigenen Land und in der globalen Welt sozial, ökonomisch und kulturell aktiv zu sein,
- k) mit Hilfe der schriftlichen, mündlichen und visuellen Produkte anderer Gesellschaften die kulturellen Unterschiede zu begreifen und Respekt für Unterschiedlichkeiten zu zeigen, tolerante und empfindsame Personen zu werden,
- l) mit der Technologie aktiv und effektiv umzugehen, die Lernfähigkeit mit Hilfe der Informationstechnologie zu entwickeln.

Wie oben zu entnehmen ist, befinden sich im Gegensatz zu dem Mannheimer Gutachten offene und unklare Aussagen im deutschen Lehrplan des MEB, obwohl ein Lehrplan aus konkreten Sätzen bzw. konkreten Zielen bestehen sollte. Zum Beispiel befindet sich im Lehrplan als erstes Ziel (im Artikel a), dass die Schüler die Bedeutung des Fremdsprachenlernens lernen sollen. Es ist natürlich essenziell, dass sich die Schüler über die Wichtigkeit des Erlernens der Fremdsprachen im Klaren sind, jedoch bleiben mit dem obigen Satz einige Fragen unbeantwortet:

- Wie wird das entsprechende Bewusstsein für Fremdsprachen vermittelt?
- Ist es durch wenige Unterrichtsstunden möglich, sowohl die sprachliche Struktur als auch die Bedeutung der Fremdsprache zu vermitteln?

- Befinden sich in den Lehrwerken sprachliche Elemente, um den Schüler über die Bedeutung des Erlernens einer Fremdsprache zum Nachzudenken anzuregen oder liegt die ganze Last hier auf den Lehrkräften?

Im zweiten Ziel legt MEB fest, dass die Schüler/innen die vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören beherrschen können sollen. Mit diesem Ziel stellen sich erneut Fragen zur Unterrichtsstundenzahl, zur Kompetenz der Lehrkraft und zur Eignung des Lehr- und Lernmaterials. Es ist nicht zu übersehen, dass sich beim Deutschunterricht an Gymnasien/Schulen nicht um einen Intensivkurs mit gut vorbereitete Lehr-, Lernmaterial und einer sehr fähigen Lehrkraft mit allen erfordernden Ansätzen, Fähigkeiten, Erfahrungen, und wenige Studenten handelt, sondern das Gegenteil ist der Fall.

Zu Punkt d) lässt sich folgendes sagen:

Um in der Zielsprache mit Jugendlichen und Erwachsenen einen Meinungsaustausch machen zu können, ist es notwendig, dass die beteiligten Personen die erwähnte Sprache gut beherrschen. Andersfalls ist derartiges nicht möglich. Wenn man erneut die Qualität des Unterrichts, die geringe Anzahl an Unterrichtsstunden und die enorme Klassengröße in Betracht zieht, lässt sich, auch aus eigener Erfahrung, klar sagen, dass dieses Ziel kaum erreichbar ist.

Punkt e) des Lehrplans sieht vor, dass von Bedeutung ist, dass Schüler ihre Emotionen, Gedanken und Ansichten auf eine originelle und authentische Art und Weise mit anderen teilen. Es geht darum, die eigene Identität zum Ausdruck zu bringen, die eigene Sichtweisen und seine innere Gedankenwelt zu vermitteln. Dies gelingt auf unterschiedliche Weise, etwa durch Sprache, Kunst, Musik oder Schreiben. Damit Lernende ihre Meinungen sprachlich ausdrücken können, müssen sie zuerst sowohl die eigene Muttersprache als auch die Zielsprache gut beherrschen. Samuel Johnson hat dazu Folgendes gesagt: „Die Sprache ist die Kleidung der Gedanken.“ Außerdem brauchen Lernende ausreichend Zeit im Unterricht, um die Zielsprache aktiv zu sprechen. Angesichts von 30 bis 40 Lernenden pro Klasse und den kurzen Unterrichtsstunden von nur 40 Minuten ist dies praktisch nicht umsetzbar.

Insgesamt kann man sagen, dass die Erwartungen an die Schüler/innen hoch sind, weil sie trotz vieler Schwierigkeiten wie der beschränkten Unterrichtszeit, überfüllten Klassen und unzureichendem Lehrmaterial dazu aufgefordert werden, ihre Fähigkeiten in

erwähntem Ausmaß weiterzuentwickeln. Trotz aller Schwierigkeiten, die den Lernprozess beeinträchtigen, ist es wichtig, dass die Lernenden sich bemühen, Fortschritte zu machen. Um eine optimale Lernumgebung zu schaffen, sind sowohl die Lernenden als auch die Lehrkräfte und Bildungseinrichtungen verpflichtet, sich entsprechend zu engagieren. Es ist entscheidend, trotz der Herausforderungen motiviert zu bleiben und die eigenen Ziele im Auge zu behalten. Darüber hinaus kommt den Lernenden hier eine große Verantwortung zu, weil es sehr schwierig ist, im Unterricht allein die Zielsprache gut zu erlernen. Um ihre Fähigkeiten wirklich verbessern zu können, sollten Lernende daher auch zu Hause ihre Zeit dem Fremdsprachenlernen widmen.

Im Gegensatz zum deutschen Lehrplan des MEB, enthält der Lehrplan für den Englischunterricht des Staatsministeriums für Kultus des Freistaat Sachsen für das Fach Englisch (Gymnasium) bestimmte Aussagen und Vorschläge über die Konzeption, Perspektiven und thematischen Bereiche wie Medien, Kommunikation, Kunst, Gerechtigkeit usw. Es wird im sächsischen Lehrplan empfohlen, zu beachten, dass Schüler/innen die Sprache als Werkzeug gebrauchen lernen und es wird ergänzt, dass der handlungsorientierte Englischunterricht den Schüler/innen ermöglicht, sich im Rahmen authentischer Situationen ziel- und partnerorientiert mündlich oder schriftlich zu äußern. Außerdem wird behauptet, dass die Schüler/innen den Unterricht nicht ausschließlich auf ihre Ergebnisse richten, sondern problem- und prozessorientiert vorgehen sollten. Zudem sollte die Kommunikation in bestimmten Phasen des Unterrichts im Vordergrund stehen und Vorrang vor absoluter sprachlicher Genauigkeit haben, d. h. kleinere Aussprache- und Grammatikfehler dürfen der Kommunikation nicht im Wege stehen (vgl. Staatsministerium für Kultus, 2019:3).

In den Klassenzimmern der Türkei wird meistens nicht über Politik gesprochen. Mit dem Begriff „Politik“ sind nicht nur politische Parteien gemeint, sondern auch Bildungspolitik, politische Geschichte, Geografie, Ökonomie usw. Dementsprechend ist das Thema Politik kaum in den Lehrplänen der verschiedenen Fächer vorzufinden. Im Kontrast dazu wird das Thema Politik im erwähnten Lehrplan des Staatsministeriums für Kultus mit dem Hinweis der Wichtigkeit der Kontroversität erwähnt und dazu werden einige Ratschläge gegeben:

Dem allgemeinen didaktischen Prinzip der Kontroversität folgend, müssen bei Inhalten mit politischem Gehalt auch die damit in Verbindung stehenden fachspezifischen Arbeitsmethoden der politischen Bildung eingesetzt werden. Dafür eignen sich u. a. Rollen- und Planspiele, Streitgespräche, Pro- und Kontra-Debatten, Podiumsdiskussionen oder kriterienorientierte Fall-, Konflikt- und Problemanalysen (Staatsministerium für Kultus, 2019:3).

Zusätzlich befindet sich in diesem Lehrplan auch die Empfehlung, vom sogenannten fächerverbindenden Unterricht Nutzen zu machen, d.h., dass die Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch, Mathematik usw. miteinander in Kooperation durchgeführt werden sollen. Dabei können verschiedene Themen und Perspektiven unter der Anwendung von Fragestellungen verschiedener Fächer bearbeitet werden, wozu im Lehrplan auch einige Beispiele gegeben werden. Meiner Meinung nach sollte ein idealer Lehrplan konkrete Anweisungen enthalten, die Rahmenbedingungen klar definieren und das Wichtigste dabei ist, dass ein Lehrplan realistisch sein muss. Daher sollte dieser so präzise gestalten werden, dass im Zweifelsfall sogar Lehrkräfte, die keine Ahnung vom Unterrichten haben, sich daran gut orientieren können. Es ist dabei jedoch auch wichtig, dass die Anweisungen nicht allzu einschränkend auf die Lehrkräfte und ihren Unterricht wirken, sondern hauptsächlich als Hilfestellung dienen.

Lehrerhandbücher spielen eine Führungsrolle, indem sie Lehrkräften Anleitungen und Ressourcen zur Verfügung stellen, um den Unterricht effektiv zu gestalten. Ebenso sollen Lehrmaterialien diese Aufgabe vollständig erfüllen, indem sie die Lernenden anleiten und ihren spezifischen Erwartungen entsprechen. In diesem Sinne werden in den nächsten Kapiteln die Begriffe „Lehrmateriale, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung“ oberflächlich handgehabt.

KAPITEL III

EINE EINFÜHRUNG IN DIE LEHRWERKKRITIK-, -FORSCHUNG UND

LEHRWERKAUSWAHL

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache geht es um die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Um diese vier Fertigkeiten zu entwickeln, gibt es zahlreiche Methoden, die man als Lehrkraft verwenden kann. Natürlich spielen diese vier Fertigkeiten auch in den Kursbüchern eine sehr wichtige Rolle. Dabei entsteht die Frage, ob die Kursbücher diese vier Fertigkeiten ausreichend und angemessen behandeln und die Übungen explizit auf diese abzielen. An vielen staatlichen Schulen, Universitäten und in manchen privaten Schulen findet der Deutschunterricht mit den Kursbüchern „Menschen A1.1“ und „Plus Deutsch A1.1?“ statt. Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass das Buch "Plus Deutsch A1.1" für den Einsatz in staatlichen Gymnasien des MEB vorbereitet wurde. Darüber hinaus werden diese Bücher jedes Jahr durch das MEB für die Lernende kostenlos zur Verfügung gestellt.

Leider ist es ein großes Problem, dass besonders die Lehrbücher des MEB sich sehr ähneln und fast an jeder staatlichen Schule werden vier Jahren lang dieselben Bücher für den Unterricht verwendet. Das größte Problem besteht darin, dass diese Bücher sich nicht auf die Entwicklung der Sprachfertigkeiten konzentrieren, sondern hauptsächlich auf den Grammatikunterricht beschränken, obwohl eine Sprache die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen umfasst. Daher langweilen sich viele Lernende im Unterricht, was dazu führt, dass viele die Sprache nicht lernen möchten. Daher sollte man bei der Auswahl der Bücher sehr vorsichtig vorgehen.

Im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass die Fertigkeiten effektiv und richtig vermittelt werden. Diese Fertigkeiten teilen sich in zwei Gruppen und zwar in die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen, sowie die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Da Übungen im Vermittlungsprozess der Fertigkeiten eine wichtige Rolle spielen, müssen sie in den Kursbüchern das Interesse der Lernenden wecken können, damit diese sich im Unterricht nicht langweilen und aktiv teilnehmen können. Im GER wird diese Situation durch folgende Aussage beschrieben (2001, 24): „Bei ein und derselben Person kann der Gebrauch der Fertigkeiten und des prozeduralen Wissens ebenso variieren wie die Fähigkeit zum Umgang mit Unbekanntem.“ Wir wissen, dass der Lehrprozess für jede/n Schüler/in individuell ist und sich von Schüler/in zu Schüler/in

anders gestaltet. Daher ist es auch sehr wichtig, welche Lehrmaterialien wir im Unterricht auswählen. Das Lehrbuch ist im Unterricht das Grundmaterial, das die Lehrkräfte zur Hilfe nehmen können. Es sollte jedoch beachtet werden, dass die Begriffe „Lehrbuch“ und „Lehrwerk“ nicht dasselbe bedeuten. Unter den beiden Begriffen versteht Neuner (2003:399) folgendes: In einem Lehrbuch ist als Druckerzeugnis alles enthalten, was man für den Unterricht und das Lernen in einem bestimmten Kurs benötigt. Ein Lehrwerk umfasst verschiedene Bestandteile, wie zum Beispiel ein Kursbuch, ein Arbeitsbuch, ein Glossar, ein grammatisches Beiheft, auditive und visuelle Medien.

„Mit Begriffen wie Lehrbuch, Lehrwerk, Unterrichts- bzw. Lehrmedium, Lehr- und Lernmaterialien u. a. wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern“ (Krumm 2010: 1215). Wie Krumm bereits erwähnt hat, ist ein Lehrwerk ein pädagogisches Hilfsmittel und dient dazu, Schüler/innen oder Student/innen Wissen und Fähigkeiten in einem bestimmten Fach oder Thema zu vermitteln.

Um es mit den Worten von Funk auszudrücken, werden unter Sprachlehr- und Lernmaterialien bzw. Lehr- und Lernmedien alle Texte im weitesten Sinne, Materialien und Medien verstanden, die von Lehrenden und Lernenden zur Unterstützung von Sprachlernprozessen verwendet werden (2016). Die Lehrwerke, die zur Unterstützung von Lernprozessen genutzt werden, bestehen nach Rösler (2012:41) aus den folgenden Bestandteilen:

- Kursbuch
- Arbeitsbuch
- Lehrerhandbuch

Neben den oben genannten Begriffen befinden sich Lehrwerke aufgrund sich entwickelnder Technologien in verschiedenen Formen und spielen unterschiedliche Rollen in den Phasen des Unterrichtswesens. Dies wird im Folgenden näher erläutert:

Lehrbücher: Wie der Name schon sagt, sind das gedruckte oder digitale Bücher, die strukturierte Informationen zu einem spezifischen Fachgebiet enthalten. Minna Maijala behauptet, dass das traditionelle Lehrbuch trotz der technischen Entwicklungen in der letzten Zeit noch eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt und als traditionelles Medium viele Vorteile in sich vereint, weil es ohne Strom funktioniert und eine umfassende Darstellung eines Fachs anbietet (2007). Außerdem macht Neuner

auf die Wichtigkeit der Lehrbücher aufmerksam und erklärt Folgendes: „Das Lehrbuch ist das wichtigste Buch in der Hand des Schülers, und es muss so gestaltet sein, dass es zur Liebe zum Buch erzieht und auch zum Umgang mit Büchern befähigt (1989:407).“

In diesem Zusammenhang gibt Güneş an, dass Lehrbücher die weltweit am häufigsten verwendeten gedruckten Informationsquellen, das grundlegende Instrument zur Informationsbeschaffung im Bildungsprozess und sehr einfach zu verwenden seien (2002).

Lehrbücher bestehen nicht nur aus Druckerzeugnissen. Mit der sich entwickelnden Technologie befinden sich viele Informationsquellen im Metaverse -d.h. in der Online-Welt. Online-Kurse und E-Learning Plattformen wie beispielsweise Coursera, Açık Öğretim Fakültesi (AÖF, Fernstudium von Anadolu und Atatürk Universität) AÖF (Anadolu Universität Fernstudium, Atatürk Universität Fernstudium usw.) etc. sind mittlerweile leicht zugänglich und viele Lehrbücher sind heute auch online verfügbar.

Um das Lernen zu erleichtern, enthalten sie häufig multimediale Elemente wie Videos, interaktive Übungen und Quizfragen. Ebenso stehen AI⁵ Technologien im Dienst von Lernenden, die durch verschiedene Unternehmen wie Nvidia, Amazon, Google, Open AI usw. angeboten werden.

Lehrpläne: Lehrpläne sind Lehrmaterialien, die Lehrer/innen helfen, ihren Unterricht zu organisieren und zu planen. Normalerweise beinhalten sie alle Bestandteile des Unterrichts wie den Unterrichtsablauf, Aktivitäten, Übungen und andere Ressourcen, die mit den Zielen und Standards des Bildungssystems übereinstimmen.

Lehrmaterialien für Lehrkräfte: Neben Schülermaterialien bieten Lehrwerke auch Ressourcen und Anleitungen für Lehrer/innen zur effektiven Gestaltung und Verwaltung des Unterrichts. Yalçın (1994) erklärt die Bedeutung von Lehrbüchern aus der Sicht der Lehrkräfte wie folgt: „Ein Lehrer, der möchte, dass Wissen auf systematische Weise und auf kürzestem Weg an die Schüler vermittelt wird und der möchte, dass seine Schüler das Gelernte anwenden und sich neuen Forschungen zuwenden, sieht in Lehrbüchern die wichtigste Unterstützung zur Verwirklichung dieser Ziele“.

Die obengenannten Grundbausteine eines Unterrichts sind das Ergebnis zahlreicher Studien. In diesem Zusammenhang spielen viele Konzepte wie die „Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, Lehrwerkforschung usw.“ eine wichtige Rolle bei der Erstellung von Lehrmaterial und der Prüfung seiner Gültigkeit und Wirksamkeit. Die

⁵ Artificial Intelligence (Künstliche Intelligenz (KI))

Begriffe „Lehrwerkkritik“, „Lehrwerkanalyse“ und „Lehrwerkforschung“ werden in der Bildung verwendet, insbesondere in der Fremdsprachendidaktik. Sie beziehen sich auf die Forschung und Bewertung von Lehrmaterialien, die in Bildungseinrichtungen wie Schulen und Sprachkursen verwendet werden, um Schüler/innen eine bestimmte Fremdsprache beizubringen.

Lehrwerkkritik

- und Lehrwerkanalyse sind schwierig zu definieren. Sie werden oft zusammen verwendet, was sie als Synonym erscheinen lässt (vgl. Krumm/Ohm-Duszenko, 2001:1033).
- zielt darauf ab zu bewerten, ob ein neues Lehrwerk den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und didaktischen Zielvorgaben entspricht oder nicht (vgl. Krumm/Ohm-Duszenko, 2001:1034).
- dient Lehrkräften, Fachleuten in der Fremdsprachendidaktik und Bildungsforschern dazu, sicherzustellen, dass die verwendeten Materialien effektiv und pädagogisch wertvoll sind.
- kann u.a. inhaltliche Genauigkeit, Angemessenheit für das Sprachniveau der Lernenden, methodische Ansätze, kulturelle Relevanz und die Vielfalt der Übungen und Aktivitäten prüfen bzw. beurteilen.

Lehrwerkanalyse

- ist eine Ist-Zustand Beschreibung mithilfe ausgewählter Kriterien.
- ist mit der Lehrwerkkritik eng verbunden, da die Analyse Kriterien unter anderem auf der Grundlage neuer Forschungsergebnisse zum Spracherwerb erstellt wurden und die Zielvorstellungen bei der Analyse häufig in den Mittelpunkt gestellt werden. Damit könnte erklärt werden, warum oft über „Lehrwerkanalyse und -kritik“ gesprochen wird und in der Forschung keine klare Trennung zwischen den beiden Begriffen stattfindet.

Lehrwerkforschung

- stellt das Lehrwerk, seine Erprobungsphase und dessen Wirkung im Unterrichtsprozess in den Mittelpunkt (Krumm/Ohm-Duszenko, 2001:1036).
- ist ein wissenschaftlicher Ansatz zur Untersuchung von Lehrmaterialien und ihrer Auswirkung auf den Lernprozess.

- untersucht, wie effektiv Lehrmaterialien den Spracherwerb und die Erfüllung von Lernzielen unterstützen.
- hat zum Ziel, empirische Daten zu sammeln und zu analysieren, um zu verstehen, wie Lehrmaterialien das Lernen beeinflussen.
- Die Ergebnisse der Lehrwerkforschung können dazu beitragen, die Auswahl von Lehrmaterialien zu verbessern und Lehrpläne so anzupassen, dass sie den Bedürfnissen der Schüler/innen entsprechen.

3.1. Sprachliche Fertigkeiten in Lehrbüchern Deutsch als Fremdsprache

Die Verwendung einer Sprache ist an sich eine sehr komplizierte Aufgabe, weil die Art, wie wir die Sprache verwenden, sich von Person zu Person ändert. Man muss mit den Wörtern gut auskommen, um mit Menschen mündlich oder schriftlich kommunizieren zu können. Dass was aus unserem Mund rauskommt oder dass, was wir schriftlich äußern, muss immer ein Sinn haben. Die Komplexität des Sprachgebrauchs bringt Storch folgendermaßen zum Ausdruck.

Jemand, der sprachlich handelt, muss zunächst bestimmte Inhalte in eine lineare lautliche bzw. graphische Form bringen bzw. muss einer Laut-bzw. Buchstabenkette Inhalte entnehmen. Beim verstehen gesprochener Sprache muss er u.a. relevante sprachliche von irrelevanten Neben- und Zusatzgeräuschen unterscheiden, die 'sprachlichen Geräusche' in lautliche Einheiten segmentieren (d.h. Laute erkennen und voneinander unterscheiden), zusammenhängende Lautfolgen erkennen und ihnen eine Bedeutung oder Funktion zuordnen (Morpheme, Wörter), syntaktische und semantische Beziehungen zwischen den erkannten Morphemen/Wörtern herstellen und dem Ganzen ein Sinn zuordnen (Storch, 1999:14-17).

Wie oben versucht wurde darzustellen, gibt es in einer Sprache viele Schwierigkeiten, die man überwinden muss. Dabei ist es natürlich nicht einfach noch dazu die grammatischen Themen ordentlich zu lehren, denn meist sind viele der Kursbücher nicht passend. Um das Interesse der Lernenden zu wecken, müssen die Kursbücher passende Übungen integrieren.

Wie schon zuvor erwähnt werden die vier Fertigkeiten in rezeptive und produktive Fertigkeiten unterteilt. Während Hören und Lesen zu den rezeptiven Fertigkeiten gezählt werden, gehören Sprechen und Schreiben zu den produktiven Fertigkeiten (Faistauer, 2011). Auf diese Fertigkeiten wird jetzt im einzelnen eingegangen.

1) Hören:

Hören ist die dominanteste grundlegende Fähigkeit in der Alltagskommunikation (vgl. Goethe-Institut, 2024). Beim Deutschlernen ist das Hören eine wichtige Fertigkeit, da es hilft, die Sprache in verschiedenen Kontexten zu verstehen, sei es in Gesprächen, Radio- oder Fernsehsendungen, Liedern oder Podcasts. Auch im Fremdsprachenunterricht ist die Hörfähigkeit ein sehr wichtiger Punkt um die Sprachfähigkeiten den Schülern beizubringen. Die Lernenden bekommen die Möglichkeit, die richtige Aussprache der Wörter von den Lehrkräften zu hören d.h. dadurch können die Lernenden ihre Aussprache entwickeln, also durch Nachahmen. In diesem Sinne ist sowohl die Qualität der Aufnahme als auch Betonung, Sprechtempo, Tonhöhe Sprechstil und Akzent des Sprechers sehr wichtig und die Hörtexte in den Kursbüchern wie „Menschen und Plus Deutsch A1.1“ sollten das wirkliche Leben widerspiegeln d.h. die Hörtexte sollen das Interesse der Lernenden wecken. „Je mehr wir uns in allen Lernaktivitäten im Unterricht daran orientieren, was Menschen ohnehin im Alltag mit Sprache tun, desto erfolgreicher und nachhaltiger ist der Lernprozess (Funk, 2014:12).“

2) Sprechen:

Das Sprechen ist eine der Grundlagen der Kommunikation im Alltag, die in Verbindung mit dem Hören im Alltag häufig zum Einsatz kommt. Sprechen lernt man in erster Linie kooperativ, d.h. im interaktiven Austausch mit anderen Menschen, insbesondere mit kompetenten Sprechern. Darüber hinaus ist Sprechen eine produktive Fertigkeit, d.h. die Lernenden müssen aktiv am Lernprozess teilnehmen, um sich fließend in einer Fremdsprache ausdrücken zu können.

In Bezug auf die Kooperation sollen Lehrwerke dementsprechend Übungen und Aufgaben enthalten, bei denen die Lernenden eine aktive Rolle in der Kommunikation übernehmen können. In diesem Zusammenhang wurde in allgemeinen Maßnahmen des GERs so hingewiesen (2001:15):

... Kenntnisse der Sprachen anderer Mitgliedstaaten (oder anderer Sprachgemeinschaften innerhalb des eigenen Landes) ebenso zu erwerben wie die Fertigkeiten im Gebrauch jener Sprachen, die sie befähigen, ihre kommunikativen Bedürfnisse zu befriedigen, insbesondere um

... Informationen und Ideen mit jungen Menschen und Erwachsenen auszutauschen, die eine andere Sprache sprechen, und um eigene Gedanken und Gefühle mitzuteilen;

Bei Hallet und Königs wird das Sprechen wie folgt dargestellt:

- als wichtigste Form des Ausdrucks von Gedanken, Erfahrungen und Absichten,
- Gefühlen, Bedürfnissen und Wünschen
- als Aktivierung von Wissensbeständen bzw. als Output des menschlichen Informationsverarbeitungssystems
- als eine Disposition, die als Sprachkönnen manifestiert.
- als ein Akt der sprechsprachlichen Kreativität (Hallet&Königs, 2010:84).

Wie aus dem Zitat hervorgeht, enthält das Sprechen viele wichtige Merkmale wie Gefühle, Wünsche, Gedanken und Kreativität. Deshalb müssen sich die Lehrwerke daran orientieren und wichtige Einheiten haben, die der Entwicklung der Sprechfertigkeit dienen.

3)Lesen:

Laveau (1985: 61) definiert Lesen als eine Funktion des Zusammenwirkens von der Aufmerksamkeit, des Erkennens von Textstrukturmerkmalen und deren Textstruktur und ihrer Beziehungen, der Speicherung im Gedächtnis, der Antizipation von Äußerungsteilen. Obwohl das Lesen von vielen als nur Buchstaben identifizieren gedacht wird, ist Westhoff nicht dieser Meinung (1997:47). Darüber hinaus behauptet er, damit man ein „guter Leser“ sein kann, sollte man die folgenden Fertigkeiten weiterentwickeln (vgl. Westhoff, 1997:50):

- Möglichst wenig Energie auf Dinge verwenden, die bereits bekannt sind
- Möglichst viel auf vorhandenem Wissen aufbauen
- Richtige Erwartungen entwickeln
- Den Textinhalt möglichst genau vorhersagen und die Vorhersagen am Text überprüfen
- "sinngemäß" und nicht "wörtlich" lesen

Der Lesevorgang hängt eigentlich von dem Lernenden ab. Es wird im Allgemeinen erwartet, dass die Genauigkeit der Aussprache und die Leseflüssigkeit der Lernenden sich entwickeln. Die Leseflüssigkeit verbindet das Dekodieren mit dem Leseverständnis d.h. die Lernenden sollen aus dem Kontext einiges entdecken können.

Der Lesevorgang entscheidet sich nach Kostner (2012) durch 4 verschiedene Phasen:

a) Genauigkeit des Dekodierens:

Gute Leser dekodieren exakt, genau und schnell und können Fehler selbstständig korrigieren. Bei einer Dekodiergenauigkeit von 90% stellt sich Frust ein, da der Text ohne Hilfe nicht verstanden werden kann.

b) Automatisierung des Dekodierens:

Der Lernvorgang vollzieht sich mühelos und unbewusst. Die Lernenden, können die Texte problemlos lesen und verstehen. Das nennt man den direkten lexikalischen Zugang. Hier wird die Bedeutung der Wörter im Lexikon durch visuelle Wahrnehmung abgerufen.

c) Lesegeschwindigkeit:

Die Lesegeschwindigkeit wird meist vernachlässigt. Genauigkeit und Automatisierung des Dekodierens sind Voraussetzung für die Lesegeschwindigkeit. Hier spielen die Lehrkräfte eine sehr wichtige Rolle, denn sie müssen den Schwierigkeitsgrad des Textes richtig bestimmen. Die Texte müssen sich nach dem Niveau der Lernenden passend ausgewählt werden. Eine Mindestgeschwindigkeit ist allerdings wichtig, damit Informationen vollständig aufgenommen werden können, denn Informationen werden im Kurzzeitgedächtnis gespeichert und dort bearbeitet.

d) Segmentierung und Betonung:

Das ist die letzte Phase indem man sich als Leser entwickeln soll. Hier geht es die Fähigkeit richtig auszunutzen und betont zu vorzulesen, wie Betonungsdehnungen, Pausen, Phrasenlesen usw.

Ohne diese Bereiche wird kein syntaktisch korrekter Satzbau verstanden. Schwache Leser ziehen oft falsche Satzteile zusammen.

In diesen vier Bereichen wurde es versucht zu klären, wie die Lernenden ihre Lesefähigkeit besser entwickeln können. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrkräfte müssen sich für die Entwicklung Mühe geben. Hier entsteht natürlich die Frage, was die Lernenden lernen werden:

- Eine richtige Aussprache
- Richtige Betonung
- Richtige Entschlüsselung
- Zusammengehörigkeit der Wörter
- Wie Satzzusammenhänge entstehen

4) Schreiben:

Die letzte Fertigkeit ist das Schreiben. Wie auch erwähnt, ist das Schreiben wie das Sprechen eine produktive Fertigkeit d.h. die Lernenden müssen aktiv an dem ganzen Lernprozess teilnehmen.

Das Schreiben von Texten oder Sätzen im Fremdsprachenunterricht fördert somit die Kreativität der Schüler und hilft beim Benutzen von neuen oder bekannten Wörtern. Portmann (1991:172) erläutert, dass „schriftlich zu bearbeitende Aufgaben [...] gegenüber mündlichen Übungen den Vorteil [haben], dass sie den Lernenden Zeit zum Überlegen lassen und eine intensivere Auseinandersetzung mit der Sprache erfordern.“

Aus dem Zitat lässt sich schließen, dass die Lernenden beim Schreiben einerseits mehr darüber nachdenken, was sie schreiben, und andererseits eine präzise Interaktion mit der Sprache benötigen. Darüber hinaus ist Portmann der Meinung, dass sich mit dem Schreiben auch das Sprechen entwickelt, aber damit man dies gestalten kann, müssen auch die Kursbücher dementsprechend gestaltet werden.

In diesem Teil wurde der Versuch unternommen, die vier Kompetenzen zum Ausdruck zu bringen, die eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Fremdsprachen spielen. Das Erlernen einer Fremdsprache ist ohne das Vorhandensein dieser vier Fertigkeiten nicht beizubringen. Darüber hinaus betont Portmann die Beziehung der vier Fertigkeiten so (1991): „Zwischen den vier Fertigkeiten bestehen enge Zusammenhänge“

Ontogenetisch wie auch lernpsychologisch setzen die produktiven Fertigkeiten die rezeptiven voraus: Sprechen setzt Hören und Verstehen, Schreiben setzt Lesen und Verstehen voraus. Unter sprachpsychologischen Aspekten ist beim sprachlichen Handeln Sprechen immer zugleich mit Hören, Schreiben mit Lesen sowie innerer Artikulation verbunden; durch das automatische Mithören bzw. Mitlesen übt der Sprecher/Schreiber die Kontrolle (Monitoring) über seine Sprachproduktion aus (Storch, 1999:14-17).

Das Zitat zeigt, dass die vier Fertigkeiten miteinander verbunden sind. Außerdem wird es auch in Lehrwerkerstellungskriterien von MEB empfohlen, dass diese alle Fertigkeiten gleichmäßig trainiert werden (s. Lehrwerkerstellungskriterien c). Es ist nicht möglich, eine Fremdsprache sinnvoll beizubringen, ohne diese Fertigkeiten parallel zu entwickeln. Natürlich ist es sehr wichtig, das richtige Lehrmaterial zu wählen, die auf diese enge Beziehung achtet, um diese zusammenhängenden Fertigkeiten parallel entwickeln zu können. Darüber hinaus wird erwartet, dass die Lehrwerke Übungen oder Aufgaben enthalten, die auf die Entwicklung der vier Kompetenzen ausgerichtet sind.

3.2. Übungstypen, Aufgabenformate in Lehrbüchern Deutsch als Fremdsprache

Bevor man sich mit den Details beschäftigt, ist es wichtig die Unterscheidung von Aufgaben und Übungen zu klären. Zunächst werden die Aufgaben mit Worten von Funk, Kuhn, u.a. wie folgt geklärt (2018:11):

Aufgaben sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben“ haben, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden: Wie kann ich mich nach dem Weg erkundigen? Wie erzähle ich jemandem davon, was ich gelesen habe? Wie schreibe ich einen Lebenslauf? Wie berichte ich über Erlebnisse? usw.

In diesem Sinne bezeichnet der Begriff Aufgabe alles, was man mit Sprache macht, etwa um sich zu informieren und sich mit anderen Menschen auszutauschen. Aufgaben sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts. Um sie zu lösen, brauchen wir Wörter, sprachliche Regeln, die Kenntnis von Textsorten und interkulturellem Verhalten ebenso wie landeskundliche Kenntnisse und die Fähigkeit zu flüssigem Sprechen und Schreiben.

In diesem Zusammenhang bezieht sich der Begriff „Aufgabe“ laut Funk, Kuhn u.a. auf alles, was man mit der Sprache macht, z. B. um sich zu informieren und um sich mit anderen Menschen auszutauschen (2018:11). Darüber hinaus können folgende als Beispiel zu Aufgaben gegeben werden:

- Einen Prospekt lesen und beurteilen
- Erfragung der Öffnungszeiten
- Erzählung des Erlebten
- Schreibung eines Lebenslaufs

Nach dem Duden ist „Übung“ eine Fertigkeit, die durch häufige Wiederholung einer bestimmten Handlung erworben wird; eine praktische Erfahrung (s. Duden). Daher ist hier die Wiederholung sehr wichtig. „Übung macht den Meister“ bedeutet, dass man sich weiterentwickelt, wenn man sich genügend Zeit zum Üben nimmt. Unter Bewegung ist nicht nur die körperliche Bewegung zu verstehen, sondern auch die Aktivität des Geistes. In diesem Sinne werden wichtige Kriterien zu Übungen durch Funk, Kuhn, u.a. so betont (2018:14):

- Sie muss für die Lernenden erkennbar auf eine Aufgabe vorbereiten.
- Sie muss in einen inhaltlichen Zusammenhang, den Kontext (z.B. Umzug, Stadtbesichtigung), eingebettet sein, der zu Sprachhandlungen (z.B. über den letzten Umzug berichten, nach dem Weg fragen), also zu Aufgaben, hinführt.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Aufgabe das Ziel ist und die Übung als Mittel zum Ziel bezeichnet werden kann.

Wie bereits erwähnt, dienen Übungen der Entwicklung der Sprachkompetenz. Um die verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden zu fördern, werden in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache unterschiedliche Übungstypen eingesetzt, die sich wie folgt kategorisieren lassen:

Tabelle 4. Übungstypen, selbsterstellt aus von Rauch, 2007

Geschlossene Übungen (Übungen, bei denen Antwortalternativen vorgegeben werden)	Halboffene Übungen (Übungen, die durch Schlüsselwörter, Symbole, eine kurze zeichnerische Darstellung o.ä. vollendet werden)	Offene Übungen (Übungen, die umfangreichen, selbst formulierten Antworten erfordern und bei denen vielfältige Lösungswege möglich sind)
	Beispiele	
- Multiple-Choice - Richtig-Falsch - Zuordnungsaufgaben	- Ergänzungsaufgaben - Lückentexte	Kurzaufsätze Zeichnungen, Skizzen, Mindmaps Formulierungen, Lösungswegen und Begründungen
	Vorteile	
- Eindeutige Erfassung der Antwort und daher - Objektive Auswertung - Zeitökonomische Durchführung und Auswertung, dadurch - Möglichkeit der Ermittlung einer größeren Anzahl von Daten	- Möglichkeit für individuelle und freie Antworten - Antworten auf das Wesentliche komprimiert - Kombination verschiedener Kompetenzbereiche	- Ermöglichung individueller und freier Lösungswege - Erfassung kreativer und komplexer Leistungen - Weniger zeitaufwändige Entwicklung
	Nachteile	
- zeitintensive Konstruktion - Keine Erfassung von kreativen und komplexen Kompetenzen	- Erschwerte objektive Auswertung - Höherer Zeitaufwand bei der Bearbeitung der Aufgaben durch Schüler/innen	- Schwierige Definition von Korrekturkriterien, dadurch - Eingeschränkte objektive Auswertung - Hohe Bearbeitungsdauer für SuS sowie zeitaufwändige Korrektur durch Lehrkräfte

Wie in der Tabelle zu sehen ist, bieten die Übungstypen einerseits für einige Fertigkeiten Vorteile, andererseits jedoch für andere Fertigkeiten Nachteile. In diesem Zusammenhang ist es sehr wichtig, dass die Auswahl der Übungen zielorientiert erfolgt. Problematisch ist hier, dass in einem Kursbuch immer wieder die gleichen Übungstypen verwendet werden. Meist werden nur die geschlossenen Übungen verwendet. Insofern kann man auch sagen, dass viele Lehrkräfte diese Übungen wählen, weil die Bewertung einfach und objektiv ist. Der Nachteil ist natürlich, dass kreative und komplexe Kompetenzen nicht erfasst werden können. Darüber hinaus gehen Kuhn, Funk, et al., davon aus, dass das Ausfüllen grammatisch motivierter Lücken und das korrekte freie Sprechen in einer fremden Sprache viel miteinander zu tun haben und fügen hinzu, dass es in der fachdidaktischen Forschungsliteratur keinen Beleg dafür gibt, dass mit grammatischen Lückenübungen die mündliche Verwendung einer fremden Sprache vorzubereiten wäre oder dass flüssiges Sprechen durch das Zusammenbauen von Wörtern und Sätzen nach grammatischen Regeln entsteht (2014:9). Außerdem behaupten sie, dass diese Aspekte in den Fremdsprachenunterricht integriert werden sollen. (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise, & Wicke, 2018:12):

Jeder Fremdsprachenunterricht muss das Ziel haben, auch auf die Kommunikation außer halb des Unterrichts vorzubereiten. Das geschieht am besten dadurch, dass man die Praxis der Sprachverwendung in den Unterricht hineinholt und dort möglichst oft genau das tut, was Menschen auch außerhalb des Unterrichts mit Sprache tun. Dies ist zum grundlegenden Standard des Fremdsprachenunterrichts und inzwischen auch vieler Tests weltweit geworden.

Sie sind der Meinung, wenn ihre Lernenden flüssig und möglichst korrekt sprechen lernen sollen, müssen sie dafür die entsprechenden Übungen anbieten: nämlich solche, in denen gesprochen wird.

Bei der Lehrbuchbeurteilung ist nicht nur zu prüfen, ob Angaben über die zu vermittelnden Fertigkeiten überhaupt gemacht werden; darüber hinaus muss gefragt werden, ob alle Fertigkeiten in gleichem Maße ausgebildet werden oder wo Schwerpunkte gesetzt wurden. Dabei muss auch geprüft werden, inwieweit das gebotene Lehrmaterial, insbesondere die Übungsteile der Lehrwerke, mit den Zielangaben übereinstimmen. Nicht immer wird in Lehrwerken das, was gelernt werden soll, auch als Übung dargeboten (Krumm, Engel, Wierlacher, & u.a., 1981a:22).

Um ein umfassendes Lernumfeld zu schaffen und die Lernenden in unterschiedlichen Sprachbereichen zu unterstützen, werden diese Übungstypen häufig kombiniert aber es wäre hier nützlich, wenn man beim Kombinieren vorsichtig ist. „Die

Entscheidungen über das, was man übt, wie man es übt und wie lange man es übt, sind die wichtigsten Entscheidungen für Erfolg oder Misserfolg im Unterricht (Funk, Kuhn, u.a. 2018:9).“

Es ist auch nicht zu übersehen, dass die Übungen dem Gelernten entsprechen sollten bzw. die Übungen testen müssen, was im Unterricht gelernt wurde. Mit dem oft zitierten Satz erklären Funk, Kuhn et al., zu welchen Konsequenzen diese Abweichung führen kann (2018:9).:

Wir halten fest: In einem Unterricht, in dem etwas anderes geübt wird, als am Ende von den Teilnehmenden erwartet und getestet wird, stimmen die Unterrichtsaktivitäten nicht mit den Zielen überein. Die Übungen sind dann nicht zielführend. Der Zeitaufwand ist hoch, aber am Ende sind alle Beteiligten unzufrieden. Es fehlt das Gefühl, etwas zu können. Als Ursache des Misserfolgs wird oft angegeben, dass das Lehrwerk zu wenig Übungen enthält, dass es zu wenig Zeit zum Üben gibt oder dass es sich beim Deutschen um eine schwere Sprache handelt. Die Lösung des Problems gelingt nach unserer Meinung nicht durch Erhöhen der „Dosis“, sondern durch ein Wechseln des „Medikaments“. Daher wollen wir uns damit beschäftigen, wie wir Lernende auf die Anforderungen von sprachlichem Handeln vorbereiten und sie dabei mit Aufgaben und Übungen unterstützen können.

In diesem Kapitel wurde versucht, sowohl den Unterschied zwischen Übungen und Aufgaben herauszuarbeiten als auch ihre jeweilige Rolle im Fremdsprachenunterricht zu beleuchten. Es wurde auch betont, dass die Übungen für die verschiedenen Fertigkeiten gleichmäßig in den Lehrbüchern verteilt sein sollten, um sicherzustellen, dass diese Fertigkeiten in gleichem Maße entwickelt werden.

3.3. Landeskunde und Soziokulturelles Wissen in Lehrbüchern Deutsch als Fremdsprache

3.3.1. Landeskunde

Länder bestehen aus Gesellschaften, und alle kulturellen Elemente dieser Gesellschaften bilden ihre Landeskunde (vgl. Buttjes, 1989:113). Unter Landeskunde versteht man das Studium und das Verständnis der Kultur, der Geschichte, der Geographie, der Politik, der Wirtschaft und anderer Aspekte eines bestimmten Landes. Darüber hinaus bezieht sich Landeskunde auf die Art und Weise, wie Menschen in einem bestimmten Land leben, arbeiten, kommunizieren und miteinander umgehen. Sie umfasst ein breites Spektrum von Themen wie Traditionen, Bräuche, soziale Normen, Wertesysteme, Sprache, Bildungssysteme, Kunst, Literatur, Religion und vieles mehr. Sie

ist ein wichtiger Bestandteil des Sprachunterrichts, da sie den Lernenden hilft, die Sprache in ihrem kulturellen Kontext besser zu verstehen und anzuwenden. Pauldracht beschreibt die Landeskunde wie folgt (1992:5): „Landeskunde ist einer der schwierigsten Bereiche des Deutschunterrichts. Er ist nie zu Ende und kann nie abgeschlossen werden.“

Der GER ist der Ansicht, dass Lernende über ein ausreichendes Weltwissen verfügen sollten und erklärt, dass das Weltwissen (sei es durch Erfahrung, Bildung, Informationsquellen usw. erworben) folgendes umfasst (2001:103):

die Orte, Institutionen und Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen, wie in Tabelle 5 (Abschnitt 4.1.2) exemplarisch dargestellt. Besonders wichtig für den Lernenden einer bestimmten Sprache ist Sachwissen über das Land oder die Länder, in dem oder denen die Sprache gesprochen wird, wie z. B. Wissen über wesentliche geographische, ökologische, demographische, wirtschaftliche und politische Merkmale. ...

Um Landeskunde und soziokulturelles Wissen vermitteln zu können, sollten sie in Lehrbüchern enthalten sein, da Lehrbücher ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sind.

Es ist sehr wichtig, die Sprache als Ganzes zu betrachten. Die Zielsprache fließend mit allen korrekten grammatikalischen Strukturen sprechen zu können, bedeutet nicht, dass die Sprache erworben wurde, ohne die Kultur der Zielsprache zu kennen. Hier kann Landeskunde, d.h. kulturelles Wissen, die Kommunikation erleichtern. Außerdem erklären Ünver und Genç (2009) und Dellal (2005) so die Vorteile der Landeskunde auf Fremdsprachenunterricht:

- Es ermöglicht den Lernenden, sich über das Land zu informieren, in dem die gelernte Sprache gesprochen wird.
- Es trägt dazu bei, dass das gelernte Wissen lange im Gedächtnis bleibt und an den erforderlichen Stellen angewendet wird.
- Lernenden lernen die Kultur des Landes bzw. der Länder, in denen die gelernte Sprache gesprochen wird, kennen, wodurch sie einen einfühlsamen und vielseitigen Blick auf verschiedene Kulturen entwickeln.
- Es unterstützt die Entwicklung des kulturellen Bewusstseins und der Sensibilität der Lernenden.

- Lernende können lernen, vorurteilsfrei mit Bräuchen, Traditionen, Verhaltensweisen und Lebensstilen umzugehen, die nicht Teil ihrer eigenen kulturellen Umgebung sind.
- Es fördert die Entwicklung eines Toleranzgefühls bei Lernende.

Wie oben zu sehen ist, bringt der Unterricht in Landeskunde viele Vorteile mit sich. Um diese Vorteile nutzen zu können, sieht MEB ähnlich wie GER vor, dass einige Aussagen zu der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht in Lehrwerkserstellungskriterien enthalten sein sollen (s. Punkt n und q). Mit dem Punkt n betont MEB die Vergleichbarkeit zwischen dem eigenen Land der Lernenden und dem Land der Zielsprache, wie auch Neuner und Hunfeld darüber erwähnt (1993:117).

Damit man landeskundliche Elemente in den Lehrwerken einfach untersuchen kann, wurde unterschiedliche Forschungen gemacht und Kriterien erstellt. Eine davon ist die Kriterien von Tomkova (2007). Tomkova versucht mit einige Fragen die landeskundlichen Elemente in den Lehrbüchern zu identifizieren (2007:35):

- Werden originale und echte Fotos verwendet?
- Sind Stadt- oder Landkarten enthalten?
- Gibt es originelle und interessante Texte über das tägliche Leben?
- Werden Auszüge aus literarischen Texten verwendet?
- Sind Informationen und Daten über Geografie, Geschichte, Kultur, Bildungssystem und Wirtschaft enthalten?
- Bereitet der verwendete Wortschatz die Schüler auf die tägliche Kommunikation vor?
- Wird die geschriebene und gesprochene Straßensprache vermittelt?
- Wird etwas über die sprachliche Vielfalt der Zielkultur vermittelt (umgangssprachliche, berufliche, regionale und gesellschaftliche Varianten)?
- Sind alle deutschsprachigen Länder einbezogen?
- Gibt es zusätzliche Materialien (DVDs, CDs, Videos etc.) zur Erarbeitung von Alltags- und Länderkenntnissen?
- Sind die Informationen im Lehrbuch noch aktuell und relevant?

Soziokulturelles Wissen

Ohne soziokulturelles Wissen kann man nicht von Landeskunde sprechen, da sie eng miteinander verbunden sind. Im GER wird der Begriff „Soziokulturelles Wissen“ folgendermaßen beschrieben (2001:104): „Genau genommen ist das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft oder der Gemeinschaften, in denen eine Sprache gesprochen wird, ein Aspekt des Weltwissens.“

Wenn man sich auf die Unterschiede zwischen den Begriffen „Soziokulturelles Wissen“ und „Landeskunde“ nähert, sieht man, dass

- die Landeskunde sich darauf bezieht, die Kultur, Geschichte, Geographie, Politik, Wirtschaft und andere Bereiche eines Landes zu untersuchen und zu verstehen. Sie beschreibt und analysiert die spezifischen Eigenschaften eines Landes im Allgemeinen.
- Im Gegensatz dazu liegt der Fokus des soziokulturellen Wissens eher auf den sozialen und kulturellen Gesichtspunkten einer Gemeinschaft oder Gesellschaft. Es umfasst das Verständnis der gesellschaftlichen Normen, Gepflogenheiten, Werte, Traditionen und Verhaltensweisen einer spezifischen Menschengruppe oder Gemeinschaft.

Landeskunde bietet die Grundlage, um die Gesellschaft und Kultur eines Landes zu verstehen, während soziokulturelles Wissen die Einzelheiten und Feinheiten dieser Gesellschaft und Kultur bereitstellt. Gemeinsam vermitteln sie den Schülern ein tiefgreifendes Verständnis für die Sprache und Kultur eines spezifischen Landes, wodurch sie in interkulturellen Situationen wirksam kommunizieren und sich angemessen verhalten können.

3.4. Schwerpunkte der Lehrwerkanalyse (Kriterien zur Lehrwerkanalyse)

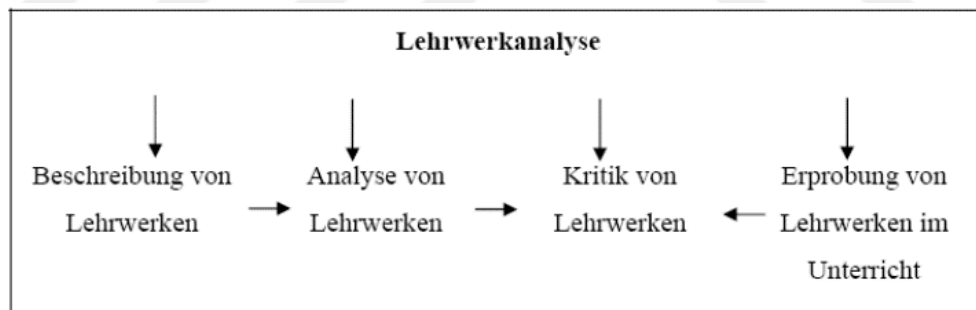
Es ist bereits offensichtlich, dass der Unterricht hauptsächlich vom Lehrwerk bestimmt wird. Laut Neuner (1994:8) regelt das Lehrwerk unter anderem "die Auswahl, Gewichtung und Abstufung (Progression) des Lernstoffs" sowie die Struktur des Unterrichts in Phasen (wie Übungen), Arbeitsformen (wie die Anzahl der Partnerarbeit) und die verfügbaren Unterrichtsmedien. Jeder Deutschlehrer ist daran interessiert, seine Unterrichtsqualität zu verbessern, und da das Lehrwerk eine bedeutende Rolle spielt, ist es am besten, eine Analyse des Lehrwerks durchzuführen. Die Frage nach der „Eignung

eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe“ ist der Unterschied zwischen Lehrwerksforschung und Lehrwerkskritik. Die Lehrwerksforschung konzentriert sich „auf die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges“ (Neuner 1994:17).

Daher ist die Lehrbuchanalyse eine Art der Lehrbuchkritik. Die Kritik des Lehrwerks zielt darauf ab, bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Analyse des Lehrwerks zu kombinieren (vgl. Krumm et al. 2001:1034). Kriterien sind für jede Analyse erforderlich. Als Ergebnis methodischer Innovationen ist die Lehrwerkanalyse in Wissenschaft und Praxis in den letzten 30 Jahren unumgänglich geworden. Die Entwicklung eines Lehrwerks dauert mindestens 3-5 Jahre, und die Wahrnehmung und Verbreitung des Lehrwerks dauern ebenfalls die gleiche Zeit.

Um Lehrwerke zu analysieren, ist es wichtig zu verstehen, aus welchen Bestandteilen und Aspekten sich eine Analyse zusammensetzt. Laut Reiner Schmidt besteht die Analyse von Lehrwerken aus vier grundlegenden Aspekten: Beschreibung, Analyse, Kritik und Erprobung im Unterricht und unten sind diese Komponenten schematisch dargestellt (2001:400).

Abbildung 13. Komponenten der Lehrwerkanalyse (Schmidt, 2001:400).



Bei der Beschreibung erfolgt eine umfassende und objektive Darstellung des Lehrwerks, Themen, einschließlich Struktur, Zielgruppe und Sprachniveau.

Die Analyse von Lehrwerken beinhaltet eine eingehende Untersuchung der Struktur, des pädagogischen Ansatzes und anderer relevanter Elemente. Stärken und Schwächen werden identifiziert, und die Effektivität bei der Erreichung der Lernziele wird bewertet.

Mit der Phase Kritik wird behauptet, dass der kritische Bewertungsaspekt sich auf Aspekte wie Relevanz, Aktualität, Vielfalt der Übungen und sprachliche Klarheit

konzentriert. Das Ziel ist es, konstruktive Kritik zu liefern und Verbesserungsbereiche aufzuzeigen.

Im letzten Schritt -Erprobung im Unterricht- wird das Lehrwerk im realen Unterricht getestet. Lehrkräfte setzen es ein, sammeln Feedback von den Lernenden und bewerten die praktische Anwendbarkeit und Wirksamkeit des Materials. Daher kann diese Phase auch als Testphase genannt werden. So erfolgt dann der ganze Prozess.

Es wird behauptet, dass die Entwicklung der Lehrwerkforschung im Fremdsprachenunterricht eng mit der gesellschaftlichen Situation zusammenhängt. In den 50er und 60er Jahren wurde Fremdsprachenunterricht nur an höheren Schulen angeboten und nur von einer begrenzten Anzahl von Schülern pro Jahrgang besucht. (vgl. Neuner 1994: 9). Erst nachdem der Fremdsprachenunterricht alle gesellschaftlichen Gruppen erreicht hatte, etwa seit den siebziger Jahren, werden auch Analysen der Lehrwerke für Fremdsprachen durchgeführt. Auch Funk bestätigt das mit diesen Wörtern: „Die Lehrwerkanalyse als Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik entstand Anfang der 70er Jahre mit dem Entstehen der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts“ (2005). Erst seit den 70er Jahren gibt es zahlreiche Studien zur Analyse von Lehrwerken.

Kast und Neuner stellten fest, dass jede Analyse Kriterien benötigt und dass deren Anordnung in Listenform sie verständlicher und nützlicher macht (1994:109). Dementsprechend sind Lehrwerkkritik und -forschung in der Fremdsprachendidaktik unerlässlich, um die Qualität der Lehrmaterialien zu gewährleisten und den Unterrichtsprozess zu verbessern. Sie helfen Lehrern und Bildungsexperten, gute Entscheidungen über die Auswahl und Nutzung von Lehrmaterialien zu treffen. In diesem Sinne wurden verschiedene Kriterien zur Lehrwerkanalyse erstellt, damit die Lehrwerke und Lehrkonzeption durch sich entwickelnde Technologie und verändernde Bildungselemente noch einen Schritt weiter gehen können. Die Wichtigsten davon sind:

- Mannheimer Gutachten
- Stockholmer Kriterien
- 34 Maxime
- Bernd Kast (auf Übungen fokussiert)
- Nürnberger Empfehlungen
- außerdem befindet sich in der Türkei Kriterien von MEB für die Lehrwerkerstellung

Die oben genannten Kriterien bzw. Empfehlungen bieten natürlich verschiedene Perspektiven und Einblicke bei der Auswahl von Lehrmaterialien. Es ist zu beachten, dass Lehrziele- und -inhalte, Lehrmethoden, Lehrpläne und Lehrwerke „Kinder ihrer Zeit“ sind. Also sie können nicht überall auf der Welt, nicht für alle Zeiten und nicht für alle Schüler/innen bzw. Lerngruppen genau identisch sein. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass es weder einen perfekten Kanon noch einen allumfassenden Kriterienkatalog für die Auswahl aller Lehrmaterialien gibt.

Mannheimer Gutachten:

Dieses Gutachten wurde nach der Forderung von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes von einigen Wissenschaftlern ausgestellt, Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache unter den Aspekten der Fremdsprachendidaktik, der Linguistik und der Deutschlandkunde einer Prüfung zu unterziehen. Dieses bedeutende Dokument ist sehr wichtig im Bereich des Deutschunterrichts für Ausländer (Deutsch als Fremdsprache). 1976 wurde es im Auftrag des Goethe-Instituts und des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) in Mannheim veröffentlicht, daher der Name.

Ende der 70er wurden die Lehrwerke, die zu dieser Zeit auf dem Markt verfügbar waren, in einem umfassenden Projekt namens "Mannheimer Gutachten" untersucht und wurden mehr oder weniger als defizitär bewertet. Darüber hinaus sollte dieses Gutachten dazu dienen, die Lehrwerke in Detail und aus verschiedenen Perspektiven zu überprüfen. In diesem Zusammenhang drücken Engel et al. aus, dass dieses Gutachten bei der Analyse von DaF-Lehrwerken das detaillierteste Kriterienkatalog ist (Engel et al., 1979). Die Kriterien sind in die Bereiche Grammatik und Themenplanung (Informationen über Deutschland) unterteilt (vgl. Engel, 1981a:9).

Es ist wichtig zu beachten, dass diese Kriterientabelle keine bestimmte Lehrmethode vorschreibt, sondern zu messen versucht, wie Lehrbücher ihrer Zielgruppe Klarheit und akzeptable Grundsätze im Bereich „Deutschunterricht für Ausländer“ vermitteln. Es soll überprüft werden, inwieweit versucht wird, die Sprache als eine Form sozialen Handelns unter den Bedingungen des grammatikalischen Deutschunterrichts zu vermitteln (vgl. Engel, 1981b:17).

Bei der Lehrbuchbeurteilung ist nicht nur zu prüfen, ob Angaben über die zu vermittelnden Fertigkeiten überhaupt gemacht werden; darüber hinaus muss gefragt werden, ob alle Fertigkeiten in gleichem Maße ausgebildet werden oder wo Schwerpunkte gesetzt wurden. Dabei muss auch geprüft werden, inwieweit das gebotene Lehrmaterial, insbesondere die Übungsteile der Lehrwerke, mit den Zielangaben übereinstimmen. Nicht immer wird in Lehrwerken das, was gelernt werden soll, auch als Übung dargeboten (Krumm, Engel, Wierlacher, & u.a., 1981a).

Mit dem oft zitierten Satz machen Krumm, Engel et al. auf einen wichtigen Punkt aufmerksam, dass die Analyse von Lehrbüchern nicht nur dazu dient, zu überprüfen, ob die Fähigkeiten in den vier Bereichen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) tatsächlich ausreichend behandelt werden, sondern auch zu messen, ob sie alle Fähigkeiten gleichermaßen fördern.

Stockholmer Kriterienkatalog:

Hans-Jürgen Krumm hat den Stockholmer Kriterienkatalog geschrieben, der sich mit Fragen zur Bewertung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern befasst, einschließlich des Aufbaus, des Layouts, der Übereinstimmung mit dem Lehrplan, der Inhalte, der Landeskunde, der Sprache, der Grammatik, der Übungen und der Perspektive der Lerner/innen (vgl. Krumm, 1994: 100-104).

Diesem Katalog zufolge sollten moderne und gut strukturierte Lehrbücher aus

- einem Textteil,
- einem Lernteil,
- einem Grammatikteil
- und einem Glossar bestehen.

Diese Abschnitte sollten durch verschiedene Unterrichtsmaterialien (z. B. Videos, Bilder) unterstützt werden. Das Lehrbuch sollte auch Lieder, Originaltexte und Antwortschlüssel zu den Übungen enthalten und sich an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientieren. Die im Lehrbuch behandelten Themen sollten aus dem täglichen Leben stammen und durch die Kultur, Literatur, Politik, Geschichte usw. des Ziellandes vermittelt werden. Das wichtigste Merkmal eines Lehrbuchs ist, dass es genügend Material für den organisierten Unterricht in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben enthält.

Die Grammatik spielt eine wichtige Rolle beim Erlernen von Sprachen. Die Grammatik ist in Unterrichtsstunden, in denen die Kommunikation im Mittelpunkt steht, ein Hilfsmittel, das zur Verbesserung der Kommunikation dient. Die Schüler sollten diese neue Grammatikmethode anhand eines Beispielsatzes kennenlernen und dann durch mehrere Beispiele untermauern. Nach dem Stockholmer Kriterienkatalog ist es wichtig, die Grammatik regelmäßig zu überprüfen und zu erweitern. Dem Katalog zufolge sollte die induktive Methode in der Grammatik bevorzugt werden.

Die Stockholmer Kriterienkatalog hat sich nicht nur mit der Grammatik, sondern auch andere wichtige Bausteine des Fremdsprachenunterrichts und deren Verwirklichung in den Lehrwerken beschäftigt. Dementsprechend stellt sie folgende Fragen (vgl. Krumm, 1994:100-105):

- Orientiert sich das Lehrwerk an der Standardsprache?
- Bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt, z.B. Umgangssprache, Jugendsprache, Werbesprache, Fachsprache, literarische Sprache?
- Ist die Sprache im Lehrwerk der Situation angemessen, und ist ein Kontext gegeben?
- Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Textsorten (Dialog, erzählende Texte, Sach-/Fachtexte, Zeitungstexte usw.)?
- Enthält das Lehrwerk genügend Material zur Rezeption (Hören und Lesen) und Produktion (Sprechen und Schreiben) von Sprache?
- Ist die Sprache authentisch oder wirkt sie künstlich (Lehrbuchsprache)?
- Ist die Sprache für die jeweilige Lernstufe zu schwierig (zu viele neue Wörter, komplexer Satzbau) oder zu leicht (langweilig)?
- Sind zusammenhängende Lesetexte vorhanden (ausgewogenes Verhältnis von Lang- und Kurztexten)?
- Werden wichtige Redesituationen in Dialogen vorgeführt?
- Werden unterschiedliche Sprachfunktionen verdeutlicht?
- Regen die Lehrbuchtexte zur kreativen Weiterarbeit an - Diskussion, eigene Texte schreiben, dramatisieren und Rollenspiele?
- Führen die Texte auch die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache vor? (Dazu gehört auch das Vorhandensein von Spielen, Liedern, Reimen, aber auch Ausdrücke für Freude, Wut, Angst, etc.)

- Werden Wörter und Ausdrücke genügend erklärt?
- Werden sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung ausgenutzt?
- Werden kulturell-sprachliche Unterschiede berücksichtigt (z.B. du-Sie Konvention)?



34 Maxime

Die Frage, wie Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache genutzt werden, wurde vom Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts diskutiert. Bis zum Jahr 1987 wurden weit verbreitete Lehrbücher mithilfe eines umfangreichen Korpus analysiert. Als Ergebnis dieser Analyse wurden 34 Maximen formuliert. In diesem Zusammenhang beziehen sich die beiden ersten Leitsätze auf die Auswahl von Texten. Dabei wird hier auf eine Vielzahl von Texten verschiedener Herkunft in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache hingewiesen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass Originaltexte verwendet werden, die verschiedenen Textsorten angehören und auch aus verschiedenen historischen Epochen und kulturellen Kontexten stammen (vgl. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts, 1994:155–162).

Im Beirat des Goethe-Instituts für Deutsch als Fremdsprache (Leitsätze 16 und 17) wird die Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht hervorgehoben. Ältere Texte gelten aufgrund ihrer stärkeren Verfremdungskraft als geeigneter als neuere. Es wird betont, dass Gedichte bedeutende mnemotechnische⁶ Vorzüge mit sich bringen können und dass Liedertexte die Bindung zur Gruppe verstärken können.

Die Maximen 4 und 5 fordern die Autoren von Lehrbüchern auf, sich nach passenden Originaltexten zu bemühen, anstatt diese selbst zu schreiben. Aufgrund ihres motivierenden Effekts auf die Lernenden werden literarische Texte in deutscher Sprache von Autoren mit nichtdeutscher Muttersprache besonders empfohlen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass diese Maxime sich mit den Textarten, Herkunft der Texte und ihre Autoren besonders beschäftigt haben und behaupten, dass die Texte erst originell, -besser- alt und -wegen ihres motivierenden Effekts- in deutscher Sprache von Autoren nicht mit deutscher Muttersprache benutzt werden.

⁶ Technik, Verfahren, seine Gedächtnisleistung zu steigern, vor allem durch systematische Übung oder Lernhilfen wie Merkverse o. Ä.; Gedächtniskunst (Duden, 2024)

Nürnberger Empfehlungen

Diese Empfehlungen wurden in Kooperation des Goethe-Instituts mit Breitung und Kirsch erstellt, um zu prüfen, ob die Lehrwerke verschiedenen Kriterien und Erwartungen entsprechen. Im Folgenden findet sich ein Teil der Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen, der in Form von Fragen formuliert ist.

1. Weckt das Lehrwerk Interesse an der Fremdsprache?
2. Entwickelt das Lehrwerk Freude am Lernen der Fremdsprache?
3. Vermittelt das Lehrwerk den kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache?
4. Fördert das Lehrwerk die emotionalen, kreativen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten gleichermaßen?
5. Erlebt man die Sprache als ein Kommunikationsmittel und verwendet man die Sprache?
6. Erfährt man Lerntechniken, die dem Kind helfen, auch zunehmend selbstständig zu arbeiten?
7. Sind Hören und Sprechen vorhanden?
8. Erfährt das Kind die Gesetzmäßigkeiten der Sprache?
9. Liegen Sachkunde und Landeskunde in den Interessenbereichen des Kindes?
10. Verfügt das Lehrwerk über ein Repertoire an Liedern und Gedichten?
11. Fördert das Lehrwerk das Kind, einfache Texte aus dem Bereich der erarbeiteten Themen schriftlich zu erstellen? (Goethe-Institut, Breitung, & Kirsch, 1996, zitiert nach Başaran, 2002:60)

Bei der Beurteilung und Auswahl von Lehrmaterialien für den Sprachunterricht junger Lernende sind die oben genannten Fragen, die Teil der Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen sind, von entscheidender Bedeutung. Um sicherzustellen, dass ein Lehrwerk die Bedürfnisse der Schüler/innen erfüllt und die verschiedenen Aspekte der Sprachentwicklung und des Lernens berücksichtigt, bieten sie einen ganzheitlichen Rahmen.

Eine bedeutende Frage ist, ob die Fremdsprache durch das Lehrwerk interessanter wird. Dies ist von großer Bedeutung, weil ein Kind, das motiviert und interessiert ist, sich wahrscheinlicher mit der neuen Sprache auseinanderzusetzen und es erlernen wird. Deshalb sollten Unterrichtsmaterialien so gestaltet sein, dass sie das Interesse der Schüler wecken und ihre Neugier fördern.

Die Frage nach dem Vergnügen beim Erlernen einer Fremdsprache ist außerdem von großer Wichtigkeit. Das Erlernen von Sprachen sollte nicht als unangenehme Verpflichtung betrachtet werden, sondern vielmehr als eine bereichernde und lustige Erfahrung. Aus diesem Grund sollten Lehrmaterialien so konzipiert werden, dass sie den Schülern Freude am Lernen vermitteln und sie dazu motivieren, sich aktiv mit der Sprache zu befassen.

Ein weiterer bedeutender Gesichtspunkt ist es, den kommunikativen Gebrauch einer Fremdsprache zu vermitteln. Lehrmaterialien sollen den Schüler/innen und Schülern ermöglichen, die Sprache in konkreten Situationen der Kommunikation anzuwenden und zu üben. Dies lässt sich mithilfe von dialogorientierten Übungen, Rollenspielen und realitätsnahen Sprachaufgaben erreichen. Diese unterstützen die Schüler/innen bei der Entwicklung und Verbesserung ihrer kommunikativen Fähigkeiten.

Die Fragen über emotionale, kreative, soziale, kognitive und sprachliche Fähigkeiten betonen, wie wichtig es ist, beim Erlernen von Sprachen einen umfassenden Ansatz zu verfolgen. Lehrmaterialien sollen die Entwicklung der Schüler/innen nicht nur in sprachlicher Hinsicht unterstützen, sondern auch in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung. Sie sollten den Schüler/innen die Möglichkeit geben, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen und Raum für innovative Ausdrucksformen zu schaffen.

Das Hör- und Sprechverständnis, die Grammatikvermittlung, die kulturelle Landeskunde und die Förderung von Schreibfertigkeiten sind auch wichtige Themen, die die anderen Fragen betreffen. Gemeinsam stellen diese Fragen eine ganzheitliche Bewertungsgrundlage für Lehrmaterialien dar. Sie unterstützen Lehrkräfte dabei, passende Materialien auszuwählen, die den Bedürfnissen ihrer Schüler/innen gerecht werden und ihnen beim Sprachlernprozess optimale Unterstützung bieten.

3.5. Kriterien von MEB für Lehrwerkerstellung

Im Jahr 2018 hat der Bildungs- und Disziplinarrat im Auftrag des Ministeriums für Nationale Bildung der Republik Türkei einen Rahmenplan für den Deutschunterricht an türkischen Schulen für die Vorbereitungsklasse, 9., 10., 11. und 12. Klasse erstellt.

Das Ziel des Lehrplans besteht darin, die Deutschkenntnisse der Schüler in den vier Teilbereichen zu verbessern und eine kommunikative Fähigkeit zu entwickeln, die im Laufe des Lebens je nach individuellem Bedürfnis erweitert werden kann. Im Lehrplan spielt der systematische Aufbau des sprachlichen Wissens und Könnens eine bedeutende Rolle. Es ist geplant, dass sie im Rahmen des Lehrplans die kulturellen Elemente der

beabsichtigten Sprache identifizieren und gruppieren können. Der Lehrplan soll auch dazu beitragen, dass die Schüler ihre deutsche Sprache besser verstehen und verwenden können. In Zukunft haben sie die Möglichkeit, die gewünschte Sprache mündlich und schriftlich in ihren akademischen Studien, beruflichen Tätigkeiten und im alltäglichen Leben auszudrücken und somit Sprachbarrieren zu reduzieren (vgl. MEB, 2018).

Bei der Erstellung von Lehrwerken für den DaF-Unterricht sollten diese grundlegenden Aspekte berücksichtigt werden. Bei der Erstellung von regionalen DaF-Lehrwerken müssen die Lehrwerkautor/innen insgesamt 19 Punkte von "a" bis "s" berücksichtigen. Lehrer/innen für DaF können diese Kriterien bei der Auswahl von Lehrwerken für den DaF-Unterricht berücksichtigen.

Unten befindet sich die wichtigen Kriterien der Lehrwerkerstellung (Bildungsministerium der Republik Türkei (2018), Lehrprogramm des Deutschunterrichts der Mittelstufe (Vorbereitungsklasse, 9., 10., 11., 12. Klasse):

- a) „Das Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch und einem Lehrerhandbuch.“

Hier wird erwähnt, dass ein Lehrwerk aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch und einem Lehrerhandbuch bestehen muss. Aus dieser Aussage kann man schließen, dass das Bildungsministerium versucht, einen Standard für den Deutschunterricht als Fremdsprache festzulegen, da die Aussage sehr konkret ist. Während das Arbeitsbuch den Lernenden dabei hilft, das Gelernte zu vertiefen, kann das Lehrerhandbuch den Lehrkräften Anleitungen geben, wie sie die vorhandenen Materialien effektiver nutzen können.

- b) „Bei der Erstellung soll nicht das Klassenniveau, sondern das Sprachniveau berücksichtigt werden.“

Es ist von Bedeutung, dass für den Fremdsprachenunterricht Lehrwerke entsprechend den Sprachniveaus geschrieben werden. Verschiedene Schulen haben möglicherweise verschiedene Lehrprogramme. Je nach dem Typ der Schule können Jahrgang, Klassenstufe, Alter, Sprachniveau, Lehrmaterial und Unterrichtsstunden usw. variieren. Insbesondere tritt dies besonders bei Schulwechseln mit verschiedenen Schwierigkeiten auf. Um solche Situationen zu vermeiden, sollte das Sprachniveau der Lernenden nicht das Alter berücksichtigt werden. Der Gemeinsame europäische Bezugsrahmen schaffte einen Standard unter Sprachniveau. Diese Maßstäbe sind bei

einem homogenen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung. Es ist daher notwendig, die Lehrmaterialien gemäß diesem Kriterium anzufertigen.

- c) „Die Kann-Beschreibungen richten sich nach den Sprachkompetenzniveaus und alle vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) müssen in allen Themen und Untertiteln gleichmäßig trainiert werden.“

Mit dem Punkt „c“ wird erwartet, dass alle vier Fertigkeiten gleichmäßig geübt werden, genau wie von Krumm, Engel, Wierlacher und anderen erwähnt wurde (1981a). Daher kann festgestellt werden, dass dieser Punkt bei der Erstellung eines Lehrwerks eine wichtige Rolle für die Sprachfertigkeiten spielt und Lernenden ermöglicht, sich besser in allen Fertigkeiten auszudrücken.

- d) „Die Lesetexte und die Texte für die Hörübungen richten sich nach dem Alter und den Interessen der Sprachlerner.“

Wie bekannt ist, lernt man Einheiten besser, wenn man sich für das Thema interessiert. Die Lesetexte und Hörübungen können daher von Lernenden einfacher erlernt werden, wenn sie für sie interessant sind. Darüber hinaus lässt es sich feststellen, dass aktuelle Themen und alltägliche Interessen motivierend wirken und die Teilnahme am Unterricht begünstigen. Auch das Alter der Lernenden ist von großer Bedeutung und daher Texte und Hörübungen in Lehrbücher brauchen, die ihrem Alter zu entsprechen. Während ein interessanter Text über z.B. Cartoons das Interesse der jungen Lernenden erwecken, können Erwachsene denselben Text langweilig finden. So kann zum Beispiel ein überholtes Thema oder ein Text, der nicht dem aktuellen Zeitalter entspricht, viele Lernenden demotivieren und zum Desinteresse veranlassen. In diesem Zusammenhang betont das MEB, dass die Lehrwerke dem Alter und den Interessen der Sprachlernenden entsprechen sollten.

- e) „Die Inhaltsthemen sollen mit Übungen für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck ausgestattet werden. Die Übungen sind direkt mit dem Themeninhalt verbunden (Gedichte, Dialoge, Zeitungsartikel) und stärken das Gelernte. Das Thema soll auch im Kontext mit unabhängigen Sprech- und Schreibübungen ausgearbeitet werden.“

Da die Entwicklung aktiver Fähigkeiten (Schreiben, Sprechen) für die meisten Lernenden schwieriger sind als die Entwicklung passiver Fähigkeiten (Hören, Lesen), erwartet das MEB von den Lernenden, dass sie diese Fertigkeiten entwickeln. Das MEB fügt hinzu, dass Übungen, die direkt mit dem Themeninhalt verbunden sind, das Gelernte

stärken. Darüber hinaus fördert man nicht nur die Entwicklung aktiver Fähigkeiten bei den Lernenden, sondern auch die Festigung des Gelernten.

- f) „Die Übungen richten sich nach dem Entwicklungsstand der Sprachlerner. Die Übungen sollen interessant, sinnvoll sein und die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden anregen.“

Damit Lernende motiviert sind, die Übungen in Lehrbüchern zu machen, wäre es hilfreich, wenn sie diese als interessant und sinnvoll empfinden. In diesem Zusammenhang empfiehlt MEB, dass die Übungen nicht nur das Interesse der Lernenden wecken, sondern auch ihre kognitiven Fähigkeiten (Aufmerksamkeit, Erinnerung, Lernen, Kreativität, Planen, Orientierung, Vorstellungskraft oder Wille) anregen.

- g) „Die Themen sollen mit Beispielen der kulturellen Elemente beider Länder (Heimatland und Land der Zielsprache) vervielfältigt werden. So können die Lerner, mit der ausländischen Welt die eigenen soziokulturellen Aspekte des eigenen Landes vergleichen.“

Neben dem Erlernen einer Fremdsprache ist auch die Vermittlung der Kultur sehr wichtig und diese beide können gleichzeitig durchgeführt werden. Außerdem ist das Erlernen der Kultur eines Landes, in dem die Zielsprache gesprochen wird, ähnlich interessant und spannend wie das Kennenlernen einer Person. Da es sich um eine zweigleisige Vermittlung handelt, ist es wahrscheinlicher und einfacher, kulturelle Elemente mit der eigenen Kultur zu verknüpfen. Mit den anderen Wörtern von MEB (2018:11):

Mit dem Erlernen einer Fremdsprache lernen die Schüler die universellen und kulturellen Werte im Ausland kennen. Der Schüler kann einen Vergleich der eigenen kulturellen Werte mit den kulturellen Werten der fremden Länder machen. Somit entwickeln die Schüler eine universelle Denkweise, starke kommunikative Fähigkeit, sind aufgeschlossen und respektvoll zur kulturellen Vielfalt.

- h) „In den Themen sollen die kulturellen Werte dem Sprachniveau angemessen mit Texten und Übungen ausgestaltet werden.“

Da das Unterrichten kultureller Werte unerlässlich ist, wird auch unter diesem Gesichtspunkt ähnlich wie im vorherigen Punkt (siehe Punkt g) erneut empfohlen. Neben der Vermittlung kultureller Werte wird hier jedoch auch auf die Auswahl von Texten und Übungen entsprechend dem Sprachniveau hingewiesen.

- i) „Die Bedeutung der Atatürk Woche (der 10. November), der 29. Oktober Feiertag der Republik, der 23. April Feiertag der Nationalen Souveränität und des Kindes, der 19. Mai Feiertag der Jugend, des Sports und an das Gedenken an Atatürk und die Lebensgeschichte Atatürks müssen auch dem Sprachniveau entsprechend in den Themen mit Texten ausgearbeitet werden.“

Da gesetzliche und religiöse Feiertage sowie bedeutende Daten in der Gesellschaft einen hohen Stellenwert haben, ist es wichtig, sie in den Unterricht einzubeziehen. In diesem Sinne erzielt MEB mit dem Punkt „i“ wichtige Bestandteile der türkischen Gesellschaft (Atatürk Woche (der 10. November), der 29. Oktober Feiertag der Republik, der 23. April Feiertag der Nationalen Souveränität und des Kindes, der 19. Mai Feiertag der Jugend, des Sports und an das Gedenken an Atatürk und die Lebensgeschichte Atatürks) und ihre Lehre in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Es kann behauptet werden, dass es eine gute Idee ist aber man könnte auch internationale und wichtige Feiertage hier hinzufügen, damit Lernende ihre Weltanschauung durch das Fenster des Fremdsprachenunterrichts erweitern können. Obwohl diese Integration wichtig ist, ist die Frage wichtiger, in welchem Rahmen sie erfolgen soll. Da keine spezifische Richtlinie für den Rahmen in diesem Lehrplan angegeben ist, haben die Autoren freie Hand. In einigen Büchern werden diese Themen daher oft am Ende des Buches behandelt. Dies birgt jedoch das Risiko, dass die Lehrkräfte und Lernende diese Seiten übersehen könnten oder die Lehrkräfte aufgrund der schlechten Zeiteinteilung sich mit diesen Themen nicht auseinandersetzen könnten.

- j) „Die Übungen in den Lehrbüchern, die Unterrichtsmaterialien und die Lesetexte müssen mit W-Fragen, Richtig-Falsch Aufgaben, Lückentexten, Ja-Nein Fragen und Mehrwahlantworten ausgestattet werden.“

Verschiedene Aufgaben und Übungstypen können für unterschiedliche Zwecke genutzt werden und verschiedene Fertigkeiten prüfen (s. Tabelle 4). Sowohl die Übungen als auch ihre Antworten sind sehr wichtig, nicht nur um das Gelernte zu überprüfen, sondern auch um zu erfahren, wie die Lernenden es anderen vermitteln. In diesem Sinne wird gefordert, dass Übungen in den Lehrbüchern, die Unterrichtsmaterialien und die Lesetexte variieren müssen. Dank dieser Diversität kann Eintönigkeit überwunden werden und die Übungen für Lernende Spaß machen.

- k) „Das Hörverstehen in den Lehrwerken soll mit effektiven Übungen und Lehrmaterialien für selektives, globales, intensives und detailliertes Hören bearbeitet werden. Am Ende der Themen können den Sprachniveaus angemessene kurze Videoaufnahmen mit Übungen zugefügt werden. Texte

für das Hörverstehen und Videoaufnahmen sollen von Muttersprachlern synchronisiert werden. Verschiedene Akzente können erst im A2 Niveau eingeführt werden.“

Dieser Punkt bezieht sich auf das Hörverstehen. Es wird empfohlen, dass das Hörverständnis in den Lehrwerken durch Übungen und Hörbeispiele trainiert wird. Am Ende der Lektionen können kurze Videosequenzen mit Übungen eingesetzt werden, um das Thema zu vertiefen. Es scheint theoretisch nutzbar, aber in der Praxis schwer umzusetzen, wenn man die Unterrichtsstunden und Klassengröße berücksichtigt. Es wird erwähnt (s. 2.2.3.), dass die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) zeitaufwendig sind aber ausnahmsweise kann Hören auch zu dieser Gruppe hinzugefügt werden, da die Faktoren wie Kompetenz, Wahrnehmung usw. der Lernenden unterschiedlich sind. Darüber hinaus werden diese Hörbeispiele in verschiedenen Klassen, die sich sowohl von der Klassengröße (m2) als auch von der Anzahl der Schüler unterscheidet, durch verschiedene Geräte (Lautsprecher, intelligente Tafeln usw.) abgespielt. Wenn Lernende das Beispiel wegen verschiedenen Gründen nicht genau verstehen können, braucht man die Aufnahme nochmal und nochmal abzuspielen. Unter Berücksichtigung des Zeitaufwands ist es diskutierbar, ob es möglich ist, den Lernenden am Ende einer Unterrichtseinheit Videos zu zeigen, wenn die Unterrichtszeit nicht ausreicht, um Hörtexte vollständig im Unterricht zu nutzen. Außerdem befindet sich hier noch einen Hinweis, dass verschiedene Akzente erst ab A2 Niveau eingeführt werden können. Angesichts des Fremdsprachenniveaus der Lernenden kann man sagen, dass dies ein nützlicher Vorschlag ist.

1) „Das Arbeitsbuch soll am Ende der Themen Selbstbewertungsbögen enthalten.“

Wie in den meisten heutigen Lehrbüchern zu sehen ist, wird in diesem Abschnitt betont, dass jedes Thema im Arbeitsbuch eine Selbstbewertungsbogen enthalten sollte. Sie ermöglichen den Lernenden, ihren eigenen Fortschritt zu überprüfen und zu reflektieren. Durch Selbstbewertung können sie ihre Stärken und Schwächen besser erkennen und gezielter an ihren Fähigkeiten arbeiten. Außerdem fördern sie die Eigenverantwortung und das Selbstbewusstsein der Lernenden, da sie aktiv an ihrem Lernprozess teilnehmen. Allerdings ist es wichtig, dass diese Sektionen gut strukturiert und verständlich sind, damit die Lernenden sie effektiv nutzen können. Aber in Praxis können diese Selbstbewertungsbögen von Lernenden als Extra Aufgabe wahrgenommen werden, daher spielt hier nochmals die Motivation eine wichtige Rolle.

- m) „Die Sprechfertigkeit soll in den Lehrwerken mit interessanten und aktuellen Themen aus dem alltäglichen Leben und dem Niveau der Zielgruppe entsprechend sein.“

Um den Lernenden zu ermöglichen, das Gelernte mit dem Alltagsleben in Verbindung zu bringen, wird hier vorgeschlagen, dass die Sprechfertigkeit aktuelle und interessante Themen aus dem täglichen Leben reflektiert. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Themen dem Niveau der Zielgruppe entsprechen sollten.

- n) „Die Themen im Lehrbuch sollen auch Landeskunde beinhalten, damit die Lerner das eigene Land mit dem Land der Zielsprache vergleichen können.“

In diesem Punkt werden landeskundliche Inhalte in den Lehrbüchern für Deutsch als Zweitsprache behandelt und es wird dazu aufgefordert, dass die Lehrbücher auch landeskundliche Aspekte enthalten, damit die Lernenden ihr eigenes Land mit dem Land der Zielsprache vergleichen können.

- o) „Die Themen sollen themenbezogene Texte, Geschichten, Nachrichten, Reportagen, Dialoge, Lieder, Gedichte, Bilder, lexikalische Informationen beinhalten.“

In Punkt 6.4.3.2. (vgl. Trim, 2001:143) weist der GER auf die Bedeutung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht hin und definiert den Begriff „authentisch“ als zu kommunikativen Zwecken produzierte Texte ohne Bezug zum Sprachunterricht, z. B.:

- authentische, nicht adaptierte Texte, mit denen die Lernenden bei der direkten Verwendung der Sprache in Kontakt kommen (Zeitungen, Zeitschriften, Fernseh- oder Radiosendungen usw.);
- authentische Texte, die speziell ausgewählt, abgestuft und/oder angepasst wurden, um den Erfahrungen, Interessen und Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden zu entsprechen.

Ähnlich wie GER ist auch MEB der Ansicht, dass, die Lehrbücher verschiedene thematische Texte, Geschichten, Nachrichten, Dialoge, Lieder, Gedichte, Bilder, lexikalische Informationen enthalten sollten, damit die Lernenden verschiedene Textsorten erkennen können.

- p) „Die Grammatikthemen müssen in einem Kontext und in Verbindung zu den Themen vermittelt werden, ohne sie hervorzuheben.“

Dieser Punkt kann von den wichtigsten Inhalten gezählt werden, da es sich um methodische Vorgehensweise der Lehr- und Lernmethoden handelt. Außerdem wurde im Gegensatz zu anderen in diesem Satz „Müssen“ Modalverb genutzt. Es ist zu nachvollziehen, dass die Grammatikthemen in einem Kontext und in Verbindung zu den anderen Themen vermittelt werden müssen, ohne sie hervorzuheben.

- q) „Um die Motivation und das Interesse der Schüler für den Fremdsprachenunterricht zu erwecken, sollte der Anfang des Lehrbuchs Bilder und Texte über Deutschland und seine Kultur je nach Sprachniveau beinhalten.“

Wie bereits erwähnt wurde, ist Motivation ein wichtiger Faktor beim Fremdsprachenlernen. Aus diesem Grund wird vom Ministerium für Bildung darauf hingewiesen, dass Lehrbücher in den Anfangsseiten Bilder und Texte über Deutschland und seine Kultur enthalten sollten, je nach Sprachniveau, um die Motivation und das Interesse der Schüler zu wecken.

- r) „Die Unterrichtsmedien sollen sich nach dem Alter und den psychischen Entwicklungen der Lernenden, sowohl auch nach den nationalen und geistigen Werten unseres Bildungssystems richten.“

Neben der Qualität und Quantität der Unterrichtsmedien, die im Unterricht aktiv genutzt werden, ist deren Eignung nach dem Alter auch zu beachten. Es macht keinen Sinn, wenn das Unterrichtsmaterial gut vorbereitet ist aus allen theoretischen Perspektiven, aber nicht dem Alter der Lernenden entspricht. Daher ist es wichtig, dass die verwendeten Unterrichtsmedien aus allen Aspekten gut vorbereitet sind. Außerdem wird es mit den obigen Satz angemerkt, dass die Unterrichtsmedien sowohl auch nach den nationalen und geistigen Werten des Bildungssystems richten sollen.

- s) „Die Lehrwerke sollen Charaktere und Orte aus dem alltäglichen Leben der Lernenden umfassen.“

Es ist hier empfohlen, Lernenden Inhalte zu präsentieren, die sie im Alltag erleben oder mit denen sie sich identifizieren können. Durch die Verwendung von Charakteren und Orten aus dem realen Leben können die Lernenden besser verstehen und anwenden, was sie lernen, da sie sich mit den dargestellten Situationen und Umgebungen identifizieren können. Dies trägt dazu bei, das Lernen interessanter und relevanter zu gestalten und die Motivation der Lernenden zu steigern.

Zusammenfassend könnte man sagen, dass die wichtigen Kriterien der Lehrwerkerstellung von MEB interessante Informationen bzw. Hinweise enthalten. Sie bieten nützliche Empfehlungen, die sich von der Berücksichtigung der vier Fertigkeiten bis hin zur Förderung der Motivation der Lernenden erstrecken. Es ist wichtig, diese Kriterien bei der Entwicklung von Lehrmaterialien zu beachten, um sicherzustellen, dass die Lehrbücher effektiv gestaltet sind und den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden. Damit können sie einen positiven Einfluss auf den Lernprozess haben und dazu beitragen, dass die Lernenden ihre Ziele im Fremdspracherwerb erreichen.

In einigen Kriterien bleiben Aussagen wie "es sollte auf eine Weise enthalten sein, die es erleichtert, es sollte unterstützend sein, es sollte effektiv gestaltet sein, es sollte attraktiv und interessant gestaltet sein" abstrakt. Diese Situation kann sowohl für den Buchproduzenten als auch für den Bewerter große Probleme verursachen. Da das Gewünschte nicht klar und präzise ausgedrückt wird, kann die Subjektivität in den Vordergrund treten und aufgrund unterschiedlicher Interpretationen können qualitativ unzureichende Produkte entstehen. Aber auch die Verwendung konkreter Begriffe kann die Buchproduzenten einschränken und zu einer Monotonisierung der Bücher führen. Es ist also notwendig, hier eine gute Balance zu finden, und eine Straffung der Prozesse in der Buchvorprüfung kann sich positiv auswirken.

Auf theoretischer Ebene bieten die Kriterien von MEB einen Rahmen für die Entwicklung von Lehrwerken, der auf pädagogischen Prinzipien und Forschungsergebnissen basiert. Sie berücksichtigen verschiedene Aspekte des Fremdsprachenlernens, wie die Förderung der vier Fertigkeiten, die Berücksichtigung des Sprachniveaus der Lernenden und die Motivation zur Teilnahme am Unterricht. Dies stellt sicher, dass die Lehrbücher den aktuellen Standards und Anforderungen im Bildungsbereich entsprechen. Es ist aber diskutierbar, ob diese gutaussehenden theoretischen Rahmen auch in der Praxis umgesetzt werden.

KAPITEL IV

ANALYSE DER LEHRBÜCHER

In diesem Kapitel werden die erwähnten Lehrbücher „Menschen Lehrbuch A1.1“ und „Plus Deutsch A1.1 Lehrbuch A1.1“ im Rahmen verschiedener Kriterien (Stockholmer, Nürnberger, Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, 34 Maxime und MEB-Lehrwerkerstellungskriterien usw.) aus verschiedenen Perspektiven analysiert und ihre Vorteile und Nachteile dementsprechend hervorgebracht. Folgende Punkte werden betrachtet:

- Allgemeine Eigenschaften der Lehrwerke
- Unter dieser Überschrift werden allgemeine Informationen zu den Büchern vermittelt. Zum Beispiel:
 - Wo und wie wird das Buch verwendet?
 - Wer waren die Beteiligten bei der Erstellung des Buches?
 - Enthalten die Bücher interaktive Materialien?
- Visuelle Gestaltung
 - Layout,
 - Bilder,
 - Piktogramme,
 - Farben, Farbkodierungen,
 - Darstellungen der Sprachstrukturen,
 - Authentizität der visuellen Elemente usw.
- Übungen
 - In den Lehrbüchern befinden sich verschiedene Übungen für unterschiedliche Zwecke. Die Übungen dienen dazu, das Niveau der Lernenden zu messen und ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Es wird untersucht, wie viele Übungen in den Büchern enthalten sind, welche Fertigkeiten mit diesen Übungen gemessen und entwickelt werden, welche Arten von Übungen vorherrschen und welche nicht vorherrschend sind, etc.
 - Landeskunde und Soziokulturelles Wissen. Die Vermittlung von landeskundlichem und soziokulturellem Wissen ist im Fremdsprachenunterricht wichtig. Es wird beobachtet, ob die Lehrbücher genügend davon enthalten und wie es vermittelt wird.

- Texttypen und Authentizität der Texte.

Darüber hinaus wird im Anschluss an die Analyse der Versuch zur Identifizierung von Verbesserungsmöglichkeiten unternommen.

4.1. Lehrbuch „Menschen A1.1“

Das Lehrbuch „Menschen A1.1“ wurde im Ausland nach ausländischen Kriterien erstellt. 2012 wurde in Deutschland vom Hueber Verlag drei- und sechsbändige Ausgaben des Buches veröffentlicht. Die dreibändige Ausgabe enthält insgesamt 9 Bücher, die aus einem A1, A2 und B1 Kursbuch und deren Arbeitsbuch, einem Lehrerhandbuch bestehen. In der sechsbändigen Ausgabe sind 18 Bücher zu finden: ein A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, sowie ein B2.2 Kursbuch, ein Arbeitsbuch und ein Lehrbuch (vgl. Hueber, 2024).

Laut Hueber wurde diese Buchreihe für Erwachsene und junge Erwachsene vorbereitet und das Motto dieses Buch ist: „Menschen – das Lehrwerk für alle, die im Unterricht mehr bewegen möchten!“ Das Wort „bewegen“ kommt mehrmals in der Vorstellung des Buches vor. Außerdem wiederholt der Herausgeber auch die Wörter „Lernpsychologie und Neurodidaktik“ mehrmals, um die Lernenden darüber zu informieren, auf welchen Theorien das Buch basiert.

Mit dieser Buchreihe verspricht der Herausgeber, dass das Buch folgende Erwartungen erfüllt:

- Emotion
- Erfolg
- Partizipation
- Interaktion
- Phantasie
- Vielseitigkeit
- Multimedialität
- Motivation

Nach Aussagen des Verlags enthält das Buch von Emotionen bis Motivation wichtige Informationen über das Fremdsprachenlernen. Es stellt sich aber die Frage, ob das wirklich so ist. Um diese Frage zu beantworten, wird in dieser Arbeit das Lehrbuch Menschen A1.1 aus der Reihe Menschen untersucht. Dieses Buch, geschrieben von

Sandra Evans, Angela Pude und Franz Specht, wurde von Autoren aus vielen verschiedenen Ländern mitentwickelt. In der Türkei wird es an den meisten Universitäten und in den meisten Deutschkursen an Privatschulen oder Nachhilfeschulen genutzt und kostet gerade einmal 14,50€ auf der Webseite von Hueber.

Das Buch besteht aus 105 Seiten und umfasst insgesamt 12 Lektionen und 4 Module. Jede Lektion im Buch wird auf vier Seiten präsentiert und folgt einem transparenten, wiederkehrenden Aufbau mit einer Einstiegsseite, einer Doppelseite und einer Abschlussseite (vgl. Evans, S., Pude, A., Specht, F., 2012:6).

Einstiegsseite: Jedes Unterfangen wird durch ein Bild eingeleitet, das häufig mit einem "Hörbild" kombiniert wird und den Einstiegsimpuls darstellt. Dazu gibt es erste Aufgaben, die das Thema der Lektion veranschaulichen. Auf der nächsten Seite wird die Einstiegssituation erneut behandelt und erweitert. Außerdem ist dort ein Kasten mit den Zielen der Lektion vorhanden.

Doppelseite: Auf einer Doppelseite werden neue Strukturen und Redemittel eingeführt und geübt. Deren Vorteil ist, dass die Lernende beim ersten Blick die beiden Seiten in einem Kontext sehen und auf verschiedene Teile (Übungen, Grammatik, Bilder) einfach zugreifen können. Die Titelzeile zeigt das Wortfeld der Lektion, das als "Bildlexikon" bekannt ist und leicht zu merken ist. Übersichtliche Kästen mit Grammatik, Informationen und Redemitteln machen den neuen Stoff bekannt. In den nachfolgenden Aufgaben werden die Strukturen in der Regel in einer gelenkten und später in einer freieren Form angewendet. Außerdem sind auf der Doppelseite Übungen enthalten, die sich auf den Aktionsseiten im Anhang befinden. Diese Aufgaben bieten Gelegenheiten zum Sprechen und Schreiben.

Abschlussseite: Jede Lektion beinhaltet eine Aufgabe für das Sprech- oder Schreibtraining sowie ein Mini-Projekt, das den Inhalt der Lektion wiederholt. Hier werden die neuen Strukturen und Redemittel systematisch zusammengefasst und klar dargestellt.

Wie bereits erwähnt, sind die Lektionen in Module unterteilt, d.h. drei Lektionen bilden ein Modul. Es gibt vier zusätzliche Seiten nach jedem Modul, also immer nach drei Lektionen. In diesen zusätzlichen Seiten sind Lesemagazine, Film-Stationen, die Projekte Landeskunde und der Ausklang enthalten.

Unten befindet sich der Deckel des Buches:

Abbildung 14. Deckel des Buches „Menschen A1.1” (Evans, S., Pude, A., Specht, F., 2012)



Der Buchdeckel begrüßt die Lernenden mit einem farbigen Foto einer lächelnden Frau und in der Mitte befindet sich der Name des Buches. Rechts oben ist das Niveau des Buches und rechts unten der Name des Verlags zu sehen. Links unten wird darauf hingewiesen, dass das Buch ein interaktives Material (DVD) enthält.

Wenn man umblättert, ist in der ersten Seite des Lehrbuchs „Menschen A1.1” eine einfache Landkarte zu sehen. In dieser Karte ist außer Deutschland, die Schweiz und Österreich und deren Städte angegeben. Mit dieser Landkarte können Lernende nicht nur einen näheren geografischen Überblick über Deutschland und deren Städte, sondern auch über Nachbarländer gewinnen. Dadurch ist es für Lernende möglich, auf die Landkarte schnell zuzugreifen und wichtige Informationen zu konkretisieren, wenn sie für einen relevanten Text im Buch Hilfe brauchen.

Auf der nächsten Seite des Buches findet man die Danksagung und rechtliche Hinweise. Bemerkenswert ist hier, dass die Erstellung dieses Buches durch ein Institut bzw. eine Universität und deren Professor fachlich beraten wurde. Das heißt, dass das Buch auch durch die Experten überprüft wurde. Die Vorprüfung eines Lehrbuchs durch Experten ist ein wichtiger Schritt im Entwicklungsprozess. Es stellt sicher, dass der Lehrstoff von Personen mit Fachkenntnissen und Erfahrung auf dem Gebiet überprüft wird. Dies kann dazu beitragen, dass der Inhalt genau, aktuell und pädagogisch sinnvoll ist.

Die Expertenprüfung kann verschiedene Aspekte abdecken, darunter fachliche Richtigkeit, pädagogische Wirksamkeit, Verständlichkeit für die Zielgruppe, Relevanz der Beispiele und Aktualität des Materials. Durch eine sorgfältige Überprüfung können potenzielle Fehler vermieden und die Qualität des Lehrbuchs verbessert werden. Insgesamt ist die Vorprüfung durch Experten eine bewährte Methode, um sicherzustellen, dass Lehrmaterialien den hohen Standards entsprechen, die für eine effektive Bildung erforderlich sind.

Abbildung 15. Inhaltsverzeichnis des Buches „Menschen A1.1“ (Evans, S., Pude, A., Specht, F., 2012:3)

MODUL 1

1 BEGRÜßUNG, BEFINDEN
Hallo! Ich bin Nicole ... 9

2 ANGABEN ZUR PERSON, BERUFE
Ich bin Journalistin. 13

3 FAMILIE
Das ist meine Mutter. 17

MODUL 3

7 FREIZEIT, KOMPLIMENTE
Du kannst wirklich toll ...! 41

8 FREIZEIT, VERABREDUNGEN
Kein Problem. Ich habe Zeit! 45

9 ESSEN, EINLADUNG ZU HAUSE
Ich möchte was essen, Onkel Harry. 49

MODUL 2

4 EINKAUFEN, MÖBEL
Der Tisch ist schön! 25

5 GEGENSTÄNDE, PRODUKTE
Was ist das? – Das ist ein F. 29

6 BÜRO & TECHNIK
Ich brauche kein Büro. 33

MODUL 4

10 REISEN, VERKEHRSMITTEL
Ich steige jetzt in die U-Bahn ein. 57

11 TAGESABLAUF, VERGANGENES
Was hast du heute gemacht? 61

12 FESTE, VERGANGENES
Was ist denn hier passiert? 65

Piktogramme und Symbole

Hörtext auf CD ▶ 102

Aufgabe im Arbeitsbuch AB

Aufgabe auf der
Lerner-DVD-ROM

Beauf

Grammatik

GRAMMATIK

arbeiten haben
ich arbeite habe
du arbeitest hast
Sie arbeiten haben

Kommunikation

KOMMUNIKATION

Welche Sprachen sprichst
du / sprechen Sie?
Ich spreche sehr gut /
gut / ein bisschen ...

Hinweis

man = jeder/
alle

Oben sieht man die Inhaltsseite des Buches. Sie wirkt nicht kompliziert, und auf den ersten Blick ist klar, worum es geht. Im Gegensatz zu herkömmlichen Lehrbüchern (s. Wir lernen Deutsch I 1980, Deutsch Schülerbuch Niveaustufe A1.1 für Gymnasien 2018, Deutsch macht Spaß A1.2 2018, Plus Deutsch A1.1 2019, Deutschgenie A1.1 usw.) enthält seine Inhaltsseite auch Fotos und die Themen wurden in einem moderneren Stil präsentiert.

Wie ersichtlich ist, werden die verschiedenen Abschnitte im Rahmen der einzelnen Module durchgeführt. Ein Vorteil ist, dass die Module in drei Abschnitte unterteilt sind und in einfacher Form präsentiert werden, somit erschreckt das Buch die Lernenden auf den ersten Blick nicht mit komplizierten Aussagen bzw. grammatischen Strukturen. Dank dieses Formats können Lernende, mithilfe der einfachen Überschriften, generelle Anforderungen und Themen erkennen.

Außerdem ist auf derselben Seite noch zu erkennen, dass die Piktogramme und Symbole einfach dargestellt sind. Durch diese Kennzeichnungen kann man leicht herausfinden, bei welchen Aktivitäten zusätzliche Kursmaterialien (Arbeitsbuch, CD) genutzt werden können. Da Zahlen auch ein sprachliches Thema darstellen, ist es von Vorteil, dass sich unten rechts auf allen Seiten die Zahlen nicht nur als Ziffern, sondern auch ausgeschrieben befinden. Somit können Lernende schnell herausfinden, wie die Zahlen ausgesprochen werden.

4.1.1. Visuelle Elemente im Lehrbuch „Menschen A1.1“

In Fremdsprachenbüchern werden viele verschiedene Methoden und Hilfsmittel eingesetzt, um die Aufmerksamkeit der Schüler/innen zu wecken und ihnen die gewünschten Informationen auf einfachere und dauerhafte Weise zu vermitteln. Die Visualisierung ist eine der wichtigsten davon. So erklärt Rieger die Erwartungen an Lehrbücher anhand eines Beispiels (1999):

Genau wie von Visualisierungen im Unterricht erwartet wird, dass sie sich positiv auf die Motivation wirken, so kann von ästhetisch, interessant und insgesamt ansprechend gestalteten Lehrbüchern erwartet werden, dass das Lernen mit ihnen weniger langweilig ist und mehr Spaß macht.

Farben sind wichtige Bestandteile der Visualität und werden im Laufe der Geschichte in verschiedenen Ebenen mit verschiedenen Zwecken genutzt. 80% dessen, was wir mit unseren Sinnen wahrnehmen, sind visuelle Reize, und alles Visuelle bei Tageslicht ist Farbe (vgl. Akkın, Eğrilmez, & Afrashi, 2004:274).

Tabelle 5. Farbe und Wahrnehmung, selbsterstellt aus Martel, 1995:85.

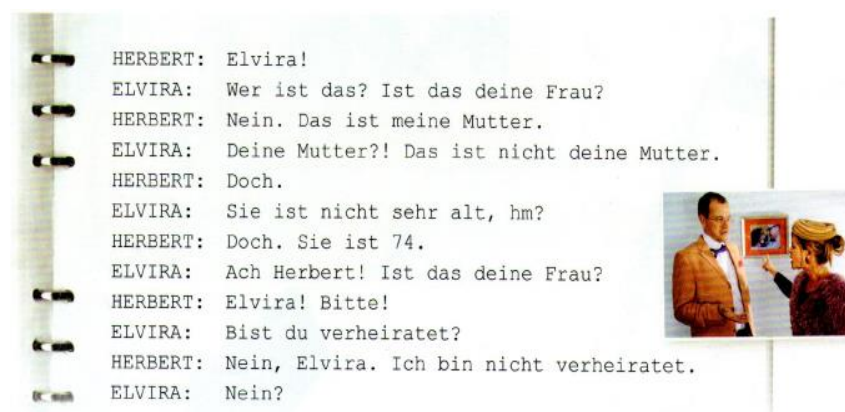
Farbe	Wahrnehmung
Rot	Stark, Gefährlich, Aufregend, Heiß, Warm
Grün	Kühl, Ruhig, Natürlich
Blau	Kühl-Ruhig, Traurig, Respektvoll, Autoritär
Gelb und Goldgelb	Lebendig, Helligkeit, Energie, Luxuriös, Reich

Wie die Tabelle zeigt, können Farben unterschiedliche Bedeutungen haben und Emotionen hervorrufen. Daher kann man sagen, dass Farben auch bei der Wahrnehmung von Lehrbüchern durch die Lernenden eine wichtige Rolle spielen. Da im Buch hauptsächlich und besonders für die ersten beiden Module die Farben Gelb, Goldgelb, Grün und deren Abstufungen verwendet werden, kann davon ausgegangen werden, dass das Design und die Farbgebung des Buches „Mensch A1.1“ im Allgemeinen lebendig, energisch, natürlich und ansprechend wirken. In den letzten beiden Modulen wurden dunklere Farben (bzw. Farbtöne wie Rot, Blau) verwendet.

Obwohl die rote Farbe auch Gefahr bedeuten kann, kann sie hier positiv wahrgenommen werden und das Interesse bzw. die Aufmerksamkeit der Lernenden erregen, weil sie am Ende des Buches verwendet wurde. Genauso wie Studierende am Ende einer Vorlesung abgelenkt sein können, können sie auch am Ende eines Buches abgelenkt sein, und die Verwendung attraktiver Farben kann in diesem Zusammenhang hilfreich sein.

Im Buch wurden für verschiedene Textarten unterschiedliche Hintergrundfarben verwendet. Zum Beispiel wird unten ein Ausschnitt aus einem Drehbuch mit einem entsprechenden Hintergrund und Format dargestellt, um es genau wie ein Drehbuch aussehen zu lassen.

Abbildung 16. Drehbuch-Ausschnitt (Evans, S., Pude, A., Specht, F., 2012:18)



Darüber hinaus ist im Buch auch eine Speisekarte zu finden. Sie enthält Vorspeisen, Hauptspeisen und Desserts genau wie eine Speisekarte im Restaurant.

Abbildung 17. Speisekarte (Evans, S., Pude, A., Specht, F., 2012:52)



Diese Darstellungen findet man empfehlenswert, weil solche Texte – wie Dialoge oder Speisekarten - alltagsnah sind. Da sie originell erscheinen und nicht speziell für den Sprachunterricht produziert wurden, lässt sich sagen, dass die Verwendung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht die Empfehlung des Europäischen Referenzrahmens erfüllt (s. Trim, 2001:143). Darüber hinaus gehört diese Textart zu den empfohlenen Textsorten des GER (s. 4.1.2.) und wenn man die Speisen z.B. Zürcher Geschnetzeltes mit Rösti aus der Schweiz und Wiener Schnitzel aus Österreich betrachtet, kann auch davon gesprochen werden, dass sie auf den erwähnten DACH-Prinzipien basieren (s. IDV, 2024).

Das Buch hat farbenfrohe Bilder auf allen Seiten, die aus hochwertigem beschichtetem Papier bestehen. Einige dieser Fotos sind Fotografien, während andere Cartoon-Zeichnungen sind. Cartoons unterhalten die Schüler/innen beim Lernen, und echte Fotos ermöglichen es den Schüler/innen, eine Verbindung zwischen dem realen Leben und dem Unterricht zu bilden und echte Menschen zu sehen. Kurz gesagt sind die Bilder im Buch sowohl aus der Realität als auch aus der Phantasie entstanden. Die Schrift des Buches hat eine geeignete Größe. In den Überschriften der Themen wurde ein dunkler Ton verwendet, während im Übungsteil ein heller Ton verwendet wurde. Um Aufmerksamkeit zu erregen, werden wichtige Informationen auch hier in Rot hervorgehoben.

Der obere Teil der Seiten eines Buches ist der Teil, der auf den ersten Blick auffällt, und wird mit Ausnahme des Titels in den Büchern nicht verwendet oder leer gelassen. Laut J. A. Comenius, dem Pionier der audiovisuellen Methode, ist es im Unterricht sehr wichtig, visuelle Elemente zu verwenden, weil sie alle Sinne des Lernenden aktivieren. Zu Beginn des 17. Jahrhunderts betonte Comenius, dass das Visuelle als wichtiges Instrument im Unterricht eingesetzt werden sollte, wie folgt: "Beim Unterrichten ist es notwendig, nicht nur das Ohr, sondern auch das Auge mit visuellen Inhalten anzusprechen, die den Verstand anregen" (Bourrissoux & Pelpel, 1992:30, zitiert nach Demirkan, Karaca, Bükür, & Başkan, 2017:18). In diesem Zusammenhang ist in dem Buch „Menschen A1.1“ dieser Teil, anders als normalerweise üblich, mit Bildern unterlegt, um den Lernenden die wesentlichen Punkte des Themas zu vermitteln und ihnen zu ermöglichen, sich das Thema vorzustellen. Interessante und vielfältige Fotos sowie Cartoons wurden passend zu den jeweiligen Themen erstellt und an entsprechenden Stellen im Buch präsentiert. Hier sind einige davon:

Abbildung 18. Ich bin Journalistin (Evans, Pude, & Specht, 2012:14)

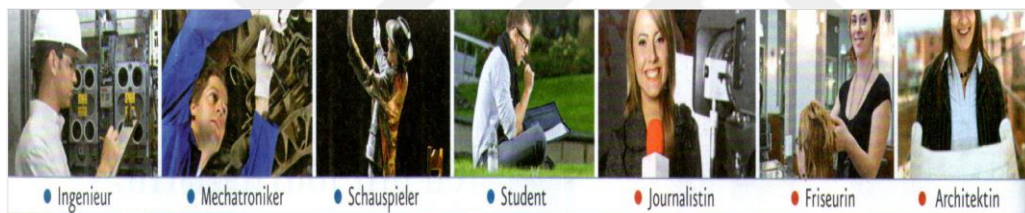


Abbildung 19. Gute Nacht, Tschüs, Auf Wiedersehen! (Evans, Pude, & Specht, 2012:11)



Wie zu sehen ist, befinden sich nicht nur Fotos, sondern auch die Namen der Berufe oben auf der Seite. Außerdem ist auch zu beachten, dass diese Namen mit einem blauen oder roten Punkt markiert sind. Der Grund dieser Farbkodierung wurde auf der 14. Seite vom Lehrbuch mithilfe einer Tabelle erklärt:

Abbildung 20. Ich bin Journalistin – Grammatische Geschlecht (Evans, Pude, & Specht, 2012:14)

		
GRAMMATIK	Historiker	Historikerin
	Journalist	Journalistin
	Student	Studentin
	Arzt	Ärztin

Wie oben dargestellt ist, wurde die rote Farbe als Eye-catcher (Aufmerksamkeitserreger) genutzt, um die strukturellen Veränderungen in den Wörtern hervorzuheben (s. auch Tabelle 5).

Vielfältige Markierungen mit visuellen Reizen wie oben helfen den Lernenden, die grammatischen Aspekte besser und einfacher zu verstehen. Da die Schüler/innen zunächst die Fotos am oberen Rand der Seite und die Zeichen am unteren Rand sehen, werden die farbigen Punkte neben den Wörtern ihre Aufmerksamkeit auf sich ziehen und es ihnen ermöglichen, die Seiten zu erforschen und zu entdecken, um ihre Funktion zu verstehen.

Ein weiteres Beispiel zu der unterschiedlichen Verwendung der Farbkodierung ist in der folgenden Abbildung zu sehen:

Abbildung 21. Farbkodierung für die Konjugationen (Evans, Pude, & Specht, 2012:3)

		arbeiten	haben
GRAMMATIK	ich	arbeite	habe
	du	arbeitest	hast
	Sie	arbeiten	haben

Es ist positiv anzumerken, dass Farbkodierungen für die Konjugationen (beispielsweise rot für Endungen) verwendet werden, die die Aufmerksamkeit der Schüler/innen gezielt auf die jeweilige grammatische Struktur lenken. Mithilfe dieser visuellen Elemente können sie den grammatischen Aufbau und deren Regeln leichter verstehen. Diese Kodierungen können auch durch Fettdruck visualisiert werden, dabei ist aber zu beachten, dass ein „Zuviel“ solcher drucktechnischen Mittel ihren Zweck, die Betonung einer Information, praktisch aufheben kann, erklärt Funk (1991:75).

Eine ähnliche Anwendung ist auch auf den Seiten 18 und 19 mit einem Unterschied zu beobachten. Neben den roten und blauen Punkten befindet sich dort auch ein gelber Punkt, für den in den Seiten kein Hinweis zum Nutzungszweck zu finden ist.

Es wird von den Lernenden erwartet, dass sie die Funktion des gelben Punkts selbst mit Neugier entdecken, wodurch das entdeckende Lernen (auch Exploratives Lernen) gefördert wird. Wie auch Steiner erwähnte (2021:23): „Exploratives Lernen beginnt mit Neugier.“

Abbildung 22. Das ist meine Mutter (Evans, Pude, & Specht, 2012:18)

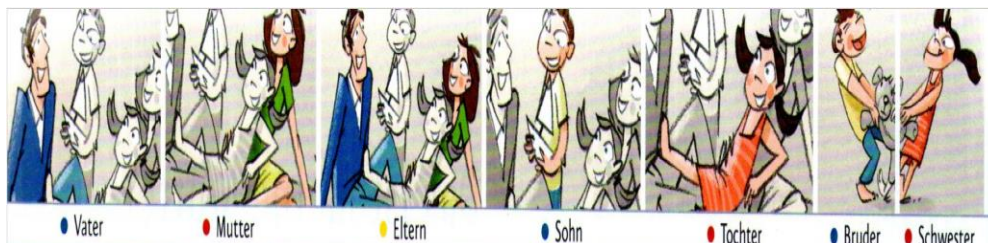


Abbildung 23. Das ist meine Mutter (Evans, Pude, & Specht, 2012:19)



Die visuellen Elemente in „Menschen A1.1“ dienen nicht nur dazu, Berufe oder Familienmitglieder darzustellen, sondern auch Gegenstände werden visualisiert, um den Lernenden zu helfen, sie in ihrer Vorstellung zu konkretisieren, wie auch in der Tabelle des GERs zu sehen ist (s. GER, Tabelle 5:54). Einige Beispiele dafür werden unten aufgezeigt:

Abbildung 24. Der Tisch ist schön! (Evans, Pude, & Specht, 2012:26)



Abbildung 25. Was ist das? (Evans, Pude, & Specht, 2012:30)



Abbildung 26. Ich brauche kein Büro. (Evans, Pude, & Specht, 2012:34)



In dem Buch werden nicht nur Gegenstände, sondern auch verschiedene Aktivitäten wie Hobbies durch einige Fotos veranschaulicht, und die Lernenden finden unter den Bildern auch Erklärungen dazu. Dies ermöglicht es den Lernenden, sich durch diese interessante Darstellung mit den verschiedenen Hobbys vertraut zu machen und ihr Verständnis zu vertiefen, was auch im Rahmen des GER empfohlen wird. (2001:52-58):

Für allgemeine Zwecke des Sprachenlernens können zumindest die folgenden Unterscheidungen zur Orientierung hilfreich sein:

-der private Bereich, in dem jeder Mensch lebt, in dessen Mittelpunkt das Leben zu Hause mit Familie und Freunden steht, wo man privaten Beschäftigungen nachgeht, wie z. B. Lesen zur Unterhaltung, ein Tagebuch führen, ein Hobby ausüben usw.; ...

Abbildung 27. Du kannst wirklich toll (Evans, Pude, & Specht, 2012:42)



Abbildung 28. Du kannst wirklich toll (Evans, Pude, & Specht, 2012:43)



Angeichts der Tatsache, dass manche Lernenden einige Orte wahrscheinlich noch nie gesehen haben, während andere diese Orte schon kennen, ist es schwierig, sich diese ohne visuelle Elemente vorzustellen und sie im Geiste zu konkretisieren. Das Vorhandensein von visuellen Elementen wie Fotos oder Illustrationen ermöglicht es den Lernenden, sich ein besseres Bild von den Orten zu machen und sie sich besser vorstellen

zu können. Diese visuellen Hilfsmittel tragen dazu bei, das Verständnis zu vertiefen und den Lernprozess zu verbessern.

Abbildung 29. Kein Problem. Ich habe Zeit! (Evans, Pude, & Specht, 2012:46)



Abbildung 30. Kein Problem. Ich habe Zeit! (Evans, Pude, & Specht, 2012:47)



Sowohl in diesen Bildern, die sich auf dem oberen Teil der Seiten befinden, als auch in anderen Bildern auf verschiedenen Seiten ist zu beobachten, dass fast alle Menschen (in den Bildern und Cartoons) ein lächelndes Gesicht haben. Dies könnte dazu führen, dass Lernende auch lächeln, sich in einer glücklichen Atmosphäre fühlen und die Bilder den Lehr- und Lernprozess positiv beeinflussen. Außerdem befindet sich ein lächelndes Foto von Angela Merkel (die erste weibliche Bundeskanzlerin der Bundesrepublik Deutschland) auf der Seite 11 unter dem Titel „Bekannte Persönlichkeiten“. Dieses Foto könnte dazu führen, dass die Lernenden ihre Meinungen über die Politik in Deutschland und auf der Welt, über Bundeskanzler/innen und Politiker/innen äußern und diese mit ihren Klassenkamerad/innen diskutieren. Da Politik ein ständiger Bestandteil des realen Lebens ist, könnten sie diese Erfahrung bzw. diesen Wortschatz im Alltag nutzen und umfangreichere Gespräche führen, wie im GER mit dieser Aussage beschrieben wird (2001, 52-53):

Für allgemeine Zwecke des Sprachenlernens können zumindest die folgenden Unterscheidungen zur Orientierung hilfreich sein:

[...] der öffentliche Bereich, in dem der Mensch als Mitglied der allgemeinen Öffentlichkeit oder einer ihrer Organisationen Transaktionen verschiedener Art und zu verschiedenen Zwecken vornimmt [...]

Abbildung 31. Angela Merkel - Bekannte Persönlichkeiten (Evans, Pude, & Specht, 2012:11)



Wie bereits erwähnt, gibt es am Anfang jeder der drei Lektionen eine Einstiegsseite, die aus verschiedenen Bestandteilen besteht. Der Großteil dieser Seiten enthält verschiedene Fotos, und oben rechts auf der Seite befinden sich der Titel und die Nummer des Moduls. Wenn ein Lehrer ein Thema ohne gute Einleitung beginnt, ist es sehr schwierig, dass Lernende gut lernen oder sich wirklich auf dieses einlassen. Daher können Einstiegsseiten mit unterschiedlichen und interessanten Fotos das Interesse der Lernenden wecken. Infolgedessen können Lehrkräfte einfacher zur nächsten Phase des Unterrichts übergehen und Lernende können mithilfe des gesteigerten Interesses auch weniger interessante Themen oder komplexe Spracheinheiten besser erwerben. Da visuelle Elemente beim Lernen so eine wichtige Rolle spielen, ist diese Herangehensweise positiv zu bewerten. Unten ist die Einstiegsseite von Modul 1 zu sehen:

Abbildung 32. Hallo! Ich bin Nicole (Evans, Pude, & Specht, 2012:9)



In dem Foto ist eine lächelnde Frau zu sehen, die an einem Tisch sitzt und eine Gabel hält. Vor ihr liegt ein Croissant, und im Hintergrund sind weitere Personen zu erkennen, die ebenfalls an einem Tisch sitzen. Das Wetter auf dem Foto scheint sonnig und warm zu sein, was eine positive Stimmung erzeugt und die Lernenden auf das Lernen vorbereitet. Es ist jedoch diskutabel, ob dieses Foto wirklich zum Thema "Kennenlernen" relevant ist, da darauf nur eine Person abgebildet ist, während das Kennenlernen normalerweise eine Interaktion zwischen zwei oder mehr Personen impliziert. In diesem Zusammenhang lenkt Roth die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Lernzwecks und weist auf Folgendes hin (1976:180): „Bilder, Zeichnungen und Fotos sollten in Lehrbüchern nie zum Verschönern allein erscheinen, sondern immer auch mit einem Lern- oder Übungszweck verknüpft werden ...“

Darüber hinaus befindet sich ein blauer Kasten auf der Seite, der Informationen zu Themen, Beispielsätzen bzw. Übersichten, dem Inhalt der Lektion und zur Grammatik enthält. Somit können Lernende am Anfang sehen, welche Einheiten diese Lektion enthält und ihr Vorwissen aktivieren (s. GER, 7.3.2.1).

Abbildung 33. Ich bin Journalistin. (Evans, Pude, & Specht, 2012:13)

Ich bin Journalistin. 2

1 Ich bin Diplom-Informatiker. **2** Hören Sie und ordnen Sie zu.

a Was meinen Sie? Wer ist wer? Sehen Sie die Fotos und die Visitenkarten an.

b Das ist Markus Bauerlein. **c** Ja, das glaube ich auch. **d** Nein, ich glaube, das ist ...

B Dr. Barbara Meinhart-Bauerlein
- JOURNALISTIN -
Blumenstraße 24
50958 Köln
Tel: 0221 4623117
Mobil: 0179 12198998
Mail: info@mehta.de

C MARKUS BAUERLEIN
Architekt
Blumenstraße 18
50958 Köln
Tel: 0221 4623117 / Handy: 0179 12198998
Mail: markus@meinhart-bauerlein.de

D NADINE VAN MECHLEN
Architektin
Altenstraße 15
50958 Köln
Tel: 0221 4623117
Mail: nadine@meinhart-bauerlein.de

Sprechen: über den Beruf und Persönliches sprechen: Ich bin Journalistin. / Ich bin nicht verheiratet.

Lesen: Visitenkarten, Internet-Profil

Schreiben: einen Steckbrief / kurzen Text über sich schreiben

Wortfelder: Berufe, Familienstand, Zahlen 1-1000

Grammatik: Konjugation Singular und Plural: haben, sein, arbeiten ...; Negation mit nicht; Wortbildung -in

dreizehn | 13

Oben befindet sich die Einstiegsseite der 2. Lektion, welche in ihren Bestandteilen mit der Einstiegsseite der 1. Lektion fast gleich ist. Hier sieht man im Gegensatz zur vorherigen Seite Visitenkarten, die sich auf das Thema der Einheit beziehen. Da es sich um Berufe handelt, wurde versucht, sie durch verschiedene Fotos vorzustellen. Es ist jedoch schwierig, aus den Fotos abzuleiten, um welche Berufe es sich handelt, da die Personen keine Arbeitsuniformen oder ähnliches tragen.

Abbildung 34. Das ist meine Mutter. (Evans, Pude, & Specht, 2012:17)



Das ist meine Mutter. 3

▶ 137 **1 Sehen Sie das Foto an, hören Sie und kreuzen Sie an.**

		glaube ich	glaube ich nicht
	a Die Frau auf dem Bild ist Herberts Mutter.	☐	☐
	b Die Frau auf dem Bild ist Herberts Frau.	☐	☐

▶ 138 **2 Was sagt Mark? Hören Sie und kreuzen Sie an.**

		richtig	falsch
	a Das sind meine Eltern.	☐	☐
	b Sie sind Schauspieler.	☐	☐
	c Sie leben in Frankfurt.	☐	☐
	d Meine Schwester, mein Opa und ich sind auch Schauspieler.	☐	☐
	e Ich studiere Physik.	☐	☐

Mark Poppenreuther (21)

Hören/Lesen: Drehbuch-ausschnitt

Sprechen: über die Familie: Das sind meine Eltern.; über Sprachkenntnisse: Ich spreche sehr gut Englisch.

Wortfelder: Familie, Sprachen

Grammatik: Ja/Nein-Fragen, ja – nein – doch; Possessivartikel mein/dein; Verben mit Vokalwechsel: ich spreche – du sprichst

Wie im Inhaltsverzeichnis zu sehen (s. Abbildung 16), geht es in der Abbildung 35 um das Thema Familie. Auf dem Bild zeigt die Frau ihrem Ehemann ein Foto, das an der Wand hängt. Auf dem Foto umarmt sich ein Paar. Da in diesem Bild auch gelbe Farben vorherrschen, kann man sagen, dass hier versucht wird, die beruhigende Funktion der Farbe zu nutzen. Außerdem befinden sich in dem blauen Kasten unten links einige Erklärungen zur Grammatik. Durch dieses Foto ist es leicht zu verstehen, worum es in

dieser Lektion geht, und die Lernenden können sich nicht nur einen Überblick über das Thema, sondern auch über die grammatikalischen Einheiten verschaffen.

Abbildung 35. Der Tisch ist schön. (Evans, Pude, & Specht, 2012:25)

Der Tisch ist schön! 4



1 Wie heißen die Möbel auf Deutsch?
Zeigen Sie auf dem Foto und nennen Sie die Wörter.
Hilfe finden Sie im Bildlexikon auf Seite 26 und 27.

► 1 22 **2 Wer sagt was? Hören Sie und ordnen Sie zu.**

Sibylle sagt, — der Tisch ist zu groß.
Artur sagt, das Bett ist schön.

schlecht ≠ gut
groß ≠ klein

modern.
nicht schlecht.
praktisch.

Hören: Beratungsgespräche / Hilfe anbieten

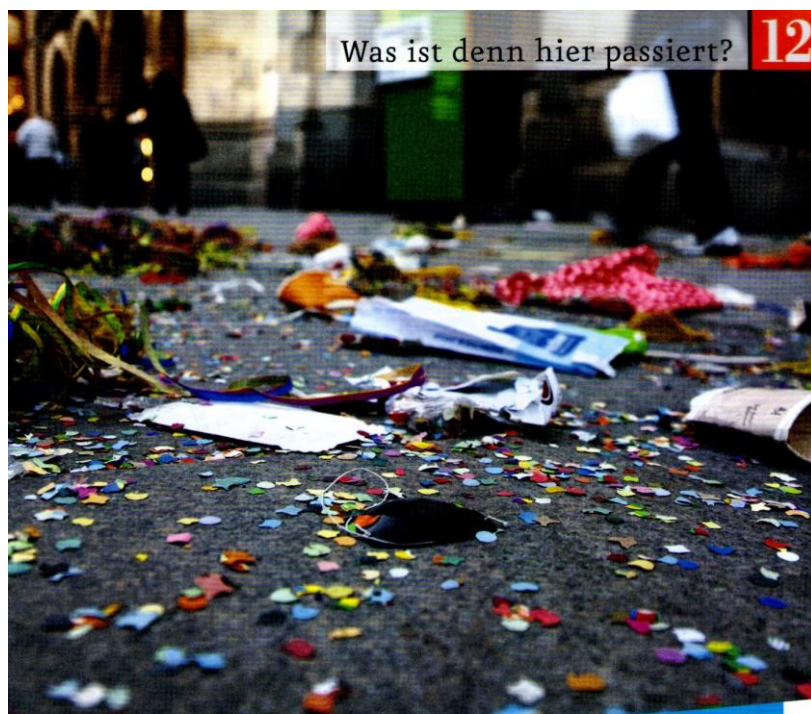
Sprechen: nach Preisen fragen und Preise nennen: *Wie viel kostet denn der Tisch?; etwas bewerten: Das finde ich schön.*

Wortfelder: Zahlen: 100 – 1.000.000, Möbel, Adjektive

Grammatik: definiter Artikel *der/das/die*; Personalpronomen *er/es/sie*

Im Gegenteil zu anderen Einstiegsseiten der Lektionen gibt es hier keinen Hörtext mit dazugehörigen Übungen. Auf dem Bild sieht man ein Paar, das sich in einem Zimmer befindet und im Hintergrund sind unterschiedliche Möbel zu sehen. Unter dem Foto gibt es zwei Aufgaben, die aus einer Frage und einer Zuordnungsaufgabe bestehen. Hilfreiche Hinweise wurde auch unter den Fragen angegeben.

Abbildung 36. Was ist denn hier passiert? (Evans, Pude, & Specht, 2012:65)



Was ist denn hier passiert? 12

▶ 18 **1 Sehen Sie das Foto an und hören Sie. Was ist hier passiert? Was meinen Sie?**
 Geburtstag | Hochzeit | Silvester | Karneval ... Ich glaube, die Leute haben Geburtstag gefeiert.

2 Wann haben Sie das letzte Mal gefeiert? Erzählen Sie.
Wann? gestern | letzte Woche | letzten Monat | ...
Was? Geburtstag | Hochzeit | Silvester | Karneval | ...
Wo? auf der Straße | im Restaurant | zu Hause | ...

■ Ich habe letzte Woche Geburtstag gefeiert.
 ▲ Wir haben im Restaurant gefeiert. Es hat viel Spaß gemacht.
 Wir haben viel getanzt und gelacht.

Hören: Interviews
Sprechen: über Feste und Reisen sprechen; Das Oktoberfest gibt es seit ... / Er ist nach München geflogen.
Lesen: Informations-texte
Wortfelder: Jahreszeiten, Monate
Grammatik: Perfekt mit sein; temporale Präposition im

Lektion 12 startet auch mit einem interessanten Bild. Auf dem Foto sieht man Deko-Artikel, die verstreut auf dem Boden liegen, was nach den Resten einer Party aussieht. Der Titel dieser Lektion klingt auch anregend: „Was ist denn hier passiert?“ Diese Frage wird die Schüler/innen dazu anregen, aus dem Betrachten des Fotos Schlussfolgerungen zu ziehen und darüber nachzudenken, was wirklich passiert ist, bevor dieses Foto aufgenommen wurde. Sie können dies mit ihren Klassenkamerad/innen besprechen, um die richtige Antwort zu finden. Das Buch bietet nicht nur das Foto, sondern auch wichtige Hinweise durch die Übungen, bzw. Fragen unter dem Foto. Neben den visuellen Elementen können Lernende auch mithilfe der Hörtexte und den Beispielen wie „Geburtstag, Hochzeit, Silvester, Karneval“ dieses Thema einfach konkretisieren.

Sowohl die Qualität und Quantität der visuellen Elemente in dem Buch als auch deren Quelle sind sehr wichtig. Wenn man näher auf die Quellen der Bilder, Comics und Fotos schaut, stellt man fest, dass verschiedene Fotos von unterschiedlichen

Fotoanbietern genutzt werden. Dies sind die am häufigsten genutzten Fotoanbieter (Evans, Pude, & Specht, 2012:103-104):

- 1- iStock
- 2- fotolia/createur
- 3- Franz Specht, Weßling
- 4- Florian Bachmeier
- 5- Getty Images

In dem Buch „Menschen A1.1“ ist kein Wörterbuch, sondern eine Wortliste auf den letzten Seiten zu finden. Die in den Lektionen verwendeten Wörter wurden in dieser Liste mit ihren Artikeln zusammen aufgeführt. Zusätzlich ist der Wortakzent bei allen Wörtern gekennzeichnet und darüber hinaus ist eine Erklärung am Anfang der Wortliste zu finden. Außerdem wird hier darauf hingewiesen, dass die Wörter auf der Liste für die Prüfungen A1, A2 und B1 verlangt werden und die Wörter, die sich außer dieser Niveaustufen befinden, kursiv gedruckt sind. In diesem Kontext kann man sagen, dass dieses Buch dem Katalog Stockholmer zufolge als modern und gut strukturiert bezeichnet werden kann (s. Kapitel 3.4.).

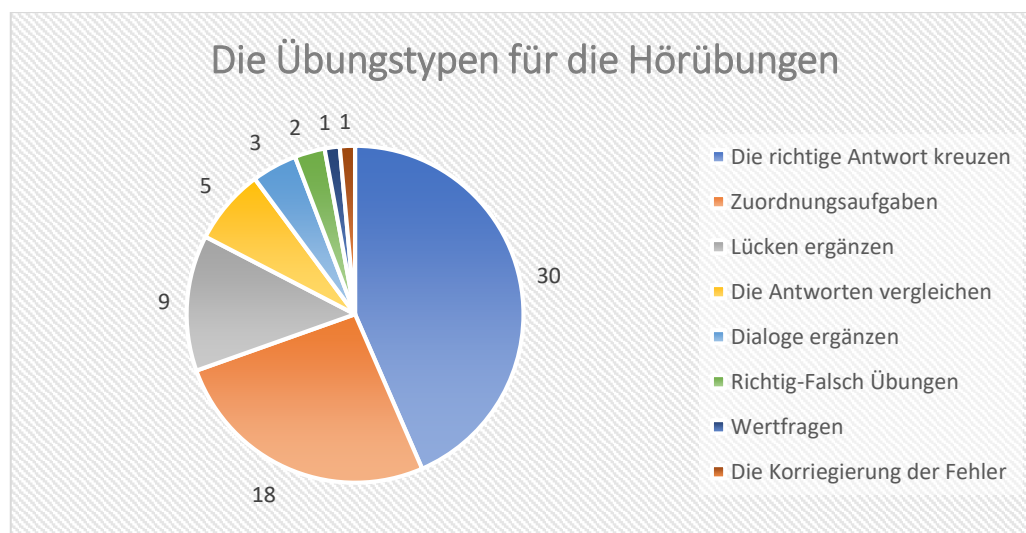
Zusammenfassend lässt sich zu den visuellen Elementen des Buches sagen, dass das Buch aus visueller Hinsicht ausreichend bearbeitet wurde. Außer den Abschlusseiten enthalten fast alle Seiten des Buches mindestens ein Foto oder ein Bild. Sowohl die Qualität der Bilder, Fotos als auch deren Quantität ist -außer einiger Ausnahmen- motivierend und angemessen.

4.1.2. Übungen im Lehrbuch „Menschen A1.1“

Wie vorher erwähnt (siehe Kapitel 3.2.) sind die Übungstypen in einem Fremdsprachenunterricht sehr wichtig. Daher stellt man zurecht die Fragen, wozu die Übungen in den Kursbüchern dienen und ob sie wirklich dazu beitragen, dass der Lernprozess schneller und effektiver erfolgt. Auf diese Fragen soll in diesem Kapitel eingegangen werden. Zudem werden verschiedene Übungen aus dem Lehrbuch „Menschen A1.1“ näher betrachtet. In diesem Sinne ist es wichtig festzustellen, ob die Übungen rezeptiv oder produktiv gestaltet sind.

Im Fremdsprachenunterricht ist das Hören sehr wichtig, und in diesem Lehrbuch wird meiner Meinung nach das Hören sehr intensiv behandelt, indem viele Übungen hierzu angeboten werden.

Abbildung 37. Die selbsterstellte Kreisdiagramm über die Übungstypen der Hörübungen im Menschen A1.1



Aus der Tabelle lässt sich entnehmen, dass meist das Ankreuzen als Übungstyp im Lehrbuch „Menschen A1.1“ verwendet wurde. Dagegen fällt auf, dass die Zuordnungsaufgaben auch sehr oft als Übungstyp verwendet wurden. Im Lehrbuch „Menschen A1.1“ befinden sich insgesamt 71 Hörübungen, dagegen sind nur 23 Texte für Textarbeit zu finden. Der Unterschied zeigt uns deutlich, dass das Lehrbuch „Menschen A1.1“ auf die Entwicklung der Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“ abzielt. Außerdem wird das Buch „Menschen A1.2“ vom Goethe-Institut und an manchen Universitäten wie der Çukurova Universität in den Vorbereitungsklassen angewendet.

In den Hörübungen lässt sich im Allgemeinen feststellen, dass sie in der Regel Texte enthalten, die nicht aus dem Alltag stammen, dass es sich also um künstliche bzw. didaktische Texte handelt, die für den Spracherwerbszweck verfasst wurden. In der Übung 4 (s. Abbildung 39) handelt es sich jedoch weder um einen authentischen noch einen künstlichen Text. In dieser befinden sich unterschiedliche interessante Musikstücke, die für verschiedene Länder spezifisch sein sollen. Eine Übung im Lehrwerk zu finden, die nur Musik enthält kann als innovativ und interessant bewertet werden, da Lernende neugierig auf Unbekanntes reagieren. Außerdem können sich Lernende mithilfe der Musik besser konzentrieren, was ihre Motivation steigern kann. Darüber hinaus ist die Herkunft der Musik jedoch schwer zu bestimmen, da sie nicht

typisch für die jeweiligen Länder klingt. Besonders die Musik, die angeblich aus der Türkei stammen soll, ähnelt der Musik aus Ägypten. Ich bin der Meinung, dass eine sorgfältiger nachgeforscht werden sollte, bevor man eine landeskundliche Einheit eines Landes in den Lehrwerken vorstellt. Eine Instrumentalmusik mit Trommeln und türkischen Oboen hätte hier die türkische Kultur besser repräsentiert.

Abbildung 38. Übung zur Musik (Evans, Pude, & Specht, 2012:10)

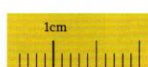


Abbildung 39. Richtig-Falsch Übung (Evans, Pude, & Specht, 2012:38)

1 Beim Trödler – Was ist richtig? Sehen Sie den Film und kreuzen Sie an.

- a Das Bild ist ☐ 35 x 43 ☐ 53 x 45 ☐ 53 x 43 cm groß.
- b Das Bild kostet ☐ 20 Euro. ☐ 15 Euro. ☐ 10 Euro.
- c Anne findet das Bild ☐ okay. ☐ zu klein. ☐ zu teuer.

cm = Zentimeter



Bei der obigen Übung handelt es sich um einen Test bzw. eine Richtig-Falsch Übung, die anhand eines Filmes beantwortet werden soll (s. Abbildung 40). Zum besseren Verständnis des Längenmaßes wird hier auch ein Bild angegeben.

Klassische Richtig-Falsch Übungen können die Motivation der Lernenden erhöhen, da in der Regel auch bei blindem Ankreuzen eine Trefferquote von 50% zu erwarten ist. Im obenstehenden Beispiel handelt es sich um eine Trefferquote von 33.3%, da hier drei Antwortoptionen gegeben wurden. Als Vorteil dieser Übungstypen kann die leichte Korrektur genannt werden. Aber natürlich muss auch die Trefferquote als Nachteil betrachtet werden, da eine gute Trefferquote schlechten Lernern einen falschen Eindruck über ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit vermitteln kann.

Die Interkulturalität wird in den analysierten A1 und A2 Kursbüchern am häufigsten als Lesetexte präsentiert. Im Kursbuch „Menschen A1.1“ kann man 23 Aufgaben zum Leseverstehen finden. Diese Texte in den Lektionen sind insbesondere mit Übungen verbunden, die ein Grammatik- oder Wortschatzthema mit einem

landeskundlichen Thema verknüpfen. Bei diesen Aufgaben zum Leseverstehen handelt es sich meistens um passive Übungstypen, wobei der Lernende Richtig-Falsch Übungen, Zuordnungsaufgaben, oder Aufgaben zum Lücken ergänzen lösen soll. Bei manchen Aufgaben soll der Lernende auch falsche Aussagen herausfinden und sie korrigieren, aber diese Übungstypen sind im Lehrbuch selten anzutreffen. Genau in diesem Punkt stellt sich die Frage, wie die Lernenden mit passiven Übungstypen ihre eigene Produktivität bzw. Kreativität im Fremdsprachenunterricht einsetzen können. Die offenen Aufgaben dienen dazu, die Kreativität der Lernenden im Unterricht zu fördern, indem sie über ein Thema diskutieren können oder dazu schriftlich ihre eigene Meinung äußern können.

Abbildung 40. Lesetraining (Evans, Pude, & Specht, 2012:21)

DAS BIN ICH.

1 Ich heiße Paco Rodriguez. Ich bin 23 Jahre alt und komme aus Mexiko. Ich wohne in München und studiere Biochemie. Ich bin nicht verheiratet und meine Hobbys sind Skaten und Fotografie. Mein Sternzeichen ist Waage.

Das ist mein Bruder Miguel. Er ist 31. Er lebt in den USA, in Kalifornien. Er ist Ingenieur und arbeitet bei SunTex in Palo Alto. Miguel ist verheiratet und hat ein Kind. Miguels Frau heißt Patricia. Sie ist 27 und arbeitet als Krankenschwester. Das Baby ist meine Nichte Eliza.

2 Ich heiße Nicole Moser. Ich bin 22 Jahre alt und komme aus Österreich. Meine Heimatstadt ist Wien. Zurzeit lebe und studiere ich aber in München. Ich bin nicht verheiratet. Meine Hobbys sind Kochen, Musik machen und Singen. Mein Sternzeichen ist Widder.

Das ist mein Bruder Florian. Er ist 24 und lebt zurzeit in Spanien. Er spricht vier Fremdsprachen perfekt: Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch. Florian studiert Business Management in Barcelona. Er ist bald fertig und geht dann zurück nach Österreich.

1 Lesen Sie die Texte und korrigieren Sie die Sätze.

a Paco kommt aus Spanien. Paco kommt aus Mexiko.

b Paco ist arbeitslos. _____

c Miguel ist geschieden. _____

d Patricia arbeitet als Verkäuferin. _____

e Nicole kommt aus Graz und studiert in Wien. _____

f Florian spricht zwei Fremdsprachen. _____

2 Und Sie? Wer sind Sie? Schreiben Sie über sich und über ein Familienmitglied.

Auf dieser Seite befindet sich ein Lesetext, gefolgt von einigen Sätzen, die falsche Ausdrücke enthalten (s. Abbildung 41). Die Lernenden müssen diese Sätze in der Aufgabe korrigieren. Als erstes sollte man erwähnen, dass das Lesen eine rezeptive Fertigkeit ist, aber in diesem Teil werden die falschen Ausdrücke von den Lernenden selbstständig korrigiert. Danach schreiben sie einen Text über ihre Familienmitglieder. Diese Übung zeigt uns, dass eine rezeptive und eine produktive Fertigkeit wie das

Schreiben zusammen in einer Übung verwendet werden kann. Um die Aufgabe zu lösen, geht der Lernende vom globalen Lesen ins selektive Lesen über. Es werden zwei Lesetechniken geübt und dazu noch die Schreibfertigkeit gefördert. Schon diese einfache Übung zeigt uns, wie im Tandem rezeptive und produktive Fertigkeiten unterstützt werden können.

Abbildung 41. Zuordnungsaufgabe (Evans, Pude, & Specht, 2012:22)

Clip 3 **3 Das ist meine Familie. – Sehen Sie die Foto-Story und ordnen Sie zu.**

Das ist mein Vater. Sie ist 57. Mein Vater lebt jetzt in New York. Sie ist Amerikanerin.	Das ist Aileen.  Sie wohnt auch in New York.	Er ist schon 62.  Meine Mutter lebt hier in Wien.	Sie heißt Tanja.  Sie leben jetzt in Graz.	Sie sind verheiratet und haben ein Kind. Das ist Otto. Das ist meine Schwester.
---	---	--	--	---

Auf Abbildung 42 sehen wir ein Beispiel zu einer Zuordnungsaufgabe. Hier wird von den Lernenden erwartet, dass sie selbstständig die vorgefertigten Elemente zuordnen. Das Problem hier ist, falls die Lernenden eine falsche Zuordnung machen, werden sie von ihren Fehlern nichts erfahren. Wenn die Lehrkräfte nicht nachfragen, worum die Fehler entstanden sind, wird niemand seine Fehler erfahren. Daher sollte man meiner Meinung nach im Fremdsprachenunterricht zur Selbstkorrektur ermutigen, in dem Mann nachfragt, wie und auf welcher Art und Weise sie die Übung zugeordnet haben.

Abbildung 42. 2. Zuordnungsaufgabe (Evans, Pude, & Specht, 2012:31)

a Hören Sie und ordnen Sie die Gespräche den Fotos zu.

①     

b Ergänzen Sie das Wort, markieren Sie den richtigen Artikel und das richtige Pronomen und ordnen Sie die Farben zu.

1 Das ist ein / <u>eine</u> Uhr.	Er / Es / <u>Sie</u> ist	blau.
2 Das ist ein / eine _____.	Er / Es / Sie ist	rot.
3 Das ist ein / eine _____.	Er / Es / Sie ist	gelb.
4 Das ist ein / eine _____.	Er / Es / Sie ist	grün.
5 Das ist ein / eine _____.	Er / Es / Sie ist	braun.

c Wer sagt was? Ordnen Sie zu.

Entschuldigung, wie heißt das auf Deutsch? | Wie schreibt man ...? | Kein Problem. | Das ist eine ... | Noch einmal, bitte. | Das ist eine Uhr.

man = jeder/alle

■ (1) Entschuldigung, wie heißt das auf Deutsch? → (2) _____ Uhr.

■ Wie bitte? (3) _____ → (4) _____

■ (5) _____ Uhr? → U – H – R.

■ Danke. → Bitteschön. (6) _____

Wie auf der Seite 22 (s. Evans, Pude, & Specht, 2012:22) sehen wir auch auf dieser Seite eine Zuordnungsaufgabe, die aber etwas anders gestaltet wurde. Hier handelt es sich in erster Linie um eine Übung zum Hörverstehen, bestehend aus drei Teilen. Positiv zu bemerken ist, dass die Übung aus einer Kombination von Lückenaufgabe, Markierübung und Zuordnungsaufgabe besteht. So wird eine sich stetig wiederholende mechanische Herangehensweise verhindert und aus motivationaler Sicht Langeweile vorgebeugt.

Abbildung 43. Zuordnungsaufgabe (Evans, Pude, & Specht, 2012:66)

3 Feste und Events

a Was passt? Hören Sie und ordnen Sie zu.

A ☐ In der Nacht vom 31. Dezember auf den 1. Januar feiern Menschen in der ganzen Welt Silvester und Neujahr. Die größte Silvester-Open-Air-Party (mit einer Million Besuchern!) gibt es seit 1995 am Brandenburger Tor in Berlin.

B ☐ Den Karneval in Köln* gibt es seit 1823. Er fängt am 11. November um 11:11 Uhr an und hört im Februar oder im März auf. Die ganz großen Karnevalsfeiern sind immer an den letzten sechs Tagen.

C ☐ Seit 1985 gehen viele Rockmusik-Fans im Mai oder Juni zu „Rock am Ring“. Das Festival am Nürburgring in der Eifel dauert zwei bis drei Tage. Rund um die Uhr können die 70.000 bis 80.000 Besucher ihre Lieblingsbands hören.

D ☐ Seit 1810 gibt es das Oktoberfest in München. Es ist jedes Jahr im September und Oktober und dauert ungefähr zwei Wochen. Es kommen etwa fünf bis sechs Millionen Besucher.

Es ist sehr auffällig, dass im Kursbuch „Menschen A1.1“ sehr viele Zuordnungsaufgaben zu sehen sind. Bis Seite 66 befinden sich zahlreiche Zuordnungsaufgaben im Lehrbuch. Es wurde in Teil 3.2. dieser Arbeit (Tabelle 4) ausführlich erklärt, welche Vor- und Nachteile dieser Übungstyp haben kann (s. Tabelle 4). Zur Verteidigung des Lehrbuches ist zu erwähnen, dass es sich um ein Anfängerniveau handelt und auf diesem Niveau die Lernenden sich in der Hörverstehübung auf das Hörverstehen konzentrieren sollen. Da das Buch sich mehr auf das Sprechen und Hören konzentriert, ist die Dominanz an Zuordnungsaufgaben verständlich, weil dieser Übungstyp keine produktiven Anforderungen an den Lernenden stellt. Wichtig ist hierbei, wie der Prozess weiter gestaltet wird, also welche Aktivitäten bzw. Übungen im weiteren Verlauf folgen. So sehen wir in Abbildung 44 erneut eine Zuordnungsaufgabe, diesmal

über das Thema Feste und Events. Die Lernenden sollen hier zuerst zuhören und dann die Texte passend zuordnen. Im weiteren Teil der Seite kommt eine Tabelle, die die Lernenden anhand der Texte ausfüllen sollen. Um die Tabelle auszufüllen, müssen die Lernenden die Texte selektiv lesen und nur die nötige Information eintragen. Wir sehen hier einen guten Übergang vom Hören zum Lesen, dann schreiben, gefolgt von Sprechen im letzten Teil. Dies ist ein gutes Beispiel dafür, wie alle vier Fertigkeiten gleichermaßen behandelt werden können.

Abbildung 44. Lesetext (Evans, Pude, & Specht, 2012:39)

1 Lesen Sie den Veranstaltungshinweis und korrigieren Sie die Sätze.



Der Nachtflohmarkt Leipzig

Deutschlands schönster Trödelmarkt bei Nacht

In Leipzig ist der Nachtflohmarkt schon Tradition und ist die Nummer eins in Sachsen. Sie stöbern und handeln gern? Dann sind Sie hier richtig. Von 16.00 Uhr bis 24.00 Uhr kommen 200 Händler und zwischen 2000 und 3000 Besucher zu dem Trödel-Event. Hier finden Sie alles aus Omas Zeiten: Bücher, Taschen, Uhren, Möbel, Kleidung und vieles mehr.

Informationen für Verkäufer: KEINE NEUWARE! Der Aufbau ist ab 13 Uhr.
Standpreise: 7,- Euro pro Meter (Tische bitte selbst mitbringen!)

Wo? An den Tierkliniken 42, 04103 Leipzig, Leipzig Zentrum-Südost

Wann? Sa. 21.05.

Geöffnet für Besucher: 16 bis 24 Uhr

Eintritt: 2,- Euro, Kinder bis 12 Jahre frei

a Der Nachtflohmarkt ist in ~~Dresden~~. Leipzig

b Die Waren auf dem Flohmarkt sind neu. _____

c Der Eintritt kostet 7,- Euro. _____

Meiner Meinung nach befindet sich auf dieser Seite und in Abbildung 45 (s. Evans, Pude, & Specht, 2012:21) eine sehr schöne und effektive Übung, denn hier sehen wir einen Lesetext, bei dem von den Lernenden erwartet wird, dass sie zuerst den Text lesen und danach die falschen Aussagen selbst korrigieren. Der Vorteil hier ist, dass die Lernenden zur Selbstkorrektur ermutigt werden. Ein anderer Vorteil entsteht darin, dass die Lernenden somit in Gruppen arbeiten können und im Unterricht viel mehr aktiv sein und sich einfacher integrieren können. Hier sollte man auch erwähnen, dass die Lesetexte das Interesse der Lernenden wecken müssen, denn wenn die Lesetexte in den Büchern nicht aus authentischen Texten bestehen, kann es höchstwahrscheinlich dazu kommen, dass die Lernenden sich im Unterricht langweilen.

Abbildung 45. Brief-Lesetext (Evans, Pude, & Specht, 2012:63)



Left Email:

Hallo mein Schatz,

geht's Dir gut? Gibt's was Neues? Was **hast** Du denn heute alles **gemacht**? Hast Du Frau Dr. Weber angerufen? Was hat sie gesagt? Und wie geht's dem Baby? Du hattest auch Orchesterprobe heute, richtig? Habt Ihr fleißig für das Konzert geübt?

Hier ist es wie immer: langweilig! Ich habe den ganzen Tag mit Geschäftspartnern und Kunden gesprochen 😊. Und immer wieder habe ich gedacht: Jetzt möchte ich zu Hause sein, bei Dir und nicht in dieser Stadt hier.

Ich freue mich auf Dich!
Michi

Right Email:

Hallo mein Liebster,

ich habe auch oft an Dich gedacht! Mit Frau Dr. Weber habe ich heute Morgen telefoniert. Mit unserem Baby ist alles okay, hat sie gesagt. Sie hat gemeint, ich kann noch bis Dezember arbeiten. Ist das nicht super? 😊😊😊

Was habe ich noch gemacht? Von neun bis eins habe ich gearbeitet und dann hat mich Babs zum Mittagessen eingeladen. Wir haben uns ja schon lange nicht mehr gesehen, also haben wir viel geredet (und gelacht 😊). Nachmittags habe ich eingekauft und geübt und am Abend hatte ich Orchesterprobe. Was noch? Ach ja: Ich habe Herrn Bergmair eine Mail geschrieben. Er hat gleich angerufen. Der Küchenschrank ist fertig. Sie bringen ihn am Mittwoch 😊.

Ich freue mich schon sooo auf Dich!
Anja

einladen

ich	lade ein
du	lädst ein
er/sie	lädt ein

- b Lesen Sie die E-Mails noch einmal. Markieren Sie die Perfekt-Formen und ergänzen Sie die Tabelle.

anrufen | machen | sprechen | telefonieren |
üben | denken | einladen | reden | lachen | ein-
kaufen | arbeiten | meinen | schreiben | sehen

Perfekt mit haben				
Infinitiv	Präsens (jetzt)	haben +	Perfekt (früher) Partizip ...t	...en
machen	er/sie macht	er/es/sie hat	gemacht	
anrufen	er/sie ruft an	er/es/sie hat		angerufen
telefonieren	er/sie telefoniert	er/es/sie hat	telefoniert	
...				

ich habe / er hat ... gehabt
= ich/er **hatte**

Auf dieser Seite befindet sich ein Lesetext zum Thema „Perfekt“. Ich bin der Meinung, dass diese Übung sehr passend ist, denn auf einer Seite sollen die Lernenden selbst den Text lesen und auf der anderen Seite sollen sie die Perfekt-Sätze selbst entdecken (s. exploratives Lernen) und markieren. Der Nutzen hierbei ist, dass sie mit so einer Übung eine Zeitform sehr schnell lernen können, indem sie auch nachher im Unterricht über das Thema diskutieren können.

Wie bereits erwähnt, teilen sich die Sprachkompetenzen im Fremdsprachenunterricht in rezeptive Kompetenzen wie Hören und Lesen und produktive Kompetenzen wie Schreiben und Sprechen. Hier soll der Lernende selbst etwas mit der Sprache schriftlich oder mündlich produzieren, also seine eigene Kreativität in den Fremdsprachenunterricht einbringen. Die Lehrkraft steht also nicht im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern dient lediglich als Hilfestellung. Bei produktiven Aufgaben hat der Lernende die Möglichkeit, kulturelle Situationen mit seinem Heimatland oder seiner eigenen Kultur zu vergleichen. Hier wird er zu interkulturellem Denken und zur Produktion kultureller Texte angeregt.

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass nur sieben schriftliche Übungen auf der Niveaustufe A1.1 vorhanden sind. In der ersten Übung des Projekts Landeskunde

findet man einen Text zu einem kulturellen Thema und in der zweiten Übung entweder Schreib- oder Sprechfertigkeit. Das bedeutet, dass die Lesekompetenz in den Hintergrund tritt. Wie bereits erwähnt, ist meiner Meinung nach „Menschen A1.1“ für die Textarbeit nicht geeignet. Dagegen ist es auch ein Vorteil, dass die Texte über kulturelle Themen sind, so kann z.B. ein Lernender aus der Türkei auch lernen, wie man sich in Deutschland im Supermarkt verhält oder welche Feste die Deutschen feiern und an welchen Tagen sie auf welche Weise feiern.

Abbildung 46. Übung 7 Schreibtraining (Evans, Pude, & Specht, 2012:16)

2 SCHREIBTRAINING

7 Einen kurzen Text über sich schreiben

a Lesen Sie den Steckbrief und den Text und markieren Sie die Verben.

STECKBRIEF

Vorname:	Mette
Familienname:	Svendsen
Herkunft:	Dänemark
Wohnort:	Kopenhagen
Beruf:	Studentin / Job als Kellnerin
Alter:	24
Familienstand:	Single
Kinder:	keine Kinder

Ich heiße Mette Svendsen und komme aus Dänemark. Ich wohne in Kopenhagen. Ich bin Studentin und habe einen Job als Kellnerin. Ich bin 24 Jahre alt, Single und habe keine Kinder.

b Und Sie? Ergänzen Sie den Steckbrief und schreiben Sie einen Text über sich selbst.

STECKBRIEF

Vorname:	
Familienname:	
Herkunft:	
Wohnort:	
Beruf:	
Alter:	
Familienstand:	
Kinder:	

In der Übung 7 wird von den Lernenden erwartet, dass sie einen Text über sich schreiben (s. Abbildung 47). Es gibt auch einen Steckbrief, den die Lernenden zur Hilfe nehmen können. Zunächst einmal gehört diese Aufgabe zur Fertigkeit „Schreiben“. Schreiben ist eine produktive Fertigkeit und in dieser Aufgabe müssen die Lernenden ihre eigene Kreativität einsetzen, da sie über sich selbst schreiben müssen. Auf der einen Seite ist es ein Vorteil, den Lernenden eine Vorlage zu geben, so dass sie mit Hilfe dieses Textes einen neuen Text schreiben können, auf der anderen Seite kann diese Vorlage die Kreativität der Lernenden negativ beeinflussen und dazu führen, dass alle Lernenden ähnliche Texte schreiben.

Die Interkulturalität spielt bei der Kommunikation eine sehr wichtige Rolle, da die kommunikative Kompetenz den direkten Austausch von Informationen zwischen den Lernenden oder den Kulturen ermöglicht. Oft kommt es nämlich dazu, dass die Lernenden über die Kultur keine Erkenntnisse in Kursbüchern erhalten. Daher sollte man auch Erkenntnisse über die fremde Kultur erhalten, wodurch die Lernenden die verschiedenen Kulturen vergleichen können. Außerdem kann der Lernende mit den

Übungen zur Sprechfertigkeit wie z.B. mit Dialogen, Rollenspielen oder Diskussionen andere Lernende besser kennenlernen. Dies fördert auch die Offenheit gegenüber anderen Kulturen. Ohne interkulturelles Wissen besteht die Gefahr, dass es zu Missverständnissen kommt, denn das Verhalten der Menschen wird oft durch ihre Vorurteile gegenüber anderen Kulturen beeinflusst.

In diesem Sinne ist es anzudeuten, dass im Buch „Menschen A1.1“ die produktive Fertigkeit, also das Sprechen, sehr oft in Stufe A1 vorkommt. Schon in diesem Niveau findet man 18 Übungen zur Sprechfertigkeit über interkulturelles Lernen. Das Problem hierbei ist, dass die Aufgaben meist aus passiven Übungen entstehen.

Abbildung 47. Rollenspiel (Evans, Pude, & Specht, 2012:62)



AB 3 Was macht Anja heute?
Lesen Sie den Terminkalender. Spielen Sie dann ein Telefongespräch mit Anja.

MONTAG 3. JUNI

Termine:

9 Uhr	
10 Uhr	Büro
11 Uhr	
12 Uhr	
13 Uhr	13:15 Uhr Essen bei Barbara
14 Uhr	
15 Uhr	
16 Uhr	ab 16:00 Uhr Cello üben
17 Uhr	
18 Uhr	
19 Uhr	bis 20:30 Uhr Orchesterprobe
20 Uhr	
21 Uhr	

Notizen:

Dr. Weber anrufen!!
Nora und Marc anrufen
Firma Bergmaier / Küchenschrank fertig?
Geschenk für Tante Betti kaufen
Wein für die Party kaufen

■ Hallo Anja, was machst du gerade?

▲ Ich frühstücke gerade. Um Viertel vor neun gehe ich ins ...

■ Und was machst du heute noch?

▲ Ich rufe heute noch Frau Dr. Weber an ... Heute Abend habe ich von sechs bis halb neun Orchesterprobe.

GRAMMATIK

von 9 Uhr bis 13 Uhr

X ————— X

ab 9 Uhr

X ————— X

jetzt 9 Uhr

Auf der Seite 62 sehen wir ein Rollenspiel. Hier ist ein Terminkalender zu finden. Zuerst sollen die Lernenden den Terminkalender lesen und danach ein Telefongespräch mit ihren Partner/innen nachspielen. Der sprachliche Verlauf muss in einem Rollenspiel absolut authentisch und offen sein, d.h. nur der pragmatische Rahmen sollte festgelegt sein und die Lernenden sollten über diese Rahmen informiert werden, damit sie selbstständig ein Rollenspiel gestalten können. Der Nutzen hier ist, dass die Lernenden während sie ein Rollenspiel schreiben dabei auch gleichzeitig sprechen müssen, das heißt sie benutzen ihre sprachlichen Fähigkeiten.

Abbildung 48. Lesetext-Comic (Evans, Pude, & Specht, 2012:50)

4 Eine Einladung

a Lesen Sie den Comic. Beantworten Sie die Fragen. Was meinen Sie?



- 1 Kennt Fridolin Wurstsuppe?
- 2 Wie schmeckt die Suppe?
- 3 Trinkt Fridolin einen Kaffee?

	GRAMMATIK	„möchte“
ich	ich	möchte
du	du	möchtest
er/sie	er/sie	möchte

b Lesen Sie den Comic noch einmal und ergänzen Sie die passenden Antworten.

KOMMUNIKATION	Bitte sehr!	Oh, vielen Dank.
	Guten Appetit!	
	Möchten Sie noch etwas Wurstsuppe?	
	Möchten Sie einen Kaffee?	

Auf dieser Seite begegnet den Lernenden ein Comic. Es ist überraschend, dass man in einem Kursbuch einen Comic sieht, denn meist fehlen die visuellen Elemente in Kursbüchern. Zuerst sollen sie den Comic durchlesen und danach die Fragen beantworten und ihre eigene Meinung über den Comic äußern. Der Nutzen ist hierbei, dass die Lernenden zusammenarbeiten können, im Unterricht die Gelegenheit bekommen gemeinsam über ein Thema zu diskutieren und so auch ihre sprachlichen Fertigkeiten weiterentwickeln können.

4.1.3. Landeskunde im Lehrbuch „Menschen A1.1“

Auf die Bedeutung der Landeskunde in den Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht wurde in dieser Arbeit bereits hingewiesen (s. Kapitel 3.3.1.). In diesem Kapitel soll daher der Versuch unternommen werden, das Lehrbuch „Menschen A1.1“ sowohl aus soziokultureller als auch aus landeskundlicher Sicht zu kommentieren.

Wenn man das Inhaltsverzeichnis des Buches betrachtet (s. Evans, Pude, & Specht, 2012:5), ist festzustellen, dass jedes Modul das Projekt Landeskunde enthält. Im ersten Teil des Projekts Landeskunde gibt es einen Text über Heidi Klum, während es im zweiten Modul um den Nachtflohmärkt Leipzig geht. Eine deutsche Speise (Labskaus) wurde in diesem Modul unter dem Titel „Labskaus – eine norddeutsche Spezialität“

behandelt und in dem letzten Modul ist ein Inhalt zu Zürich (Unterwegs in Zürich) zu sehen.

In dem Buch wurde die Landeskunde nicht nur in den einzelnen Teilen des Projektes gesondert behandelt, sondern auch zwischen den einzelnen Teilen. Wie in den meisten Lehrbüchern findet sich auch in „Menschen A1.1“ zu Beginn eine typische Landkarte. Um das Interesse der Lernenden zu wecken, wurden die DACH-Länder auf dieser Karte in verschiedenen Farben eingefärbt, während Deutschland einfach weiß dargestellt ist.

„Besonders wichtig für den Lernenden einer bestimmten Sprache ist Sachwissen über das Land oder die Länder, in dem oder denen die Sprache gesprochen wird ...“ hebt GER die Wichtigkeit des Sachwissens hervor (2001:103). Genau an dieser Stelle setzt das Buch „Menschen A1.1“ einen Film und eine entsprechende Aufgabe an. Nicht nur in der Übung, sondern auch auf der Karte befinden sich verschiedene Begrüßungen, die aus unterschiedlichen Ländern (Österreich und Schweiz) stammen.

Abbildung 49. Wer sagt was? (Evans, Pude, & Specht, 2012:22)

Clip 1 **1 Guten Tag! Grüß Gott! – Sehen Sie den Film und ordnen Sie zu: Wer sagt was?**

Auf Wiedersehen! | Auf Wiedersehen! | Guten Abend! | Guten Morgen! | Grüß Gott! | Hallo! | Tschüs! | Uf Wiederluege miteneand!

Wenn man sich den Film ansieht (s. Clip 1), ist zu sehen, dass die Personen sich wirklich in der genannten Stadt befinden. Z.B. kommt erst Patrick zur Szene und sagt: „Hallo! Mein Name ist Patrick. Ich komme aus Deutschland, aus Berlin. Tschüß!“ Seine Aussprache ist einfach und für die Lernenden klar verständlich. Da das Gespräch kurz ist, ist es unwahrscheinlich, dass der Lernende während dieser Zeit abgelenkt wird. Unten links im Clip ist das Wort „Berlin“ zu sehen. Außerdem sind im Hintergrund einige

Sehenswürdigkeiten von Berlin zu sehen. Mithilfe dieser visuellen Einheiten können Lernende dieses Video interessant finden.

Die Schüler/innen sind neugierig auf das Unbekannte (vgl. Köksal, 2016:70). Daher bietet der Übergang vom Bekannten zum Unbekannten in diesem Video einen weiteren Vorteil. Das heißt, dass im Video zuerst Personen aus Deutschland mit bekannten Wörtern wie „Hallo“ oder „Tschüß“ sprechen und danach Menschen aus anderen Ländern mit unbekannten Wörtern wie „Grüß Gott!“, „Uf Wiederluege mitenand!“. Obwohl diese Aufnahmen in der Öffentlichkeit gemacht wurden, ist die Lautstärke gut eingestellt und es sind keine Nebengeräusche zu hören. In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, dass Punkt a) der GER eingehalten wurde (2001,161):

Konkrete Erscheinungsform und materielle Bedingungen: Schriftliche und gesprochene Texte stellen natürlich unterschiedliche Anforderungen an Lernende, da bei gesprochenen Texten die Informationen in Echtzeit verarbeitet werden müssen. Daneben erschweren Lärm, Verzerrungen und Interferenzen (z. B. schlechter Radio- bzw. Fernsehempfang oder schlechte/verschmierte Handschrift) das Verstehen. Bei Tonaufnahmen von Texten, die eine große Anzahl von Sprechern mit ähnlich klingenden Stimmen aufweisen, ist es schwierig, die einzelnen Sprecher zu identifizieren und zu verstehen. ...

Durch die Aufgabe (s. Abbildung 50) können Lernenden auf einem Blick die Länder auf der Karte erkennen und erfahren, dass die Länder verschiedene Grußformeln haben. Man sollte nicht vergessen, dass auch auf dieser Landkarte die DACH-Länder zu sehen sind.

Unten befindet sich ein schönes Beispiel für Landeskunde. Dieses Mini-Projekt enthält nicht nur geografische Informationen zu den Ländern, sondern auch ihre sprachlichen Eigenschaften und ihre Flagge. Auch hier werden zuerst die bekannten Sprachen wie Deutsch, Französisch, Italienisch und dann die unbekannten Sprachen wie Rätoromanisch angegeben.

Abbildung 50. Ein Land - viele Sprachen (Evans, Pude, & Specht, 2012:20)

MINI-PROJEKT

9 Ein Land – viele Sprachen

a Wo in der Schweiz spricht man welche Sprache? Markieren Sie die Gebiete farbig. Die Auflösung finden Sie auf Seite 75.

Deutsch | Französisch | Italienisch | Rätoromanisch

b Welche Sprachen sprechen Sie? Hilfe finden Sie auch im Wörterbuch.

Spanisch | Englisch | Russisch | Finnisch | Luxemburgisch | Niederländisch | Polnisch | Schwedisch | Slowakisch | Slowenisch | Tschechisch | Ungarisch | ...

Welche Sprachen sprichst du / sprechen Sie?
Ich spreche sehr gut / gut / ein bisschen ...

sprechen
ich spreche
du sprichst
er/sie spricht

c Welche Sprachen sprechen wir? Machen Sie eine Kursstatistik.

Wer?	Wie viele?
Englisch John, Maria, Christos, ...	III
Spanisch John, Tanja, ...	II
...	

Diese Inhalte ermöglichen den Lernenden, eine Vielzahl von Flaggen zu erkennen und vielleicht eine Vorstellung von Mehrsprachigkeit zu bekommen, da in der zweiten Übung (siehe b) Welche Sprachen sprechen Sie?) gefragt wird, ob die Lernenden mehrsprachig sind (s. Abbildung 51). In diesem Zusammenhang erklärt GER die Bedeutung der Kompetenz der Mehrsprachigkeit und des Plurikulturalismus so (2001,133, s. 6.1.3.3):

Eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz fördert auch die Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Bewusstseins und sogar metakognitiver Strategien, durch die der soziale Akteur sich seiner "spontanen" Behandlung von Aufgaben und insbesondere ihrer sprachlichen Dimensionen stärker bewusst wird und sie besser kontrollieren kann.

Wie im Kapitel (s. 5.1.1.2) Soziokulturelles Wissen des GER erläutert, befinden sich in diesem Buch auch Inhalte zur Musik der Länder. In diesem Sinne hat auch MEB in den Kriterien für die Erstellung von Lehrbüchern auf das soziokulturelle Wissen Wert gelegt und es wird darauf hingewiesen, dass die Themen Dialoge, Lieder, Gedichte und lexikalische Informationen enthalten sollen (s. Punkt o).

Abbildung 51. Woher kommt die Musik? (Evans, Pude, & Specht, 2012:20)

105 Woher kommt die Musik?
Hören Sie und ordnen Sie zu.

Land

Iran Österreich Spanien Frankreich Türkei

Musik

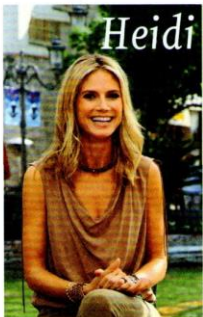
① ○ ○ ○ ○

Neben den Liedern finden sich auch berühmte Persönlichkeiten mit landeskundlichem Bezug im Buch (s. Abbildung 53). Wie unten zu sehen ist, wurde ein Text über Heidi Klum - deutsches Model und Moderatorin - in das Buch aufgenommen. Da sie weltweit bekannt ist, können die Lernenden diesen Text interessant finden und anhand dieses Textes werden nicht nur landeskundliche Merkmale, sondern auch andere Themen wie der Familienstammbaum vermittelt.

Abbildung 52. Heidi Klum (Evans, Pude, & Specht, 2012:23)

PROJEKT LANDESKUNDE

1 Lesen Sie den Text und ergänzen Sie den Stammbaum.



Heidi Klum

Heidi Klum ist die Tochter von Erna und Günther Klum und kommt aus Deutschland. Sie ist am 1.6.1973 in Bergisch Gladbach geboren. Heidi Klums Vater ist Chemiefacharbeiter. Jetzt arbeitet er aber als Manager von Heidi Klum. Er ist verheiratet mit Erna Klum. Erna Klum ist von Beruf Friseurin, aber sie arbeitet nicht mehr.

Heidi Klum ist Model und Moderatorin. In Deutschland moderiert sie die Show *Germany's Next Topmodel*. Seit 2005 ist Heidi Klum mit Seal verheiratet. Seal ist von Beruf Sänger und kommt aus London. Heidi Klum hat vier Kinder. Sie heißen Leni, Henry, Johan und Lou. Die Familie wohnt zurzeit in den USA.

Im Gegensatz zu den anderen Karten, die sich in diesem Buch befinden, soll hier eine andere Perspektive auf ferne Länder vermittelt werden. Wie bei den anderen Übungen erhalten die Lernenden auch hier Informationen über die geografischen Merkmale Deutschlands und über die Sprachen, die in diesen Ländern gesprochen werden.

Abbildung 53. Ausklang (Evans, Pude, & Specht, 2012:24)

AUSKLANG

1 Hören Sie das Lied und suchen Sie die Städte auf der Karte.

2 Winfried wohnt in ...

a. **Erinnern Sie sich an die Menschen in den ersten drei Lektionen? Wer ist wer? Ergänzen Sie die Namen.**

A Sven Henckesmann wohnt in Berlin und arbeitet als IT-Spezialist bei Galaxysyst.
 B _____ kommt aus Mexiko und wohnt in München.
 C _____ ist 21 und studiert in Stuttgart.
 D _____ ist Architekt und wohnt in Bonn.
 E _____ ist Journalistin. Sie kommt aus der Schweiz und lebt in Köln.
 F _____ ist verheiratet. Sie arbeitet als Schauspielerin und lebt in Freiburg.

b. **Wo wohnt Winfried? Suchen Sie die passenden Buchstaben in 2a.**

1 = A, Nachname: Buchstabe 1 5 = E, Nachname: Buchstabe 12
 2 = B, Vorname: Buchstabe 2 6 = F, Nachname: Buchstabe 7
 3 = C, Nachname: Buchstabe 1 7 = F, Vorname: Buchstabe 3
 4 = D, Nachname: Buchstabe 1

Wie heißt die Stadt? Lösung:
 H _____
 1 2 3 4 5 6 7

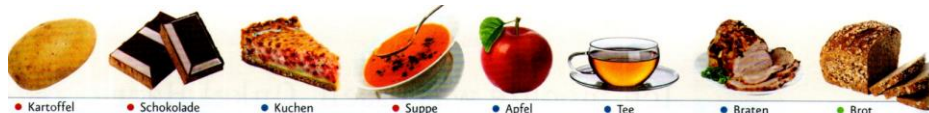
3 Ergänzen Sie die Ländernamen auf der Karte.

Belgien | Dänemark | Deutschland | Frankreich | Italien | Liechtenstein | Luxemburg |
 Niederlande | Österreich | Polen | Schweiz | Slowakei | Slowenien | Tschechien | Ungarn

Deutschland ist berühmt für seine Kartoffeln und ist größter Kartoffelerzeuger Europas (vgl. Land schafft Leben, 2024). In diesem Sinne, wenn man die Reihenfolge der Bilder auf der unterstehenden Seite betrachtet, kann man auch sagen, dass wichtige Informationen über Deutschland in der Reihenfolge ihrer Priorität aufgeführt sind (s. Abbildung 55). Dazu gehören Speisen wie Schokolade, Kuchen, Schweinebraten usw., die in Deutschland am häufigsten verzehrt werden.

Bei der Aktivität werden den Schüler/innen Fragen gestellt, um über ein Thema zu sprechen, das sie einerseits interessiert und andererseits darüber, was sie gerne essen. Auf diese Weise werden die Lernenden, während sie versuchen, das Hilfsverb "mögen" zu lernen, auch mit deutschen Lebensmitteln bekannt gemacht, ohne dass sie es merken. Man kann also sagen, dass hier wieder ein vielseitiger Unterricht demonstriert wird.

Abbildung 54. Was essen Sie gern zum Frühstück? (Evans, Pude, & Specht, 2012:50)



3 Was essen Sie gern zum Frühstück?
Interviewen Sie Ihre Partnerin / Ihren Partner und notieren Sie.

	Ich Was? Wann?	Meine Partnerin / Mein Partner Was? Wann?
in der Woche (Montag – Freitag)		
am Wochenende (Samstag + Sonntag)		

GRAMMATIK

mögen

ich	mag
du	magst
er/sie	mag

essen

ich	esse
du	isst
er/sie	isst

INFO

- Was isst du gern zum Frühstück?
- ▲ Käsebrötchen. Und du?
- Ich mag keinen Käse, aber Müsli esse ich sehr gern. Und wann frühstückst du?
- ▲ In der Woche frühstücke ich schon um sechs. Aber am Sonntag frühstücke ich oft erst um elf Uhr.

Neben den Nahrungsmitteln enthält das Buch auch verschiedene Getränke, die die Deutschen im Alltag häufig konsumieren. Dazu gehören zum Beispiel Wein, Bier usw. Diese Begriffe kommen im Buch mehrfach vor (Wein auf den Seiten 55-56-69 und Bier auf den Seiten 38-54-95). Einerseits spiegelt die Aufnahme solcher Getränke in Schulbücher die Kultur in Deutschland und die wichtige Rolle, die sie im Leben der Deutschen spielen, wider, andererseits wirft sie auch Fragen auf. Zum Beispiel, ob es richtig ist, alkoholische Getränke in Schulbücher aufzunehmen, da sie gesundheitsschädlich sind und ein schlechtes Vorbild für Schüler/innen sein können.

Unten (s. Abbildung 56) befindet sich ein weiterer Inhalt zum Thema Essen und Trinken. Mit Hilfe von audiovisuellen Medien soll den Lernenden vermittelt werden, wie die Deutschen ihre Freizeit verbringen. In dem Video befinden sich Lukas und Tina auf einer Brücke und im Hintergrund ist eine schöne Aussicht auf Wien zu sehen. Dann gehen sie zusammen in ihr Lieblingsrestaurant und bestellen klassische Gerichte wie Wiener Schnitzel mit Pommes frites und Gulasch. Dies ist eine Szene aus dem wirklichen Leben, die für die Lernenden sehr wichtig und hilfreich ist, da sie diese Informationen sicherlich brauchen werden, sollten sie zukünftig in Deutschland in ein Restaurant gehen. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass das Buch mit diesem Inhalt nicht nur den Zielen des GER, sondern auch den sprachpolitischen Zielen des Europarates dient (s. Seite 15).

Abbildung 55. Mein Lieblingsrestaurant (Evans, Pude, & Specht, 2012:54)

Clip 9 **3 Mein Lieblingsrestaurant: der Gasthof Birner in Wien – Was essen Tina und Lukas? Sehen Sie die Reportage und kreuzen Sie an.**

Getränke

☐ Bier

☐ Wasser

☐ Apfelsaft

☐ Kaffee

Speisen

☐ Currywurst mit Pommes frites

☐ Wiener Schnitzel mit Pommes frites

☐ Wiener Schnitzel mit Erdäpfelsalat

☐ Gulasch mit Knödel

☐ Matjes in Sahnesauce mit Pellkartoffeln

☐ Grünkohl mit Kassler und süßen Kartoffeln

☐ Zürcher Geschnetzeltes mit Röstli

☐ Schweinebraten mit Rotkohl und Knödel



Wie man sehen kann, enthält das Buch auch einige Feste aus Deutschland (s. Abbildung 57). Der Kölner Karneval, Silvester, das Oktoberfest und Rock am Ring sind einige davon. Diese Feste sind auf einer Seite mit kleinen Bildern dargestellt und es wird versucht, alle diese Informationen durch eine Hörübung zu vermitteln. Es wäre besser, wenn größere Bilder verwendet werden würden. Der Text enthält zudem viele historische Zeiten wie z.B. 1823, um 11:11, seit 1810 usw.. Obwohl es gut ist, diese Details mitzuteilen, könnten sie die Schüler/innen langweilen. Außerdem kann das Thema Silvester in diesem Teil positiv bewertet werden, da fast alle Nationen dieses Fest feiern und so auch das Silvester in Deutschland mit dem eigenen Silvester verglichen werden kann.

Abbildung 56. Feste und Events (Evans, Pude, & Specht, 2012:66)



• März • April • Mai • Juni • Juli • August • Sommer

AB 3 Feste und Events

a Was passt? Hören Sie und ordnen Sie zu.

A ☐

In der Nacht vom 31. Dezember auf den 1. Januar feiern Menschen in der ganzen Welt Silvester und Neujahr. Die größte Silvester-Open-Air-Party (mit einer Million Besuchern!) gibt es seit 1995 am Brandenburger Tor in Berlin.



B ☐

Den Karneval in Köln* gibt es seit 1823. Er fängt am 11. November um 11:11 Uhr an und hört im Februar oder im März auf. Die ganz großen Karnevalsfeiern sind immer an den letzten sechs Tagen.

* Karneval (auch: „Fasching“ oder „Fasnacht“) gibt es auch an vielen anderen Orten.



C ☐

Seit 1985 gehen viele Rockmusik-Fans im Mai oder Juni zu „Rock am Ring“. Das Festival am Nürburgring in der Eifel dauert zwei bis drei Tage. Rund um die Uhr können die 70.000 bis 80.000 Besucher ihre Lieblingsbands hören.



D ☐

Seit 1810 gibt es das Oktoberfest in München. Es ist jedes Jahr im September und Oktober und dauert ungefähr zwei Wochen. Es kommen etwa fünf bis sechs Millionen Besucher.



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Buch aus landeskundlicher und soziokultureller Sicht sehr zufriedenstellend bearbeitet wurde. Neben den landeskundlichen Projektteilen sind auch auf den anderen Seiten viele landeskundliche Informationen zu finden und es kann deutlich gesagt werden, dass die Inhalte sehr gut durch audiovisuelle Medien unterstützt wurden.

4.1.4. Schlussfolgerung

In den letzten Abschnitten wurde das Lehrbuch „Menschen A1.1“ aus verschiedenen Perspektiven detailliert untersucht. Darüber hinaus soll dieser Abschnitt alle Informationen zusammenfassen, die in den Kapiteln nicht kategorisiert werden können.

Zu den Fotos lässt sich allgemein sagen, dass sie in der Regel mit ausreichender Nahsicht aufgenommen wurden. Darüber hinaus ermöglicht es die Druck- und Fotoqualität den Leser/innen, diese und ihren Kontext leicht zu verstehen (s. unten). Dies gilt jedoch nicht für die Bilder.

Abbildung 57. Interview (Evans, Pude, & Specht, 2012:54)



Abbildung 58. Kaffee? Nein, (Evans, Pude, & Specht, 2012:28)



Kaffee? – Nein, _____.

Auf einigen Seiten sind die Bilder manchmal zu klein und die Comics zu kompliziert. Auf manchen Comics befinden sich auch schriftliche Äußerungen wie Dialogsätze aber wegen ihrer Größe oder Schriftart sind sie schwierig zu erkennen (s. unten):

Abbildung 59. Die Einladung Comic (Evans, Pude, & Specht, 2012:50)



Wie unten zu sehen ist, wurde in dem Buch ein Thema über Invalidität behandelt. Das Foto zeigt einen lächelnden blinden Mann, der eine Armbinde mit drei schwarzen Punkten trägt und einen Langstock in der Hand hält. Mit diesem Inhalt soll vermittelt werden, dass es auch Menschen mit Behinderungen auf der Welt gibt. Durch die Übungen wird versucht, dass die Lernenden Empathie für diese Personen entwickeln, wie auch in GER empfohlen wird (s. 5.2.3.2, Seite 125).

Abbildung 60. Ein Mann mit Sehbehinderung (Evans, Pude, & Specht, 2012:57)



Zu den Übungen im Lehrbuch „Menschen A1.1“ ist zu sagen, dass sie im Allgemeinen gut aufbereitet und dargestellt sind. Interessant ist, dass das Buch immer das Ziel verfolgt, „zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen“. In den Übungen ist oft zu sehen, dass mit einer Übung gezielt mehrere Sprachfertigkeiten entwickelt werden sollen (siehe Seite 54 Kapitel 3). Zum Beispiel wurde in dieser Übung versucht, das Hilfsverb „mögen“ für einige in Deutschland häufig konsumierte Lebensmittel zu vermitteln. Solche und ähnliche Übungen finden sich häufig im Buch und sind positiv zu bewerten. Außerdem kann man sagen, dass das Buch sein Versprechen gehalten hat, da es viele Übungen enthält, die die Lernenden in Bewegung bringen.

Betrachtet man die Übungstypen genauer, so kann man feststellen, dass verschiedene Übungstypen im Buch zu finden sind. Im Allgemeinen gibt es offene, geschlossene und halboffene Übungstypen. Im Lehrbuch „Menschen A1.1“ sind zahlreiche Richtig-Falsch und Zuordnungsaufgaben zu finden, wohingegen man im Buch den Multiple-Choice oder offene Aufgaben weniger sieht. Von einer gleichmäßigen Verteilung kann jedoch nicht gesprochen werden, da das Buch vor allem auf das Hörverstehen und das Sprechen ausgerichtet ist. Darüber hinaus gibt es nur sehr wenige Texte, die den Lernenden eine aktive Textarbeit ermöglichen.

Es wurde auf die Wichtigkeit der Landeskunde sowohl in GER als auch in Lehrwerkerstellungskriterien des MEB hingewiesen. In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, dass das vorliegende Buch ausreichend landeskundliche Themen behandelt. Sowohl zwischen den Übungen als auch im Projektteil Landeskunde haben die Lernenden die Möglichkeit, sich mit landeskundlichen Elementen auseinanderzusetzen. Es ist auch zu erkennen, dass jedes Modul einen landeskundlichen Teil enthält (vgl. Evans, Pude, & Specht, 2012:5). Zudem wurde auch festgestellt, dass diese Inhalte vor allem aus den DACH-Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz) stammen. Meiner Meinung nach sind die ausgewählten Themen zum interkulturellen Lernen sehr vielfältig. Besonders Themen wie Städte, Urlaubsorte, kulturelle Feste, Veranstaltungen, Esskultur, typische Gerichte, bekannte Persönlichkeiten usw. sind für die geplante Zielgruppe in der Türkei motivierend und passend. Außerdem sind die Themenbereiche sehr abwechslungsreich gestaltet, sodass jeder je nach Interesse etwas finden kann. Das zeigt uns erneut, dass man besonders authentische Texte im Fremdsprachenunterricht einsetzen sollte. Die landeskundlichen Inhalte beziehen sich nicht nur auf Deutschland, sondern umfassen auch die deutschsprachigen Länder Österreich und Schweiz. Wenn die Themen

beim Lernenden Interesse wecken, könnten sie sich näher mit den Themen beschäftigen und dadurch ihre deutschen Sprachkenntnisse erweitern.

Darüber hinaus enthält das Buch zahlreiche Videos, die landeskundliche Elemente vermitteln. In diesen Videos sind sowohl viele landeskundliche als auch viele soziokulturelle Besonderheiten zu finden. Außerdem sind die Videos von guter Qualität und die Stimmen sind klar.

Nach Abschluss der Untersuchung lässt sich feststellen, dass das Lehrbuch „Menschen A1.1“ die ausgewählten Kriterien weitgehend erfüllt. Der Abschnitt Projekt-Landeskunde ist hier besonders wichtig und trägt wesentlich zum interkulturellen Lernen bei. Auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit zu erfahren, wie das Leben in Deutschland aussieht, welche Unterschiede und Ähnlichkeiten es zwischen ihrem Heimatland und Deutschland gibt.

Im Lehrbuch „Menschen A1.1“ des Hueber Verlags kann man insgesamt 69 Aufgaben zum interkulturellen Lernen finden. Davon gehören 23 zum Leseverstehen, 18 zur Sprechfertigkeit und 7 zur Schreibfertigkeit. Dabei ist besonders auffällig, dass das Buch sehr viele Hörübungen beinhaltet.

Im Lehrbuch sind nur selten Beispiele zur Straßensprache, Jugendsprache, Literatursprache oder Feldsprache anzutreffen. Die verwendeten Erzähltexte, Dialoge, Wörter und Sätze sind ziemlich grundlegend und für Anfänger geeignet. Wenn man das Buch genau betrachtet, stellt man fest, dass die Lesepassagen am Ende der Module etwas fortgeschrittener sind. Dies kann dazu führen, dass Schüler/innen diese Passagen schwer lesen und verstehen können. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es einen Unterschied zwischen der Sprache im Buch und den Passagen gibt.

Das Lehrbuch enthält nicht nur kurze Texte, sondern auch längere Lesetexte. Um die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht abzulenken, gibt es auf den gleichen Seiten meist nur wenige Übungen und die Texte befinden sich auf dem größten Teil der Seite. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass nahezu alle Texte ausschließlich landeskundliche Informationen enthalten. Daher sollten verschiedene Texte aus verschiedenen Bereichen verwendet werden, um die Monotonie zu unterbrechen.

Das Buch erscheint aus kommunikativer Sicht sehr ansprechend. Daher kann man sagen, dass das Buch sich, wie auch in seiner Werbung zu sehen ist, auf die Entwicklung aktiver Fertigkeiten fokussiert und darüber hinaus fördert das Buch das Sprechen der Lernenden und ihre kommunikativen Fertigkeiten zu entwickeln.

In Schulen, die dem Ministerium für nationale Bildung angeschlossen sind, wird das Lehrbuch „Menschen A1“ nicht im Unterricht verwendet. Aus diesem Grund entspricht es nicht dem Lehrplan, den das Ministerium für nationale Bildung als angemessen betrachtet. Wenn man jedoch davon ausgeht, dass die MEB-Kriterien für die Erstellung von Lehrbüchern auch viele wichtige Empfehlungen des GER enthalten, kann man sagen, dass das Buch teilweise den Erwartungen des MEB entspricht. Es ist auch als zusätzliches Material geeignet und kann in den Schulen verwendet werden. In anderen Institutionen wie einem Deutschkurs kann es jedoch als Hauptmaterial genutzt werden. Es ist aber von Bedeutung, dass das Buch den "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen" befolgt.

Man kommt zu dem Schluss, dass es nicht viele Lesetexte im Buch gibt, aber in diesen wenigen Texten die interkulturelle Interaktion stark berücksichtigt wird, wenn man die Länderinformationen zum Inhalt betrachtet. Aufgrund dessen, dass sie originell und nicht speziell für den Sprachunterricht produziert wurden, lässt sich sagen, dass die Verwendung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht die Empfehlung des Europäischen Referenzrahmens erfüllt (s. Trim, 2001:143). Darüber hinaus gehört diese Textart zu den empfohlenen Textsorten des GER (s. 4.1.2.). Das positive Ergebnis ist, dass die Stücke neutral und für die Zielgruppe geeignet sind. Der Mangel an Lesetexten und einheitlichen Leseabschnitten zu den Themen ist negativ. Zusammenfassend ist das Lehrbuch „Menschen A1.1“ in Bezug auf aktuelle Informationen in dieser Hinsicht nicht ausreichend beleuchtet.

4.2. Plus Deutsch A1.1

Das Lehrbuch „Plus Deutsch A1.1“ wurde in Ankara vom Bildungsausschuss des Ministeriums für nationale Bildung am 18.04.2019 veröffentlicht und für das Schuljahr 2019 - 2020 als Lehrbuch für fünf Jahre angenommen. Dieses Buch wurde von Derya YILMAZ YİĞİT -aktuell Deutschlehrerin an einem Gymnasium- geschrieben (vgl. MEB, 2024). Wie in dem Namen steht, ist dieses Buch für das Sprachniveau A1.1 geeignet und wird an den Gymnasien in der Türkei genutzt.

Dieses Buch besteht aus 112 Seiten und umfasst insgesamt 8 Themenkreise mit 3 verschiedenen Untertiteln bzw. Modulen. Diese wurden mithilfe von Buchstaben (A, B, C) sortiert. Jeder Untertitel im Buch wird auf zwei Seiten präsentiert. Am Ende jedes Themenkreises befindet sich ein Fertigkeitstraining von zwei Seiten, das Übungen für die

4 Fertigkeiten (Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören) enthält. Im Folgenden ist der Deckel des Buches „Plus Deutsch A1.1“ zu sehen:

Abbildung 61. Deckel des Plus Deutsch A1.1 (Yiğit, 2019)



Nach der Hinweisseite über das Buch (ISBN, Informationen zum Herausgeber usw.) sieht man im Einklang mit der einschlägigen Verordnung (s. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Ve Eğitim Araçları Yönetmeliği) die Flagge und Nationalhymne der Türkei. Anschließend folgt Atatürks Ansprache an die Jugend und ein Foto von Atatürk.

Auf der sechsten Seite ist das Inhaltsverzeichnis des Buches zu finden. Wie oben erwähnt, besteht das Buch aus 8 verschiedenen Einheiten bzw. Modulen. Diese Einheiten wurden mit verschiedenen Farben markiert und auf dieser Seite sind weder Bilder noch Fotos zu finden.

Abbildung 62. Inhaltsverzeichnis (Yigit, 2019:6)

	
Inhalt	7
Organisationsschema	9
Landeskunde	10
Themenkreis 1: Informationen zur Person.....	12
A. Hallo!	14
B. Buchstaben und Zahlen	16
C. Länder und Sprachen	18
Fertigkeitstraining	20
Themenkreis 2: Die Schule.....	22
A. Schulfächer und Tätigkeiten	24
B. Meine Schulsachen	26
C. Meine Schule	28
Fertigkeitstraining	30
Themenkreis 3: Die Gesellschaft	32
A. Meine Familie und ich	34
B. Wer ist wer?	36
C. Die Berufe	38
Fertigkeitstraining	40
Themenkreis 4: Tägliches Leben	42
A. Spiel und Spaß	44
B. Rund um die Uhr!	46
C. Von früh bis spät!	48
Fertigkeitstraining	50
Themenkreis 5: Essen und Trinken.....	52
A. Lebensmittel	54
B. Auf dem Markt!	56
C. Alles schmeckt gut!	58
Fertigkeitstraining	60
Themenkreis 6: Besondere Tage.....	62
A. Rund um das Jahr!	64
B. Feste und Feiertage	66
C. Alles Liebe, Alles Gute!	68
Fertigkeitstraining	70
Themenkreis 7: Freizeitaktivitäten	72
A. Lust auf Freizeitaktivitäten?	74
B. Lust auf Sammeln?	76
C. Lust auf Sport?	78
Fertigkeitstraining	80
Themenkreis 8: Einkaufen	82
A. Meine Kleidung	84
B. Jugendliche	86
C. So viele Geschäfte!	88
Fertigkeitstraining	90
Mustafa Kemal Atatürk	92
Lieder	93
Grammatikübersicht	97
Fertigkeitstraining - Lösung	102
Alphabetische Wortliste	104
Literaturverzeichnis	112
Visuelle Bibliographie	112

Wie oben zu sehen ist, wiederholt die Seite dasselbe Wort „Themenkreis“ immer wieder. Es ist akzeptabel, dass die Module nummeriert sind, um den Lernenden zu ermöglichen, das entsprechende Thema einfach zu finden.

Wenn man die Module und Untertitel näher betrachtet, fallen Inkonsistenzen auf. Im 2. Modul befinden sich sowohl „Meine Schule“ als auch „Meine Schulsachen“. Diese beiden Themen könnten zusammen unter einem einzigen Titel behandelt werden, weil beide Themen ähnlich sind.

Der Titel des dritten Moduls lautet „Die Gesellschaft“. Wenn man ein Modul so nennt, sollte der Inhalt auch viele Begriffe über die Gesellschaft enthalten, da dieser Begriff sehr umfassend ist. Stattdessen werden unter diesem Titel einfache Themen wie Familie, Berufe usw. behandelt. Außerdem ist der Begriff „die Gesellschaft“ nicht in der Wortliste des Goethe-Zertifikats A1, sondern in B1 zu finden (s. Goethe-Institut, 2024). Darüber hinaus befindet sich in diesem Modul das Thema „Zahlen“ und es ist fragwürdig,

ob diese beide Begriffe „Zahlen“ und „Gesellschaft“ miteinander zu tun haben und in einem Modul thematisiert werden sollten.

Das siebte Modul behandelt Freizeitaktivitäten, was ein interessantes Thema für Lernende darstellt. Dabei ist interessant, dass die Untertitel aus sehr ähnlichen Fragen bestehen.

1. „Lust auf Freizeitaktivitäten?
2. Lust auf Sammeln?
3. Lust auf Sport? (Yiğit, 2019:6)“

Außerdem ist unter dem Modul Einkaufen der Titel „Jugendliche“ zu sehen. Da unter diesem Titel das Einkaufsverhalten der Jugendlichen behandelt wird, könnte eine andere Bezeichnung gewählt werden. Im Lichte dieser Informationen entsteht der Verdacht, dass die Herausgeber des Buches wohlmöglich den Eindruck haben, dass die Inhaltsseite nicht so wichtig ist oder dass die Lernenden diese Seite häufig übersehen.

Auf der nächsten Seite des Buches befindet sich eine detaillierte Tabelle über den Inhalt, die in fünf Bereiche unterteilt ist (vgl. Yiğit, 2019:7)

1. Themenkreis 1-8
2. Kommunikation
3. Wortschatz
4. Grammatik
5. Fertigkeitstraining

Die gleiche Wiederholung könnte auch hier kritisiert werden. Es wäre effektiver, wenn die Module einfach mit ihren Nummern als erstes angegeben würden, anstatt unter einem separaten Abschnitt.

Im Bereich Kommunikation fällt auf, dass hier „ein Formular ausfüllen“ genannt wird, weil unter diesem Titel nur sprachliche Aufgaben angegeben wurden, wobei es sich hier doch um das Schreiben handelt. Wir sehen auch, dass das Thema „Adjektive“ einmal unter dem Titel Wortschatz und einmal unter dem Bereich Grammatik behandelt wird. Da sich viele Äußerungen in dieser Tabelle befinden, sieht sie kompliziert aus und es kann für die Lernenden schwierig sein, alle Informationen aus dieser Tabelle zu

entnehmen. Darüber hinaus fällt das Ungleichgewicht in den Modulen auf. Während einige Module überfüllt sind, ist in anderen Modulen nur wenig Stoff angegeben.

Auf der neunten Seite ist ein sehr einfaches Organigramm zu sehen, das einige Informationen zu Symbolen und Piktogrammen enthält. Anschließend folgt eine Seite, auf der eine Landkarte der Bundesländer Deutschlands dargestellt ist. Da diese Informationen mit einigen Lücken präsentiert werden, sollten die Lernenden diese Informationen eigenständig vervollständigen oder zuordnen. Ohne Vorkenntnisse ist diese Aktivität nicht durchführbar, jedoch könnte die Lehrkraft diese Übung möglicherweise mithilfe von Materialien wie Landkarten oder digitalen Ressourcen verständlicher und einfacher gestalten (vgl. Yiğit, 2019:9).

Im Folgenden befindet sich noch eine Landkarte, die vier verschiedene deutschsprachige Länder bzw. Nachbarländer von Deutschland zeigt. Hier wird von den Lernenden erwartet, die Hauptstädte der Länder zu ergänzen. Da es sich um allgemeine kulturelle Inhalte handelt, können Lernende diese Übung einfach ausfüllen. Diese Übung kann sich auf die Lernenden als Einstiegsphase des Unterrichts positiv auswirken. Zudem ist nicht zu übersehen, dass der Lehrplan des MEB eine Vielzahl von Themen umfasst, wobei in der ersten Woche meistens Zeit für das Kennenlernen verwendet wird. Aufgrund dessen können diese Seiten oft nicht behandelt werden, wenn es sich um eine Klasse aus mehr als 20-30 Lernenden handelt (vgl. Yiğit, 2019:10-11).

Schließlich könnte man den Lehrplan Deutsch für die Oberstufe wegen seiner abstrakten Aussagen kritisieren, aber man kann sagen, dass dieses Buch den Erwartungen des Lehrplans entspricht.

4.2.1. Visuelle Elemente im Lehrbuch „Plus Deutsch A1.1“

Sprachlehrbücher sind das Bindeglied zwischen Studierenden, Lernenden, lokalen und globalen Behörden und Verlagen im Bildungsbereich. Lehrbücher werden von lokalen und globalen Behörden mit pädagogischem Hintergrund erstellt und dann für Lehrer zum Unterrichten und für Schüler/innen zum Lernen veröffentlicht. Diese gemeinsame Anstrengung betrifft verschiedene Aspekte, wie den Informationsgehalt, die Beschriftung und vor allem das Bildmaterial. Die Art und Weise, wie Informationen präsentiert werden, bestimmt die Produktivität des Buches für Sprachlehrer und Lernende, daher muss das Bildmaterial sorgfältig ausgewählt werden. Hill beschreibt die Verwendung von Bildern zu dekorativen Zwecken als "eine große Verschwendung von

Mühe für den Verleger und eine große Verschwendung von Möglichkeiten für den Sprachlerner und -lehrer" (2013:163).

Wie erwähnt, machen visuelle Reize 80% unserer Sinneswahrnehmung aus und die Farben spielen hierbei eine große Rolle und beeinflussen, wie die Gegenstände wahrgenommen werden (vgl. Akkın, Eğrilmez, & Afrashi, 2004:274). In diesem Zusammenhang ist der Buchumschlag mit überwiegend roten Farben gestaltet, was sowohl als Vorteil als auch als Nachteil bewertet werden kann, da sie unterschiedliche Bedeutungen haben, wie z.B. „gefährlich, stark, aufregend“. Außerdem herrschen die Farben „Silber, Grün und Blau“, die von den Lernenden positiv wahrgenommen werden können.

Bilder, Fotografien und Illustrationen müssen also eine lehrreiche und relevante Botschaft vermitteln. Das Buch „Plus Deutsch A1.1“ scheint ein Beispiel für diese Bedingung zu sein, aber ein genauerer Blick auf die Aktivitäten lässt Zweifel aufkommen. Die Abbildung unten (s. Abbildung 64) zeigt eine Hörübung, bei der Adjektive geübt werden. Das Problem ist hierbei der Widerspruch zwischen den Themen, der Einheit und der Übung. Anstatt Objekte aus der Schule zu verwenden, sind irrelevante Objekte auf dem Bild zu sehen.

Abbildung 63. Elefant (Yiğit, 2019:29)

4 Wie sind die Schulen?

a. Hör zu und ergänze die Adjektive! 23

Wie geht's? Ich heiße Alex. Ich komme aus Berlin und bin 15 Jahre alt. Ich gehe ins Gymnasium und ich finde meine Schule toll. Die Klassenzimmer sind Mein Lieblingsraum ist das Chemielabor. Wir machen viele Experimente. Das ist interessant. Der Schulhof ist Wir treffen Freunde und quatschen viel.

Hallo! Mein Name ist Luisa. Ich bin 14 Jahre alt. Ich wohne in Heidelberg. Was mache ich in der Schule? Viel! Wir haben eine Bibliothek und ich lese viel. Die Wörterbücher sind Aber die Bücher sind Ich surfe auch im Internet. Die Computer sind Mein PC? Mein PC ist Aber sehr teuer.

Adjektive

 neu	 alt
 groß	 klein
 dick	 dünn

Es ist wichtig, dass Bild und Inhalt übereinstimmen und keine Verwirrung bei den Schüler/innen hervorrufen. Ein weiteres Foto zeigt folgend einen ähnlichen Widerspruch, wie oben genannt wurde (s. Abbildung 65). Man sieht, dass die Namen - im Titel - Zeynep und Ayşe nicht mit dem Foto übereinstimmen können, doch sie können so heißen aber wie man auf dem Foto erkennen kann, sehen weder die Student/innen noch der

Hintergrund so aus, als ob das Foto in der Türkei aufgenommen wurde. Der Grund ist hier, wie bereits erwähnt, dass Fotos und Inhalte nicht synchron aufbereitet wurden. Entweder ein Foto aus der Türkei oder andere Namen wären hier hilfreicher, damit die Lernenden es nicht seltsam finden.

Abbildung 64. Zeynep und Ayşe (Yiğit, 2019:36)



Wichtig ist nicht nur, dass Bild und Inhalt übereinstimmen, sondern auch, dass die Logik stimmt. Wie folgend zu sehen ist, befindet sich unten ein Klassenfoto und auf dem Foto wurde nachträglich eine Sprechblase hinzugefügt, die besagt, dass er/sie am Sonntag keine Schule hat (s. Abbildung 66). Anstelle dieses Fotos könnte vielleicht auch ein anderes Foto verwendet werden, z. B. eines, auf dem sich viele Schüler/innen in einem Park oder Garten befinden.

Abbildung 65. Ich habe am Sonntag keine Schule (Yiğit, 2019:24)



An einer anderen Stelle im Buch sind zwei Passfotos von Frauen unter dem Titel eines Hinweises angegeben (s. Abbildung 67). Unter diesen Fotos wird die Frage "Wie geht es dir/Ihnen?" sowohl formell als auch informell gestellt. Die Worte "Ihnen" und "dir" sind zwar fett gedruckt, aber es wird nicht erklärt, warum. Da die Fotos nicht mit dem Thema in Verbindung stehen, ist es für die Lernenden nicht nachvollziehbar, worum

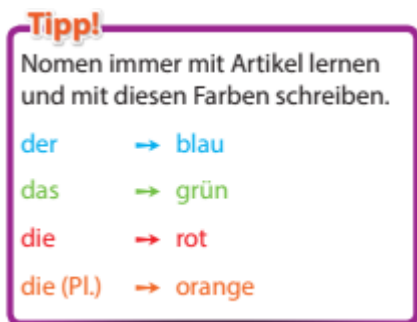
es geht. Es ist daher nicht verständlich, warum dieses Thema auf diese Weise und nicht anhand eines anderen Beispiels dargestellt wird.

Abbildung 66. Tipp! (Yiğit, 2019:15).



Das Buch enthält auch Farbkodierungen, um wichtige sprachliche Besonderheiten besser sichtbar zu machen (s. Abbildung 68). Wie oben zu sehen ist, wurde im Buch neben verschiedenen Farben auch Fettdruck verwendet. Auch bei der Darstellung der Satzzeichen wurde versucht, diese mit roter Farbe zu verdeutlichen und die Konjugationen wurden in roter Farbe angezeigt. Eine ähnliche Farbkodierung wie z.B. im Buch „Menschen“ wurde auch in diesem Buch verwendet. Die Artikel (der, die, das, die) wurden mit unterschiedlichen Farben gekennzeichnet und die gleiche Farbcodierung wurde im ganzen Buch verwendet.

Abbildung 67. Tipp! 2 Tipp! (Yiğit, 2019:26)



Betrachtet man die Quellen der im Buch verwendeten visuellen Elemente, so stellt man fest, dass fast alle Bilder und Fotos von „Shutterstock“ oder aus dem Archiv des Verlags stammen. Man kann also sagen, dass kaum ein Foto oder Bild speziell für das Buch angefertigt wurde.

4.2.2. Übungen im Lehrbuch „Plus Deutsch A1.1“

Wenn man sich die Übungen in diesem Lehrbuch näher anschaut, kann man sagen, dass insgesamt jede der 8 Einheiten 10 Seiten umfasst, welche einem ähnlichen Muster folgen. Die Zielvokabeln werden den Schüler/innen durch unterschiedliche Übungen wie beispielsweise Zuhören, Zuordnen usw. nahegebracht. Die Sprachexposition wird zunächst mit einigen wenigen Aktivitäten fortgesetzt, da zunehmend Wort- und Satzbausteine und Kästen mit grammatikalischen Zielinhalten erscheinen.

Die folgenden Seiten enthalten Leseaktivitäten, die durch Verständnisübungen wie Richtig-Falsch und Informationslücken unterstützt werden. Neben den rezeptiven Fähigkeiten und der Überprüfung des Verständnisses anhand des Kontexts werden auch direkte Grammatikübungen eingestreut, um die Sprache auf dem Papier zu üben. Gegen Ende jeder Einheit finden ein oder zwei Schreibübungen und eine Sprechübung statt. Die Anweisungen der Sprechaktivitäten führen dazu, dass die Schüler/innen sich gegenseitig interviewen, um Frage-Antwort-Übungen zu zweit durchzuführen, während die Schreibaktivitäten sie zu einer individuellen Produktionsphase führen, die das Schreiben eines ähnlichen, zuvor vorgegebenen Textes erwartet.

Anhand der intensiven Verwendung von Bildern wird deutlich, dass die Einheiten im Buch die Zielsprache auf visuelle Weise vermitteln, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen und die Figuren, Objekte usw. in den Aktivitäten zu verinnerlichen. Die farbenfrohe Gestaltung des Buches hilft den Schüler/innen, die deutsche Sprache zu visualisieren und zu erwerben, und erleichtert so den Prozess des Sprachenlernens. Diese Technik wird auch eingesetzt, um neue Vokabeln in Verbindung mit Themen zu präsentieren. Mithilfe von Bildern wird die Bedeutung neuer Wörter oder Ausdrücke verdeutlicht, anstatt sie direkt in der Muttersprache der Schüler/innen wiederzugeben. Außerdem wurde diese Art von Vokabelaktivitäten gelegentlich mit auditiven Medien versehen (s. Abbildung 69).

Abbildung 68. Rund um den Tag (Yiğit, 2019:14)

2 Rund um den Tag!

a. Schau dir die Bilder an, hör zu und ergänze! **2**



Guten Morgen!



.....



Guten Abend!



Gute Nacht!

Auditive Hilfsmittel sind oft für verschiedene Aktivitäten verfügbar; sie spielen eine wichtige Rolle, um den Input zu bereichern und die Schüler/innen mit der muttersprachlichen Aussprache zu umgeben. Die Aufnahmen verstärken die vom Buch und von den Lehrer/innen vorgegebenen Stücke, da das Ziel darin besteht, Deutsch durch Wiederholung zu lernen. Allerdings wird diese Gewohnheitsbildung nur durch Grammatikübungen unterstützt, was wiederum nur begrenzt produktiv ist, und das Lernen wird zum Auswendiglernen, so dass die Schüler/innen, die die Sprache nur rezipieren, sie nicht verinnerlichen können. Um diese komplexe, aber unvermeidliche Situation klarer und verständlicher zu machen, dient das Beispiel in der Abbildung 70 unten. Das Beispiel beginnt mit einer Vorhersagefrage. Neue Vokabeln werden anhand von Bildern demonstriert und anhand einer Redewendung geübt. Die Redewendung wird in Aufnahmen wiederholt und die Schüler/innen sollen diese schriftlich wiederholen. Es gibt keine produktiven Übungen wie Brainstorming oder Problemlösung. Das gleiche Muster der mangelnden Sprachpraxis zeigt sich in jeder Einheit.

Abbildung 69. Die Schulfächer (Yiğit, 2019:24)

2 Die Schulfächer

a. Schau dir die Fotos an und rate! Wie heißen die Schulfächer?

Ich habe am Montag ...  Ich habe am Dienstag ...  Ich habe am Mittwoch ... 

Ich habe am Donnerstag ...  Ich habe am Freitag ...  Ich habe am Samstag ... 

b. Hör zu und sprich nach! 16/1

c. Schreib die Schulfächer in den Kasten!

Montag	:	
Dienstag	:	
Mittwoch	:	
Donnerstag	:	
Freitag	:	
Samstag	:	
Sonntag	:	

Ich habe am Sonntag keine Schule. 

d. Hör zu und vergleiche! 16/2

In Anbetracht der Tatsache, dass das Buch unterschiedliche Ziele (mindestens 3 Punkte - höchstens 10 Punkte) zur Vermittlung von Grammatik (s. Yiğit, 2019:7), Wortschatz und Kommunikation innerhalb von drei Untertiteln unter jeder Einheit sowie die Ziele zur Verbesserung der Sprech-, Lese-, Schreib- und Hörfähigkeiten enthält, besteht eine bemerkenswerte Diskrepanz zu Punkt „c“ der Lehrwerkerstellungskriterien des MEB. Der Punkt besagt, dass es eine homogene Verteilung zwischen den Titeln geben sollte. Das heißt, dass alle Fertigkeiten gleichermaßen geübt werden müssen. Das Buch tritt jedoch mit seiner Tendenz zu rezeptiven Fertigkeiten und formativen Aktivitäten in den Vordergrund.

Die Vernachlässigung der produktiven Fertigkeiten und der Aktivitäten, die zum Nachdenken anregen, hindert die Lernenden daran, in der Sprache zu funktionieren. Nguyen fasst diese "Henne-Ei-Situation" als Diskrepanz zwischen "den Englischkenntnissen im Klassenzimmer und dem Gebrauch des Englischen in realen kommunikativen Situationen" zusammen (2021:40). Ausgehend von diesem Standpunkt muss ein Sprachkontext die Lernenden mit realitätsnahen Situationen umgeben; wenn jedoch alle 9 Seiten für strukturierte Übungen und nur eine Seite für die schriftliche und mündliche Kommunikation reserviert werden, wird dies letztendlich zu einem Rückschritt in der Sprache führen, da Daten, die nicht verarbeitet und mit dem wirklichen

Leben in Verbindung gebracht werden (und so nicht zu einer Information werden können), zwangsläufig verblassen.

Neben dem Inhalt der Aktivitäten spielen auch die Arten der Schülerarbeiten eine entscheidende Rolle im Sprachlernprozess. Das Profil der Lernenden des 21. Jahrhunderts bringt einige notwendige Kompetenzen mit sich, die im Gegensatz zu den traditionellen Kompetenzen stehen. Mit anderen Worten: Der Sprachlernprozess muss so authentisch wie möglich sein, denn die Lernenden von heute leben in einer globalen Welt, in der Menschen aus anderen Ländern miteinander in Kontakt treten, sei es aus kulturellen oder informationellen Gründen. Diese ständige Kommunikation findet von Mensch zu Mensch oder zwischen vielen Menschen statt und das ist die Situation, die in den Sprachunterricht übertragen werden muss.

Die oben erwähnte Authentizität bezieht sich auf die Art und Weise, wie die Lernenden mit der Sprache, in unserem Fall Deutsch, umgehen. Die Arbeit in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit ermöglicht es den Schüler/innen, die deutsche Sprache zu üben und sie auf ihre zukünftigen Pläne vorzubereiten. Aus dieser interaktiven Perspektive heraus grenzt das Buch ein, wie Sprech- und Schreibaktivitäten durchgeführt werden können. Diese Aktivitäten werden in der Regel

- einzeln,
- seltener zu zweit
- oder in Gruppen durchgeführt (s. Tabelle 6).

Tabelle 6. Selbsterstellte Tabelle für die Verteilung der Übungstypen anhand von Sprechen und Schreiben

	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit
Sprechen	6	3	1
Schreiben	9	0	0
Gesamt	15	3	1

Wie in Tabelle 7 zu sehen ist, gibt es eine Reihe von Aktivitäten in Bezug auf die Zielfertigkeiten. Die produktiven Fertigkeiten stehen am Ende der Liste, während die rezeptiven Fertigkeiten, die nicht übergeordnet sind, quantitativ an der Spitze der Liste stehen (s. Tabelle 7).

Tabelle 7. Verteilung der Übungen in Plus Deutsch A1.1 nach Sprachkompetenzen (Şeker, 2021)

Sprachkompetenzen	Zahl
Lesen	59
Hören	81
Sprechen	44
Schreiben	24
Gesamt	209

Das Buch ist nicht in der Lage, ein klares Gleichgewicht zwischen den Fähigkeiten herzustellen. Harmer (2001), Watkins (2017) und Birsh und Carreker (2018) weisen darauf hin, dass die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden müssen und die Sprachfertigkeiten durch gegenseitige Förderung bereitgestellt werden müssen. Wenn wir uns die Aktivitäten genauer ansehen, treten die Abschnitte zum Fertigkeitstraining in jeder Einheit in den Vordergrund, da sie in vier Teile mit den Titeln "Sprechen", "Schreiben", "Lesen" und "Hören" unterteilt sind. Diese Abschnitte umfassen 19 produktive Aktivitäten; außerdem zeigt sich unter ihnen immer noch ein Ungleichgewicht (siehe Tabelle 6).

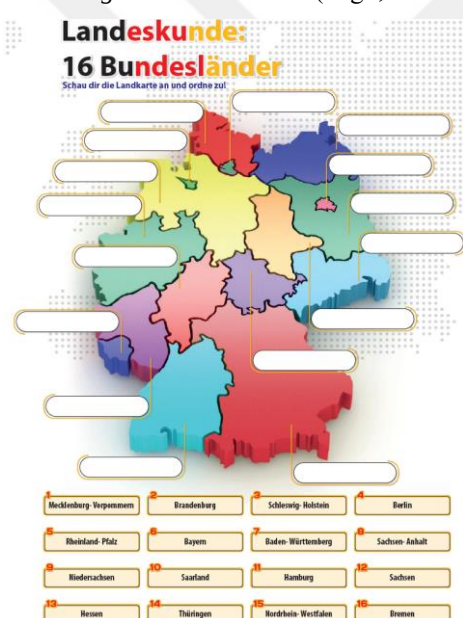
Von den Lernenden der deutschen Sprache in der Sekundarstufe wird erwartet, dass sie die deutsche Sprache nur individuell auf der Grundlage der im Buch angegebenen Aktivitäten verwenden, was dem Zweck des Buches zuwiderläuft. Sprachpraktiker der Post-Methoden-Ära leiten die Lernenden dazu an, die Sprache aktiv zu verwenden, indem sie mit Menschen der Zielsprache interagieren. Daher zeigt dieses Buch unzureichende Aktivitäten unter diesen Voraussetzungen der Fähigkeiten und der Art der Schülerarbeit.

4.2.3. Landeskunde im Lehrbuch „Plus Deutsch A1.1“

Es ist wichtig, dass Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht landeskundliche Informationen enthalten, wie MEB in den Kriterien für die Erstellung von Lehrwerken erwähnt (siehe Kapitel 3.5. Punkt n). Nach der Untersuchung kann gesagt werden, dass dieses Lehrwerk an sich landeskundliche Informationen enthält. Darüber hinaus kann man, wenn man sich dem Punkt des MEB nähert, feststellen, dass die Lehrwerke sowohl landeskundliche als auch vergleichende Informationen zwischen dem eigenen Land und dem Land der Zielsprache enthalten. Diesbezüglich gibt es auch einige Inhalte, aber meiner Meinung nach ist die Anzahl dieser Aktivitäten bzw. Inhalte nicht ausreichend.

Anstatt die landeskundlichen Informationen ausgewogen zu verteilen, wurden am Anfang des Buches vier Seiten hintereinander mit landeskundlichen Informationen gefüllt. Da die landeskundlichen Informationen die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, ist es nicht logisch, sie alle zusammen zu verwenden. Im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, das Interesse der Lernenden aufrechtzuerhalten, damit das Gelernte nachhaltig und effektiv ist. Im Folgenden sind die vier genannten Seiten aufgeführt. Wie man sieht, wurde auf der ersten Seite versucht, mit Hilfe einer Zuordnungsaufgabe und einer Landkarte die Bundesländer Deutschlands vorzustellen. Da die Karte sehr einfach aussieht, könnte man hier vielleicht die einzelnen Welterbestätten vorstellen, damit die Lernenden neben den Bundesländern auch diese wichtige Information erhalten (s. Abbildung 71).

Abbildung 70. Bundesländer (Yigit, 2019:10)



Interessant ist auch, dass in dem Buch auch das DACH-Prinzip beachtet wurde und auf der elften Seite die deutschsprachigen Länder (Liechtenstein, Österreich, Schweiz und Deutschland) zu finden sind (s. Abbildung 72). Es ist aber unbekannt, ob dies wegen des DACH-Prinzips oder unbewusst geschehen ist. Darüber hinaus wurden die Hauptstädte dieser Länder in einer Übung vorgestellt, was als positiv zu bewerten ist, da die Lernenden diese Informationen in ihrem Alltag nutzen können.

Abbildung 71. Deutschsprachige Länder (Yigit, 2019:11)

**Deutschsprachige
Länder**
Schau dir die Landkarte an und schreib die Ländernamen!



Schau dir die Fotos an und ordne zu! Wie heißen die Hauptstädte?

A. Vaduz B. Bern C. Berlin D. Wien



Ergänze die Hauptstädte!

1. Die Hauptstadt von Deutschland ist _____
2. Die Hauptstadt der Schweiz ist _____
3. Die Hauptstadt von Österreich ist _____
4. Die Hauptstadt von Lichtenstein ist _____

Wie bereits erwähnt, können die Lernenden die Möglichkeit haben, die Länder mit ihrem eigenen Land zu vergleichen. Zu diesem Punkt wurde unten ein schöner Inhalt dargestellt (siehe Abbildung 73-74). Der Inhalt enthält verschiedene Fotos oder Sehenswürdigkeiten aus verschiedenen Ländern. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie sowohl die Fotos den Ländern zuordnen als auch die jeweilige Sprache herausfinden. Da die Fotos verständlich und in der richtigen Größe sind, kann man sagen, dass diese Seiten inhaltlich gut strukturiert ist.

Abbildung 72. Länder und Sprachen (Yiğit, 2019:12)

Themenkreis 1: Informationen zur Person

1 Länder und Sprachen
a. Schau dir die Fotos an! Wie heißen die Länder? Ordne zu!



Italien	☐	Türkiye	☐
Frankreich	☐	Deutschland	☐
die Schweiz	☐	Österreich	☐
England	☐	Lichtenstein	☐

Abbildung 73. Länder und Sprachen 2 (Yiğit, 2019:11)



Im Buch gibt es einen Teil zum Thema „in der Jugendherberge“, in dem ein Hörtext und entsprechende Übungen zu finden sind. Um den Lernenden einen tieferen Einblick in die deutsche Kultur zu ermöglichen, könnte es als theoretisch gutes Beispiel bezeichnet werden, wenn nicht nur im Titel, sondern auch im Inhalt einige Informationen zum Thema enthalten wären. Es könnte durch einen Text vielleicht erklärt werden, was unter dem Begriff Jugendherberge zu verstehen ist.

Abbildung 74. In der Jugendherberge (Yiğit, 2019:17)



Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, in den Lehrbüchern authentische Texte und auch authentische Bilder zu verwenden. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass authentische Bilder, die zum Zielland gehören, verwendet werden sollten, damit die

Lernenden den Begriff mit dem Zielland und der Zielsprache in Verbindung bringen können. Nachfolgend findet sich ein Beispiel aus dem Buch, das negativ bewertet werden kann, da bekannt ist, dass Waffeln ursprünglich aus Belgien stammen. In diesem Fall wäre ein anderes Beispiel aus Deutschland (wie z.B. Berliner, Pfannkuchen, Kartoffelsalat, Lebkuchen usw.) nützlicher. Außerdem ist es wahrscheinlicher, im Alltag auf Kartoffelsalat, Berliner usw. als auf Waffeln in Gesprächen zu stoßen.

Abbildung 75. Waffel backen! (Yigit, 2019:59)



Wie in den Kriterien für die Erstellung von Lehrbüchern des MEB zu sehen ist, können die Lernenden mit diesem Inhalt Vergleiche zwischen ihrem eigenen Land und dem Land der Zielsprache herstellen. Hier wurden die Mahlzeiten durch visuelle Mittel unterstützt und den Lernenden gut vermittelt. Menschen aus verschiedenen Ländern (z.B. Berk und Theo) erzählen, was sie bei den Mahlzeiten essen. Durch diesen Inhalt ist es leicht, die Unterschiede zwischen den Ländern und ihren Mahlzeiten zu sehen und zu vergleichen. Außerdem wird durch diese Übung deutlich, dass in der Türkei warm und in Deutschland kalt gegessen wird.

Abbildung 76. Defne und Laura (Yigit, 2019:48)

Defne 15 Jahre Türkei 07.05 aufwachen 07.10 aufstehen/ anziehen 07.20 frühstücken 08.30 Schule anfangen 12.15 zu Mittag essen 16.20 nach Hause zurückkommen 17.00 Freundin anrufen 17.30 einkaufen gehen 19.00 zu Abend essen 20.00 fernsehen 22.30 schlafen gehen	Laura 15 Jahre Deutschland 07.00 aufwachen 07.10 aufstehen/ anziehen 07.15 frühstücken 08.00 Schule anfangen 12.45 nach Hause zurückkommen 13.00 zu Mittag essen 15.00 Freunde anrufen 15.15 einkaufen gehen 17.30 Hausaufgaben machen 18.30 zu Abend essen 22.00 schlafen gehen
---	---

Im Fremdsprachenunterricht und in Lehrwerken ist es wichtig diese Möglichkeiten zu nutzen. Auf der Seite 48 des Lehrbuchs Plus Deutsch A1.1 kann man deutlich sehen, dass diese Möglichkeit nicht genutzt wurde (Yiğit, 2019). Obwohl hier zwei Personen aus unterschiedlichen Ländern (der Türkei, Deutschland) stammen, ist auf der Tabelle zu sehen, dass sie fast ähnliche Aktivitäten ausüben. Lernende sollen ihre Alltagsroutine doch äußern können, aber wenn hier auch Aktivitäten hinzugefügt wären, die spezifisch für Deutsche sind, könnten sie neben der Alltagsroutine auch die Unterschiede zwischen der Routine von Deutschen und Türken vergleichen.

Abbildung 77. Alles schmeckt gut! (Yiğit, 2019:58)

Alles schmeckt gut!

1 Was essen wir?

a. Lies die Texte und markiere die Lebensmittel!

Berk
Zum Frühstück esse ich meistens Tomaten, Gurken, Oliven, Käse und ein Ei. Und ich trinke ein Glas Milch.

Alina
Zum Mittagessen esse ich normalerweise Fleisch mit Kartoffeln und Gemüse. Und zu Mittag trinke ich Wasser.

Theo
Zum Abendessen esse ich kalt. Ich esse eine Scheibe Brot mit Butter, Käse und Wurst. Und ich trinke ein Glas Orangensaft.

b. Lies die Texte noch einmal und antworte auf die Fragen!

1. Was isst Berk zum Frühstück?
2. Was isst Alina zum Mittagessen?
3. Was isst Theo zum Abendessen?
4. Wer trinkt Wasser?
5. Wer trinkt Milch?
6. Wer trinkt Orangensaft?

c. Was isst ihr zum Frühstück, Mittagessen und Abendessen? Macht ein Partnerinterview!

2 Mahlzeiten

a. Schau dir die Fotos an, lies die Angaben und schreib unter die Fotos die Mahlzeiten!

das Frühstück das Mittagessen das Abendessen/ das Abendbrot

b. Schau dir die Fotos an und hör zu! Was ist Abendessen in Deutschland und in der Türkei? 48

Notiere die Ländernamen!

Wie erwähnt, ist ein Vergleich zwischen Ländern und ihre Kulturen wichtig, um die Unterschiede besser nachzuvollziehen und zu konkretisieren. Darüber hinaus ist es einfacher, ähnliche Eigenschaften der Länder miteinander vorzustellen, da sie unter demselben Thema geordnet werden können. In diesem Sinne könnten zwei Feste aus Deutschland und aus der Türkei genutzt werden, die ähnlich sind. Diese heißen „Tag der Deutschen Einheit“ und „15. Juli, Tag der Demokratie und Nationalen Einheit“. Obwohl sich diese Feste im Buch befinden, wurden sie weder ausführlich erklärt, noch den Lernenden die Möglichkeit gegeben, sie miteinander zu vergleichen. Außerdem ist es diskutierbar, ob man nicht ein Foto des „Mauerfalls“ o.ä. hier hätte verwenden können. (s. Abbildung 79)

Abbildung 78. Tag der Deutschen Einheit (Yiğit, 2019:66)



Da fast alle deutschen Städte einen Marktplatz haben, ist fast jeder, der schon einmal in Deutschland gewesen ist, mit dem Marktplatz vertraut. Es gibt viele verschiedene Geschäfte auf diesen Marktplätzen, die man im Buch mit diesen Fotos vermitteln möchte (s. Abbildung 80). Stattdessen wurden hier unterschiedliche Fotos von Geschäften aus aller Welt verwendet. Lernende können dadurch keine landeskundlichen Informationen genau aus Deutschland erhalten. Daher kann man sagen, dass die Fotos nachlässig ausgewählt wurden und nochmal eine weitere Chance vertan wurde.

Abbildung 79. Einkaufsstraße (Yiğit, 2019:68)



In der folgenden Übung zum obigen Thema wurde versucht zu vermitteln, wo man was kauft (s. Abbildung 81). In den Sprechblasen stehen Begriffe wie „Brezel“ und „Bäckerei“. Das ist nützlich für die Landeskunde, aber auf der gleichen Seite gibt es kein einziges Foto. Wenn es hier ein Foto von den deutschen Spezialitäten „Brezel“, „Berliner“ oder „Brötchen“ gäbe, könnten die Lernenden das auch besser konkretisieren und auch einen Vergleich machen.

Abbildung 80. Wo kann man was einkaufen? (Einkaufsstraße (Yigit, 2019:69)

2 Wo kann man was einkaufen?

a. Fragt und antwortet in der Klasse!

Wo kauft man Brezel?

In der Bäckerei kauft man Brezel.

Wo kauft man ...?	
Brot	in der Bäckerei.
Fleisch	in der Metzgerei.
Apfel	im Gemüseladen.
Käse	im Lebensmittelgeschäft.
Buch	im Buchhandel.
Medikament	in der Apotheke.
Blume	im Blumenladen.

Abschließend kann gesagt werden, dass das Buch besser aufbereitet sein könnte, was die landeskundlichen Inhalte betrifft. Es hat den Anschein, dass das Buch nicht den Zweck hat, Landeskunde zu vermitteln, sondern dass einige landeskundliche Elemente in das Buch aufgenommen wurden, weil es den Kriterien für die Erstellung von Lehrbüchern entsprechen sollte.

4.2.4. Schlussfolgerung

Die letzten Abschnitte versuchten, das Lehrbuch Plus Deutsch A1.1 aus unterschiedlichen Blickwinkeln ausführlich zu analysieren. Dieses Kapitel zielt darauf ab, sämtliche Informationen zusammenzufassen, die nicht in die Kapitel eingeteilt werden können.

Es lässt sich in Bezug auf die visuellen Elemente im Buch sagen, dass dieses eine farbenfrohe Gestaltung hat. Einerseits befinden sich auf einigen Seiten viele Fotos, andererseits sind auf einigen Seiten sehr wenige Fotos zu sehen. Im Allgemeinen sind die genutzten Fotos meist sehr klein und irrelevant für den Kontext (s. Abbildung 64). Außerdem lässt sich sagen, dass die Fotos für Landeskunde nicht ausreichend sind. Auf den meisten Seiten des Buches befinden sich zu viele unterschiedliche Aufforderungen, Schemas und Begriffe (s. Yigit, 2019:26). Deswegen sehen viele Seiten generell kompliziert aus und das Design der Seiten spielt eine negative Rolle, weil es nicht ergonomisch ist.

Bei der Betrachtung der Übungen fällt auf, dass die Verteilung der Übungen zu den sprachlichen Fertigkeiten unausgewogen ist. Daher kann man sagen, dass Punkt c der Kriterien für die Erstellung von MEB-Lehrbüchern nicht erfüllt wurde, d.h. die Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) werden nicht in allen Themen und Unterthemen gleichermaßen trainiert. Außerdem enthält das Buch nur wenige offene Übungen, so dass es für die Schüler/innen schwierig ist, ihre produktiven Sprachfertigkeiten zu entwickeln. Man kann auch sagen, dass die Übungen nicht

authentisch, sondern didaktisch und künstlich sind. Außerdem sind die Übungen sehr ähnlich zu denen, die in den meisten Lehrbüchern zu finden sind.

Wie bereits erwähnt, ist das Buch aus landeskundlicher Sicht leider unzureichend. Man kann auch sehen, dass einige Möglichkeiten zur Vermittlung der Landeskunde nicht genutzt werden (s. Abbildung 71). So haben die Lernenden zu wenig Gelegenheit, sich über die Kultur in Deutschland zu informieren und diese mit ihrer eigenen zu vergleichen. Es ist unmöglich, Landeskunde zu vermitteln, indem man Bilder oder Landkarten aneinanderreicht. Man muss sich schon Mühe geben und wirklich authentische Inhalte vorbereiten. Es sieht so aus, als wäre das Buch von jemandem geschrieben worden, der noch nie in Deutschland war und die Kultur nur aus Büchern oder Sekundärquellen kennt.

Die Texte im Buch sind überwiegend künstlich und bestehen aus gleichen Mustern. Man kann sagen, dass diese Texte mechanisch und einfach sind. Die verwendeten narrativen Texte, Dialoge, Wörter und Sätze sind eher einfach gehalten und für Anfänger/innen geeignet.

Im Buch finden sich auch einige Fehler. Wie folgend zu sehen ist, wird hier gefragt, wo Berkes Tasche sei, aber auch in demselben Text befindet sich die Antwort auf die Frage und zwar, dass die Schultasche sich in der Sporthalle befände. Man sieht, dass diese Aussage hier verwendet wurde, weil die Lernenden die Vergangenheitsform noch nicht kennen. Aber z.B. in der zweiten Übung ist zu sehen, dass die Dativform verwendet wurde, obwohl die Lernenden auch diese Form nicht kennen. Hier könnte auch die Vergangenheitsform des Verbs „war“ verwendet werden und die Lernenden auch mit einer unbekannten Form konfrontiert werden und versuchen, diese selbst zu entdecken bzw. zu verstehen.

Abbildung 81. Schultasche (Yiğit, 2019:31)



Im Buch wurde versucht, die deutschen Fälle zu vermitteln. Einer davon ist der Genitiv. Obwohl es nicht notwendig ist, diese Form auf diesem Sprachniveau zu lernen,

kann das nicht negativ sein, da das Thema sehr einfach und nicht detailliert dargestellt wurde. Es ist jedoch wichtig, dass in den Lehrbüchern keine veralteten Begriffe verwendet werden und dass sie immer auf dem neuesten Stand sind. Im Folgenden kann man sehen, dass die veraltete Form des Genitivs verwendet wurde.

Abbildung 82. Genetiv (Yigit, 2019:34)



BEFUNDE, KOMMENTARE UND DISKUSSION

In diesem Kapitel wird versucht, die Lehrbücher „Menschen A1.1“ und „Plus Deutsch A1.1“ miteinander zu vergleichen. In diesem Vergleich wird nicht nur der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, sondern auch die Lehrwerkerstellungskriterien des MEB genutzt, um eine umfassendere Auswertung machen zu können.

Eines der wichtigsten Themen in den Büchern, dem ich begegnet bin, war die Formulierung von Anweisungen. Während in allen Übungen bzw. bei allen Anweisungen des Kursbuches „Menschen A1.1“ die Höflichkeitsform verwendet wurde, fehlte diese in „Plus Deutsch A1.1“ vollständig. Außerdem befinden sich dort generell auch wenige Texte oder Übungen, die in der Höflichkeitsform formuliert sind. Eine negative sprachliche Übertragung könnte hier vielleicht ausgesprochen werden, da in der türkischen Sprache sich die Höflichkeitsform oft nicht im Alltag befindet.

Während „Menschen A1.1“ viele landeskundliche Informationen über Deutschland enthält (Speisen, Sehenswürdigkeiten, Getränke (alkoholisch und alkoholfrei)), sind die Informationen im Lehrwerk „Plus Deutsch A1.1“ eingeschränkt. So finden sich beispielsweise keine alkoholischen Getränke im Lehrwerk. Das hat zur Folge, dass auch das Oktoberfest nicht im Buch vorkommt, denn das wichtigste Merkmal dieses Festes ist das Bier. Ich bin der Meinung, dass es einen starken Einfluss der Regierung auf die Lehrpläne und die Kriterien für die Erstellung von Schulbüchern gibt. Auch in Punkt „r“ der Kriterien für die Erstellung von Schulbüchern ist zu sehen, dass die Unterrichtsmedien sowohl den nationalen als auch den geistigen Werten unseres

Landes entsprechen sollen. Da diese Aussage nicht konkret ist, kann zu diesen „nationalen und geistigen Werten“ je nach Interpretation alles hinzugefügt werden.

In dem Lehrbuch „Menschen A1.1“ wurde mithilfe eines Videos das Thema „Lieblingsrestaurant“ eingeführt. Wie im Kapitel „3.6.1.3“ erwähnt wurde, entspricht dieses Video vielen Erwartungen von GER und kann als sehr didaktisch bewertet werden. Die Lernende können nicht nur die Sehenswürdigkeiten, sondern auch sprachliche Äußerungen im Restaurant mithilfe dieses Videos erfahren. Dagegen befindet sich im Lehrbuch „Plus Deutsch A1.1“ kein ähnlicher Inhalt, der das alltägliche Leben des Deutschen widerspiegelt.

Man kann sagen, dass im Buch „Plus Deutsch A1.1“ auf der Seite 14 versucht wurde, verschiedene Begrüßungen zu vermitteln (Yiğit, 2019). Außer „Hallo“ und „Hi“ ist auch „Servus“ zu sehen. Da das Wort meistens in Österreich und in manchen Regionen des Deutschlands wie beispielsweise in Bayern verwendet wird, kann man diese Vielfalt positiv bewerten. Außerdem kann das als plurizentrische deutsche Sprache beachtet werden, wie beispielsweise GER erwähnt hat (2001:121). Die Vermittlung von Informationen über die DACH-Länder hilft den Lernenden, die Sprachvarietäten kennenzulernen, aber in diesem Zusammenhang scheint der Begriff unbewusst, d.h. ohne diesen Zweck verwendet worden zu sein. Denn es gibt keine Erklärung zu diesem Wort. Andererseits wird im Buch „Menschen A1.1“ ein ähnliches Thema behandelt, indem es auf einer Karte dargestellt und mit Hilfe von Fotos und Videos veranschaulicht wird.

Es lässt sich feststellen, dass das Wort „Deutschland“ in beiden Büchern fast gleich häufig vorkommt, dass aber trotzdem nur sehr wenige landeskundliche Informationen im Buch „Plus Deutsch A1.1“ zu finden sind. D.h. nicht die Quantität, sondern die Qualität spielt hier eine wichtige Rolle.

Betrachtet man die in den Büchern verwendeten Farben, kann man sagen, dass es keine großen Unterschiede gibt. In beiden Büchern wird eine Vielzahl von Farben verwendet, die in beiden Büchern eine positive Wirkung haben. Darüber hinaus befinden sich in den beiden Büchern vielfältige Farbkodierungen. Eine davon wurde im Buch „Plus Deutsch A1.1“ verwendet und sieht ähnlich wie im Buch „Menschen A1.1“ aus. Während im Buch „Menschen A1.1“ diese Farbkodierung nicht direkt vorgestellt wurde und Lernende sich Mühe geben müssen und diese Farbkodierung und ihre Funktion selbst entdecken -entdeckendes Lernen-, wurde im Buch „Plus Deutsch A1.1“ diese Funktion mithilfe einer Tabelle erklärt (Yiğit, 2019:26). Darüber hinaus werden die Lernenden

aufgefordert, die Aufsätze immer in denselben Farben zu schreiben, was nicht immer möglich ist.

Visuelle Elemente befinden sich in beiden Büchern und zeigen große Unterschiede auf, obwohl es sich bei den Fotos in beiden Büchern um Stockfotos handelt. Im Lehrbuch „Menschen A1.1“ sind meistens große und lebendige Fotos zu sehen. Im Gegenteil dazu befinden sich im Buch „Plus Deutsch A1.1“ kleine und meistens unverständliche Bilder und Fotos. Außerdem sieht es so aus, als ob in „Menschen A1.1“ die Inhalte passend zu den Fotos aufbereitet wurden, wohingegen in „Plus Deutsch“ zu sehen ist, dass die Fotos meist irrelevant sind und anscheinend versucht wurde, passende Fotos zum Inhalt zu finden.

Wie Cunningsworth (1984) hervorhob, ist "kein Lehrbuch vollständig für eine bestimmte Unterrichtssituation geeignet", also es gibt kein Lehrbuch, das für eine bestimmte Unterrichtssituation vollkommen geeignet ist. Letztendlich kann man sagen, dass es auch nicht möglich ist, ein perfektes Lehrbuch zu erstellen. Denn die Zielgruppe, die zu unterrichtende Sprache, das Land und der Ort, an dem die Sprache unterrichtet werden soll, sind unterschiedlich. Deshalb müssen wir als reflektierende Lehrer/innen, die ihre eigenen Praktiken unter Berücksichtigung sowohl lokaler als auch globaler Umstände theoretisieren, herausfinden, was für unsere Schüler/innen am besten funktioniert, um einen optimalen Erwerb der Zielsprache zu gewährleisten. Darüber hinaus ist die Auswahl des für den jeweiligen Zweck am besten geeigneten Buches von großem Nutzen, um den gewünschten Erfolg zu erzielen. Als Schlusswort möchte ich diesen Abschnitt mit folgenden Sätzen von İnal zu Ende bringen (2006:21):

Die Wahrheit ist, dass es kein perfektes Lehrbuch gibt, das den Bedürfnissen aller Schüler, Lehrer und Schulen gerecht wird. Daher sollten die Lehrkräfte darin geschult werden, wie sie ihre Lehrbücher entsprechend den Bedürfnissen ihrer Schüler auswählen und anpassen können. Die meisten Probleme beim Unterrichten einer Fremdsprache Fremdsprachenunterrichts hängen mit der Auswahl des Lehrwerks zusammen. Sobald ein Lehrbuch ausgewählt ist, werden nur wenige Anstrengungen unternommen, um die Wirksamkeit des Buches zu bewerten. In der Folge wird die Notwendigkeit, den Lehrplan zu ändern, oft ignoriert. Das traditionelle System hat wenig getan, um die für die Lehrbuchauswahl erforderlichen für die Auswahl von Lehrbüchern zu fördern, hat aber auf einer hohen Arbeitsbelastung für Schüler und Lehrer bestanden (Übr: Yaşar Ali Sarkiler, İnal, 2006:21).

EMPFEHLUNGEN

Es ist offensichtlich, dass die Türkei beim Fremdsprachenlernen Schwierigkeiten hat und Lernende die Fremdsprache nicht vollständig lernen. Dieses Misslingen sollte nicht allein auf einen einzigen Grund zurückgeführt werden, da im Fremdsprachenerwerb viele Faktoren eine aktive Rolle spielen. Daher sollten die Lehrer/innen nicht an erster Stelle für dieses Versagen verantwortlich gemacht werden, und der Lehrerberuf sollte nicht in Misskredit gebracht werden. Man kann sagen, dass die Lehrkräfte auch so manche Schwierigkeiten erleben. In diesem Zusammenhang muss der Lehrerberuf attraktiver gemacht werden, die Lehrerauswahl sollte sorgfältiger erfolgen und es sollten neue Kriterien eingeführt werden (vgl. Çelebi, 2006). Neue Ansätze oder Qualifikationen für den Fremdsprachenunterricht sollen den Lehrkräften durch Fortbildungsseminare vermittelt werden.

In der Türkei werden zweite Fremdsprachen später als in anderen EU-Ländern unterrichtet, was einen Nachteil für den Fremdsprachenerwerb darstellt. Wie der Europarat erklärt hat, sollten Maßnahmen ergriffen werden, um die Beherrschung von Grundkenntnissen zu fördern, indem mindestens zwei Fremdsprachen von einem sehr frühen Alter an unterrichtet werden. (s. Council of the European Union, 2002)

Es liegt auf der Hand, dass türkische Studierende prüfungsorientiert lernen und Sprachinstitute prüfungsorientierte Programme vorbereiten und entsprechend ausbilden. In diesem Zusammenhang wäre es sinnvoll, neben den Fremdsprachenkursen auch die Kurse der zweiten Fremdsprache in das Prüfungssystem zu integrieren. Auf diese Weise werden die Studierenden bestrebt sein, in diesen Kursen oder Prüfungen erfolgreich zu sein, auch wenn es sich um eine Prüfungsvorbereitung handelt.

Die im Unterricht zu verwendenden Materialien sollten nicht aus dem Ausland importiert werden, sondern auf der Grundlage wissenschaftlicher Daten in Pilotversuchen eingesetzt werden.

Die verwendeten Hilfsmittel und Materialien und insbesondere der Inhalt der Lehrbücher sollten unter Berücksichtigung der Kultur, der Mentalität und der Lernstile der türkischen Bevölkerung festgelegt werden. Utopische Praktiken sollten vermieden und die sozioökonomischen Realitäten des Landes berücksichtigt werden. Es sollte nicht vergessen werden, dass die meisten Fremdsprachenlehrbücher für Klassen von 20-25 Schülern konzipiert sind und diese Bücher in der Türkei seit Jahren im Unterricht verwendet werden (Übr. Yaşar Ali Sarkiler, Çelebi, 2006:304).

„Lehrbücher sind so gestaltet worden, dass sie Instrumente der selbständigen Schülerarbeit im Unterricht und der Selbstbildung sein können (Ebd., Neuner, 1989:412).“

Die nationale Bildungspolitik sollte von einer Regierungspolitik in eine staatliche Politik umgewandelt werden. Änderungen an den Programmen sollten auf der Grundlage wissenschaftlicher Daten vorgenommen werden, nicht durch den Regierungsminister (Übr. Yaşar Ali Sarkiler, Çelebi, 2006:304).

Mehr Lehrer/innen und Akademiker sollten an der Lehrplanentwicklung und der Bewertung von Schulbüchern beteiligt werden, und eine leistungsbezogene Auswahl sollte auf freiwilliger Basis erfolgen.

Schließlich darf nicht vergessen werden, dass Sprache und Spracherwerb lebendig sind. Daher ist es notwendig, die Arbeiten und Forschungen, die weltweit zu diesem Thema durchgeführt werden, zu verfolgen und mit den Lehrkräften zu teilen und die Lehrbücher entsprechend zu aktualisieren.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abutalebi, J., & Green, D. (2007). Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics* (20(3)), 242-275.
- Açıkgöz, N. M. (1997). Öğrenme ile Beyinde Oluşan Değişiklikler (Plastisite). *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29-36.
- Akdoğan, F. (2003). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme. *Info DaF* 30, 46-54.
- Akdoğan, S. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkın, C., Eğrilmez, S., & Afrashi, F. (2004). Renklerin İnsan Davranış ve Fizyolojisine Etkileri. *Türk Oftalmoloji Derneği XXXVI. Kongresi*, 33, (S. 274-282).
- ANKA. (29. März 2023). *Diyanet personel alımına gidiyor: Mülakata yeni formül!* Von Cumhuriyet: <https://www.cumhuriyet.com.tr/siyaset/diyanet-personel-alimina-gidiyor-mulakata-yeni-formul-2077642> abgerufen
- Antón, M., & Dicamilla, F. J. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal* (82 (4)), S. 547-562.
- Arnold, R. (18. 04 2023). *DIDAGMA*. Von Didaktisches Dreieck: <https://service.zfl.uni-kl.de/wp/glossar/didaktisches-dreieck> abgerufen
- Ateş, D. (2010). Türk İş Hukukunda fazla çalışma ve fazla sürelerle çalışma. *Masterarbeit*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Auswärtiges Amt. (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Berlin: Auswärtiges Amt.
- Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu. (2. 10 2022). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi*. Von <https://www.avrupa.info.tr/tr/proje/suriyeli-cocuklarin-turk-egitim-sistemine-entegrasyonunun-desteklenmesi-7010> abgerufen
- Aytemiz, A. (2000). Almanya’da Türkçe. *Avrupa’da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadil Sorunları Toplantısı*, 29.

- Başaran, B. (2002). Lehrbuchanalyse 'Hallo, Freunde!-6' im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den Türkischen Primarschulen (Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Beck, J. (1997). Boulder Daily Camera. *Elementary Spanish Program*.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts. (1994). Texte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache – 34 Maximen. In B. Kast, & G. (. Neuner, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 155-162). München: Langenscheidt KG.
- Bleckmann, P. (12 2014). *KiTaFT_Bleckmann_2014.pdf*. Abgerufen am 05. 05 2019 von KiTa Fachtexte: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Bleckmann_2014.pdf
- Brish, J. R., & Carreker, S. (2018). *Multisensory teaching of basic language skills (4th ed.)*. Paul H. Brookes Pub.
- Brown, R. M. (1984). *Sudden death*. Bantam Books.
- Buttjes, D. (1989). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In Bausch, Christ, Hüllen, & K. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 112-119). Tübingen: Francke Verlag.
- Can, E., & Can, C. I. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43-63.
- Carlsson, M., Dahl, G. B., Öckert, B., & Rooth, D. (2015). The Effect of Schooling on Cognitive Skills. *Review of Economics and Statistics* 97(3), 533-547.
- Council of the European Union. (2002). *Council of the European Union*. Abgerufen am 15. Mai 2024 von Barcelona European Council - Presidency conclusions, Council of the European Union: https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 222-251. doi:<https://doi.org/10.2307/1169960>
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters. Bilingual Research Journal*, S. 405-412.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Heinemann Books Ltd.

- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child"*. New York: Academic Press.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 285-307.
- DAAD. (2018). *Türkei Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten 2018*. Abgerufen am 19. Januar 2023 von DAAD: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/tuerkei_daad_sachstand.pdf
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirkan, M., Karaca, F., Büker, M., & Başkan, N. S. (2017). Dil Eğitiminde Yazılı Sözlüklerden Sesli Ve Görsel Sözlüklere Geçiş Sorunsalı. *Istanbul Journal of Innovation in Education* 3 (2), 17-28.
- Demiryürek, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihi (1891-1928). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(28(1)), S. 130-140.
- Duden. (1. Mai 2019). *Duden | lernen | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft*. Abgerufen am 01. Mai 2019 von Duden: <https://www.duden.de/node/193474/revision/193510>
- Duden. (10. Januar 2023). *Duden | lernen | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft*. Von Duden: <http://www.duden.com/lernen> abgerufen
- Duden. (4. Februar 2024). *Duden | Lehrplan | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft*. Von Duden: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Lehrplan> abgerufen
- Duden. (8. März 2024). *Duden | lernen | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft*. Abgerufen am 8. März 2024 von Duden: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mnemotechnik>
- EF. (15. März 2023). *EF EPI 2022 – Ranking der Englischkenntnisse nach Ländern*. Von Education First: <https://www.ef.de/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf> abgerufen
- Engel, U. H. (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Mannheim: Groos.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen!* Berlin, Heidelberg: Springer Gabler Springer-Verlag.

- Evans, S., Pude, A., & Specht, F. (2012). *Menschen Deutsch als Fremdsprache Kursbuch*. Deutschland: Hueber Verlag.
- Faistauer, R. (2011). Die sprachlichen Fertigkeiten. In C. F. H.-J. Krumm, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (2 Bände)* (S. 960-968). De Gruyter.
- Frank, S. M., Becker, M., Qi, A., Geiger, P., Frank, U. I., Rosedahl, L. A., . . . Watanabe, T. (2022). Efficient learning in children with rapid GABA boosting during and after training. *Current biology: CB*, 5022-5030. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cub.2022.10.021>
- Fromme, J., & Meder (Hrsg.), N. (2001). *Bildung und Computerspiele Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen*. Opladen: Virtuelle Welten 3.
- FSI. (17. 04 2023). *Foreign Language Training*. Von Foreign Service Institute: <https://www.state.gov/foreign-language-training/> abgerufen
- Funk, H. (2005). Ist die Qualität von Lehrwerken messbar? Ja und nein. *Japanische Gesellschaft für Germanistik*, 14-27.
- Funk, H. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 435-441.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & E. Wicke, R. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. (2018). *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen 4*. München: Ernst Klett Sprachen.
- Gebel, C., Gurt, M., & Wagner, U. (2019). Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele., (S. 241-376). Abgerufen am 05. 05 2019 von abwf: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2005/report-92b.pdf>
- GER. (2001). Abgerufen am 19. 12 2021 von Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) für Sprachen: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
- Geylan, T. (13. 05 2023). *Kamu Çalışanları Geçim Sıkıntısından Kurtarılmalıdır. – TÜRK EĞİTİM-SEN | Türkiye'nin Sendikası*. Von Türk Eğitim Sen: <https://turkegitimsen.org.tr/kamu-calisanlari-gecim-sikintisindan-kurtarilmalidir/> abgerufen

- Goethe-Institut. (2024). *Hören_de*. Abgerufen am 13. Mai 2024 von Goethe-Institut | Sprache. Kultur. Deutschland.: https://www.goethe.de/prj/dlp/dlapi/v1/index.cfm?endpoint=/tlm/download&file_ID=2848&tlm_ID=1165
- Goethe-Institut, Breitung, H., & Kirsch, D. (1996). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen oder Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann*. Köln: Dürr + Kessler.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (12. 02 2022). *T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı*. Von Geçici Korumamız Altındaki Suriyeliler: <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> abgerufen
- Gutknecht, T. (2012). *IKG*. Abgerufen am 11. 05 2019 von https://sps.ikg-rt.de/us/lb/Documents/Verantwortung_Vortrag-Gutknecht_%20IKG-2012.pdf
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Haber Merkezi. (29. März 2023). *Erdoğan: Kamuda mülakatı kaldıracağız*. Von Gazete Duvar: <https://www.gazeteduvar.com.tr/erdogan-kamuda-mulakati-kaldiracagiz-haber-1612951> abgerufen
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching (3rd ed.)*. Longman.
- Heilig, M. (2002). The cinema of the future. *Multimedia: From Wagner to virtual reality*, 239–251.
- Hill, D. A. (2013). The visual element in EFL coursebooks. In B. Tomlinson, (1998) *Developing Materials for Language Teaching. (2nd edn)* (S. 174-182). London: Bloomsbury.
- Hueber. (2024). *Hueber | Menschen - Reihen und Lehrwerke - RL Shop*. Mai 2, 2024 tarihinde Hueber: <https://shop.hueber.de/de/reihen-und-lehrwerke/menschen.html> adresinden alındı
- IDV. (2024). *DACH-Prinzip | Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e.V.* Abgerufen am 7. Mai 2024 von Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e.V.: <https://idvnetz.org/dach-prinzip>
- İnal, B. (2006). Coursebook Selection Process and Some of the Most Important Criteria to be Taken into Consideration in Foreign Language Teaching. *Journal of Arts and Sciences*, S. 19-29.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlıklar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15-26.

- Jank, M., & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Jenkins, E. M. (1997). *Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Kanyo, M. (6. 5 2023). *Lerninhalte durch optimale Wiederholung behalten - Bildungsblog*. Von Bildungsblog.ch: <https://www.bildungsblog.ch/lerninhalte-durch-optimale-wiederholung-behalten/> abgerufen
- Karakaş, A., Akyar, F., Hüküm, N., & Acar, S. (2023). *Deutschgenie A1.1*. Devlet Kitapları.
- Kaya, L. (2020). Ortaöğretim Kurumları Almanca Derslerinde Okutulmakta Olan "Wie bitte?" Adlı Ders Kitabının Dinleme Becerisi Yönünden İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kerdels, J., & Peters, G. (2016). *leseprobe_1697_ke1.pdf*. Abgerufen am 20. 05 2019 von Fern Uni Hagen: https://www.fernuni-hagen.de/mci/download/teaching/leseprobe_1697_ke1.pdf
- Kırmızı, B. (2009). Etkili bir Almanca öğretimi için öğretmen beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 268-280.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*(72(1)), 47-59. Von http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3765/is_200411/ain9468960 abgerufen
- Kocayigit, A., & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi (1923 – 2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 251-279.
- Kormos, J., & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, 399-412.
- Kostner, J. (2012). *Lautleseverfahren Teil 1: Grundlagen und Methoden | Lesen in Tirol*. Abgerufen am 1. Oktober 2023 von Lesen in Tirol: <https://lesen.tibs.at/content/artikel/lautleseverfahren-teil-1-grundlagen-und-methoden>
- Köksal, O. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Çağdaş Uygulamalarla Yöntem ve Teknikler*. Eğitim Yayınevi.
- Königs, F., & Hallet, W. (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Verlag.

- Kreisausschuss des Landkreises Marburg-Biedenkopf Fachbereich Familie, Jugend und Soziales, FD Jugendförderung OloV-Projektkoordination. (Januar 2011). Berufsbezogene Elternarbeit für Lehrkräfte und Sozialarbeiter/-innen an Haupt- und Realschulen. Marburg. Von https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/rr_datei_download.php?dateiid=3676 abgerufen
- Krumm, H. J., & Ohms-Duszenko, M. (2001). *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.) 1029-1041.
- Krumm, H.-J. (1994). *Stockholmer Kriterienkatalog* In: Kast, Bernd; Neuner Gerhard (Hrsg): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt KG, 100 – 105.
- Krumm, H.-J., Engel, U., Wierlacher, A., & u.a. (1981a). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache. Band 1. 5. Auflage*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Krumm, H.-J., Engel, U., Wierlacher, A., & u.a. (1981b). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache. Band 2. 2. Auflage*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Kumaravadivelu, Bala & Erlbaum, & Lawrence. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. 10.4324/9781410615725.
- Land schafft Leben. (2024). *Daten & Fakten | Kartoffel | Land schafft Leben*. Abgerufen am 11. Mai 2024 von Land schafft Leben: <https://www.landschaftleben.at/lebensmittel/kartoffel/daten-und-fakten#:~:text=Pro%20Einwohner%20erzeugen%20wir%20Europ%C3%A4er,zwischen%20den%20Hektarertr%C3%A4gen%20waren%20gro%C3%9F>.
- Littlewood, W. (1988). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Longo, G. M. (März 2015). *Mehrsprachigkeit - ein Schutz vor Demenz Eine Analyse des Forschungsstandes mit besonderer Berücksichtigung des Dolmetschens* (Masterarbeit). Wien.
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 34(6), 543-561.

- MEB. (1980). *Wir lernen Deutsch I*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018). *Orta Öğretim Almanca (Hazırlık, 9,10,11 ve 12 Sınıflar) Öğretim Programı*. Abgerufen am 19. 12 2021 von Orta Öğretim Almanca (Hazırlık, 9,10,11 ve 12 Sınıflar) Öğretim Programı: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333>
- MEB. (2019). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:7.*
- MEB. (2020). *2020 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:12.*
- MEB. (2021). *2021 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:16.*
- MEB. (20. März 2021a). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Von Orta Öğretim İngilizce (Hazırlık, 9,10,11 ve 12 Sınıflar) Öğretim Programı:* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> abgerufen
- MEB. (19. Januar 2022a). *Haftalık Ders Çizelgeleri*. Abgerufen am 18. Oktober 2022 von http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_OrtaOYretim-hdc-2022-2023.pdf
- MEB. (14. Februar 2022b). *Haftalık Ders Çizelgeleri*. Von MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü: https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_06/28170320_AIHL_HDC_Ek1i.pdf abgerufen
- MEB. (2022c). *2022 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:20.* MEB.
- MEB. (28. 04 2023). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021*. Von Strateji Geliştirme Başkanlığı: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 abgerufen
- MEB. (28. April 2023a). *Haftalık Ders Çizelgeleri*. Von Din Öğretimi Genel Müdürlüğü: <https://dogm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/11> abgerufen
- MEB. (20. März 2023c). *Orta Öğretim Fransızca (Hazırlık, 9,10,11 ve 12 Sınıflar) Öğretim Programı*. Von T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=341> abgerufen

- MEB. (29. 05 2023d). 24161716_2023_Mart_SzoleYmeli_OYretmen_Atama_Duyurusu.pdf. Von MEB Personel Genel Müdürlüğü: https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/24161716_2023_Mart_SzoleYmeli_OYretmen_Atama_Duyurusu.pdf abgerufen
- Neumayr, M. (14. 12 2022). *Wifi STMK Blog*. Von Warum man unbedingt eine Fremdsprache lernen sollte: <https://wifisteiermark.com/2018/08/16/warum-man-fremdsprache-lernen-sollte/> abgerufen
- Neuner G. (1989). *Allgemeinbildung, Volk und Wissen*. Berlin: Volkseigener Verlag.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Nguyen, V. M. (2021). English language-learning environments in COVID-19 era: EFL contexts, English-language environments, technology-based approach, English language learning. *AsiaCALL Online Journal*, S. 39-46. Von <https://asiacall.info/acoj/index.php/journal/article/view/21> abgerufen
- NTV Haber. (13. 05 2023). *Memur maaşlarına iyileştirme talebi | NTV*. Von NTV Haber: https://www.ntv.com.tr/ntvpara/memur-maaslarina-iyilestirme-talebi,FR82yXPBh0ax_mpfzRMUhQ abgerufen
- ÖSYM. (2023). *ÖSYM Sonuç*. August 25, 2023 tarihinde ÖSYM: <https://sonuc.osym.gov.tr/BelgeKontrol.aspx?Cache=0> adresinden alındı
- Özen, Y. (Ocak 2013). Sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeğinin geliştirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 344-357.
- Öztürk, D. S. (2021). Die analyse der texte bezüglich des lehrens der lesefähigkeit in den lehrwerksreihen „ Menschen a1.1" und „ Wie Bitte? A1.1". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öztürk, H. (2023). Eine analyse von lehrwerken 'Menschen A1' und 'Menschen A2' im hinblick auf das interkulturelle lernen im fremdsprachenunterricht. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In Krumm, Neuner, & Piepho, *Fremdsprache Deutsch, Heft 6* (S. 4-15). München: Klett-Verlag.
- Payne, J. S. (2020). Developing L2 productive language skills online and the strategic use of instructional tools. *Foreign Language Annals*, 243-249.

- Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Berlin, New York: Max Niemeyer.
- Rauch, R. (2007). *Übungstypen für den Fremdsprachenunterricht*. Abgerufen am 13. Mai 2024 von Dr. Rainer Rauch: <http://www.rainerrauch.com/Download/Uebungstypen.pdf>
- Rethfeldt, W. S. (2010). *Sonderpädagogische Feststellung der Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Lebenssituation und der schulischen Anforderung*.
- Rieger, C. L. (Autumn 1999). Visualisierungen in modernen DaF-Lehrbüchern. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, S. 174-181.
- Riemer, C. (26. Dezember 2022). *Goethe Institut - Deutsche Sprache*. Von Goethe Institut: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/lld/20483051.html> abgerufen
- Roth, H. (1976). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schandry, R. (2003). *Biologische Psychologie: mit Online-Material*. 4. Weinheim Basel: Beltz.
- Schmidt, R. (2001). *Lehrwerkanalyse*. In: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 3. unveränderte Auflage, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 397-418. Bielefeld - Jena: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schröder, K. (1995). *Sprechen und Sprachenpolitik im Europäischen Haus*. Wien: Passagen Verlag.
- Serindağ, E. (2003). Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen. *Yayımlanmış doktora tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Serindağ, E. (2005). Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2).

- SGB MEB. (10. April 2015). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014-2015*. Abgerufen am 31. März 2023 von <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153>
- SGB MEB. (10. September 2021). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021*. Abgerufen am 31. März 2023 von https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424
- SGB MEB. (9. September 2022). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022*. Abgerufen am 31. März 2023 von <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20212022/icerik/460>
- Sievertsen, H. H., & Burgess, S. (19. Juli 2023). *CEPR*. Von <https://cepr.org/voxeu/columns/schools-skills-and-learning-impact-covid-19-education> abgerufen
- Staatsministerium für Kultus. (2019). *Sachsen.de*. August 2, 2023 tarihinde Schulportal Sachsen:
<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=816&lplansc=Ot016RpUeeLWYkna0Y8m&token=f1c4a787340bd6efe0724e388f96af92>
adresinden alındı
- Steiner, V. (2021). *Exploratives Lernen: Der persönliche Weg zum Erfolg. Eine Anleitung für Studium, Beruf und Weiterbildung*. Zurich: vdf Hochschulverlag AG.
- Storch, G. (1991). *Deutsch als Fremdsprache, Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink.
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache, Eine Didaktik (9. Auflg.)*. Paderborn: UTB.
- Sträter, A. (03. 06 2019). *Pisa-Studie zum Lernen mit PC - Wissen - WDR*. Von WDR:
<https://www1.wdr.de/wissen/studie-computer-lernen-100.html> abgerufen
- Şeker, E. Ö. (2021). "Plus Deutsch" Almanca ders kitabının diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesi'nde incelenmesi . *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- T.C. Maarif Vekaleti. (1931). Ortaokul müfredat programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Maarif Vekaleti. (1934). Ortaokul müfredat programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Organizasyon Ticaret Limited Şirketi.
- Tomková, I. (2007). *Landeskunde und ihre Stellung in Lehrwerken für Deutsch. Diplomarbeit*. Brno: Masaryk Universität Pädagogische Fakultät.

- Trim, J. N. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- TÜİK. (06. 04 2019). 8492212404627274423.xls. Von Türkiye İstatistik Kurumu: http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1615 abgerufen
- TÜİK. (24. 10 2022). *TÜİK Kurumsal*. Von TÜİK Kurumsal: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=D%C4%B1%C5%9F-Ticaret-%C4%B0statistikleri-Aral%C4%B1k-2021-45535&dil=1#:~:text=Genel%20ticaret%20sistemine%20g%C3%B6re%20ihracat%202021%20y%C4%B1%C4%B1%20Ocak%2DAral%C4%B1k%20d%C3%B6neminde,424%20milyon%20dolar%20o> abgerufen
- Watkins, P. (2017). *Teaching and developing reading skills*. Cambridge: University Press.
- Wikipedia. (8. 12 2022). *Westgermanische Sprachen – Wikipedia*. Von Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Westgermanische_Sprachen abgerufen
- Yalçın, S. (1994). Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişisine Etkisi. (Doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaman, İ. (Nisan 2018). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(11), 161-175.
- Yanardağ, A. (2020). Osmanlı’dan erken cumhuriyet dönemine miras kalan bir ilköğretim meselesi; Muallim muavinleri. *Turkish History Education Journal*, 510-531.
- Yazar, Ş., Çağlayan, Y., Akyar, F., Yaşar, E., Sulak, M., & Mert, S. (2018). *Deutsch Macht Spaß A1.2*. Devlet Kitapları.
- Yıldız, Ş. (1999). Zur Kultur- und Sprachpolitik in Deutschland und der Türkei. *Hacettepe Oniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 29-52.
- Yılmaz Yiğit, D. (2019). *Plus Deutsch A1.1 Schülerbuch*. Ankara: Koza.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Abgerufen am 30. März 2023 von <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- YÖK. (2020, August 18). *Eğitim Fakültelerine Yetki Devri*. Oktober 19, 2023 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden alındı

- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de Ortaöğretim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.
- Zabun, O. (2018). *Deutsch Schülerbuch Niveaustufe A1.1 für Gymnasien*. Ankara: Ata Yayıncılık.

