

T.C.
MARMARA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
FACHBEREICH FÜR FREMDSPRACHEN UND IHRE DIDAKTIK ABTEILUNG
FÜR DIE DEUTSCHE SPRACHE UND IHRE DIDAKTIK



**Textarbeit im DaF-Unterricht: Ein kontrastiver Vergleich der Textsorten von den
Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“.**

Fatma Demir
(Masterarbeit)

2025

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**Textarbeit im DaF-Unterricht: Ein kontrastiver Vergleich der Textsorten
von den Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“.**

Almanca Yabancı Dil Öğretiminde Metin Çalışması „Deutsch für Gymnasien A1.1“ ve
„Genial Klick A1.1“ Ders Kitaplarının Metin Türlerinin Karşılaştırmalı Bir Analizi.

Fatma Demir

(Masterarbeit)

Danışman

Doç. Dr. Recep Ragıp BAŞBAĞI

İstanbul, 2025

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2025**



ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

29.08.2025

Fatma Demir

ONAY

Fatma Demir tarafından hazırlanan „Textarbeit im DaF-Unterricht: Ein kontrastiver Vergleich der Textsorten von den Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1 “ konulu çalışma, ____/____/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANISMANI

Doç. Dr. Recep Ragıp BAŞBAĞI

.....

JÜRİ ÜYESİ

Prof. Dr. Canan Senöz Ayata

.....

JÜRİ ÜYESİ

Dr. Öğr. Üyesi Katharina Marina Müller

.....

ÖZGEÇMİŞ

- 2012 Berufsbildende Schule Hauswirtschaft/Sozialpädagogik Almanya
- 2012 Fachhochschule Worms Angewandte Informatik
- 2014 Fachhochschule Worms Wirtschaftsinformatik
- 2017 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Alman Dili ve Eğitimi Ana Bilim Dalına Giriş
- 2021 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim
Dalı Alman Dili ve Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta

VORWORT

Die vorliegende Masterarbeit entstand mit meinem Betreuer Doç. Dr. Recep Ragıp Başbağı. Während meinem Praktikum an der Atatürk Fen Lisesi in Istanbul, habe ich mich viel mit Texten und dem Regionallehrwerk Deutsch für Gymnasien beschäftigt. Ich habe selbst eigene Texte für die Schüler entwickelt und diese mit ihnen praktiziert. Dadurch entstand auch das Thema für meine Masterarbeit. Bei der Analyse der Texte in diesem Lehrwerk habe ich daher versucht, meine eigenen Erfahrungen mit den Lehrwerken und dem Lernprozess der Schüler*innen mit in die Arbeit einzubringen.

Hiermit möchte ich mich für die Zusammenarbeit und Unterstützung bei meinem Betreuer Doç. Dr. Recep Ragıp Başbağı bedanken. Auch möchte ich mich recht herzlich bei meiner Familie und Freunden bedanken, die mich stets immer viel mit positivem Zuspruch motiviert und unterstützt haben. Besonders danke ich jemandem, der mir stets den Rücken gestärkt und mir mit Humor durch die Höhen und Tiefen dieser Arbeit geholfen hat.

Istanbul

August 2025

ZUSAMMENFASSUNG

Die deutsche Sprache spielt weltweit eine bedeutende Rolle als Fremdsprache. In der Türkei hat sie eine lange Tradition, die auf historische, wirtschaftliche und kulturelle Verbindungen zwischen beiden Ländern zurückzuführen ist. Trotz der Dominanz des Englischen bleibt Deutsch eine der am häufigsten gewählten Fremdsprachen, insbesondere aus beruflichen oder familiären Gründen.

Deutsch als Fremdsprache wird an staatlichen und privaten Schulen unterrichtet, wobei verschiedene Lehrwerke zum Einsatz kommen. Der Unterricht konzentriert sich auf die vier sprachlichen Kompetenzen: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Mit der Anpassung der Lehrmethoden wurden neue Textarten in die Lehrbücher integriert, insbesondere solche, die für die alltägliche Kommunikation relevant sind, wie z.B. E-Mails, Nachrichten oder Blogeinträge. Seit 2001 orientieren sich die Lehrwerke an den Standards des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Diese Arbeit analysiert Texte und Textsorten in zwei Lehrwerken: "Deutsch für Gymnasien A1.1", entwickelt vom türkischen Bildungsministerium und „Genial Klick A1.1“ des Klett Verlags. Ziel der Analyse ist es, die im Unterricht verwendeten Texte und Textsorten zu definieren, zu vergleichen und deren Einsatz in den genannten Lehrwerken zu evaluieren (vgl. Buhlmann, 2012; Europarat, 2001, S. 59-61). Grundlage der Untersuchung bildet das von Buhlmann veröffentlichte Raster des GERS zur Analyse allgemeinsprachlicher Lehrwerke, an dem sich die vorliegende Analyse orientiert.

Für die systematische Auswertung wurden die Kriterien, Themen/Inhalte, Textangebot, Fertigkeit Lesen, sowie die eingesetzten Sozialformen herangezogen. Methodisch basiert die Untersuchung auf einem kontrastiven Vergleich, eines eigenes entwickelten Kriterienrasters, dass sich auf den Stockholmer Kriterienkatalog, das Mannheimer Gutachten und dem Vorschlag, „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag“ und Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse nach Hermann Funk (Funk, 2004, S. 41-47) durchgeführt wurde. Innerhalb dieses methodischen Rahmens konzentriert sich die Analyse ausschließlich auf die Lesefertigkeit, wie sich im Kontext von Funks Qualitätsmerkmalen für Lehrwerke definiert ist (ebd.).

Die Fertigkeit Lesen nimmt im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle ein. Sie umfasst nach Funk (2004, S. 45) zum einen verstehensvorbereitende, -steuernde und -überprüfende Übungen, die sich in Sequenzen der Vorentlastung, der Informationsentnahme und des Verständnistests gliedern. Zum anderen werden Lesestrategien sowohl auf globaler als auch auf selektiver Ebene explizit trainiert. Dies zeigt sich in allgemein-globalen Fragen vor dem Lesen, in Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme sowie in expliziten Strategiehinweisen, die die Schülerinnen und Schüler beim Verstehen schriftlicher Texte unterstützen (ebd.) .

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit gliedert sich in fünf Teile. Im ersten Teil, der Einführung, werden die Problemstellung, der Zweck und die Relevanz der Untersuchung dargestellt. Zudem erfolgt die Formulierung der Forschungsfrage und der Hypothese. Der zweite Teil widmet sich der theoretischen Grundlage. Hier werden die Begriffe Text und Textsorten definiert, deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet sowie die Entwicklung der Lesekompetenz und die Rolle von Lehrwerken analysiert. Der dritte Teil beschreibt die Methodik der Untersuchung, einschließlich des Forschungsdesigns, der Stichprobe sowie der Datensammlung und -auswertung mit besonderem Fokus auf die ausgewählten Lehrwerke. Im vierten Teil werden die Ergebnisse präsentiert, indem die Lehrwerke Deutsch für Gymnasien A1.1 und Genial Klick A1.1 anhand ausgewählter Texte hinsichtlich ihrer sprachlichen und didaktischen Merkmale analysiert und miteinander verglichen werden. Schließlich folgt im fünften Teil die Schlussfolgerung mit Empfehlungen. Dieser Abschnitt fasst die Ergebnisse zusammen, reflektiert die Lehrwerke im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und gibt Vorschläge zur Verbesserung des Deutschunterrichts.

Insgesamt leistet diese Studie einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Deutschunterrichts in der Türkei und zeigt mögliche Ansätze zur Optimierung von Lehrmaterialien auf.

ÖZET

Almanca, dünya çapında önemli bir yabancı dil olarak kabul edilmektedir. Türkiye'de ise Almanca, iki ülke arasındaki tarihî, ekonomik ve kültürel bağlara dayanan köklü bir geçmişe sahiptir. İngilizcenin baskınlığına rağmen, özellikle mesleki fırsatlar veya ailevi bağlar nedeniyle Almanca, Türkiye'de en çok tercih edilen yabancı dillerden biri olmaya devam etmektedir.

Almanca, devlet ve özel okullarda yabancı dil olarak öğretilmekte olup, çeşitli ders kitapları kullanılmaktadır. Öğretim, dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört dil becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğretim yöntemlerindeki güncellemelerle birlikte ders kitaplarına, günlük iletişimde önemli olan e-posta, mesajlar ve blog yazıları gibi yeni metin türleri entegre edilmiştir. 2001 yılından itibaren ders kitapları, Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi (CEFR) standartlarına uygun olarak hazırlanmaktadır.

Bu çalışma, iki ders kitabındaki metinleri ve metin türlerini analiz etmektedir: Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen „Deutsch für Gymnasien A1.1“ ve Klett Yayınevi'ne ait „Genial Klick A1.1“. Analizin amacı, ders kitaplarında kullanılan metinleri ve metin türlerini tanımlamak, karşılaştırmak ve bu metinlerin kullanımını değerlendirmektir (bkz. Buhlmann, 2012; Europarat, 2001, s. 59–61). İncelemenin kuramsal temelini, Buhlmann tarafından yayımlanan ve genel dil öğretimi materyallerinin değerlendirilmesinde kullanılan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (GER) dayalı analiz şeması oluşturmaktadır. Bu analiz doğrultusunda çalışmanın temel değerlendirme ölçütleri olarak kriterler, konular/içerikler, metin sunumu, okuma becerisi ve uygulanan sosyal etkileşim biçimleri dikkate alınmıştır.

Yöntemsel olarak çalışma, Stockholm Kriterler Kataloğu, Mannheim Raporu, “Ders Kitaplarının Kalite Özelliklerini İncelemek – Bir Yöntem Önerisi” başlıklı çalışma ve Hermann Funk'ın ders kitabı çözümlemesine yönelik sorularına (Funk, 2004, s. 41–47) dayanan özgün bir ölçütler dizisi aracılığıyla gerçekleştirilen karşılaştırmalı bir analiz temelinde yürütülmüştür. Bu yöntemsel çerçeve kapsamında analiz, yalnızca okuma becerisine odaklanmakta olup, bu beceri Funk'ın ders kitapları için önerdiği kalite ölçütleri doğrultusunda tanımlanmıştır (a.g.e.).

Okuma becerisi, yabancı dil öğretiminde merkezi bir rol üstlenmektedir. Funk’a göre (2004, s. 45) bu beceri, bir yandan anlamaya hazırlayıcı, yönlendirici ve kontrol edici alıştırmaları içerir; bu alıştırmalar ön hazırlık, bilgi edinme ve anlama kontrolü aşamalarına ayrılır. Öte yandan, okuma stratejileri hem genel (global) hem de seçici düzeyde açıkça öğretilmektedir. Bu durum, okuma öncesinde yönlendirici genel sorularla, seçici bilgi edinmeye yönelik görevlerle ve yazılı metinleri anlamada öğrencilere destek sağlayan açık strateji yönergeleriyle kendini göstermektedir (a.g.e.).

Bu bilimsel çalışma beş bölüme ayrılmaktadır. Birinci bölüm, giriş bölümüdür ve burada araştırma probleminin tanımı, çalışmanın amacı ve önemi ortaya konulmakta, ayrıca araştırma sorusu ve hipotez formüle edilmektedir. İkinci bölüm, kuramsal temele ayrılmıştır. Bu kısımda metin ve metin türü kavramları tanımlanmakta, bunların yabancı dil öğretimi açısından önemi ele alınmakta, ayrıca okuma becerisinin gelişimi ve ders kitaplarının rolü analiz edilmektedir. Üçüncü bölüm, araştırmanın metodolojisini içermektedir; burada araştırma deseni, örneklem, veri toplama ve analiz yöntemleri açıklanmakta, özellikle seçilen ders kitaplarına odaklanılmaktadır. Dördüncü bölümde, *Deutsch für Gymnasien A1.1* ve *Genial Klick A1.1* ders kitapları seçilmiş metinler üzerinden dilsel ve didaktik özellikleri bakımından incelenmekte ve karşılaştırılmaktadır. Beşinci ve son bölümde ise sonuç ve öneriler sunulmaktadır. Bu bölüm, elde edilen bulguları özetlemekte, ders kitaplarını Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi bağlamında değerlendirmekte ve Almanca öğretiminin geliştirilmesine yönelik öneriler getirmektedir.

Genel olarak, bu çalışma Türkiye’de Almanca öğretiminin geliştirilmesine katkı sağlamakta ve öğretim materyallerinin iyileştirilmesine yönelik olası yaklaşımları ortaya koymaktadır.

ABSTRACT

The German language plays a significant role as a foreign language worldwide. In Turkey, it has a long tradition based on historical, economic, and cultural connections between the two countries. Despite the dominance of English, German remains one of the most frequently chosen foreign languages, particularly for professional or family-related reasons.

German as a foreign language is taught in both public and private schools, using various textbooks. The teaching focuses on the four language skills: listening, reading, speaking, and writing. With the adaptation of teaching methods, new text types have been integrated into textbooks, especially those relevant to everyday communication, such as emails, messages, or blog entries. Since 2001, textbooks have been aligned with the standards of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

This study analyzes texts and text types in two textbooks: “Deutsch für Gymnasien A1.1”, developed by the Turkish Ministry of Education, and “Genial Klick A1.1”, published by Klett Verlag. The aim of the analysis is to identify and compare the types of texts used in these teaching materials and to evaluate their implementation in the respective textbooks (cf. Buhlmann, 2012; Council of Europe, 2001, pp. 59–61). The theoretical basis of the investigation is the evaluation grid published by Buhlmann, derived from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which serves as the guiding model for this analysis. The evaluation focuses on the following aspects: criteria, themes/contents, text corpus, reading skill, and the social forms applied in classroom use.

Methodologically, the study is based on a contrastive comparison, utilizing a self-developed set of evaluation criteria, which draws on the Stockholm Criteria Catalogue, the Mannheim Report, the proposal “Evaluating Quality Features of Textbooks – A Procedural Suggestion”, and the textbook analysis questions formulated by Hermann Funk (Funk, 2004, pp. 41–47). Within this methodological framework, the analysis is explicitly focused on the reading skill, as defined in the context of Funk’s quality criteria for textbooks (ibid.).

Reading competence plays a central role in foreign language teaching. According to Funk (2004, p. 45), it encompasses, on the one hand, preparatory, guiding, and controlling exercises for comprehension, which are structured in sequences of pre-teaching, information retrieval, and comprehension testing. On the other hand, reading strategies are explicitly trained both on a global and on a selective level. This becomes evident through general-global questions before reading, tasks for selective information retrieval, and explicit strategy instructions that support learners in understanding written texts (ibid.).

The present academic study is divided into five parts. The first part, the introduction, presents the research problem, the purpose and relevance of the study, and formulates the research question and hypothesis. The second part is devoted to the theoretical framework. In this section, the concepts of text and text types are defined, their significance for foreign language teaching is discussed, and the development of reading competence as well as the role of textbooks are analyzed. The third part describes the methodology of the study, including the research design, the sample, and the procedures of data collection and analysis, with a particular focus on the selected textbooks. The fourth part presents the results by analyzing and comparing the textbooks *Deutsch für Gymnasien A1.1* and *Genial Klick A1.1* with regard to their linguistic and didactic features on the basis of selected texts. Finally, the fifth part contains the conclusion and recommendations. This section summarizes the findings, reflects on the textbooks within the context of the Common European Framework of Reference, and provides suggestions for the improvement of German language teaching.

Overall, this study contributes to the further development of German language teaching in Turkey and highlights possible approaches to the optimization of teaching materials.

INHALTSVERZEICHNIS

ETİK BEYANI.....	4
ONAY.....	5
ÖZGEÇMİŞ.....	6
VORWORT.....	7
ZUSAMMENFASSUNG.....	8
ÖZET.....	10
ABSTRACT.....	12
TABELLEN.....	15
GRAFIKEN.....	16
ABBILDUNGEN.....	17
ABKÜRZUNGEN UND SYMBOLE.....	17
TEIL 1: EINLEITUNG.....	18
1.1 Problemstellung und Fragestellung.....	19
1.2 Relevanz der Untersuchung.....	22
1.3 Zweck und Bedeutung.....	22
1.4 Eingrenzung.....	24
1.5 Gesamtheit und Stichprobe.....	25
TEIL 2: THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	28
2.1 Bestimmung der Grundbegriffe:.....	28
2.1.1 Der Textbegriff.....	31
2.1.2 Die Textsorte.....	34
2.1.3 Textsorten im Fremdsprachenunterricht.....	37
2.2 Die Funktion von Texten unter dem kommunikativen und didaktischen Lernaspekt.....	38
2.3 Lesekompetenzentwicklung durch Textsorten im Fremdsprachenunterricht.....	39
2.4 Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Grundlagen, Strategien und Methoden.....	40
2.5 Lehrwerkstexte als Schlüssel zur Lesemotivation: Vielfalt und Herausforderungen.....	46
2.5.1 Förderung der Lesemotivation durch Lehrwerkstexte.....	46
2.5.2 Textsorten und ihre Platzierung innerhalb der Lektionen/Kapitel.....	48
TEIL 3: FORSCHUNGSSTAND DEUTSCHLAND UND TÜRKEI.....	50
TEIL 4: METHODIK.....	54
4.1 Forschungsdesign.....	55
4.2 Form der Datenerhebung.....	57

TEIL 5: ARBEITSERGEBNISSE.....	60
5.1 Datenanalyse beider Lehrwerke.....	60
5.1.1 Textsorten in den Lehrwerken.....	62
5.1.2 Tabellarischer und thematischer Aufbau in den Lehrwerken.....	70
5.2 Datenauswertung.....	77
5.2.1 Auswertung für das Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“.....	77
5.2.2 Auswertung für das Lehrwerk Genial Klick A1.1.....	82
5.3 Wichtige Erkenntnisse.....	87
TEIL 6: SCHLUSSFOLGERUNG UND EMPFEHLUNG.....	101
6.1 Abschließende Bewertung.....	101
6.1.1 Antwort auf Forschungsfrage 1.....	107
6.1.2 Antwort auf Forschungsfrage 2.....	111
6.2 Kritische Reflexion.....	116
6.3 Ausblick.....	119
TEIL 7: LITERATURVERZEICHNIS.....	123
TEIL 8: ANHANG.....	129

TABELLEN

Tabelle 1:	Vergleich der Themen in den Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“
Tabelle 2:	Analyseraster der Lehrwerke, nach den Fragen im Kriterienraster vom Stockholmer Kriterienkatalog, Funk und Mannheimer Gutachten
Tabelle 3:	Kriterienkatalog mit Fragen für die Ausarbeitung
Tabelle 4:	Gegenüberstellung der Textsorten, die in beiden Lehrwerken vorkommen
Tabelle 5:	Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1
Tabelle 6:	Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1
Tabelle 7:	Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1
Tabelle 8:	Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1
Tabelle 9:	Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1
Tabelle 10:	Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1
Tabelle 11:	Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1
Tabelle 12:	Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1
Tabelle 13:	Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1
Tabelle 14:	Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1
Tabelle 15:	Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1
Tabelle 16:	Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1
Tabelle 17:	Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1
Tabelle 18:	Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1
Tabelle 19:	Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1
Tabelle 20:	Kurzer kontrastiver Überblick der Texte, nach den Fragen im Kriterienraster
Tabelle 21:	Verstehenshilfen, die in den Lehrwerken vorkommen.

GRAFIKEN

- Grafik 1: Themen, die im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1 vorkommen.
Grafik 2: Themen, die im Lehrwerk Genial Klick A1.1 vorkommen.
Grafik 3: Textsorten, die in den Lehrwerken vorkommen.
Grafik 4: Vergleich der Textarten, die in den Lehrwerken vorkommen.
Grafik 5: Textorganisation, die in den Lehrwerken vorkommen.
Grafik 6: Kontextualisierbarkeit und Orientierungskompetenz, die in den Lehrwerken vorkommen.

ABBILDUNGEN

- Abb.1 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 5 Die Wochentage
Abb.2 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 3 Ein Deutschlehrer erzählt
Abb.3 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 14 Wir essen gesund
Abb.4 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 17 Eine E-Mail
Abb. 5 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 1 Hallo, wie heißt du?
Abb.6 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 5 Tiere und Leute
Abb.7 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 4 Meine Schule
Abb.8 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 5 Meine Lieblingstiere
Abb.9 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 4 Wir, ihr, sie und Sie
Abb.10a) „Genial Klick A1.1“ Kapitel 2 Wer, was, wie, wo, woher?
Abb.10b) „Genial Klick A1.1“ Kapitel 6 Mein Tag – meine Woche
Abb.10c) „Genial Klick A1.1“ Kapitel 5 Eine, meine, keine
Abb.11 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 19 Unsere Hobbys
Abb.12 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 6 Wohin?
Abb.13 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 17 Besondere Tage
Abb.14 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 23 Einkaufen
Abb.15 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 2 Medien AG
Abb.16 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 14 Essen und Trinken
Abb.17 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 2 Medien AG

ABKÜRZUNGEN UND SYMBOLE

bzw.	beziehungsweise
DaF	Deutsch als Fremdsprache
d.h.	das heißt
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
KD	Kommunikative Didaktik
ID	Interkulturelle Didaktik
ggf.	gegebenenfalls
vgl.	vergleichende
usw.	und so weiter
z.B.	zum Beispiel

TEIL 1: EINLEITUNG

Sprache ist das zentrale Medium menschlicher Kommunikation und spielt eine Schlüsselrolle für interkulturellen Dialog und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Sie ermöglicht den Austausch von Wissen, fördert Verständnis und eröffnet neue Perspektiven. Gleichzeitig prägt sie unsere Identität, bewahrt kulturelle Werte und beeinflusst zwischenmenschliche Beziehungen.

Im digitalen Zeitalter gewinnt sprachliche Präzision zunehmend an Bedeutung. Soziale Medien und digitale Kommunikation stellen uns vor neue Herausforderungen, da Sprache oft verkürzt und informell genutzt wird. Umso wichtiger ist es, sprachliche Nuancen zu verstehen und sich klar und respektvoll auszudrücken, um Missverständnisse zu vermeiden und Brücken zwischen Menschen zu bauen.

Auch im Bildungsbereich ist Sprache von zentraler Bedeutung. Sie bildet die Grundlage für schulischen und beruflichen Erfolg. Der Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz fördert interkulturellen Verständnis und globale Zusammenarbeit. Moderne Fremdsprachendidaktik setzt zunehmend auf praxisnahe und kommunikative Methoden. Anstelle rein grammatikbasierter Ansätze rücken interaktive Lernformen, authentische Materialien und digitale Medien in den Fokus. Dabei wird nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Kompetenz vermittelt, um den Lernenden die Anwendung der Sprache in realen Situationen zu ermöglichen.

Sprache ist mehr als nur ein Mittel zur Verständigung - sie gestaltet unsere Welt, verbindet Kulturen und schafft Zugang zu neuen Möglichkeiten. Sie bleibt ein unverzichtbarer Bestandteil menschlichen Miteinanders und ein Schlüssel zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung.

1.1 Problemstellung und Fragestellung

Lehrwerke sind ein häufig verwendetes Instrument im FSU und sollten den Lernprozess unterstützen. Jedoch können Lehrwerke auch zu Herausforderungen führen. Im Folgenden werden einige Probleme und Herausforderungen aufgezeigt, die mit Lehrwerken verbunden sein können. Die Fragestellung der Arbeit wird ebenfalls formuliert.

Lehrwerke können zu einer einseitigen Ausrichtung neigen, d.h. bestimmte Bereiche der Sprache oder spezifische Themen übermäßig betonen oder vernachlässigen. Dies kann zu unausgewogenem Spracherwerb führen und den Lernenden eine begrenzte Sichtweise auf die Sprache vermitteln.

Mangelnde Aktualität aufweisen ist ein weiterer Aspekt, da Sprachen und Kulturen sich ständig entwickeln (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer, 2011, S.1221, ff). Ein weiteres Problem kann die begrenzte Authentizität sein, Lehrwerke verwenden oft Beispiele und Texte, die speziell für den Unterricht erstellt werden. Sie können auch nicht Bedürfnisse und Interessen einzelner berücksichtigen. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Lehrwerke oft dazu neigen, die Sprache zu vereinfachen und komplexe Strukturen oder authentische Sprachmuster vermeiden (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer, 2011, S.1215, ff).

Einschränkung der Individualisierung ist ein weiteres Problem, da Lehrwerke in der Regel für Massenunterricht konzipiert werden (vgl. Thonhauser, 2020, S. 1453-1455). Dies kann dazu führen, dass die Lernende sich nicht ausreichend mit den Inhalten identifizieren können und möglicherweise weniger motiviert sind.

Trotz dieser Herausforderungen können Lehrwerke eine wertvolle Ressource im Sprachunterricht sein. Lehrkräfte können ihre Erfahrungen und ihr Fachwissen nutzen, um die Materialien zu ergänzen, anzupassen und zu erweitern, um den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Der bewusste Einsatz von authentischen Materialien und die Integration unterschiedlicher Lernressourcen können dazu beitragen, einige der genannten Probleme zu überwinden und einen effektiven und abwechslungsreichen Sprachunterricht zu verwirklichen.

Im Folgenden möchte ich die folgenden Forschungsfragen für diese Arbeit ableiten.

→“Inwieweit tragen die Texte und Themen der Lehrwerke zur Förderung der Lesemotivation auf dem Niveau A1.1 bei?

→„Welche Textsorten finden sich in den analysierten Lehrwerken, und wie sind diese innerhalb der Lektionen/Kapiteln strukturell eingebettet?“

Auf der Grundlage dieser beiden oben erwähnten Forschungsfragen wird ein Analyseraster mit weiteren sieben Teilforschungsfragen erstellt. Diese Fragen berufen sich auf die Kriterienkataloge von Hans-Jürgen Krumm, dem Stockholmer Kriterienkatalog, Hermann Funks Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse und Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag und dem Mannheimer Gutachten. Ein Raster zur Analyse von allgemeinsprachlichen Lehrwerken des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wurde ebenfalls für die Analyse verwendet (siehe Anhang 2).

Diese Fragen stellen sich folgendermaßen zusammen:

1. Welche Texte und Themen fördern die Lerner zum Lesen an?
2. Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Themen? Welche Themenbereiche gibt es (Sport, Hobbys, Kunst etc.)?
3. Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Textsorten (Dialoge, erzählende Texte, beschreibende Texte, informative Texte, Sach-/Fachtexte, Zeitungstexte, Spieltexte und Rollenspiele)? Gibt es authentische oder literarische Texte (zitiert nach Buhlmann, 2012, Krumm, Stockholmer Kriterienkatalog, S. 52)?
4. Enthält das Lehrwerk authentische Texte (Texte, die nicht zum Zweck des Sprachunterrichts geschrieben wurden)? Welchen Charakter haben diese Texte (rein illustrativ/fakultativ/Arbeitstexte) (zitiert nach Buhlmann, 2012, Hermann Funk, S. 55)?

5. Werden Verstehenshilfen, vorentlastende und verstehensübergreifende Übungen mit dem Text verbunden (zitiert nach Buhlmann, 2012, Hermann Funk, S. 56)?
6. Sind die Texte nach Textsorten oder Situationstypen über die Lektionen/Kapitel verteilt (Engel, Mannheimer Gutachten, 1977, S. 12)?
7. Können die Texte als situationsgerechte Vorbilder der Schreib- und Sprechkommunikation dienen (Kontextualisierbarkeit)? Und ist die Auswahl der Texte auf die Entwicklung sozialer Kompetenz (Orientierungskompetenz) angelegt (Engel, Mannheimer Gutachten, 1977, S. 17)?

1.2 Relevanz der Untersuchung

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der Analyse des Textgebrauchs in den Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Untersuchung der Textsorten, sowie die Unterschiede der Texte und Textsorten und wie sie im Hinblick auf die Lesekompetenzentwicklung im Unterricht beitragen können. Die Texte in diesen Lehrwerken werden anhand der Kriterien, die aus den Kriterienkatalogen; Stockholmer Kriterienkatalog, Funks Kriterien zur Lehrwerkanalyse und Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag und dem Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache analysiert und bewertet.

Die Studie konzentriert sich auf die Analyse der Texte in beiden Lehrwerken hinsichtlich ihrer Eignung für die Lesekompetenz auf dem Niveau A1. Es werden speziell die Texte ausgewertet, die auf diesem Sprachniveau angesiedelt sind.

1.3 Zweck und Bedeutung

Lehrwerke werden vielfach als Hauptquelle im FSU verwendet und sind ein Grundelement des Unterrichts. Um das Lernen zu fördern, bieten sie eine Orientierung und Strukturierung und stellen eine gemeinschaftliche Grundlage. Allerdings sind Lehrwerke nicht frei von Problemen, die sich auf den Lernerfolg und die Effektivität des Unterrichts auswirken können.

Eine zentrale Problemstellung ist die Frage nach der Aktualität und Relevanz der Lehrwerke. Sprache und Kultur unterliegen einem ständigen Wandel, was bedeutet, dass Lehrwerke schnell veralten können und eine regelmäßige Überarbeitung und Aktualisierung daher von großer Bedeutung ist.

Die Anpassung von Lehrwerken ist ein weiterer Aspekt, weil sie den Bedürfnissen und dem Sprachniveau der Lernenden angepasst werden sollten. Sie sollten weder zu einfach sein noch zu komplex. Je nach dem Sprachniveau und den individuellen Lernbedürfnissen der Lernenden sollten die Lehrwerke gestaltet werden. Ein Lehrwerk, das zu schwierig ist, kann demotivieren und die Lernenden überfordern, während ein Lehrwerk, das zu einfach ist, nicht genug Herausforderung bietet und nicht ausreichend zum Spracherwerb beiträgt.

Schließlich besteht auch eine Herausforderung darin, Lehrwerke an die verschiedenen Lernstile und -bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Lernende haben unterschiedliche Präferenzen und Bedürfnisse, wenn es um die Lernmethoden und -materialien geht. Einige bevorzugen visuelle Materialien, während andere eher auf akustische oder kinästhetische Methoden ansprechen. Lehrwerke müssen ein effektives und ansprechendes Lernumfeld schaffen können.

Insgesamt zeigt, dass Lehrwerke zwar ein wichtiges Werkzeug im FSU darstellen, jedoch auch mit Herausforderung und Problemstellung verbunden sind. Lehrkräfte müssen daher sorgfältig auswählen und anpassen, um sicherzustellen, dass Lehrwerke den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden und ein effektives Lernumfeld schaffen. Lehrwerke sind zentrale Instrumente im Fremdsprachenunterricht. Sie strukturieren den Lernprozess, geben Orientierung und schaffen eine gemeinsame Grundlage für Lehrende und Lernende. Ihre Qualität wirkt sich unmittelbar auf den Lernerfolg und die Effektivität des Unterrichts aus. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Lehrtexte im Lehrwerk gestaltet sein müssen, um insbesondere auf der elementaren Niveaustufe A1 den didaktischen Anforderungen gerecht zu werden (Nünning & Surkamp, 2018).

Gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) zeichnet sich die Niveaustufe A1 durch begrenzte rezeptive Fähigkeiten aus:

Lesen nach der Niveaustufe A1:

- Ich kann die Grundaussage eines einfachen Informationstextes und kurzer, einfacher Beschreibungen verstehen, insbesondere wenn diese Bilder enthalten, die den Text erklären.
- Ich kann sehr kurze, einfache Texte mit bekannten Namen, Wörtern und grundlegenden Redewendungen verstehen, wenn ich zum Beispiel Teile des Textes noch einmal lese.
- Ich kann kurzen, einfach geschriebenen Anleitungen folgen, insbesondere wenn sie Bilder enthalten.
- Ich kann bekannte Namen, Wörter und sehr einfache Redewendungen in einfachen Mitteilungen in den häufigsten Alltagssituationen erkennen.
- Ich kann kurze, einfache Mitteilungen, z. B. auf Postkarten, verstehen

Leseverstehen nach der Niveaustufe A1 (GER, 2001, S. 230):

- Sehr kurze, einfache Texte, insbesondere kurze, einfache Beschreibungen, die Bilder beinhalten
- Kurze einfach geschriebene Anweisungen, z. B. einfache Notizen und Postkarten

Die Gestaltung von Texten für das Niveau A1 muss sich daher eng an den Lesezielen des GER orientieren. Es geht um die Vermittlung von Inhalten in einfacher Sprache, mit klarer Gliederung, bekanntem Wortschatz und hoher Alltagsrelevanz. Dabei ist die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernstile von zentraler Bedeutung, um ein inklusives und motivierendes Lernumfeld zu schaffen (Reich, 2008).

1.4 Eingrenzung

In dieser Untersuchung werden die Lehrwerke, die im Unterricht verwendet werden, gezielt eingegrenzt. Es werden zwei spezifische Lehrwerke analysiert. Das erste Lehrwerk ist ein Regionallehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“, das an einem Anadolu-Gymnasium eingesetzt wird. Dieses Lehrwerk ist speziell auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler dieser Schulform zugeschnitten. Das zweite Lehrwerk ist, „Genial Klick A1.1“, ein Lehrwerk des Klett-Verlags, das ebenfalls für den Sprachunterricht konzipiert wurde.

Der Fokus der Analyse liegt auf den Textsorten und Texten, die in diesen Lehrwerken vorkommen. Es werden ausschließlich die Texte untersucht, sowie die in den oben erwähnten Büchern präsentiert und verwendet werden.

Die Analyse konzentriert sich dabei auf folgende Aspekte:

- **Textstile:** Welche sprachlichen Merkmale und Stilrichtungen weisen die Texte auf? Handelt es sich um erzählende, informierende, argumentierende oder andere Textarten?
- **Phasen der Textarbeit:** Welche methodischen Schritte werden im Unterricht zur Bearbeitung der Texte durchgeführt? Dazu gehört z.B. das Vorentlasten des Wortschatzes, das erste Lesen, das tiefere Verständnis der Inhalte oder die Nachbereitung der Texte.
- **Lesestrategien und -techniken:** Welche Techniken werden den Lernenden vermittelt, um die Texte besser zu verstehen? Dazu gehören z.B. das Überfliegen (Skimming), das selektive Lesen (Scanning) oder das detaillierte Lesen und Verstehen der Texte.

Die Analyse beschränkt sich dabei ausschließlich auf die oben genannten Lehrwerke auf dem Sprachniveau A1.1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Das bedeutet, dass nur Texte untersucht werden, die für Lernende in der Anfangsphase des Spracherwerbs geeignet sind. Die Lehrwerke „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und "Genial Klick A1.1“ wurden speziell ausgesucht, da beide in der Türkei an staatlichen Schulen verwendet werden. Das Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“ habe ich in meinem Praktikum verwendet und war mir daher ein bekanntes Lehrwerk. Das Lehrwerk "Genial Klick A1.1“ vom Klett Verlag habe ich mir ausgesucht, weil ich dem Klett Verlag folge und das Lehrwerk ebenfalls in der Türkei an staatlichen Schulen verwendet wird. Das Regionallehrwerk wird mit einem deutschen Lehrwerk verglichen und analysiert. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden dargelegt.

1.5 Gesamtheit und Stichprobe

Alle DaF-Lehrwerke auf dem Sprachniveau A1.1 bilden die Gesamtheit der vorliegenden Masterarbeit; jedoch werden als Stichprobe in dieser Masterarbeit zwei Lehrwerke auf dem Sprachniveau

A1.1 verwendet. Das erste Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“, wurde von der türkischen Lehrkraft Oya Akay Zabun entwickelt. Es wird in der Türkei vor allem an Gymnasien der Sekundarstufe genutzt, insbesondere in den 9. und 10. Jahrgangsstufen, wo Deutsch als zweite Fremdsprache mit zwei Stunden pro Woche unterrichtet wird.

Das zweite Lehrwerk „Genial Klick A1.1“ stammt von Michael Koenig, Ute Koithan, Theo Scherling und Hermann Funk. „Genial Klick“ wird international an verschiedenen Bildungseinrichtungen verwendet und ist auch in der Türkei weit verbreitet, wo es an Gymnasien der Sekundarstufe eingesetzt wird, die Deutsch als zweite Fremdsprache anbieten.

Beide Lehrwerke richten sich an dieselbe Zielgruppe, nämlich an Jugendliche im Alter von 14-18 Jahren. „Deutsch für Gymnasien“ umfasst acht Kapitel, die jeweils in drei Lektionen unterteilt sind. Im Gegensatz dazu besteht „Genial Klick“ aus sechs Kapiteln, die keine weiteren Lektionen enthalten, jedoch durch ein Plateau ergänzt wird.

Eine Übersicht der behandelten Themen findet sich in Tabelle 1 unten:

Deutsch für Gymnasien	Genial Klick
1. Information zur Person	1. Was weißt du über D-A-C-H?
2. Die Schule	2. Die Medien-AG
3. Die Gesellschaft	3. Mein Schulalltag
4. Tägliches Leben	4. Schule.. Schule.. Schule..
5. Essen und Trinken	Plateau P1
6. Besondere Tage	5. Meine Lieblingstiere
7. Freizeitaktivitäten	6. Lust auf Freizeit?
8. Einkaufen	

Tabelle 1: Vergleich der Themen in den Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“

Die Gemeinsamkeiten der Themen aus der Tabelle 1 sind:

1. Persönliche Informationen und Gesellschaft: Beide Lehrwerke behandeln grundlegende Informationen über Personen und gesellschaftliche Strukturen.
2. Schule und schulische Aktivitäten: Beide Lehrwerke thematisieren den Schulalltag, wobei Genial Klick mehrere Kapitel dazu bietet.
3. Alltag und Lebensweise: Der Alltag wird in beiden Lehrwerken behandelt, wenn auch mit unterschiedlichem Fokus und Themen.
4. Freizeit und Hobbys: Beide Lehrwerke beschäftigen sich mit Freizeitaktivitäten der Lernenden.

Insgesamt gibt es vier thematische Überschneidungen, jedoch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Während „Deutsch für Gymnasien“ eher klassische Themen wie Gesellschaft, Einkaufen und Essen behandelt, legt „Genial Klick“ stärkeren Fokus auf schulische und freizeitbezogene Aspekte.

TEIL 2: THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 Bestimmung der Grundbegriffe:

Zu Beginn der Arbeit, ist es von großer Bedeutung folgende Begriffe zu definieren. Es werden einige Publikationen des Wortes „Text“ erwähnt, die für diese Arbeit als bedeutend gelten. Der Begriff „Text“ im Kontext der Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik wird im weiteren Verlauf näher betrachtet.

Die Bestimmung des Grundbegriffs „Text“ ist von zentraler Bedeutung für das Verständnis von Kommunikation, Sprache und Literatur. Ein Text kann als eine Einheit von zusammenhängenden sprachlichen Äußerungen betrachtet werden, die eine in sich geschlossene Bedeutungseinheit bilden.

Ein Text kann verschiedene Formen annehmen, darunter schriftliche, mündliche oder visuelle Darstellungen. Er kann aus einzelnen Sätzen, Absätzen oder sogar längeren Passagen bestehen. Dabei geht es jedoch nicht nur um die bloße Aneinanderreihung von Wörtern oder Sätzen, sondern um die Art und Weise, wie diese Elemente zusammenwirken, um eine kohärente Bedeutung zu erzeugen (Roche 2020, S. 189 ff).

Ein Text hat eine bestimmte Struktur, die es ermöglicht Informationen zu vermitteln, Ideen auszudrücken oder Emotionen zu vermitteln. Er kann narrative, argumentative, beschreibende oder poetische Elemente enthalten und verschiedene Zwecke erfüllen, wie zum Beispiel informieren, unterhalten, überzeugen oder reflektieren.

Brinker (2010) definiert Texte als sprachliche Gebilde, die unter bestimmten situativen, kommunikativen und funktionalen Bedingungen entstehen und zur Erfüllung kommunikativer Aufgaben dienen (Brinker, 2010, S. 11-17).

Roters und Schart (2020) definieren Texte im Kontext des DaF-Unterrichts als sprachliche Einheiten, die als zusammenhängend wahrgenommen werden und einem bestimmten kommunikativen Zweck dienen. Dabei kann es sich sowohl um traditionelle als auch um digitale oder multimodale Textsorten handeln, wie etwa E-Mails, Blogs oder Kommentare (Roters, Schart, 2020, S. 280-297).

Es ist wichtig anzumerken, dass die Definition des Textbegriffs im Laufe der Zeit und in verschiedenen Fachbereichen variieren kann. Linguisten, Literaturwissenschaftler, Kommunikationswissenschaftler und andere Fachleute haben unterschiedliche Ansätze und Perspektiven um den Begriff „Text“ zu bestimmen.

Insgesamt kann der Grundbegriff „Text“ als eine sprachliche Einheit betrachtet werden, die zusammenhängende Bedeutungen enthält und in einem bestimmten sozialen Kontext verwendet wird. Der Text hat eine Struktur, einen Zweck und richtet sich an ein bestimmtes Publikum. Durch die Untersuchung von Texten können wir Einblicke in Sprache, Kommunikation und Literatur gewinnen und ihr Verständnis vertiefen.

Texte spielen im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle und haben eine große Bedeutung für den Spracherwerb. Sie dienen als elementares Material, um die Sprache zu präsentieren, zu üben und zu verstehen. Im Folgenden werden die Bedeutungen von Texten im Fremdsprachenunterricht sowie ihre verschiedenen Funktionen und Vorteile erläutert (Bausch, Christ & Krumm, 2003).

1. Sprachstrukturen und Vokabular vermitteln: Durch Texte erleben die Lernende verschiedene sprachliche Strukturen, Grammatikregeln und Vokabeln in einem authentischen Kontext. Die Begegnung mit unterschiedlichen Textarten wie Dialogen, Artikeln, Gedichten oder Geschichten können Lernende ihr Sprachverständnis erweitern und ihre Kenntnisse festigen.
2. Leseverständnis fördern: Durch das Lesen von Texten verbessern die Lernende ihre Lesefähigkeiten und erweitern ihren Wortschatz, verbessern ihre Lesetechnik und entwickeln Strategien zur Texterschließung in der Zielsprache. Das Lesen authentischer Texte ermöglicht den Lernenden auch Einblicke in die Kultur und das Leben der Sprecher der Zielsprache.
3. Hörverständnis entwickeln: Texte erfüllen nicht nur die Funktion des Lesens, sondern dienen auch dem Hören. Hörtexte wie Interviews, Dialoge oder Aufnahmen ermöglichen es den Lernenden, ihr Hörverständnis zu trainieren und ihre Fähigkeiten zu verbessern. Hörtexte dienen auch die gesprochene Sprache zu verstehen, inklusive Aussprache, Intonation und Redewendungen.

4. Sprechen und Schreiben fördern: Texte bieten auch Anlässe für mündliche und schriftliche Kommunikation. Lernende können über Texte diskutieren, sie zusammenfassen Meinungen äußern oder eigene Texte verfassen. Durch die Arbeit mit Texten entwickeln sie ihre mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten, erweitern ihren Wortschatz und verbessern ihre Grammatikkenntnisse.
5. Kulturelles Verständnis: Texte sind auch ein Fenster in die Kultur der Zielsprache. Durch das Lesen von Texten aus verschiedenen Kulturkreisen können Lernende kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken, kulturelles Wissen aufbauen und interkulturelle Kompetenz entwickeln.
6. Motivation und Interesse: Texte, die gut ausgewählt und interessant sind, können die Motivation der Lernende steigern. Wenn sie sich mit spannenden Themen, Geschichten oder Inhalten auseinandersetzen, sind sie motivierter, die Sprache zu lernen und sich aktiv mit den Texten auseinanderzusetzen.

Wichtig ist es, dass Lehrkräfte bei der Auswahl von Texten die Bedürfnisse, Interessen und das Sprachniveau der Lernenden berücksichtigen sollten. Durch eine abwechslungsreiche Auswahl von Texten können Lehrkräfte den Lernprozess bereichern und die Lernenden dabei unterstützen, ihre sprachlichen Fertigkeiten zu entwickeln und zu erweitern (ebd.).

Texte bieten nicht nur die Möglichkeit die Sprache in authentischen Kontexten zu erleben, sondern dienen auch als wichtige Quelle für das Erlernen von Vokabular, Grammatik und kulturellem Verständnis.

Ein wesentlicher Aspekt der Verwendung von Texten im Fremdsprachenunterricht ist die Förderung des Leseverständnisses. Das Lesen von Texten ermöglicht den Lernenden, wie oben beschrieben, ihren Wortschatz zu erweitern, grammatische Strukturen in ihrer Anwendung zu beobachten und ihre Fähigkeit zur Textinterpretation und Informationsaufnahme zu verbessern. Durch das Lesen von verschiedenen Textsorten wie Zeitungsartikeln, literarische Werke, Blogs oder Webseiten usw. können die Lernenden auch verschiedene Schreibstile, kulturelle Nuancen und

unterschiedliche Perspektiven kennenlernen. Weiteres über das Hörverstehen und dem mündlichen Ausdruck wird in dieser Masterarbeit nicht erläutert.

Wie oben erwähnt, sind Texte ein Fenster zur Kultur und zum kulturellen Verständnis, Sie vermitteln den Lernenden nicht nur sprachliche Strukturen, sondern auch Einsichten in die Lebensweise, Traditionen, Werte und die Geschichte der Zielsprachengemeinschaft. Durch das Lesen von literarischen Werken oder kulturellen Texten können die Lernende ihre interkulturelle Kompetenz entwickeln und ein tieferes Verständnis für die kulturelle Vielfalt gewinnen.

Darüber hinaus bieten Texte im Fremdsprachenunterricht vielfältige Möglichkeiten für kreative und interaktive Aktivitäten. Die Lernenden können beispielsweise Dialoge schreiben, Rollenspiele durchführen, Texte analysieren, Diskussionen führen oder Zusammenfassungen verfassen. Dies fördert nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die kognitiven Fähigkeiten wie kritisches Denken, Problemlösung und kreatives Denken

Damit man ein angemessenes Maß an Herausforderung und Motivation gewährleisten kann, müssen die Texte dem Sprachniveau und den Interessen der Lernenden entsprechen. Wichtig ist auch, eine Vielfalt an Texten einzubeziehen, um den Lernenden verschiedene Themen, Stile und Genres zu präsentieren.

Insgesamt spielen Texte eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht, da sie den Lernenden die Möglichkeit geben, die Sprache in authentischen Kontexten zu erleben, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln und ein tieferes Verständnis für die Kultur der Zielsprache kennen zu lernen.

2.1.1 Der Textbegriff

Der Begriff „Text“ wird gemäß der Fachliteratur folgend definiert:

Edelhoff (1985, S. 8) betont, dass der Text das eigentliche Mittel des Fremdsprachenlernens ist. Nach seiner zweidimensionalen Textdefinition erfüllt ein Text immer zwei Funktionen: Er ist einerseits eine Mitteilung, die Informationen, Meinungen, Sachverhalte, Argumente usw. enthält, die verstanden werden müssen, um eine Grundlage für den fremdsprachlichen Unterricht zu schaffen. Andererseits stellt ein Text eine weitere Herausforderung dar, die der Sprachlernende bewältigen muss: Er muss erkennen, wie die Inhalte sprachlich vermittelt werden. Der Text liefert somit nicht nur inhaltliche Informationen, sondern auch sprachliche Strukturen und Ausdrucksformen, die von den Lernenden erfasst und verstanden werden müssen. Der Text ist daher ein zentrales Element im

Fremdsprachenunterricht, da er die Möglichkeit bietet, sowohl den Inhalt als auch die sprachliche Form zu erfassen und zu verstehen (Edelhoff 1985, S.8).

Heinemann & Viehweger (1991) haben die Texte als Mittel sprachlicher Handlungen, die in sozialen Kontexten produziert und verstanden werden definiert. Texte sind nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell und sozial bedingt (Heinemann & Viehweger, 1991).

Laut dem Fachlexikon von Barkowski und Krumm, wird eine weitere Charakteristik des Textbegriffs beschrieben. „Ein Text wird oft als abgegrenzte, inhaltlich und grammatikalisch zusammenhängende (sprachliche) Äußerung (in mündlicher oder schriftlicher Form) mit erkennbarer kommunikativer Funktion definiert.“. Die Textlinguistik untersucht den Text als die umfassendste sprachliche Einheit und strebt danach, ihn anhand der Merkmale der Textualität von anderen nicht-textuellen Elementen abzugrenzen. Zudem werden verschiedene Textsorten definiert und analysiert (Barkowski, Krumm 2010, S. 339).

Diese Definitionen verdeutlichen, dass ein Text eine Abfolge von sprachlichen Äußerungen darstellt, die in einer spezifischen kommunikativen Situation präsentiert wird. Er weist inhaltliche und grammatikalische Kohärenz auf und erfüllt eine erkennbare kommunikative Funktion. Ein Text kann sowohl mündlich als auch schriftlich sein und wird als die höchste sprachliche Einheit betrachtet. Die Textualität sowie die Unterscheidung verschiedener Textsorten spielen eine zentrale Rolle bei der Analyse und Abgrenzung von Texten.

Im Gegensatz zur textlinguistischen Auffassung wird ein Text aus der didaktischen Perspektive als ein Mittel definiert, das vorrangig dazu dient, die Kommunikationsziele des Unterrichts zu erreichen und sich an einen Leser oder Zuhörer richtet.

Die Definition von Storch umfasst sowohl die sprachsystematische, als auch die kommunikative Perspektive von Texten. Sprachsystematisch betrachtet setzt sich ein Text aus einer Reihe von Sätzen zusammen, die inhaltlich und grammatisch miteinander verknüpft sind. Aus kommunikativer Sicht erfüllt ein Text stets eine bestimmte Funktion. Generell lässt sich ein Text als eine in sich geschlossene kommunikative Einheit verstehen, zu der beispielsweise Bücher, Gespräche oder Briefe zählen. Da sprachliche Interaktion grundsätzlich in Form von Texten erfolgt, stellt der Text die zentrale kommunikative Einheit der Sprache dar. Deshalb spielt er eine entscheidende Rolle im

Fremdsprachenunterricht, wo er als wesentliches didaktisches und sprachlich- kommunikatives Element dient (Storch, 1999, S. 156-157).

Bredella & Delanoy (1999) definieren den Textbegriff, indem sie formulieren, dass Texte im FSU authentische oder didaktisierte sprachliche Gebilde sind, die zur Schulung rezeptiver oder produktiver Kompetenzen dienen und verschiedene Textsorten realisieren (Bredella & Delanoy, 1999).

Sandigs (2006) Definition ist, Texte sind sprachliche Handlungen, die unter bestimmten Bedingungen der Kommunikation produziert werden und eine kommunikative Absicht verfolgen (Sandig, 2006).

Für Rosebrock & Nix (2008) ist ein Text, eine sprachlich fixierte Einheit, die als Träger von Bedeutung fungiert und das Ziel des Leseprozesses ist. Texte sind für das Lesen so gestaltet, dass sie kohärent und adressatengerecht Informationen vermitteln (Rosebrock & Nix, 2008).

Fix (2008) definiert Text, als bedeutungstragende Einheit, die in einem kommunikativen Kontext rezipiert und interpretiert wird. Beim Lesen entsteht Bedeutung durch das Zusammenspiel von Textstruktur, Kontext und Leserwissen (Fix, 2008).

„Texte im DaF-Unterricht sind didaktisch strukturierte Einheiten, die sprachliche Mittel, kommunikative Funktionen und kulturelle Inhalte vermitteln und der Förderung sprachlicher Teilkompetenzen dienen (Glaboniat, et. al. 2005)“.

Der Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen definiert den Begriff Text wie folgt: Text wird jeder Diskurs genannt (schriftlich oder mündlich), der sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht. Texte werden zu Anlässen für Sprachaktivitäten, während einer Aufgabe, indem sie diese unterstützen oder sogar als Prozess oder als Produkt Ziel der Aktivitäten sind. (Europarat 2001, S. 25).

Darüber hinaus wird im GER bekannt gegeben, dass ohne Texte keine Kommunikation stattfinden kann und somit die Texte eine Basis für die Kommunikation darstellt.

Der Textbegriff wird verwendet, um alle sprachlichen Produkte zu beschreiben, die von Lernende erzeugt, artikuliert oder entgegengenommen werden. Dies kann in gesprochener Form oder in geschriebener Form stattfinden. Ohne einen Text, eine sprachliche Aktivität kann es daher keine sprachliche Kommunikation geben. Allesamt sprachliche Beteiligungen und Abläufe werden hinsichtlich der Beziehung zwischen den Lernenden und ihren Kommunikationspartnern analysiert

und unterteilt. Dabei spielt es keine Rolle, ob dieses Verhältnis als ein Produkt oder ein Gegenstand betrachtet wird oder ob sie als ein Ziel oder ein sich gerade entwickelndes Produkt angesehen wird.

Texte können viele differenzierte Funktionalitäten aufweisen und sich dementsprechend in Struktur und Kontext unterscheiden stellt die GER heraus. Zum bestmöglichen Transport des Inhaltes von Texten kommen somit verschiedene Medien zum Einsatz. Je nach Medium, Zweck und Funktion entstehen Unterschiede nicht nur im Inhalt des Textes, sondern auch in der Form der Präsentation.

Der GER unterscheidet somit primär die Unterscheidung in der Übertragung von Texten generell in der Form von Schallwellen oder Schriftstücken. Somit lässt sich festhalten, dass Texte unterschiedlich vermittelt werden können und das richtige Medium je nach Zweck der Vermittlung ausgewählt werden kann. Dazu werden im GER einige Medien genannt, welche sich in schriftlichen, mündlichen, visuellen sichtbaren und hörbaren Medien klassifizieren lassen.

Abschließend kann festgestellt werden, dass aus dem GER-Ansatz, der Text erst durch das Medium zum Zweck der Informationsvermittlung eine Basis gewonnen wird und somit erst Kommunikation ermöglicht wird. Der Textbegriff umfasst neben einer Vielzahl von gedruckten Textsorten auch Hörtexte und Hör-Seh-Texte. Für den Zweck meiner Arbeit, in der ich mich im zweiten Teil mit einer Analyse von zwei ausgewählten Lehrbuchtexten beschäftige, werde ich mich jedoch weiterhin hauptsächlich auf gedruckte Texte konzentrieren.

2.1.2 Die Textsorte

Im vorhergehenden Kapitel wurde der Begriff Text näher betrachtet und definiert. Aufbauend darauf soll nun der Begriff Textsorte eingeführt und erläutert werden, da er für das Verständnis dieses Abschnitts von zentraler Bedeutung ist. Zwischen den Konzepten Text und Textsorte besteht eine enge inhaltliche Verbindung, da Şenöz Ayata (2003, S. 25) „[...] unser Textverstehen und unsere Texterstellung sich im Rahmen von Textsorten entwickeln.“

Das bedeutet, dass Leserinnen und Leser beim Lesen eines Textes in konkreten Lesesituationen sowohl inhaltliche als auch formale Muster und Strukturen erkennen und diese nutzen, um ihre Aussagen wirkungsvoll zu gestalten. In der alltäglichen Kommunikation greifen Lesende auf bekannte und etablierte Textmuster zurück, die ihnen helfen, sprachlich angemessen und kontextbezogen zu handeln. Diese Muster bieten eine kognitive Orientierung für die Textproduktion

(Konukman, 2012, S. 20). Die sprachlich konkreten Ausprägungen, die auf Grundlage solcher Muster entstehen und verstanden werden, werden als Textsorten bezeichnet (vgl. Heinemann/Heinemann, 2002, S. 130-142). Eine mögliche Definition von Textsorten beschreibt sie als eine Gruppe von Texten, die hinsichtlich, Aufbau, Funktion und sprachlicher Struktur charakteristische Gemeinsamkeiten aufweisen und als typische Vertreter ihrer Art gelten können (zitiert nach Konukman, 2012, Busch/Stenschke, 2008, S. 239).

Alle Texte können aufgrund ihrer spezifischen Merkmale in unterschiedlichen Klassen oder sogenannte Textsorten eingeteilt werden, die einem bestimmten Textmuster folgen. Der Begriff „Textmuster“ bezieht sich auf den qualitativen Aspekt einer Gruppe von Texten, während der Begriff „Textsorte“ den quantitativen Aspekt erfasst.

Fandrych/Thurmair verfolgen einen umfassenden Textsortenbegriff, der darauf abzielt, der Vielfalt verschiedenster Kommunikationsformate gerecht zu werden. Sie definieren „Textsorte“ als eine Klasse von Texten, die bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zugeordnet werden und als konventionelle Muster gelten. Diese Textsorten weisen typische Kombinationen von situativen Faktoren, funktionalen und strukturellen Eigenschaften auf (Fandrych, Thurmair, 2011, S.16) und besitzen in der Regel prototypischen Charakter. Textsorten allgemein sind, „eine finite Menge von Textexemplaren mit spezifischen Gemeinsamkeiten“ (Freudenberg-Findeisen, Heinemann, 2000: 519), die auch als „Basisklassen von Texten“ (Heinemann, Heinemann 2002 S. 143) bestimmt werden. Bei der Auswahl der Textsorten werden verschiedene Kriterien berücksichtigt. Dazu gehört die Vielfalt der Kommunikationssituationen, die Medialität und Funktionalität der Texte. Es wird auch darauf geachtet, Textsorten einzubeziehen, die bisher vernachlässigt wurden. Aktualität, kommunikative und didaktische Relevanz spielen ebenfalls eine Rolle bei der Auswahl. Des Weiteren werden Textsorten ausgewählt, die sich für kontrastive Untersuchungen eignen und eine Anschlussfähigkeit bieten, um Sprachstrukturen im Vergleich zu betrachten (Fandrych, Thurmair 2011, S. 16).

„Profile Deutsch“ beinhaltet eine umfassende Liste von etwa 160 verschiedenen Textsorten. Diese Textsorten sind nach sechs verschiedenen Aspekten kategorisiert. So können beispielsweise alle Textsorten aufgelistet werden, die im Bereich „Bildung“ relevant sind. Zudem können Textsorten nach ihrem Kommunikationskanal, ob mündlich oder schriftlich angezeigt werden. Die Textsorten sind mit detaillierten Kann-Beschreibungen verknüpft. Das bedeutet, dass zu jeder Kann-Beschreibung eine Liste von Textsorten aufgeführt wird, die im Zusammenhang mit dieser spezifischen Beschreibung wichtig sein könnten. Dadurch wird den Lernenden eine gezielte Auswahl

an Textsorten präsentiert, die für ihr Sprachenlernen relevant sind (CD-ROM Profile Übersicht-Texte) (Adamzik, Krause 2005).

In der textlinguistischen Literatur werden die Begriffe Textsorte und Textmuster in der Regel als synonym oder zur Erklärung des Begriffs Textsorte miteinander verknüpft (vgl. Sandig 1983, Brinker 1997). Heinemann (vgl. 2000, S. 20 ff.) betrachtet die Begriffe Textsorte und Textmuster in einer wechselseitigen Beziehung: Einerseits kann von Textsorten auf Textmuster geschlossen werden, andererseits sind Muster eine Voraussetzung für die Identifikation einer Textsorte. Textsorten sind eng mit konkreten Realisierungen von Texten verbunden, die auch untypische Merkmale aufweisen können. Textmuster hingegen beziehen sich auf etwas idealtypisches und werden als abstrakte Modelle verstanden, in denen untypische Elemente keinen Platz haben. Daher enthalten Textsorten mehr als das abstrakte Muster, da sie den Erwartungen der Kommunikationsteilnehmer entsprechen. Textmuster werden individuell unterschiedlich gespeichert und basieren auf individuellen kommunikativen Erfahrungen und gesellschaftlichen Lernprozessen. Insbesondere Ablauf- und Strukturmuster von Kommunikationsereignissen werden von den Teilnehmenden als erfolgreiche Erfahrung gespeichert und beibehalten, die bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben als wirksam erwiesen haben (Feld-Knapp, 2009, S. 9).

In der deutschen Literatur gibt es zwei große Textgruppen – fiktionale (literarische) und nicht fiktionale (Sach- oder Gebrauchstexte) (Werlich, 1975, zitiert nach Palarz, 2001, S. 5). Innerhalb dieser Gruppen gibt es zahlreiche Textsorten, es werden häufig auf unterschiedliche Formen zurückgegriffen, darunter auf simulierte und didaktisch adaptierte authentische Texte (Kispal, 2019, S. 454). Dabei soll der Einsatz solcher Texte eine möglichst realitätsnahe Kommunikationssituation abbilden (Hufeisen & Thonhauser, 2016, zitiert nach Kispal, 2019, S. 454). Textsorten wie Fahrpläne, Gebrauchstexte, E-Mails und Blog-Einträge dienen zur Authentizität (Dürscheid 2018, zitiert nach Kispal, 2019, S. 454). Neuere Lehrwerke betonen die gezielte Arbeit mit digitalen und authentischen Textsorten, um einen bewussten Umgang mit Textmerkmalen zu fördern (Hueber, 2018, zitiert nach Kispal, 2019, S. 454).

2.1.3 Textsorten im Fremdsprachenunterricht

Nachdem der Textsortenbegriff definiert wurde, folgt nun eine Auseinandersetzung mit den im Fremdsprachenunterricht relevanten Textsorten, die im weiteren Verlauf näher erläutert werden.

Im Fremdsprachenunterricht werden verschiedene Textsorten eingesetzt. Damit die Sprachkompetenz, sowie die Lesekompetenz der Lernenden gefördert wird, werden unterschiedliche Textsorten verwendet. Lieder, Gedichte, Rezepte, Einkaufslisten, Audioguides, Urlaubskarten und E-Mails sind Textsorten, die im FSU verwendet werden (Thonhauser 2020, S. 1455). Dialoge, Zeitungsartikel, Werbeanzeigen, Interviews und Anleitungen sind weitere Textsorten, die in Lehrwerken vorkommen („Deutsch für Gymnasien und Genial Klick“) (Stahl 2006, S. 484).

Das *Aktivieren von Textsortenwissen* ist nach Wolff (1989, S.148) die wichtigste Strategie, um die Texte zu verstehen und zu verwenden. In der Fremdsprachendidaktik wird akzeptiert, dass der Einsatz von verschiedenen Textsorten im Fremdsprachenunterricht vorteilhaft ist, da den Lernenden auf diese Weise verschiedene sprachliche Ausdrucksweisen vorgestellt werden. Diese Textsorten sind der natürlichen Bandbreite möglichst nah und tragen dazu bei, die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden differenziert zu entwickeln (Stahl 2006, S. 487). Dadurch eignen sich Lernende spezifische Eigenschaften verschiedener Textsorten an, erweitern ihr Wissen und entwickeln somit ihre Textsortenkompetenz (ebd.).

Wie Fandrych und Thurmair schreiben: „eine umfassende Text- bzw. Textsortenkompetenz ist eine, wenn nicht die wichtigste Kompetenz in der Sprachentwicklung, darauf haben in letzter Zeit verstärkt die Didaktik (insbesondere auch im Bereich Deutsch als Zweitsprache) und die Spracherwerbsforschung aufmerksam gemacht.“ (Freudenberg-Findeisen, Fandrych, Thurmair 2011a, S. 351; vgl. dazu auch Beiträge im Themenheft „Textkompetenz“ der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch 2008, bes. Portmann-Tselikas, Schmölzer-Eibinger). Dementsprechend sollen Texte sinnverstehend gelesen und eigene Texte verfasst werden. Sie umfasst außerdem die Fähigkeit, sprachliche und kommunikative Aufgaben situationsgerecht und adressatenorientiert zu lösen. Somit ist Textkompetenz mit Textsorten verbunden und untrennbar. (Freudenberg-Findeisen, vgl. Portmann-Tselikas, Schmölzer-Eibinger 2008, S. 5f).

2.2 Die Funktion von Texten unter dem kommunikativen und didaktischen Lernaspekt

Texte im Fremdsprachenunterricht übernehmen eine zentrale Rolle: Sie fördern nicht nur die kommunikative Kompetenz der Lernenden, sondern dienen gleichzeitig dem gezielten Erwerb sprachlicher Mittel. Ziel der Textarbeit ist es, Lernende zur aktiven Auseinandersetzung mit sprachlichen Inhalten anzuregen und dabei sowohl sprachlich als auch kulturell-literarisch zu bilden. Die kommunikative Kompetenz umfasst dabei nicht nur Faktenwissen über Texte, sondern auch das Verständnis für kulturelle Kontexte und literarische Ausdrucksformen (Thonhauser 2020, S. 1465).

Durch die Arbeit mit Texten entwickeln die Lernenden Sprechfertigkeiten und kommunikatives Verhalten. Das Lesen dient sowohl der Festigung und Erweiterung des Wortschatzes als auch der Schulung grammatischer Strukturen und des Satzbaus. Gleichzeitig werden das Lese- und Hörverstehen gefördert, etwa durch die Kombination von Textarbeit mit auditiven Medien. Offen formulierte Aufgaben regen zur Kommunikation an, indem sie Lernende dazu einladen, sich gegenseitig Fragen zu stellen, zu diskutieren und eigene Gedanken sprachlich auszudrücken.

Der Einsatz vielfältiger Textsorten – etwa Dialoge, Zeitungsartikel, Briefe, E-Mails oder Interviews – trägt zur Entwicklung alltagsrelevanter Sprachfertigkeiten bei. Besonders authentische Texte fördern nicht nur die sprachliche Kompetenz, sondern auch das kritische Denken. Indem sich Lernende in reale Kommunikationssituationen hineinversetzen, stärken sie ihre Vorstellungskraft und reflektieren Alltagsszenarien – ein Prozess, der ihre sprachliche und kommunikative Handlungsfähigkeit nachhaltig erweitert.

Didaktisch lässt sich zwischen Lerntexten und Verstehenstexten unterscheiden (Storch 1999, S. 156–157). Lerntexte sind gezielt auf die Anwendung bestimmter sprachlicher Strukturen ausgelegt und eignen sich besonders für einfachere Textsorten wie Dialoge oder Briefe. Sie unterstützen den aktiven Sprachgebrauch. Verstehenstexte hingegen zielen auf das globale Textverständnis ab und setzen komplexere, oft authentische Texte ein, die weniger auf die Vermittlung neuer Grammatikstrukturen, sondern mehr auf ein vertieftes Textverständnis ausgerichtet sind.

Insgesamt bilden Texte im Fremdsprachenunterricht eine essenzielle Grundlage für sprachliche Erarbeitung und kommunikative Anwendung. Sie ermöglichen den systematischen Erwerb von Wortschatz, Grammatik und Redemitteln und tragen entscheidend dazu bei, dass Lernende Sprache in authentischen Situationen verstehen und verwenden können (Storch 1999, S. 157).

Aufbauend auf der zentralen Funktion von Texten als Träger sprachlicher und kommunikativer Lernziele rückt im folgenden Abschnitt die gezielte Entwicklung von Lesekompetenz in den Fokus – insbesondere in Bezug auf den didaktischen Einsatz verschiedener Textsorten im Fremdsprachenunterricht.

2.3 Lesekompetenzentwicklung durch Textsorten im Fremdsprachenunterricht

Aufbauend auf der Betrachtung der Funktion von Texten unter kommunikativen und didaktischen Gesichtspunkten wird im Folgenden die Rolle von Textsorten im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Entwicklung der Lesekompetenz im FSU näher betrachtet.

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick nun auf die Rolle unterschiedlicher Textsorten als didaktisches Mittel zur gezielten Förderung von Lesekompetenz im FSU. Stahl (2006, S. 481) betont, dass das Lesen von Texten oder Textsorten im Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich dem Zweck dienen sollte, inhaltsbezogene Fragen zu beantworten. Auch Westhoff (1997) kritisiert, das Lesen im schulischen Kontext häufig auf das Bearbeiten von Fragen zum Text reduziert wird - ein Verhalten, das außerhalb des Unterrichts kaum zu beobachten ist. Damit wird die eigentliche Förderung von Lesekompetenz vernachlässigt. Vielmehr sollte Lesen im Fremdsprachenunterricht strategisch angeleitet, bewusst gestaltet und auf den Kompetenzaufbau ausgerichtet sein. Dabei spielen realistische Leseziele wie Skimming (globales Lesen) und Scanning (gezieltes Suchen nach Informationen) eine zentrale Rolle.

Damit Lernende Texte nicht nur inhaltlich erfassen, sondern auch sinnvoll interpretieren und ihre kommunikative Kompetenz stärken können, muss der Leseunterricht die Förderung der Lesekompetenz als einen zentralen Bestandteil betrachten. Westhoff (1997) hebt hervor, dass hierfür gezielte Entschlüsselungsstrategien auf Wort-, Satz- und Textebene notwendig sind.

Die zentrale Herausforderung besteht darin, Lesekompetenz in der Zielsprache durch geeignete Unterrichtsmethoden gezielt zu entwickeln (Stahl, 2006, S. 481). Dabei darf sich der Unterricht nicht auf das reine Textverständnis beschränken. Vielmehr sollen die Lernenden beim Lesen Strategien erwerben, die sie auf andere Texte übertragen können – insbesondere im Hinblick auf Analyse, Interpretation und Informationsverarbeitung (ebd.)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschreibt für das A1-Niveau grundlegende Fähigkeiten im Bereich des Leseverstehens. Lernende sollen in der Lage sein, sehr kurze, einfache Texte mit Bildunterstützung zu verstehen. Dazu gehören beispielsweise klar formulierte Anweisungen wie „Mache Notizen“, das Erkennen bekannter Namen und Wörter sowie das Wiedergeben einfacher Redewendungen in alltäglichen Mitteilungen. Auch das Entnehmen grundlegender Informationen aus einfach strukturierten Texten – insbesondere bei der Verwendung visueller Hilfen oder bekannter Vokabeln – gehört zu den zu erwartenden Kompetenzen (GER, Europarat 2001, S. 230).

2.4 Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Grundlagen, Strategien und Methoden

Nachdem im vorherigen Abschnitt die gezielte Förderung der Lesekompetenz im Zentrum stand, richtet sich der Fokus nun auf die umfassende Betrachtung der theoretischen Grundlagen, Strategien und didaktischen Implikationen im Fremdsprachenunterricht – nur auf das Lesen – sowie deren Bedeutung für eine ganzheitliche Sprachentwicklung. Diese Fertigkeit wird nicht nur als Mittel zur Erreichung kommunikativer Ziele verstanden, sondern zugleich als eigenständige Lernziele (Barkowski & Krumm, 2010). Gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) werden sie als kommunikative Aktivitäten betrachtet, die zur aktiven Teilhabe an realen Kommunikationssituationen erforderlich sind (Europarat, 2001, S. 108–110).

Innerhalb dieses Kompetenzrahmens nimmt das Lesen eine besondere Rolle ein. Es trägt zur Erweiterung des Wortschatzes, zur Festigung grammatischer Strukturen, sowie zur Entwicklung des Textverständnisses bei (Ehlers, 2005, S. 278–288; Henseler & Surkamp, 2019, S. 87–91). Über verschiedene Textsorten erhalten Lernende Zugang zu vielfältigen Sprachregistern und kulturellen Kontexten. Die systematische Förderung aller Fertigkeiten ist essenziell für eine nachhaltige Sprachentwicklung, wobei sich deren Wirkung wechselseitig verstärken.

Im Sinne des kommunikativen Ansatzes wird Lesen als aktiver Prozess der Informationsentnahme verstanden (Roche 2020, S. 290). Dabei sollen nicht nur sprachliche Kenntnisse, sondern auch Verstehensstrategien sowie die Fähigkeit zur inhaltlichen Erschließung gefördert werden. Lesende aktivieren ihr Vorwissen und bringen themenspezifische Erfahrung ein (Westhoff 1987, S. 563).

In diesem Zusammenhang lassen sich drei funktionale Lesestile unterscheiden, je nachdem welcher Zweck mit dem Text verfolgt wird und welche Ebene des Verständnisses erreicht werden soll (Roche 2020, S. 293):

1. *Orientierendes Lesen (Globales Lesen)*: Hierbei verschafft sich der Leser einen groben Überblick über den Text und erfasst die hauptsächlichen Inhalte.
2. *Kursorisches Lesen (Selektives Lesen)*: Bei dieser Leseart geht es darum, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden und die sprachlichen Einheiten zu identifizieren, die als relevante Informationsträger dienen.
3. *Totales oder intensives Lesen (Detailliertes Lesen)*: Hierbei ist es erforderlich, den Text vollständig zu erfassen, einschließlich der Absicht des Autors. Es geht darum, den Text Satz für Satz zu rezipieren und ein detailliertes Verständnis zu erlangen.

Es gibt zwei Lesetechniken, die das globale Lesen unterstützen und dabei helfen, fremde Texte flüchtig zu dekodieren (Roche 2020, S.293), das Skimming und das Scanning.

Skimming (Überfliegendes Lesen):

Ziel ist es, das Thema eines Textes zu erfassen, den Hauptinhalt zu erkennen, W-Fragen zu notieren, Kernwörter zu identifizieren, Anfangs- und Schlüsselsätze von Paragraphen zu beachten, graphische Schema zu den Kerninhalten zu erstellen, Kurzfassungen am Textrand zu notieren, tabellarische oder chronologische Darstellung des Inhaltes zu machen.

Scanning (Selektives Lesen):

Ziel ist es, bestimmte Informationen zu suchen, also Leitfrage vor der Lektüre geben, Suche nach einer bestimmten Information auf einer Seite, im Index suchen lassen, auf welcher Seite kommt es vor, Multiple-Choice-Fragen nach der Lektüre eines Textes ausfüllen lassen (Roche 2020, S.293).

Die Strukturierung der Textarbeit erfolgt in drei strategischen Phasen: Vor dem Lesen wird Vorwissen aktiviert, während dem Lesen erfolgt die Segmentierung des Textes und die Hervorhebung von Schlüsselbegriffen und nach dem Lesen werden zentrale Inhalte zusammengefasst und reflektiert (Gehring, 2023, S. 104);

1. Vor dem Lesen (Aktivierung des Vorwissens)

Die erste Lesestrategie ist vor dem Lesen, d.h. die Lernenden sollen bevor sie den Text lesen sich einen ersten Eindruck verschaffen und wenn möglich ihr Vorwissen aktivieren.

2. Während dem Lesen (Erkennen von Schlüsselbegriffen)

Die zweite Lesestrategie ist während dem Lesen, die Lernende sollen beim Lesen des Textes die Schlüsselbegriffe erkennen und sich einen ersten Eindruck zum Text verschaffen. Sie sollen den Text in Abschnitte einteilen und Überschriften finden und anhand der Überschriften eine Zusammenfassung machen.

3. Nach dem Lesen (Zusammenfassen des Gelesenen)

Die dritte Lesestrategie ist nach dem Lesen, das bedeutet, dass die Lernende die wichtigsten Informationen erfassen sollen und die Kernbegriffe finden sollen. Sie sollen wichtige Wörter unterstreichen und markieren und durch die Markierungen wichtige Informationen zusammenfassen (ebd.).

Lesen wird als komplexe Kompetenz verstanden, die eine Vielzahl kognitiver, sprachlicher und kultureller Teilprozesse vereint (Bausch, Christ, Krumm 2003, S. 287 - 291). Beim Lesen eines Textes entschlüsseln wir Buchstaben oder Wörter, verstehen Satzstrukturen und interpretieren den Kontext und verarbeiten visuelle Informationen. Lesen ist jedoch mehr als nur das Erfassen von Texten. Es ist ein aktiver und interaktiver Prozess, bei dem wir Informationen aufnehmen, analysieren, interpretieren und mit unserem Vorwissen verknüpfen. Lesen ermöglicht uns, Wissen zu erwerben, unsere Sprachkompetenz zu entwickeln, sowie unsere Lesefähigkeit zu verbessern, unsere kognitiven Fähigkeiten zu erweitern. Es hilft uns kulturelle Sensibilität zu entwickeln, uns zu unterhalten und zu entspannen.

Im Fremdsprachenkontext ergeben sich zusätzliche Anforderungen: Begrenzter Wortschatz, niedriger Automatisierung sprachlicher Prozesse, reduzierte Gedächtniskapazitäten und mangelndes Hintergrundwissen erschweren das Textverstehen. Der sprachspezifische Charakter fremdsprachlichen Lesens bedingt, dass Transferprozess zwischen Ausgangs- und Zielsprache von

strukturellen Ähnlichkeiten und dem Lernstand der Leser abhängen (ebd.). Fremdsprachige Leser entwickeln individuelle Lesestrategien, wobei metakognitive Prozesse zur bewussten Steuerung des Lesehandelns eine zentrale Rolle spielen.

Für die Förderung der Lesefertigkeit im DaF-Unterricht werden verschiedene Übungstypen eingesetzt. Nach Westhoff (1997) lassen sich diese in Frageübungen, Aufgaben zur Leistungsmessung und Übungen zur Vorentlastung unterteilen (Westhoff 1997, S. 19).

1. Frageübungen

„Fragen zum gelesenen Text“, gehören zu den meisten Übungen zur Förderung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht. Westhoff und Roche differenzieren zwei Fragetypen zu den Texten (Westhoff 1997, S. 19).

1. Inhaltsbezogene Fragen (betreffen sich auf den Inhalt des Textes)

1. Inhaltsunabhängige Fragen (sind allgemeine Fragen, die man zu allen Texten stellen kann)

Inhaltsbezogene Fragen

Inhaltsbezogene Fragen zum Text sind Übungsformen, die am meisten bevorzugt werden. Sie sind mit dem Inhalt eines bestimmten Textes verknüpft und ihre Absicht ist es Informationen und Fakten zu erkundigen und herauszufinden. Inhaltsbezogene Fragen sind Fragen, die man nur auf einen einzigen Text beziehen kann. Bei inhaltsbezogenen Fragen sollen Leser nur Fragen zum Text beantworten und keine Denkhandlungen intendieren.

Westhoff und einige andere Didaktiker wie Stahl sind der Meinung, dass diese Übungsformen inadäquat für die Entfaltung der Lesekompetenz sind. Westhoff: *„diese Übungsform trägt nicht sehr viel zur Verbesserung der Lesefertigkeit bei“*. Es würde nur dazu beitragen, *„dass zu erraten was derjenige der Fragt (Lehrer) wissen möchte“*. Die Absicht des Fremdsprachenunterrichts ist, die Entfaltung der fremdsprachlichen Lesekompetenz. Dementsprechend, *„dass man etwas lernt, was man universell beim Lesen aller Texte (nicht nur eines konkreten Textes) anwenden kann“* (Westhoff 1997, S. 19). Somit kann man sagen, dass die Übungsform eine ineffektive Übungsform ist.

Inhaltsunabhängige (strategische) Fragen

Inhaltsunabhängige Fragen, sind Fragen, die man vielfältig bei allen Texten funktional und zweckdienlich stellt. Solche Fragen helfen Lesern dabei, die Hauptinformationen herauszufinden und unterstützen die Denkweise des Lesers. Sie „*dienen die Lesekompetenz weiter zu entwickeln und neue unbekannte Texte zu entschlüsseln*“. Somit wird autonomes Lesen gefördert und die persönliche Lesekompetenz erarbeitet (Westhoff 1997, S. 19-21).

Es gibt sechs W-Fragen, die zu den inhaltsunabhängigen Fragen gehören. Diese sind:

1. Was ist passiert?
2. Wo ist es geschehen?
3. Wie ist die Situation entstanden?
4. Wer ist an dem Ereignis beteiligt?
5. Wann ist das Ereignis geschehen?
6. Warum ist das Ereignis geschehen?

2. Aufgaben zur Leistungsmessung im Leseprozess

Zu den Aufgaben zur Leistungsmessung gehören Aufgaben, die das Ziel haben, den Erfolg aufzufassen und das Wissen zu untersuchen. Die anschließend aufgeführte Aufgabenformen gehören zu den klassischen Aufgabenformen, die die Leistungsmessung unterstützen (Westhoff 1997, S. 36).

1. Mehrfachauswahl (Multiple-Choice)
2. Richtig/Falsch und Ja/Nein-Übungen
3. Lückentext

Mehrfachauswahl (Multiple-Choice)

Übungen, die mit Mehrfachauswahl erstellt wurden, also Multiple Choice Aufgaben bieten Leser mehrere Antwortmöglichkeiten, aus denen eine oder mehrere Korrekte Lösungen auszuwählen und anzukreuzen sind. In der Regel handelt es sich hierbei um geschlossene Fragestellungen, bei denen der Leser keine eigenen Antworten formulieren muss, sondern lediglich die richtige Option unter den vorgegebenen Möglichkeiten identifizieren soll. Diese Aufgabentypen eignen sich hervorragend zur

Leistungsüberprüfung, insbesondere in schriftlichen Prüfungen. Sie dienen dazu, das Textverständnis zu bewerten

Richtig/Falsch und Ja/Nein Übungen

Aufgaben, die im Format richtig/falsch oder ja/nein erstellt wurden, sollen die Leser zwischen zwei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die korrekte auswählen. Im Gegensatz zu Multiple-Choice-Aufgaben gibt es hierbei nur zwei mögliche Antworten. Der Leser muss sich entscheiden, ob die vom Autor dargebotene Aussagen wahr oder falsch sind, basierend auf dem Inhalt des gelesenen Textes. Da diese Aufgabe das Leseverständnis prüft, ist sie besonders gut für die Leistungsbewertung geeignet. Der Fokus liegt dabei auf dem semantischen Bereich.

3. Übungen zur Vorentlastung

Wie bereits bei 4.1.2 erläutert, spielt die Vorentlastung eine sehr entscheidende Rolle im Lese- und im Fremdsprachenunterricht, denn durch die Vorentlastung, sowie die Aktivierung des Vorwissens können sich Lerner in das Thema besser einlassen und ihre ersten eigenen Gedanken über das Thema schildern. Durch die Vorentlastung sind Inhalte für Leser verständlicher und Aufgaben realisierbar.

Westhoff dokumentiert, *„Lesehilfen schaffen bessere Bedingungen für das Verstehen, aber sie tragen nicht dazu bei, dass Lernende ihre Fähigkeit, selbstständig einen Text zu erschließen erweitern. Es besteht sogar die Gefahr, dass Verwendung von Lesehilfen entsprechende Lernaktivitäten verhindert“*.¹

Ziel des Leseunterrichts ist es, die Lesefertigkeit zu lernen und zu üben und dass sich der Leser ohne Lesehilfen mit dem Text eigenständig befassen kann.

Die methodische Arbeit mit Texten wird durch verschiedene didaktische Ansätze bestimmt. Die interkulturelle Didaktik betont das Zusammenspiel zwischen sprachlichem und kulturellem Lernen. Ziel ist die Vorbereitung der Lernenden auf authentische Kommunikationssituationen in kulturell diversen Kontexten (Roche, 2001, S.159). Dabei stehen Kompetenzen wie interkulturelle Sensibilität, Kommunikationsfähigkeit und die Reflexion der eigenen kulturellen Perspektiven im Vordergrund (Havelkova, 2008, S. 43). Lernende sollen kulturelle Differenzen erkennen, verstehen und produktiv mit ihnen umgehen können.

¹ Westhoff, G. 1997 *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt Fernstudieneinheit 17. Verlag; München. ISBN: 3-468-49663-X; S.42

Ergänzend hierzu bietet die kommunikative und handlungsorientierte Didaktik einen Ansatz, bei dem Texte nicht nur als Mittel zur Rezeption, sondern als Grundlage produktiver Sprachhandlungen verstanden werden. Dieser Ansatz ist eng mit der kommunikativen Wende und textlinguistischen Perspektiven verbunden (Cathomas, 2007, S. 188-189). Im DaF-Unterricht wird der Text dabei in Lernprozesse integriert, die auf Sprachproduktion, Austausch und Anwendung abzielen. Textsorten werden nicht nur analysiert, sondern aktiv transformiert, ergänzt oder als Vorlage für eigene Produktionen genutzt (Delius, Surkamp, Wirag, 2021, S. 9-11).

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Leseverstehen im FSU nicht isoliert betrachtet werden darf. Es bildet einen integralen Bestandteil des sprachlichen und kulturellen Lernens. Die Entwicklung von Lesekompetenz setzt didaktisch strukturierte Prozesse voraus, die kognitive, sprachliche und methodische Dimensionen berücksichtigen. Durch den gezielten Einsatz funktionaler Lesestile, differenzierter Strategien und reflexiver Aufgabenformate wird die Lesefähigkeit kontinuierlich ausgebaut. Die Verbindung interkultureller und kommunikativer Ansätze schafft dabei die Grundlage für eine ganzheitliche und praxisnahe Sprachverwendung, bei der Texte nicht nur verstanden, sondern aktiv in kommunikativen Handlungen umgesetzt werden (Europarat, 2001, S. 108–110).

2.5 Lehrwerkstexte als Schlüssel zur Lesemotivation: Vielfalt und Herausforderungen

Die Förderung der Lesemotivation stellt eine zentrale Aufgabe im modernen Fremdsprachenunterricht dar. Lehrwerkstexte übernehmen in diesem Kontext eine Schlüsselrolle, da sie häufig die primäre Lektürequelle für Lernende darstellen. Eine didaktisch durchdachte Textauswahl kann wesentlich dazu beitragen, positive Leseerfahrungen zu ermöglichen und das Interesse an der Zielsprache zu wecken. Dabei erweisen sich zwei Faktoren als besonders wirksam: die inhaltliche Vielfalt der Texte und die kognitive Herausforderung.

2.5.1 Förderung der Lesemotivation durch Lehrwerkstexte

Im Anschluss an die Betrachtung der Vielfalt und Herausforderung von Lehrwerkstexten wird nun näher erläutert, inwiefern diese gezielt zur Förderung der Lesemotivation im FSU beitragen können.

Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht sind mehr als ein bloßes Unterrichtsmaterial – sie gelten als ein zentraler Bestandteil des Unterrichtsprozesses. Neuner (1994, S. 8) betont ebenso, dass Lehrwerke eine bedeutende Rolle spielen und dass sie den Unterricht reglementieren.

Lehrwerke sollen den Unterricht unterstützen, führen und stimulieren (Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht, S. 1215). Lehrwerke weisen nicht nur auf die schriftlichen Materialien hin, sondern weisen zusätzlich auf die Medien und Internet-Plattformen hin (ebd.).

Nieweler (2000, S. 14) erwähnt, dass die traditionellen Lehrwerke nicht das Endstadium erreicht haben, sondern mit neuen Medien erweitert werden (Maijala, 2007, Nieweler 2000, S. 14). Obwohl die technische Ausrüstung an Schulen erfolgt hat, spielen Lehrwerke noch immer eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht (Maijala, 2007). Sie sind nicht ortsgebunden, sie kann man vielfältig einsetzen und sie sind ohne Strom in Gang (ebd.). Lehrwerkstexte sollen den Lernenden vielseitige Erfahrungen mit Schriftlichkeit und verschiedenen Lesestrategien ermöglichen. Durch das Lesen und Bearbeiten dieser Texte, erweitern sie ihre Kompetenzen kontinuierlich. Den Lernenden sollen die verschiedenen Funktionen, sowie die individuellen Potenziale des Lesens und Schreibens bewusst gemacht werden, damit sie diese für ihren Alltag nutzen können. Lernende sollen das Lesen und Schreiben als bereichernde Handlungsmöglichkeit wahrnehmen und eigenständig oder mit schulischer Unterstützung in ihren Alltag integrieren (Schmied, 2008, S. 15).

Lehrwerke bieten den Lernenden ein autonomes Lernen an, können die Lernprogression unterstützen und kontrollieren und geben die Möglichkeit allseits zu jeder Zeit zu Lernen.

Jedoch können Lehrwerke eine mangelnde Aktualität aufweisen, da Sprachen und Kulturen sich ständig entwickeln (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer, 2011, S.1221, ff).

Ein weiteres Problem kann die begrenzte Authentizität sein, Lehrwerke verwenden oft Beispiele und Texte, die speziell für den Unterricht erstellt wurden. Sie können auch nicht die Bedürfnisse und Interessen einzelner Lernender berücksichtigen.

Ein weiterer Aspekt ist, dass die Lehrwerke oft dazu neigen, die Sprache zu vereinfachen und komplexe Strukturen oder authentische Sprachmuster vermeiden (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer, 2011, S.1215, ff). Lehrwerke können sowie Thonhauser erläutert, die Individualisierung einschränken, da sie in der Regel für Massenunterricht konzipiert sind (vgl. Thonhauser S. 1453-1455). Da Lehrwerke oft nicht auf individuelle Interessen eingehen, kann es Lernenden schwerfallen, sich mit den Inhalten zu identifizieren. Dies kann ihre Motivation beeinträchtigen (ebd.).

Trotz dieser Probleme erwähnt Funk (2001), dass Lehrwerke ein Ankermedium sind und die soziale Interaktion in Kursgruppen und die Zusammenstellung von Medien eingliedern (Vögel, 2005, S. 81).

Vences (2002, S.297) verweist darauf, dass Lehrwerke Leitmedien sind und erforderlich im Fremdsprachenunterricht sind. Vielfältige Textsorten wie Popsongs, Gedichte, Raps oder Blogeinträge machen den Unterricht motivierender. Durch diese Textsorten können Schüler*innen eigene Gedichte, Lieder oder Raps schreiben und diese anschließend Vortragen (Schmied, 2008, S. 33). Alltagsnahe und interaktive Texte fördern gezielt die Lesemotivation der Lernenden.

2.5.2 Textsorten und ihre Platzierung innerhalb der Lektionen/Kapitel

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, welche Textsorten in den Lehrwerken verwendet werden und an welchen Stellen innerhalb der Lektionen/Kapiteln sie platziert sind, um deren didaktische Funktion und Einbettung im Unterrichtsverlauf nachvollziehen zu können.

Die Annahme, dass ein universelles Lehrwerk existiert, das für alle Lernende gleichermaßen geeignet ist, erweist sich als unzutreffend. Es ist äußerst schwierig allgemein gültige Kriterien festzulegen, die Lehrkräfte zur Auswahl oder Ablehnung eines bestimmten Lehrwerks bewegen würden.

Leupold (2006) stellt kritisch die Frage, ob Lehrwerke mit den didaktischen, methodischen und fachwissenschaftlichen Entwicklungen Schritt halten können oder ob sie schnell veraltet sind und somit nicht mehr dem aktuellen Forschungsstand entsprechen (Leupold, 2006, S.1). In diesem Zusammenhang verwendet Neuner den Begriff „Einweg-bzw. Wegwerflehrwerke“ (zitiert nach Maijala 2007, S. 555), um die begrenzte Aktualität von Lehrwerken angesichts neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verdeutlichen.

Trotz anhaltender Kritik an der Nutzung von Lehrwerken bleiben sie eine nach wie vor praktische und im Vergleich zu neuen Medien unkomplizierte Unterstützung bei der Unterrichtsplanung. Im Idealfall präsentieren Lehrwerke thematische Einheiten, deren Inhalte klar strukturiert, vollständig und in einer didaktischen Progression aufbereitet sind (vgl. Majjala 2007, S. 543f.).

Leupold (2006, S.6) beschreibt sie treffend als „Transportband für Inhalte, Themen, Aufgabenstellungen und sonstige Aktivitäten“ und betont damit auch ihr Potenzial durch vielfältige Übungsaufgaben und Anleitungen selbstgesteuertes Lernen zu fördern (zitiert nach Dube, Wilbuer, 2020).

Während Lehrwerke Nachteile bieten, gibt es auch berechtigte Kritikpunkte, die ihre Effektivität und Vorteile beeinflussen. In den letzten Jahren ist zu erkennen, dass DaF-Lehrwerke keinen großen Wert mehr auf die Grammatik legen, sondern auf den Erwerb des Hörverstehens und der Sprechfertigkeit (Kuşcu, 2016, S. 664). In diesem Prozess spielen Lehrpersonen eine zentrale Rolle, da sie die spezifischen Bedingungen und Bedürfnisse ihrer jeweiligen Klassen und Gruppen, sowie der Lernenden am besten kennen. Lehrwerke mit Auswahl an vielfältigen Textsorten sind optimal für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht, da Lernende dadurch unterschiedliche und verschiedene Texte entdecken und wahrnehmen können. Die Platzierung von Gedichten, Raps, Blogeinträge und Zeitungsartikeln sind signifikant, da sie zum kreativen Schreiben fördern, die Lernende motivieren, die Aussprache und Intonation fördern, den Wortschatz und die Grammatik durch Reime und Wiederholungen fördern, authentische und alltagsnahe Themen enthalten und zum Schreiben sowie Argumentieren und Reflektieren befördern. Gedichte sind oft in Kapiteln literarische Texte platziert. Raps hingegen sind oft in Musik oder Jugendkultur platziert. Blogeinträge oder E-Mails sind häufig in Kapiteln Medien, Digitalisierung oder persönlicher Ausdruck platziert.

Somit hat das Lehrwerk eine Vielfalt an Texten, Textsorten und Themen und motiviert, inspiriert und regt die Lernende zum Lesen und arbeiten mit Texten an.

TEIL 3: FORSCHUNGSSTAND DEUTSCHLAND UND TÜRKEI

Im folgenden Abschnitt wird der aktuelle Forschungsstand zum Einsatz von Texten und Textsorten im FSU in Deutschland und in der Türkei dargestellt, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie länderspezifische Entwicklungen und Schwerpunkte zu identifizieren. Ziel ist es aufzuzeigen, welche Ansätze und Entwicklungen im Umgang mit Texten im FSU in den jeweiligen Ländern verfolgt wurden.

In der deutschen Forschung zum Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht spielen Textsorten eine zentrale Rolle für den Spracherwerb. Studien betonen, dass die Auswahl und der Einsatz unterschiedlicher Textsorten - von narrativen über argumentativen bis hin zu informativen Texten - entscheidend für die Entwicklung der Lese-, Schreib- und Kommunikationskompetenz sind (Hallet, 2016, Bredel & Maaß, 2016). Besonders wichtig ist dabei die Authentizität der Texte, da authentische Materialien die Sprachverwendung in realen Kontexten fördern (Fandrych & Thurmair, 2011).

Die didaktische Forschung unterscheidet zwischen Lerntexten (die gezielt auf Sprachvermittlung ausgerichtet sind) und Verstehenstexten (die eher dem Leseverständnis dienen und komplexere Sprachstrukturen enthalten) (Storch, 1999, S. 156–157.). Zudem wird der progressive Aufbau von Textsorten in Lehrwerken betont, der sich an den GER-Niveaus orientiert und von einfachen Dialogen auf A1 -Niveau bis zu komplexen Fachtexten auf C1/C2 reicht (Glaboniat et al., 2005).

Eine Forschung von Widhalm (2024) ist die Translanguaging und kritische Textarbeit im Schulkontext, die im DaF/DaZ Schulunterricht eine wichtige Rolle spielen. Widhalm entwickelt in Spanien (als Modell für deutsche Schulen) ein machtkritisches Unterrichtskonzept, bei dem Schüler*innen verschiedene Sprachen aktiv in Textproduktion und Interpretation einbeziehen.

Peuschel, Ohta, Zeyer und Arantes schreiben im Journal KONTEXTE Bd. 2 Nr. 2 (2024) über die „Professionelle digitale Kompetenz für und in DaF“. Insbesondere der Beitrag von Becker et al. Diskutiert, welche digitalen Tools und KI-Anwendungen in der Lehre effektiv sind (z.B. Virtual Reality, Design-Based Research, KI-gestützte Analyse).

Rocco (2017) analysiert gezielt den Einsatz verschiedener Textsorten in Wirtschaftsdeutsch-Lehrwerken, unterlegt mit didaktischen Empfehlungen.

Bergerova (2017) untersucht, wie authentische Beratungstexte multidimensional im Grammatik- und Wortschatzunterricht genutzt werden können – empirisch fundiert (Textsortenlinguistik und Fremdsprachendidaktik: Beratungstexte aus Jugendzeitschriften, 2017).

Kispal (2019) analysiert die kurzen Texte auf quantitative und qualitative und deren Wirksamkeit bei der Grammatikvermittlung (Textsortenorientierte Grammatikvermittlung: Kleine Texte in DaF-Lehrwerken, 2019).

Consten und Kirmse (2022) schreiben ein didaktisches Werk zur Verbindung von Textlinguistik, Kohärenz/Kohäsion und schulischen Kompetenz – inklusive Methodenkapitel (Der Text, 2022).

Calpestrati (2023) untersucht die textsortenbezogenen Leseverstehenskompetenz für den universitären DaF/DaZ-Unterricht und die Implizite Inhalte in komplexen Textsorten, da diese in Texten enthalten sind und zu einer Herausforderung werden (Lesedidaktik des Impliziten. Zur Entwicklung einer textsortenbezogenen Leseverstehenskompetenz für den universitären DaF/DaZ-Unterricht, 2023).

Während in Deutschland die Forschung zu Texten, Textsorten und digitale Kompetenz im DaF-Unterricht umfassend dokumentiert ist und ein breites Spektrum an didaktischen Ansätzen existiert, stellt sich die Frage, wie sich dieser Bereich speziell in der Türkei entwickelt hat. Im Folgenden wird daher ein Blick auf den Forschungsstand in der Türkei geworfen, um landesspezifische Besonderheiten und Entwicklungen zu analysieren.

In der Türkei gibt es eine wachsende Anzahl an Studien, die sich mit der Entwicklung und Optimierung von Lehrmaterialien für den DaF-Unterricht befassen. Insbesondere werden digitale Medien, Lehrvideos und Textgebrauch in Lehrwerken untersucht, um die Sprachkompetenz der Lernenden gezielt zu fördern.

Die Forschung von Çebi zeigt, dass türkische und internationale DaF-Lehrwerke unterschiedliche Ansätze bei der Textauswahl, Themenvielfalt und Textbearbeitung verfolgen. Während türkische Lehrwerke stärker an den nationalen Lehrplan angepasst sind, orientieren sich internationale Lehrwerke häufiger an den Standards des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Die Unterschiede betreffen unter anderem die Textkomplexität, Wort- und Satzanzahl sowie die Art der Verstehenshilfen (Çebi, 2014).

Die Integration digitaler Materialien spielt eine zunehmend wichtige Rolle im DaF-Unterricht der Türkei. Studien zeigen, dass hybride Lehrmethoden und interaktive Plattformen das Leseverständnis der Lernenden erheblich verbessern können. Es gibt jedoch Herausforderungen, insbesondere im Bereich Medienkompetenz der Lehrkräfte und der systematischen Einbindung digitaler Inhalte im Unterricht (Göker, 2023).

Aybulut (2022) forschte über das Thema, Mobiles Lernen im Deutsch als Fremdsprachenunterricht und analysierte die Apps die verwendet wurden sowie die Anwendungspotenziale der Apps.

Besonders während des Fernunterrichts haben sich Lehrvideos als effektive Methoden zur Förderung der Lesekompetenz erwiesen. Sie steigern nicht nur die Lesemotivation, sondern helfen den Lernenden auch dabei, gezielte Lesestrategien zu entwickeln. Zudem ermöglichen sie ein autonomes Lernen, wodurch Studierende flexibler und eigenständiger mit der Fremdsprache arbeiten können (Halıcı, 2022).

Die Forschung zum DaF-Unterricht in der Türkei zeigt, dass traditionelle Lehrmethoden zunehmend durch digitale Ansätze ergänzt werden. Der Einsatz von authentischen Texten, interaktiven Lernplattformen und audiovisuelle Medien trägt maßgeblich zur Verbesserung der Sprachkompetenz bei. Gleichzeitig besteht weiterhin Bedarf an Lehrwerken, die sowohl an den GER als auch an den türkischen Bildungsplan angepasst sind, um eine optimale Sprachförderung zu gewährleisten.

Um syntaktische und morphologische Herausforderungen für türkische Studierende zu adressieren, untersuchte Balcı (2011), wie gezielte Textgrammatik die Schreib- und Leseleistung verbessern kann.

Heppinar und Uzuntaş untersuchten 2017, wie angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei an das Lesen und Schreiben im Deutschen herangeführt werden. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Anfangsphase der Schriftsprachvermittlung im Rahmen ihrer universitären Ausbildung.

Çelik und Köksal (2023) evaluierten, wie gezielte Textarbeit in linguistischen Fächern zum Ausbau bildungssprachlicher Kompetenz beitragen kann.

Arabacı Candan, Koca, N. und Koca, F. untersuchten 2022, die Textsorten in aktuellen DaF-Lehrwerken auf dem Sprachniveau A1 und machten eine Textlinguistische Betrachtung.

Şenöz Ayata (2019) betrachtet Werbetexte als multimodale Strukturen und diskutiert, wie sprachliche, visuelle und kulturelle Elemente im Text integriert sind. Der Text wird dabei nicht nur als schriftliche Struktur, sondern als kulturelles Narrativ verstanden, in dem visuelle und sprachliche Zeichen synchron an der Bedeutungsproduktion beteiligt sind.

2022 analysiert Şenöz Ayata die Textproduktion auf struktureller Ebene und versteht den Text als funktionalen Rahmen für die Organisation und Vermittlung von Wissen. Elemente wie Titel, Zusammenfassung, Einleitung und Methodik spiegeln sowohl die konstruierende als auch die normative Seite des Textes wider.

2024 vergleicht Şenöz Ayata wissenschaftliche Text im interkulturellen Kontext. Hier wird der Text als Struktur definiert, die durch disziplinäre und kulturelle Normen geformt ist und sowohl Informationsgehalt als auch soziale Repräsentation transportiert. In wissenschaftlichen Texten verschiedener Sprachen werden Autor:innenpositionierung, Textstruktur sowie kontextuelle Regeln und Normen analysiert.

Zusammenfassend zeigt die Forschung in Deutschland, dass der Einsatz verschiedener Textsorten (narrative, argumentative, informative Texte) eine zentrale Rolle im DaF-Unterricht spielt. Der Fokus liegt dabei auf einer progressiven Textgestaltung, die sich an den GER-Standards orientiert und die Sprachkompetenz schrittweise aufbaut. Zudem wird großer Wert auf Authentizität gelegt, um die Anwendung der Sprache in realen Kontexten zu fördern.

Im Vergleich dazu zeigt der Forschungsstand in der Türkei, dass neben klassischen Texten zunehmend digitale und interaktive Materialien in den DaF-Unterricht integriert werden. Während sich die Forschung in Deutschland stärker auf die theoretische Fundierung von Textsorten und deren sprachliche Merkmale konzentriert, liegt der Fokus in der Türkei vermehrt auf praktischen Ansätzen zur Verbesserung der Lesekompetenz, insbesondere durch digitale Medien und hybride Unterrichtsmethoden. Beide Forschungsrichtungen verdeutlichen, dass eine vielfältige und didaktisch durchdachte Textauswahl entscheidend für den erfolgreichen Erwerb der deutschen Sprache ist - sowohl im klassischen Lehrbuchformat als auch in modernen und digitalen Lernumgebungen.

TEIL 4: METHODIK

In diesem Teil der Arbeit wird eine systematische Betrachtung zweier Lehrwerke durchgeführt und veranschaulicht. Es wurden die Lehrwerke „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ ausgewählt, da ich „Deutsch für Gymnasien A1.1“ während meines Praktikums verwendet habe und das Lehrwerk schon kannte und „Genial Klick A1.1“, weil ich an den Fortbildungen vom Klett Verlag teilnehme und dieses Lehrwerk auch bereits kannte. Beide Lehrwerke sind im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I verbreitet und sind in ihrer methodisch-didaktischen Ausrichtung unterschiedlich. Während „Deutsch für Gymnasien A1.1“ stärker strukturiert und schulsprachig geprägt ist, verfolgt „Genial Klick A1.1“ einen handlungsorientierten Ansatz mit lebensweltlichen Themen. Diese Kontraste ermöglichen eine gezielte vergleichende Analyse im Hinblick auf die Förderung von Lesemotivation und Lesekompetenz, sowie die Textsortenauswahl, die Kontextualisierbarkeit und die Orientierungskompetenz.

Die Textsorten werden untersucht und verglichen, ob sie zum Leseverstehen und zur Textarbeit nützlich und brauchbar sind. Die Texte und Themen werden konkretisiert und aufgelistet. Die Verstehenshilfen und verstehensüberprüfende Übungen werden analysiert und verglichen. Die Kontextualisierbarkeit und die Orientierungskompetenz werden ebenfalls analysiert und verglichen.

Zuerst wird das Forschungsdesign konkretisiert und die Analysekriterien dargestellt. Anschließend folgt die Stichprobe, wo tabellarisch geschildert wird, welche Themen und Textsorten im Lehrwerk enthalten sind.

4.1 Forschungsdesign

Die Untersuchung dieser Arbeit basiert auf einer Dokumentenanalyse, bei der die gesammelten Texte im Bereich DaF hinsichtlich ihrer Textsorten klassifiziert werden. Diese Analyse folgt einer qualitativen Forschung und dient der systematischen inhaltlichen Auswertung schriftlicher Dokumente. Dazu werden sämtliche in den Lehrwerken enthaltenen Dokumente anhand der theoriegeleiteten Kriterienraster, dass aus dem Stockholmer Kriterienkatalog, den Ansätzen von Funk und dem Mannheimer Gutachten analysiert und bewertet. Ziel dieser Analyse ist es, folgende Forschungsfragen zu beantworten. „Inwieweit tragen die Texte und Themen der Lehrwerke zur

Förderung der Lesemotivation auf dem Niveau A1.1 bei?“ , „Welche Textsorten finden sich in den analysierten Lehrwerken, und wie sind diese innerhalb der Lektionen/Kapiteln strukturell eingebettet?“.

Diese Arbeit verfolgt einen deskriptiven Forschungsansatz. In der wissenschaftlichen Literatur wird diese Methode als eine Herangehensweise beschrieben, die darauf abzielt, ein Untersuchungsobjekt möglichst detailliert zu erfassen und zu definieren (vgl. Büyüköztürk et al., 2020, S. 24). Gegenstand der Untersuchung sind die in den DaF-Lehrwerken enthaltenen Texte, die im Unterricht verwendet werden. Das Forschungsdesign basiert auf einer konzeptionell-deskriptiven Herangehensweise, bei der ein Kriterienkatalog als Analyseinstrument dient.

Der Kriterienkatalog orientiert sich an etablierten Modellen und Ansätzen, darunter der Stockholmer Kriterienkatalog von Hans-Jürgen Krumm, die Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse und die Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag von Hermann Funk, sowie das Mannheimer Gutachten. Grundlage der Untersuchung bildet das von Buhlmann veröffentlichte Raster des GERS zur Analyse allgemeinsprachlicher Lehrwerke, an dem sich die vorliegende Analyse orientiert (vgl. Buhlmann, 2012; Europarat, 2001, S. 59-61). Diese Kriterien bilden die Grundlage für die systematische Untersuchung. Auf Basis der Analyseergebnisse werden die gewonnen Erkenntnisse in die Praxis übertragen.

Zur systematischen Analyse der Textsorten in den Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ wurde ein Kriterienraster entwickelt. Dieses Raster basiert auf etablierten Modellen zur Lehrwerkanalyse insbesondere: dem Kriterienkatalog nach Krumm, dem Stockholmer Kriterienkatalog, den Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse und der Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen von Funk und dem Mannheimer Gutachten zur Lehrwerkanalyse. Die Auswahl dieser Referenzwerke orientiert sich an ihrer didaktischen Relevanz und Anerkennung in der Fremdsprachendidaktik (DaF).

Das entwickelte Raster enthält sechs zentrale Analysebereiche, die auf die Zielsetzung dieser Arbeit – nämlich die kontrastive Untersuchung der Textsorten und deren didaktische Qualität – abgestimmt wurden. Zu jedem Bereich wurden Leitfragen formuliert, die eine strukturierte, vergleichende und nachvollziehbare Auswertung ermöglichen. Die sechs Kriterien lauten:

Analyserraster zur Lehrwerkanalyse

Kriterium	Leitfrage(n)	Beobachtungen	Bewertung (++, +, -, --)
Themenvielfalt	Welche Themenfelder sind abgedeckt (z.B. Alltag, Freizeit, Schule, Familie)? Ist die Themenauswahl altersgerecht und motivierend?		++
Textsortenvielfalt	Welche Textsorten (Dialoge, narrative Texte, informierende Texte etc.) sind vertreten?		+
Authentizität der Texte	Gibt es authentische oder didaktisierte Texte? Wie ist der Anteil? Sind Texte realitätsnah und lebensnah?		+-
Verstehenshilfen und Aufgaben	Sind Aufgaben zur Vorentlastung, Textverstehen und Nachbereitung enthalten? Unterstützen sie den Leseprozess sinnvoll?		++
Strukturierung und Platzierung der Texte	Wie sind Texte im Lehrwerk eingebettet (Position im Kapitel, Kontextbezug)? Sind sie thematisch logisch eingebettet?		++
Kontextualisierbarkeit & Orientierungskompetenz	Können Texte als Vorbilder für schriftliche und mündliche Kommunikation dienen? Fördern sie soziale Kompetenzen und Alltagsbezug?		+

Tabelle 2: Analyserraster der Lehrwerke, nach den Fragen im Kriterienraster vom Stockholmer Kriterienkatalog, Funk und Mannheimer Gutachten

Die Texte aus beiden Lehrwerken wurden auf Basis dieser sechs Kriterien untersucht. Dieses Analyseraster bildet die methodische Grundlage der folgenden Lehrwerkanalyse. Die Ergebnisse wurden vergleichend in Tabellenform sowie Grafiken dokumentiert und im Kapitel 5 interpretiert.

4.2 Form der Datenerhebung

Die Datenerhebung in dieser Arbeit erfolgt unter Anwendung des Forschungsdesigns, die ausführlich in Abschnitt 4.1 beschrieben ist. Zuerst wird in diesem Abschnitt ein Themenkontext in Form eines Kriterienkataloges zur Analyse entwickelt und durch Tabellen verdeutlicht (siehe unten **Kriterienkatalog zur Analyse des Gegenstandes**, gemäß Tabelle 3: Kriterienkatalog mit Fragen für die Ausarbeitung). Anschließend werden die daraus abgeleiteten Kriterienraster präsentiert, die für die Sammlung der großflächigen Dokumente erforderlich sind.

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer qualitativen Dokumentenanalyse. Als Datenmaterial dienen zwei im DaF-Unterricht verwendete Lehrwerke für das Niveau A1.1 („Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“). Die Auswahl der Lehrwerke erfolgt gezielt auf Grundlage ihrer Relevanz für den schulischen Deutschunterricht im Kontext des frühen Fremdsprachenerwerbs.

Im Rahmen der Dokumentenanalyse werden ausschließlich die im Lehrwerk enthaltenen Texte und Textsorten berücksichtigt. Als erstes wird analysiert, welche Texte und Textsorten vorkommen. Welche Themen enthalten die Texte, die das Lesen der Lernenden fördern sollen und wie viele Texte ein Kapitel/Lektion enthält. Die Analyse erfolgt mit Tabellen und Diagrammen. Ziel ist es, diese auf ihre Textsortenvielfalt, die Förderung der Lesekompetenz sowie auf Aspekte der sozialen Kompetenz hin zu untersuchen. Dabei wird besonders Augenmerk auf die Lesemotivation gelegt, die durch Inhalt, Form und Gestaltung der Texte beeinflusst werden kann.

Die Analyse erfolgt anhand eines eigenes entwickelten Kriterienrasters, dass sich auf den Stockholmer Kriterienkatalog, das Mannheimer Gutachten zur Textverwendung im Unterricht, sowie auf die Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse und Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen von Funk zur Textarbeit im DaF-Unterricht stützt. Ein Raster zur Analyse der allgemeinsprachlichen Lehrwerke des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wurde ebenfalls für die Niveaubeschreibungen A1.1 als Raster für die Analyse verwendet. Dieser Rahmen zur Analyse dienen als strukturierte Grundlage zur vergleichenden Bewertung der beiden Lehrwerke.

Die erhobenen Daten bestehen somit aus systematisch ausgewerteten Texten und Textsorten, die den genannten Analyseaspekten zugeordnet werden. Auf eine empirische Datenerhebung im Sinne von Befragungen oder Tests wird bewusst verzichtet, da der Fokus der Untersuchung auf dem didaktischen Potenzial der Lehrwerkstexte liegt.

Kriterienkatalog zur Analyse des Gegenstandes

Die Analyse der Lehrwerke, die in diesem Abschnitt vorgestellt wird, erfolgt anhand folgender Kriterien, die aus den Kriterienkatalogen von Krumm, Funk und dem Mannheimer Gutachten bestehen:

Welche Texte und Themen fördern die Lerner zum Lesen an?

Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Themen? Welche Themenbereiche gibt es? (Sport, Hobbys, Kunst, etc.)

Kriterienkatalog	Kriterien
Krumm, Stockholmer Kriterienkatalog	Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Textsorten (Dialoge, erzählende Texte, beschreibende Texte, informative Texte Sach-/Fachtexte, Zeitungstexte, Spieltexte und Rollenspiele)? Gibt es authentische oder literarische Texte?
Hermann Funk	Enthält das Lehrwerk authentische Texte (Texte die nicht zum Zweck des Sprachunterrichts geschrieben wurden)? Welchen Charakter haben diese Texte (rein illustrativ/fakultativ, Arbeitstexte)?
Hermann Funk	Werden Verstehenshilfen, vorentlastende und verstehensüberprüfende Übungen mit dem Text verbunden?
Engel, Mannheimer Gutachten	Sind die Texte nach Textsorten oder Situationstypen über die Lektion verteilt?
Engel, Mannheimer Gutachten	Können die Texte als situationsgerechte Vorbilder der Schreib- und Sprechkommunikation dienen? (Kontextualisierbarkeit) Und ist die Auswahl der Texte auf die Entwicklung sozialer Kompetenz (Orientierungskompetenz) angelegt?

Tabelle 3: Kriterienkatalog mit Fragen für die Ausarbeitung

In diesem Teil werden die Lehrwerke „Deutsch für Gymnasien A1.1“ des türkischen Bildungsministeriums und „Genial Klick A1.1“ des Klett Verlags dargestellt.

Das regionale Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“ des türkischen Bildungsministeriums wird an staatlichen Gymnasien unterrichtet. Das Lehrwerk wurde von Oya Akay ZABUN erstellt. Es besteht aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch und einem Lehrerhandbuch. Es wurde 2018-2019 erstellt und soll für fünf Jahre an Gymnasien benutzt werden. Das Kursbuch beinhaltet 8 Kapitel mit 24 Lektionen. Zielgruppe des Lehrwerks sind die Jugendlichen, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen.

Das Inhaltsverzeichnis ist auf zwei Seiten verteilt. Jedes Kapitel hat drei Lektionen mit einem Hauptthema und drei dazu passenden Themen.

Das Lehrwerk "Genial Klick A1" wurde von Michael Koenig, Ute Koithan, Theo Scherling, Hermann Funk entwickelt. Es besteht aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch und einem Lehrerhandbuch mit Audios und Videos. Es wurde 2011 vom Klett Verlag veröffentlicht. Das Kursbuch beinhaltet 6 Kapitel. Die Zielgruppe sind Jugendliche, die Deutsch als Fremdsprache lernen.

Das Inhaltsverzeichnis ist auf zwei Seiten verteilt. Jedes Kapitel hat drei Lektionen mit einem Hauptthema. Das Lehrwerk enthält nach dem vierten Kapitel ein Plateau.

TEIL 5: ARBEITSERGEBNISSE

Die detaillierte Untersuchung der Texte in den Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ fokussierte sich auf die Themen und die Analyse der Textsorten sowie deren Einsatz im Sprachunterricht. Ein besonderes Augenmerk lag auf den Textsorten, Situationstypen, authentischen Texten, sowie dem angemessenen Modell für schriftliche und mündliche Kommunikation. In jeder Einheit wurden sämtliche Texte umfassend analysiert, um ein tiefergehendes Verständnis der Texte zu erlangen und deren praktische Anwendung in den Übungen zu erfassen. Der thematische Aufbau in beiden Lehrwerken wird in diesem Kapitel im Überblick tabellarisch dargestellt.

5.1 Datenanalyse beider Lehrwerke

In diesem Abschnitt wird die Datenanalyse der beiden Lehrwerke durchgeführt. Dabei werden die Lehrwerke anhand der folgenden **sieben** Kriterienfragen nach Krumm, Funk und dem Mannheimer Gutachten analysiert und miteinander verglichen. Die Ergebnisse dieser Analyse bilden die Grundlage für die abschließende Bewertung und die Beantwortung der Forschungsfragen.

Welche Texte und Themen fördern die Lerner zum Lesen an?

Es wird analysiert, ob die Texte altersgerecht, authentisch und emotional ansprechend sind und ob sie den Lernenden ermöglichen, sich mit den Inhalten zu identifizieren. Dabei wird insbesondere auf die Themen geachtet, die für Jugendliche von Bedeutung sind.

Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Themen?

Zunächst wird untersucht, ob die Lehrwerke eine breite Themenvielfalt bieten. Hierzu werden die Themen der einzelnen Lektionen oder Kapiteln analysiert. Es wird dabei auf die verschiedenen in den Lehrwerken behandelten Themenbereiche eingegangen.

Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Textsorten?

Im nächsten Schritt wird untersucht, welche Textsorten in den Lehrwerken verwendet werden. Hierbei werden unterschiedliche Textsorten, wie Dialoge, erzählende Texte, beschreibende Texte, informative Texte, Sachtexte, Zeitungstexte, Rollenspiele und andere Formen berücksichtigt (Krumm, Stockholmer Kriterienkatalog).

Enthält das Lehrwerk authentische Texte?

Die Authentizität der Texte ist ein weiterer entscheidender Aspekt. Authentische Texte sind solche, die ursprünglich nicht für den Sprachunterricht geschrieben wurden, sondern aus dem Alltagsgebrauch stammen, wie z.B. Zeitungsartikel, Webseiten oder literarische Werke (Hermann Funk).

Werden Verstehenshilfen und Übungen mit dem Text verbunden?

In Bezug auf den Stockholmer Kriterienkatalog wird hier untersucht, ob die Texte von entsprechenden Übungen begleitet werden, die den Lernenden beim Verstehen der Inhalte helfen (Hermann Funk).

Sind die Texte nach Textsorten oder Situationstypen über die Lektion verteilt?

Nun wird untersucht, ob die Texte im Lehrwerk nach bestimmten Textsorten oder Situationstypen strukturiert und über die Lektionen hinweg verteilt sind (Engel, Mannheimer Gutachten).

Können die Texte als situationsgerechte Vorbilder für Schreib- und Sprechkommunikation dienen? Abschließend wird bewertet, ob die Texte als Vorbilder für die mündliche und schriftliche Kommunikation dienen können (Engel, Mannheimer Gutachten).

Die Anwendung dieser sieben Analysefragen ermöglicht eine differenzierte Bewertung der textbezogenen Qualitäten beider Lehrwerke und schafft somit eine fundierte Basis für die Beurteilung ihres didaktischen Potenzials im Hinblick auf die Förderung der Lesekompetenz, Kontextualisierbarkeit und Orientierungskompetenz auf dem Niveau A1.1.

Im nächsten Schritt werden die in beiden Lehrwerken vorkommenden Textsorten aufgelistet und dargestellt, um einen Überblick über die inhaltliche und formale Textvielfalt zu geben.

5.1.1 Textsorten in den Lehrwerken

In den beiden untersuchten Lehrwerken („Deutsch für Gymnasien“ und „Genial Klick A1.1“) wurden folgende Textsorten identifiziert (siehe Abb. 1-10c);

- Dialoge (häufig in authentischer Alltagssituation)
- Erzähltexte (narrative Texte)
- Beschreibende Texte
- Informierende Texte
- Sachtexte

- Interview
- Lyrische Texte

Textsorten in den analysierten Lehrwerken:

Die folgende Tabelle enthält eine Übersicht der in beiden Lehrwerken analysierten Texte, geordnet nach Textsorten. Dadurch wird veranschaulicht, welche Textsorten in den jeweiligen Lehrwerken für die Niveaustufe A1.1 verwendet wurden.

Textsorten	Deutsch für Gymnasien A1.1	Genial Klick A1.1
Dialog	X	X
Erzähltexte	X	X
Beschreibender Text	X	X
Informationstext	X	
Sachtext		X
E-Mail	X	X
Blogeintrag		X
Einladung/Postkarte	X	
Interview		X
Lyrischer Text (RAP)		X
Drama		X
ANZAHL DER TEXTE	29	25

Tabelle 4: Gegenüberstellung der Textsorten, die in beiden Lehrwerken vorkommen

Nachdem, die in den Lehrwerken enthaltenen Textsorten aufgelistet und tabellarisch vorgezeigt wurden, folgt nun anhand ausgewählter Abbildungen, die exemplarisch zeigt, welche Textsorten in den Lehrwerken auftreten.

Beispiele für die Textsorten im Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“

Abbildung 1. Dialog (S. 26)

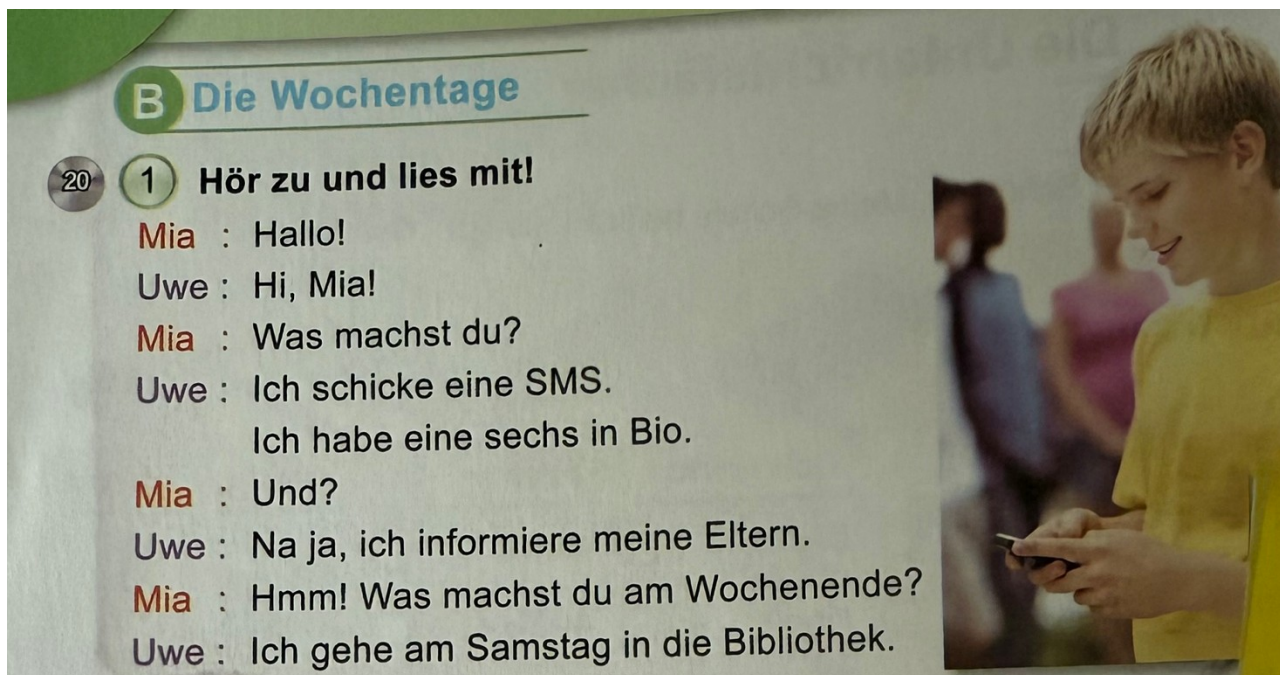


Abb.1 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 5 Die Wochentage

Abbildung 2. Erzähltext (S. 18)

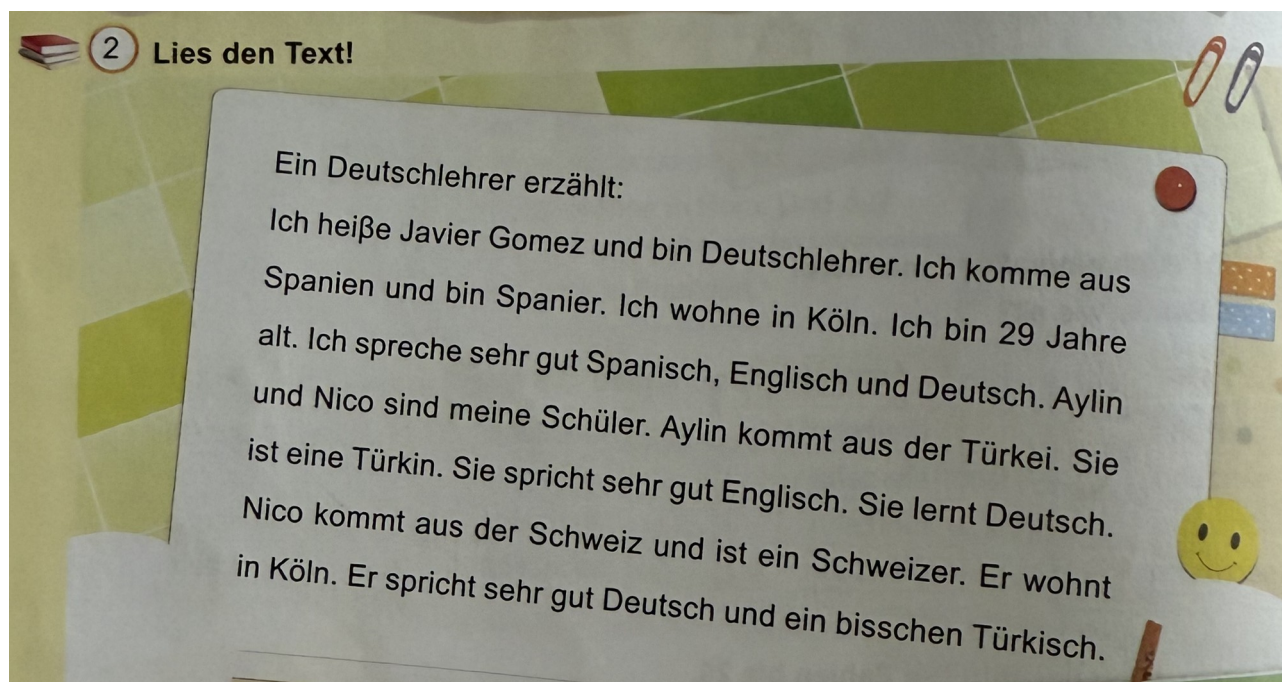


Abb.2 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 3 Ein Deutschlehrer erzählt

Abbildung 3. Beschreibender Text (S. 55)

A Wir essen gesund

1 Hör zu und lies mit!

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



46

Abb.3 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 14 Wir essen gesund

Abbildung 4. Informierender Text (S. 67)

B Eine E-Mail

1 Lies und sprich mit deinem Partner / deiner Partnerin! Was versteht ihr?



E-mail

Ordner

- Posteingang
- Postausgang
- Versendete Mails
- Gelöschte Mails

Aktion

- Neue E-mail
- Abrufen
- Mailkonten
- Jetzt senden

Datum	Von	Betreff
Hallo Aylin, ich und meine Familie wollen im nächsten Sommer in die Türkei. Wir planen unseren Urlaub vom 4. bis zum 20. August. In der Zeit wollen wir so viele Orte wie möglich besuchen. Kannst du uns dabei vielleicht helfen? Liebe Grüße, Uwe		

46

Abb.4 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 17 Eine E-Mail

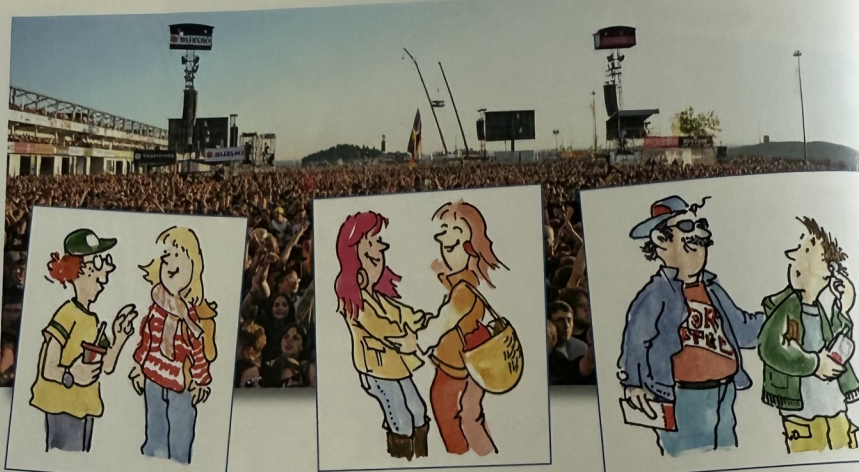
Beispiel für die Textsorten im Lehrwerk „Genial Klick A1.1“

Abbildung 5. Dialog (S. 10)

4 Guten Tag! – Auf Wiedersehen!

a Hörst und lest die Dialoge.

1.5



1

- Hallo, ich heiße Marco, und wie heißt du?
- Mein Name ist Janine.
- Magst du „Tokio Hotel“?
- Ja, und du?

2

- Hallo Luise.
- Guten Tag, Sophie, wie geht's?
- Danke, gut, und dir?
- Auch gut, danke.

3

- Hi Olli! Echt cool hier.
- Oh ja! Guten Abend, Herr Schmidt.

Abb. 5 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 1 Hallo, wie heißt du?

Abbildung 6. Erzähltext (S. 47)

9 Kurt und seine Freunde. Lest den Text. Welche Tiere gibt es?



Hallo, ich bin Kurt und das sind meine Freunde, Monika und Fritz. Wir lieben Tiere! Das ist mein Hund Robby, das ist meine Katze Ping und das sind meine Fische. Sie haben keinen Namen.

Und das ist Fritz. Das ist seine Ratte Lady Gaga, sein Pferd Blacky und seine Fische. Und wie heißt dein Haustier?

Und das ist Monika. Ihr Papagei heißt Lora, ihre Katze heißt Pong und das sind ihre Fische.

Abb.6 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 5 Tiere und Leute

Abbildung 7. Beschreibender Text (S. 32)

4 Janine erklärt die Fotos. Hört zu und lest die Aussagen. Was passt zusammen? Sortiert Fotos und Informationen.

1.37

Uhrzeit	MO	DI	MI	DO	FR	SA
7 ⁵⁵ 8 ¹⁵	Mathe	Spanisch	Physik	Geografie	Mathe	
8 ¹⁵ 9 ³⁰	Franz	Engli			Spanisch	
9 ³⁰ 10 ¹⁵	Geschichte	Geogre				
10 ¹⁵ 11 ³⁰	Bio	Franz				
11 ³⁰ 12 ¹⁵	Spanisch	Deut				
12 ¹⁵ 13 ⁰⁰	Deutsch	Rel				
13 ⁰⁰ 14 ⁰⁰	— Mi Hags					
14 ⁰⁰ 14 ⁴⁵	Stu2	Stu				
14 ⁴⁵ 15 ³⁰	Englisch					
15 ³⁰ 16 ⁰⁵						

Das sind Fotos von meiner Schule. Das ist unser Direktor (1). Er ist total nett. Wir haben viele Lehrer. Mein Lieblingslehrer ist Herr Römer (2). Er unterrichtet Biologie und er ist total lustig. Und das hier ist unsere Schulband (3) bei einem Konzert. Das ist meine Klasse (4) und das ist mein Stundenplan (5). Wir beginnen immer kurz vor acht Uhr, Mittagspause haben wir nach sechs Stunden, na ja ... Und das hier ist auch interessant: Das ist unsere Partnerschule (6). Sie ist in Finnland.

Abb.7 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 4 Meine Schule

Abbildung 8. Sachtexte (S. 45)

1.55

3 Mein Lieblingstier. Lest den Text und sprecht in der Klasse.

Ich mag ...

Meine Eltern mögen ...

Ich mag keine ...

Mein Bruder mag ... Magst du ...?

„Mein Lieblingstier?“ – eine Umfrage

Und das ist das Ergebnis: Die Deutschen mögen am liebsten Hunde! 36% antworten: „Mein Lieblingstier ist der Hund.“ Dann kommen die Katzen: 23%. Zoo-Tiere (Elefanten, Tiger, Kängurus, Krokodile, usw.) mögen 12%. Pferde und Vögel nennen 8%. Und erst am Schluss kommen die Fische. Nur 1% sagt: „Mein Lieblingstier ist der Fisch.“

Was ist dein Lieblingstier?

Mein Lieblingstier ist ...

100 Prozent Hunde mögen 0 Prozent Katzen!

fünfundvierzig | 45

Abb.8 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 5 Meine Lieblingstiere

Abbildung 9. Interview (S. 34)

10 Ein Interview

a Hörst zu und lest dann zu zweit.

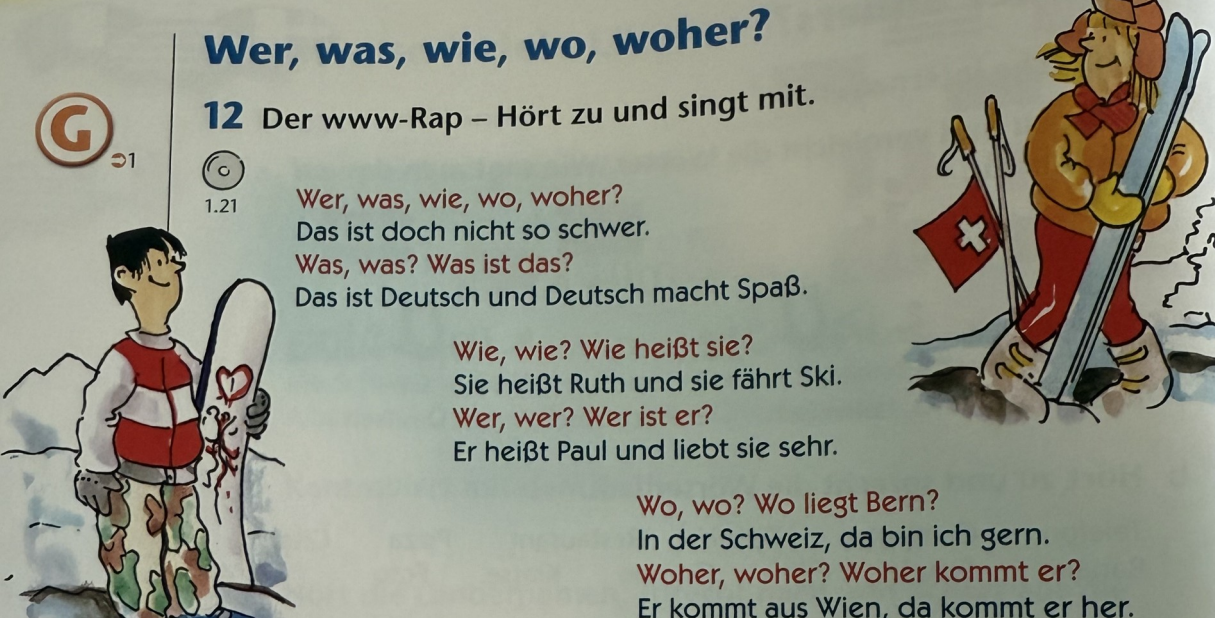
1.39

- Hallo Mario, *dreht ihr* hier ein Video?
- Ja, klar, Herr Winter.
- Und wo sind Eva und Felix?
- *Sie holen* die Kamera.
- Und wann *fangt ihr an*?
- In 30 Minuten. ...
- Äh, Moment bitte. *Können wir* ein Interview machen?
- Ja, klar. Welche Fragen *habt ihr*?
- Fragen? ... Moment ... *wir proben* ... Herr Winter, welche Fächer *haben Sie*?
- Ich unterrichte Sozialkunde und Geschichte.
- *Mögen Sie* die Schüler?
- Ja, klar. *Sie sind* toll.
- *Sind die Kollegen* auch nett?
- Ja, *sie sind* nett.
- O.k. ... Das ist gut. *Sie machen* das super!

Abb.9 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 4 Wir, ihr, sie und Sie

Abbildung 10. Lyrische Texte

10 a) Rap (S. 20)



Wer, was, wie, wo, woher?

12 Der www-Rap – Hört zu und singt mit.

1.21

Wer, was, wie, wo, woher?
Das ist doch nicht so schwer.
Was, was? Was ist das?
Das ist Deutsch und Deutsch macht Spaß.

Wie, wie? Wie heißt sie?
Sie heißt Ruth und sie fährt Ski.
Wer, wer? Wer ist er?
Er heißt Paul und liebt sie sehr.

Wo, wo? Wo liegt Bern?
In der Schweiz, da bin ich gern.
Woher, woher? Woher kommt er?
Er kommt aus Wien, da kommt er her.

Abb.10a) „Genial Klick A1.1“ Kapitel 2 Wer, was, wie, wo, woher?

10 b) Lied (S. 58)

13 Keine Zeit, keine Zeit – Hört zu und singt mit.

1.66

Am Montag spiel' ich Fußball, da hab' ich keine Zeit.
Am Dienstag geh' ich schwimmen, es tut mir schrecklich leid.
Am Mittwoch muss ich lernen, für den blöden Test.
Am Donnerstag da feier' ich, mein Freund, der macht ein Fest.
Am Freitag geht es wieder nicht:
Da hab' ich Nachhilfeunterricht!
Am Wochenende hab' ich frei.
Kommst du dann vorbei?

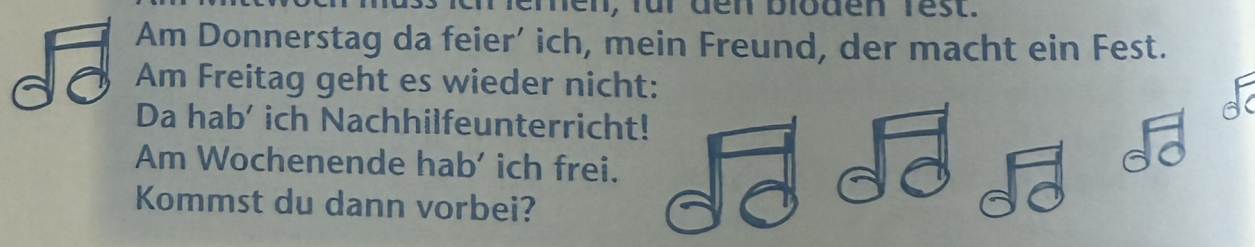
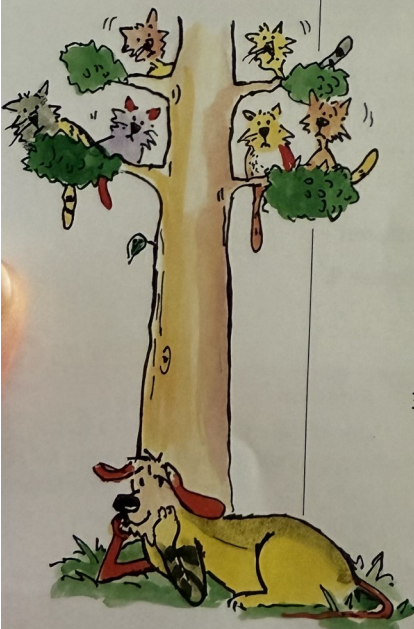


Abb.10b) „Genial Klick A1.1“ Kapitel 6 Mein Tag – meine Woche

10 c) Drama (S. 48)



b Lest, übt und spielt das Drama zu dritt

1 *Es ist halb zwei. Kurt kommt aus der Schule. Er isst eine Pizza und trinkt eine Cola. Sein Handy klingelt.*
„Äh, Kurt, hallo?“
„Kurt, hier ist Monika. Meine Katze ist weg!“
„Oh, Monika!!! Äh, deine Katze?“
„Meine Katze Pong, sie ist weg! Bitte, Kurt, suche meine Katze!“
„Hm, Monika, ich esse meine Pizza, dann suche ich deine Katze, o.k.“

2 *Kurt isst seine Pizza und trinkt seine Cola.*
Er macht eine Pause.
„Ach so, wo ist eigentlich mein Hund ...?“
Er geht in sein Zimmer. Kein Hund.
Er denkt: „Mein Hund ist weg!“
Er ruft: „Robby? Robby?“
Er sagt: „Ich esse jetzt meine Pizza, dann suche ich.“

3 *Die Pizza ist kalt. Kurt mag keine kalte Pizza.*
Er sucht die Tiere: „Robby!! R-o-b-b-yyyyyy!!!“
Keine Antwort.
„Ach ja! Monikas Katze!!“
Er ruft: „Pong! Pooooooooong!“
Keine Antwort.
Er geht in den Garten und ... „Oh, nein. ...“
„Hallo, Monika, hier ist Kurt. Wie sieht deine Katze aus?“

Abb.10c) „Genial Klick A1.1“ Kapitel 5 Eine, meine, keine

5.1.2 Tabellarischer und thematischer Aufbau in den Lehrwerken

Um die beiden Lehrwerke „Deutsch für Gymnasien“ und „Genial Klick A1.1“ vergleichend analysieren zu können, ist zunächst ein Überblick über deren strukturellen und thematischen Aufbau erforderlich. Der tabellarische Aufbau gibt Aufschluss über die Gliederung in den Lektionen/Kapiteln, die jeweils behandelten Themen, Textsorten und kommunikative Ziele. Der thematische Aufbau zeigt, welche Themenbereiche in den einzelnen Lektionen/Kapiteln angesprochen werden und inwieweit diese für die Zielgruppe der Lernenden auf dem Niveau A1.1 altersgerecht, authentisch und sprachlich angemessen sind. Dies ist besonders relevant für die Bewertung der Texte im Hinblick auf Lesemotivation, Lesekompetenzförderung und soziale Relevanz.

Durch die Darstellung beider Lehrwerke in tabellarischer Form wird eine transparente und systematische Grundlage für die anschließende qualitative Analyse geschaffen. So können Gemeinsamkeiten und Unterschiede im didaktischen Aufbau, in der thematischen Schwerpunktsetzung sowie in der Textauswahl sichtbar gemacht und kritisch reflektiert werden.

Das Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien“ enthält **29 Texte**. Sieben Dialoge, 16 beschreibende Texte, drei erzählende Texte und drei informierende Texte sind enthalten. Die Texte sind in Lektionen integriert und haben meist eine kommunikative Funktion, um das Sprachverständnis zu fördern.

Themenkreis 1	Informationen zur Person (3 Texte)
„Wo wohnst du?“ (S. 16)	Ein einfacher Dialog über die Vorstellung mit Begrüßung, Name, Herkunft und Wohnort.
„Wie alt sind sie?“ (S. 17)	Ein beschreibender Text über Personen, die sich vorstellen und Informationen über sich austauschen.
„Ein Deutschlehrer aus Spanien? (S. 18)	Ein erzählender Text über den Deutschlehrer, der sich und seine Schüler*innen vorstellt.

Tabelle 5: Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1

Themenkreis 2	Die Schule (1 Text)
„Die Wochentage“ (S. 26)	Ein kurzer Dialog zwischen zwei Schüler*innen, die über die Schulnote sprechen und sich am Wochenende verabreden möchten.

Tabelle 6: Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1

Themenkreis 3	Die Gesellschaft (6 Texte)
„Ich habe eine große Familie.“ (S. 32)	Ein beschreibender Text, über die Familienmitglieder. Die Familie wird vorgestellt. (Name, Alter, Beruf und Lieblingsfach)
„Lara und Klaras Familie.“ (S. 34)	Ein beschreibender Text über die Familie von zwei Schüler*innen mit der Funktion Genitiv „S“.
„Persönliche Eigenschaften.“ (S. 35)	Ein kurzer beschreibender Text, über das Aussehen.
„Wer sind sie?“ (S. 36)	Ein kurzer beschreibender Text von drei Personen, das Aussehen beschreiben.
„Wir machen ein Poster.“ (S. 37)	Ein beschreibender Text über Lieblingspersonen. Es werden Personen beschrieben und vorgestellt.
„Fatma erzählt.“ (S. 39)	Ein erzählender Text über Fatma und ihre Familie.

Tabelle 7: Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1

Themenkreis 4	Tägliches Leben (3 Texte)
„Sätze in die richtige Reihenfolge bringen.“ (S. 45)	Ein erzählender Text über Mias Tagesablauf. Schüler*innen sollen die Sätze in die richtige Reihenfolge bringen, sodass eine zusammenhängende Erzählung entsteht.
„Schläfst du lange?“ (S. 47)	Ein kurzer beschreibender Text über die Familienangehörige, um die adverbialen Zeitangaben zu lernen (jeden Tag, jede Woche, jedes Wochenende).
„Sonst noch einen Wunsch?“ (S. 49)	Ein Dialog über eine Bestellung im Café, es handelt sich um einen Austausch zwischen zwei oder mehreren Personen.

Tabelle 8: Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1

Themenkreis 5	Essen und Trinken (5 Texte)
„Wir essen gesund.“ (S. 55)	Ein beschreibender Text über gesunde Ernährung, mit dem Verb kochen.
„Am Wochenende kocht Papa.“ (S. 56)	Ein Dialog über Kochen am Wochenende, mit dem Verb machen.
„Auf dem Markt.“ (S. 58)	Ein beschreibender Text über die Einkaufsliste und den Lebensmitteln mit Kilogramm.
„Wie viel kostet es?“ (S. 59)	Ein Dialog zum Anhören und ausfüllen, über Einkaufen mit dem Verb brauchen.
„Drei Euro und fünf Cent.“ (S. 60)	Ein Dialog über einen Einkaufsgespräch auf dem Markt. Schüler*innen sollen die Sätze in die richtige Reihenfolge bringen.

Tabelle 9: Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1

Themenkreis 6	Besondere Tage (6 Texte)
„Meine Lieblingsjahreszeit.“ (S. 63)	Ein beschreibender Text über die Lieblingsjahreszeit.
„Eine digitale Welt.“ (S. 64)	Ein Dialog über die Kunstaussstellung über Van Gogh alive.
„Eine E-Mail.“ (S. 66)	Ein informierender Text über die Urlaubspläne von Uwe, der Aylin um Hilfe bittet. Der Text ist eine schriftliche Mitteilung mit einer Anfrage.
„Eine Postkarte aus der Türkei.“ (S. 67)	Ein informierender und erzählender Text über den Aufenthalt in der Türkei. Uwe erzählt Mia, was er erlebt hat und was er in den nächsten Tagen vorhat.
„Mama hat Geburtstag.“ (S. 69)	Ein beschreibender Text über eine Überraschungsparty für Mias Mutter.
„Das Jugendfest.“ (S. 70)	Ein beschreibender Text über Atatürk, den Gründer der türkischen Republik der Türkei.

Tabelle 10: Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1

Themenkreis 7	Freizeitaktivitäten (3 Texte)
„Die Schacholympiade.“ (S. 74)	Ein beschreibender Text über Schach.
„Hüpfen tut gut.“ (S. 78)	Ein informativ beschreibender Text, der die außergewöhnlichen Sportarten informiert.
„Ein Mannschaftsspiel.“ (S. 80)	Ein beschreibender Text über Florian, der in einer Mannschaft spielt.

Tabelle 11: Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1

Themenkreis 8	Einkaufen (2 Texte)
„Ich darf nicht.“ (S. 84)	Ein beschreibender Text und ein kurzer Dialog ist enthalten, mit den Verben an haben und dürfen.
„Frau Müllers Geschenke.“ (S. 90)	Ein beschreibend informierender Text, der über Online einkaufen berichtet.

Tabelle 12: Themen im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1

Das Lehrwerk "Genial Klick" enthält **25 Texte**. Neun Dialoge, vier beschreibende Texte, drei erzählende Texte und sechs Sachtexte, ein Interview und einen lyrischen Text. Die Texte sind in den Kapiteln unterteilt und haben die Funktion, das Sprachverständnis zu fördern, bestimmte Grammatikregeln zu lernen, informierend zu sein und neue Wörter/Vokabeln zu lernen.

Kapitel 1	Sich vorstellen, begrüßen und verabschieden (3 Texte)
„Hallo ich heiße..“ (S.10)	Ein einfacher Dialog über die Vorstellung mit Namen, Begrüßung und Verabschiedung.
„Wer bist du?“ (S.11)	Ein Dialog, wo Schüler*innen lernen, sich gegenseitig vorzustellen und Fragen zu stellen.
„Sprachen“ (S. 13)	Ein informativ beschreibender Sachtext über ein Konzert.

Tabelle 13: Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1

Kapitel 2	Sich vorstellen, Fragen stellen und beantworten (4 Texte)
„Die Medien-AG“ (S.15+16)	Ein kurzer beschreibender Sachtext über die Medien-AG. Schüler*innen stellen sich auf der nächsten Seite vor.
„Das ist Charlotte.“ (S.17)	Ein Dialog über Charlotte, wo Schüler*innen vergleichen sollen und Regeln ergänzen sollen. Schüler*innen sollen ebenfalls fehlende Regeln ergänzen.
„Wer, was, wie, wo, woher? Rap (S.20)	Es handelt sich bei dem Rap, um die Textsorte Lyrik, hierbei steht die rhythmische Sprache und der Reim im Vordergrund.
„Eine E-Mail von Anne“ (S.21)	Ein beschreibender Text über die Anne, ihre Herkunft, Freunde, Hobbys und Leidenschaften.

Tabelle 14: Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1

Kapitel 3	Nach Gegenstände und Informationen nachfragen (2 Texte)
„Was ist denn das?“ (S. 27)	Ein kurzer Dialog über die unbestimmten Artikel.
„Dialog mit ein, eine, kein und keine“ (S. 27)	Ein kurzer Dialog zum Anhören, wo Schüler*innen unbestimmte Artikel lernen sollen.

Tabelle 15: Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1

Kapitel 4	Schule (4 Texte)
„Bilder und Texte zum Thema Schule.“ (S.31)	Vier kurze beschriebene Texte zum Thema Schule.
„Janine erklärt die Fotos.“ (S. 32)	Ein kurzer beschriebener Text zu den Fotos. Schüler*innen sollen Fotos mit den Aussagen verbinden.

„Janine im Blog.“ (S. 33)	Ein Sachtext über Schule, Schüler, Schulfächer und AG's.
„Ein Interview.“ (S.34)	Ein kurzes Interview über die Schule und Schulfächer.

Tabelle 16: Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1

Plateau 1	Training und Wiederholung (2 Texte)
„Was machst du am..?“ (S. 42)	Ein kurzer Dialog über was man am Wochenende macht.
„Dialog mit Aha, O.k., Hm und Oh je.“ (S. 42)	Ein kurzer Dialog mit Interjektionen.

Tabelle 17: Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1

Kapitel 5	Haustiere und was mag ich oder mag ich nicht (5 Texte)
„Mein Lieblingstier“ (S. 45)	Ein kurzer Sachtext mit Umfrageergebnissen über die Lieblingstiere.
„Tiere und Leute“ (S. 46)	Ein beschreibender Text über Tiere und Leute, mit der Lebensweise und den Hobbys der Personen und Tiere.
„Kurt und seine Freunde.“ (S. 47)	Ein kurzer erzählender Text, in dem verschiedene Charaktere vorgestellt werden.
„Meine Katze ist weg!“ (S. 48)	Ein erzählender Text mit szenischem Dialog, indem Schüler*innen ein Drama nachspielen sollen.
„Hunde in Deutschland.“ (S. 51)	Ein Sachtext über Hunde in Deutschland. Es gibt Informationen über die Hunde.

Tabelle 18: Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1

Kapitel 6	Verabreden, Vorschläge machen und einen Tagesablauf beschreiben (4 Texte)
„Lust auf Freizeit?“ (S. 53)	Ein Comic Dialog zwischen zwei Personen, die über Sport sprechen.
„Dialoge 1 und 2.“ (S. 55)	Zwei Dialoge über das Verabreden, sich treffen.
„Peter und Sabine - ein Missverständnis.“ (S. 56)	Ein erzählender Text über die Verabredung von zwei Personen, die sich Missverstanden haben.
„Dialoge lesen.“ (S. 57)	Ein kurzer Sachtext in Dialogform über einen Film der ins Kino kommt.
„Keine Zeit, keine Zeit“ (S. 58)	Ein kurzes Lied mit den Wochentagen.

Tabelle 19: Themen im Lehrwerk Genial Klick A1.1

5.2 Datenauswertung

Nach der Datenerhebung und Datenanalyse erfolgt in diesem Schritt die systematische Auswertung der gesammelten Daten. Grundlage der Analyse bilden die ausgewählten Texte und Textsorten aus beiden Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“. Diese werden mithilfe der zuvor erstellten sieben Teilforschungsfragen untersucht. Ziel der Datenauswertung ist es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der didaktischen Gestaltung und im pädagogischen Potenzial beider Lehrwerke herauszuarbeiten. Dabei wird analysiert, inwiefern die ausgewählten Texte zur Entwicklung grundlegender Lese- und Sozialkompetenz im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache beitragen.

5.2.1 Auswertung für das Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“

Im Folgenden Teil werden die sieben Teilforschungsfragen für das Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“ ausgewertet.

1. Welche Texte und Themen fördern die Lerner zum Lesen auf?

Die Texte „Ein Deutschlehrer erzählt“, „Fatma erzählt“, „Wir essen gesund“ und „Frau Müllers Geschenke“, fördern die Lerner zum Lesen auf, da es die einzigen kurzen Texte im Lehrwerk sind.

Die Texte „Ein Deutschlehrer erzählt“ und „Fatma erzählt“ beinhalten Fragen, die beantwortet werden sollen. Zu Beginn gibt es eine Aktivierung, indem die Lernenden in der Klasse besprechen, wie ihre Deutschlehrer heißen und woher sie kommen. Anschließend wird der Text gelesen und die Fragen sollen beantwortet werden. Bei dem Text „Fatma erzählt“ ist es ebenfalls so. Als Aktivierung werden die Berufe gelernt und darüber gesprochen. Anschließend wird der Text gelesen und die dazu gehörigen Fragen sollen beantwortet werden. Beim Text „Wir essen gesund“ handelt es sich um einen Hörtext, den die Lernenden zunächst anhören und gleichzeitig lesen sollen. Die Aktivierung hierbei besteht darin, über Obst und Gemüse zu sprechen, was man mag und was gesund ist. Nach dem Hören und Lesen sollen die Lernenden in der Klasse diskutieren, was das Thema des Textes ist. Bei dem Text „Frau Müllers Geschenke“ wird ebenfalls eine Vorentlastung des Themas auf der vorherigen Seite vorgenommen. Danach wird der Text gelesen und die Lernenden sollen Fragen beantworten und darüber diskutieren, welche Geschenke nicht im Text erwähnt wurden.

Zu den Phasen des Lesens:

Vor dem Lesen gibt es eine Aktivierung des Themas und Vorwissens. Während dem Lesen gibt es keine Aufgaben und nach dem Lesen sollen die Lernenden Fragen beantworten und in der Klasse diskutieren. Als Lesestil empfiehlt es sich das vollständige Lesen (totales Lesen), da es wichtig ist, alle Informationen zu erfassen, ansonsten würden Informationen entgehen. Bei den Texten „Ein Deutschlehrer“, „Fatma erzählt“ und „Frau Müllers Geschenke“ lässt sich der selektive Lesestil beobachten, da die Lernenden nach bestimmten Informationen suchen und diese notieren sollen.

2. Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Themen? Aus welchen Bereichen gibt es Themen? (Sport, Hobbys, Kunst, etc.)?

Das Lehrwerk enthält eine Vielfalt an Themen aus verschiedenen Lebensbereichen. Diese decken sowohl alltagsnahe als auch kulturelle und schulische Themen ab.

Die Themenbereiche sind:

Persönliche Informationen: Begrüßungen, Nationalitäten, Wohnorte (Lektion 1-3)

Schule und Bildung: Schulräume, Unterrichtsfächer, Stundenplan (Lektion 4-6)

Gesellschaft und Familie: Familienmitglieder, Berufe, Aussehen (Lektion 7-9)

Alltägliches Leben: Tagesabläufe, Uhrzeiten, Einkaufen, Cafébesuche (Lektion 10-12)

Essen und Trinken: Essgewohnheiten, gesundes Essen, Marktpreise (Lektion 13-15)

Jahreszeiten und besondere Tage: Feiertage, Monate, Feste (Lektion 16-18)

Freizeit und Sport: Hobbys, Sportarten, außergewöhnliche Aktivitäten (Lektion 19-21)

Einkaufen und Konsum: Kleidung, Shoppingtrends, Online-Einkäufe (Lektion 22-24)

Diese Themenvielfalt sorgt dafür, dass Schüler sprachliche Fertigkeiten in relevanten und interessanten Kontexten erlernen können.

3. Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Textsorten (Dialoge, erzählende Texte, beschreibende Texte, informative Texte Sach-/Fachtexte, Zeitungstexte, Spieltexte und Rollenspiele)?

Das Lehrwerk enthält eine Vielfalt an Textsorten, die die unterschiedlichen Kompetenzen im Sprachunterricht fördern. Es gibt Dialoge, in den Lektionen zu Begrüßung, Verabschiedung und Vorstellung von Personen z.B. „Wir begrüßen uns“ und „Wir lernen uns kennen“. Erzählende Texte, gibt es in den Lektionen über Familienmitglieder und das Aussehen. Es werden beschreibende Texte über Personen und Alltagssituationen behandelt. Es gibt ein Stundenplan und Abbildung zum Thema Schule und Berufe, informative Texte, die Fakten und Informationen vermitteln. Zum Erlernen von Grammatik und Vokabular werden Tabellen verwendet, die strukturelle Zusammenhänge zeigen. Spieltexte und Rollenspiele (Texte im Rollenwechsel lesen) gibt es ebenfalls, interaktive Aufgaben regen zu szenischen Darstellungen an, um Kommunikationsfähigkeit zu üben. Diese Vielfalt an Textsorten ermöglichen ein differenziertes Lernen, das Leseverstehen, Sprechen und Schreiben abwechslungsreich fördert.

4. Enthält das Lehrwerk authentische Texte (Texte die nicht zum Zweck des Sprachunterrichts geschrieben wurden)? Welchen Charakter haben diese Texte (rein illustrativ/fakultativ, Arbeitstexte)?

Das Lehrwerk enthält keine authentischen Texte, die ursprünglich nicht für den Sprachunterricht geschrieben wurden. Die präsentierten Texte sind speziell für didaktische Zwecke erstellt, um Vokabeln, Grammatik und kommunikative Fertigkeiten zu vermitteln. Sie haben den Charakter von Arbeitstexten und sind in die Lernziele eingebunden. Die Dialoge und Rollenspiele sind bewusst konstruiert, um spezifische sprachliche Muster einzuüben. Sachtexte und Beschreibungen sind für die Nutzung im Unterricht geschrieben, z.B. zur Einführung von Themen wie Berufe oder Familienmitglieder. Texte zur Informationsverarbeitung basieren auf kurze Texte, die gezielt auf Aufgaben abgestimmt sind und häufig Satzmuster zur Verwendung neuer grammatischer Strukturen

enthalten. Die Texte dienen primär der sprachlichen Förderung und weniger einer authentischen Abbildung der Lebensrealität.

Ab wann wird mit authentischen Texten gearbeitet (von Anfang an/in der Mitte/am Ende)?

Einige Texte haben einen anwendungsnahen Charakter authentischer Texte, indem sie Situationen des Alltags nachstellen z.B. Einkaufsdialoge, Dialoge im Café oder über persönliche Informationen und so eine simulierte Authentizität schaffen. Sie sind von Beginn an in die Übungen eingebunden, jedoch ohne den Anspruch, authentisch zu sein.

Werden literarische Texte verwendet? Welche Textsorten? Ab wann?

Im Lehrwerk Deutsch gibt es keine literarischen Texte im klassischen Sinne, wie z.B. Gedichte, Kurzgeschichten oder Auszüge aus literarischen Werken. Die präsentierten Texte sind eher pragmatische Arbeitstexte, die für sprachliche und kommunikative Übungszwecke konzipiert sind. Dialoge und Alltagsszenarien dominieren den Textinhalt. Diese werden genutzt, um spezifische Redemittel und Vokabeln zu vermitteln und sind häufig in Rollen- und Paarübungen eingebettet. Beschreibende Texte wie Briefe, Postkarten und Einkaufsdialoge unterstützen Themen wie „Besondere Tage“ und „Einkaufen“. Literarische Textsorten werden nicht explizit eingeführt oder für literarische Bildung verwendet, sondern eher zur Illustration und Förderung von Sprachfähigkeiten im Alltag.

5. Werden Verstehenshilfen, vorentlastende und verstehensüberprüfende Übungen mit dem Text verbunden?

Das Lehrwerk enthält Verstehenshilfen sowie vorentlastende und verstehensüberprüfende Übungen, die mit den Texten verbunden sind. Für die Vorentlastung gibt es Übungen vor dem Lesen oder Hören eines Textes, die die Schüler sprachlich vorbereiten, indem wichtige Wörter oder Konzepte eingeführt werden z.B. „Hör zu und markiere!“ oder „Ergänze die Tabelle mit Farben“. Zur Verstehensüberprüfung der Übungen gibt es Aufgaben nach dem Lesen oder Hören, etwa „Lies den Text und beantworte die Fragen!“ oder „Lies noch einmal und ordne zu!“. Diese Übungstypen dienen dem schrittweisen Aufbau des Textverständnisses und fördern das Verknüpfen von Textinformationen mit sprachlichen Strukturen.

6. Sind die Texte nach Textsorten oder Situationstypen über die Lektion verteilt?

Das Lehrwerk ist über die Lektionen hinweg nach Situationstypen organisiert, nicht strikt nach Textsorten. Jede Lektion behandelt spezifische, alltagsnahe Situationen, um sprachliche Kompetenzen zu entwickeln. Situationstypen nach Themenkreisen sind z.B. Begrüßung und Verabschiedung (Lektion 1A und 1B). Informationen zur Person, wie Name, Alter und Herkunft (Lektion 2) und Einkaufs- und Gesprächssituationen im Café (Lektion 12). Die thematische Gliederung orientiert sich an realen Kommunikationsbedürfnissen. Diese Struktur unterstützt die kontextbasierte Anwendung von Vokabeln und grammatischen Strukturen und bietet eine progressive Entwicklung von einfachen zu komplexeren Inhalten.

7. Können die Texte als situationsgerechte Vorbilder der Schreib- und Sprechkommunikation dienen? (Kontextualisierbarkeit) Und ist die Auswahl der Texte auf die Entwicklung sozialer Kompetenz (Orientierungskompetenz) angelegt?

Die Texte im Lehrwerk können als situationsgerechte Vorbilder für Schreib- und Sprechkommunikation dienen, da sie häufig realistische Alltagssituationen darstellen und strukturelle Sprachmuster vermitteln. Diese Texte sind darauf ausgerichtet, die Lernenden auf spezifische Kommunikationsanlässe vorzubereiten, etwa beim Einkaufen oder in sozialen Interaktionen.

Beispiele für kontextualisierte Kommunikation:

- Dialoge für Sprechübungen: Texte wie „Was möchtest du?“ und „Sonst noch ein Wunsch?“ in Lektion 12 bereiten gezielt auf Bestellsituationen im Café vor.
- Freie Schreibübungen: In Lektion 17 wird das Schreiben einer Postkarte aus der Türkei geübt, was kontextnahes Schreiben fördert.

Entwicklung sozialer Kompetenzen:

Das Lehrwerk berücksichtigt soziale Kompetenzen durch Texte, die Interaktionen mit anderen fördern, wie die Vorstellung von Familienmitgliedern (Lektion 7) und das Diskutieren über Freizeitaktivitäten (Lektion 19). Diese thematische Vielfalt zielt auf Orientierungskompetenz und kulturelles Verständnis ab.

5.2.2 Auswertung für das Lehrwerk Genial Klick A1.1

Im Folgenden Teil werden die sieben Teilforschungsfragen für das Lehrwerk „Genial Klick A1.1“ ausgewertet.

1. Welche Texte und Themen fördern die Lerner zum Lesen an?

Die Texte "Hobbys von Mario, Eva und Jenny“, „Eine E-Mail von Anne“, „Janine im Blog“, „Mein Lieblingstier“ und „Hunde in Deutschland“ fördern die Lernenden zum Lesen an, da die Themen sehr authentisch und eine besondere ästhetische Qualität aufweisen. Bei dem „Text Hobbys von Mario, Eva und Jenny“, stellen sich die Schüler in der Medien AG vor. Zur Aktivierung des Vorwissens wird auf der ersten Seite die Medien AG vorgestellt und anschließend die Schüler im Einzelnen präsentiert. Nach dem Lesen des Textes gibt es Aufgaben, bei denen die Lernenden Fragen beantworten sollen. Der Text „Eine E-Mail von Anne“, beinhaltet eine E-Mail, die Anne schreibt. Vor der Übung werden die W-Fragen gelehrt und einige Aufgaben dazu gemacht. Nach dem Lesen des Textes sollen die Lernenden eigene E-Mails schreiben und die wichtigen Ausdrücke notieren.

Bei dem Text „Janine im Blog“, schreibt Janine über ihre Schule. Zur Vorentlastung gibt es auf der vorherigen Seite Aufgaben mit Hörtexten und Bildern, die die Aufgabe Janine im Blog unterstützen. Lerner sollen die Antworten im Text finden und anschließend in der nächsten Aufgabe die Fehler korrigieren. Bei dem Text „Mein Lieblingstier“, wird eine Umfrage mit den Lieblingstieren berichtet. Als Aktivierung des Vorwissens werden die Tiere aufgezählt und Hörtexte abgespielt. Anschließend wird der Text gelesen und die Lerner sollen in der Klasse sprechen. Es gibt einige Ansatzpunkte, die das Gespräch anregen sollen und die Lerner zum Fragen und Beantworten anregen sollen. Bei dem Text „Hunde in Deutschland“, werden die Hunderassen vorgestellt. Der Text informiert über Hunde in Deutschland und wie beliebt sie sind. Als Aktivierung gibt es Bilder zu den Hunderassen. Die Lerner sollen nach dem Lesen des Textes die Antworten im Text suchen.

Zu den Phasen des Lesens:

Vor dem Lesen gibt es Aktivierungen zum Thema und Vorwissen. Während des Lesens gibt es keine Übungen und nach dem Lesen gibt es Aufgaben wie, Zuordnungsaufgaben, Fragen zum Text stellen und Beantworten. Der Lesestil ist insgesamt totales Lesen, um den gesamten Text zu erfassen. Bei den

Texten „Hobbys von Mario, Eva und Jenny“ und „Janine im Blog“, gibt es Aufgaben zum selektiven Lesen, bei denen die Lernenden nach bestimmten Informationen suchen und diese finden sollen.

2. Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Themen? Aus welchen Bereichen gibt es Themen? (Sport, Hobbys, Kunst, etc.)

Das Lehrwerk deckt eine breite Vielfalt an Themen ab, insbesondere aus den Bereichen Alltag, Schule, Freizeit, Kultur und Landeskunde.

Die Themenbereiche sind:

Persönliche Informationen: sich vorstellen, begrüßen, verabschieden und Herkunft (Kapitel 1)

Freizeit und Hobbys: Hobbys, Länder, Herkunft und digitale Medien (Kapitel 2)

Schule und Lernen: Klassenzimmer, Schulsachen, Schulfächer, Wochentage, Stundenplan, Zahlen und Uhrzeit (Kapitel 3-4)

Freunde und soziale Beziehungen: Freundschaft, Tiere, Zusammenleben und Farben (Kapitel 5)

Stadt und Wohnen: Verabredung, mein Tag, Freizeit und Missverständnis (Kapitel 6)

Diese Themenvielfalt sorgt dafür, dass der Unterricht abwechslungsreicher, motivierender und praxisnah ist. Sie sorgt dafür, dass Schülerinnen und Schüler aktiv am Sprachlernprozess teilnehmen und die Sprache in verschiedenen Kontexten anwenden können.

3. Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Textsorten (Dialoge, erzählende Texte, beschreibende Texte, informative Texte Sach-/Fachtexte, Zeitungstexte, Spieltexte und Rollenspiele)?

Das Lehrwerk enthält eine Vielfalt an Textsorten, die die unterschiedlichen Kompetenzen im Sprachunterricht fördern. Es gibt zahlreiche Dialoge, in Form von alltäglichen Gesprächen oder Rollenspielen z.B. in Begrüßungsdialoge, bei Gesprächen zwischen zwei Personen über ihre Hobbys und bei der Bestellung im Café. Es gibt kurze erzählende Texte, die Alltagssituationen oder persönliche Erfahrungen schildern z.B. über den Ausflug. Es werden beschreibende Texte über Personen, Orte oder Gegenstände in einfachen beschreibenden Texten vorgestellt. Einige Abschnitte enthalten Sach- und Fachtexte zum Thema Landeskunde, Schule und Grammatik. Zeitungstexte im klassischen Sinne gibt es keine. Spieltexte und Rollenspiele gibt es ebenfalls, interaktive Übungen und Rollenspiele sind enthalten, die das Sprechen fördern sollen, wie z.B. beim Thema „Einkaufen“

und „Arztbesuch“. Das Lehrwerk enthält ebenfalls Tabellen mit den häufig verwendeten Redewendungen und eine Tabelle mit typischen Adjektiven zur Personenbeschreibung.

4. Enthält das Lehrwerk authentische Texte (Texte die nicht zum Zweck des Sprachunterrichts geschrieben wurden)? Welchen Charakter haben diese Texte (rein illustrativ/fakultativ, Arbeitstexte)?

Das Lehrwerk enthält ebenfalls keine authentischen Texte, die ursprünglich nicht für den Sprachunterricht geschrieben wurden. Sie dienen als Arbeitstexte, die zur Vermittlung von Wortschatz und Strukturen genutzt werden. Die präsentierten Texte sind speziell für didaktische Zwecke erstellt, um Vokabeln, Grammatik und kommunikative Fertigkeiten zu vermitteln. Alltagssituationen, Dialoge haben einen leicht authentischen Charakter, da sie vom Alltag und Leben informieren. Dialoge und Rollenspiele sind bewusst konstruiert, um spezifische sprachliche Muster zu üben. Sachtexte und Beschreibungen sind für die Nutzung im Unterricht geschrieben, z.B. zur Einführung von Themen wie Schule, Meine Lieblingstiere und Hunde in Deutschland. Das Lehrwerk enthält Texte zur Informationsverarbeitung, die in Form von Fragen zum Text, Zuordnungsaufgaben und vergleichen sind. Diese Übungen helfen den lernenden gezielt, Informationen zu entnehmen, umzuformulieren und zu strukturieren. Solche Texte fördern sprachliche Strukturen, fördern die Lesefertigkeit und das Hörverstehen, fördern die Informationserarbeitung und Anwendung und regen zur Kommunikation an.

Ab wann wird mit authentischen Texten gearbeitet (von Anfang an/in der Mitte/am Ende)?

Werden literarische Texte verwendet? Welche Textsorten? Ab wann?

Das Lehrwerk setzt von Anfang an auf alltagsnahe und realitätsnahe Texte, insbesondere in folgenden Formen: Dialoge zum Vorstellen, Begrüßen, Fragen zur Person, sind authentische Alltagssituationen. Kleine Erzählungen über Freizeit, Schule und Familie sind leicht narrative Elemente. Beschreibende Texte über Hobbys, Tagesablauf, Städte sind sachliche Texte mit informativem Charakter. Im Lehrwerk genial Klick A1.1 gibt es keine literarischen Texte, wie z.B. Märchen, Gedichte oder Romanauszüge. Es gibt vor allem erzählende Kurztexte mit einfache Handlungsverlauf, aber keine explizite Literatur. Die ersten erzählerischen Abschnitte tauchen ab Kapitel 3 auf, aber sie bleiben stark vereinfacht und an den Alltag angelehnt.

5. Werden Verstehenshilfen, vorentlastende und verstehensüberprüfende Übungen mit dem Text verbunden?

Im Lehrwerk sind Verstehenshilfen vorhanden. Bilder Illustrationen unterstützen das Textverständnis der Lerner. Neue Wörter werden oft mit kleinen Symbolen oder Bildern veranschaulicht. Dialoge und Texte sind in einfacher Sprache gehalten. Ebenfalls gibt es vorentlastende Übungen, jedes Kapitel beginnt mit einer Einführung in das Thema, oft mit einer Frage oder Bildbeschreibung. Es gibt Wortschatzübungen vor dem eigentlichen Lesen. Auf manchen Seiten werden Beispieldialoge oder Satzmuster gegeben, um das Verständnis vorzubereiten. Verstehensüberprüfende Übungen sind ebenfalls enthalten. Nach jedem Text gibt es Fragen zum Inhalt z.B. in Form von „Stimmt das?“, „Was versteht ihr?“. Sätze wie, „Vergleiche die Texte und sucht nach bekannten Wörtern.“, "Markiert und notiert die Wörter.“, „Lest die Texte und vergleicht die Verben.“ sind Sätze, die ebenfalls zur verstehensüberprüfenden Übungen gehören.

6. Sind die Texte nach Textsorten oder Situationstypen über die Lektion verteilt?

Die Texte sind primär nach Situationstypen geordnet und nicht nach Textsorten. Die Texte orientieren sich an Alltagssituationen z.B.

- Begrüßung und Vorstellung
- Schule und Unterricht
- Freizeit und Hobbys
- Familie und Freunde

Jedes Kapitel beinhaltet eine bestimmte Lebenssituation und enthält dazu passende Texte. Die Textsorten sind eingebettet, jedoch nicht systematisch geordnet. Es gibt innerhalb eines Kapitels verschiedene Textsorten, jedoch kann man sie nicht explizit als solche kennzeichnen. Die Textsorten werden vielmehr passend zur Situation eingeführt.

7. Können die Texte als situationsgerechte Vorbilder der Schreib- und Sprechkommunikation dienen? (Kontextualisierbarkeit) Und ist die Auswahl der Texte auf die Entwicklung sozialer Kompetenz (Orientierungskompetenz) angelegt?

Die Texte im Lehrwerk dienen größtenteils für die Schreib- und Sprechkommunikation (Kontextualisierbarkeit). Sie sind stark alltagsorientiert und behandeln typische Kommunikationssituationen:

- Sich vorstellen (Name, Herkunft, Alter)
- Nach dem Befinden fragen
- Über die Schule und Hobbys sprechen
- Einfache Dialoge in Alltagssituationen, z.B. Verabredungen, Einkaufen

Viele Texte enthalten Modellgespräche, die Lernende als Basis für eigene Gespräche nutzen können. Satzmuster und häufige Wiederholungen erleichtern die Übertragbarkeit auf reale Situationen. Es gibt erste einfache Schreibaufgaben, wie z.B. „Stell dich vor“ oder „Beschreibe deinen Tagesablauf“. Freie Texte oder kreative Schreibaufgaben fehlen größtenteils.

Entwicklung sozialer Kompetenzen:

Die Textauswahl fördert in Ansätzen die soziale Kompetenz. Soziale Interaktion wird geübt. Höflichkeitsformen wie, „Wie geht es dir?“, „Danke, gleichfalls“ werden vermittelt. Gruppenarbeiten und Rollenspiele fördern soziale Interaktion. Soziale Themen sind begrenzt, es werden die Themen Freundschaft und Familie thematisiert, jedoch Probleme wie Konflikte, Teamarbeit oder kulturelle Unterschiede kommen kaum vor. Die Texte fördern die Grundlagen sozialer Kommunikation, aber keine tiefergehenden Reflexionen über soziale Kompetenzen.

Die Texte sind gut kontextualisierbar und bieten hilfreiche Vorbilder für die Alltagskommunikation. Die Entwicklung sozialer Kompetenz wird angesprochen, aber nicht systematisch vertieft.

5.3 Wichtige Erkenntnisse

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die beiden Lehrwerke „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ einer detaillierten Analyse unterzogen, um ihre Eignung und Wirksamkeit im Sprachunterricht zu bewerten. Die Analyse erfolgte anhand spezifischer Kriterienfragen aus dem Raster, die eine eingehende Betrachtung der Themenvielfalt, der Textsorten, der Authentizität der Inhalte sowie der didaktischen Unterstützung der Lernenden ermöglicht. Ziel dieses Kapitels ist es, die wesentlichen Ergebnisse der vergleichenden Analyse zusammenzufassen und herauszustellen

inwieweit die beiden Lehrwerke den unterschiedlichen Bedürfnissen und Zielen des Sprachunterrichts gerecht werden.

Die gewonnenen Erkenntnisse bieten nicht nur eine fundierte Grundlage für die abschließende Bewertung der Lehrwerke, sondern ermöglichen auch eine Reflexion über die Rolle von Lehrmaterialien im modernen Sprachunterricht. Insbesondere wurde untersucht, welche Texte und Textsorten im Lehrwerk vorkommen und wie die Lehrwerke die Lesekompetenz erweitern und die Lesemotivation fördern.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert. Dabei werden die zentralen Erkenntnisse aus der Untersuchung der beiden Lehrwerke systematisch in einer Tabelle komparativ dargestellt und in Bezug auf die Forschungsfragen ausgewertet.

Tabelle der Texte, die in den Lehrwerken vorkommen:

Kriterium	Lehrwerk 1: „Deutsch für Gymnasien A1.1“	Lehrwerk 2: „Genial Klick A1.1“
Anzahl der Texte	29	25
Vielfalt der Themen	Informationen zur Person, Die Schule, Die Gesellschaft, Tägliches Leben, Essen und Trinken, Besondere Tage, Freizeitaktivitäten und Einkaufen (8 Themenbereiche).	Was weißt du über D-A-C-H?, Die Medien AG, Mein Schulalltag, Schule, Schule, Schule, Plateau P1, Meine Lieblingstiere und Lust auf Freizeit (6 Themenbereiche mit einem Plateau).
Textsorten	Dialoge, beschreibende Texte, erzählende Texte und informierende Texte.	Dialoge, beschreibende Texte, erzählende Texte, Sachtexte, ein Interview und einen lyrischen Text.
Authentizität	Enthält Arbeitstexte, die speziell für den Unterricht entwickelt wurden.	Enthält Arbeitstexte, die speziell für den Unterricht entwickelt wurden.

Verstehenshilfen	Ja, es gibt Verstehenshilfen, in Form von Bildern und Illustrationen. Verstehensüberprüfende Übungen sind ebenfalls enthalten, nach jedem Text gibt es Fragen zum Inhalt oder Zuordnungsaufgaben.	Ja, es gibt Verstehenshilfen, in Form von Bildern, Symbolen und Illustrationen. verstehensüberprüfende Übungen sind ebenfalls enthalten, nach jedem Text gibt es Fragen zum Inhalt.
Texte nach Textsorten oder Situationstypen verteilt?	Texte sind nach Situationstypen über die Lektionen verteilt. Jede Lektion behandelt spezifische, alltagsnahe Situationen, um sprachliche Kompetenzen zu entwickeln	Texte sind nach Situationstypen über die Kapitel verteilt. Die Texte orientieren sich an den Alltagssituationen.
Kontextualisierbarkeit	Ja, die Texte dienen der Kontextualisierbarkeit, da sie realitätsnahe Alltagssituationen darstellen und strukturelle Sprachmuster vermitteln.	Ja, sie dienen größtenteils der Kontextualisierbarkeit. Lernende werden durch die Texte zur Schreib- und Sprechkommunikation angeregt.
Orientierungskompetenz	Die soziale Kompetenz wird angesprochen, die Interaktionen mit anderen wird gefördert.	Die soziale Kompetenz wird angesprochen, jedoch nicht vertieft.
Didaktische Funktion	Die Texte dienen zur Kommunikation und zur Schreibkompetenz der Lernenden.	Die Texte dienen zur Kommunikation und zur Schreibkompetenz der Lernenden.
Unterstützung des Leseverstehens	Ja, die Texte unterstütze das Leseverstehen, indem es Vorentlastende und verstehensüberprüfende Aufgaben gibt.	Ja, die Texte unterstütze das Leseverstehen, indem es Vorentlastende und verstehensüberprüfende Aufgaben gibt.

Tabelle 20: Kurzer kontrastiver Überblick der Texte, nach den Fragen im Kriterienraster

Beide Lehrwerke bieten eine breite Palette an Texten für den DaF-Unterricht auf Niveau A1.1. Dennoch zeigen sich bei genauerer Betrachtung Unterschiede in Bezug auf Quantität, thematische Vielfalt und didaktische Umsetzung. „Deutsch für Gymnasien A1.1“ enthält 29 Texte, während „Genial Klick A1.1“ 25 Texte bietet. Damit ist die Textanzahl im ersten Lehrwerk etwas höher. Auch in Bezug auf die thematische Vielfalt liegt „Deutsch für Gymnasien A1.1“ vorn. Es behandelt acht Themenbereiche – darunter persönliche Informationen, Schule, Gesellschaft, Alltag, Essen und Trinken sowie Freizeitaktivitäten. „Genial Klick A1.1“ fokussiert sich hingegen auf sechs Themenbereiche mit einem Plateau, etwa Medien, Schulalltag und Freizeit. Dies lässt darauf schließen, dass „Deutsch für Gymnasien A1.1“ eine größere thematische Breite bietet, jedoch „Genial Klick A1.1“ modernere und aktuelle Themen beinhaltet.

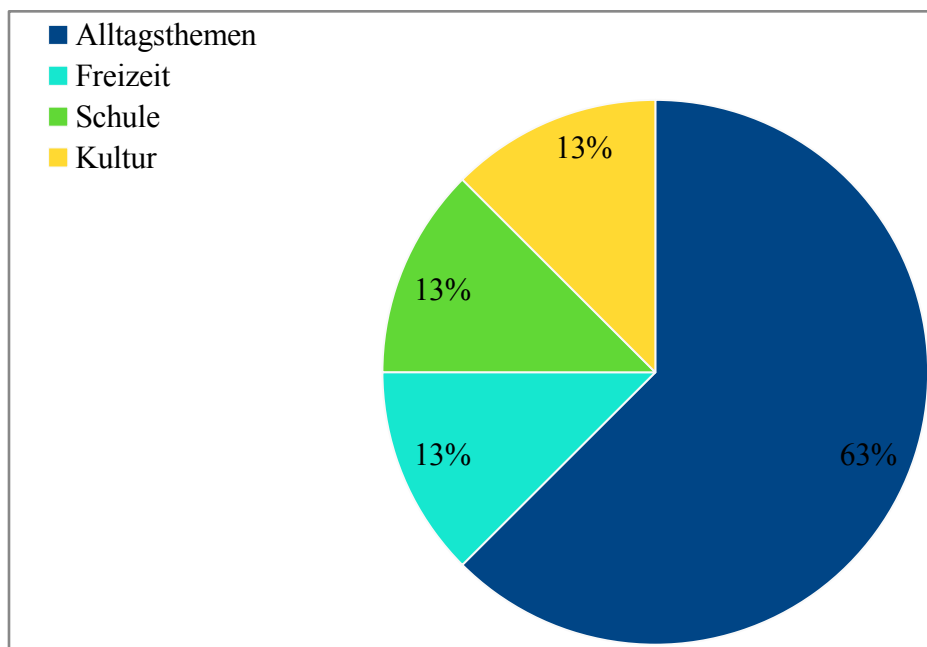
Beide Lehrwerke integrieren eine Vielzahl an Textsorten wie Dialoge, beschreibende, erzählende und informierende Texte. „Genial Klick A1.1“ erweitert das Spektrum jedoch um Sachtexte, Interviews, sowie lyrische Texte, wodurch eine größere Textsortenvielfalt entsteht. In Bezug auf die Authentizität ähneln sich beide Lehrwerke stark: Die Texte wurden eigens für den Unterricht konzipiert (Arbeitstexte) und richten sich somit didaktisch gezielt an Lernende des Niveaus A1.1. Auch im Bereich der Verstehenshilfen gibt es Parallelen. Beide Werke nutzen Bilder, Illustrationen sowie verstehensüberprüfende Übungen wie Inhaltsfragen und Zuordnungsaufgaben. „Genial Klick A1.1“ ergänzt dies zusätzlich durch Symbole, was visuell unterstützend wirken kann.

Die Texte in beiden Lehrwerken sind entlang alltagsnaher Situationstypen strukturiert – bei „Deutsch für Gymnasien A1.1“ über Lektionen, bei „Genial Klick A1.1“ über Kapiteln. Beide Ansätze fördern die Kontextualisierbarkeit, da sie reale Lebenssituationen abbilden. Während „Deutsch für Gymnasien A1.1“ dabei auch strukturelle Sprachmuster vermittelt, liegt bei „Genial Klick A1.1“ ein stärkerer Fokus auf der Anregung zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation.

Beide Lehrwerke sprechen soziale Kompetenz an, wobei „Deutsch für Gymnasien A1.1“ diese Interaktion gezielter fördert. Die didaktische Funktion der Texte – Förderung von Kommunikation und Schreibkompetenz – ist in beiden Fällen gegeben und vergleichbar. Schließlich leisten beide Lehrwerke einen Beitrag zur Förderung des Leseverstehens, indem sie sowohl vorentlastende Maßnahmen als auch verstehensüberprüfende Aufgaben in den Unterricht integrieren.

Die thematischen Schwerpunkte der Lehrwerke für „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“:

„Deutsch für Gymnasien A1.1“



Grafik 1: Themen, die im Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1 vorkommen.

Der thematische Schwerpunkt des Lehrwerks „Deutsch für Gymnasien A1.1“ lässt sich in vier Kategorien unterteilen: Alltag, Freizeit, Schule und Kultur. Eine grafische Darstellung der Verteilung zeigt, dass die verschiedenen Themenbereiche unterschiedlich gewichtet sind.

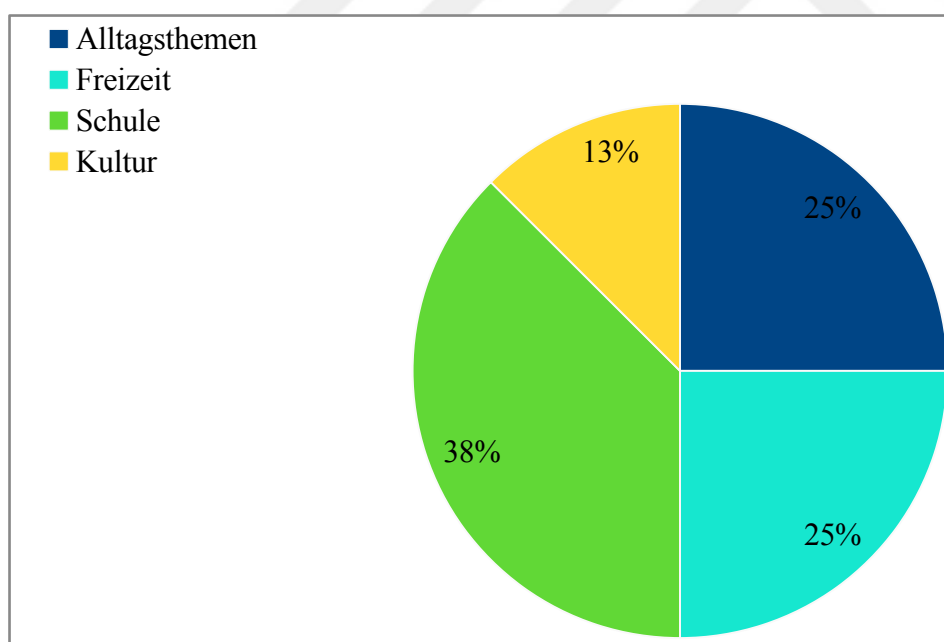
Der mit Abstand größte Anteil entfällt auf Alltagsthemen mit 63%. Dies zeigt, dass das Lehrwerk einen starken Fokus auf die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen legt, die für das tägliche Leben notwendig sind. Dazu gehören unter anderem Themen wie persönliche Vorstellung, Kommunikation im Alltag, Zeitmanagement und Tagesabläufe. Dies entspricht auch der Zielsetzung des Spracherwerbs auf Anfängerniveau, da Lernende zunächst grundlegende sprachliche Mittel benötigen, um sich in alltäglichen Situationen zurechtzufinden.

Die drei anderen Kategorien - Freizeit, Schule und Kultur - nehmen mit jeweils 13% einen deutlich geringeren Stellenwert ein. Obwohl die Freizeitgestaltung ein wichtiger Aspekt des sozialen Lebens ist, nimmt dieses Thema im Lehrwerk nur einen kleinen Teil ein. Mögliche Inhalte umfassen Hobbys, Freizeitbeschäftigungen und Sport, die zur Erweiterung des Wortschatzes beitragen. Der geringe Anteil an schulbezogenen Themen deutet darauf hin, dass das Lehrwerk nicht speziell auf Lernende

im schulischen Kontext ausgerichtet ist. Dennoch ist das Thema relevant, insbesondere für jüngere Lernende, die ihre sprachlichen Fähigkeiten im Schulalltag verbessern möchten. Der geringe Anteil der Kulturthemen zeigt, dass interkulturelle Aspekte in den Lehrwerken nur eine untergeordnete Rolle spielen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Vermittlung sprachlicher Strukturen im Vordergrund steht, während kulturelle Vergleiche und landeskundliche Inhalte eher sekundär behandelt werden.

Das Lehrwerk Deutsch für Gymnasien A1.1 legt den Schwerpunkt klar auf den Alltag, während Freizeit, Schule und Kultur eine untergeordnete Rolle spielen. Diese Verteilung ist nachvollziehbar, da Anfänger zunächst grundlegende sprachliche Fähigkeiten für den Alltag erlernen müssen. Dennoch wäre eine stärkere Berücksichtigung von Kultur wünschenswert, da Sprache immer in einem kulturellen Kontext steht. Eine ausgewogene Gewichtung könnte dazu beitragen, die Sprachkompetenz ganzheitlicher zu fördern.

„Genial Klick A1.1“



Grafik 2: Themen, die im Lehrwerk Genial Klick A1.1 vorkommen.

Das Lehrwerk „Genial Klick A1.1“ behandelt verschiedene thematische Schwerpunkte, die sich in vier Hauptkategorien aufteilen lassen. Alltagsthemen, Freizeit, Schule und Kultur. Die Verteilung dieser Themenbereiche gibt Aufschluss darüber, worauf der Fokus des Lehrwerks liegt und welche Aspekte des Sprachunterrichts besonders betont werden.

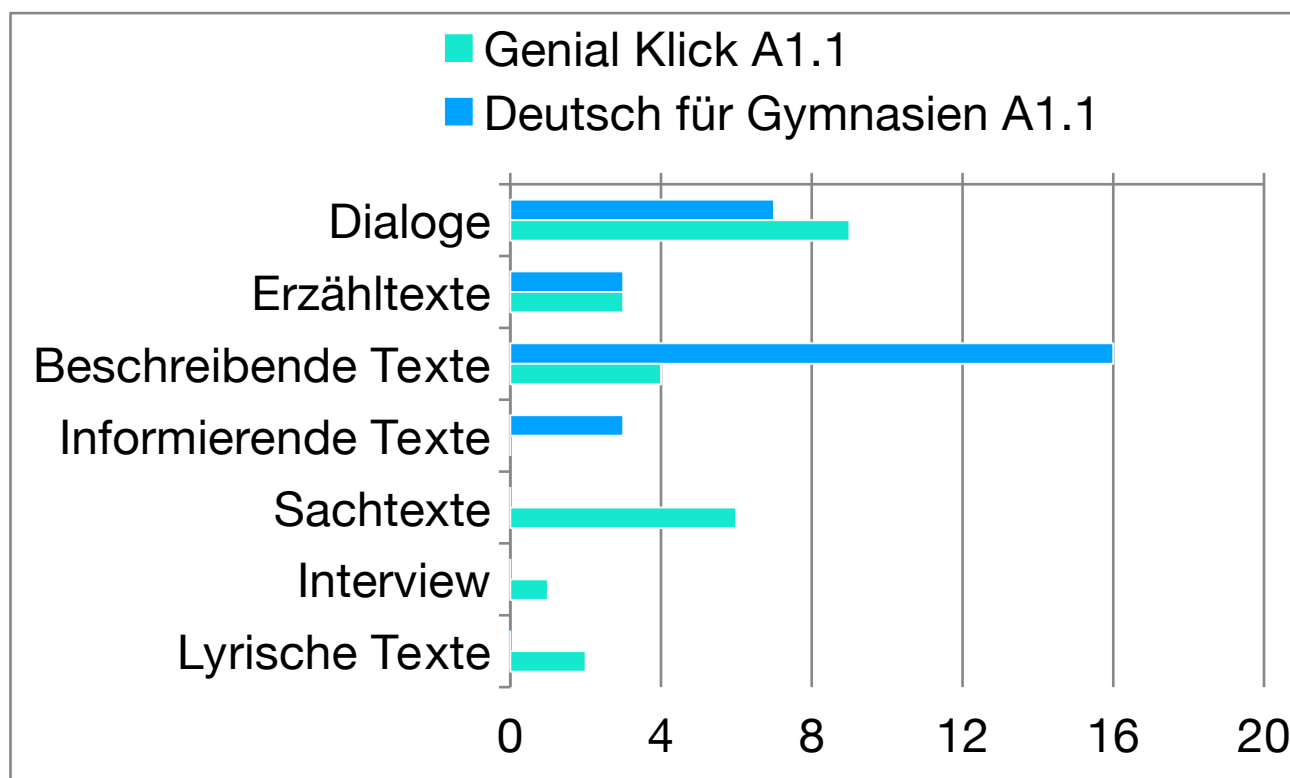
Die größte Gewichtung liegt auf dem Thema Schule mit 38%. Dies ist naheliegend, da sich das Lehrwerk an Lernende richtet, die sich in einem schulischen Kontext befinden. Themen wie Unterrichtsfächer, Schulsysteme oder Schulalltag dürften daher im Vordergrund stehen. Dies fördert nicht nur die sprachlichen Kompetenzen in diesem Bereich, sondern hilft den Lernenden auch, sich besser in schulischen Situationen zu verständigen.

Alltagsthemen und Freizeit sind mit jeweils 25% relativ gleich stark vertreten. Dies zeigt, dass neben schulischen Inhalten auch kommunikative Kompetenzen für alltägliche Situationen und Freizeitaktivitäten eine zentrale Rolle spielen. Themen wie Einkaufen, Familie, Freundschaften oder Hobbys werden vermutlich behandelt, um den Lernenden sprachliche Mittel für tägliche Interaktionen zu vermitteln.

Der Bereich Kultur nimmt mit 13% den kleinsten Anteil ein. Dies könnte darauf hinweisen, dass kulturelle Aspekte zwar behandelt werden, aber weniger stark im Fokus stehen als die anderen Themen. Dennoch ist dieser Bereich essenziell für interkulturelles Lernen und das Verständnis von landestypischen Traditionen, Bräuche oder gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Lehrwerk einen starken schulischen Fokus hat, aber auch praktische sprachliche Fertigkeiten für Alltag und Freizeit vermittelt. Der geringere Anteil kultureller Inhalte könnte möglicherweise erweitert werden, um den interkulturellen Austausch weiter zu fördern und den Lernenden ein umfassendes Bild der Zielkultur zu vermitteln.

Wie oft kommen die verschiedenen Textsorten in den Lehrwerken vor:



Grafik 3: Textsorten, die in den Lehrwerken vorkommen.

Die vorliegende Grafik zeigt, wie häufig verschiedene Textsorten in den beiden untersuchten Lehrwerken - Deutsch für Gymnasien A1.1 und Genial Klick A1.1 - vorkommen. Dabei werden insgesamt sieben verschiedene Textsorten verglichen: Dialoge, Erzähltexte, beschreibende Texte, informierende Texte, Sachtexte, Interviews und lyrische Texte.

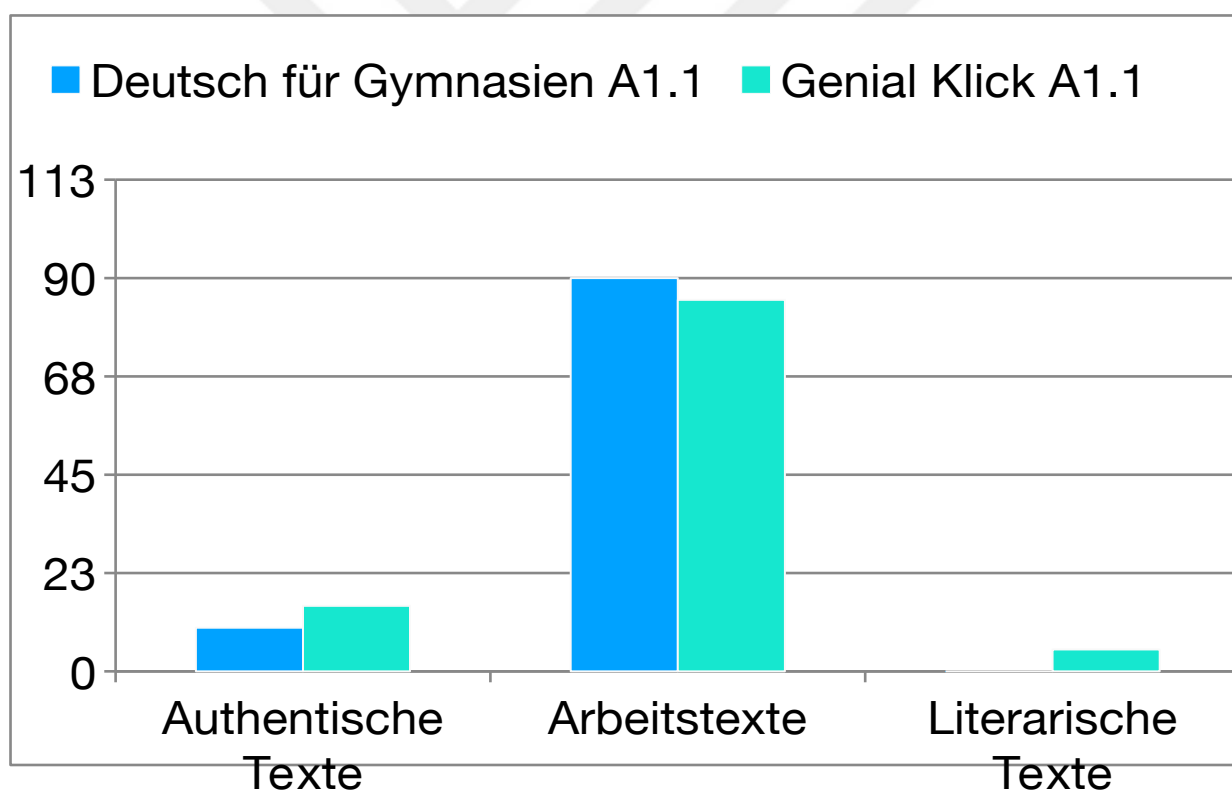
Aus dem Diagramm wird deutlich, dass Deutsch für „Gymnasien A1.1“ einen besonders starken Fokus auf beschreibende Texte legt, die mit großem Abstand am häufigsten vertreten sind. Im Vergleich dazu weist „Genial Klick A1.1“ eine ausgewogene Verteilung der Textsorten auf. Besonders auffällig ist die größere Anzahl an Sachtexten und Interviews in „Genial Klick A1.1“, die in „Deutsch für Gymnasien A1.1“ kaum oder gar nicht vorkommen.

Die Kategorie Dialoge ist in beiden Lehrwerken vorhanden, wobei „Genial Klick A1.1“ eine etwas höhere Anzahl aufweist. Auch bei den erzählenden und informierenden Texten zeigt sich eine relativ gleichmäßige Verteilung, wobei „Deutsch für Gymnasien A1.1“ insgesamt etwas mehr informierende Texte enthält.

Interessant ist zudem, dass lyrische Texte in beiden Lehrwerken kaum vertreten sind - zwei Text sind in „Genial Klick A1.1“ vertreten. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Textsorte im Spracherwerb auf der Niveaustufe A1 eine untergeordnete Rolle spielt.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass „Deutsch für Gymnasien A1.1“ einen starken Fokus auf beschreibende und informierende Texte legt, während „Genial Klick A1.1“ eine größere Vielfalt an Textsorten bietet, insbesondere mit einem höheren Anteil an Sachtexten und Interviews. Diese Unterschiede können sich auf die didaktische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts auswirken, indem sie verschiedene Schwerpunkte im Leseverstehen und in der Textproduktion setzen.

Vergleich der Textarten in den Lehrwerken:



Grafik 4: Vergleich der Textarten, die in den Lehrwerken vorkommen.

In dieser Analyse wird untersucht, welche Textarten in den Lehrwerken, „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ vorkommen. Die drei Hauptkategorien sind:

1. Authentische Texte (Texte, die nicht speziell für den Sprachunterricht geschrieben wurden)

2. Arbeitstexte (Texte, die gezielt für didaktische Zwecke erstellt wurden)
3. Literarische Texte (Texte, mit literarischem Wert wie Gedichte, Märchen, Romanauszüge oder Lieder)

Das Balkendiagramm stellt die prozentuale Verteilung dieser Textarten in den beiden Lehrwerken dar.

Das Diagramm zeigt deutlich, dass Arbeitstexte in beiden Lehrwerken den größten Anteil ausmachen. „Deutsch für Gymnasien A1.1“ besteht zu 90% aus Arbeitstexten. „Genial Klick A1.1“ enthält 85% Arbeitstexte, also einen ähnlichen Anteil.

Beide Lehrwerke enthalten kaum authentische Texte. In „Deutsch für Gymnasien A1.1“ sind lediglich 10% der Texte an realen Situationen angelehnt, in „Genial Klick A1.1“ sind es 15%. Diese Texte simulieren Alltagssituationen, sie sind aber bewusst für den Sprachunterricht konstruiert.

„Deutsch für Gymnasien A1.1“ enthält keine literarischen Texte „Genial Klick A1.1“ hat einen minimalen Anteil von 5% an literarischen Elementen, beispielsweise vereinfachte erzählende Texte in Kapitel 3. Klassische literarische Texte (Märchen, Gedichte, Romanauszüge) sind in beiden Lehrwerken nicht vorhanden.

Beide Lehrwerke setzen primär auf Arbeitstexte, um einen gezielten Sprachaufbau zu ermöglichen. „Deutsch für Gymnasien A1.1“ hält sich strikt an didaktische Texte ohne literarische Elemente. „Genial Klick A1.1“ integriert zumindest einfache erzählende Texte ab Kapitel 3, bleibt aber ebenfalls auf den Sprachunterricht fokussiert.

Verstehenshilfen, die in den Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ vorkommen:

Beide Lehrwerke bieten umfassende Verstehenshilfen, um das Lernen der deutschen Sprache zu erleichtern. Dennoch gibt es einige Unterschiede in den Ansätzen und Schwerpunkten.

„Genial Klick A1.1“ setzt stark interaktive und spielerische Elemente ein. Visuelle Unterstützung wird durch die Bilder, Piktogramme und Mindmaps gewährleistet, um Inhalte anschaulich darzustellen. Zudem gibt es thematische Wortschatzlisten und praxisnahe Beispielsätze zur

Sprachaneignung. Das Lehrwerk enthält Hörverstehensübungen, Phonetiktraining und Rollenspiele zur Förderung der mündlichen Kommunikation. Das Lehrwerk fördert Partner- und Gruppenarbeit und verweist auf digitale Medien zur Unterstützung des Selbstlernens. Grammatische Strukturen werden mit Beispielsätzen verdeutlicht und durch zahlreiche Übungsaufgaben gefestigt.

„Deutsch für Gymnasien A1.1“ verfolgt hingegen eine systematische Herangehensweise. Neben Bildern und Tabellen nutzt es Redemittelkästen mit praktischen Formulierungen für verschiedene Kommunikationssituationen. Die Grammatikvermittlung erfolgt besonders strukturiert durch detaillierte Erklärungen, Regeln und Tabellen. Hörverstehensübungen werden durch gezielte Aussprache- und Betonungsübungen ergänzt. Zusätzlich enthält das Lehrwerk viele Schreib- und Präsentationsaufgaben, um das Gelernte aktiv anzuwenden. Landeskundliche Informationen und strategische Lernhinweise runden das Angebot ab.

Beide Lehrwerke nutzen ähnliche Verstehenshilfen, unterscheiden sich jedoch in ihrer Umsetzung. „Genial Klick A1.1“ setzt stärker auf interaktive und spielerische Elemente, während „Deutsch für Gymnasien A1.1“ eine systematische Herangehensweise mit einem besonderen Fokus auf Redemittel und Grammatik bietet. Die Wahl des geeigneten Lehrwerks hängt somit von den individuellen Lernzielen und Präferenzen der Schüler*innen ab.

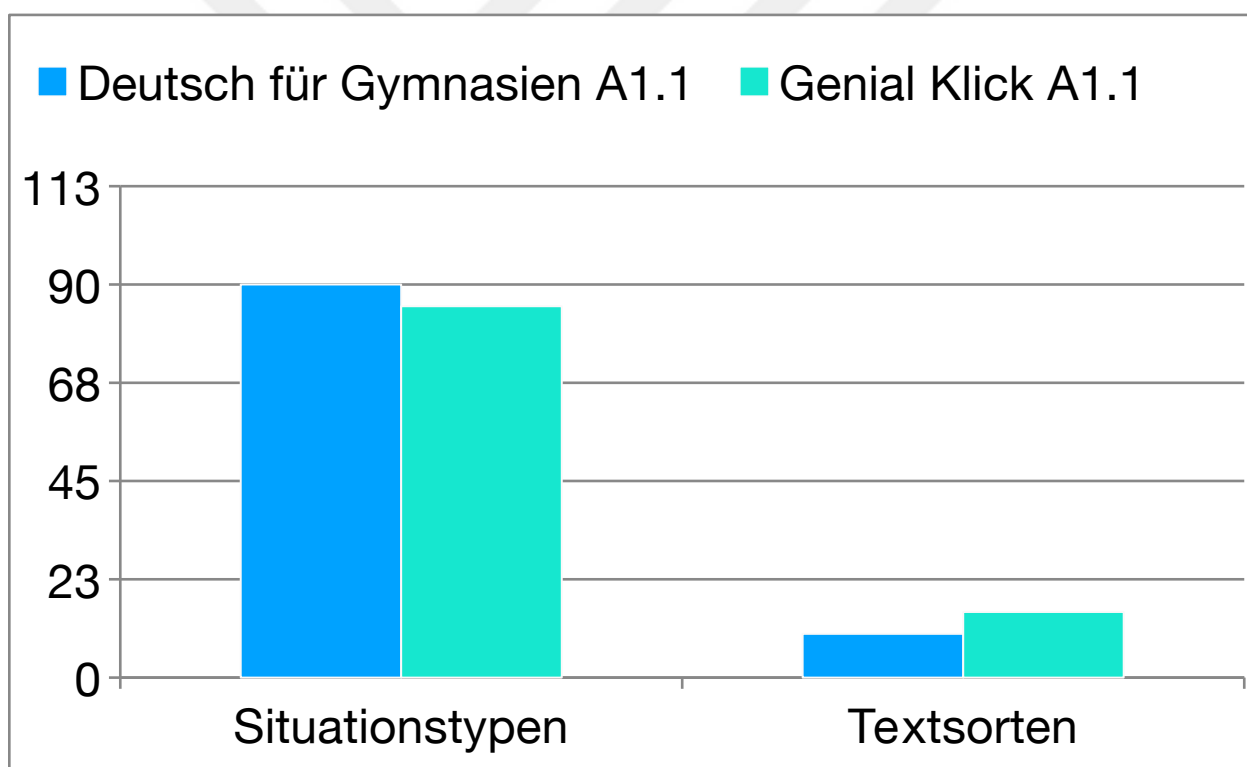
Im Folgenden wird eine Tabelle präsentiert, in der die in den Lehrwerken enthaltenen Verstehenshilfen systematisch dargestellt werden.

Kategorie	Lehrwerk 1: „Deutsch für Gymnasien A1.1“	Lehrwerk 2: „Genial Klick A1.1“
Visuelle Unterstützung	Bilder, Tabellen, Schaubilder zur Strukturierung	Viele Bilder, Piktogramme, MindMaps
Wortschatz & Redemittel	Redemittelkästen mit Formulierungen für Kommunikationssituationen	Thematische Wortschatzlisten, praxisnahe Beispielsätze
Hör- & Sprechtraining	Hörverstehen mit Aussprache- und Betonungsübungen	Hörverstehensübungen, Phonetiktraining, Rollenspiele

Grammatik & Struktur	Systematische Erklärungen, Regeln, Tabellen	Beispiele zur Grammatik, viele Übungsaufgaben
Interaktive Elemente	Schreib- und Präsentationsaufgaben	Gruppen- und Partnerübungen, spielerische Ansätze
Zusätzliche Hilfen	Landeskundliche Informationen, strategische Lernhinweise	Tipps zum Selbstlernen, Verweise auf digitale Medien

Tabelle 21: Verstehenshilfen, die in den Lehrwerken vorkommen.

Vergleich der Textorganisation in den Lehrwerken:



Grafik 5: Textorganisation, die in den Lehrwerken vorkommen.

In der Analyse der beiden Lehrwerke „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ wurde untersucht, ob die Texte innerhalb der Lektionen primär nach Textsorten oder Situationstypen geordnet sind. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Lehrwerke vor allem eine situationsbasierte Struktur verfolgen und sich weniger auf eine systematische Ordnung nach Textsorten konzentrieren.

Das Balkendiagramm visualisiert die Gewichtung der beiden Ansätze in den Lehrwerken. Die blaue Säule repräsentiert das Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“, während die grüne Säule das Lehrwerk „Genial Klick A1.1“ darstellt. Die X-Achse zeigt die zwei Kategorien Situationstypen und Textsorten, während die Y-Achse die prozentuale Verteilung angibt.

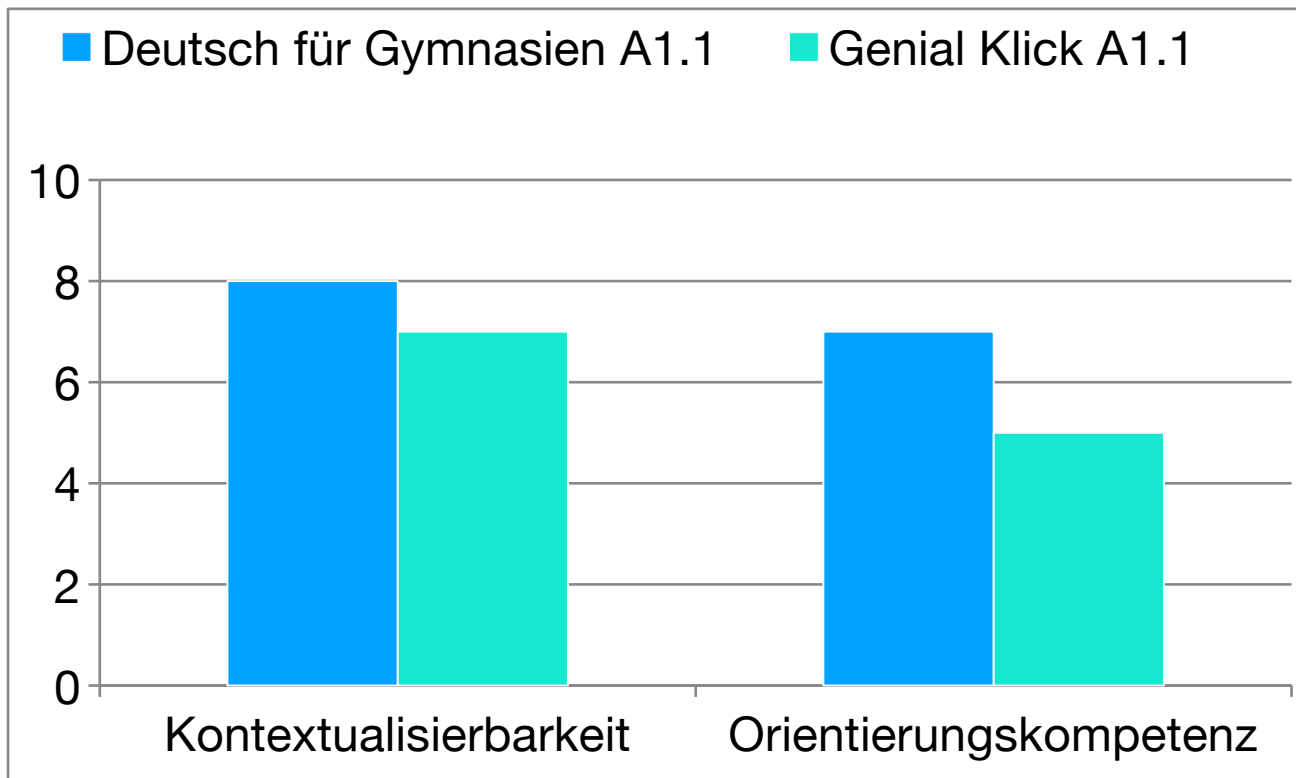
Beide Lehrwerke haben einen starken Fokus auf Situationstypen, was sich in den hohen Werten (90% für „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und 85% für „Genial Klick A1.1“) widerspiegelt. Die Gewichtung von Textsorten ist in beiden Lehrwerken deutlich geringer (10% bzw. 15%), da Texte in den Lektionen/Kapiteln eingebettet sind, jedoch nicht explizit als eigenständige Textsorten gekennzeichnet werden.

Das Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“ ordnet die Texte hauptsächlich nach Situationstypen. Jede Lektion behandelt alltagsnahe Kommunikationssituationen z.B. Begrüßung und Verabschiedung, persönliche Informationen oder Einkaufssituationen. Diese Gliederung erleichtert den progressiven Aufbau sprachlicher Kompetenzen und die Anwendung von Grammatik und Wortschatz in realen Kontexten.

Auch im Lehrwerk „Genial Klick A1.1“ stehen Situationstypen im Vordergrund. Typische Themen sind z.B. Begrüßung und Vorstellung, Schule und Unterricht, Freizeit und Hobbys, sowie Familie und Freunde. Innerhalb der Kapitel gibt es verschiedene Textsorten, allerdings sind sie nicht systematisch geordnet. Die Texte werden passend zur jeweiligen Situation eingeführt, was die kontextbezogene Anwendung der Sprache unterstützt.

Beide Lehrwerke setzen vorrangig auf eine situationsbasierte Struktur, da dies für den Spracherwerb besonders effektiv ist. Während „Deutsch für Gymnasien A1.1“ mit 90% die noch stärkere Gewichtung auf Situationstypen legt, folgt „Genial Klick A1.1“ mit 85% einer ähnlichen Linie, integriert aber minimal stärker unterschiedliche Textsorten. Dies zeigt, dass in beiden Lehrwerken die kommunikative Praxis über die reine Textsortenlehre gestellt wird um einen praxisnahen und lebendigen Zugang zur deutschen Sprache zu ermöglichen.

Vergleich der Lehrwerke hinsichtlich der Kontextualisierbarkeit und Orientierungskompetenz:



Grafik 6: Kontextualisierbarkeit und Orientierungskompetenz, die in den Lehrwerken vorkommen.

Das Balkendiagramm stellt einen Vergleich zwischen den beiden Lehrwerken „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ dar. Es bewertet die beiden Lehrwerke hinsichtlich zweier Kriterien:

1. Kontextualisierbarkeit (also wie gut die Texte als Vorbilder für Schreib- und Sprechkommunikation dienen)
2. Orientierungskompetenz (die Förderung sozialer Kompetenz durch die Textauswahl)

Die Werte reichen von 0 bis 10, wobei ein höherer Wert eine bessere Bewertung bedeutet.

Die Kontextualisierbarkeit beim Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“ erreicht hier 8 Punkte, was darauf hinweist, dass die Texte sehr gut in alltagsnahen Kommunikationssituationen eingebettet sind.

Die Dialoge und Schreibaufgaben orientieren sich stark an realistischen Szenarien, wie z.B. das Bestellen in einem Café oder das Schreiben einer Postkarte.

„Genial Klick A1.1“ erhält 7 Punkte, das zeigt, dass auch dieses Lehrwerk alltagsrelevante Texte bietet. Es konzentriert sich auf grundlegende Kommunikationssituationen, wie, sich vorstellen, nach dem Befinden Fragen oder über Schule und Hobbys sprechen. Allerdings fehlen kreative und freie Schreibaufgaben, wodurch die Übertragbarkeit auf reale Kontexte etwas eingeschränkter ist als beim Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“.

Insgesamt ist „Deutsch für Gymnasien A1.1“ stärker, da es eine größere Vielfalt an praxisnahen Texten bietet.

Die Orientierungskompetenz in „Deutsch für Gymnasien A1.1“ wird mit 7 Punkten bewertet, da es die soziale Interaktion durch Rollenspiele, Dialoge und Texte über Familienmitglieder und Freizeitaktivitäten fördert. Dies hilft den Lernenden, sich in sozialen Kontexten besser zurechtzufinden. „Genial Klick A1.1“ bekommt nur 5 Punkte, weil es zwar höfliche Ausdrucksweisen und einfache soziale Interaktionen vermittelt, aber tiefere soziale Aspekte wie kulturelle Unterschiede oder Konfliktlösungen kaum behandelt.

„Deutsch für Gymnasien A1.1“ ist deutlich überlegen, da es eine breitere Palette an sozialen Themen abdeckt und somit besser zur Orientierungskompetenz beiträgt.

Das Diagramm zeigt, dass beide Lehrwerke eine gute Basis für alltagsnahe Kommunikation bieten, aber „Deutsch für Gymnasien A1.1“ insgesamt besser abschneidet. Es ist sowohl in der Kontextualisierbarkeit als auch in der Orientierungskompetenz etwas stärker, da es mehr praxisnahe Texte und eine größere thematische Vielfalt bietet. „Genial Klick A1.1“ ist solide, aber eher auf grundlegende Sprachmuster und einfache soziale Interaktionen beschränkt.

TEIL 6: SCHLUSSFOLGERUNG UND EMPFEHLUNG

6.1 Abschließende Bewertung

Die vorliegende Untersuchung hat sich mit der Analyse der Lehrwerke „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ im Hinblick auf die Texte, Textsorten und ihre Funktion für den Spracherwerb auf dem Niveau A1.1 befasst. Dabei wurde insbesondere betrachtet, inwiefern die enthaltenen Texte und Themen zur Entwicklung der Lesekompetenz sowie zur Förderung sozialer Kompetenz und zur Lesemotivation beitragen und welche Textsorten in den analysierten Lehrwerken vorkommen.

Die Analyse zeigt, dass beide Lehrwerke eine solide Grundlage für den Sprachunterricht bieten, jedoch unterschiedliche didaktische Schwerpunkte setzten. Während „Deutsch für Gymnasien A1.1“ einen stärkeren Fokus auf realitätsnahe Kommunikation und kreative Schreibaufgaben legt, bleibt „Genial Klick A1.1“ stärker an vorgegebenen Satzmustern orientiert, was den Einstieg erleichtert, aber den flexiblen Sprachgebrauch einschränkt.

Die Auswahl der Textsorten in beiden Lehrwerken ist weitgehend angemessen und umfasst zentrale Textsorten wie Dialoge (z.B. Einkaufen, Verabredung, sich vorstellen), einfache Beschreibungen (z.B. Hobbys, Familie, Tagesablauf) und formelhafte Texte (z.B. E-Mails, Postkarten, Glückwunschkarten). Thonhauser, betont dies, da Lernende durch verschiedene Textsorten ihre Sprachkompetenz und die Lesekompetenz fördern (Thonhauser, 2020, S.1455). „Deutsch für Gymnasien A1.1“ bietet eine größere thematische Breite, jedoch beinhaltet „Genial Klick A1.1“ modernere und aktuelle Themen und Textsorten.

Wolff betont ebenso, dass der Einsatz von verschiedenen Textsorten im FSU vorteilhaft ist, da auf diese Weise den Lernenden verschiedene sprachliche Ausdrucksweisen vorgestellt wird (Wolff, 1989, S.148). Allerdings bietet „Deutsch für Gymnasien A1.1“ eine größere Vielfalt und mehr Aufgaben zur freien Textproduktion. Dies fördert nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die kreative Anwendung der Sprache. „Genial Klick A1.1“ hingegen setzt stärker auf strukturierte Satzmuster, die Anfänger Sicherheit geben, aber weniger Raum für individuelle Ausdrucksmöglichkeiten lassen. Wie Freudenberg-Findeisen, Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger beschreiben, sollten Texte sinnverstehend gelesen und eigene Texte verfasst werden, damit Textsortenkompetenz aufgebaut werden kann, da Textsorten mit Textsortenkompetenz verbunden

und untrennbar sind (Freudenberg-Findeisen, vgl. Portmann-Tselikas, Schmölder-Eibinger, 2008, S.5f).

Ein zentraler Aspekt für den erfolgreichen Sprachunterricht ist die Auswahl von authentischen, verständlichen und anwendungsorientierten Texten, die als Modell für die eigene Sprachproduktion der Lernenden dienen können.

Auch die Kontextualisierung der Texte unterscheidet sich: Während „Deutsch für Gymnasien A1.1“ authentische Kommunikationssituationen in den Vordergrund stellt, bleiben die Texte in „Genial Klick A1.1“ oft formelhafter und stärker an standardisierte Dialoge gebunden. Dies kann Anfängern helfen, erste sprachliche Strukturen zu verinnerlichen, erschwert aber den Transfer in reale Kommunikationssituationen. Beide Ansätze fördern die Kontextualisierbarkeit, da sie reale Lebenssituationen abbilden. Während „Deutsch für Gymnasien A1.1“ dabei auch strukturelle Sprachmuster vermittelt, liegt bei „Genial Klick A1.1“ ein stärkerer Fokus auf der Anregung zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung sozialer Kompetenz. Beide Lehrwerke beinhalten Themen, die für die soziale Interaktion relevant sind, wie Familie, Freundschaft und Höflichkeitsformen. Beide Lehrwerke enthalten Texte, die auf soziale Interaktion abzielen:

- **„Deutsch für Gymnasien A1.1“ behandelt viele Themen mit sozialer Relevanz, z.B.**
 - Vorstellung von Familienmitgliedern
 - Diskussion über Freizeitaktivitäten
 - Höflichkeitsfloskeln in Gesprächen („Entschuldigung, können Sie mir helfen?“)
- **„Genial Klick A1.1“ fokussiert sich auf grundlegende soziale Interaktion, darunter:**
 - Freundschaft und Familie
 - Höflichkeitsformen („Wie geht es dir?“ - „Danke, gut!“)
 - Gruppenarbeiten und Rollenspiele

Allerdings bleibt die Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation oder sozialen Konflikten eher oberflächlich. Hier wäre eine Erweiterung wünschenswert, um die Lernenden besser auf reale Gesprächssituationen vorzubereiten.

Förderung sozialer Kompetenz in „Deutsch für Gymnasien A1.1“

Das Lehrwerk integriert verschiedene Textsorten und Übungen, die soziale Interaktionen fördern: Rollenspiele und Dialoge, die interaktive Kommunikation trainieren Texte zu sozialen Themen wie Familie, Freundschaft und Freizeit Gruppenarbeiten und Partnerübungen zur Förderung der Zusammenarbeit

Ein Beispiel ist die Lektion zum Thema Freizeitaktivitäten, in der Lernende über ihre Hobbys sprechen und gemeinsame Pläne machen. Durch solche lebensnahen Dialoge werden sie darauf vorbereitet, soziale Interaktionen im echten Leben zu meistern.

S. 72 Unsere Hobbys

Lektion 19 Freizeitaktivitäten

Unsere Hobbys

A Wir gehen ins Kino

1 Hör zu und kreuze an!
Wo sprechen Mia und Florian?



2 Hör noch einmal und mach Notizen!

- a) Was macht Florian um 10:00 Uhr?
- b) Was macht Florian am Abend?
- c) Wie heißt der Film?

3 Hör zu und sprich nach!

Ich gehe ins Theater. Ich gehe tanzen. Ich spiele Gitarre.
Ich spiele Schach. Ich spiele Fußball.

Uwe Mia Aylin Florian Jan

4 Sprich mit deinem Partner / deiner Partnerin!

Was ist dein Hobby? Mein Hobby ist

Was sind deine.....? Meine Hobbys sind

in das Theater
ins Theater
in das Kino
ins Kino

Abb11. „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 19 Unsere Hobbys

Förderung sozialer Kompetenz in „Genial Klick A1.1“

Dieses Lehrwerk enthält ebenfalls verschiedene Textsorten und Texte, die grundlegende soziale Interaktionen vermitteln:

- Höflichkeitsformen („Wie geht es dir?“, „Danke, bitte“)
- Einfache Begrüßung und Vorstellungsdialoge
- Grundlegende Alltagsinteraktionen (Einkaufen, Verabredungen)

Dialoge und Rollenspiele sollen die interaktive Kommunikation trainieren. Zur Förderung der Zusammenarbeit gibt es Gruppen- und Partnerarbeit.

Allerdings beschränkt sich die sozialen Interaktionen hier stark auf formelhafte Redemittel. Tiefere Reflexionen über soziale Themen (z.B. kulturelle Unterschiede, Teamarbeit) werden kaum behandelt.

S. 55 Wohin?

5 Spielt Dialoge mit den Beispielen.

Hast du Zeit? Ich gehe morgen ...
 Kommst du mit ...
 Gehst du mit ...
 Hast du Lust? Ich gehe ...

- ins Museum • auf den Sportplatz
- Tennis spielen
- in den Freizeitpark • ins Kino
- schwimmen
- in die Schule • in den Zoo • skaten
- in die Stadt • ins Eiscafé • tanzen
- zu Tom • zum Bahnhof
- zum Direktor

Zum Direktor?
 Bist du verrückt???

Ja, prima! Ja, klar! Das geht. Ja, gerne.	Vielleicht. Mal sehen. Ich weiß noch nicht.	Schade, das geht nicht. Tut mir leid, keine Zeit! Ich kann (leider) nicht. Wie langweilig!

6 Dialoge

a Hörst, lest und übt die Dialoge.

Dialog 1:

- Hallo Tom, hier ist Elke.
- Hallo Elke.
- Hast du morgen Abend Zeit?
- Warum?
- Gehst du mit ins Konzert?
- Die Teddies spielen!
- Klar! Holst du mich ab?
- O.k. Um 17 Uhr?
- Perfekt!

Dialog 2:

- Maja.
- Ja, Max.
- Hast du heute Abend Zeit?
- Ich weiß noch nicht, wann denn?
- Um 18 Uhr. Maria und ich, wir gehen ins Kino.
- Hm, tut mir leid! Ich kann nicht.
- Schade.
- Vielleicht morgen?

b Dialogvarianten:
 Ersetzt die markierten Teile.

Varianten

- Namen: ...
- Zeit: heute Nachmittag / am Wochenende / ...
- Wohin: in den Park / auf den Sportplatz / ...
- Antworten: Ja. / Vielleicht. / Nein.

Abb.12 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 6 Wohin?

Vergleich der Förderung von sozialer Kompetenz in den Lehrwerken

„Deutsch für Gymnasien A1.1“ integriert vielfältige soziale Szenarien und trainiert aktiv den Sprachgebrauch in verschiedenen sozialen Kontexten.

„Genial Klick A1.1“ vermittelt nur grundlegende soziale Interaktionen, aber keine tiefergehenden Reflexionen über soziale Beziehungen.

„Deutsch für Gymnasien A1.1“ leistet einen größeren Beitrag zur sozialen Kompetenzentwicklung.

Thonhauser macht deutlich, dass Texte nicht nur kommunikative Kompetenz fördern, sondern auch zur Auseinandersetzung der sprachlichen Inhalte anregen und dabei sowohl sprachlich, als auch kulturell-literarisch bilden (Thonhauser, 2020, S.1465). Kulturelle Kontexte und literarische Ausdrucksformen sollten ebenfalls gebildet werden (ebd.).

Lesestile, Lesestrategien und Lesetechniken in beiden Lehrwerken:

Die Texte in „Deutsch für Gymnasien A1.1“ sind meist länger und geeignet für den A1 Niveau. Es wird darauf geachtet, welche Lesestile (Globales Lesen, Selektives Lesen und Detailliertes Lesen) und welche Lesestrategien angewendet werden können. Lesestile sind wichtig, da das Lesen von Texten einen Zweck verfolgt (Roche, 2020, S. 293). Die Lesestrategien (Phasen der Textarbeit, Vor dem Lesen, Während dem Lesen und nach dem Lesen) sind ebenfalls sehr bedeutend, da sie beim Erfassen des Inhalts des Textes helfen (Gehring, 2023, S. 104). In „Deutsch für Gymnasien A1.1“ werden die Lesestile und Lesetechniken (Skimming und Scanning) und die Lesestrategien (Phasen der Textarbeit) genutzt.

Die Texte in „Genial Klick A1.1“ sind oft kurz, handlungsorientiert und auf kommunikative Anlässe ausgerichtet. Ebenfalls wird in „Genial Klick A1.1“ auf die Lesestile (Globales Lesen, Selektives Lesen und Detailliertes Lesen) und Lesetechniken (Skimming und Scanning), genauso wie auf die Lesestrategien (Phasen der Textarbeit, Vor dem Lesen, Während dem Lesen und nach dem Lesen) geachtet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass „Deutsch für Gymnasien A1.1“ besonders durch seine realitätsnahen Texte und kreativen Schreibaufgaben überzeugt, während „Genial Klick A1.1“ mit klar strukturierten Musterdialogen eine stabile Grundlage für Sprachanfänger schafft. Storch betont, dass Lernende durch authentische Situationen die Sprache besser verstehen und verwenden können (Storch, 1999, S.157). Eine ideale Lösung für den DaF-Unterricht auf dem Niveau A1.1 wäre, eine Kombination aus beiden Ansätzen: Einerseits klare Strukturen für den Einstieg, andererseits genügend Raum für kreative Sprachverwendung und soziale Reflexion, um eine nachhaltige Sprachkompetenz aufzubauen. Die Förderung der sozialen Kompetenz ist bei „Deutsch für Gymnasien A1.1“ vielfältiger und in „Genial Klick A1.1“ wird nur grundlegende soziale Interaktionen vermittelt.

Beide untersuchten Lehrwerke legen den Fokus auf thematische Schwerpunkte, die für das Sprachniveau A1.1 als grundlegend erachtet werden. Die Analyse zeigt jedoch, dass die thematische Bandbreite insgesamt begrenzt ist. Häufig wiederkehrende Themenbereiche wie Alltag, Freizeit und kulturelle Bräuche dominieren die Inhalte, während komplexere gesellschaftliche Themen wie Migration, soziale Ungleichheiten kaum thematisiert oder vollständig ausgeklammert werden. Dies weist auf eine gewisse Einseitigkeit in der thematischen Ausrichtung hin.

Hinsichtlich der Aktualität ist festzustellen, dass beide Lehrwerke nur in begrenztem Maße auf zeitgenössische Entwicklungen eingehen. Zwar beinhalten sie didaktisierte authentische Texte, jedoch bleibt der kulturelle Gehalt auf traditionelle Aspekte beschränkt etwa auf Feiertage, Bräuche und kulturelle Rituale. Gegenwartsbezogene, gesellschaftlich relevante Themen wie Umweltpolitik, Digitalisierung oder Diversität sind deutlich unterrepräsentiert (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer, 2011, S.1221, ff, S.1215, ff).

Sprachlich orientieren sich beide Lehrwerke an den Anforderungen der elementaren Niveaustufe und verwenden vorwiegend didaktisch reduzierte Sprachstrukturen. Die Texte sind einfach gehalten, um den Lernprozess auf A1.1-Niveau zu unterstützen. Gleichzeitig zeigt sich jedoch ein Mangel an sprachlicher Authentizität: Realitätsnahe Dialoge mit komplexerer Syntax, idiomatischen Wendungen oder sprachlicher Varianz – etwa in Form von Jugendsprache oder Dialekten – finden sich nur selten.

Auch im Hinblick auf die Individualisierung der Lerninhalte bestehen Defizite. Die Texte sind kaum auf unterschiedliche Lebenswelten, Interessen oder kulturelle Hintergründe der Lernenden abgestimmt. Es mangelt an Diversität in der Darstellung und an inhaltlichen Wahlmöglichkeiten, wodurch das Identifikationspotenzial der Lernenden eingeschränkt bleibt (vgl. Thonhauser, 2020, S. 1453-1455).

6.1.1 Antwort auf Forschungsfrage 1

→ Inwieweit tragen die Texte und Themen der Lehrwerke die Lesemotivation von DaF-Schülern auf dem Niveau A1.1 bei?

Die Entwicklung der Lesekompetenz auf dem Niveau A1.1 ist für Lernende eine zentrale Herausforderung, da sie mit einer neuen Schriftsprache konfrontiert sind. Die Texte in den untersuchten Lehrwerken sollen dazu beitragen, Grundfertigkeiten des Lesens zu entwickeln, insbesondere im Hinblick auf:

- Das Erkennen und Verstehen von einfachen Wörtern und Satzstrukturen
- Das Lesen und Interpretieren von kurzen Texten im Alltagskontext
- Das Anwenden von gelesenen Informationen in praktischen Situationen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen beschreibt das A1 Niveau ebenso. Lernende sollen in der Lage sein, kurze, einfache Texte zu verstehen, genauso wie klar formulierte Anweisungen verstehen und bekannte Wörter erkennen (Europarat, 2001, S.230).

In diesem Hinblick enthalten die Lehrwerke sprachlich und methodisch strukturierte Lesetexte, die auf alltagsnah und für Lernende relevante Textsorten zurückgreifen, um den Erwerb grundlegender Lesekompetenz auf dem Niveau A1.1 gezielt zu fördern und diese zu erweitern.

Leseförderung in „Deutsch für Gymnasien A1.1“

Das Lehrwerk „Deutsch für Gymnasien A1.1“ enthält eine breite Auswahl an realitätsnahen Lesetexten, die die Lernenden an verschiedenen kommunikativen Situationen heranführen. Dazu gehören:

- Dialoge in alltäglichen Kontexten (z.B. Bestellen im Restaurant, Smalltalk)
- Freie Schreib- und Leseübungen, die über einfache Satzmuster hinausgehen
- Texte mit wiederkehrenden Satzstrukturen, die das Leseverständnis erleichtern

Ein Beispiel ist die Lektion, in der Lernende eine Postkarte aus dem Urlaub schreiben. Hier werden sie zunächst mit Beispieltexten vertraut gemacht, die typische Formulierungen enthalten (wie z.B. „Hallo aus der Türkei!“, „Das Land ist wunderschön.“). Durch diese schrittweise Annäherung an authentische Textsorten wird das Leseverständnis auf einfache Weise gefördert.

S. 67 Eine Postkarte aus der Türkei

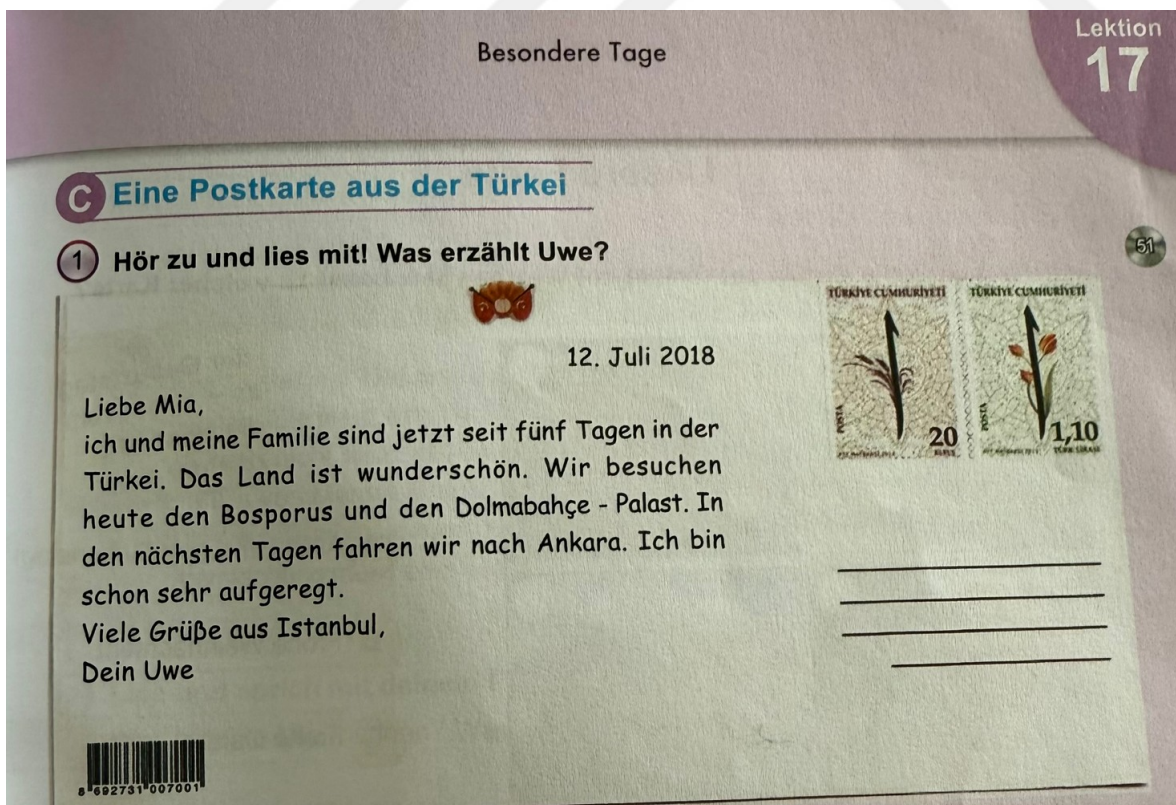


Abb. 13 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 17 Besondere Tage

Darüber hinaus bietet das Lehrwerk Aufgaben, die das sinnentnehmende Lesen trainieren. So müssen Lernende Informationen aus kurzen Texten herausfiltern, etwa beim Lesen einer Speisekarte oder eines einfachen Steckbriefs. Nach Bausch, Christ und Krumm (2003) sind das die wichtigsten Strategien, da Lernende, je nach seinem Niveau an Strategien der Zielsprache gewinnen (Bausch, Christ, Krumm, 2003).

S. 87 Wie viel Geld hast du?

2 Lies die Speisekarte und markiere!
Was kann Mia sagen?

Ja, ich kann einen Apfelsaft und Spaghetti bestellen. ☐ Nein, er kostet 8,50 €. ☐

Ja, ich kann. ☐ Nein, ich habe kein Geld. ☐

Speisekarte	
Speisen	Getränke
Sandwich mit Salami..... 3,50 €	Eistee 2,50 €
Sandwich mit Käse 3,50 €	Apfelsaft 2,50 €
Spaghetti 5,50 €	Tasse Tee 1,60 €
Pizza Margarita..... 4,00 €	Milchkaffee 2,50 €
Pizza Salami 4,10 €	Cappuccino 3,00 €
Pizza Napoli..... 5,50 €	Heiße Schokolade mit Sahne 3,50 €

Abb.14 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 23 Einkaufen

Auch das Lehrwerk "Genial Klick A1.1" hat bei der Leseförderung im Rahmen des GER einen dem Sprachniveau A1.1 angemessene Herangehensweise.

Leseförderung in „Genial Klick A1.1“

Das Lehrwerk „Genial Klick A1.1“ verfolgt einen regelgeleiteten, stark strukturierten Ansatz. Das

bedeutet, dass die Lesetexte meist kürzer und einfacher aufgebaut sind. Fokus auf wiederkehrende Satzmuster und Wortschatzübungen einfache Notizen und kurze Dialoge als Lesegrundlage Texte, die sich an Alltagssituationen orientieren

Die Lernenden werden gezielt mit häufig verwendeten Redemitteln vertraut gemacht („Wie heißt du?“, „Ich komme aus ...“). Da sich diese Formulierungen in den Lesetexten oft wiederholen, fällt es den Lernenden leicht, neue Wörter zu erkennen und zu verstehen. Allerdings sind die Texte in „Genial Klick A1.1“ weniger abwechslungsreich. Freie Leseübungen oder komplexere Textsorten sind kaum enthalten. Das bedeutet, dass die Lernenden weniger Gelegenheit haben, Texte in verschiedenen Formaten zu entschlüsseln (z.B. E-Mails, Anzeigen oder Briefe).

S. 21 E-Mail von Anne

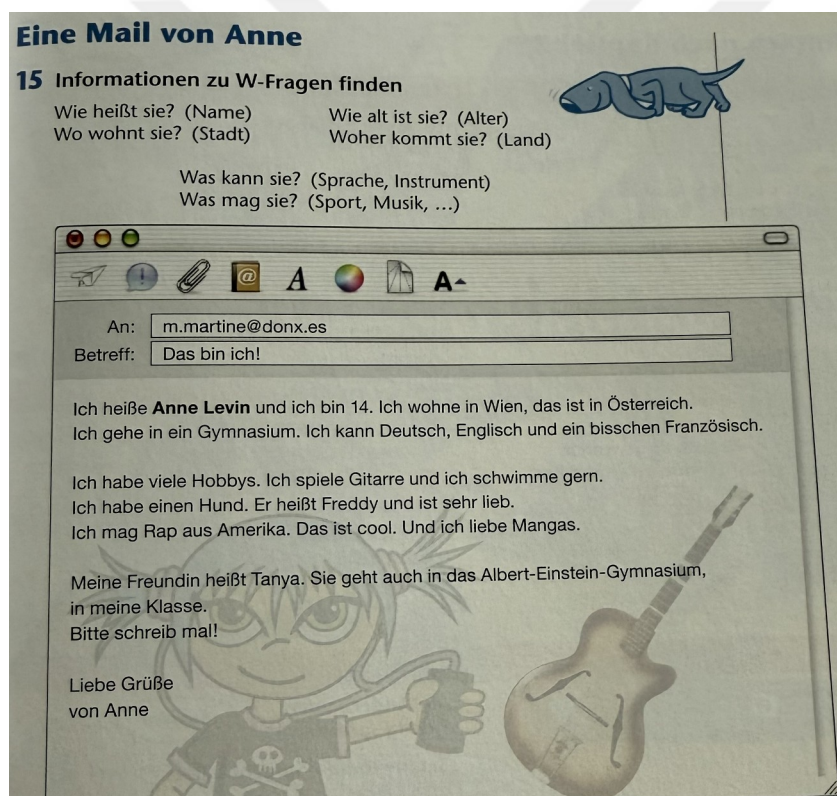


Abb.15 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 2 Medien AG

Westhoff betont, dass beim Lesen nicht nur sprachliche Kenntnisse erworben werden sollen, sondern auch das Verständnis von Leseprozessen und der Einsatz von Verstehensstrategien. Lernende sollen themenspezifische Erfahrungen und Wissen initiieren (Westhoff, 1987, S. 563). In beiden Lehrwerken ist dies der Fall, Lernende können ihre Erfahrungen und Wissen in weiteren Aufgaben und Übungen, sowie Kapiteln/Lektionen anwenden

Storch betont, dass didaktisch zwischen Lerntexten und Verstehenstexten unterschieden wird. Lerntexte sind einfache Textsorten, da sie auf die Anwendung sprachlicher Strukturen ausgelegt sind, wie z.B. Dialoge oder Briefe. Verstehenstexte hingegen sind komplexere Texte und oft authentische Texte (Storch, 1999, S.156-157). Beide Lehrwerke verwenden Lerntexte und Verstehenstexte, da realitätsnahe authentische Texte enthalten sind.

Vergleich der Lehrwerke und Fazit zur Forschungsfrage 1

„Deutsch für Gymnasien A1.1“ fördert die Lesekompetenz durch eine größere Textvielfalt, kontextuelle Einbettung und abwechslungsreiche Übungen. Es bereitet Lernende gezielt auf den praktischen Einsatz der Sprache vor und hilft ihnen, gelesene Informationen in der Kommunikation zu nutzen.

„Genial Klick A1.1“ setzt auf klare Strukturen und Wiederholungen, was für absolute Anfänger hilfreich ist. Allerdings sind die Lesetexte meist stark vereinfacht, sodass die Entwicklung einer flexiblen Lesekompetenz weniger gefördert wird. Vielfältige Textsorten wie Popsongs, Gedichte, Raps oder Blogeinträge machen den Unterricht motivierender, diese sind in „Genial Klick A1.1“ enthalten. Durch diese Textsorten können Schüler*innen eigene Gedichte, Lieder oder Raps schreiben und diese anschließend Vortragen (Schmied, 2008, S. 33).

Beide Lehrwerke bieten eine solide Grundlage für die Lesekompetenz auf A1.1. Jedoch ist „Deutsch für Gymnasien A1.1“ abwechslungsreicher, da es verschiedene Textsorten beinhaltet, aber „Genial Klick A1.1“ moderner und aktueller, da es Interviews, Raps und Blogeinträge beinhaltet.

6.1.2 Antwort auf Forschungsfrage 2

→ „Welche Textsorten finden sich in den analysierten Lehrwerken, und wie sind diese innerhalb der Lektionen/Kapiteln strukturell eingebettet?“

In den beiden untersuchten Lehrwerken wurden folgende Textsorten identifiziert;

- Dialoge (häufig in authentischer Alltagssituation)
- Erzähltexte (narrative Texte)
- Beschreibende Texte
- Informierende Texte
- Sachtexte
- Interview
- Lyrische Texte

Textsorten in „Deutsch für Gymnasien A1.1“

Das Lehrwerk nutzt ein breites Spektrum an Textsorten: Dialoge, Erzähltexte, beschreibende Texte und informierende Texte (siehe 5.1.1 Textsorten in den Lehrwerken).

Strukturelle Einbettung

Die Texte sind zentraler Bestandteil der Lektionen und fallweise auch eigenständig und weniger eingebunden. Sie dienen häufig als Impuls für Diskussionen, Schreibaufgaben oder interkulturelle Reflexion. Die grammatischen Strukturen werden explizit erklärt und in Verbindung mit Texten geübt – teils mit metasprachlichen Aufgabenstellungen. Die Einbettung ist weniger linear und situationstypisch.

Essen und Trinken

Lektion
14

Gesundes Essen

A Wir essen gesund

1 Hör zu und lies mit!

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

2 Lest den Text noch einmal! Diskutiert in der Klasse!
Was ist das Thema?

3 Schau dir die Fotos an und markiere!
Welches Foto passt nicht zum Text?

ich koche	wir kochen
du kochst	ihr kocht
er/sie/es kocht	sie/Sie kochen



4 Sprecht in der Klasse!

Ich esse gerne, aber esse

Sie mag, aber kein / keine

Wir mögen, aber

aber

fünfundfünfzig 55

Abb.16 „Deutsch für Gymnasien A1.1“ Lektion 14 Essen und Trinken

Textsorten in „Genial Klick A1.1“

Das Lehrwerk verwendet überwiegend Dialoge, die in authentischen Alltagssituationen angesiedelt sind, Erzähltexte, beschreibende Texte, Sachtexte, Interview und lyrische Texte (siehe 5.1.1 Textsorten in den Lehrwerken).

Strukturelle Einbettung

Die Texte stehen meist am Anfang der Lektionen und fungieren als thematische und sprachliche Einstiegshilfen. Sie sind eingebettet in eine klassische Übungsabfolge: Hör- oder Leseverstehen, Wortschatz – Grammatik, kommunikative Übungen. Die Textsorten dienen häufig als Ausgangspunkt für grammatische Erklärungen, insbesondere durch Markieren von Strukturen im Kontext. Insgesamt steht die Sprachhandlungskompetenz im Zentrum – die Texte sind funktional eingebunden.

S. 16 Hobbys von Mario, Eva und Jenny

2

Hobbys von Mario, Eva und Jenny

3 Die Medien-AG stellt sich vor.

a Hört und lest. Was versteht ihr?

Mein Name ist Eva Schmidt. Ich bin auch in der Medien-AG. Ich mag Musik. Ich spiele Gitarre, ein bisschen Klavier. Ich kann surfen und tauchen. Ja, und ich filme gern.

Hallo, ich heiße Mario Neumann. Ich bin 14 und komme aus Stuttgart und wohne jetzt in München. Ich gehe ins Elsa-Brändström-Gymnasium, in die Klasse 8a. Ich mag Sport: Ski fahren, Tennis spielen, und ich gehe gern schwimmen. Ach ja, ich mache gern Interviews. Schaut mal.

Ich bin Jennifer Fischer. Meine Freunde nennen mich Jenny. Ich bin auch in der Klasse 8a. Ich bin die Technikerin in der Medien-AG. Ich bearbeite die Videos am Computer. Sport mag ich nicht.

b Wer sagt was? Lest die Texte noch einmal und ordnet die Informationen.

Mario Neumann	Eva Schmidt	Jennifer Fischer
Ich mag ...	Ich spiele ...	Ich bin die Technikerin.
	Ich ...	

...bin die Technikerin. • ... fahre Ski. • ... mag Musik • ... bin 14. • ... gehe gern schwimmen. • ... surfe und tauche. • ... spiele Tennis. • ... arbeite am Computer. • ... spiele Gitarre. • ... komme aus Stuttgart. • ... wohne in München. • ... gehe in die Klasse 8a. • ... mag Sport. • ... mache gern Interviews.

4 Fragt und antwortet zu zweit.

Wie heißt du? Ich heiße ...
Wo wohnst du? Ich wohne in ...
Was magst du? Ich mag ...
Magst du Sport? Ja. / Nein!

„Ich“ oder „du“?
■ heiße Peter.
Wohnst ■ in Deutschland?
Wo wohnst ■?
■ spiele Gitarre.

Und wer bist du?
Ich bin Bello.
Ich heiße Lara.
Mein Name ist Rudi.

Abb.17 „Genial Klick A1.1“ Kapitel 2 Medien AG

Vergleich der beiden Lehrwerke

Beide Lehrwerke verwenden ein breites Spektrum an Textsorten, jedoch mit leichten Unterschieden im Umfang und Schwerpunkt, wie Dialogen, Erzähltexten, beschreibenden und informierenden Texten. Während „Deutsch für Gymnasien A1.1“ insbesondere auf beschreibende Texte setzt, erweitert „Genial Klick A1.1“ das Spektrum um Sachtexte, Interviews und lyrische Texte. Dialoge sind in beiden Lehrwerken stark vertreten, wobei sie in „Genial Klick A1.1“ besonders häufig in authentischen Alltagssituationen eingebettet sind.

Auch hinsichtlich der strukturellen Einbettung unterscheiden sich die beiden Lehrwerke deutlich. In „Deutsch für Gymnasien A1.1“ sind die Texte zentraler Bestandteil der Lektionen, werden jedoch teils auch eigenständig und weniger systematisch eingebunden. Sie dienen als Ausgangspunkt für Diskussionen, Schreibaufgaben oder interkultureller Reflexion. Die grammatischen Strukturen werden explizit erklärt und mit Hilfe metasprachlicher Aufgabenstellungen in Verbindung mit den Texten geübt. Der Aufbau der Lektionen ist dabei weniger linear und orientiert sich nicht streng an typischen Kommunikationssituationen.

Demgegenüber verfolgt „Genial Klick A1.1“ einen stärker strukturierten Ansatz. Die Texte stehen meist am Anfang der Kapitel und dienen als thematische sowie sprachliche Einstiegshilfen. Sie sind fest in eine klassische Abfolge aus Hör- oder Leseverstehen, Wortschatzarbeit, Grammatikvermittlung und kommunikativen Übungen eingebettet. Die grammatischen Strukturen werden im Kontext markiert und funktional behandelt. Insgesamt steht die Entwicklung der Sprachhandlungskompetenz im Vordergrund, wobei die Texte klar als Mittel zur Förderung der kommunikativen Fähigkeiten eingesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass „Deutsch für Gymnasien A1.1“ eher einen inhaltsorientierten, reflexiven Zugang zur Sprache verfolgt, während „Genial Klick A1.1“ stärker auf handlungsorientierte, systematisch aufgebaute Sprachvermittlung setzt.

6.2 Kritische Reflexion

Die Analyse der Lehrwerke „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ hat wertvolle Erkenntnisse zur Gestaltung von Texten und deren Einfluss auf den Spracherwerb auf dem Niveau A1.1 geliefert. Dabei wurden sowohl Stärken als auch Schwächen der Lehrwerke herausgearbeitet. Diese Reflexion betrachtet die wichtigsten Ergebnisse kritisch und gibt Impulse für eine mögliche Weiterentwicklung von Lehrmaterialien.

1. Stärken der Analyse und Erkenntnisse

Die Untersuchung der Lehrwerke hat wertvolle Einblicke in die Qualität der Texte und deren Funktion für den Spracherwerb geliefert. Besonders die Fragen nach der Kontextualisierbarkeit der Texte und ihrer Funktion als Vorbilder für kommunikative Handlungen haben deutlich gemacht, dass gut gewählte, alltagsnahe Texte einen wesentlichen Beitrag zum Spracherwerb leisten können.

Eine zentrale Stärke der Analyse war die detaillierte Untersuchung der Lehrwerkstexte anhand konkreter Beispiele. Dies hat ermöglicht, die folgenden Haupterkenntnisse abzuleiten:

- „Deutsch für Gymnasien A1.1“ mit einer breiteren Auswahl an authentisch nahen Texten bietet eine bessere Vorbereitung auf reale Kommunikationssituationen
- „Genial Klick A1.1“ erleichtert durch eine klare Struktur und systematische Wiederholung von Satzmustern den Einstieg ins Lernen, aber lässt weniger Raum für kreativen Sprachgebrauch
- Die Förderung sozialer Kompetenzen ist in beiden Werken vorhanden, aber wird in „Deutsch für Gymnasien A1.1“ umfassender behandelt

Diese Erkenntnisse sind besonders wertvoll für Lehrkräfte, da sie gezielte Auswahl von Lehrwerken und Materialien ermöglichen, die auf unterschiedliche Lerntypen und Lernbedürfnissen abgestimmt sind.

2. Kritische Betrachtung der Lehrwerke

Trotz ihrer positiven Aspekte weisen beide Lehrwerke Einschränkungen auf, die sich auf den Lernprozess auswirken können.

Mangelnde Individualisierung des Lernprozesses

Beide Lehrwerke gehen nicht ausreichend auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden ein. Der Unterricht nach einem einheitlichen Lehrwerk kann dazu führen, dass schnell lernende Schüler*innen unterfordert und langsam lernende Schüler*innen überfordert sind. In beiden Lehrwerken fehlen differenzierte Aufgabenstellungen für Lernende mit unterschiedlichem Vorwissen.

- **Verbesserungsvorschlag:** Lehrwerke sollten mehr differenzierte Übungen anbieten, die sowohl für schwächere als auch für stärkere Lernende geeignet sind.

Begrenzte Förderung des kreativen Sprachgebrauchs

Während „Deutsch für Gymnasien A1.1“ mehr Freiraum für eigene Ausdrucksformen bietet, bleibt „Genial Klick A1.1“ stark schematisch. Das starre Festhalten an vorgegebenen Satzmustern kann dazu führen, dass Lernende Schwierigkeiten haben, die Sprache flexibel anzuwenden.

- **Verbesserungsvorschlag:** Offene Schreibaufgaben und Dialogübungen könnten den kreativen Umgang mit der Sprache stärker fördern.

Kulturelle und interkulturelle Aspekte

Beide Lehrwerke behandeln kulturelle Themen nur oberflächlich. Obwohl einige Texte interkulturelle Begegnungen thematisieren (z.B. Postkarten schreiben, über Herkunft sprechen), werden tiefere kulturelle Reflexionen kaum gefördert und es fehlen tiefergehende Auseinandersetzungen mit kulturellen Unterschieden oder Kommunikationsstilen. Gerade im heutigen globalisierten Kontext wäre es wünschenswert, dass DaF-Lehrwerke interkulturelle Sensibilität stärker integrieren.

- **Verbesserungsvorschlag:** Zusätzliche Kapitel/Lektionen zu interkultureller Kompetenz und Missverständnissen im Sprachgebrauch könnten das Verständnis für kulturelle Vielfalt erweitern.

3. Limitationen der Analyse

Jede wissenschaftliche Untersuchung unterliegt bestimmten Limitationen, die die Ergebnisse beeinflussen können. In dieser Analyse lassen sich folgende Einschränkungen festhalten:

Fokus auf zwei Lehrwerke: Die Untersuchung beschränkt sich auf „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“. Eine Einbeziehung weiterer Lehrwerke hätte eine umfassende Bewertung ermöglicht.

Keine empirische Unterrichtsanalyse: Die Untersuchung basiert auf einer theoretischen Analyse der Texte und Textsorten im DaF-Unterricht. Eine praktische Erprobung der Lehrwerke in realen Unterrichtssituationen hätte zusätzliche Erkenntnisse zur tatsächlichen Wirksamkeit der Lehrmethoden liefern können.

Subjektive Interpretation der Texte: Obwohl die Analyse anhand strukturierter Kriterien beruht, bleibt die Bewertung der Lehrwerkstexte teilweise subjektiv. Unterschiedliche Lehrkräfte könnten je nach Unterrichtsziel zu abweichenden Einschätzungen kommen.

4. Weiterführende Forschung und Verbesserungsvorschläge

Basierend auf den Ergebnissen der Analyse ergeben sich mehrere mögliche Forschungsperspektiven und Optimierungsmöglichkeiten:

Empirische Studien:

- Wie wirken sich verschiedene Lehrwerke tatsächlich auf den Lernfortschritt aus? Eine Studie mit Lerngruppen, die verschiedene Lehrwerke nutzen, könnte objektive Vergleichsdaten liefern.

Integration digitaler Lernformate:

- Der Einsatz interaktiver Medien, audiovisueller Inhalte und Online-Plattformen könnten das Lese- und Hörverstehen, sowie die Sprechfertigkeit gezielt fördern.

Mehr Fokus auf interkulturelle Kompetenz:

- Eine Erweiterung der Lehrwerke um kulturelle Themen könnte Lernende besser auf reale Kommunikationssituationen in internationalen Kontexten vorbereiten.

Fazit der kritischen Reflexion

Die Analyse zeigt, dass sowohl „Deutsch für Gymnasien A1.1“ als auch „Genial Klick A1.1“ wertvolle Beiträge zur Sprachvermittlung auf dem Niveau A1.1 leisten. Beide Lehrwerke verfolgen unterschiedliche methodische Ansätze, die je nach Lernziel Vor- und Nachteile haben:

- **„Deutsch für Gymnasien A1.1“ ist praxisorientierter und ermöglicht eine flexiblere Sprachvermittlung, könnte jedoch noch stärker individualisierte Lernwege und kulturelle Inhalte integrieren.**
- **„Genial Klick A1.1“ ist klar strukturiert und erleichtert den Einstieg in die Sprache, bietet jedoch wenig Spielraum für kreativen Sprachgebrauch.**

Für zukünftige Lehrwerke wäre es wünschenswert, dass sie stärker auf individuelle Lernprozesse eingehen, interaktive Lernmethoden einbinden und interkulturelle Themen umfassender behandeln. Nur so können Lernende nicht nur die deutsche Sprache erlernen, sondern sie auch aktiv, flexibel und situationsangemessen anwenden.

6.3 Ausblick

Die vorliegende Analyse der Lehrwerke „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ zeigt, dass der Deutschunterricht auf dem Niveau A1.1 sowohl durchstrukturierte als auch durch flexible Lehrmethoden bereichert werden kann. Beide Lehrwerke haben ihre Stärken und Schwächen, die bereits thematisiert wurden. Der Ausblick auf zukünftige Entwicklung im Bereich des DaF-Unterrichts und der Lehrwerksgestaltung verdeutlicht, wie sich der Bereich der Sprachvermittlung weiterentwickeln könnte, um den wachsenden Anforderungen des globalisierten und digitalen Lernumfelds gerecht zu werden.

1. Integration digitaler Medien und innovativer Lernmethoden

Die Integration digitaler Medien in den Unterricht ist längst keine Zukunftsmusik mehr, sondern eine Notwendigkeit, um die Lernumgebung interaktiver und flexibler zu gestalten. Die Digitalisierung eröffnet völlig neue Möglichkeiten, Lernmaterialien interaktiv und multimedial zu gestalten. Lehrwerke könnten verstärkt auf digitale Begleitmaterialien zurückgreifen, die den Lernprozess vielfältiger und flexibler machen. Hierzu gehören:

- **Interaktive Übungen**, die das Leseverständnis vertiefen, wie z.B. interaktive Texte, bei denen Lernende selbstständig Wörter oder Phrasen ergänzen müssen
- **Podcasts und Videos**, die die Hör- und Sprechkompetenz fördern und gleichzeitig den kulturellen Kontext der Zielsprache erlebbar machen
- **Virtuelle Klassenräume**, in denen Lernende direkt miteinander interagieren können, etwa durch Online-Diskussionen oder Videoanrufe

Diese Entwicklungen könnten die Lehrwerke interaktiver und adaptiver gestalten und die Lernenden in ihrer individuellen Lernweise unterstützen. Lehrwerke könnten in Zukunft dynamische, auf den Lernfortschritt abgestimmte Inhalte bereitstellen, die den Lernenden sowohl in der Klasse als auch im Selbststudium begleiten.

2. Verstärkter Fokus auf interkulturelle Kompetenz

Im Zuge der zunehmenden Globalisierung und Migration ist es unerlässlich, dass Fremdsprachenunterricht nicht nur auf sprachliche Kompetenzen, sondern auch auf interkulturelle Kommunikation ausgerichtet wird. Der Ausblick auf zukünftige Lehrwerkskonzepte beinhaltet daher eine stärkere Integration von interkulturellen Themen, um den Lernenden ein tieferes Verständnis für die vielfältige kulturellen Kontexte der deutschen Sprache zu ermöglichen.

- Lehrwerke sollten Lernende ermutigen, über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten nachzudenken, etwa durch Vergleichsaufgaben zwischen verschiedenen Ländern und deren Lebensweisen
- Die Integration authentischer Texte aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, wie z.B. Zeitungsartikel, Blogs oder literarische Texte, würde den Lernenden helfen, ein umfassenderes Bild von der Zielkultur zu gewinnen.

Diese Weiterentwicklungen können dazu beitragen, dass der Sprachunterricht nicht nur auf grammatische Strukturen, sondern auch auf das Verständnis für zwischenmenschliche und kulturelle Kommunikation fokussiert wird.

3. Individualisierte und flexible Lernwege

In der Zukunft könnte der Unterricht noch stärker an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Differenzierte Lehrmaterialien, die verschiedene Lernstile und Geschwindigkeiten berücksichtigen, würden es den Lernenden ermöglichen, sich in ihrem eigenen Tempo zu entwickeln. Lehrwerke könnten in dieser Hinsicht:

- **Modulare und anpassbare Lerninhalte** bieten, bei denen die Lernenden Themen nach Interesse oder Lernschwierigkeiten auswählen können
- **Adaptive Lernplattformen** integrieren, die basierend auf den Fortschritt der Lernenden automatisch das Schwierigkeitsniveau anpassen

Dadurch könnten Lernende mehr Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und die Lernmotivation könnte durch eine individuellere und flexiblere Gestaltung des Lernwegs gestärkt werden.

4. Fokus auf kreative und produktive Sprachfertigkeiten

Ein entscheidender Aspekt für die Weiterentwicklung des DaF-Unterrichts liegt in der Förderung kreativer Sprachverwendung. Der Fokus sollte verstärkt auf produktiven und kreativen Fertigkeiten liegen, wie sie für eine echte Kommunikationssituation notwendig sind. Zukünftige Lehrwerke könnten:

- **Freie Schreibaufgaben und kreative Textproduktion einführen**, bei denen Lernende eigene Ideen und Meinungen auf Deutsch ausdrücken
- **Praktische Kommunikationsübungen wie Rollenspiele und Simulationen** stärker integrieren, um den Lernenden zu helfen, die Sprache in realistischen Kontexten zu verwenden
- **Projektarbeit und kooperative Lernmethoden** einführen, die nicht nur die Sprachkompetenz fördern, sondern auch die sozialen Fähigkeiten der Lernenden stärken

Ein stärkerer Fokus auf kreative und produktive Sprachfertigkeiten könnte dazu führen, dass Lernende nicht nur die Sprache verstehen, sondern sie auch selbstständig und flexibel anwenden können.

5. Erweiterte Vielfalt an Textsorten und -formaten

Die Lehrwerke der Zukunft sollten eine noch größere Vielfalt an Textsorten und -formaten anbieten. Neben den klassischen Dialogen und Beschreibungen könnten auch literarische Texte, journalistische Artikel, E-Mails und offizielle Schreiben integriert werden, um den Lernenden ein breiteres Spektrum an realen Kommunikationssituationen zu bieten. Zusätzlich zu gedruckten Texten sollten Lehrwerke verstärkt digitale Formate einbeziehen, wie etwa:

- **Webseiten, Online-Kommentare oder Beiträge in sozialen Medien**, die den Lernenden ermöglichen, sich auf die sprachlichen Anforderungen der digitalen Welt vorzubereiten.

Dieser Schritt würde die Lehrwerke nicht nur vielseitiger machen, sondern auch dazu beitragen, die Lernenden auf die modernen Formen der Kommunikation vorzubereiten.

Fazit: Der Blick in die Zukunft des DaF-Unterrichts

Die Zukunft des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts wird stark durch technologische Innovationen, interkulturelle Dimensionen und individualisierte Lernmethoden geprägt sein. Lehrwerke müssen sich weiterentwickeln, um nicht nur als Werkzeug für den Spracherwerb zu dienen, sondern auch als Brücke zur interkulturellen Kommunikation und praktischen Anwendung der Sprache in der globalen Gesellschaft.

Die Lehrwerke „Deutsch für Gymnasien A1.1“ und „Genial Klick A1.1“ sind wichtige Schritte auf dem Weg, den DaF-Unterricht zu verbessern, aber sie sollten kontinuierlich an die sich wandelnden Bedürfnisse der Lernenden und die aktuellen Entwicklungen im Bereich des Sprachenlernens angepasst werden. Der Ausblick auf die nächsten Jahre zeigt, dass adaptiver, interaktiver und kulturbezogener Unterricht den Spracherwerb noch effektiver und relevanter für Lernende machen wird, damit eine nachhaltige Entwicklung des DaF-Unterrichts ermöglicht wird.

TEIL 7: LITERATURVERZEICHNIS

- Adamzik, K., Krause, W.-D. (Hrsg.). (2005): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr, 2005 (Europäische Schriften zur Textlinguistik 1). ISBN: 3-8233-6155-4, € 49,00
- Arabacı Candan, B., Koca, F., Koca, N. (2022). *Textsorten in aktuellen DaF-Lehrwerken auf dem Sprachniveau A1: Eine Textlinguistische Betrachtung*. (Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye).
- Aybulut, R. (2022). *Mobiles Lernen im Deutsch als Fremdspracheunterricht: Analyse von Apps und Anwendungspotenziale*. (Masterarbeit). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, U. (2011). *Textgrammatik im DaF-Unterricht in der Türkei*. *Contemporary Online Language Education Journal*, 2(1), 169-180
- Barkowski, H., Krumm, H. J. (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Franke, c2010. UTB. ISBN 9783825284220. S. 83, S.339.
- Bausch K. R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2003); *Handbuch Fremdsprachenunterricht 4. vollständige, neu bearbeitete Auflage*, A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 287 -291, 227-233
- Bergerová, H. (2017). *Textsortenlinguistik und Fremdsprachendidaktik: Zum Einsatz von Beratungstexten aus Jugendzeitschriften im schulischen DaF Unterricht*. *Aussiger Beiträge*, 9, 49–65. ISSN 18026419
- Bredel, U., Maaß, K. (2016). *Texte schreiben: Didaktik und Modelle für den Deutschunterricht*. Stuttgart. Klett Verlag.
- Bredella, L. & Delanoy, W. (1999). *Textverstehen und Textproduktion im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 11-17. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Buhlmann, R. (2012). *Lehrwerksanalyse und Lehrwerksbeurteilung*. Hinweise für die Beratung bei der Lehrwerksauswahl. Goethe Institut München. S. 52-61
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (Hrsg.). (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Aufl.). Pegem Akademi.
- Calpestrati, N. (2023). *Lesedidaktik des Impliziten. Zur Entwicklung einer textsortenbezogenen Leseverstehenskompetenz für den universitären DaF/DaZ-Unterricht*. In S. Schicker & L. Miškulin Saletović (Hrsg.), *Sprachliche Handlungsmuster und Text(sorten)kompetenz* (S. 61–79). Graz University Library Publishing. <https://doi.org/10.25364/97839033742635>
- Cathomas, R. (2007). *Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik - das Ende der kommunikativen Wende?* *Beiträge zur Lehrerbildung*. 25 (2). S. 188-189
- Çebi, H. (2014). *Textgebrauch im DaF-Unterricht*. (Masterarbeit). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çelik, J. A., & Köksal, H. (2023). *Sprachsensibler Fachunterricht im Fach Linguistik I: Einzelfalldarstellung am Beispiel des DaF-Lehramtsstudiengangs der Trakya Universität*. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 11(2), 360-378. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1404200>
- Consten, M. & Kirmse, C. (2022). *Der Text*. (LinguS-Reihe; Bd. 18275-1). Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. ISBN 978-3-8233-8275-1
- Delius, K., Surkamp, C., Wirag, A. (Hrsg.). (2021) *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Göttinger Schriften zur Englischen Philologie*. Band 14. Universitätsdrucke Göttingen. Universitätsverlag Göttingen. S. 9-11
- Dube, J., Wilbuer, N. (2020) *Sprachsensibilität in DaF/DaZ-Lehrwerken der beruflichen Bildung - Ein Kriterienraster zur Qualitätsanalyse*. ProDaz. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Universität Duisburg Essen.
- Edelhoff, C. (Hrsg.) (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber Verlag.
- Ehlers, S. (2005). Bausch, K.R., Christ, H., Krumm H.J. (Hrsg.); *Handbuch Fremdsprachenunterricht 4. vollständige, neu bearbeitete Auflage*. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 227 - 233
- Engel, U., Halm, W., Krumm, H.J., Ortmann, W.D., Picht, R., Rall, D., Schmidt, W., Stickel, G. (1977). Vorderwülbecke, K. & Wierlacher, A.: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Julius Groos Verlag, Heidelberg.. <https://core.ac.uk/download/pdf/83654017.pdf>
- Fandrych, C., Thurmair, M. (2011), *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg Linguistik. ISBN 978-3-86057-195- 8. 49,50 Euro.
- Feld-Knapp, I. (2009). *Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse*. In: Adamzik, K./Krause, W.-D. (Hrsg.): *Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- Fix, U. (2008). *Texte verstehen. Grundlagen und didaktische Konzepte*. Tübingen: Niemeyer.
- Freudenberg-Findeisen, R. (2016). *Textsortenbasierte Spracharbeit: ein Zugang zur Sprach- und Kulturvermittlung*. In: *Textsortenbasierte Spracharbeit*. Faculty of Arts Journal. Zugang: https://sjam.journals.ekb.eg/article_136032_3dfe43bd2dc6734d53caf2be3abb842e.pdf
- Funk, H. (2001). *Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke*. In: Funk, Hermann & Koenig, Michael (2001) (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München (iudicium), S. 279-293.
- Funk, H. (2004). *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*. *Babylonia* 3, 41-45

- Gehring, W. (2023). *Fremdsprache Deutsch DaF/DaZ unterrichten. Eine kompetenzorientierte Methodik. 2. aktualisierte Auflage*. Verlag Julius Klinkhardt.
ISBN digital 978-3-8385-6038-0. ISBN-Print 978-3-8252-6038-5
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: (2001) *lernen, lehren, beurteilen* [online]. Strassburg: Europarat, 2001 [zit. 2023-05-08]. ISBN 34-684-9469-6. Zugänglich: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i7.htm>.
- Glaboniat, M. et. al. (2005). *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Göker, N. (2023). *TPack-Basierte Materialentwicklung zum Leseverstehen_ Eine Aktionsforschung für DaF-Lernende im Sekundarbereich in Türkiye*. (Dissertation, Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye).
- Hallet, W. (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Halıcı, Y. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Okuma Becerilerinin Eğitici Videolarla Geliştirilmesi. (Masterarbeit). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Havelkova, I. (2008). *Interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht: Fremdsprachenunterricht als Anlass zur interkulturellen Erziehung*. Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 1. Nummer 1/2.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, W. (2000) *Textsorte – Textmuster – Texttyp*. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. HSK-Bd. 16.1. Berlin/New York, 507-523.
- Heinemann, M./Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Interaktion – Text – Diskurs. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.
- Henseler, R., & Surkamp, C. (2019). Lesen und Leseverstehen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (3. Aufl., S. 87–91). Kallmeyer.
- Heppinar, G. & Uzuntaş, A. (2017). *Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben am Beispiel der Deutschlehrerbildung in der Türkei*. *InfoDaF* 2017. 44(5), 590-620.
- Kispál, T. (2019). *Textsortenorientierte Grammatikvermittlung: Kleine Texte in DaF-Lehrwerken*. In E. DrewnowskaVargáné & Kolleg*innen (Hrsg.), “Vnd der gieng treulich, weislich vnd mendlich mit den sachen umb”: Festschrift für Péter Bassola zum 75. Geburtstag (Bd. 15, S. 453–471). Szeged: Universität Szeged. doi:10.14232/fest.bassola.27
- Krumm, H. J., Fandrych C., Hufeisen B., Riemer C. (Hrsg.). (2011). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. <https://doi.org/10.1515/9783110240252>
- Krumm, H.J. (2012). Buhlmann, R. (Hrsg.). *Stockholmer Kriterienkatalog. Lehrwerksanalyse und Lehrwerksbeurteilung. Hinweise für die Beratung bei der Lehrwerksauswahl*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8098534/mod_resource/content/1/Buhlmann%202012%20Lehrwerksanalyse.pdf

- Kuşçu, E. (2016). Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Yetişkinlere Yönelik Hazırlanmış Ders Kitaplarına Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 664.
- Konukman, B. (2012). *Almanca ve Türkçe Bilimsel Metinlerde Biçem*. (Doktorarbeit) İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leupold, E. (2006). Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: ein vieldiskutiertes Medium. In: Jung, Udo (2006) (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang. S.1-9. (mit umfangreicher Bibliographie).
- 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 2007, 543-561
- Neuner, G. (1994). *Aufgaben und Übungsgeschehen im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Ausgabe 10 (1994), S. 8.
- Nieweler, A. (2000). *Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht*. In: Fery, R., Raddatz, V. (Hrsg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang. 13-19.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2018). *Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Palarz, M. (2011). *Texte, Texttypen, Textsorten*. Munich. GRIN Verlag. Studienarbeit. Universität Bayreuth.
- Peuschel, K., Ohta, T., Zeyer, T. & Arantes, P. C. C. (2024). *Professionelle digitale Kompetenzen für und in DaF: Einführung in das Themenheft*. KONTEXTE. Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache. https://zs.thulb.uni-jena.de/servlets/MCRFileNodeServlet/jportal_derivate_00353735/KONTEXTE2024_2_Peuschel.pdf
- Portmann-Tselikas, P. R., Schmölzer-Eibinger, S. (2008): *Textkompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch*, 39, S. 5-17.
- Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung und Sprachbildung in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Rocco, G. (2017). *Textsorten und Textarbeit in Lehrwerken für Wirtschaftsdeutsch. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38(4), 441-464. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0405>
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen. In: Neuland, E., Ehrlich, K., Roggausch, W. (Hrsg.) *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. S. 159
- Roche, J. (2020). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik 4. überarbeitete und erweiterte Auflage*. A. Franke Verlag Tübingen. S.189 ff, S. 293 - 295, S. 333
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Roters, B. & Schart, M. (2020). *Texte schreiben im DaF-Unterricht*. Informationen Deutsch als Fremdsprache (InfoDaF), 47(3), S. 280-297.
- Sandig, B. (2006). *Textstil und Textsorten*. Tübingen: Niemeyer.
- Schmied, C. (2008). Förderung der Lesemotivation. Schulischer Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Abteilung für Leseförderung. ISBN: 978-3-85031-089-5
- Şenöz Ayata, C. (2003). *Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi*. Istanbul, Mavibulut. 2003
- Şenöz Ayata, C. (2019). *An Intercultural Approach to Multimodality in Selected German, Anglo-American, Italian and Turkish Cosmetics Advertisements*. In: Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 41, S. 1-23
- Şenöz Ayata, C. (2022). *Beobachtungen zur Produktion wissenschaftlicher Texte*. Konferenzbeitrag, Internationales Symposium für Sprache und Kommunikation, Istanbul.
- Şenöz Ayata, C. (2024). Intercultural Comparisons of Scientific Texts. In: International Relations in the Global Dimension, 6, S.173-179
- Stahl, T. (2006). *Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht*. Informationen Deutsch als Fremdsprache, vol. 33, no. 5, 2006, pp. 480-493.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2006-0507>
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. 3., unveränd. Nachdr. München: Fink. ISBN 3825281841. S. 156–157.
- Thonhauser, I. (2020). *Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als Frage fachdidaktischer Kompetenz*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 25:1, (S. 1452-1459). ISSN 1205-6545
- Vences, U., Freudenstein, R. (2002) *Fremdsprachen lernen ohne Lehrwerk ? Anmerkungen zu einer kontroversen These*. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 49. Jg. Heft 3 (2002), S. 295-299.
- Vögel, B. (2005). *Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, Lesen ohne Lehrwerk*. Kommentierte Leseempfehlungen zum 9. DaF-Seminar. S. 81
- Westhoff, G. (1987). *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt Fernstudieneinheit 17. Verlag; München. ISBN: 3-468-49663-X; S.19.
- Widhalm, C. (2024). *Den eigenen Unterricht erforschen: schulischer DaF-Unterricht machtkritisch und translingual*. KONTEXTE. Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch

als Fremdsprache. https://zs.thulb.uni-jena.de/servlets/MCRFileNodeServlet/jportal_derivate_00349707/KONTEXTE2024_1_Widhalm.pdf

Wolff, D. (1989). *Identification of text-type as a strategic device in L2-comprehension*. In: Dechert, Hans Wilhelm; Raupach, Manfred (Hrsg.): *Interlingual Processes*. Tübingen: Narr. 137-149.

LEHRWERKE

Erbas, S. (o.J.). Lehrwerk: *Deutsch für Gymnasien A1.1*. Almanca PDF Kitaplar ve Ses Dosyalari. Abgerufen am 12.03.2024). Mai 2025, von <https://safierbas.com/download/almanca-pdf-kitaplar-ve-ses-dosyalari>

Koenig, M., Koithan, U. & Scherling, T. (2015). *geni@l Klick A1.1: Deutsch für Jugendliche*. Kursbuch mit Audios und Videos. Klett Sprachen GmbH. <https://www.isbn.de/buch/9783126052702/genil-klick-a1-1>

TEIL 8: ANHANG

Anhang 1

Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag (Funk, 2004, S. 45)

Q5

5. Die Fertigkeit Lesen

5.1 Das Angebot an Lesetexten berücksichtigt die Vorgaben von *Profil deutsch*

Indikator: Die bearbeiteten Textsorten werden im Inhaltsverzeichnis explizit genannt.

5.2 gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und –überprüfende Übungen

Indikatoren: Sequenz von Vorentlastung, Informationsentnahme und Verständnistest

5.3 Lesestrategien werden auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert.

Indikatoren: Allgemein-globale Fragen vor dem Lesen, Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme, explizite Strategiehinweise

Anhang 2

Raster zur Analyse allgemeinsprachlicher Lehrwerke (Buhlmann, 2012, S. 59-61)

Raster zur Analyse allgemeinsprachlicher Lehrwerke		
Kriterien	ja	Bemerkungen
Bibliografische Angaben		
• Autor/en		
• Fachliche Berater		
• Verlag		
• Erscheinungsort		
• Erscheinungsjahr		
• Auflage		
• _____		
Lehrwerkskomponenten		
• Lehrbuch		
• Arbeitsbuch		
• CD (Kassette)		
• DVD (Video)		
• CD-ROM		
• Whiteboard-Version		
• Internetpräsenz		
• Lösungsheft		
• Tests		
• Glossar		
• Lehrerhandreichungen		
• interaktive Lehrmaterialien		
• _____		
Angabe der Zielgruppe		
Orientierung am GER*		
Angabe der Kompetenzstufe gemäß dem GER*		
Angabe einer mit dem Lehrwerk erreichbaren Prüfung		
methodisch-didaktischer Ansatz		
• angegeben		
• erkennbar		
• _____		
Lernziele		
• angegeben		
• erkennbar		
• _____		
Themen/Inhalte		
• alltagsbezogene		
• ausbildungsbezogene		
• landeskundliche		
• interkulturelle		
• literarische		
• _____		

* GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

Raster zur Analyse allgemeinsprachlicher Lehrwerke (Fortsetzung)

Kriterien	ja	Bemerkungen
Textangebot		
• authentisch		
• bearbeitet		
• synthetisch		
• Textsorten		
• _____		
Fertigkeiten		
• Lesen		
• Hören		
• Sprechen		
• Schreiben		
• Kombinierte Fertigkeiten		
• Sprachmittlung		
• _____		
Lernzielprogressionen		
• sprachlich		
• fertigkeitenbezogen		
• strategisch		
• linear		
• konzentrisch		
• steil		
• flach		
• _____		
Grammatik		
• Grammatisches Konzept		
• Ermöglichung der Erschließung grammatikalischer Gesetzmäßigkeiten durch die Lernenden		
• Grammatikübersichten (mit Visualisierung)		
• Metasprache		
• _____		
Übungsangebot		
• fertigkeitsspezifisch		
• zu kombinierten Fertigkeiten		
• zur Aussprache		
• zur Sprachmittlung		
• zu Strategien		
• zum Lernen Lernen		
• zur Binnendifferenzierung		
• zum interkulturellen Lernen		

Raster zur Analyse allgemeinsprachlicher Lehrwerke (Fortsetzung)

Kriterien	ja	Bemerkungen
• unter Nutzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. Kontrastivität		
• unter Nutzung medialer Vielfalt		
• unter Nutzung spielerischer Formen		
• zum autonomen Lernen		
• zur Reflexion		
• teilnehmerzentriert		
• handlungsorientiert		
• projektorientiert		
• formorientiert		
• funktional		
• geschlossen		
• offen		
• medienspezifisch		
• _____		
Sozialformen		
• Nutzung aller Sozialformen		
• Festlegungen		
• Empfehlungen		
• _____		
Lernkontrollen / Tests		
• zu _____		
• mit Lösungen		
• mit Bewertungen		
• _____		
Gestaltungsmittel		
• Farben		
• typografische Mittel		
• topografische Mittel		
• Piktogramme		
• Visualisierung von Grammatik		
• lebende Kolumnentitel		
• Zeichnungen		
• Fotos		
• _____		