



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**EINE ANALYSE ZUM LEHRWERK „MENSCHEN A1“ IM HINBLICK AUF  
SPRECHFERTIGKEITEN  
“MENSCHEN A1” DERS KİTABININ KONUŞMA BECERİLERİ BAKIMINDAN  
İNCELENMESİ**

Zehra ERGÜL GÖNAY  
ORCID: 0000-0002-0271-5574

Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU  
ORCID: 0000-0001-9426-3722

Konya – 2023

## DANKSAGUNG

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, um meine tiefe Dankbarkeit gegenüber all jenen auszudrücken, die mich während meines Studiums unterstützt und ermutigt haben. Der Jubel meiner gesamten Familie über meine Fortschritte war stets eine Quelle der Inspiration.

Mein besonderer Dank gilt meiner lieben Tochter Asya Lina, deren grenzenlose Geduld und Liebe mir die Freiheit gab, mich auf mein Studium zu konzentrieren. Ich bin zutiefst dankbar für meinen Mann, der stets an mich geglaubt und mich unermüdlich unterstützt hat.

Ich schätze auch die unersetzliche Unterstützung meiner akademischen Betreuerin, Frau Dr. Ayşe Arslan Çavuşoğlu. Ohne ihre Hilfe, Ermutigung und vielseitige Ratschläge hätte ich diese Reise nicht meistern können. Frau Çavuşoğlu hat mit bewundernswerter Gelassenheit jede Seite meiner Masterarbeit mehrmals durchgelesen und mich mit genauen Anweisungen Schritt für Schritt durch den Prozess geführt. Ich danke auch Herrn Prof. Dr. Fatih Tepebaşı, der während meines Studiums auf alle Fragen eingegangen ist.

Darüber hinaus bin ich meinen Arbeitskollegen İlknur Öner, Şengül Yılmaz, Büşra Sağlık, Habibe Öztürk und Christian Condin dankbar. Ihre fachliche Kompetenz und wertvollen Ratschläge waren in dieser Phase meines Lebens unerlässlich.

Ich bin meiner Freundin Reyhan zutiefst dankbar, die mir emotionalen Beistand geleistet hat. Es gab Zeiten, in denen ich fast aufgegeben hätte, hätte sie mich nicht immer wieder ermutigt und mir den Weg gezeigt.

Ich möchte meinem verstorbenen Großvater herzlich danken. Wenn er noch am Leben wäre, hätten wir in unseren Gesprächen darüber gesprochen, wie wichtig es ist, als Lehrer Wissen zu vermitteln und das zu tun, was man liebt, so wie er es sich immer gewünscht hatte. Danke, Großvater, dass du mich auf diesen Weg gebracht hast.

Abschließend möchte ich jedem danken, der mich auf dieser Reise begleitet und unterstützt hat.

Zehra ERGÜL GÖNAY

Juni 2023

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>DANKSAGUNG</b> .....	<b>i</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b> .....	<b>i</b>
<b>ORJİNALLIK RAPORU</b> .....	<b>iii</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABKÜRZUNGEN</b> .....	<b>v</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>vii</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG</b> .....	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>x</b>
<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problemstellung .....	4
1.2. Ziel der Arbeit .....	4
1.3. Aufbau der Arbeit .....	4
1.4. Forschungsstand .....	5
1.5. Begrenzung der Arbeit .....	13
1.6. Definitionen .....	13
<b>2. THEORETISCHER TEIL</b> .....	<b>15</b>
2.1. Sprechfertigkeiten im DaF-Unterricht .....	15
2.1.1. Die Entwicklung der Sprechfertigkeiten innerhalb der Methoden des Fremdsprachenunterrichts .....	16
2.1.2. Zur Förderung der Sprechfertigkeit bei DaF Lernenden .....	17
2.1.3. Der Inhalt der Sprechfertigkeit auf dem Sprachniveau A1 .....	19
2.1.4. Strategien zur Entwicklung der Sprechfähigkeit .....	19
2.1.5. Sprechaufgaben und -übungen im DaF-Unterricht .....	22
2.2. Die Lehrwerkanalyse und die Kriterienkataloge .....	40
2.2.1. Methoden der Lehrwerkanalyse .....	41
2.2.2. Kriterienkataloge zur Lehrwerkanalyse .....	42
2.3. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen .....	50
2.3.1. Profile Deutsch .....	53
2.3.2. Die Sprechfertigkeit nach GER (Profile Deutsch) .....	53
2.3.3. Die theoretischen Grundlagen der Selbsterstellten Kriterien nach GER .....	54
<b>3. EMPIRISCHER TEIL</b> .....	<b>60</b>
3.1. ANALYSE DES LEHRWERKS MENSCHEN A1 .....	61
3.1.1. Aufbau des Kursbuches .....	61
3.1.2. Layout .....	64

3.1.3. Aufbau eines Moduls und einer Lektion .....	64
3.1.4. Themen des Lehrwerks .....	66
3.2. METHODE.....	67
3.2.1. Forschungsmodell.....	67
3.2.2. Vorgehensweise der Analyse des Lehrwerks <i>Menschen A1</i> .....	67
3.2.3. Begrenzung der Arbeit.....	69
3.3. BEFUNDE.....	70
3.3.1. Vokabular .....	71
3.3.2. Grammatik .....	72
3.3.3. Aussprache.....	75
3.3.4. Interaktion.....	77
3.3.5. Thematische Relevanz .....	79
3.3.6. Kohärenz und Kohäsion .....	81
3.3.7. Kommunikative Strategien .....	82
3.4. SCHLUSSFOLGERUNG .....	85
<b>GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET .....</b>	<b>91</b>
<b>QUELLENVERZEICHNISSE .....</b>	<b>96</b>

## ORJİNALLİK RAPORU

*EINE ANALYSE ZUM LEHRWERK „MENSCHEN A1“ IM HINBLICK AUF SPRECHFERTIGKEITEN* “MENSCHEN A1” DERS KİTABININ KONUŞMA BECERİLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ başlıklı tez çalışmamın toplam **111** sayfalık kısmına ilişkin, 18/06/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%19** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

1/08/2023

Zehra ERGÜL GÖNAY

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

1/08/2023

Zehra ERGÜL GÖNAY

## **ABKÜRZUNGEN**

DaF: Deutsch als Fremdsprache

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

u.a.: unter anderem

u.ä.: und ähnliches

z.B.: zum Beispiel



## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Überblick für die Analyse der Kriterien nach GER (selbsterstellte Tabelle, S.73)



## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Die Unterschiede zwischen Übungen und Aufgaben (Huneke & Steinig, 2007, S. 173) .....	29
Abbildung 2: Übungsbeispiel zur Phonetik (Momente A1.2, Arbeitsbuch, S. 15, Ü6) ....	30
Abbildung 3: Übungsbeispiel zur Wortschatzerweiterung durch Partnerarbeit (Akademie Deutsch A1+, Intensivlehrwerk, S.34) .....	31
Abbildung 4: Übungsbeispiel zur Grammatik (Akademie Deutsch A1+, Intensivlehrwerk, S. 28-29) .....	32
Abbildung 5: Übungsbeispiel zur Grammatik (Akademie Deutsch A1+, Intensivlehrwerk, S. 28-29) .....	32
Abbildung 6: Übungsbeispiel zur Diskursmittel (Akademie Deutsch B2+ Intensivlehrwerk, S. 29) .....	33
Abbildung 7: Übungsbeispiel zu den Rollenspielen (Aspekte neu B1+).....	35
Abbildung 8: Übungsbeispiel zur Argumentatives Sprechen (Aspekte B1+, 2017, S. 33) .....	37
Abbildung 9: Die gemeinsamen Referenzniveaus (Europarat, 2011, S. 34, zitiert nach Yilmaz, 2019, S. 46) .....	52
Abbildung 10: Globale Kann-Skala für das Niveau A1.....	54
Abbildung 11: Gemeinsame Referenzniveaus, Raster zur Selbstbeurteilung .....	54
Abbildung 12: Beispiel für das Einstiegsbild der Lektionen (Menschen A1, Lektion 13, S. 75 Hueber Verlag) .....	65
Abbildung 13: Beispiel für angemessene Sprechaufgabe nach dem Kriterium Vokabular (Menschen A1, Kursbuch S. 11 Aufgabe 1b) .....	72
Abbildung 14: Beispiel für angemessene mündliche Aufgabe für das Kriterium Grammatik (Menschen A1 Kursbuch, S. 139 Aufgabe 8) .....	73
Abbildung 15: Beispiel für das Kriterium Grammatik in kommunikativen Übungen (Menschen A1, Kursbuch, S.85, Aufgabe 5c) .....	74
Abbildung 16: Beispiel für das Kriterium Grammatik in kommunikativen Übungen (Menschen A1, Kursbuch, S. 85, Aufgabe 5c, Aktionsseite, S. 167) .....	75
Abbildung 17: Beispiel für Aussprache in Sprechübungen (Menschen A1, Kursbuch, S. 74).....	76
Abbildung 18: Beispiel für Aussprache in Sprachanlassen nach GER (Menschen A1 Kursbuch, S. 18 Aufgabe 4a).....	77

<b>Abbildung 19: Beispiel für Interaktion in Sprechaufgaben (Menschen A1 Kursbuch, S. 91, Lektion 15, Aufgabe 1a).....</b>	<b>78</b>
<b>Abbildung 20: Beispiel für Kohäsion und Kohärenz in Sprechaufgaben (Kursbuch Menschen A1, S. 35) .....</b>	<b>82</b>
<b>Abbildung 21: Beispiel für produktive mündliche Aktivitäten und Strategien in Sprechübungen nach GER (Kursbuch Menschen A1, S. 58).....</b>	<b>83</b>
<b>Abbildung 22: Beispiel für produktive Aktivitäten und Strategien in Sprechübungen nach GER (Kursbuch Menschen A1, S. 90) .....</b>	<b>84</b>



## ZUSAMMENFASSUNG

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı  
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### EINE ANALYSE ZUM LEHRWERK „MENSCHEN A1“ IM HINBLICK AUF SPRECHFERTIGKEITEN

Zehra ERGÜL GÖNAY

Diese Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Analyse und Bedeutung der Kommunikationsmittel im Lehrbuch „Menschen A1“ in Verbindung mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Es werden der Wortschatz, die Grammatik, die Aussprache, die Interaktion, die thematische Bedeutung, die Kohärenz und die kommunikativen Strategien untersucht. Das Lehrbuch umfasst 186 Übungsgespräche, die Alltagssituationen abdecken und Grammatik- und Vokabelübungen enthalten, und erfüllt in der Regel die von GER für mündliche Fertigkeiten festgelegten Kriterien. Allerdings weist das Lehrbuch einige Mängel auf, wie beispielsweise eine unzureichende Betonung eines umfassenden Wortschatzes und ungenügende Beachtung der Aussprache. Die behandelten Themen sind für die Alltagskommunikation wichtig und beinhalten häufig auftretende Situationen für A1-Sprachlernende. Trotz einiger kleiner Mängel zielen die mündlichen Übungen darauf ab, den Schülern auf A1-Niveau die erforderlichen mündlichen Kommunikationsstrategien effektiv beizubringen. Diese Analyse ist eine umfassende Bewertung der Qualität und Eignung des Lehrbuchs und kann Lehrern und Schülern bei der Auswahl geeigneter Materialien für den Sprachunterricht helfen.

**Schlüsselwörter:** Lehrbuchanalyse, Sprechfähigkeit, Deutsch als Fremdsprache, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Übungen

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Foreign Language Education  
German Language Education Program  
Master Thesis

### AN ANALYSIS OF THE TEXTBOOK “MENSCHEN A1” WITH REGARD TO SPEAKING PROFICIENCY

Zehra ERGÜL GÖNAY

The present research work focuses on the analysis and significance of communication tools in the textbook "Menschen A1" in relation to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). It examines its vocabulary, grammar, pronunciation, interaction, thematic relevance, coherence, and communicative strategies. The course book largely meets the CEFR criteria for speaking proficiency with 186 speaking exercises covering everyday situations and integrating grammar and vocabulary practice. However, there are some deficiencies in the course book, such as a lack of comprehensive vocabulary and insufficient emphasis on pronunciation. The topics covered are relevant for everyday communication and include common situations that learners will encounter at the A1 level. Despite some minor shortcomings, the oral exercises effectively aim to teach learners the necessary oral communication strategies at the A1 level. This analysis serves as a thorough evaluation of the quality and suitability of the course book and can assist teachers and learners in selecting appropriate materials for language instruction.

**Keywords:** Textbook analysis, Speaking proficiency, German as a foreign language, Common European Framework of Reference for Languages, Exercises

## 1. EINLEITUNG

Die Bedeutung des Fremdsprachenlernens nimmt heutzutage immer mehr zu. Beim Erlernen einer Fremdsprache werden vier Fertigkeiten - Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen - berücksichtigt. Der Prozess des Erwerbs dieser Fähigkeiten wird als Sprachenlernen bezeichnet. Gömleksiz und Elaldı (2011) betonen, dass das Erlernen einer Fremdsprache heutzutage zu einer Notwendigkeit geworden ist.

Die Entwicklung der Sprechfertigkeit, einer der grundlegenden Sprachfertigkeiten, wurde im Sprachunterricht vernachlässigt. Die Auswirkungen dieser Vernachlässigung zeigen sich auf allen Bildungsebenen, von der Grundschule bis zur Hochschulbildung. Sprechen ist ein wichtiger Indikator für die Beherrschung einer Sprache. Diese Fähigkeit spielt auch eine entscheidende Rolle für den Erfolg der Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht. Mit dem Schuleintritt haben Kinder bereits ein gewisses Sprachniveau erreicht. Ab dem Schulbeginn sollte das Sprechen gemeinsam mit anderen Sprachfertigkeiten geplant und systematisch behandelt werden (Doğan, 2014, S. 32).

Moderne Lehr- und Lernmaterialien sind ein wesentlicher Bestandteil des Bildungssystems. Sie erleichtern nicht nur den Unterrichts- und Lernprozess einer Fremdsprache, sondern bieten auch den Lehrkräften eine effektive Unterstützung. Barkowski (1999) beschreibt Lehrmaterialien als "zentrale Medien" im Unterrichtsprozess und betont ihre Fähigkeit, den Inhalt, die Methodik und den Fortschritt zu kontrollieren. Darüber hinaus erfüllen Lehrmaterialien wie Lehrbücher verschiedene Funktionen und können sowohl in traditionellen Unterrichtssituationen als auch als Selbstlernmaterialien im Fernunterricht oder als unterstützende Lernhilfen in einem Kurs verwendet werden (Çakır, 2017, S. 275-299).

Bei der Analyse und Bewertung von Lehrwerken gibt es verschiedene Kriterienkataloge wie das Mannheimer Gutachten, das Reutlinger Raster, das Bielefelder Raster und den Stockholmer Kriterienkatalog. Diese Kriterienkataloge bieten Leitlinien zur Bewertung von Lehrwerken, indem sie Aspekte wie Didaktik, Sprachwissenschaft, Themenplanung, Medien und ergänzende Materialien berücksichtigen.

Bei der Analyse von Büchern ist es wichtig, darauf zu achten, ob der Inhalt des Buches auf die Situation und die Ziele der Lernenden sowie auf die Qualitätskriterien des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für den Fremdsprachenunterricht) zugeschnitten ist. Für jede der vier Fähigkeiten - Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen - gibt es Kriterien

von verschiedenen Forschern. Der Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm, 1994, S. 100-105) geht beispielsweise mehr auf die Möglichkeit der individuellen Auseinandersetzung mit dem Inhalt einzelner Lehrmittel ein als auf den Inhalt einzelner Bücher (Krumm, 1994, S. 100-105).

Krumm (1994, S. 100-105), der in seinem Buch eine Analyse der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht im Deutschen vornimmt, sucht bei der Bestimmung der Elemente, die in der Sprachfertigkeit vorhanden sein sollten, nach Antworten auf einige der folgenden Fragen:

- Ist die Standardsprache des Lehrbuchs angemessen?
- Enthält das Lehrbuch Beispiele für Sprachenvielfalt, z. B. Straßensprache, Umgangssprache, Jugendsprache?
- Ist die Sprache der Situation angemessen und gibt es einen Kontext?
- Sind wichtige Reden in den Dialogen enthalten?
- ...

Es werden zahlreiche Kriterien wie die folgenden genannt. Die Ergebnisse der Buchanalyse sind wichtig für die inhaltliche Erneuerung des Buches, die Beseitigung oder Erneuerung von Mängeln. Um die Zielsprache optimal zu vermitteln, ist es sowohl für den Lehrenden als auch für die Lernenden von großer Bedeutung, den Inhalt des Buches nach den Gründen für das Erlernen der Zielsprache auszuwählen. Darüber hinaus kann der Dozent in der Lehrveranstaltung, in der das analysierte Lehrbuch verwendet werden soll, den Studierenden zusätzliche Materialien zur Verfügung stellen, zum Beispiel, wenn der Inhalt aufgrund der Mängel des Buches unzureichend ist. In diesen Fällen ist die Analyse des Buches für den Ausbilder sehr praktisch.

Es ist wichtig zu beachten, dass es keinen universell anwendbaren Kriterienkatalog gibt, der auf alle Lehrwerke und Unterrichtssituationen gleichermaßen zutrifft. Die Auswahl eines Lehrwerks sollte auf die spezifischen Bedürfnisse, Zielgruppen und Lernziele abgestimmt sein. Lehrwerke sollten im Unterricht getestet und evaluiert werden, um sicherzustellen, dass sie den

Anforderungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte gerecht werden und die gewünschten Lernziele erreichen können.

Aus diesem Grund wurde beschlossen, eine Analyse des Lehrwerks *Menschen A1* im Hinblick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) durchzuführen. GER wurde vom Europarat entwickelt, um die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern und die Vergleichbarkeit von Sprachkompetenzen durch die Festlegung von Lernzielen zu ermöglichen. Es dient als Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen und Unterrichtsmaterialien, um eine Vereinheitlichung und Mobilität im Sprachenlernen zu fördern.

Die Analyse des Lehrwerks *Menschen A1* im Hinblick auf GER ist angemessen, da es sich bei GER um einen international anerkannten Standard handelt. Die Analyse wird helfen, festzustellen, inwieweit das Lehrwerk die Lernziele und Kompetenzniveaus gemäß GER abdeckt. Dies ermöglicht Lehrkräften und Lernenden eine bessere Orientierung und eine effektive Integration des Lehrwerks in den Unterrichtsprozess.

Durch die Berücksichtigung von GER in der Lehrwerkanalyse kann eine größere Kohärenz und Konsistenz im Sprachenlernen gewährleistet werden. Es ermöglicht eine klare Ausrichtung auf die Ziele und Kompetenzen, die Lernende erreichen sollten, und erleichtert die Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen auf internationaler Ebene.

Die Ergebnisse der Analyse können auch dazu beitragen, das Lehrwerk weiterzuentwickeln und zu verbessern, indem sie mögliche Lücken oder Bereiche identifizieren, die verstärkt werden können. Dadurch kann das Lehrwerk den Bedürfnissen der Lernenden besser gerecht werden und eine effektive Unterstützung beim Sprachenlernen bieten.

Insgesamt trägt die Analyse des Lehrwerks *Menschen A1* im Hinblick auf GER dazu bei, die Qualität des Sprachunterrichts zu verbessern und eine solide Grundlage für den Spracherwerb der Lernenden zu schaffen. Es fördert eine effektive Integration des Lehrwerks in den Unterrichtsprozess und unterstützt Lehrkräfte dabei, den Sprachlernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler optimal zu gestalten.

## **1.1. Problemstellung**

Das Lehrwerk Menschen A1 wurde ausgewählt, weil das Lehrbuch momentan in Vorbereitungsklassen der Türkisch-Deutschen Universität als Lehrwerk in A1 Kursen und es sowohl im Präsenz- als auch im Online-Unterricht eingesetzt wird. Insbesondere weil das Lehrwerk Menschen modern (Erscheinungsjahr 2012) und ständig online aktualisiert wird. Durch diese Analyse wird festgestellt, wie dieses Lehrwerk die Sprechfertigkeit vermittelt und ob es dem GER angemessen ist.

## **1.2. Ziel der Arbeit**

Es wurde festgestellt, dass es Probleme bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit von den Türkisch-Deutschen Universitätsvorbereitungsstudenten gab, und es wurde beobachtet, dass das Lehrbuch Menschen A1 erfolgreich im Hinblick der Entwicklung in der Sprechfertigkeit war. Aus diesem Grund soll das Buch im Rahmen der Sprechfertigkeit analysiert werden und durch die Analyse ist es zu versuchen festzustellen, wie es die Sprechfertigkeit vermittelt.

## **1.3. Aufbau der Arbeit**

Für den Fremdsprachenunterricht wurde mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, das Ende der 1990er Jahre von der Europäischen Union und dem Europarat ausgearbeitet wurde, ein Standard für die Messung des Sprachniveaus nach bestimmten Kriterien festgelegt, die auf den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten basieren. Auch im Bereich der Fremdsprachenlehrbuchanalyse gibt es zahlreiche Untersuchungen und darauf basierende Kriterien.

Im Rahmen dieser Arbeit soll die Übungstypologie der Sprechfertigkeiten des Lehrwerks Menschen A1 analysiert und nach den ausgewählten Kriterien bestimmt werden, ob es dem GER angemessen ist.

## 1.4. Forschungsstand

Im Rahmen der ständigen Suche nach neuen Erkenntnissen und Fortschritten ist es von entscheidender Bedeutung, den aktuellen Stand der Forschung zu bewerten. Dies ermöglicht es, sowohl die bereits gemachten Fortschritte zu erkennen als auch potenzielle Wissenslücken zu identifizieren, die noch zu füllen sind. Der folgende Abschnitt bietet eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand zu Lehrwerkanalysen in fremdsprachlichen deutschen Lehrwerken, wobei die bisherigen Erkenntnisse und bedeutenden Beiträge, sowie offene Fragen und zukünftige Forschungsrichtungen betrachtet werden.

**- Fadime İncebel, (2019). *Analyse und Bewertung der Videofilme im DaF-Lehrwerk Menschen A1*. Masterarbeit.**

İncebel analysiert in ihrer Masterarbeit das Lehrwerk *Menschen A1* im Hinblick auf die Videofilme im DaF Unterricht. Ihre Arbeit hatte zwei Ziele. Das erste Ziel war es, mit einer empirischen Forschungsmethode die Lehrkräfte des Goethe Instituts in Ankara zu umfragen. Dadurch wurden die demographischen Kenntnisse der Lehrer/innen befragt. Somit wurde mit einer dementsprechenden Umfrage die wichtige Rolle, die Funktion und die Frequenz der Videos im DaF-Unterricht, sozusagen wie oft man sie im Unterricht einsetzt, die nonverbale Elemente der Kommunikation in den Videos und was die Funktion für die Lehrer/innen ist, befragt und bewertet. In ihrem zweiten, theoretischen Teil nahm İncebel als Ausgangspunkt die Constanze Kaiser Kriterien für die 24 Videos im Lehrbuch *Menschen A1*. Durch die Bewertung der Videos, ob sie den Kriterien anpassen oder nicht, kam heraus, dass sie den Kriterien nicht anpassen. Auch im empirischen Teil kam es zur gleichen Schlussfolgerung. Im Lehrwerk *Menschen A1* wurde in den von İncebel untersuchten 24 Videos, in allgemeinen die Funktion und die Wichtigkeit der Videos vernachlässigt und es kam heraus, dass es keine umfangreiche Videoaufgaben gibt. Diese Bewertung und Ergebnisse der Dissertation sollen für die nächsten, neuen Erstellungen der DaF-Lehrwerke behilflich sein.

**- Büşra Adanır, (2021). *Deutsch Schülerbuch A1.1 Ders kitabındaki Dilsel becerileri: Bir ders kitabı (İçerik) analizi*. Masterarbeit.**

In ihrer Magisterarbeit machte Adanır eine Lehrwerkanalyse des Buches 'Deutsch Schülerbuch A1.1.'. Sie untersuchte alle vier Fertigkeiten und bewertete die Übungen des Lehrwerks nach den Kriterien von Bernd Kart. Diese Analyse wurde durchgeführt, um herauszufinden, ob das aktiv verwendete Lehrbuch die vier Fertigkeiten beinhaltet und ob auch

sie angemessen sind. Es wurde festgestellt, dass alle vier Fertigkeiten berücksichtigt wurden. Es kam zur Schlussfolgerung, dass die Übungsformen der Schreibfertigkeiten mehr für Verstärkung des Grammatik Pensums und des Wortschatzes sind. Die Übungen der Lesefertigkeiten haben nach Adanir keine kulturellen oder literarischen und keine langen Texte, die eigentlich für das Niveau relevant sind. Auch die Hörübungen enthalten keine Nachrichten oder Reportagen, die auch wiederum nützlich sind. Es hat sich auch ergeben, dass manche Sprecheraufgaben Schwierigkeiten für die Schüler erschaffen, indem sie nicht wie nach Karts Kriterien vorbereitet wurden. Adanir empfiehlt hier Hörtexte zu integrieren, um sie leicht lösbar zu machen. Im Ganzen zeigen die Ergebnisse der Arbeit, dass die vier Fertigkeiten und Übungen den Benutzern des Lehrwerkes einen großen Beitrag leisten werden.

**- Melike Önal, (2021). *Kreatives Schreiben in den DAF-Lehrwerken*. Masterarbeit.**

Önal achtete auf die Methoden Brainwriting, Freewriting und Cluster in DaF-Lehrwerken, ob und wie diese Methoden verwendet wurden. In ihrer Magisterarbeit „Kreatives Schreiben in den DaF-Lehrwerken“ war ihr Ziel, wie die Nutzung des kreativen Schreibens in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache ist. Dabei untersuchte sie drei Lehrwerke und kam zu verschiedenen Schlussfolgerungen. Eines der drei Lehrwerke, „Deutsch Schülerbuch A1.1., beinhaltet keine Übungen für das kreative Schreiben. Jedoch bei den anderen zwei Lehrwerken „Schritte International A1“ und „Menschen A1.2.“ kam Önal zu positiven Ergebnissen. Sie beinhalten im Gegensatz zu dem Lehrbuch Deutsch Schülerbuch A1.1., Tipps und Anregungen für das kreative Schreiben.

**- Çınla Erkoçlu, (2022). *Eine Untersuchung der Übereinstimmung der Lehrwerke „Wie Bitte A1.1“ und „Deutsch A1.1. und „Plus Deutsch A1.1.“ nach den Kriterien der MEB Lehrwerkerstellung*. Masterarbeit.**

Erkoçlu untersuchte in seiner Masterarbeit drei Lehrwerke im Rahmen der veröffentlichten Kriterien vom Bildungsministerium der Republik Türkei im „Almanca Dersi Ortaöğretim Programı“. Alle Lehrwerke wurden auf die 19 Punkte (von a bis s), in die Erkoçlu im theoretischen Teil seiner Arbeit eingeht, behandelt. Erkoçlu kommentiert sie auch durch Fachkenntnisse und Recherchen. Im zweiten Teil wurden mit empirischen Methoden auf die praktische Ausführung der Kriterien eingegangen. Diese werden auch untersucht, ob sie den 19 Punkten des Ministeriums übereinstimmen. Als Ergebnis gibt Erkoçlu an, dass im Großen und

Ganzen alle drei von türkischen Autoren hergestellten Lehrwerke den Kriterien von dem Ministerium übereinstimmen.

- **Duygu Kaygusuz, (2019). *Eine Untersuchung zum Verhältnis von Sprachhandlungen und Grammatik in regionalen DaF-Lehrwerken*. Masterarbeit.**

Kaygusuz analysierte drei regionale Lehrwerke und hatte das Ziel, in ihnen das Verhältnis von Sprachhandlungen und Grammatik zu untersuchen. Als Referenzrahmen für DAF wurde das Werk „Profil Deutsch“ erstellt. Kaygusuz nahm „Profile Deutsch“ als Basis und verglich alle drei Lehrwerke, die „Schritt für Schritt Deutsch A1.1.“, „Deutschkasten A1.2.“ und „Wie bitte? A2.1“. In ihrer Bewertung legt sie fest, dass in den Lehrwerken „Schritt für Schritt Deutsch A1.1.“ und „Deutschkasten A1.2.“ die bestimmten Sprechsituationen für die behandelten Grammatikthemen nicht für die Situationen angepasst wurden. Im Lehrwerk „Wie bitte? A2.1.“ gab es keine Kommunikationssituationen. Denn die Vermittlung der Grammatik steht im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten im Vordergrund. In den Lehrwerken stellte sich auch heraus, dass das angegebene Niveau mit dem Grammatikpensum nicht immer übereinstimmt. Kaygusuz's Ergebnisse sollen der Entwicklung der regionalen DAF-Lehrwerke Beitrag leisten.

- **Eylem Otuz, (2016). *Eine Literaturdidaktische Untersuchung am Beispiel des DAF-Lehrwerks „Em Neu“*. Masterarbeit.**

Magisterarbeit beinhaltet die Bedeutung von Texten der Literatur und ihrer Anwendbarkeit in DAF-Unterrichten in Universitäten. Als Beispiel untersuchte sie das Lehrbuch „em neu“. Im theoretischen Teil wurde das Lehrwerk „em neu“ in Bezug auf literarische Texte, die sich in drei Teile Hauptkurs, Brückenkurs und Abschlusskurs teilen, analysiert. Im weiten empirischen Teil wurden die Studenten der Hacettepe Universität mit einbezogen. Dabei wurde ein Seminar durchgeführt, indem sie literaturbezogene Aufgaben zu „em neu“ Hauptkurs bearbeiten sollten. Otuz's Ergebnisse weisen darauf hin, dass die im Hauptkurs vorkommende literarischen Texte des DAF-Lehrwerks „em neu“ den Studenten nicht angemessen sind. Denn ihre Studie zeigte, dass die Studenten für diese Aufgaben ein solides, fachliches Grundwissen brauchen. Somit waren die Aufgaben nicht leicht zu lösen und auch nicht zu bewältigen. Sie konnten zum Teil nicht verstanden werden. Da normalerweise diese literarischen Texte den Studenten eine positive Auswirkung haben sollten und sie als Förderung der vier Fertigkeiten helfen sollten, zeigen die Ergebnisse das Gegenteil. Otuz

empfiehlt den Lehrkräften, eine Vorentlastung vor dem Einsatz der literarischen Texte für den Wortschatz zu machen. Hilfreich wären hier Wortschatzaufgaben und Übungen und Zusatzmaterialien.

**- Şengül Yılmaz, (2019). *Eine Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Fertigkeit Sprechen*. Masterarbeit.**

Yılmaz behandelte in ihrer Masterarbeit die Rolle der Aufgaben und Übungen bei der Vermittlung der Sprechfertigkeiten. Sie analysierte die Lehrwerke Aspekte neu B1 plus und Aspekte neu B2 durch das Model von Canale/Swain (1980) und der Aufgaben- und Übungstypologien von Schatz (2006). Für die fremdsprachliche Aktualität der Sprechfertigkeiten in den Lehrwerken nahm sie die Qualitätsmerkmale von Funk (2004). Yılmaz's Ausgangspunkt war, ob diese Lehrwerke dem Model, der Typologie und der Qualitätsmerkmale in Hinblick auf die Sprechfertigkeit entsprachen. In ihrer theoretisch basierten Arbeit kam sie zur Schlussfolgerung, dass im Vordergrund dieser Lehrwerke die Sprechfertigkeit stand. Echte Kommunikation annähernde Übungen sind vorhanden und das Sprechen wird als Zielfertigkeit gesehen. Wobei die Lernenden mit der Sprache handeln und zur Verständigung einsetzen können. Sie stellte auch fest, dass beide Lehrwerke sich den GER orientieren. Als Nachteil sah sie, dass es wenige Übungen und Aufgaben zum Sprechen gibt.

**- Timur Taşcan, (2019). *Funktionsverbgefüge im Kontext Deutsch als Fremdsprache - Eine Analyse des Lehrwerks Aspekte Neu B1, B2 und C1*. Masterarbeit.**

Taşcan befasste sich mit dem Thema Funktionsverbgefüge und analysierte sie in den Lehrwerken Aspekte B1, B2 und C1, denn er zählte sie als wichtig, weil sie ein wichtiger Bestandteil der deutschen Sprache sind und Schwierigkeiten für die Fremdsprachenlerner, wegen ihrer semantischen Besonderheiten, darstellen. Nachdem er die Funktionsverbgefüge ausführlich beschreibt, untersucht er die Lehrwerke bezüglich dieser FVG. Die Schwierigkeit für die Fremdsprachenlerner bestand darin, dass das Verb im FVG seine ursprüngliche Bedeutung verliert. Er versuchte eine grammatische Entsprechung im Türkischen zu finden und fand die Wörter Birlesik Fiiller, Anlamca Kaynamis Birlesik Fiiller. Er stellte fest, dass es sich bei den Lehrwerken um den pragmatischen-kommunikativen und den interkulturellen Ansatz handelt. Nach Tascan's Ergebnisse empfiehlt er, dass man im Unterricht vorerst den Lernenden das türkische erwähnen kann, wenn es Schwierigkeiten beim Verstehen der FVG's geben sollte.

- İlknur Öner, (2019). *„Wie bitte“ ve „Schritte International“ adlı Almanca ders kitaplarında yazma becerisine yönelik alıştırmaların karşılaştırmalı şekilde incelenmesi.* Masterarbeit.

Öner untersuchte in ihrer Arbeit das regionale Lehrbuch „Wie Bitte“ und das Lehrbuch „Schritte International“, das auch in türkischen Gymnasien verwendet wurde, im Hinblick auf die Schreibfertigkeiten. Ihr Ziel war es zu analysieren, ob die Übungen und Aufgaben in den Büchern dem GER Profile Deutsch und manchen Modellen anpassen. Sie kam zur Schlussfolgerung, dass es im Lehrbuch „Wie Bitte“ viele reproduktive Schreibaufgaben gibt, aber an produktiven Schreibaufgaben mangelt. Im Gegensatz zu „Schritte International“ befinden sich auch produktive Schreibaufgaben, die das Fremdsprachen lernen erleichtern und sehr wichtig für Lernende sind. Ihr Ziel war es, den Erstellern, die neue regionale Lehrwerke erstellen wollen, behilflich zu sein.

- Güzide Şen, (2022). *Eine Studie zum Interkulturellen Lernen in Regionalen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.* Masterarbeit.

Şen zielte in ihrer Masterarbeit auf die Frage, ob die regionalen DAF-Lehrwerke, mit denen im Fremdsprachenunterricht an staatlichen Gymnasien in der Türkei unterrichtet wird, für interkulturelles Lernen geeignet sind und die interkulturelle Sensibilität der DAF-Lerner ist auch ein Thema der Studie. Sie untersuchte die Lehrwerke „Mein Schlüssel zu Deutsch“ und „Deutsch macht Spaß“ anhand Reges Kriterienkatalog für das interkulturelle Lernen. In ihrer empirischen Studie befragt sie die Sensibilität der Deutschlehrer an öffentlichen Gymnasien mit dem entwickelten Fragebogen zur interkulturellen Sensibilität von Chen und Starosta. Die erste Lehrwerkanalyse zeigte, dass das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ mehr interkulturelle beinhaltet und dem Erwerb von interkultureller Kompetenz mehr Bedeutung zugeschrieben wurde. Aus der Schlussfolgerung entzog Sen, dass das Lehrwerk „Deutsch macht Spaß“ auch interkulturelle Inhalte hat, aber die Anzahl war sehr gering und man gab für den Erwerb keine Mühe. Durch die empirische Arbeit stellte sich fest, dass das Geschlecht, Alter, der Studienabschluss und die Berufserfahrung keinen Einfluss auf die interkulturelle Sensibilität von DAF-Lehrern ausüben.

**- Adalet Uyan, (2019). Regionale DAF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene. Dissertation.**

Ziel ihrer Dissertation war es, das präsenste Wissen im Sinne von Ergebnissen der einzelnen Lehrwerkanalysen in einer Metasynthese überblicken und als ein ganzes darzustellen. Uyan suchte Antwort auf die Fragen, welche Aspekte in den Analysen der Lehrwerke behandelt wurden und welche Schlussfolgerungen in diesem Kontext erfasst wurden. Die Metasynthese beinhaltete 60 Primärstudien Daten zu 200 regionalen DAF-Lehrwerken, die zwischen 1985-2019 analysiert wurden. Es hat sich ergeben, dass die regionalen Lehrbücher in den Primärstudien Entwicklungen gezeigt haben. Diese Ergebnisse der Dissertation könnten als Anstoß für die Ergänzungen ihrer Unterrichtsmaterialien in den angegebenen Problembereichen für die DAF-Lehrkräfte behilflich sein.

**- Zehra Kübra Uludağ, (2020). Fremdsprach- und Literaturdidaktikanalyse der Lehrwerke „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 - Differenziertes Lesebuch. Masterarbeit.**

Uludağ untersuchte in ihrer Masterarbeit die Lehrwerke „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 - Differenziertes Lesebuch“, die an literarischen Texten und Aufgaben bereichert waren, fremdsprachendidaktisch und literaturdidaktisch. Diese Lehrwerke sind für die Lerner der vierten Stufe der deutschen Grundschulen geeignet. Jedoch stellte sich nach der Untersuchung fest, dass man diese Lehrwerke auch als DAF-Lehrwerk, also im Fremdsprachenunterricht nutzen kann. Uludağ's Untersuchung folgte durch die Sekundärforschung und suchte auf vier Fragen eine Antwort. Ziel ihrer Arbeit war es festzustellen, dass Fremdsprachenlerner durch literarische Texte in der Zielsprache ihre Kompetenzen weiterentwickeln. Sie empfiehlt, die Lesebücher im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, auch wenn sie für Muttersprachler gedacht worden sind, denn für die Fremdsprachenlerner wurden keine extra Lesebücher produziert. Sie ergänzte, dass Lesebücher im FSU sinnvoll sind, da sie dem FSU entsprechend sind und die Lerner zum Sprechen anregen können.

**- Hakan Dolan, (2022). Die Lehrbücher im Deutsch als Fremdsprache eine Korpusbasierte Analyse der Lexikalischen Vielfalt. Masterarbeit.**

Dolan's Ziel in seiner Magisterarbeit war es die Häufigkeit und die Verteilung von Wörtern in DAF-Lehrbüchern festzulegen, die in der Türkei und in Deutschland veröffentlicht worden und mit diesen Wörtern einen Korpus für die DAF-Lehrwerke zu erstellen. Für diese Wörterhäufigkeit und Ermittlungen nutzte er Sketch Engine, für die Bestimmung der Spezifität

von Wortarten im Korpus nahm er für die Analyse Token/Type Ratio. Und zur Definition verwendete Dolan die Tests Log-Likelihood (LL) und Odd Ratio (OR). Das am Ende entstandene Korpus benannte er Hakan Dolan Korpus (HD-K). Durch die Berechnung des Token/Type-Verhältnisses stellte sich fest, dass die Adverbien am meisten in den DAF-Lehrwerken vorkommen, als den anderen Wortarten. Zur Schlussfolgerung ergab sich, dass eine hohe Häufigkeit der Wörter keinen Einfluss auf die Vielfalt der Wortarten hat.

**- Pınar Çoşkun Aydın, (2019). *Aktivitäten in den regionalen und überregionalen Lehrwerken an den Beispielen „Schritt für Schritt Deutsch“ und „Logisch!“*. Masterarbeit.**

Ç. Aydın analysierte in ihrer Masterarbeit die DAF-Lehrwerke: einmal das regionale Lehrwerk „Schritt für Schritt Deutsch“ und das überregionale Lehrwerk „Logisch!“ im A1 Niveau. Sie untersuchte diese beiden Lehrbücher in ihrem ersten theoretischen Teil. Im zweiten Teil ihrer Arbeit befragte sie erfahrenen Lehrern über die aktuell verwendeten Lehrwerke. Die Lehrer, die befragt wurden, waren Lehrer an staatlichen und privaten Schulen in der Türkei. Ihr Ziel war es, durch die Festlegung des Aktivität Aufbaus, die Vielfältigkeit dieser Aktivitäten und die Ergebnisse ihrer Umfrage die Wichtigkeit von Aktivitäten in Lehrwerken festzulegen. Aydins Ergebnisse zur Lehrwerk Analyse zeigte, dass das Lehrbuch „Logisch!“ im Gegensatz zu dem regionalen Buch „Schritt für Schritt A1.1“ viele Aktivitätsübungen zur Verfügung stellt. Sie empfiehlt den staatlichen Lehrkräften das Online Plattform EBA zu benutzen, um Aktivitätsaufgaben in ihren Unterrichten einzubetten und somit die Schüler zu motivieren. Und um den Mangel beheben zu können, empfiehlt sie den regionalen Lehrbüchern, Beihefte beizulegen.

**- Şirin Serpen Aydın, (2017). *Die Reflexion der Rhetorischen Stilmittel anhand der Intertextualität: Dargestellt an den DAF-Lehrwerken: Lagune 1, 2, 3; Netzwerk A1, A2, B1; und Aussichten A1, A2, B1*. Masterarbeit.**

Aydın's Arbeit beinhaltet eine Analyse die nach der kommunikativen Methode erstellten Lehrwerke Lagune 1, 2, 3; Netzwerk A1, A2, B1; und Aussichten A1, A2, B1 in Hinblick auf die Stilmittel im Zirkel der Intertextualität. Ihre Arbeit wurde nach der qualitativen Datenanalyse recherchiert. Sie untersuchte die DAF-Lehrbücher durch Rhetorik und Stilmittel und deren Relevanz und Funktion setzte sie in den Vordergrund. Sie analysierte die aus den literarischen Texten, Gedichten, e-Mails, Artikeln und verschiedenen Textausschnitten der Lehrwerke, bewertete und beurteilte sie hinsichtlich der Deutschdidaktik. Sie stellte heraus,

dass es an Stilmitteln wie „Oxymoron und Gleichnis“ mangelte, doch Stilmittel wie „Ellipse, Antithese, Enumeration und Alliteration“ kamen am meisten vor.

- **Niina Toivanen, (2014). *Eine vergleichende Analyse der Lehrwerke „Einverstanden! A1“ und „Menschen A1“ aus der Sicht der Grammatik. Masterarbeit.***

Die Untersuchung von Toivanen's hatte das Ziel, zwei DAF-Lehrbücher im A1 Niveau zu analysieren und zu vergleichen. Dadurch wollte sie herausfinden, ob ein einsprachiges Lehrbuch in einer finnischen Universität im Deutschunterricht für Anfänger verwendbar ist. Hinsichtlich konzentrierte sie sich auf den Bereich Grammatikvermittlung. Das Lehrbuch „Einverstanden A1“ ist ein finnisch-deutsches also zweisprachiges Lehrwerk und das Lehrwerk Menschen A1 ist ein einsprachiges. Ihre Analyse folgte quantitativ und beinhaltete einige qualitative Züge. Ihr Ausgangspunkt war, ob man im Deutschunterricht an finnischen Universitäten das einsprachige DAF-Lehrwerk Menschen A1 einsetzen kann. Im theoretischen Teil machte sie die Lehrwerkanalyse und brachte manche Begriffserklärungen wie zum Beispiel Grammatikprogression. Nach der Untersuchung stellte sie fest, dass beide Lehrbücher unterschiedlich aufgebaute Lehrwerke sind. Auf die Frage, ob man ein einsprachiges Lehrbuch einsetzen kann, blieb unbeantwortet. Aber nach ihrer Meinung empfiehlt Toivanen, Menschen A1 im Deutschunterricht einzusetzen, weil es ein vielfältiges, kommunikatives Lehrbuch ist.

- **Emel Erim, (2018) Arzu Aydemir Ümit. *Die Analyse und Bewertung der Sprachlernspiele in dem Lehrwerk „Moment Mal 1 und Moment Mal 2“.* Masterarbeit.**

Erim's Ziel war es, beide Lehrwerke zu analysieren und die Sprachlernspiele in diesen DAF-Lehrbüchern zu untersuchen. Die Bedeutung des Sprachlernspieles im FSU und die Klassifizierung der Eigenschaften und der Sprachfertigkeiten waren auch ihre Absicht. Ihre Methode war die Lehrwerkanalyse. Als Schlussfolgerung weist Erim darauf hin, dass der Einsatz von Sprachspiele im FSU den Schülern einen freien schriftlichen und mündlichen Raum schaffen, man kann den Grammatikinhalt auch besser vermitteln und einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung des Wortschatz Wissens leisten. Die Motivation der Schüler steigt durch diese Spiele und auch das landeskundliche Wissen der Schüler wird permanent angestrebt.

Der Forschungsstand der Lehrwerkanalysen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist umfangreich und bietet bereits eine Vielzahl von Erkenntnissen. Zahlreiche Studien haben sich mit der Analyse von DaF-Lehrwerken befasst, um deren Effektivität,

Kommunikationsorientierung und Lernerorientierung zu bewerten. Allerdings unterscheidet sich meine vorliegende Studie in mehreren Aspekten von den bisherigen Forschungsarbeiten. Ein herausragender Unterschied besteht darin, dass ich einen aktuellen Kriterienraster basierend auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) entwickelt habe. Dieser Raster ermöglicht eine systematische und präzise Bewertung der Lehrwerke. Zudem liegt der Fokus meiner Analyse ausschließlich auf den Sprechübungen innerhalb des Lehrwerks *Menschen A1*, um spezifische Aspekte der mündlichen Kommunikation gezielt zu untersuchen. Durch diese methodische Besonderheit trage ich zur Weiterentwicklung der Lehrwerkanalysen im DaF-Bereich bei und eröffne neue Perspektiven auf die Gestaltung von Sprechübungen in DaF-Lehrwerken.

### 1.5. Begrenzung der Arbeit

Die vorliegende Studie beschränkt sich auf die Untersuchung der Übungen und Aufgaben zur Sprechfertigkeiten im Deutschlehrbuch *Menschen A1*, das für Jugendliche im Deutschunterricht der Türkisch Deutschen Universität verwendet wird.

### 1.6. Definitionen

**Lehrwerkanalyse:** Die Lehrwerkanalyse bezieht sich auf den Prozess der systematischen Untersuchung von Lehrmaterialien, insbesondere Lehrbüchern, die in Sprachkursen eingesetzt werden. Sie hat das Ziel, die Inhalte, Methoden und Strukturen des Lehrwerks zu analysieren und zu bewerten, um sicherzustellen, dass es den Bedürfnissen der Lernenden und den Zielen des Sprachunterrichts entspricht (Krumm, 2000, S. 368).

**Fertigkeit Sprechen:** Fertigkeiten beziehen sich auf kommunikative Aktivitäten und Strategien, die Lernende benötigen und anwenden, um ihre Ressourcen zu aktivieren (Barkowski/Krumm, 2010). Diese Fertigkeiten werden auf Basis der Art der sprachlichen Aktivität in produktive (Sprechen und Schreiben) und rezeptive (Hören und Lesen) Fertigkeiten unterteilt. Zudem werden sie auf Basis des Mediums in mündliche (Sprechen und Hören) und schriftliche (Schreiben und Lesen) Fertigkeiten klassifiziert (GER, 2001).

**Lehrmittel/Unterrichtsmittel:** Traditionsgemäß wurde der Unterricht üblicherweise mittels eines Schulbuches durchgeführt (Stengrundet, 2017, S. 4). Zusätzlich werden heutzutage Lehrwerke, Lehr- und Lernmaterialien, Lernbücher, Arbeitsbücher, Übungsbücher und Lehr- bzw. Lernmedien genannt. Ein Lehrwerk kann als ein umfassender Begriff für

systematisch miteinander verbundene Materialien betrachtet werden, die einen Medienverbund bilden (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1030). Es kann sich beispielsweise um ein Textbuch mit dazugehörigem Arbeitsbuch sowie CDs, Videos, einem Lehrerhandbuch und einer Internetseite handeln. Ein Lehrwerk enthält im Gegensatz zu Lehrmaterialien Vorgaben für Lern- und Lehrinhalte, Progression und auch Vorgaben für den Lernprozess selbst, wie beispielsweise durch Aufgaben und Hinweise (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1029). In dieser Arbeit wird der Begriff *Lehrwerk* gemäß dieser Erklärung verwendet.

In dieser Studie wurde das Lehrmittel *Menschen A1*<sup>1</sup> untersucht, das im Vorbereitungskurs an der Türkisch-Deutschen Universität verwendet wird.

**GER:** Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001) ist ein europäischer Rahmen, der die Standards für das Sprachenlernen, -lehren und -bewerten festlegt. Der GER definiert sechs Sprachniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2), die die Fähigkeiten und Kenntnisse von Lernenden in verschiedenen Sprachbereichen beschreiben. Der Rahmen ermöglicht eine klare Bewertung und Vergleichbarkeit der Sprachkenntnisse und fördert die Entwicklung von Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Sprachprüfungen auf europäischer Ebene.

---

<sup>1</sup> Evans, S., Pude, A., & Specht, F. (2012). *Menschen. A1, Kursbuch, Menschen, Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch* (1. Aufl.). Ismaning: Hueber

## 2. THEORETISCHER TEIL

Im folgenden Kapitel werden zu den Themen Sprechfertigkeit, Lehrwerkanalyse und dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen nähere Informationen erteilt.

### 2.1. Sprechfertigkeiten im DaF-Unterricht

Bevor auf das Wort Sprechen eingegangen wird, kommt das Wort Fertigkeit im didaktischen Sinne zusammen mit den Kompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören immer wieder vor. Barkowski und Krumm sehen das Wort Fertigkeit als *„kommunikative Aktivität und Strategien, über die Lernende verfügen müssen und die sie einsetzen, um ihre Ressourcen zu mobilisieren.“* (Barkowski/Krumm, 2010, S. 83). Es gibt viele verschiedene Beschreibungen und Ansichten, die den Begriff Sprechen definieren. Die pragmatische Begriffsbestimmung eignet sich in der Hinsicht dieser Arbeit am besten. Das Buch *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Barkowski/Krumm, 2010, S. 83) erläutert das Wort Sprechen folgendermaßen:

*„Sprechen ist eine der sprachlichen Fertigkeiten. Sie wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in zwei Unterfertigkeiten gegliedert, das zusammenhängende und das interaktive Sprechen. Merkmale des Sprechens sind seine Kontextabhängigkeit, der ungeplante Charakter der Texte sowie seine dynamische und vergängliche Form. Aus dem Blickwinkel des sozialen Handelns ist das Sprechen ein wesentlicher Baustein für zwischenmenschliche Interaktion und das Herstellen und Erhalten von Beziehungen.“*

Gesprächselemente wie Anspielungen, Metaphern etc. sollen geziemend eingesetzt werden. Die Autoren Barkowski und Krumm fügen noch hinzu: *„Das Sprechen geschieht in einem Tempo, das gar nicht ermöglicht, dies alles zu planen, zu kontrollieren und bewusst zu steuern. Dies bedeutet, dass vor allem beim Sprechen das implizite, intuitive Wissen von Lernenden gefordert ist.“*

Der Unterschied der Fähigkeit Sprechen im Gegensatz zu den anderen sprachlichen Fähigkeiten ist, dass es kein isolierter Vorgang ist. Nach Wolff ist (Wolff, 2006, S. 64) das Sprechen *„in geringerem oder in stärkerem Maße eingebunden, in das, was man eine kommunikative Interaktion nennt.“* Das bedeutet, dass es eine Sequenz von Handlungen des Gesprochenen gibt, die von verschiedenen Sprechern eingesetzt werden und die gegenseitig übereinkommen und reziprok sind. In diesem Zusammenhang wird das Sprechen als dialogisches und multilogisches, das wiederum von dem monologischen Sprechen getrennt wird, kategorisiert. (Wolff, 2006, S. 64).

Die Sprechfertigkeit kann im FSU verschiedene Destinationen erzielen. In dieser Konnexion wird von einer Mittel- und Zielfertigkeit gesprochen (Edrova, 2015, S. 22). Der Unterschied ist, dass wenn die Kompetenz Sprechen als Mittelfertigkeit im Unterricht eingesetzt wird, dann geht es um das Sprachwissen. Aber wenn die Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht als Zielfertigkeit gesehen wird, ist das Sprachkönnen gezielt (Schatz, 2006, S. 12). Hier argumentiert Schatz (2006, S. 203) das Sprechen sei eine Mittelfertigkeit, wenn es dazu kommt, dass es im Unterricht nicht im Vordergrund steht, sondern als „*Mittel zum Zweck*“ verwendet wird. Als Mittelfertigkeit dient dieses im Unterricht zur Überprüfung von Kenntnissen eines Lernenden, deren Kontrolle, Korrektur etc. Als Zielfertigkeit dient die Sprechfähigkeit erst, wenn im fremdsprachlichen Unterricht der Akzent auf das Sprachkönnen gelegt wird. In diesem Zusammenhang betont Schatz auf die Sprechfertigkeit, dass sie als Ziel der Übung gesehen wird (Schatz, 2006, S. 203). Somit wird dann im Fremdsprachenunterricht der Umgang mit der handelnden Sprache, das Können der Mitteilung des Lernenden in der Zielsprache und die Verwendung des Sprechens als Verständigungsmittel bewältigt. Zusammenfassend kann man sagen, dass das Beherrschen des Sprechens den Erwerb der kommunikativen Fähigkeit darstellt und das auch das Ziel des heutigen modernen fremdsprachlichen Unterrichts ist.

Es ist elementar, dass im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler eingegangen wird und die Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechend gefördert werden. Hierbei kann es sinnvoll sein, verschiedene Methoden und Techniken einzusetzen, um die Sprechfertigkeit der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Weise zu fördern.

### **2.1.1. Die Entwicklung der Sprechfertigkeiten innerhalb der Methoden des Fremdsprachenunterrichts**

Im Laufe der geschichtlichen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts haben sich nebenbei auch verschiedene Lehrmethoden entwickelt, die im Fremdsprachenunterricht angewandt wurden. Vor allem das letzte Jahrhundert brachte in diesem Fach viele neue Stimulus. Ein wichtiger Anstoß dazu war die Verbreitung der Sprachlehre im europäischen Feld der Europasprachen (Janíková, 2011, S. 24).

Die Lehrmethoden spielen eine wichtige Rolle bei der effektiven Umsetzung des Lernens. Die Lehr- und Lernmethoden für Fremdsprachen haben sich in den letzten 100 Jahren in verschiedenen Phasen des Wandels entwickelt, und in diesen Entwicklungsphasen haben sich viele Fremdsprachenlehrmethoden herausgebildet, deren Wirksamkeit durch die Erfolgsergebnisse im Unterricht belegt ist. Die Anwendung verschiedener Methoden des Fremdsprachenunterrichts führte und führt immer noch zu einem produktiven Wettbewerbsumfeld. Der Wettbewerb hat sich dahingehend entwickelt, die besten Methoden für den Fremdsprachenunterricht zu finden. Diese Entwicklung stützt sich auf die vier Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts: Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben.

Es entwickelten sich Methoden wie die Grammatik Übersetzungsmethode, die Direkte Methode, die Audiolinguale Methode, die Audiovisuelle Methode, die vermittelnde Methode, die Kommunikative Methode und der Interkulturelle Ansatz im Bereich DaF. Die fremdsprachendidaktische Hinsicht zeigt uns jedoch, dass die Fertigkeit Sprechen in manchen Methodenkonzeptionen nicht berücksichtigt wurde.

In diesem Kapitel wird eine kurze Übersicht auf die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen und deren Vermittlung in der Methodenkonzeption im DaF Unterricht eingegangen.

### **2.1.2. Zur Förderung der Sprechfertigkeit bei DaF Lernenden**

Die Wichtigkeit der Kommunikationsfähigkeit beginnt Anfang der 80er Jahre durch die Entwicklung des kommunikativ ausgerichteten Unterrichts. Momentan zählt die Sprechfertigkeit als erstes Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts. Dazu wird in dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen dokumentiert.

Die Kommunikationsfähigkeit sieht man als *„eine komplexe Fähigkeit, bei der mehrere Dimensionen sprachlichen Handelns zusammenwirken, die sich differenzieren lassen in sprachsystematische (grammatische, lexikalische, phonologische bzw. graphische) Kenntnisse, Wissen um Kommunikationstrategien sowie pragmatische und sozio-kulturelle Kompetenzen.“* (Barkowski/Krumm, 2010, S. 156). Der Begriff kommunikative Kompetenz wird auch als Synonym der Kommunikationsfähigkeit gesehen und im Zusammenhang verwendet.

Der Fremdsprachenunterricht hat das Ziel, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, eine neue Sprache zu erlernen und ihre Kommunikationsfähigkeit in dieser Sprache

zu verbessern (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, 2001, S. 12). Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von grammatikalischem Wissen und Vokabeln, sondern auch um die Förderung interkultureller Kompetenzen und die Entwicklung von sprachlicher Flexibilität und Kreativität (Byram, 1997, S. 15). Dies kann beispielsweise durch die Verwendung von unterschiedlichen Lehrmethoden und Materialien erreicht werden, die die verschiedenen Lernstile der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen (Richards & Rodgers, 2001, S. 32).

Ein weiteres wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Förderung der sprachlichen Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler (Bachman & Palmer, 1996, S. 45). Dies bedeutet, dass sie in der Lage sein sollten, ihre eigenen Lernfortschritte zu reflektieren und ihre sprachlichen Fähigkeiten selbstständig zu planen und zu evaluieren (Holec, 1981, S. 56). Neben dem Fremdsprachenunterricht gibt es auch zahlreiche Möglichkeiten der Sprachförderung, die darauf abzielen, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern und zu vertiefen. Dazu gehören beispielsweise Austauschprogramme, Sprachreisen oder das Angebot von Nachhilfeunterricht (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, 2001, S. 67).

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern ist die Förderung der Motivation und des Interesses an der Fremdsprache (Gardner & Lambert, 1972). Um dies zu erreichen, können beispielsweise Materialien und Aktivitäten verwendet werden, die für die Schülerinnen und Schüler attraktiv und relevant sind (Dörnyei, 2005). Nach Yılmaz (2006) soll man auf die Wichtigkeit der realitätsnahen Kommunikation achten, denn wenn der Konversationsunterricht sorgfältig und realitätsnah gestaltet wird, besteht eine größere Chance, den Alltag der fremden Kultur im Klassenzimmer widerzuspiegeln und eine Beschäftigung mit authentischem Deutsch, das nicht künstlich ist, zu ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch Sprachförderung man darauf abzielt, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, eine neue Sprache zu erlernen und ihre Kommunikationsfähigkeit in dieser Sprache zu verbessern. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von grammatikalischem Wissen und Vokabeln, sondern auch um die Förderung interkultureller Kompetenzen, die Entwicklung von sprachlicher Flexibilität und Kreativität und die Stärkung der sprachlichen Selbstkompetenz. Die Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern kann durch verschiedene Maßnahmen wie Austauschprogramme, Sprachreisen oder das Angebot von Nachhilfeunterricht unterstützt werden. Eine wichtige Rolle bei der

Sprachförderung spielen auch die Sprachlernmilieus und die Förderung von Motivation und Interesse an der Fremdsprache.

### **2.1.3. Der Inhalt der Sprechfertigkeit auf dem Sprachniveau A1**

Die Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht (FSU) ist ein wichtiger Bestandteil des Erlernens einer Fremdsprache. Auf dem Niveau A1, das als Anfängerniveau gilt, geht es darum, die Grundlagen der Sprache zu erlernen und die ersten Schritte in Richtung Sprechfertigkeit zu unternehmen.

In diesem Zusammenhang sollten im deutschen Fremdsprachenunterricht A1 Niveau Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, einfache, routinemäßige Sätze und Fragen zu verwenden, um sich und andere vorzustellen und Alltagssituationen zu beschreiben (Goethe-Institut, 2018, S. 34).

Zu den Inhalten der Sprechfertigkeit auf dem Sprachniveau A1 gehören beispielsweise die Verwendung von Personalpronomen und die Bildung von einfachen Sätzen im Präsens (Goethe-Institut, 2018, S. 35). Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, Fragen zu stellen und zu beantworten, indem sie auf einfache Weise Informationen über sich selbst und andere preisgeben (Goethe-Institut, 2018, S. 36). Sie sollten auch in der Lage sein, einfache Anweisungen und Bitten auszuführen und zu verstehen (Goethe-Institut, 2018, S. 37).

Ein wichtiger Aspekt der Sprechfertigkeit auf dem Sprachniveau A1 ist auch die Fähigkeit, einfache Gespräche zu führen und sich an Gesprächen zu beteiligen. Dazu gehört es, einfache Fragen zu stellen und zu beantworten und auf Fragen von anderen zu reagieren (GER, 2006, S. 39). Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, sich auf einfache Weise über vertraute Themen auszutauschen und Meinungen und Vorlieben auszudrücken (GER, 2006, S. 40).

### **2.1.4. Strategien zur Entwicklung der Sprechfähigkeit**

Es gibt bestimmte Strategien, die beim Sprechen helfen können, um das Behalten zu erleichtern, die Strukturierung der Aussagen zu verbessern oder die Selbstreflexion zu

unterstützen (Janíková, 2010, S. 88-89). Janíková (2010, S. 88-89) präsentiert eine detaillierte Liste dieser Strategien:

a) Strategien vor dem Sprechen – Vorbereitung, Planung und Üben des Sprechens:

- Redemittel/Gedanken/Assoziationen/Ideen zu einem Thema sammeln
- Über Gliederung des Textes nachdenken
- Fehlende Informationen suchen und ergänzen
- Redebereitschaft melden

b) Strategien während des Sprechens:

Textreproduktion:

- "Read and look up" - Lesen und nachschlagen
- "Backward build up technique" - Technik des rückwärtsgehenden Aufbaus
- Lautes vor-sich-hin-Sprechen
- Wiederholen
- Nachsprechen
- Lokalisierungsmethode

Textrekonstruktion:

- Gedächtnisstützen benutzen (z.B. Notizen, Symbole, Skizzen etc.)
- Antizipierendes Lesen

Textproduktion:

- Notizen als Gedächtnisstützen benutzen
- Falls nötig, zur Muttersprache wechseln
- Umschreibungen/Synonyme einsetzen

- Falls nötig, Wörter paraphrasieren
- Falls nötig, um Hilfe bitten
- Intonation beachten
- Gestik und Mimik beachten

Es gibt viele verschiedene Strategien, die beim Sprechen helfen können, um die Textreproduktion, -rekonstruktion und -produktion zu verbessern. Es empfiehlt sich, verschiedene Strategien auszuprobieren und herauszufinden, welche am besten für einen selbst geeignet sind.

Nach dem Sprechen gibt es verschiedene Strategien, die helfen können, um die Selbstreflexion und Evaluation zu verbessern:

c) Strategien nach dem Sprechen – Selbstreflexion, Evaluation:

- Sich aufgenommene Aussagen anhören
- Fehler suchen
- Das Ergebnis im Plenum/mit dem Lehrer besprechen
- Sprachliche und sachliche Zweifelsfälle klären
- Fehler in einer Fehlerstatistik zusammenstellen
- Über die Möglichkeit der künftigen Verbesserung nachdenken

Es ist wichtig, sich nach dem Sprechen Zeit zu nehmen, um über das Gesprochene nachzudenken und mögliche Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren. Dies kann dazu beitragen, das Gelernte zu festigen und künftige Fehler zu vermeiden.

Es gibt neben den bereits genannten Strategien noch weitere Arten von Strategien, die beim Sprechen helfen können, wie z.B.:

- Vermeidungsstrategien (Themenwechsel, Schweigen)
- Problemlösungsstrategien (Paraphrasieren, Generalisieren)

- Kooperative Strategien (den Gesprächspartner um Hilfe bitten)

(Heyd, 1997, S. 157, vgl. Sedlackova, 2019, S. 29-30).

Es empfiehlt sich, verschiedene Strategien auszuprobieren und herauszufinden, welche am besten für die Lernenden geeignet sind.

### 2.1.5. Sprechaufgaben und -übungen im DaF-Unterricht

Die sechste Ausgabe des Duden-Universalwörterbuchs offenbart, dass das Wort „Aufgabe“ eine Vielzahl von Bedeutungen hat: von der Aufbewahrung von Gepäck über die Einstellung eines Kampfes oder die Schließung eines Geschäfts bis hin zur „Eingabe des Balls in das gegnerische Feld“ in einigen Sportarten (Thonhauser, 2010, S. 16). Die am relevantesten für unser Thema sind jedoch die folgenden interpretativen Varianten der zweiten Definition:

a) Etwas, das jemandem zu tun gegeben wird; Anweisung, Pflicht: eine verantwortungsvolle, anregende, dankbare Aufgabe; wichtige Herausforderungen stehen ihr bevor oder warten auf sie; das ist nicht meine Verantwortung (Pflicht); es ist nicht der Zweck (Sinn, Absicht) dieser Darstellung, alle möglichen Fälle zu berücksichtigen; sie empfand es als ihre Aufgabe, den Chef zu informieren; er bekam die Anweisung, Geld zu beschaffen; dieses Instrument hat die Funktion (Aufgabe), das Tempo anzuzeigen; eine Aufgabe übernehmen, meistern; sich einer Aufgabe gewachsen [oder nicht gewachsen] fühlen; vor einer neuen Aufgabe stehen; sie sah sich mit der Aufgabe konfrontiert, die Absatzzahlen zu steigern; ich habe es mir zum Ziel gesetzt, das Büro neu zu organisieren;

b) Ein der Gedankentätigkeit gestelltes Problem: eine schwierige, komplexe, unlösbare Aufgabe;

c) <meist Pl.> Hausaufgaben für die Schule, Schularbeit: mündliche, schriftliche Aufgaben; keine Aufgaben [für/zum Montag, für den/ zum 3. Februar] aufhaben; Aufgaben erledigen;

d) Mathematische Übung: in der letzten Mathematikprüfung konnte sie zwei von fünf Aufgaben nicht lösen.

Aufgaben sind somit etwas, zu dem man verpflichtet wird: eine Anweisung, die man ausführen soll und die interessant, ehrenvoll oder einfach eine Dienstpflicht sein kann (2a); es kann sich aber auch um intellektuelle Herausforderungen, Denkaufgaben handeln (2b). Und dann gibt es natürlich auch die „Hausaufgaben“, wie wir sie aus der Schule kennen: ebenfalls verpflichtend, oft weniger interessant oder ehrenvoll, sondern einfach Teil des Schulalltags (2c), zu dem sicher auch die unter 2d) genannten Rechenaufgaben oder Übungen gehören (Thonhauser, 2010, S. 16).

Die Didaktik befasst sich normalerweise mit den Hausaufgaben und allen Aufgaben und Übungen, die während des Unterrichts zu bewältigen sind, nicht nur im Mathematikunterricht. Genau diese Aufgaben und Übungen sind es, um die es in diesem Abschnitt wirklich geht. Der Sprachunterricht scheint in der Darstellung des Universalwörterbuchs ein wenig unterrepräsentiert zu sein (Thonhauser, 2010, S. 9).

Aufgaben sind, wie ein historischer Überblick (Hüllen, 2005, zitiert nach Thonhauser, 2010, S. 9) zeigt, schon immer ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts gewesen. Je nach angewandter Methode wurden und werden Texte übertragen, Dialoge gelesen, nachgesprochen und aufgeführt, Lückentexte vervollständigt und natürlich lange Vokabellisten auswendig gelernt - eine Tätigkeit, die Lernende seit Jahrhunderten demotiviert hat.

Die kommunikative Wende in der Fremdsprachendidaktik in den 1970er Jahren brachte zahlreiche Veränderungen mit sich, auch in Bezug auf die didaktische Reflexion über jene sprachlichen Aktivitäten, die man eben als Aufgaben bezeichnet. Im Zentrum der Diskussion der frühen kommunikativen Didaktik stand die Frage nach der Funktion der Aktivitäten im Unterricht für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen. Dies wird deutlich sichtbar in der 1981 veröffentlichten „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht“, deren wichtigste Leistung "in der Begründung von Übungssequenzen liegt, die Verstehens- und Mitteilungsleistungen vorbereiten, aufbauen, strukturieren und darstellen" (Neuner, Krüger, Grever, 1981, S. 6, zitiert nach Thonhauser, 2010, S. 6). Hier werden also nicht nur mögliche Übungsformen aufgeführt, sie werden ausdrücklich auf ihre Funktion für den nun neuen Fremdsprachenunterricht, der zur kommunikativen Handlungsfähigkeit befähigen soll, untersucht und entsprechend organisiert.

Die gestufte, zielorientierte Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten steht im Fokus, und den Lehrkräften wird ein Werkzeug an die Hand gegeben, das pädagogische Alternativen koordiniert und systematisch darlegt. Mit dem Begriff *Übung* wurde jedoch ein sehr breites und diverses Spektrum an pädagogischen Möglichkeiten abgedeckt, was dazu führte, dass das Verhältnis von *Aufgabe* und *Übung* in der deutschsprachigen Didaktik Anfang der 90er Jahre neu durchdacht und präzisiert wurde. Ein heute schwer fassbarer Essay von Hans-Eberhard Piepho und Silvia Serena illustriert dies und skizziert bereits in Ansätzen einen didaktischen Ansatz, der dem Konzept der aufgabenorientierten Vorgehensweise entspricht: „*Es geht um pädagogische Aktivitäten im Schulalltag und um die Steuerung der Denk- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler durch Anregungen und Aufgaben anstelle einer engen Lenkung durch vorbereitete Übungen im Frontalunterricht.*“ (Piepho & Serena, 1992, S. 20, zitiert nach Thonhauser, 2010, S. 10).

In dem bis heute oft verwendeten Handbuch „Deutsch als Fremdsprache“ wird die Unterscheidung noch klarer gemacht: „*Als Übungen bezeichnen wir Beispiele von eher bindender, als Aufgaben solche von eher freisetzender Struktur*“, schreiben Ulrich Häussermann und Hans-Eberhard Piepho (1996, S. 17) etwas rätselhaft in der Einleitung, um dann zu präzisieren.

Häussermann & Piepho unterscheiden zwischen *Üben* und *Aufgaben lösen* im Kontext des Sprachenlernens. Er definiert *Üben* als einen Prozess, in dem sich Lernende bewusst eine anerkannte Fähigkeit aneignen und beherrschen, indem sie sich auf die Sprache und deren angemessene Nutzung konzentrieren. *Aufgaben lösen* hingegen ist ein Prozess, der mentale Aktivitäten auslöst und somit zu sprachlichen Handlungen führt. Dabei beziehen die Lernenden zwangsläufig ihre persönlichen Erfahrungen, Assoziationen und Wahrnehmungen mit ein. Dieser Prozess ist individueller und erzeugt unterschiedliche sprachliche Äußerungen, die, im Gegensatz zum *Üben*, fehlerbehaftet sein können, was als *Interimssprache* bezeichnet wird (Häussermann/Piepho, 1996, S. 235).

Übungen sind im spezifischen Kontext Arbeiten zur Entwicklung von Fähigkeiten und zur Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten, insbesondere in Bezug auf Wortschatz und Grammatik. Im Gegensatz dazu ermöglichen Aufgaben den Studierenden, auf kommunikativer Ebene in der Fremdsprache zu agieren, wobei die Genauigkeit der Aussagen als Ziel in den Hintergrund rückt (Thonhauser, 2010, S. 10). Die Unterscheidung zwischen Übungen und Aufgaben, die im Handbuch „Aufgaben Deutsch als Fremdsprache“ gemacht wurde, bleibt

bestehen, wie das 2010 veröffentlichte „Fachwörterbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ zeigt. So stellt Michael Legutke, der Autor des Eintrags zu „Aufgabe/Aufgabenorientierung“, fest, dass Übungen zur „Ausbildung sprachlicher Teilkompetenzen im Bereich der Grammatik, Phonologie, des Wortschatzes und der Syntax“ dienen, während Aufgaben „komplexe Handlungsangebote“ sind, die die Lernenden dazu anregen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Aussagen in ihr zu erzeugen oder in ihr zu interagieren. Dabei liegt der Fokus auf den Bedeutungen, den zu lösenden Herausforderungen, der zu verhandelnden Bedeutung und nicht auf den sprachlichen Formen (Barkowski, Krumm, 2010, S. 17).

Knapp-Potthoff (1982, S. 157, zitiert nach Sedlackova, 2019, S. 22-23) betont die entscheidende Bedeutung des Sprechens und stellt heraus, dass das primäre Ziel des Fremdsprachenunterrichts darin besteht, ein Sprachniveau zu erreichen, das eine Kommunikation mit Muttersprachlern ermöglicht. Um den sprachlichen Austausch der Schüler zu fördern, sollte der Lehrer eine optimale Sitzanordnung schaffen, die einen direkten Blickkontakt und eine effektive Interaktion zwischen den Schülern ermöglicht. Die Auswahl der Schüler, die sprechen sollen, sollte nicht auf der Grundlage ihrer alphabetischen Reihenfolge oder ihrer Platzierung im Klassenzimmer erfolgen. Stattdessen könnte ein spielerischer Ansatz wie das Werfen eines Balls zum Einsatz kommen, um zu bestimmen, wer spricht (Schatz, 2006, S. 51).

Darüber hinaus sollte der Lehrer darauf achten, die Schüler nicht durch übermäßige Korrekturen zu entmutigen oder lächerlich zu machen. Eine positive, respektvolle Klassenumgebung ist ebenso wichtig für den Lernerfolg. Zusätzlich obliegt es dem Lehrer, geeignete Texte auszuwählen und reizvolle Gelegenheiten für gesprochenen Austausch und Interaktion zu schaffen.

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die Schüler ermutigt werden, sich ohne Angst aktiv an der Kommunikation zu beteiligen (Schatz 2006, S. 49-50), da die tatsächliche Anwendung der Sprache der Schlüssel zum Spracherwerb ist (Wagner, 1983, S. 31, zitiert nach Sedlackova, 2019, S. 22).

Um eine dominante Einwegkommunikation zu vermeiden, kann der Unterrichtende Techniken wie Gruppenarbeit oder Partnerarbeit anwenden. Dadurch kann verhindert werden, dass der Lehrende übermäßig viel redet und den Schülern keine Gelegenheit zum Sprechen gibt

(Schatz, 2006, S. 49-50). Es gibt neben der ausgedehnten Redezeit des Lehrers auch andere Faktoren, die dazu führen können, dass die Lernenden wenig sprechen (Hürtgen, 2017, S. 8):

- Die Angst der Schüler, Fehler in der Zielsprache zu machen
- Ein Mangel an sprachlichen Ressourcen, um sich auszudrücken
- Die Annahme der Lehrer, dass nicht korrigierte Fehler in die aktive Sprachverwendung übernommen werden

- Die mangelnde Erfahrung der Lehrer mit der Organisation freien Sprechens

Es gibt jedoch verschiedene Ansätze, um das Sprechen zu fördern. Hürtgen (2017, S. 123) listet „10 Maßnahmen zur Förderung der mündlichen Kommunikation im FSU“ auf:

- Erhöhung der Sprechzeit durch simultane Methoden
- Aktivierung aller Schüler durch individuelle Verantwortung
- Bereitstellung von Übungszeit in einer sicheren Umgebung
- Schaffung relevanter und authentischer Kommunikationssituationen
- Abstimmung der Methode und Sozialform auf das Lernziel
- Transparente und kriterienbasierte Bewertung der Leistungen
- Training von Hörverständnis und Aussprache
- Schulung mündlicher Kommunikationsstrategien
- Einübung wiederkehrender Ausdrücke und Strukturen
- Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Schüler

Trotz aller Bemühungen zur Förderung der mündlichen Kommunikation wird im Unterricht selten echte Sprechfertigkeit erreicht, da die Gesprächssituationen im Unterricht oft künstlich und nicht natürlich sind (Schatz, 2006, S. 15).

Es existieren unterschiedliche Auffassungen darüber, was eine gute mündliche Sprachkompetenz ausmacht. Um eine kommunikative, mündliche Sprachfähigkeit zu erwerben, müssen die Lernenden viele (auch nicht-sprachliche) Fähigkeiten und Kenntnisse erlangen. Da es keine festgelegten Regeln darüber gibt, wie die verschiedenen Aspekte der mündlichen Sprachfähigkeit betont werden sollen, müssen die Lehrkräfte dies selbst bestimmen (Harjanne, 2010, zitiert nach Vainio, 2023, S. 16). Hier können unterschiedliche Ansätze aufkommen: Ist es notwendig, perfekt zu sprechen oder genügt es, wenn die übermittelte Information verstanden wird? Sind soziale Kompetenzen wichtiger als ein breiter Wortschatz oder die grammatikalische Genauigkeit? Um die mündlichen Leistungen während des Kurses zu beurteilen, können die Lehrer den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) nutzen, der auch bei der Erstellung des landesweiten Lehrplans verwendet wurde und speziell dazu entwickelt wurde, den Lehrern bei der Bewertung zu helfen. Er gibt zum Beispiel Hinweise darauf, was bei der Bewertung berücksichtigt werden sollte und welche Note für eine bestimmte Leistung angemessen ist (Takala, 2003, zitiert nach Vainio, 2023, S. 16). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen legt Wert auf die Beobachtung, wie erfolgreich die tatsächliche Kommunikation in einer Kommunikationssituation ist, und nicht z.B. wie viele Fehler der Lernende gemacht hat (GER, 2001, S. 64-68).

Das angestrebte Ziel des mündlichen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, dass die Lernenden flüssig und präzise genug sprechen (im Hinblick auf kommunikative Ziele) (Airola 2002, S. 111, zitiert nach Vainio, 2023, S. 16). Es ist beachtenswert, dass auch die Muttersprache Fehler enthält und grammatikalisch nicht immer korrekt ist. Auf der anderen Seite bedeuten die Fehler in der Sprache des Lernenden nicht notwendigerweise einen schlechten Sprachgebrauch. Vielmehr sind sie ein grundlegender Bestandteil des Sprachsystems (Martin & Alanen 2011, S. 34, zitiert nach Vainio, 2023, S. 16) und können aufzeigen, was die Lernenden bereits gelernt haben (Lahti, 2012, S. 48, zitiert nach Vainio, 2023, S. 16). Daher ist es beim Unterrichten mündlicher Sprachfertigkeiten von Bedeutung, die Besonderheiten der gesprochenen Sprache zu betonen (Airola, 2002, S. 109, zitiert nach Vainio, 2023, S. 16). Juurakko (2002, S. 96, zitiert nach Vainio, 2023, S. 17) hat auf der Grundlage mehrerer Untersuchungen die Merkmale eines guten Sprachlerner zusammengefasst und festgestellt, dass ein guter Sprachlerner tatsächlich keine Furcht vor Fehlern hat. Lehrkräfte sollten daher die Bereitschaft zum Eingehen von Risiken fördern (Edmondson, 2000, S. 23, zitiert nach Vainio, 2023, S. 17) und darauf hinweisen, dass eine unvollständige Sprache sowohl Teil des Sprachenlernens als auch des natürlichen Sprachgebrauchs ist.

Es ist wichtig, dass die Lernenden darauf vorbereitet werden, die Sprache in realen Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichtsraums einzusetzen (Harjanne, 1994, S. 37-38, zitiert nach Vainio, 2023, S. 17). Daher sollten Lernumgebungen und -szenarien so gestaltet sein, dass sie den zukünftigen Einsatz der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten berücksichtigen (Rauste-von Wright et al., 2003, S. 56, zitiert nach Vainio, 2023, S. 17). Übungen sind oft oberflächlich, zu explizit und zu festgelegt. Daher wissen die Lernenden im Voraus bereits, wie die Lösungen aussehen sollten und sie müssen nicht darüber nachdenken, in welchen Situationen die erlernten Kenntnisse später Anwendung finden könnten (Hentunen, 2004, S. 93, zitiert nach Vainio, 2023, S. 17). Die konstruktivistische Ideologie betont, dass Übungen so konzipiert werden sollten, dass sie zu einem umfassenderen Thema gehören (Hentunen, 2004, S. 47, zitiert nach Vainio, 2023, S. 17). Dies kann erreicht werden, indem interkulturelles Lernen hervorgehoben wird. Bei diesem Ansatz werden realistische Situationen im Unterricht behandelt, die in der Zukunft relevant sein könnten. Das bedeutet, dass die Situationen im Sprachunterricht authentisch sein sollten (Airola, 2002, S. 24, zitiert nach Vainio, 2023, S. 17).

Authentizität wird allgemein mit Echtheit gleichgesetzt. In einem Lernumfeld steht Authentizität für die Bedeutung der Lernsituation und des Lernprozesses an sich (Kaikkonen, 2000, S. 53). Authentische Materialien sind von großer Bedeutung, da sie den Lernenden die Möglichkeit bieten, realitätsgetreue Simulationen durchzuführen und ihre Motivation steigern (Airola, 2002, S. 107, zitiert nach Vainio, 2023, S. 18). Allerdings ist die Authentizität von Materialien ein heikles Thema, denn ein Text, der in einem Kontext als authentisch betrachtet wird, muss nicht zwangsläufig auch in einem anderen Kontext als solcher angesehen werden. Authentizität ist im Grunde eine Erfahrung und nicht nur irgendein Text oder eine bestimmte Lernsituation (Kaikkonen, 2000, S. 53-54, zitiert nach Vainio, 2023, S. 18). Die Authentizität von Sprechsituationen ist auch nicht eindeutig, da die Gesprächsatmosphäre im Fremdsprachenunterricht stets künstlich ist: Die Lernenden können zwar über echte und interessante Themen sprechen, aber jeder weiß, dass sie nur dort sind, um die Sprache zu lernen (Huneke & Steinig, 1997, S. 79). Eine fremde Sprache wird erst dann authentisch, wenn sie in einer interkulturellen Situation angewendet wird (Kaikkonen, 2000, S. 51, zitiert nach Vainio, 2023, S. 18). Laut Kaikkonen (2000) sollte den Lernenden einer Fremdsprache die Möglichkeit geboten werden, in möglichst authentischen Situationen zu lernen und echte Erfahrungen mit der Fremdsprache zu machen. Huneke & Steinig (1997, S. 85) bringen es auf den Punkt: „*Im*

*kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird angestrebt, so viele Aspekte authentischer Kommunikation wie möglich in den Unterricht zu integrieren.“*

Die Begriffe *Übungen* und *Aufgaben* werden oft zusammen verwendet, haben aber unterschiedliche Bedeutungen. Eine Übung ist an eine spezifische Art der Sprachanwendung gebunden; sie dient dazu, spezielle Fähigkeiten zu vermitteln, wie beispielsweise die Deklination von Adjektiven. Übungen haben daher eine richtige Lösung, während Aufgaben verschiedene Lösungsansätze bieten, darunter auch solche, die der Lehrer möglicherweise nicht im Voraus erkennen kann (Huneke & Steinig, 1997, S. 172). Dies erfordert eine gewisse Toleranz für Unwägbarkeiten seitens der Lehrer. Während Übungen lediglich dem Übungszweck dienen, vermitteln Aufgaben Inhalte (Huneke & Steinig 1997, S. 79). Da die Gestaltung der Aufgaben teilweise von den Lernenden abhängt, entstehen sie eigentlich erst im Unterricht selbst (Huneke & Steinig, 1997, S. 173). Die folgende Tabelle von Huneke & Steinig (2007) fasst kurz die Unterschiede zwischen den *Übungen* und *Aufgaben* zusammen.

Übungen	Aufgaben
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziel: korrekte Sprachverwendung; sprachbezogen</li> <li>• vom Lehrer erstellt</li> <li>• <i>ein</i> vorgeplanter Lösungsweg, <i>eine</i> richtige Lösung; fordert und fördert Orientierung an der (sprachlichen) Norm</li> <li>• orientieren den einzelnen auf die Übungsvorlage</li> <li>• haben dienende Funktion: Erleichterung der Lösung von Aufgaben</li> <li>• tendenziell: ‚Geschlossenheit‘</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziel: Gelingen von Mitteilung und Verstehen bei der Kommunikation in der Lerngruppe; mitteilungsbezogen</li> <li>• im Unterrichtsprozess entstanden</li> <li>• Lösungswege müssen von den Lernern gefunden werden; mehrere Lösungen möglich; fordern und fördern Autonomie</li> <li>• fordern und fördern Kooperation mit anderen</li> <li>• sind dem Übungsgeschehen übergeordnet: erfordern Übungen, um leichter lösbar zu sein</li> <li>• tendenziell: ‚Offenheit‘</li> </ul>

**Abbildung 1: Die Unterschiede zwischen Übungen und Aufgaben (Huneke & Steinig, 2007, S. 173)**

### ***2.1.5.1. Vorbereitende Aufgaben und Übungen zum Sprechen***

Eine Art von Übungen, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, um Schülerinnen und Schüler auf das Sprechen vorzubereiten, befassen sich mit isolierten Aspekten des Sprechens, wie grammatischer Korrektheit und dem Rekonstruieren von Dialogen. Diese Übungen sind stark gesteuert und werden mithilfe von vorgegebenen Redemitteln realisiert. Sie haben einen imitativen Charakter und sind variationslos. Sie zielen

auf die Verbesserung des artikulierenden Sprechens sowie den Aufbau des Wortschatzes und der Diskursmittel ab (Schatz, 2006, S. 51).

### 2.1.5.1.1. Aussprache

Es ist unerlässlich, dass Phonetik von Anfang an in Unterrichtsstunden präsent ist, da eine inkorrekte Intonation zur Entmutigung und Enttäuschung führen kann. Es wird oft behauptet, dass eine ungenaue Aussprache mit Diskrimination assoziiert ist (Schatz, 2006, S. 51). Oftmals kann ein phonetisches Problem dazu führen, dass ein grammatikalisch korrekter Satz falsch interpretiert wird. Es wird empfohlen, Übungen durchzuführen, bei denen Schüler bestimmte Aspekte wie beispielsweise Umlaute erkennen sollen. Es gibt hierbei zwei Arten von Übungen:

1. Imitationsübungen – das Nachahmen des Gehörten
2. Diskriminierendes Hören – das Unterscheiden zwischen gleich- oder ähnlich klingenden Lauten und Wörtern

Schatz (2006, S. 52) weist auf die Bedeutung der Aussprache und ihres Trainings im Unterricht für Anfänger, um sicherzustellen, dass starke Fehler nicht entstehen, die später schwer zu beheben sind. Die Aussprache der Lernenden muss nicht perfekt sein, aber sie sollte es ihnen ermöglichen, sich zu verständigen.

Im folgenden Übungsbeispiel wird die Aussprache des Umlauts ä und äu vermittelt. Die Hördatei wird erst nach dem selbständigen Ergänzen der Aufgaben angehört. Hierbei geht es um die erste, und zwar um die Art der Imitationsübungen, da der Schüler die ergänzten Wörter nach dem Erfüllen der Aufgabe nachahmen muss.

**Ä und äu KS** AUSSPRACHE

**a** Ergänzen Sie den Plural. Hören Sie dann die Wörter und sprechen Sie nach.

a → ä	au → äu
1 das Bad – die <i>Bäder</i>	4 das Haus – die _____
2 der Wald – die _____	5 der Baum – die _____
3 der Garten – die _____	6 der Traum – die _____

**b** Hören Sie das Gedicht in c und sprechen Sie nach. Wie gefällt Ihnen das Gedicht?

**c** Schreiben Sie jetzt selber ein Gedicht. Verwenden Sie auch die Wörter aus a. Lesen Sie Ihr Gedicht laut vor.

*Mein Traumgarten*  
1000 Brunnen,  
ein Brunnchen,  
viele Bäume,  
...

*Mein Traumhaus*  
Viele Räume,  
zwei Bäder,  
eine Mauer,  
Im Garten  
Bäume,  
Alles ganz neu!

15

Abbildung 2: Übungsbeispiel zur Phonetik (Momente A1.2, Arbeitsbuch, S. 15, Ü6)

### 2.1.5.1.2. Wortschatz

In diesem Zusammenhang sollte, zwischen dem Ausdrucks- und dem Verständniswortschatz unterschieden werden (Schatz, 2006). Der Ausdruckswortschatz bezieht sich auf die Wörter, die die Lernenden beherrschen und verwenden können, während der Verständniswortschatz (rezeptiver Wortschatz) aus Wörtern besteht, die von den Lernenden erkannt und verstanden werden (oft aus dem Kontext) (Schatz, 2006, S. 56-57). Es ist wichtig, den Wortschatz häufig zu wiederholen und zu üben. Schatz (2006, S. 69) präsentiert drei spaßige Methoden dafür: Kettenübungen, Partnerübungen und bildgesteuerte Übungen. Auch "das Assoziogramm ist eine einfache Methode, um verwandte Begriffe oder "Gedankenspuren" sichtbar zu machen" (Schatz, 2006, S. 69). Neben Assoziogrammen kann man auch Gedankenstrukturen oder Cluster verwenden, um einen umfangreichen Wortschatz aufzubauen.

In der folgenden Übung sind die Lerner aufgefordert, durch die gelisteten Wörter nachzufragen, was ihre Lieblings- ... sind. Hierbei wird der vorher eingeführte Wortschatz mit dem vorgegebenen Satzmuster wiederholt.

#### 1.11 WAS IST DEIN/E LIEBLINGS... ?

Sprechen Sie mit Ihrem Partner. *Meine Lieblingsband ist...*

die Band	das Land	der Film	das Café	die Farbe
das Essen	die Sprache	die Stadt	der Sport	das Buch

**Abbildung 3: Übungsbeispiel zur Wortschatzerweiterung durch Partnerarbeit (Akademie Deutsch A1+, Intensivlehrwerk, S.34)**

### 2.1.5.1.3. Grammatik

Um fließend zu sprechen, reicht es nicht aus, nur einen umfangreichen Wortschatz zu haben. Ebenso ist ein tiefes Verständnis der Grammatikregeln von großer Bedeutung und es ist wichtig, in der Lage zu sein, diese Regeln spontan während des Sprechens anzuwenden, da lange Pausen, in denen die Lernenden überlegen müssen, wie sie bestimmte grammatikalische Strukturen bilden, die Gesprächssituation beeinträchtigen. Um die Grammatik korrekt anwenden zu können, ist es erforderlich, die Regeln im Kontext zu lernen und anzuwenden. Um die grammatischen Regeln schnell abrufen zu können, empfiehlt es sich, sie mit Hilfe von Bildern, Diagrammen und anderen visuellen Hilfsmittel zu veranschaulichen sowie durch

Spiele zu automatisieren. Bilder ermöglichen es, unterschiedliche Sachverhalte darzustellen und helfen dabei, bestimmte Elemente besser zu behalten und sie schneller abrufen zu können. Sie lockern den Lernprozess auf und entlasten die Lernenden. Bilder können dazu genutzt werden, Geschichten zu erfinden oder Dialoge zu spielen (Schatz, 2006, S. 93-95).

Bei dem folgenden Beispiel ist das Ziel nicht nur den Lernern das Sprechen durch ein Frage-Antwort-Spiel (Übung b) zu vermitteln oder das vorher geübte Wortschatz anzuwenden und einzuprägen, sondern auch wird in dieser Übung auch das vorher vermittelte Grammatikpensum geübt und befestigt.

**1.4 ARTIKEL IM NOMINATIV**

Ist das Nomen unbekannt?  
→ unbestimmter Artikel!

Ist das Nomen bekannt?  
→ bestimmter Artikel!

Das ist **ein** Auto.  
Das Auto ist schön!

	Maskulinum	Neutrum	Femininum	Plural
bestimmter Artikel	<b>der</b> Tisch	<b>das</b> Buch	<b>die</b> Tür	<b>die</b> Stühle
unbestimmter Artikel	<b>ein</b> Tisch	<b>ein</b> Buch	<b>eine</b> Tür	- Stühle

Nicht immer gibt es eine Regel für den Artikel! Darum schreiben Sie Nomen am besten immer direkt mit Artikel und in Farbe in Ihr Vokabelheft! → **der** Mensch, **die** Person, **der** Teenager, **das** Kind, ...

a) Ein paar Regelmäßigkeiten gibt es aber doch! Ordnen Sie die Nomen den Gruppen *der*, *das* oder *die* zu. Finden Sie die Regelmäßigkeiten.

Mann  
Junge  
Lehrer  
Mensch  
Polizist  
Professor  
Schüler  
Student  
Asiate  
Amerikaner  
...

Mädchen  
Fräulein  
Brötchen  
...

Frau  
Araberin  
Asiatin  
Berlinerin  
Professorin  
Lehrerin  
Studentin  
Amerikanerin  
Polizistin  
Ingenieurin  
...

Auto  
Foto  
Konto  
...

Bäckerei  
Türkei  
Müdigkeit  
Pünktlichkeit  
Explosion  
Information  
Heizung  
Zeitung  
Tastatur  
Natur  
...

**Abbildung 4: Übungsbeispiel zur Grammatik (Akademie Deutsch A1+, Intensivlehrwerk, S. 28-29)**

b) Was ist das? Welche Farbe hat der Gegenstand? Bewegen Sie sich im Kursraum und sprechen Sie mit Ihrem Partner:

■ Was ist das? ♦ Das ist ein Beamer. ■ Welche Farbe hat er? ♦ Er ist grau.

●  
blau

●  
grün

●  
gelb

●  
rot

●  
grau

●  
schwarz

weiß

■ Welche Farbe hat der Beamer?  
♦ Er ist grau.  
■ Und das Fenster?  
♦ Es ist weiß.  
■ Und die Lampe?  
♦ Sie ist schwarz.

**Abbildung 5: Übungsbeispiel zur Grammatik (Akademie Deutsch A1+, Intensivlehrwerk, S. 28-29)**

#### 2.1.5.1.4. Diskursmittel

Ein Diskursmittel, oft auch als Diskursmarker oder Diskurspartikel bezeichnet, ist ein Wort oder eine Phrase, die in der gesprochenen oder geschriebenen Sprache verwendet wird,

um den Diskurs zu strukturieren und zu organisieren. Sie helfen dabei, die Beziehung zwischen den vorhergehenden und den folgenden Aussagen oder Gedanken zu klären und zu kennzeichnen. Diskursmittel geben Hinweise darauf, wie der Sprecher oder Schreiber möchte, dass die Information interpretiert wird. Diskursmittel sind z.B. Satzbausteine, Chunks, Visualisierung der Regel, bildgesteuerte Übungen, etc. (Group Austria – besser leben mit Bildung, S. 4)<sup>2</sup>.

Um die Schüler in die Lage zu versetzen, sich korrekt auszudrücken, ist es erforderlich, ihnen bestimmte Mittel der Kommunikation zur Verfügung zu stellen. Es ist von größter Wichtigkeit, dass diese Mittel im Kontext eingeführt werden, um Missverständnisse zu vermeiden. Diskursmittel können anhand von vorgefertigten Listen oder unterschiedlichen Hör- und Lesetexten eingeführt werden. Es ist jedoch notwendig, dass die Schüler die Möglichkeit erhalten, diese Mittel in der Praxis anzuwenden, z.B. in einem Dialog (Schatz, 2006, S. 80- 88). Kommunikation lässt sich gut durch den Einsatz von Dialogen vorbereiten. Hier sollen Dialoge angeboten werden, die mithilfe von Redemitteln erweitert werden können. Empfehlenswert ist die Berücksichtigung der individuellen Situationen und Bedürfnisse der Schüler (z.B. Schule, Arbeit oder persönliche Elemente) bei der Gestaltung der Aktivitäten. Dialoge können auch als Lückentexte eingesetzt werden. All diese Übungen sind ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung der Sprechfertigkeit und dürfen daher im Unterricht nicht fehlen.

In dem folgenden Beispiel aus dem Lehrwerk Akademie Deutsch B2+ werden Themen aufgelistet, zu denen die Lernenden ihre Meinungen äußern sollen und auf die Meinung ihres Partners reagieren müssen. Als Hilfe gibt es eine Redemittel-Reihe, die die Lernenden verwenden können.

**8 MEINUNGEN ZUM THEMA KOMMUNIKATION**

Arbeiten Sie zu zweit oder in Kleingruppen. Diskutieren Sie die folgenden Aussagen. Was ist mit der Aussage gemeint? Stimmen Sie der Aussage zu oder lehnen Sie sie ab? Bringen Sie auch Beispiele oder eigene Erfahrungen in die Diskussion ein.

- 1 Heutzutage ist es kein Problem, viele Informationen zu bekommen. Aber die richtigen von den falschen und die wichtigen von den unwichtigen zu unterscheiden, das ist schwierig.
- 2 Je mehr Zeit man mit digitalen Medien verbringt, desto schlechter wird man in der analogen Kommunikation.
- 3 Eine erfolgreiche Kommunikation kann nur gelingen, wenn man seinen Gesprächspartner sieht oder zumindest weiß, wie er aussieht.
- 4 Es nervt, dass erwartet wird, dass man sofort auf eine Nachricht reagiert.
- 5 Die Anonymität bei der Kommunikation im Internet hat mehr Vor- als Nachteile.
- 6 Der Körper sagt mehr als 1 000 Worte.

**EIGENE MEINUNG ÄUßERN, AUF MEINUNGEN REAGIEREN**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Meiner Meinung / Ansicht nach ...</i></li> <li>• <i>Ich bin davon überzeugt, dass ...</i></li> <li>• <i>Das sehe ich genauso, denn ...</i></li> <li>• <i>Das sehe ich etwas / ganz / völlig anders, weil ...</i></li> <li>• <i>Dem stimme ich (nicht) zu, weil ...</i></li> <li>• <i>Ich denke, man kann das (nicht) so sehen, denn ...</i></li> <li>• <i>Meiner Meinung nach ist das nicht / absolut wahr, denn ...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Der Meinung bin ich auch, aber ...</i></li> <li>• <i>Der Aussage kann ich überhaupt nicht / völlig zustimmen, weil ...</i></li> <li>• <i>Ich bin da geteilter Meinung. Auf der einen Seite ..., auf der anderen Seite ...</i></li> <li>• <i>Ich finde, dass man zwar einerseits ..., andererseits sollte man auch beachten, dass ...</i></li> <li>• <i>Meiner Erfahrung nach ... / Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ...</i></li> </ul>
---	--

Abbildung 6: Übungsbeispiel zur Diskursmittel (Akademie Deutsch B2+ Intensivlehrwerk, S. 29)

<sup>2</sup> <http://prezi.com/p/3xnfkthndme/diskursmittel/>

Während des Schreibens oder Sprechens ist es unerlässlich, flexibel und spontan zu sein, sowie über einen reichen Wortschatz zu verfügen. Es kann vorkommen, dass ein Wort im Satz fehlt, aber das sollte kein Grund sein, das Gespräch oder Schreiben abubrechen, man sollte stattdessen unbesorgt versuchen, andere Synonyme zu verwenden.

Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, die Kommunikation im Unterricht durch die Verwendung unterschiedlicher Materialien zu fördern und anzuregen. Unabhängig von Unsicherheit, Schüchternheit und Schweigsamkeit sollten die Schüler ermutigt werden, sich mündlich auszudrücken. Außerdem sollten weitere Faktoren in Betracht gezogen werden, die dazu beitragen können, die Schüler beim Sprechen zu erleichtern und ihre Angst vor dem Sprechen zu reduzieren, wie z.B. eine angenehme Klassenatmosphäre, die Möglichkeit in Gruppen zu arbeiten, abwechslungsreiche Gesprächsthemen und eine angemessene Herausforderung für die Schüler. Durch diese Faktoren können die Schüler schneller zum Sprechen angeregt werden und ihre Hemmungen beim Sprechen können überwunden werden. Es ist wichtig, die Schüler in einer Umgebung zu unterstützen, in der sie sich wohl fühlen und in der sie die Möglichkeit haben, sich auszudrücken, ohne dabei Angst haben zu müssen, beurteilt oder kritisiert zu werden (Tsetschladze, 2016, S. 36).

Um die Schwierigkeiten im Bereich der mündlichen Kommunikation zu überwinden, müssen geeignete Lösungsansätze oder Strategien angewendet werden. Storch (2001, S. 217) unterscheidet hierbei zwei Methoden: die natürliche und die künstliche Methode. Der natürliche Weg betont, dass Schüler möglichst oft Gelegenheit haben sollten, spontan und frei zu sprechen, indem sie in Situationen konfrontiert werden, in denen sie die Möglichkeit haben, sich auszudrücken.

Der künstliche Weg bietet eine Ergänzung zum natürlichen Weg, indem er fordert, dass die Sprechfertigkeit geplant und schrittweise gefördert werden sollte. So kann das Gefühl der Unsicherheit bei Schülern reduziert werden (Storch, 2001, S. 217). Es ist wichtig, beide Methoden in Betracht zu ziehen und sie je nach den Bedürfnissen der Schüler und dem Unterrichtskontext anzuwenden. Auf diese Weise können Schüler auf natürliche Weise Vertrauen in ihre Sprechfähigkeiten aufbauen und gleichzeitig gezielt an ihren Schwächen arbeiten.

Ein wichtiger Aspekt, der im Sprachunterricht behandelt werden sollte, sind die Kompensationsstrategien. Es ist wichtig, den Lernenden bewusst zu machen, dass sie auch in

ihrer Muttersprache solche Strategien anwenden, wenn ihnen beispielsweise ein Wort fehlt. In solchen Fällen kann das fehlende Wort normalerweise umschrieben oder durch Synonyme ersetzt werden. Durch den Einsatz passender Mimik und Gestik kann auch zur Überbrückung von Lücken im Lexikbereich beigetragen werden (Glumpler/Apeltauer, 1997, S. 29). Das Anwenden solcher Kompensationsstrategien, wie zum Beispiel Umschreibungen, Beschreibungen mit Händen und Füßen, Verwendung von Synonymen und Antonymen, kann die Lernenden dabei unterstützen ihre Hemmungen abzubauen und bewusste Kommunikation in der Zielsprache zu erreichen.

Nach Liedtke (2010, S. 989) gibt es verschiedene methodische Verfahren, die im Unterricht eingesetzt werden können, um bestimmte Probleme zu lösen. Erstens kann zum Beispiel durch Nachsprechen oder Chorsprechen die Sprechangst abgebaut werden. Automatisierung des Sprechens kann durch Imitationsübungen, Sprechspiele oder Sprechen nach Anlässen erreicht werden. Sprechen in bestimmten kommunikativen Situationen kann durch Re-Inszenierung oder Rollenspiele gelernt werden.

Die folgende Übung ist ein Beispiel für ein Rollenspiel, in dem sich die Lernenden eins aussuchen dürfen und mit Hilfe der Redemittellisten, die unter den jeweiligen Aufgaben angegeben wurden, einen Dialog nachspielen sollen. Diese Übung können die Lernenden als Partnerarbeit machen und dann im Plenum vorspielen. Als Befestigung des vorher gelernten und als Überwindung der Sprechangst ist diese Übung eine recht produktive und essenzielle Übung.

**5 Partnerarbeit – Rollenspiel: Entscheiden Sie sich für eine der drei Situationen und übernehmen Sie eine Rolle.** Mod

<p><b>Jakob, 21 Jahre (Automechaniker)</b> Sie haben gerade eine wirklich gute Anstellung gefunden. Sie verdienen zwar genug, um von zu Hause ausziehen, sind sich aber noch nicht ganz sicher.</p>		<p><b>Wanda, 25 Jahre (Verkäuferin)</b> Sie kennen Jakob sehr gut. Seit drei Jahren leben Sie schon in einer eigenen Wohnung und versuchen, Jakob auch zu diesem Schritt zu ermutigen.</p>
<p>Endlich habe ich ... Ja, aber ich bin mir noch nicht sicher. ... Ich befürchte nur, ...</p>	<p>Dann kannst du ja jetzt ... Du kommst schon damit klar ... Es ist höchste Zeit, ...</p>	
<p><b>Matthias, 23 Jahre (Student)</b> Sie sind Student und wohnen in einer Wohngemeinschaft. Sie suchen einen Job als Kellner, aber Sie finden keinen. Die Miete ist zu teuer. Sie müssen ausziehen. Ihre Eltern haben Ihnen angeboten, dass Sie wieder bei ihnen einziehen können.</p>		<p><b>Johannes, 25 Jahre (Student)</b> Sie sind der Mitbewohner von Matthias und raten ihm davon ab, wieder zu Hause einzuziehen. Sie bieten ihm finanzielle Unterstützung an.</p>
<p>Sie haben mir angeboten, ... Ich habe wohl keine Wahl, ... Ich kann dir nicht versprechen, ...</p>	<p>Überleg dir das gut, ... Wenn du möchtest, kann ich ... Da kannst du dir Zeit lassen, ...</p>	
<p><b>Ralf, 54 Jahre (Anwalt)</b> Ihre Tochter arbeitet seit einem Jahr als Ärztin und wohnt immer noch zu Hause. Zur Klinik braucht sie über eine Stunde mit dem Auto. Sie raten ihr dazu, sich eine Wohnung in der Nähe der Klinik zu suchen.</p>		<p><b>Meris, 30 Jahre (Ärztin)</b> Sie möchten eigentlich noch nicht ausziehen, denn Sie haben keine Zeit, eine Wohnung zu suchen und sich darum zu kümmern. Sie versuchen, ihrem Vater ihren Standpunkt klarzumachen.</p>
<p>Sag mal, wäre es nicht besser ...? Verstehe mich nicht falsch, aber ... Wir helfen dir schon, ...</p>	<p>Wie meinst du das? ... Es ist nicht einfach, ... Ich finde aber, dass ...</p>	▶ 04

Abbildung 7: Übungsbeispiel zu den Rollenspielen (Aspekte neu B1+)

### ***2.1.5.2. Aufbauende und strukturierende Aufgaben und Übungen zum Sprechen***

Die Kommunikation aufbauenden und strukturierenden Aufgaben und Übungen haben einen produktiveren Charakter als jene, die lediglich darauf abzielen, die Kommunikation zu trainieren. Hierbei müssen die Lernenden aktiv handeln und sich nicht auf vorgegebene Strukturen verlassen. Dazu zählen Übungen wie Dialogarbeit, Telefonate, Interviews, Diskussionen und das Argumentieren sowie monologisches Sprechen und das Nacherzählen. Diese Übungen sollen die Lernenden auf spontane Kommunikation in der Zielsprache vorbereiten, wofür bestimmte Bedingungen im Unterricht geschaffen werden sollten, damit diese möglichst der realen Kommunikation in dem Zielsprachenland entsprechen.

Dialogisches Sprechen ist von großer Bedeutung im Sprachunterricht, da es die Lernenden dazu ermutigt, Fragen zu stellen. Unter verschiedenen Aktivitäten, die zum dialogischen Sprechen gezählt werden, finden sich Interviews, Telefonieren, argumentatives Sprechen in Form von Pro- und Kontra-Diskussionen und Instruktionsaufträge.

- a) *Interviews* ermöglichen es den Lernenden, geplante Fragen zu stellen, um bestimmte Antworten zu erhalten. Es ist jedoch wichtig darauf hinzuweisen, dass die Fähigkeit Fragen zu stellen eine komplexe Fähigkeit ist, die neben der Wortstellung und Intonation auch andere Fähigkeiten beinhaltet. Es wird vorgeschlagen, dass Übungen, bei denen die Lernenden Fragen zu vorgegebenen Antworten formulieren, für diese Aktivität gut geeignet sind (Schatz, 2006, S. 124-126).
- b) *Telefonieren* ist eine besondere Form des dialogischen Sprechens, da die Gesprächspartner sich nicht sehen und dadurch keine nonverbalen Signale nutzen können. Daher spielt die Intonation eine große Rolle. Es ist auch wichtig, darauf zu achten, dass die akustischen Bedingungen möglicherweise störend sein können und dass das Lösen von Problemen in diesem Zusammenhang sowohl auf eine Theorie- als auch auf eine Praxisebene erfolgen sollte, indem den Lernenden passende und authentische Übungen zur Verfügung gestellt werden (Tsetschladze, 2016, S. 39).
- c) *Argumentatives Sprechen*, wie Pro- und Kontra- Diskussionen, ermöglichen es den Lernenden, ihre Meinungen auszudrücken. Hierbei wird je nach Niveau mehr oder weniger von den Lehrenden gesteuert, jedoch sollte die Aktivität gut vorbereitet werden. Es reicht nicht aus, den Lernenden nur eine Anweisung zu geben, über ein bestimmtes Thema zu diskutieren. Es ist wichtig, die benötigten Redemittel zu

aktivieren und Pro- und Kontraargumente zu sammeln und gegebenenfalls aufzulisten. Auch das Thema der Diskussion sollte sorgfältig ausgewählt werden, idealerweise sollte es aus dem Erfahrungsgebiet der Lernenden kommen, damit sie sich persönlich angesprochen fühlen und ihre Meinung zum Thema äußern können. Diskussionen können in zwei Formen auftreten, die Pro- und Kontra-Diskussion sowie das Klärungsgespräch. Während der Diskussion im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass die Lernenden aktiv teilnehmen und ihren Gesprächspartnern zuhören (Tsetschladze, 2016, S. 39).

Das folgende Übungsbeispiel aus dem Lehrwerk Aspekte B1+ ist für eine Meinungsäußerung sehr geeignet. Die Lernenden können zuerst ihr Pro und Kontra zum vorgegebenen Thema sammeln und danach entweder mit ihrem Partner oder in der Gruppe eventuell auch im Plenum ihre Meinung äußern und mit ihren Argumenten darüber diskutieren.

The image shows a worksheet for an argumentative speaking exercise. It consists of two main columns for notes, a central instruction box, and a small icon.

- Pro „Hotel Mama“**  
lange Ausbildungszeiten
- Contra „Hotel Mama“**  
auf eigenen Beinen stehen

**d) Was spricht Ihrer Meinung nach gegen das „Hotel Mama“? Diskutieren Sie zu zweit und vergleichen Sie im Kurs.**

▶ 01

Abbildung 8: Übungsbeispiel zur Argumentatives Sprechen (Aspekte B1+, 2017, S. 33)

d) *Instruktionsaufträge*, die Lernenden bitten, spezifische Anweisungen zu folgen, zählen ebenfalls zu den dialogischen Sprechaktivitäten und erfordern aktives Zuhören und Verstehen sowie die Fähigkeit, Anweisungen zu geben und zu befolgen. Diese Aktivitäten können sowohl in einer kleinen Gruppe als auch in Paaren durchgeführt werden (Schatz, 2006, S. 129-132). Monologische Redebeiträge und Erzählen sind schwieriger für das Erlernen einer Fremdsprache.

Im Gegensatz dazu bieten Dialoge oder Interviews immer Gelegenheiten, Fragen zu stellen oder zu antworten, aber beim Erstellen eines Monologs ist der Sprecher allein und muss

sicherstellen, dass die gesamte Struktur korrekt und der Inhalt verständlich ist (Schatz, 2006, S. 132-147).

Häussermann und Piepho (1996) unterscheiden dabei unter anderem das *Beschreiben* von Gegenständen mit ihren Funktionen, das Benennen von Bildinhalten, die Bildbeschreibung und den Bildvergleich. Diese Aufgabenformen sind wichtig für die Vermittlung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten, insbesondere im Zusammenhang mit Schreib- und Lesekompetenzen. Es erfordert von den Lernenden eine sorgfältige Beobachtung und Analyse von visuellen Inhalten, sowie eine präzise und prägnante Verwendung der Sprache, um die beschriebenen Dinge zu präsentieren.

Im Gegensatz zum Beschreiben, das eine sachliche und objektive Darstellung von Dingen beinhaltet, ist das *Erzählen* viel persönlicher und spontaner, und es kann auch unterhaltsamer sein. Es ermöglicht es den Sprechern, Themen aus dem Alltag und persönliche Erfahrungen zu nutzen, was es interessanter für das Publikum macht. Ein weiterer interessanter Aspekt des Erzählens ist der Perspektivenwechsel, bei dem die Geschichte aus der Sicht einer anderen Person erzählt wird. Dies erhöht die Spannung und fügt der Geschichte eine weitere Dimension hinzu. Allerdings ist es auch schwieriger, da es erfordert, dass der Erzähler die Perspektive und die Gedanken einer anderen Person genau darstellen muss.

### ***2.1.5.3. Simulierende Aufgaben und Übungen zum Sprechen***

Diese Typologie umfasst Rollenspiele, Dialoge und Situationssimulationen. Durch diese Übungen simuliert der Sprecher im Klassenzimmer Situationen, die im Alltag oder im wirklichen Leben vorkommen können. Da das Ziel des Fremdsprachenlernens darin besteht, die Lernenden auf die entsprechenden Kommunikationssituationen vorzubereiten, ist bei dieser Übungsform ein starker Bezug zu den angestrebten Zielen, wie und in welchem Zusammenhang die Fremdsprache in Zukunft verwendet werden soll, von großer Bedeutung (Schatz, 2006, S. 149).

Für Dialoge und Rollenspiele ist es charakteristisch, dass sie die Fähigkeiten Hörverstehen, Sehen und Sprechen kombinieren und somit das Sprechen in einem realitätsnahen Kontext üben. Es sind bestimmte Voraussetzungen erforderlich, um ein Rollenspiel im Unterricht durchzuführen. Die Wahl des Themas ist von großer Bedeutung für

die Beteiligung der Lernenden. Es empfiehlt sich außerdem, Rollenkarten vorzubereiten, damit die Aufgaben der Lernenden klar sind und sie leicht in ihre Rollen schlüpfen können. Um das Sprechen zu erleichtern, sollten auch die notwendigen Diskursmittel aktiviert werden. Es ist außerdem wichtig, genügend Zeit für diese aufwändige Übung einzuplanen, da die Lernenden Zeit für die sprachliche und emotionale Vorbereitung benötigen (Schatz, 2006, S. 148-151).

Ein weiterer wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Rollenspiel-Unterricht ist, dass die Lehrerin oder der Lehrer die vorgegebenen Aufgaben sehr genau und verständlich erklärt. Es ist unbedingt darauf zu achten, dass das Rollenspiel freiwillig ist und die Lernenden niemals dazu gezwungen werden, ohne eigenen Wunsch mitzuspielen oder vor der Klasse aufzutreten. Während des Rollenspiels sollten keine Korrekturen vorgenommen werden, da es nicht darum geht, grammatisch korrekt zu sein, sondern darum, die gelernte Fremdsprache möglichst natürlich auszudrücken. Unterbrechungen während des Sprechens können die Lernenden behindern (Buttaroni/Knapp, 1988).

#### ***2.1.5.4. Zu den alltäglichen Kommunikationsanlässen annähernde Aufgaben und Übungen zum Sprechen***

Aufgaben und Übungen, die sich der echten Kommunikation nähern, beinhalten Aktivitäten und Tasks, die darauf abzielen, die ungehinderte Ausdrucksweise zu fördern. Das bedeutet, dass die Schüler ohne Einschränkungen sprechen. Es gibt keine direkten Anweisungen aus dem Lehrbuch oder vom Lehrer. In der Regel wollen sie nur etwas mitteilen oder erfahren. Schatz (2006, S. 161) betrachtet die mündliche Produktion als soziales Handeln, als echte Kommunikation und Interaktion, als eine Handlung, bei der die Gesprächspartner tatsächlich etwas voneinander erfahren können. Echte Kommunikation bezieht sich auf Schatz (2006, S. 168) auf mitteilungsorientierte Kommunikation im Gegensatz zu sprachbezogener Kommunikation, bei der die Inhalte nur als Vorwand dienen, die Sprache zu üben. Natürlich ist es für die Schüler einfacher, in ihrer Muttersprache zu kommunizieren, aber sie sollten dazu ermutigt werden, sich auch in der Fremdsprache auszudrücken, auch wenn sie Fehler machen.

## 2.2. Die Lehrwerkanalyse und die Kriterienkataloge

Die Verwendung von Kriterienkatalogen in der Analyse von Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lehrwerken hat in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Diese Art der Analyse ermöglicht es, Lehrwerke systematisch auf ihre Qualität und Nützlichkeit für den DAF-Unterricht zu überprüfen. In diesem Kapitel wird zuerst auf die Begriffsbestimmung der Lehrwerkanalyse und ihrer Methoden eingegangen, zudem folgt dann die Erläuterung mancher Kriterienkataloge und der Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Die Durchführung einer Lehrwerkanalyse zielt darauf ab, in Sprachkursen das passende Lehrmaterial zu verwenden. Diese Analyse unterstützt die Lehrkräfte dabei, sich in der umfangreichen Palette von Lehrwerken zurechtzufinden. Verschiedene Faktoren sind für das Erreichen der Lernziele im Fremdsprachenunterricht ausschlaggebend. Hierzu zählen beispielsweise die Ausbildung und Erfahrung der Lehrperson, die Motivation der Studierenden, das Lernumfeld und natürlich auch die Auswahl des Lehrwerks. Die Lehrwerkanalyse dient zur korrekten Auswahl von Lehrmaterialien - es handelt sich dabei um eine Untersuchung von Lehrmaterialien in Bezug auf deren Inhalte und Konzepte. Hierbei kommen quantitative Methoden und umfangreiche, an die jeweilige Forschung angepasste Kriterienkataloge zum Einsatz (Hubáčková, 2019, S. 32).

Es ist entscheidend, die Lehrwerkanalyse nicht mit zwei anderen, ähnlich klingenden Konzepten zu verwechseln: der Lehrwerkkritik und der Lehrwerkbegutachtung. Die Lehrwerkkritik bezieht sich eher auf die Praxis und zielt auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden ab. Sie bietet spezifische Empfehlungen für eine bestimmte Zielgruppe (beispielsweise Lernende in Integrationskursen, Kinder in Grundschulen oder Schüler, für die Deutsch die zweite Fremdsprache ist). Darüber hinaus vergleicht die Lehrwerkkritik ein Lehrwerk mit anderen, die für dieselbe Kategorie herausgegeben wurden und kann sowohl positive als auch negative Aspekte des kritisierten Lehrwerks „zwischen den Zeilen“ zum Ausdruck bringen (Hubáčková, 2019, S. 32).

Lehrwerkbegutachtungen sind Verfahren, bei denen ein Lehrwerk offiziell für eine bestimmte Zielgruppe oder ein spezifisches Ziel entweder befürwortet oder abgelehnt wird. Ein Beispiel für eine solche offizielle Begutachtung ist die Liste der vom Bundesamt für Migration

und Flüchtlinge (BAMF)<sup>3</sup> zugelassenen Lehrwerke für den Sprach- und Orientierungskurs des Integrationskurses.

Obwohl Lehrwerkkritik und Lehrwerkbegutachtung wissenschaftliche Kriterien und Verfahren einsetzen, können sie als weniger wissenschaftlich angesehen werden, da hier auch subjektive Faktoren eine Rolle spielen. Bei staatlichen Begutachtungen lässt sich zudem oft kein Nachweis für die Korrektheit der Auswahl erbringen (Funk, 2010, S. 364). Aus diesem Grund konzentriert sich diese Masterarbeit auf eine objektive Lehrwerkanalyse, die durch Kriterien des GER untermauert wird.

Auf dem Markt gibt es zahlreiche Verlage, die Lehrmaterialien für verschiedene Fachgebiete anbieten. Für DaF-Lehrkräfte sind insbesondere die Verlage Klett, Hueber und Langenscheidt bekannt. Jeder dieser Verlage offeriert eine Vielzahl von Lehrwerken, und die Entscheidung, welcher Verlag und welche Lehrwerkreihe für den Unterricht ausgewählt wird, liegt letztendlich beim Lehrer. Bei dieser Auswahlentscheidung wird er nicht nur durch die spezialisierte Koordinatorin eines Verlags unterstützt, sondern auch - falls keine Koordinatorin zur Verfügung steht - durch eine gründliche Lehrwerkanalyse. Die korrekte Auswahl des Lehrwerks ist von zentraler Bedeutung für erfolgreiches und motivierendes Sprachenlernen (Hubáčková, 2019, S. 33).

### **2.2.1. Methoden der Lehrwerkanalyse**

Es wurden mehr als 300 Forschungsmethoden erfasst. Die Lehrwerkanalyse wird in drei Kategorien eingeteilt: nach Forschungszweck, -gegenstand und -methoden. Průcha (1998) erwähnt die folgenden Methoden (zitiert nach Hubáčková, 2019, S. 33).

Quantitative Methoden stehen in Verbindung mit statistischen Verfahren, durch die verbale Elemente (z.B. Fachtermini im Lehrbuch) oder nonverbale Elemente (z.B. Fotografien, Schemata) verglichen werden. Das Ergebnis ist ein quantitativer Koeffizient.

Inhaltsanalytische Methoden identifizieren qualitative Eigenschaften in Bezug auf den Inhalt des Lehrwerks. Fragenmethoden werden mittels verschiedener Fragen umgesetzt.

---

<sup>3</sup> [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile)

Hierfür werden Fragebögen und persönliche Gespräche verwendet. Die Antworten können geschlossen oder offen sein.

Beobachtungsmethoden, die typischerweise zur Beobachtung eines Subjekts verwendet werden, finden im Bereich der Lehrwerkanalyse selten Anwendung. Diese Methoden sind relevant für die Beobachtung der Arbeit mit einem Lehrwerk.

Testmethoden ermitteln, welche Ergebnisse ein Lehrwerk in Bezug auf die Kenntnisse des Lernenden erzielt. Hierfür werden verschiedene speziell für diesen Zweck vorbereitete Tests verwendet.

Experimentelle Methoden kommen zum Einsatz, wenn ermittelt werden soll, welche Ergebnisse und Effekte neue Modifikationen erzielen. Bei dieser Methode werden die alte und die neue Version eines Lehrwerks in einer experimentellen Gruppe verwendet.

Komparative Methoden sind Ansätze, die unterschiedliche Lehrwerke eines Faches oder verschiedene Jahrgänge eines bestimmten Lehrwerks miteinander vergleichen. Diese Methoden sind nützlich, um Unterschiede und Ähnlichkeiten zu identifizieren, um möglicherweise eine fundierte Auswahl zu treffen oder Entwicklungen und Veränderungen im Laufe der Zeit zu erkennen (Průcha, 1998, S. 47-48, zitiert nach Hubáčková, 2019, S. 34).

### **2.2.2. Kriterienkataloge zur Lehrwerkanalyse**

Für einen ersten Überblick über die Lehrwerkforschung sind aus den Artikeln von Neuner (2003) und Krumm/Ohm-Duszenko (2001) zu ermitteln, dass die Analyse und Kritik von Lehrwerken in der Disziplin "Deutsch als Fremdsprache" schon fast so alt sind wie die Disziplin selbst. Es gibt jedoch deutlich weniger Arbeiten zur eigentlichen Lehrwerkforschung.

Ein Meilenstein auf dem Gebiet der Lehrwerkanalyse und -kritik ist das sogenannte Mannheimer Gutachten (Engel et al., 1977, 1979). In den 1970er Jahren wurden neun Wissenschaftler vom Auswärtigen Amt beauftragt, Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache zu überprüfen.

Das Gutachten sollte den Lehrenden genaue Informationen über die methodischen Implikationen, die Struktur eines Lehrwerks und seine Zielsetzungen liefern, um einen

lernzielorientierten Unterricht durchführen zu können, der der Konzeption des Lehrwerks und den Kursteilnehmern gerecht wird (Engel et al., 1977, S. 9). Im Jahr 1981 fand ein Werkstattgespräch der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen statt, aus dem die Publikation „Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik“ (Krumm, 1982) hervorging (zitiert nach Vögel & Manita)<sup>4</sup>.

Schon damals forderte Krumm, dass die hermeneutische Lehrwerkanalyse, die mit dem Mannheimer Gutachten begonnen wurde, durch empirische Lehrwerkforschung ergänzt werden sollte. Insbesondere die Wirkungen von Lehr- und Lernmaterial sollten genau untersucht werden (Krumm, 1982, S. 2). Zwanzig Jahre später können Krumm/Ohm-Duszenko (2001, S. 1037) auf einige Untersuchungen verweisen, aber in den veröffentlichten Beiträgen der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts wünschen sich einige Forscher noch mehr empirische Untersuchungen in diesem Bereich (Henrici, 1999, S. 86, Krumm, 1999, S. 125-126).

In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren wurde es etwas ruhiger um die Lehrwerkforschung und -analyse. Im Jahr 1994 erschien ein Sammelband zum Thema „Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken“ sowie eine Testversion einer Fernstudienunit mit dem Titel „Lehrwerkanalyse“ (Kast/Neuner, 1994, S. 23). Im Jahr 1999 widmete sich neben der oben genannten Aufsatzsammlung (Bausch et al., 1999) ein weiterer Sammelband (Börner/Vogel, 1999) dem Thema Lehrwerkforschung.

Die veröffentlichte Studie von Röttger (2004) leistet nach Hu (2005, S. 239) einen Beitrag zur Forschung über die Wirkung von Lehrwerken (Vögel & Manita, ebd.).

Die sogenannte Lehrwerkanalyse dient zur korrekten Auswahl von Lehrmaterialien. Dieser Begriff und der damit verbundene Prozess bezeichnen die Beschreibung und Bewertung eines ausgewählten Lehrwerks nach festgelegten Kriterien. Diese Analyse ermöglicht es den Lehrenden, eine fundierte Entscheidung zu treffen, die die Lernziele, den Bildungshintergrund und die Erfahrungen der Lehrenden, die Motivation der Lernenden und andere wichtige Faktoren berücksichtigt (Barkowski & Krumm, 2010, S. 189).

Die bekannten Mannheimer Gutachten, publiziert von zehn Experten in den Jahren 1977 und 1979 in Heidelberg, stellen einen bedeutenden Kriterienkatalog dar. Diese Gruppe wird oft

---

<sup>4</sup> zitiert nach Vögel & Manita, [https://www.jstage.jst.go.jp/article/jgg/126/0/126\\_KJ00005826109/pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jgg/126/0/126_KJ00005826109/pdf), 15.06.2023

als Pionier der systematischen und fachlichen Lehrwerkanalyse angesehen (Barkowski, Krumm, 2010, S. 205). Die Mannheimer Gutachten konzentrieren sich auf drei Hauptaspekte: die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Linguistik und die Landeskunde der deutschsprachigen Länder. Ihre Arbeit hat maßgeblich dazu beigetragen, die Standards und Methoden für die Analyse und Bewertung von Lehrwerken zu etablieren (Hubáčková, 2019, S. 34).

Es existieren zahlreiche Kriterienkataloge, nach denen Lehrwerke analysiert werden können. Einige Beispiele dafür sind:

- Das "Reutlinger Raster" von M. Rauch und L. Tomaschewski.
- Das „Bielefelder Raster" von M. Laubig, H. Peters und P. Weinbrenner (1986).
- Der „Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien" (1977) von Jenkins.
- Der "Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern" (1985), Universität Uppsala/ Goethe-Institut Stockholm.
- „Qualitätsmerkmale und Indikatoren" (2004) und "Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse" von Funk.
- Die „ESL Textbook Evaluation Checklist" (2005) von Miekley.
- „Qualitätskriterien | Evaluation von Unterrichtsmedien | Globales Lernen & BNE" (2012) von der Stiftung Bildung und Entwicklung SBE.
- ...

(Hubáčková, 2019, S. 34).

Jeder dieser Kataloge bietet unterschiedliche Perspektiven und Ansätze für die Analyse und Bewertung von Lehrwerken, je nach den spezifischen Anforderungen und Zielen des Unterrichtskontexts.

Ein Kriterienraster dient in der Tat als Unterstützung und nicht als einengende Struktur. Bevor ein oder mehrere Raster in einer Lehrwerkanalyse verwendet werden, sollte sorgfältig

überlegt werden, welche Fragen für den spezifischen Kontext relevant sind (Kast, Neuner, 1994, S. 100). Einige Fragen müssen möglicherweise gestrichen, geändert oder ergänzt werden, um den spezifischen Bedürfnissen und Zielen des Unterrichts gerecht zu werden. Letztendlich sollte das Raster ein flexibles Werkzeug sein, das den Prozess der Lehrwerkauswahl und -bewertung erleichtert und strukturiert.

Im Weiteren dieses Kapitels werden manche Kriterienraster ausführlich dargestellt.

### **2.2.2.1. Mannheimer Gutachten**

Einer der ausführlichsten Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache ist das Mannheimer Gutachten. Die Kriterien sind in die Bereiche Didaktik, Linguistik und Themenplanung (Deutschlandkunde) unterteilt (Engel, 1981, S. 9). Es ist zu beachten, dass dieser Kriterienkatalog keine bestimmte Unterrichtsmethode bevorzugt, sondern Lehrwerke an ihrer Relevanz für die Adressaten, an der Transparenz und an konsensfähigen Prinzipien im Bereich des Deutschunterrichts für Lernende mit Migrationshintergrund bewertet. Es soll untersucht werden, inwieweit versucht wird, die Sprache als Form sozialen Handelns unter den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts zu vermitteln (Engel, 1981, S. 17). Allerdings werde ich diese Kriterien nicht in meiner Arbeit berücksichtigen. Ein paar Kriterien, die für die Mannheimer Gutachten bestimmt sind lauten wie folgend:

- 1) Fragen zum didaktischen Bereich:
  - Welche allgemeinen Ziele und Grundlagen hat das Lehrwerk?
  - Für welche Zielgruppe und mit welchen Vorkenntnissen ist es konzipiert?
  - Welcher ist der generelle Aufbau des Lehrwerks?
  - Gibt es inhaltliche Beziehungen zwischen den Lektionen (Leitmotive, Verbindungen)?
  - Sind die Texte in Bezug auf Textsorten oder Situationstypen über die Lektionen verteilt?

- Welche Fertigkeiten werden trainiert (verstehendes Hören, verstehendes Lesen, imitatives Sprechen, produktives Sprechen, Schreiben)?

- Wie werden diese Fertigkeiten trainiert (gleichzeitig, nacheinander, nur einige Schwerpunktmäßig)?

2) Fragen zum linguistischen Bereich:

- Wie authentisch sind die Texte im Lehrwerk?

- Welche Arten von Texten werden verwendet (z.B. imaginative Texte, expositorische Texte wie Zeitungen, Fachbücher oder Tondokumente)?

- Wie wurden die Texte übernommen (authentisch unverändert, authentisch adaptiert, gekürzt, nicht ersichtlich)?

- Wurden speziell für Lehrzwecke erstellte Texte vom Lehrwerkautor verwendet?

- Entsprechen die Art und Herkunft der Texte den Anforderungen an Aktualität?

3) Fragen zum Bereich des Themenplanung:

- Passt die Auswahl der Textsorten zur Zielgruppe und ist sie angemessen?

- Wurde die Auswahl der Texte mit dem Ziel der Entwicklung sozialer Kompetenz (Orientierungskompetenz) getroffen?

- Welche Präferenzen für Textformen ergeben sich aus dem Lehrwerk?

#### **2.2.2.2. Stockholmer Kriterienkatalog**

Der Stockholmer Kriterienkatalog ist ein Instrument zur Analyse und Bewertung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (DaF). Er enthält eine Reihe von Kriterien, die in verschiedene Bereiche unterteilt sind, um die Qualität von DaF-Lehrwerken zu beurteilen.

Die Bereiche des Stockholmer Kriterienkatalogs sind (Krumm, 1994, S. 101):

1. Didaktik: Hier werden Aspekte wie Zielgruppe, Lernvoraussetzungen, Aufbau, Zusammenhang und Fertigkeiten des Lehrwerks untersucht.
2. Linguistik: Hier werden die sprachlichen Aspekte des Lehrwerks untersucht, wie z.B. die Grammatik, der Wortschatz und die Pronomination, die Authentizität der Texte und die phonetischen Aspekte.
3. Themenplanung (Deutschlandkunde): Hier werden die thematischen Inhalte des Lehrwerks untersucht, wie z.B. die Themen, die regionale und kulturelle Vielfalt und die Interkulturalität
4. Medien: Hier geht es um die Verwendung von Medien und Technologien im Lehrwerk, wie z.B. Audios, Videos, Online-Materialien.
5. Ergänzende Materialien: Hier werden die zusätzlichen Materialien, wie z.B. Arbeitsbücher, Übungsbücher, Lösungen, Audio-CDs und andere Ressourcen untersucht, die zum Lehrwerk gehören oder dazu erhältlich sind.

### ***2.2.2.3. Arbeitsfragen und Qualitätsmerkmale von Funk***

Funk (2004, S. 41-42) argumentiert in seinem Artikel, dass die Effektivität des Lehrens und Lernens von vielen Faktoren beeinflusst wird und das Lehrmaterial lediglich ein Teil davon ist. Daher wird die Qualität der Lehrmaterialien in vielen Diskussionen in Frage gestellt. In seinem Beitrag benennt Funk verschiedene Kritiken an Lehrmaterialien, von denen eine von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist. Es wird nämlich bemängelt, dass die Vielfalt der Verarbeitungsprozesse in Lehrmaterialien aus didaktisch-methodischer Sicht Mängel aufweist, da ihr begrenztes Angebot an Übungen und Aufgaben wenig Bezug zu den Möglichkeiten der realen Sprachverwendung der Zielgruppe hat (Yılmaz, 2019, S. 50).

Funk gibt in seinem Artikel seine Meinung darüber ab, dass die Qualität des Lernens und Lehrens von vielen Faktoren beeinflusst wird und dass das Lehrwerk nur einer dieser Faktoren ist. Er betont, dass auf Tagungen oft über die Qualität von Lehrwerken diskutiert wird. Funk gibt an, dass eine der häufigsten Kritiken an Lehrwerken ist, dass ihr begrenztes Übungs- und Aufgabenrepertoire keine Bezüge zur realen Sprachverwendung der Zielgruppe aufweist. Er argumentiert, dass Lehrwerke, insbesondere wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten,

ein gestuftes, geordnetes und theoretisch fundiertes Lernprogramm sein können, das Theorie- und Praxiserfahrungen enthält und zur Verfügung stellt, jedoch nicht alles umfassend anbietet für den Unterricht. Er bestätigt damit die Auffassung von Kleppin, dass Lehrwerkanalyse und -forschung in der Regel auf Kritik und Beurteilung von Lehrwerken beschränkt ist und selten Praxisbezug hat (Funk, 2004, S. 42).

Funk (2004) schlägt eine Methode vor, um Lehrwerke zu bewerten, indem er zwölf wichtige Qualitätsmerkmale vorschlägt, die aus der Sicht der Fachdidaktik wichtig sind. Diese Merkmale werden durch Indikatoren ergänzt, um Interpretationsfehler zu vermeiden. Trotzdem ist diese Liste ein flexibles Instrument, das je nach Bedürfnissen der Benutzer erweitert werden kann und bei dem die einzelnen Qualitätsmerkmale unterschiedlich gewichtet werden können. Eine kurze Auflistung der Qualitätsmerkmale (gekennzeichnet mit Q) ist im weiteren Verlauf zu sehen.

- Q1 Mediale Ausstattung und Gestaltung (beinhaltet z. B. CDs und Internetseiten zum Lehrwerk)
- Q2 Curriculare Anpassung (orientiert sich das Lehrwerk am Europäischen Referenzrahmen und an Profilen Deutsch)
- Q3 Passgenauigkeit in Bezug auf die eigene Institution (ist z. B. das Material für die Unterrichtszeit und -ziele angemessen, wie ist das Preis-/Leistungsverhältnis)
- Q4 Fremdsprachendidaktische Aktualität bezüglich der Fähigkeit Hören (gibt es z. B. viele differenzierte Hörübungen, die Vorgaben von Profilen Deutsch berücksichtigen)
- Q5 Fremdsprachendidaktische Aktualität bezüglich der Fähigkeit Lesen (z. B. berücksichtigt das Angebot an Lesetexten Profil Deutsch)
- Q6 Sprachliche Aktualität im Bereich Sprechen (z.B. entsprechen die Dialoge den Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens)
- Q7 Sprachliche Aktualität im Bereich Schreiben (z.B. beginnen die Lernenden von Anfang an, aus ihrer eigenen Perspektive zu schreiben)
- Q8 Konzeption von Übungen und Aufgaben (z.B. werden die Fertigkeiten integriert trainiert und die Übungen führen zu einer kommunikativen Aufgabe)

- Q9 Grammatik und Phonetik (z.B. wird die grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert und die Phonetikübungen sind in inhaltliche Übungen integriert)
- Q10 Arbeit am Wortschatz (z.B. werden Vorschläge zur Unterscheidung zwischen Verstehenswortschatz und produktivem Wortschatz gemacht und der Wortschatz wird assoziativ geübt)
- Q11 Inhalte und Landeskunde (z.B. werden Kenntnisse über das Land entsprechend den europäischen Niveaustufen vermittelt)
- Q12 Evaluation und Selbstevaluation (z.B. gibt das Lehrwerk Lernziele vor und fördert die Selbstevaluation) (Funk, 2004, S. 44)

Da die Übungen und Aufgaben zur Sprechfertigkeit ein wichtiges Qualitätsmerkmal sind, werden sie in dieser Arbeit detailliert betrachtet. Der Fokus liegt dabei auf der Übereinstimmung mit den Anforderungen des Europäischen Referenzrahmens, nach GER.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) gilt als ein international anerkanntes Standardwerk, das entwickelt wurde, um die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern und die Vergleichbarkeit von Sprachkompetenzen zu ermöglichen. Der GER hat das Ziel, einen gemeinsamen Rahmen für das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachen unabhängig von der spezifischen Sprache oder dem Lernkontext zu schaffen (Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, 2001, S. 8-39).

Der GER bietet eine systematische Beschreibung der verschiedenen Kompetenzniveaus, die Lernende in einer Fremdsprache erreichen können. Er gliedert sich in sechs Sprachniveaus von A1 (Anfänger) bis C2 (sehr fortgeschritten), die jeweils anhand von Kompetenzstufen in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben beschrieben werden.

Die Kriterien des GER dienen dazu, die Sprachkompetenzen auf eine transparente und vergleichbare Weise zu beschreiben. Sie umfassen sprachliche und kommunikative Fähigkeiten, Kenntnisse in Grammatik, Wortschatz und Aussprache sowie die Fähigkeit, Sprache angemessen in verschiedenen Situationen und Kontexten anzuwenden. Darüber hinaus werden auch interkulturelle Kompetenzen berücksichtigt (Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, 2001, S. 8-39).

Der GER verwendet eine Skala von sechs Referenzniveaus, die Lernende von einfachen alltäglichen Situationen (A1) bis hin zu komplexen fachlichen oder literarischen Texten (C2) befähigen. Jedes Niveau wird durch spezifische Kriterien definiert, die die Lernziele und Fähigkeiten beschreiben, die auf diesem Niveau erreicht werden sollten (Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, 2001, S. 8-39).

### **2.3. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), entwickelt vom Europarat in den 1990er Jahren, stellt ein international anerkanntes Beschreibungsschema für sprachliche Kompetenzen dar (Moser, 2004).

Der GER ist kein Curriculum, das Ziele und Methoden vorgibt. Stattdessen dient er häufig bei der Erstellung von Lehrplänen und bei der Bewertung von Sprachkenntnissen als ein Rahmenvorgabe, ein Bezugs- oder Referenzrahmen für alle Aspekte des Sprachenlernens, -lehrens und der Beurteilung von Sprachkenntnissen (GER, 2001).

Der Referenzrahmen bietet eine einheitliche Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen in der Zielsprache, curricularen Richtlinien, Prüfungen und Lehrmaterialien in ganz Europa. Darüber hinaus weist er Sprachlernenden den Weg, indem er aufzeigt, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie verbessern sollten, um die Sprache für kommunikative Zwecke zu nutzen. Der Referenzrahmen dient auch zur Beschreibung der Sprachkompetenzniveaus, um Sprachlernenden die Möglichkeit zu geben, ihre Lernfortschritte kontinuierlich und auf jeder Stufe des Lernprozesses zu messen. Neben der Schaffung einer gemeinsamen Grundlage zielt der GER darauf ab, Barrieren abzubauen, die aus Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa resultieren. Dadurch fördert der Referenzrahmen die Sicherstellung des Zugangs zu effektiven Lernwegen für alle Bevölkerungsgruppen und erleichtert das Erlernen der Sprachkenntnisse anderer Mitgliedsstaaten (Arslan Çavuşoğlu, 2020, S. 25).

Boldizsár (2007, S. 9, zitiert nach Arslan Çavuşoğlu, 2020, S. 25-26) unterstreicht, dass das Dokument „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen“ ein zentrales Fundament in der praxisorientierten Sprachwissenschaft und den pädagogischen Umsetzungen darstellt, die zu seiner Struktur und seinem Umfang beigetragen

haben. Die Sprachforscher und Experten sowohl aus dem Europarat als auch aus verschiedenen Ländern kommen zur Schlussfolgerung, dass diese Ausarbeitung eine generalisierte und wissenschaftlich fundierte Strategie in der Sprachausbildung darstellt und dass das Fachgebiet dadurch gedeihen wird (Arslan Çavuşoğlu, 2020, S. 25-26).

Neuner postuliert, dass der GER beinahe als bahnbrechend für die Lehre in Fremdsprachen angesehen werden kann, wenn er im Zusammenhang mit Lehrbüchern, Lehrplänen, oder anders ausgedrückt, innerhalb des gesamten Spektrums des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt wird (Neuner, 2003, S. 142).

Angesichts der Vielfalt der Bildungssysteme in Europa, die oftmals eine erfolgreiche Kommunikation erschweren, verbessert der GER die Durchschaubarkeit von Lehrplänen, Kursen, Richtlinien und Qualitätszertifikaten. Mit Hilfe von objektiven Kriterien zur Darstellung von Sprachkompetenzen kann die Anerkennung von Qualifikationen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden, vereinfacht werden. Auf diese Weise wird ebenfalls die Mobilität innerhalb Europas begünstigt (GER, 2001).

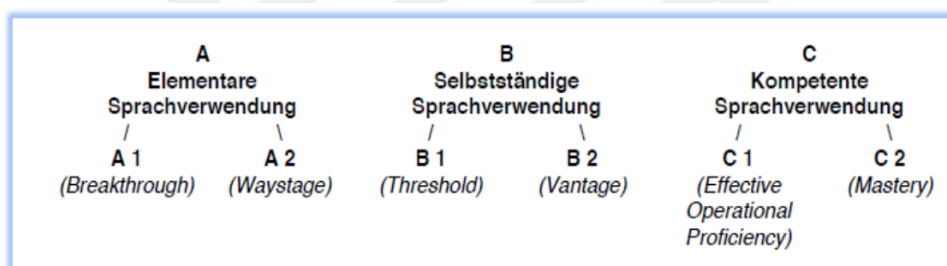
Zur Unterstützung der Mehrsprachigkeit in der EU wird von den Unionsbürgerinnen und Bürgern erwartet, dass sie zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen erlernen. In diesem Prozess werden einige Fertigkeiten stärker und andere weniger ausgeprägt sein. Durch die Darstellung der Teilqualifikationen im Referenzrahmen können solche Kompetenzen leichter identifiziert und folglich weiterentwickelt werden. Auf diese Weise können die Unionsbürgerinnen und Bürger effektivere Ergebnisse erzielen und mehrere europäische Sprachen beherrschen (GER, 2001).

Die Sprachfertigkeiten in jeder Fremdsprache können durch drei umfassende Referenzniveaus beschrieben werden: A (Grundlegende Sprachanwendung), B (Unabhängige Sprachanwendung) und C (Kompetente Sprachanwendung). Diese Referenzniveaus sind weiterhin in Stufen gegliedert:

- A Grundlegende Sprachanwendung: A1 und A2
- B Unabhängige Sprachanwendung: B1 und B2
- C Kompetente Sprachanwendung: C1 und C2

Die sechs Stufen umfassen fünf Fertigkeiten: Lesen, Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben (GER, 2001, S. 34).

Der GER legt fest, dass die Lernenden über Faktenwissen verfügen sollten, wie zum Beispiel grammatische Regeln oder Höflichkeitsregeln einer Kultur, mit dem Ziel, dieses Wissen automatisch anwenden zu können, indem sie ihre persönlichen Eigenschaften und Einstellungen nutzen. Um festzustellen, wie gut die Lernenden kommunikative Aktivitäten durchführen und wie sprachlich handlungsfähig sie sind, definiert der GER-Kompetenzniveaus. Dabei geht der GER von drei großen Referenzniveaus (A, B, C) aus und unterteilt sie in je zwei Teilniveaus, was insgesamt sechs Niveaustufen ergibt (GER, 2001, S. 34). Diese Niveaustufen werden mittlerweile auf allen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (DaF) verwendet und bieten eine allgemein anerkannte Orientierung für die Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden. (GER, 2001, S. 34). Die gemeinsamen Referenzniveaus bezeichnet der Europarat (2001) wie folgend:



**Abbildung 9: Die gemeinsamen Referenzniveaus (Europarat, 2011, S. 34, zitiert nach Yilmaz, 2019, S. 46)**

Um die Verwendung der Niveaustufen des GER zu vereinfachen, gibt es eine verkürzte „globale“ Tabelle, die die Niveaus mit allgemeinen Beschreibungen der dazugehörigen Fähigkeiten darstellt. Da sich in dieser Skala zeigt, was ein Lernender auf einer bestimmten Niveaustufe können sollte, wird sie auch als „Kann-Skala“ bezeichnet (GER, 2001, S. 34).

Da der GER allgemein gehalten ist und lediglich beschreibt, inwieweit die Lernenden bestimmten kommunikativen Herausforderungen und Aufgaben gewachsen sind, enthält er keine spezifischen Angaben darüber, welche grammatischen Phänomene und welchen Wortschatz Lernende auf welcher Stufe für Deutsch als Fremdsprache erwerben sollten. Um diese Lücke zu schließen, wurden in der spezifischen Anwendung des GERs *Profile deutsch* (Glaboniat et al., 2003) Wort- und Strukturlisten bereitgestellt, anhand derer sich Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache orientieren. Daher wird im Folgenden auf *Profile deutsch* näher

eingegangen und es ist zu erwähnen, dass auch für die in dieser Arbeit durchgeführte Lehrwerkanalyse auf *Profile deutsch* Bezug genommen wird (Yılmaz, 2019, S. 46).

### **2.3.1. Profile Deutsch**

Die CD-ROM *Profile deutsch* mit Begleitbuch ist eine elektronische Datenbank, die Grundlagen für einen handlungsorientierten Unterricht in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bereitstellt. Sie enthält Lernzielbestimmungen für die Niveaus A1 bis C2 in Form von Kannbeschreibungen und Listen zu den für die jeweiligen Niveaustufen benötigten sprachlichen Mitteln wie Sprachhandlungen, Wortschatz und Grammatik. Mit *Profile deutsch* kann man Antworten auf die Frage finden, welche sprachlichen Handlungen eine Person auf einem bestimmten Niveau ausführen kann und welche sprachlichen Mittel dafür benötigt werden. (Glaboniatn et al., 2003, S. 7).

### **2.3.2. Die Sprechfertigkeit nach GER (Profile Deutsch)**

Die Fertigkeit Sprechen ist eine der vier sprachlichen Fähigkeiten, die nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und nach dem Konzept von *Profile deutsch* betrachtet werden. Im GER werden die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen als gleichwertig betrachtet und als wichtige Aspekte des Spracherwerbs betont. *Profile deutsch* nutzt die GER-Kompetenzbeschreibungen als Grundlage und fügt spezifischere Kann-Beschreibungen hinzu, um die Fertigkeit Sprechen auf den verschiedenen Niveaustufen genauer zu beschreiben.

Auf dem Niveau A1 im Bereich der Fertigkeit Sprechen, sollten Lernende in der Lage sein, einfache, routinemäßige Austausche durchzuführen, beispielsweise sich und andere vorstellen, ihre Anschrift und Telefonnummer nennen, einfache Anweisungen und Richtungen verstehen und geben sowie kurze Botschaften und Mitteilungen hinterlassen. Sie sollten auch in der Lage sein, einfache Fragen zu stellen und zu beantworten, und einfache Sätze und häufig verwendete Ausdrücke zu verwenden, um sich und andere zu beschreiben.

In der folgenden Tabelle aus der globalen Kann-Skala soll gezeigt werden, was die Lernenden auf dem Niveau A1 können, sollten (GER, 2001, S. 35).

<b>Elementare Sprachverwendung</b>	<b>A2</b>	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	<b>A1</b>	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

**Abbildung 10: Globale Kann-Skala für das Niveau A1**

Um ihre eigenen elementaren Sprachverwendungen zu bewerten, stellt GER den Lernenden ein Evaluationswerkzeug zur Verfügung. Dieses Raster dient als Orientierungshilfe, um ein erstes Profil der eigenen Sprachfähigkeiten zu erstellen. Anschließend können die Lernenden sich mithilfe von detaillierten Checklisten und Beschreibungen ihrer Kompetenzstufen selbst beurteilen (GER, 2001, S. 36-37). Ein Beispiel aus diesem Raster zeigt die wichtigen Sprachfähigkeiten auf dem Niveau A1.

		<b>Sprechen</b>	
		<b>An Gesprächen teilnehmen</b>	<b>Zusammenhängendes sprechen</b>
<b>A1</b>	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	

**Abbildung 11: Gemeinsame Referenzniveaus, Raster zur Selbstbeurteilung<sup>5</sup>**

### 2.3.3. Die theoretischen Grundlagen der Selbsterstellten Kriterien nach GER

Die Kriterien, die im empirischen Teil dieser Arbeit als Parameter der Analyse verwendet wurden, basieren dem GER (2001), der in seinen Skalen und Kapiteln auf die Aspekte zu den Sprechübungen und Aufgaben (wie auch zu den anderen Fertigkeiten) im A1 Niveau des Deutschen Fremdsprachenunterrichts hinweist.

<sup>5</sup> <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm#sprechen>

### **2.3.3.1. Vokabelkriterien in den Sprechaufgaben und -übungen**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001, S. 25) beschreibt den Wortschatz auf dem A1-Niveau als grundlegend und begrenzt. Für Sprechübungen auf dieser Stufe wird erwartet, dass Lernende in der Lage sind, einfache und alltagsbezogene Wörter und Ausdrücke zu verwenden.

Der GER (2001, S. 38-39) betont, dass der Fokus auf praktischem und funktionalem Wortschatz liegt, der für alltägliche Kommunikationssituationen relevant ist. Das umfasst beispielsweise Wörter und Ausdrücke für die Begrüßung, Vorstellung, die Beschreibung von Personen und Objekten, die Verwendung von Zahlen und Uhrzeiten, die Benennung von Hobbys, Essen und Trinken, Einkaufen, Wegbeschreibungen usw.

Bei Sprechübungen auf A1-Niveau werden die Lernenden ermutigt, den vorhandenen Wortschatz aktiv anzuwenden und sich in einfachen Dialogen und kurzen Gesprächen zu üben. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit und dem Aufbau von Vertrauen in die Verwendung des erlernten Wortschatzes.

### **2.3.3.2. Grammatikkriterien in den Sprechaufgaben und -übungen**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001) beschreibt die Grammatikkenntnisse auf dem A1-Niveau als grundlegend und elementar. Für Sprechübungen auf dieser Stufe wird erwartet, dass Lernende einfache grammatikalische Strukturen verwenden können, um sich in alltäglichen Kommunikationssituationen auszudrücken.

Der GER (2001, S. 38) betont die Bedeutung der Beherrschung grundlegender grammatischer Elemente wie die Bildung von Personalpronomen, Verben in der Grundform, die Bildung von Fragen und Aussagesätzen, die Verwendung von Hilfsverben wie *haben* und *sein*, die Verwendung von Artikeln und Adjektiven sowie die Bildung von einfachen Satzstrukturen.

Bei Sprechübungen auf A1-Niveau werden die Lernenden ermutigt, diese grammatikalischen Strukturen anzuwenden und einfache Sätze und Fragen zu bilden. Sie sollten in der Lage sein, sich über sich selbst, ihre Interessen, ihre Familie, ihren Beruf, ihren

Wohnort usw. auszudrücken. Darüber hinaus sollten sie in der Lage sein, einfache Anweisungen zu verstehen und kurze Dialoge zu führen (GER, 2001, S. 42).

### ***2.3.3.3. Aussprachekriterien in den Sprechaufgaben und -übungen***

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) betont auf dem A1-Niveau die Bedeutung einer verständlichen Aussprache in den Sprechübungen. Obwohl eine perfekte Aussprache auf diesem Anfangsniveau nicht erwartet wird, wird den Lernenden geraten, ihre Aussprache so zu entwickeln, dass sie verständlich ist und ihre Botschaften effektiv übermittelt werden können.

Der GER (2001, S. 231) empfiehlt, dass die Lernenden auf A1-Niveau an der korrekten Aussprache der grundlegenden Lautsysteme und Intonationen arbeiten. Sie sollten in der Lage sein, die Laute der Zielsprache zu erkennen und zu reproduzieren, wobei besonderes Augenmerk auf die korrekte Artikulation von Vokalen, Konsonanten und Betonungen gelegt wird.

In den Sprechübungen auf A1-Niveau werden die Lernenden ermutigt, ihre Aussprache kontinuierlich zu verbessern, indem sie den Klang der Zielsprache imitieren und sich auf das Erlernen und Anwenden von Ausspracheregeln und -übungen konzentrieren. Dies kann durch das Hören und Nachahmen von Modellaussprachen, die Aufzeichnung und das erneute Abspielen der eigenen Aussprache sowie das Arbeiten mit Ausspracheleitfäden und Ressourcen erreicht werden (GER, 2001, S. 38).

### ***2.3.3.4. Interaktionskriterien in den Sprechaufgaben und -übungen***

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001) beschreibt die Interaktion auf dem A1-Niveau als einfache und vorhersehbare Kommunikation in Alltagssituationen. Für Sprechübungen auf dieser Stufe wird erwartet, dass Lernende in der Lage sind, kurze und einfache Gespräche zu führen und grundlegende Informationen auszutauschen (GER, 2001, S. 15).

Der GER (2001, S. 122) betont, dass auf A1-Niveau die Interaktion auf sehr begrenzte und vorhersehbare Situationen beschränkt ist. Die Lernenden sollten in der Lage sein, einfache Fragen zu stellen und zu beantworten, nach Informationen zu fragen, Anweisungen zu geben oder anzunehmen und grundlegende Höflichkeitsformen wie *Danke* und *Bitte* zu verwenden.

Bei Sprechübungen auf A1-Niveau werden die Lernenden ermutigt, sich aktiv an einfachen Dialogen zu beteiligen, die typische Alltagssituationen simulieren, wie z.B. die Begrüßung, das Bestellen von Essen oder Getränken, nach dem Weg fragen oder sich vorstellen (GER, 2001, S. 38). Der Fokus liegt darauf, die Lernenden dazu zu befähigen, grundlegende Sprachhandlungen auszuführen und sich in einfachen Interaktionen zurechtzufinden.

#### **2.3.3.5. Kriterien der Thematischen Relevanz in den Sprechaufgaben und -übungen**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) legt auf dem A1-Niveau den Schwerpunkt auf thematische Relevanz in den Sprechübungen. Dabei werden Inhalte und Themen aus dem Alltag und der unmittelbaren Umgebung der Lernenden bevorzugt.

Der GER (2001, S. 38) betont, dass die Sprechübungen auf A1-Niveau situations- und kontextbezogen sein sollten, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre Sprachkenntnisse in realistischen Alltagssituationen anzuwenden. Die Themen sollten für die Lernenden relevant und motivierend sein, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln und anzuwenden.

Typische thematische Bereiche auf A1-Niveau können beispielsweise die persönliche Information, Familie, Freunde, Hobbys, Essen und Trinken, Einkaufen, Transport und Wegbeschreibungen umfassen. Durch die Fokussierung auf solche alltagsnahen Themen können die Lernenden ihre Sprachkenntnisse in konkreten Situationen anwenden und ihre kommunikativen Fähigkeiten weiterentwickeln (GER, 2001, S. 38).

### **2.3.3.6. Kriterien der Kohärenz und Kohäsion in den Sprechaufgaben und -übungen**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001, S. 25) legt auf dem A1-Niveau einen gewissen Wert auf die Entwicklung von Kohärenz und Kohäsion in den Sprechübungen. Kohärenz bezieht sich auf die logische Struktur und Zusammenhang der Äußerungen, während Kohäsion sich auf die sprachlichen Mittel und Verbindungen zwischen den Äußerungen bezieht.

Auf A1-Niveau wird erwartet, dass die Lernenden kurze und einfache Sätze verwenden, um ihre Gedanken auszudrücken. Die Sprechübungen sollen dazu dienen, grundlegende Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln, bei denen die Lernenden in der Lage sind, Informationen klar und verständlich zu vermitteln.

Obwohl die Komplexität von Kohärenz und Kohäsion auf A1-Niveau begrenzt ist, können die Lernenden dennoch einfache Verknüpfungen wie Konjunktionen (*und, aber, dann*), Pronomen und Zeitadverbien verwenden, um die Zusammenhänge zwischen ihren Äußerungen zu verdeutlichen (GER, 2001, S. 38).

Bei den Sprechübungen auf A1-Niveau wird Wert daraufgelegt, dass die Lernenden in der Lage sind, ihre Gedanken in einer logischen Abfolge zu präsentieren und ihre Äußerungen miteinander zu verbinden, um eine grundlegende Kohärenz in ihrer Kommunikation zu erreichen (GER, 2001, S. 42).

### **2.3.3.7. Kommunikative Strategien Kriterium in den Sprechaufgaben**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) weist darauf hin, dass auf dem A1-Niveau die Kommunikation hauptsächlich auf konkrete und vorhersehbare Alltagssituationen beschränkt ist. In Bezug auf kommunikative Strategien in den Sprechübungen auf diesem Niveau werden bestimmte Schwerpunkte gesetzt (GER, 2001, S. 75-76):

- Umschreibung und Vereinfachung: Lernende auf A1-Niveau werden ermutigt, Strategien wie Umschreibung und Vereinfachung anzuwenden, um ihre Bedeutung zu vermitteln, auch wenn sie möglicherweise nicht über dem exakten Vokabular oder die

grammatische Struktur verfügen. Sie können beispielsweise Wörter umschreiben oder auf einfachere Ausdrücke zurückgreifen (GER, 2001, S. 62-64).

- **Wiederholung und Paraphrasierung:** Lernende können kommunikative Strategien wie Wiederholung und Paraphrasierung nutzen, um sicherzustellen, dass ihre Botschaft klar verstanden wird. Durch die Wiederholung von Schlüsselwörtern oder das Umschreiben von Sätzen können sie ihre Bedeutung verdeutlichen.

- **Unterstützung durch Gestik und Mimik:** Auf A1-Niveau können Lernende nonverbale Kommunikationsmittel wie Gestik und Mimik nutzen, um ihre Aussagen zu unterstützen und ihre Bedeutung zu verdeutlichen. Dies kann ihnen helfen, sich verständlich zu machen, auch wenn ihr sprachlicher Ausdruck begrenzt ist.

Die Verwendung von kommunikativen Strategien in den Sprechübungen auf A1-Niveau zielt darauf ab, den Lernenden dabei zu helfen, ihre Mitteilungen trotz begrenzter Sprachkenntnisse effektiv zu übermitteln und erfolgreich zu kommunizieren (GER, 2001, S. 38).

### 3. EMPIRISCHER TEIL<sup>6</sup>

Für die Lehrwerkanalyse wurde das etablierte und kommunikationsorientierte Lehrwerk *Menschen A1* auserwählt, da ich als Verfasserin der vorliegenden Forschungsarbeit im DaF-Unterricht in den Präparationsklassen der Türkisch Deutschen Universität für die Stufen A1 und A2 verwendet wird. Es wurde entschieden, das Lehrwerk *Menschen* ausschließlich auf dem Niveau A1 zu untersuchen. Das A1-Level erlangt besondere Bedeutung, da es den Lernenden den Einstieg in die neue Fremdsprache ermöglicht und ihnen die Grundlagen für alle vier Sprachfertigkeiten vermittelt. In diesem Zusammenhang ist es von besonderer Relevanz, von Anfang an den Fokus auf das oft unterschwellige Sprechen zu legen und die Lernenden dazu zu ermutigen. Im empirischen Teil werden die Struktur des Lehrwerks sowie die Aufgaben und Übungen mithilfe eigens erstellter Kriterienraster analysiert, die im Hinblick auf die Sprechfertigkeit gemäß den Kann-Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) zusammengefasst wurden. Hierbei kommen ausgewählte Fragen aus dem GER-Kriterienkatalog zum Einsatz. Um das Ziel dieser Masterarbeit präziser zu erfassen, werden in diesem Kapitel diese eigens formulierte Fragen beantwortet und erläutert.

Das Hauptziel dieses Teils ist es die folgenden Problemstellungen zu forschen und zu bestätigen:

- Das DAF Lehrwerk Menschen für Niveau A1 fördert die Sprechfertigkeit der Lernenden aufgrund ihrer methodischen und inhaltlichen Gestaltung.
- Die Sprechaufgaben und Übungen sind dem GER angemessen.
- Die Sprechfertigkeit wird durch interessante Übungen und Aufgaben vermittelt und unterstützt die Lernmotivation.
- Die Lernenden können am Ende des Kurses auf Niveau A1 Deutsch sprechen.

Bevor das Lehrwerk analysiert wird, kann noch etwas zu dem Herausgeber gesagt werden. Der Hueber Verlag mit Sitz in München ist ein bekannter Verlag in Deutschland. Seit 1955 veröffentlicht Hueber Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache (DaF/DaZ). Im

---

<sup>6</sup> Ein Teil dieser Arbeit wurde in der Zeitschrift *DIYALOG Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, in der Ausgabe 2023/1 veröffentlicht

Laufe der 1990er Jahre begann der Verlag mit dem Online- und Kundenservice sowie weltweiten (kostenfreien) Bildungsseminaren, um DaF/DaZ-Lehrern bei der Verwendung der Hueber-Lehrwerke zu unterstützen (Hubáčková, 2019, S. 52).

### **3.1. ANALYSE DES LEHRWERKS MENSCHEN A1**

Lehrmaterialien, die für den Fremdsprachenunterricht bereitgestellt werden, üben eine erhebliche und bildende Funktion für Lehrpersonen und Lernende aus und sie können anhand des Kenntnisstands der Lernenden ausgewählt werden. Zwick (1999, S.90) formuliert seine Überlegungen hinsichtlich des Stellenwerts von Lehrmaterialien wie folgt: „*Lehrmaterialien sind das zentrale Kommunikationsmedium in der Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts und bilden eine wesentliche Verbindung zwischen Lehrperson, Lernendem und der fremden Sprache*“.

Nach dem Theorieteil über die Fertigkeit Sprechen, wird nun das Lehrwerk *Menschen A1* untersucht. Dabei werden Aufgaben und Übungen betrachtet, die zur Entwicklung der Sprechfähigkeit beitragen. Durch eine qualitative Analyse des Lehrwerks *Menschen* auf Stufe A1, soll festgestellt werden, ob es ausreichend Aufgaben zur Entwicklung der Sprechfähigkeit gibt und in welcher Form die Schüler/innen aufgefordert werden, diese Fähigkeit anzuwenden. Die quantitative Arbeit beinhaltet eine Analyse, in der Fragen nach GERs Kriterien beantwortet werden. Durch diese Arbeit soll festgelegt werden, wie bestimmt das Lehrwerk *Menschen A1* ist.

#### **3.1.1. Aufbau des Kursbuches**

Die Lehrmaterialreihe *Menschen*, verfasst von Sandra Ewans, Julia Braun-Podeschwa, Charlotte Habersack, Angela Pude und Franz Specht, ist ein praxisorientiertes Lehrbuch für Anfänger. Es richtet sich an Erwachsene und junge Erwachsene und wurde im Jahr 2012 im Verlag Hueber veröffentlicht. Es ist in einer dreibändigen oder einer sechsbändigen Ausgabe erhältlich, die dem GER-Niveau A1, A2 und B1 entsprechen. Die sechsbändige Ausgabe ist in die Niveaus A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 und B1.2 unterteilt.

Für die Niveaus A1 und A2 werden 80 bis 120 Unterrichtsstunden (von jeweils 45 Minuten Dauer) empfohlen. Für das Niveau B1 sind es etwas mehr, nämlich 160 Unterrichtsstunden. Es muss allerdings beachtet werden, dass die Anzahl der empfohlenen Unterrichtsstunden von der Leistung und dem Fortschritt der Lernergruppe abhängt, so dass diese Empfehlung nicht genau ist.

Das Lehrwerk *Menschen* vermittelt die deutsche Sprache auf eine emotionale, interessante und erfolgserprobte Art, was zu einer erfolgreichen Schaffung von Synapsen führt. Um diese Synapsen dauerhaft zu etablieren, ist es wichtig, dass der erworbene Lernstoff durch Emotionen (bei jüngeren Lernenden) und regelmäßige Wiederholung (bei älteren Lernenden) verankert wird. Diese Erkenntnisse basieren auf der Neurodidaktik, die zusammen mit der Lernpsychologie das Konzept des Lehrwerks *Menschen* prägt. Im Fokus des Lernansatzes des Lehrwerks *Menschen* stehen Lernautonomie und mehrsinniges Lernen.<sup>7</sup>

Zum Lehrwerk gehören diese Materialteile: Kursbuch, Arbeitsbuch, Medienpaket, Lehrerhandbuch, App, Glossare, Onlineübungen, erweiternde Bücher, Vokabeltaschenbuch, Trainer. Von denen zählt als Hauptmaterial: Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Medienpaket. Die Zusatzmaterialien lauten: App, Glossare, Onlineübungen, erweiternde Bücher, Vokabeltaschenbuch, Test-, Berufs-, Vokabeltrainer. Es gibt zusätzlich noch ein Lehrerhandbuch mit Tipps zu Methodik, Kopiervorlagen, Transkription, Lösungen. Als Bildmaterial dienen Wortschatzkarten. Die Lösungen zu den Aufgaben gibt es im Lehrerhandbuch und auf der Webseite. Der Testtrainer und Onlineübungen dienen als Testaufgaben.<sup>8</sup>

Das Lehrwerk *Menschen* präsentiert eine Vielzahl von Komponenten für Lernende und Lehrer, wovon einige obligatorisch sind und andere als ergänzendes Material bereitgestellt werden.

Das Lehrmaterial besteht aus einem Kursbuch inklusive Lerner-DVD sowie einem separaten Arbeitsbuch mit Audio-CD, die jeweils als sechsbändige oder dreibändige Ausgabe erhältlich sind oder in einer interaktiven digitalen Form. Diese Bücher stellen das Hauptmaterial

---

<sup>7</sup> vgl. Webinar: Wie wir lernen. [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=13&v=qPA2DrOpHAK](https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=qPA2DrOpHAK)

<sup>8</sup> vgl. <https://www.hueber.de/menschen/lehren/download?kategorie=unterrichtsplan&band=a11>

dar. Darüber hinaus gibt es ein Medienpaket, welches Audio-CDs zum Kursbuch und eine DVD mit Filmen enthält, die Teil des Unterrichtskonzepts sind. Es stehen auch ein Moodle-Kursraum und eine App zum Buch zur Verfügung. Zu guter Letzt gibt es ein Lehrerhandbuch, das den Unterrichtsplan und Lösungen enthält, die auch online verfügbar sind.

Zusätzliche Materialien zur Verbesserung der Kenntnisse beinhalten ein Glossar, ein Vokabeltaschenbuch sowie Materialien zur Vorbereitung auf Prüfungen (wie z.B. das Prüfungstraining „Deutsch-Test für Zuwanderer“). Es gibt auch Testtrainer, Berufstrainer und Intensivtrainer als ergänzende Lernhilfen. Ein Internetservice steht ebenfalls zur Verfügung, der Online-Übungen, aktuelle Lesetexte und Zusatzunterlagen für Lehrer und Schüler sowie Materialien zum Download (Audioaufnahmen, Diktate, Lösungen, Transkriptionen usw.) bereitstellt, darunter auch Materialien speziell für Österreich und die Schweiz.

Das nachfolgende Kapitel befasst sich mit der Darstellung des generalisierten Strukturaufbaus des Lehrbuchs *Menschen*. Wie bereits erwähnt, ist das Lehrmaterial in einer dreibändigen oder einer sechsbändigen Ausgabe verfügbar. Die Bände der sechsbändigen Edition weisen eine Seitenzahl von siebenundneunzig Seiten auf, was sie zu schlanken und leichten Publikationen macht. Dies ist praktischer für den Transport der Bücher im Gegensatz zu den dreibändigen Büchern. Denn die dreibändige Ausgabe weist eine Seitenzahl von hundertzweiundneunzig.

In keiner Edition wurde das Arbeitsbuch in das Kursbuch integriert, was für jene Schüler geeignet ist, die es bevorzugen, mit zwei getrennten Büchern zu arbeiten und nicht häufig umblättern möchten. Beispielsweise können sie eine Übung im Arbeitsbuch lösen, während das Kursbuch auf ihrem Tisch aufgeschlagen liegt, was es ihnen ermöglicht, parallel und komfortabel zu arbeiten.

Jeder Band des Kursbuchs besteht aus 12 (in der sechsbändigen Ausgabe) oder 24 Lektionen (in der dreibändigen Ausgabe), die in vier Module unterteilt sind, wobei jedes Modul drei Lektionen umfasst. Darüber hinaus sind sogenannte Module-Plus eingeschlossen, die Unterkapitel wie das Lesemagazin mit Leseseiten, die Film-Station mit fotografischen Aufgaben zu den Video-Clips, die im Digital-Paket verfügbar sind, das Projekt Landeskunde mit einem Text zur regionalen Projektierung und den Ausklang mit einem Lied oder Gedicht einschließen. Diese vier Seiten vertiefen die im Rahmen der Module erworbenen Kenntnisse und beziehen sich auf das Thema des Moduls. Am Ende des Kursbuchs gibt es Aktionsseiten

zu den Lektionen, die Spiele und Kommunikationsübungen für Zwei sowie alphabetische Wortlisten beinhalten.

### **3.1.2. Layout**

Die äußere Aufmachung ist für das Alter, die jungen Erwachsenen/Erwachsenen, ansprechend. Der Einband des Lehrbuchs verfügt über ein modernes Erscheinungsbild, das auf der Vorderseite durch ein farbiges Porträtfoto eines jugendlichen Individuums veranschaulicht wird, welches mit dem Namen des Lehrmittels übereinstimmt. Der Umschlag ist für jeden (Intermediär-)Kompetenzstand in einer Farbe gekennzeichnet, die für alle für diesen (Intermediär-)Kompetenzstand veröffentlichten Unterstützungsmaterialien einheitlich angewandt wird. Im Lehrwerk gibt es nicht nur schön gestaltete, ansprechende Fotos, sondern es gibt auch Zeichnungen, die kein Risiko für das negative Empfinden des Lernenden darstellen. Diese Zeichnungen sind dem Alter angemessen. Die Illustrationen zeichnen sich durch kreatives und innovatives Design aus, das durch humorvolle Elemente und eine Erleichterung des Lernens motivierend wirkt. Die Fotografien sowie die Zeichnungen sind themenbezogen und die Menge der Bilder auf einer Seite ist angemessen.

### **3.1.3. Aufbau eines Moduls und einer Lektion**

Sämtliche Lektionen sind in uniformer Ausführung gestaltet, verfügen über eine maßvolle und zielgerichtete Verwendung von Farbtönen sowie keinerlei entbehrliche Leerstellen. Die Gliederung jeder Lektion umfasst exakt vier Seiten. Obwohl diese Konzeption auf den ersten Blick ungewöhnlich erscheint, wird sie psychologisch als wirkungsvolles Instrument zur Stützung der Lernmotivation erachtet. Der Lernende verzeichnet infolgedessen zügige Fortschritte und kann innerhalb eines Monats bereits unversehens in Lektion drei voranschreiten, ohne dessen Gewähr zu werden.

Jedes Kapitel beginnt mit einer Einführungsseite, welche die Ziele des betreffenden Kapitels und ein zugehöriges Foto präsentiert. Hierbei erfolgt die Einleitung des Kapitels mittels eines Audioeinspielers sowie zwei bis drei zugehörige Übungen. Zudem befindet sich am oberen Rand der Seite eine prägnante Aussage, welche die wesentliche Grammatik und Thematik des Kapitels darlegen. Ein Beispiel hierfür findet sich im beiliegenden Kursbuch A1,

Seite 27, Lektion 4. Der Titel dieser Lektion heißt: „*Der Tisch ist schön!*“ Hierbei sieht man, dass der Titel uns das grammatikalische Thema Adjektiv und den definierten Artikel zeigt. In Lektion 10 auf Seite 59 weist die Überschrift „*Ich steige jetzt in die U-Bahn ein.*“ auf das Grammatikthema trennbare Verben und man kann erkennen, dass es sich um das Verkehrsmittel-Vokabular handelt. In den meisten Titel der Lektionen ist der thematische Schwerpunkt sichtbar. Das Einstiegsbild der Lektion ist auch identisch mit dem Titel. Wie im folgenden Beispiel sieht man einen Mann und eine Frau in einem Auto, in dem auch ein Navi zu sehen ist. Der Titel dieser Lektion: *Wir suchen das Hotel Maritim.* zeigt, dass es sich um eine Wegbeschreibung handelt, dass die beiden Figuren auf dem Einstiegsbild wohlmöglich suchen. Hier basiert das grammatikalische Thema auf den lokalen Präpositionen + Dativ. Wie man hier in diesem Beispiel auch schlussfolgern kann, sind nicht immer die Grammatikthemen oder die Wortfelder direkt vom Titel zu erkennen.



Abbildung 12: Beispiel für das Einstiegsbild der Lektionen (Menschen A1, Lektion 13, S. 75 Hueber Verlag)

Nach der Einleitung wird dem Leser eine Doppelseite präsentiert, die sich auf das zuvor eingeführte Thema, die Wortfelder und die Grammatik bezieht. Die neuen Vokabeln werden in einem farbigen Bildlexikon dargestellt, das sich in der Kopfzeile befindet. Bei Substantiven wird auf Artikel verzichtet und stattdessen werden farbige Punkte verwendet, um den

entsprechenden Artikel zu veranschaulichen (blau für maskulin, rot für feminin, grün für neutrum und gelb für den Plural oder Pluralia tantum, z. B. Familie). Die Vokabelliste für die betreffende Lektion ist im Arbeitsbuch zu finden. Am linken Rand der Seite werden Verweise auf Online-Übungen oder Übungen im Arbeitsbuch aufgeführt. Die Grammatik und Kommunikation sind in übersichtlichen Kästchen präsentiert. Strukturen und Redemittel werden gezielt vorgestellt und anschließend frei geübt. Die Aufgaben auf der Doppelseite ergänzen sich sinnvoll mit denen auf der Aktionsseite.

Im Verlauf der Lektion werden auf der vierten Seite die Übungen zum Sprechen, Schreiben sowie Mini-Projekte regelmäßig erneut behandelt. Die im Verlauf der Lektion erlernten Ausdrücke werden zudem nochmals genutzt und die Grammatik wird in Bezug auf die Kommunikation zusammengefasst.

Jedes Modul enthält nach den drei Lektionen zusätzlich vier Seiten. Diese vier Seiten (Lesemagazin, Film-Station, Landeskunde und Ausklang) helfen als Wiederholung der Module und runden jedes Modul ab.

#### **3.1.4. Themen des Lehrwerks**

Das Lehrwerk *Menschen A1* umfasst die folgenden Themen: Sich vorstellen und kennenlernen, alltägliches Zurechtkommen, Familie und Freunde, Arbeit und Beruf, Wohnen und Leben, Freizeit und Hobbys, Essen und Trinken, Einkaufen und Geld, Unterwegs in der Stadt, Reisen und Urlaub, Gesundheit und Körperpflege, Natur und Umwelt. Diese Themen decken die grundlegenden Bereiche des alltäglichen Lebens ab und helfen den Lernenden, Deutschkenntnisse zu erwerben und praktisch anzuwenden.

## **3.2. METHODE**

In diesem Kapitel wird für die Analyse des Lehrwerks *Menschen A1* die methodische Vorgehensweise erläutert.

### **3.2.1. Forschungsmodell**

Im Rahmen einer qualitativen Herangehensweise wurde die Datenerhebung mithilfe des methodischen Verfahrens der Dokumentenanalyse durchgeführt. Dieses Forschungsdesign strebt danach, unter zuvor festgelegten Kriterien „spezifische Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material zu identifizieren und zusammenzufassen“ (Mayring, 1988, S. 82). Die Dokumentenanalyse erfordert häufig einen spezifischen analytischen Ansatz, der als Inhaltsanalyse bekannt ist (Marschall & Rossman, 1999). Diese Methode ermöglicht eine indirekte Untersuchung des menschlichen Verhaltens, indem der Inhalt verschiedenster Kommunikationsformen wie Bücher, Zeitungen, Kochbücher, Lieder, politische Reden, Anzeigen oder Bilder analysiert wird. Dadurch können häufig die bewussten und unbewussten Überzeugungen, Einstellungen, Werte und Vorstellungen einer Einzelperson oder Gruppe aufgedeckt werden (Fraenkel & Wallen, 2009).

### **3.2.2. Vorgehensweise der Analyse des Lehrwerks *Menschen A1***

In der vorliegenden Analyse liegt der Fokus auf dem GER welcher als Bewertungsgrundlage für Sprachlernmaterialien fungiert. Insbesondere werden folgende Kriterien betrachtet, welche im Einklang mit den Anforderungen des GER stehen: Vokabular, Grammatik, Aussprache, Interaktion, thematische Relevanz, Kohärenz und Kohäsion sowie kommunikative Strategien. Ziel ist es, anhand dieser Kriterien zu untersuchen, ob das vorliegende Lehrwerk den Lernenden dabei unterstützt, grundlegende sprachliche Fertigkeiten und Kompetenzen für alltägliche Situationen und einfache Kommunikation zu erwerben und anzuwenden. Auf diese Weise soll eine fundierte Bewertung der Qualität und Eignung des Lehrwerks ermöglicht werden, um Lehrenden und Lernenden bei der Auswahl geeigneter Materialien für den Sprachunterricht zu unterstützen.

Im Rahmen der vorliegenden Analyse wird das Lehrwerk *Menschen A1* anhand eines selbst erstellten Rasters, welches auf dem GER basiert, untersucht. Das Raster beinhaltet folgende Kriterien:

### ***Vokabular***

Die Übung beinhaltet ein grundlegendes Vokabular, das für alltägliche Situationen und einfache Kommunikation relevant ist.

Die Übung fördert das Erlernen gängiger Ausdrücke und Redewendungen, die in alltäglichen Situationen verwendet werden.

### ***Grammatik***

Die Übung übt einfache grammatische Strukturen (z.B. Präsens, Artikel, einfache Präpositionen).

Die Übung ermöglicht das Üben von einfachen Sätzen und Fragen.

### ***Aussprache***

Die Übung zielt darauf ab, die Aussprache der Lernenden zu verbessern, indem sie die richtige Betonung und Intonation fördert.

### ***Interaktion***

Die Übung beinhaltet das Stellen und Beantworten einfacher Fragen.

Die Übung ermöglicht den Austausch einfacher Informationen und das Bitten um Klärung.

Die Übung fördert das Verstehen und Geben einfacher Anweisungen und Wegbeschreibungen.

### ***Thematische Relevanz***

Die Übung behandelt vertraute Themen wie Familie, Hobbys, Arbeit oder Schule.

Die Übung hilft den Lernenden, grundlegende Bedürfnisse wie Essen, Trinken, Einkaufen oder Unterkunft auszudrücken.

### ***Kohärenz und Kohäsion***

Die Übung ermöglicht das Üben der Verbindung von Sätzen und Ideen mit Hilfe einfacher Konnektoren wie *und* oder *aber*.

Die Übung fördert das Sprechen in einer einfachen, linearen Struktur.

### ***Kommunikative Strategien***

Die Übung übt einfache Strategien, um fehlendes Vokabular oder Grammatikkenntnisse auszugleichen (z.B. Umschreiben, Gestik, Pausen).

Die Übung ermutigt die Lernenden, sich trotz begrenzter Sprachkenntnisse auszudrücken.

### **3.2.3. Begrenzung der Arbeit**

Diese Forschung konzentriert sich ausschließlich auf die Analyse der Sprachfertigkeiten im Lehrbuch *Menschen A1*. Das Arbeitsbuch und das Lehrerhandbuch werden in dieser Studie nicht berücksichtigt, da das Curriculum der Türkisch Deutschen Universität genaue Anweisungen für den Einsatz des Kursbuchs liefert. Die Entscheidung, das Arbeitsbuch und/oder das Lehrerhandbuch zu verwenden, liegt im Ermessen der Lehrenden.

### 3.3. BEFUNDE

Die Analyse des Lehrbuchs *Menschen A1* zeigt, dass es eine große Anzahl von Übungen und Aufgaben zum Wortschatz, zur Grammatik, zum Ausdruck und zur Aussprache bietet. Jedoch dienen nicht alle Übungen ausschließlich zur Vorbereitung auf die Kommunikation, sondern können auch zur Vorbereitung anderer Fertigkeiten genutzt werden.

Die folgende Tabelle beinhaltet, wie auch im vorherigen Kapitel erwähnt, einen Überblick der Forschungsanweisungen nach GER für die Analyse:

Vokabular	<ul style="list-style-type: none"><li>• die Übung soll ein grundlegendes Vokabular beinhalten, das für alltägliche Situationen und einfache Kommunikation relevant ist</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• die Übung soll das Erlernen gängiger Ausdrücke und Redewendungen fördern, die in alltäglichen Situationen verwendet werden</li></ul>
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"><li>• die Übung soll einfache grammatische Strukturen wie Präsens, Artikel und einfache Präpositionen üben</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• die Übung soll das Üben von einfachen Sätzen und Fragen ermöglichen</li></ul>
Aussprache	<ul style="list-style-type: none"><li>• die Übung soll darauf abzielen, die Aussprache der Lernenden zu verbessern, indem sie die richtige Betonung und Intonation fördert</li></ul>
Interaktion	<ul style="list-style-type: none"><li>• die Übung soll das Stellen und Beantworten einfacher Fragen beinhalten</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• die Übung soll den Austausch einfacher Informationen und das Bitten um Klärung ermöglichen</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• die Übung soll das Verstehen und Geben einfacher Anweisungen und Wegbeschreibungen fördern</li></ul>
Thematische Relevanz	<ul style="list-style-type: none"><li>• die Übung soll vertraute Themen wie Familie, Hobbys, Arbeit oder Schule beinhalten</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Übung soll den Lernenden dabei helfen, grundlegende Bedürfnisse wie Essen, Trinken, Einkaufen oder Unterkunft auszudrücken</li> </ul>
Kohärenz und Kohäsion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Übung soll das Üben der Verbindung von Sätzen und Ideen mit Hilfe einfacher Konnektoren wie <i>und</i> oder <i>aber</i> ermöglichen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Übung soll das Sprechen zu einer einfachen, linearen Struktur fördern</li> </ul>
Kommunikative Strategien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Übung soll einfache Strategien üben, um fehlendes Vokabular oder Grammatikkenntnisse auszugleichen, wie zum Beispiel Umschreiben, Gestik oder Pausen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Übung soll die Lernenden dazu ermutigen, sich trotz begrenzter Sprachkenntnisse auszudrücken</li> </ul>

Tabelle 1: Überblick für die Analyse der Kriterien nach GER (selbsterstellte Tabelle)

### 3.3.1. Vokabular

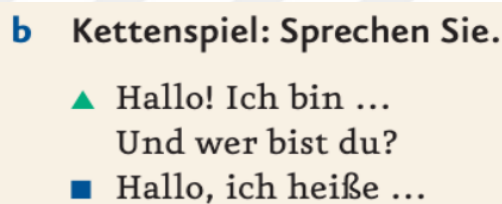
Im Kursbuch *Menschen A1* gibt es viele Übungen, die den Wortschatz und die Redemittel abdecken. In diesem Teil der Analyse ist es wichtig, ob die Aufgaben im Kursbuch *Menschen A1* einfache, grundlegende Wörter und Wendungen beinhalten, dass für eine alltägliche Situation oder Kommunikation relevant ist und ob die Übungen auch die Lerner dazu fördern, dass die Redewendungen und vertrauten Ausdrücke in alltäglichen Situationen verwendet werden.

In der ersten Lektion kommen insgesamt neun Aufgaben vor, die dazu beitragen, dass der Lerner in einen Sprechanlass hineinkommt. Davon sind sechs Aufgaben (S. 11 Aufgaben 1a, 1b und 1c, S. 14 Aufgaben 9a, 9b und 11) nach den oben genannten Kriterien des Aspektes Vokabular angemessen. Die anderen drei Aufgaben (S. 13 Aufgaben 6b, 6d und 8) sind teilweise relevant. Beispielsweise auf der Seite 13 Aufgabe 6b, die auf den Teil der Aktionsseiten, Seite 139 hinweist, entspricht eigentlich den Kriterien, doch die Wörter “formell und informell”, die in der Aufgabenbeschreibung vorkommen, sind einem höheren Niveau geeignet. Genauso ist es auch in Aufgabe 8, die auch auf der Aktionsseite (S.138) des Kursbuches hinweist und in dem das Wort *Befinden* bei der Aufgabenstellung vorliegt.

Auch in der zweiten Lektion gibt es insgesamt neun Aufgaben (S. 15 Aufgabe 1a, S. 16 Aufgaben 2c und 2d, S. 17 Aufgaben 3c, 3d, 4a, 4b, 5b und 6), die den Lerner zum Sprechen bringen. Alle diese Aufgaben beinhalten grundlegende Wörter, die für eine einfache Kommunikation im Alltag im Zielsprachenland relevant sind. In Lektion 3 gibt es 8 Sprechaufgaben (S. 20 Aufgaben 3b, 4b und 5b, S. 21 Aufgaben 6b, 7 und 8, S. 22 Aufgaben 9b und 9c), die genau nach den Anforderungen des GER erstellt wurden. Diese Übungen unterstützen beim Erwerb von häufig verwendeten Ausdrücken und Redewendungen, die in alltäglichen Situationen gebraucht werden.

Im Gegensatz zu den Lektionen ist im Teil Modul 1 Plus des Kursbuchs *Menschen A1* nur eine mündliche Aufgabe (S. 25 Aufgabe 2b) zu sehen. Dieser Sprechanlass entspricht auch den Förderungen der Kriterien. Es gibt keine Redemittel, die vorher von den Lernern nicht eingepägt wurden. In diesem Modul sind insgesamt 27 adäquate Sprechübungsaufgaben vorhanden.

Die folgende Übung ist ein Beispiel für den Sprechanlass, wobei nur mit einer vorgegebenen Struktur ein einfacher Ausdruck, der alltagsrelevant ist.

- 
- b Kettenspiel: Sprechen Sie.**
- ▲ Hallo! Ich bin ...  
Und wer bist du?
  - Hallo, ich heiße ...

**Abbildung 13: Beispiel für angemessene Sprechaufgabe nach dem Kriterium Vokabular (Menschen A1, Kursbuch S. 11 Aufgabe 1b)**

### 3.3.2. Grammatik

In diesem Teil wird man die mündlichen Aufgaben schildern und analysieren, in denen die Grammatikstruktur einfach geübt und das Bilden von einfachen Sätzen und Fragen ermöglicht wird. Es ist wichtig, dass für die DaF-Lernenden der Stufe A1 keine komplexen Grammatikstrukturen vorhanden sind. Ihr Ziel ist es, sich im Alltag einfach zu verständigen. Nach den Skalen von GER, reicht es bei der Kommunikation, einfache Fragen stellen und auf einfach auswendig gelernte Satzmuster antworten zu können.

In Lektion 1 werden anhand von Sprechaufgaben dem Lerner die Grammatikstruktur vermittelt. Einer von diesen Aufgaben ist Aufgabe 6 auf Seite 13. Sie bietet als erstes eine Grammatik Übung, indem das Verb konjugiert werden soll, das wiederum auch am Rand in einem Kasten vorgelegt wird. Nach diesem Teil kommt die Sprechaufgabe 6b, die auf eine Gruppenarbeit weist und auf der Aktionsseite (S. 139) näher beschrieben wird. Vier Lerner sollen die neu erlernten Verben konjugieren und gleichzeitig das formelle und informelle bewusst unterscheiden können. Die Dialoge, die die Lerner gegenseitig wiedergeben sollen, sind mit einem Muster vorgegeben, so dass die Grammatikstruktur ohne Fehler mündlich wiedergegeben werden kann. Diese Aufgabe ist dem Kriterienraster angemessen. Auch das vorliegende Beispiel, Aufgabe 8 in Lektion 1 ist auf der Aktionsseite 139. Im Gegensatz zu Aufgabe 6 ist diese Aufgabe eine Partnerarbeit Übung. In dieser Aufgabe ist das Grammatikthema W-Fragen zu sehen, auch wenn es nur um das Fragen nach dem Befinden geht, wird in der Übung die Grammatikstruktur verwendet, in dem der Lerner durch das vorgegebene Schema W-Fragen und die passende Antwort gegenseitig mit seinem Partner erstellt.

KB | S. 13 **Lektion 1** 8

**Nach dem Befinden fragen: Schreiben Sie Namensschilder und sprechen Sie.**

**A Sie sind auf einer Konferenz.**  
Vorname und Familienname →  
Sagen Sie Sie!



- Guten Tag, Frau Riemann.  
Wie geht es Ihnen?
- ▲ Danke, gut. Und Ihnen?
- Auch gut.

**B Sie sind auf einer Party.**  
Vorname →  
Sagen Sie du!



- Hallo, Nathalie! Wie geht's?
- ▲ Sehr gut, und dir?
- Es geht.

**Abbildung 14: Beispiel für angemessene mündliche Aufgabe für das Kriterium Grammatik (Menschen A1 Kursbuch, S. 139 Aufgabe 8)**

Nach GER soll eine kommunikative Aufgabe leichte Grammatikstrukturen wie einfache Präpositionen haben. Zu diesem Maßstab liegt in Lektion 11 (S. 63-66), in der insgesamt sechs Sprechübungen vorkommen, Aufgabe 6b auf Seite 65 vor, die auf der Aktionsseite (S. 158) detailliert für das Bearbeiten der Lernenden aufgezeichnet ist. Es ist ein Bingo-Spiel, die die Überschrift „*Wer hat was wann getan?*“ trägt. Es kann in kleineren Gruppen gespielt werden. Das Bingofeld beinhaltet waagrecht an den ersten Zeilen die Zeitangaben *gestern*, *letzten*

*Freitag, letzten Samstag, letzten Sonntag und letzte Woche.* Die anderen Felder sind mit Aktivitäten beschrieben, so dass die Lerner ihren Partnern eine Frage stellen können, indem sie das Grammatikthema Perfekt verwenden, das wiederum in der Lektion bearbeitet werden sollte. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass in dieser Lektion erst das Grammatikthema *Perfekt mit haben* vermittelt wird.

Lektion 12 (S. 67-70) beinhaltet insgesamt acht Sprechübungen, von denen sind vier Aufgaben, die die Förderungen nach dem Bewertungskriterium Grammatik in kommunikativen Übungen nach GER beinhalten. Diese Übungen ermöglichen das Einüben und Befestigen der Grammatikstruktur, hier *Perfekt mit sein*. Aufgabe 5 (S. 69) ist so konzipiert, dass die Lerner mit ihrem Partner auf die hingewiesenen Aktionsseiten (für jeden eine andere Seite) nachschlagen und das erlernte Grammatikpensum, durch Fragen stellen und Beantworten der Fragen des Partners, in dem Sprechanlass einsetzen müssen. Es ist verständlich und einfach für die Stufe A1 eingebaut. In dieser Aufgabe wird nicht nur das Thema *Perfekt* geübt, sondern auch das Grammatikthema die *temporale Präposition: im*.

Die vorliegende Aufgabe, in Lektion 15, besteht darin, dass die Lernenden das erlernte Grammatikpensum mit ihrem Partner in der angegebenen Aktionsseite (S. 163/167) des Kursbuches selbst verwenden. Sie sollen in der Lage sein, das Dativ Personalpronomen im Sprechanlass durch die gegenseitige Frage/Antwort Übung richtig einzusetzen. Auch in dieser Analyse ist diese Aufgabe dem Parameter nach GER angemessen, da diese Grammatikstruktur für eine Bewältigung einer einfachen Alltagssituation in der Zielsprache nötig ist. Besonders beim Bilden und Verstehen der klaren und leichten Sätze ist dieses Grammatikthema unerlässlich für die Lerner. Insgesamt befinden sich in Lektion 15 fünf Sprechaufgaben, davon gehören drei zu den Sprechanlässen, in denen das Grammatikthema gebraucht wird.

- b Welche Personalpronomen stehen bei den markierten Wörtern? Ergänzen Sie.

Personalpronomen						
Nominativ	ich	du	er/es/sie	wir	ihr	sie/Sie
Dativ	mir	_____	ihm/ihm/ihr	_____	euch	ihnen/Ihnen
Das gefällt						
auch so nach: gehören, danken, helfen ...						

- c Urlaubsorte bewerten: Wem gefällt was? Arbeiten Sie auf Seite 163.  
Ihre Partnerin / Ihr Partner arbeitet auf Seite 167.

Abbildung 15: Beispiel für das Kriterium Grammatik in kommunikativen Übungen (Menschen A1, Kursbuch, S.85, Aufgabe 5c)

**Urlaubsorte bewerten – Wem gefällt was?****Partner B**

Fragen Sie Ihre Partnerin / Ihren Partner und ergänzen Sie die fehlenden Informationen.

- Wo macht Peter oft Urlaub?
- ▲ In Frankreich.
- Was gefällt ihm in Frankreich besonders?
- ▲ Ihm gefallen die Schlösser besonders gut.



	Urlaubsort – wo?	Was gefällt ...?
Peter	Frankreich	die Schlösser
Saskia	Schweiz	
Familie Müller	Italien	die Märkte
Frau Neumann		
Herr Hansen	Wien	der Dom
Silvia und André		
Len	Athen	die Cafés
Anna		
Sie		
Ihre Partnerin / Ihr Partner		

**Abbildung 16: Beispiel für das Kriterium Grammatik in kommunikativen Übungen (Menschen A1, Kursbuch, S. 85, Aufgabe 5c, Aktionsseite, S. 167)**

### 3.3.3. Aussprache

Im Folgenden soll eine Analyse der mündlichen Aufgaben, die die richtige Betonung und Intonation durch Verbesserungen der Aussprache fördern, vorgenommen werden. Nach den Befunden dieses Teils gibt es im DaF-Lehrwerk *Menschen A1* Kursbuch insgesamt elf Sprechanlässe, in denen die Aussprache vermittelt wird. Davon sind sieben Aufgaben in den Ausklang-Seiten des Modul Plus Bereichs. In jedem Modul Plus Teil gibt es jeweils eine Aussprache-Sprech-Übung, die dasselbe Verfahren wie in jeder Ausklang-Seite haben, außer im Modul 1 Plus (S. 23-26). Auf der Ausklang-Seite wird ein Lied präsentiert und man verlangt vom Lernenden beim zweiten Hören des Liedes, dass er mitsingt (siehe folgendes Beispiel). Diese Übungen sind das Nachsingen eines Liedes. In einem Lied kann es vorkommen, dass die Intention und die richtige Betonung nicht der alltäglichen Situationen der Zielsprache entsprechen können. Deshalb sind diese Aufgaben teilweise angemessen.

AUSKLANG

# PARTY MAX

*Die Woche ist mal wieder nicht so toll gewesen:  
Von morgens bis abends nur Arbeit und Stress.  
Doch jetzt ist Freitag und wir wissen:  
Heute Abend haben wir die Woche schon vergessen.*

*Tschüs, bis heute Abend. Wir machen wieder \_\_\_\_\_.  
Und DJ PartyMax bringt seine Hits \_\_\_\_\_.  
Er nimmt uns alle mit, er lädt uns alle \_\_\_\_\_ und alle  
sagen: „Danke Maxi!“ und steigen wieder \_\_\_\_\_.*

*Wir steigen \_\_\_\_\_,  
Wir fliegen \_\_\_\_\_  
und dann feiern wir zusammen  
die ganze Nacht.  
Wir steigen \_\_\_\_\_,  
Wir fliegen \_\_\_\_\_,  
wir hören nicht mehr \_\_\_\_\_  
bis morgen früh um acht.*

*Wir steigen \_\_\_\_\_,  
Wir fahren \_\_\_\_\_  
und dann feiern wir zusammen  
die ganze Nacht.  
Wir steigen \_\_\_\_\_,  
Wir fahren \_\_\_\_\_,  
wir hören nicht mehr \_\_\_\_\_  
bis morgen früh um acht.*

▶ 2:22 **1** Lesen Sie den Liedtext und ergänzen Sie. Hören Sie dann und vergleichen Sie.  
ein | auf | ab | ein | auf | ein | mit | ein | ab | mit | ein | ab | mit | ab | ein

▶ 2:22 **2** Hören Sie noch einmal und singen Sie mit.

**3** Ihre Musik

a Zu welcher Musik tanzen Sie gern? Bilden Sie Gruppen.  
zu Rockmusik | zu Popmusik | zu Techno | zu House | zu Reggae |  
zu Punk | zu Ska | zu Swing | zu Salsa | ...

b Sprechen Sie in Ihren Gruppen.

- Wo tanzen Sie?
- Wann und wie oft tanzen Sie?
- Wie heißt Ihre Lieblingsband?

Modul 4 74 | vierundsiebzig

Abbildung 17: Beispiel für Aussprache in Sprechübungen (Menschen A1, Kursbuch, S. 74)

Die anderen vier Aufgaben, die den Förderungen zur Aussprache in den Sprechakten nach GER entsprechen, befinden sich in den Lektionen. In Lektion 1 wird in der Aufgabe 9a (S. 14) das Alphabet vermittelt. Die Aufgabe erfordert, von den Lernenden zuzuhören und nachzusprechen. Diese Sprechübungsaufgabe ist ausschlaggebend für die richtige Betonung der einzelnen Buchstaben. Weiterhin trägt bei der gleichen Lektion die Aufgabe 9b (S. 14 Übung 9b: Diktieren Sie Ihren Namen.) ebenfalls zur richtigen Aussprache der Fremdsprache bei, indem sie das in Aufgabe 9a angehörte in Aufgabe 9b verwenden und somit befestigen.

Auch in Lektion 2 ist die Aufgabe 4a ähnlich wie die Aufgabe in Lektion 1. Im folgenden Beispiel kann man sehen, dass vom Lerner das genaue Zuhören und Nachsprechen erwartet wird.



Aufgabe 6c (S. 49: *Verabreden Sie sich im Chat. Schreiben Sie zu zweit einen Chat. Ergänzen Sie auch Ihren Profilnamen*) ist z.B. eine Partnerarbeit, die auf der Aktionsseite (S. 153) zu erarbeiten ist. Sie beinhaltet eine unkomplizierte Anweisung für die Lernenden, die recht leicht mit der Übung zurechtkommen können. Diese Aufgabe enthält die Aspekte der Interaktion, indem sie die Lernenden zu Fragen stellen und sie zu beantworten animiert. Hierbei findet auch ein Austausch einfacher Informationen statt. Es erfüllt all die Punkte die GER verlangt.

Die vorliegende Aufgabe in Lektion 15 (S. 91 Aufgabe 1a: *Was war denn das jetzt? Sehen Sie das Foto an und hören Sie. Wer sind die Personen? Wo sind sie? Was ist das Problem? Erzählen Sie.*). Auf Niveau A1 sollen Lernende in der Lage sein, grundlegende Fragen zu verstehen und zu beantworten, die sich auf vertraute Themen beziehen, wie z.B. Beschreibungen von Personen, Orten oder alltäglichen Situationen. Die Aufforderung in den gegebenen Sätzen in der Übung 1a ist einfach und leicht verständlich und erfordert keine komplexen grammatikalischen Strukturen oder ein umfangreiches Vokabular, sodass die Lernenden keine Schwierigkeiten während der Interaktion erleben. Daher ist diese Übung für Lernende auf dem A1 Niveau geeignet.

Abbildung 19: Beispiel für Interaktion in Sprechaufgaben (Menschen A1 Kursbuch, S. 91, Lektion 15, Aufgabe 1a)

Angesichts der drei Aspekte zum Austausch der Kommunikation ist die Aufgabe 5b in Lektion 18 (S. 101: *Es geht Ihnen nicht gut. Was machen Sie? Erzählen Sie. Hilfe finden Sie auch im Bildlexikon.*) auch ein passendes Beispiel. Insgesamt beinhaltet diese Lektion sechs

Sprechaufgaben. In Aufgabe 5b ist die Aufforderung sehr einfach formuliert. Diese Übung kann nach den Anweisungen entweder im Plenum besprochen werden oder als Partner/Gruppenarbeit bearbeitet werden. Der Hinweis auf den Wortschatz hilft den Lernenden beim Lösen der Aufgabe, dies zeigt wiederum, dass es dem Niveau A1 auch angemessen ist. Die Interaktion kann durch die Beispielsätze in der Aufgabe sehr einfach durchgeführt werden und auch Unverständliches kann zwischen den Lernenden in der Zielsprache gefragt und geantwortet werden.

### 3.3.5. Thematische Relevanz

Im Rahmen von Sprechübungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DAF) sollten die Übungen thematisch relevant sein und den Lernenden die Möglichkeit geben, über vertraute Themen auf verschiedenen Ebenen zu sprechen. Das DaF-Kursbuch *Menschen A1* beinhaltet folgende Themen: Begrüßung, Befinden, Angaben zur Person, Berufe, Einkaufen, Familie, Möbel, Gegenstände, Produkte, Freizeit, Komplimente, Büro & Technik, Verabredungen, Einladung zu Hause, Reisen, Reisen, Verkehrsmittel, Tagesablauf, Vergangenes, Feste, Wege Beschreiben, Wohnen, In der Stadt, Termine, Pläne und Wünsche, Gesundheit und Krankheit, Aussehen und Charakter, Im Haushalt, Regeln, Kleidung, Wetter, Feste und Feiern. Diese Themen sind relevant für die Kommunikation im Alltag und umfassen häufige Situationen, die Lernende auf A1-Niveau erleben werden. Die Themen werden in verschiedenen Übungen und Aktivitäten verwendet, um die Lernenden dazu zu bringen, ihre Sprachfähigkeiten in realistischen Szenarien anzuwenden und ihre sprachlichen Fähigkeiten aufzubauen. Jede Aufgabe im Kursbuch *Menschen A1* ist mit dem Thema der Lektion identisch. Es gibt in den insgesamt 184 Sprechakten keinen, der nicht einheitlich mit den relevanten Themen der Lektionen ist.

Im Kursbuch *Menschen A1* in Lektion 3, die insgesamt 8 Sprechaufgaben hat, (S. 21) wird das Thema *Familie* behandelt. Die mündliche Kommunikationsübung 8 (S. 21: *Familiengeschichten. Interviewen Sie Ihre Partnerin / Ihren Partner über ein Familienmitglied und machen Sie Notizen.*) ist ein Beispiel dafür, dass es für die A1 Stufen Lernenden der Thematischen Relevanz nach GER anpasst und vertraute Themen durchführt. Weiterhin ist in Lektion 7 (S. 43) eines der Themen über Hobbys sprechen. Insgesamt befinden sich in dieser Lektion zehn Aufgaben, die zu einem Sprech Anlass führen. Die Aufgabe 8c (S. 45: *Was machen*

*Sie gern in der Freizeit? Sprechen Sie.*) zeigt die Einheitlichkeit der Themen in der Lektion mit den Sprechübungen.

Die Übung 1a und 1b (S. 35: *Arbeiten am See. a) Sehen Sie das Foto an und hören Sie. Wie finden Sie diesen Arbeitsplatz? b) Möchten Sie so arbeiten?*) in Lektion 6 im Kursbuch Menschen A1 stimmt mit den relevanten Inhalten überein. Das Thema Arbeit wird hier mit Büro und Computer behandelt. Somit sind die Lerner mit dem Thema nicht überfordert, da sie nur über alltägliche und routinierte Aspekte sprechen sollen. Auch das Thema Schule ist eines der gängigen Gesprächsstoffe und befindet sich im Alltagsrhythmus. Dieses Thema kommt im DaF-Lehrwerk *Menschen A1* Kursbuch in Lektion 2 (S. 14), nur als Wort, in dem das Hauptthema Berufe ist, wird Schule nicht als Thema behandelt, in Lektion 15 kommt es nur als Ort vor, in dem das Hauptthema Orte in der Stadt ist, in Lektion 17 (S. 95) kommt es auch vor. Jedoch wird in diesem Kapitel das Thema indirekt behandelt. Das Hauptthema der Sprechakte sind Wünsche äußern und über Pläne sprechen. Lektion 17 hat insgesamt vier Übungen, die den Lernern zu einer Interaktion führen, doch keines davon behandelt das Thema Schule. Zuletzt kommt es in der Lektion 19 (S. 107) vor, wobei es sich hier um das Thema Personenbeschreibung handelt. Es wird in einer Übung von früher und heute die Daten einer Person von Schule, Beruf usw. verlangt.

Auf das Ausdrücken von essenziellen Bedürfnissen wie Essen, Trinken, Einkaufen und Unterkunft geht das Kursbuch *Menschen A1* ein und erläutert all diese Aspekte in verschiedenen Lektionen.

Lektion 9 (S. 51) befasst sich mit dem Thema Lebensmittel und Speisen, in dem im Gesamten sieben Sprechaufgaben vorhanden sind. Die Lernenden können in der kommunikativen Aufgabe (S. 52: *Was essen Sie gerne zum Frühstück? Interviewen Sie Ihre Partnerin / Ihren Partner und notieren Sie.*). Diese Übung verlangt vom Lerner, gegenseitig mit seinem Partner über Lebensmitteln oder Speisen in einer besonderen Mahlzeit, hier Frühstück, Informationen einzuholen. Diese Übung passt zu den Anforderungen der Kriterien nach GER, die für die Stufe A1 erstellt wurden.

Das Thema Einkaufen wird in Lektion 4 (S. 27) thematisiert. Die Lerner haben in dieser Lektion insgesamt vier kommunikative Übungen zu bewältigen. Sprechaufgabe 6b auf Seite 29 (*Gespräche üben: Nach Preisen fragen und Preise nennen. Arbeiten Sie zu zweit auf Seite 145.*) ist in diesem Sinne eine modellhafte Aufgabe, wobei die Lernenden für ihren alltäglichen

Bedürfnis Einkauf die Preise der Produkte oder von Sachen befragen, und auch dementsprechende Antworten erlernen. Diese Aufgabe können die Lerner leicht bewältigen, denn in der Aufgabe liegt ihnen ein Schema vor, womit sie die grundlegenden Wendungen für diese Situationen verwenden können. Das Wort *Einkaufen* kommt ungefähr 16-mal im Kursbuch vor, aber wird nicht als Thema behandelt. Nur in Lektion 4 wird es bearbeitet, in dem das Thema *nach Preisen fragen und Preise nennen* ist.

Die Unterkunft, hier das Wort *Hotel* kommt z.B. in Lektion (S.13) vor, aber wird nicht als Thema behandelt, denn das Hauptthema ist in dieser Lektion *Wegbeschreibung*, wobei die Personen in diesem Kapitel in einer fremden Stadt ein bestimmtes Hotel suchen. Lektion 16 (S. 91) behandelt das Thema im Hotel. Die Lektion beinhaltet sieben Sprechaufgaben. Dafür gibt es auch eine passende Sprechübung, Aufgabe 5b (S. 92: *Vergleichen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.*). Die Lerner müssen vorerst in Notizen fünf Dinge auflisten, die sie in einem Hotel wichtig finden. Danach findet in Partnerarbeit ein Austausch statt. Auch diese Aufgabe ist dem Kriterium der Thematischen Relevanz in Sprechaufgaben nach GER angemessen.

### **3.3.6. Kohärenz und Kohäsion**

Im Fokus der vorliegenden Analyse steht Kohärenz und Kohäsion an wichtiger Position für den Lerner beim Sprechen der Zielsprache. Einfache Konnektoren wie *aber* oder *und* in Sprechaufgaben ermöglichen das Üben der Verbindung zwischen Sätzen und Ideen. Auch das Üben der linearen, einfachen Struktur während dem Sprechen der Lerner ist in diesem Teil der Arbeit relevant. Alle Sprechübungen wurden dementsprechend analysiert und es wurde festgestellt, dass es keine komplexen, schwierig aufgebauten Sätze gibt. Die Strukturen sind den Kriterien der kommunikativen Aufgaben nach GER erstellt worden.

Der Konnektor *und* tritt schon von Anfang an in den Lektionen in Übungen auf. Die Lerner begegnen mit diesem Konnektor, ohne hierbei diese Grammatikstruktur zu erlernen. Sie lernen es unbewusst auswendig und setzen es auch in Sprechübungen ein. Innerhalb der Sprechübungen im Kursbuch *Menschen A1* kommt der Konnektor *und* insgesamt 185-mal in den kommunikativen Aufgaben vor. Dem folgend taucht das Wort *dann* 23-mal auf. Das Wort *oder* tritt nur achtzehnmal auf. Am wenigsten kommt zum Vorschein das Bindewort *aber* obwohl es ein gängiges Wort ist. Es erscheint nur in neun kommunikativen Aufgaben. Das Auffällige hierbei ist, dass diese Grammatikstrukturen implizit in den Sprechaufgaben

eingebaut wurden. Ab Lektion 1 (S. 11) sollen Lerner Sprechübungen mit *und* und *oder* verstehen oder bearbeiten, ohne dass sie die Struktur im Kursbuch erklärt bekommen. Ab der Lektion 4 (S. 27) erscheint das Bindewort *dann*, dass auch bis dahin und in der Lektion kein Grammatikthema im Kursbuch ist. In den Lektionen 23 (S. 127) und 24 (S. 131) wird die Konjunktion *denn* eingeleitet. Es wird in Lektion 23 als Grammatikthema behandelt.

Das folgende Beispiel<sup>9</sup> zeigt eine Sprechübung zum Konnektor *aber*, die sich in Lektion 6 (S. 35) befindet.

**1 Arbeiten am See**

**a** Sehen Sie das Foto an und hören Sie.  
Wie finden Sie diesen Arbeitsplatz?

sehr schön / sehr praktisch	schön, aber nicht praktisch	nicht praktisch / nicht schön

■ Der Arbeitsplatz ist sehr schön.  
▲ Ich weiß nicht. Der Arbeitsplatz ist schön, aber ...

**Abbildung 20: Beispiel für Kohäsion und Kohärenz in Sprechaufgaben (Kursbuch Menschen A1, S. 35)**

Auch mit bildlicher Unterstützung und einem Beispiel-Schema soll der Lerner sich zur Frage äußern. Durch diese Mittel und den grundlegenden Strukturen ist es für den Lerner eine für das Niveau A1 geeignete Aufgabe. Somit kann er sie leichter bewältigen und wird motivierter.

### 3.3.7. Kommunikative Strategien

Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) sind kommunikative Strategien Handlungen, die ein Sprecher ausführt, um ein Kommunikationsproblem zu lösen, das während des Sprachgebrauchs auftritt. Diese Strategien können dazu beitragen, Missverständnisse oder Verständnisschwierigkeiten zu überwinden, die durch sprachliche oder kulturelle Unterschiede entstehen können.

<sup>9</sup> Abbildung 20: Beispiel für Kohäsion und Kohärenz in Sprechaufgaben (Kursbuch Menschen A1, S.35)

Es werden unterschiedliche kommunikative Strategien aufgelistet, jedoch ist für diese Arbeit der wichtigere Teil, indem das Niveau A1 auch betroffen ist.

Zu den produktiven mündlichen Aktivitäten (beim Sprechen) gehören zum Beispiel Übungen wie einen geschriebenen Text vorlesen, anhand von Notizen oder anderen schriftlichen Texten oder mit visuellen Stützen (Grafik, Bilder, Fotos) sprechen, eine eingeübte Rolle spielen, singen oder spontan sprechen (vgl. GER, 2001, S.64). Übungen zu den mündlich produktiven Aufgaben sollten den Lerner dazu bringen, dass er sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern kann. Im Kursbuch *Menschen A1* werden diese isolierten Wendungen im Kommunikationskasten vorgegeben. Sie befinden sich auch auf den Endseiten der jeweiligen Lektionen. Diese Strukturen sind entweder Redemittel oder feste Wendungen, die dem Lerner behilflich sind, in dem Sprechakt voranzukommen und dienen auch als Leitfaden für die Alltagssituationen in Bezug auf das Zielsprachenland. Das Kursbuch *Menschen A1* hat in jeder Lektion mehr als eine dieser Kommunikationskasten. Insgesamt kommen in den Sprechanlässen und am Ende der Lektionen, Modul Plus Seiten und Aktionsseiten 79 Kommunikationskasten vor. Diese Infoboxen ermutigen und motivieren die Lernenden bei der Aufgabenlösung. Das folgende Beispiel fungiert als Sprachübung auf die produktive mündliche Aktivität, wobei hier vom Lernenden das Mitsingen verlangt wird. Diese Übung ist bei jedem Modul Plus Teil auf der Ausklang-Seite als Sprechübung zu bewältigen, außer im ersten Modul Plus Teil.

The image shows a page from a language textbook titled "AUSKLANG". At the top, it says "Hören Sie das Lied und sortieren Sie die Strophen." (Listen to the song and sort the stanzas). Below this is the title "Heute ist der Tag!". There are two listening tasks, each with a speaker icon and a number. Task 1 asks to sort stanzas, and Task 2 asks to listen again and sing along. A list of lyrics is provided, with some stanzas circled in blue to indicate they should be sorted. The lyrics are: "Tina, wann kann ich dich heute sehen? Tina, möchtest du spazieren gehen? Hmm, du bist wunderschön! Hast du heute Zeit? Ich möchte dich so gerne sehen!" and "Wir können essen, können trinken. Möchtest du noch ein Glas Wein? Wir können tanzen, können singen, können einfach glücklich sein." and "Tina! Hmm, Tina! Wie gern ich dich mag! Ich weiß es ganz genau: Heute ist der Tag!" and "Tina, ich möchte dich was fragen: Tina, was machst du heute Abend? Hmm, der Tag heute ist so schön! Sag, hast du Zeit? Ich möchte dich heute Abend sehen." and "Wir können essen, können trinken. Möchtest du noch ein Glas Wein? Wir können tanzen, können singen, können einfach glücklich sein." and "Tina! Oh, Tina! Wie gern ich dich mag! Ich weiß es ganz genau: Heute ist der Tag!". At the bottom, there is a photo of a woman singing into a microphone.

Abbildung 21: Beispiel für produktive mündliche Aktivitäten und Strategien in Sprechübungen nach GER (Kursbuch *Menschen A1*, S. 58)

Das Vorlesen der Lerner ist auch eine der kommunikativen Strategien nach GER, die zu den produktiven Aktivitäten gehört. Es wurde festgestellt, dass in den Sprechübungen im Kursbuch *Menschen A1* eine geringe Anzahl von Vorlese-Aufgaben vorhanden ist. Die erste Aufgabe befindet sich auf Seite 90 im Modul Plus Teil auf der Ausklang-Seite.

- b** Lesen Sie den Liedtext zu zweit laut vor. Betonen Sie dabei, was Ihnen gefällt und was nicht.

**Abbildung 22: Beispiel für produktive Aktivitäten und Strategien in Sprechübungen nach GER (Kursbuch Menschen A1, S. 90)**

Die Aktionsseite auf S. 144 gehört zur Lektion 2 (S. 15), in der auch das Vorlesen der Lernenden gewünscht wird. In Aufgabe 7b in Lektion 17 (S. 98) soll der Lernende seinen Text (Gedicht) seinen Kommilitonen vorlesen. Als Beispielschema dient ihm die vorherige Aufgabe. Insgesamt gibt es vier Vorlese-Aufgaben, die in den Sprechakten vorkommen. Eine der Aufgaben ist jedoch unklar. Die in Lektion 8 auf der Aktionsseite erstellte Aufgabe deutet darauf hin, dass die Lerner zu zweit lesen sollen. Ob es eine Vorlese Aufgabe ist oder nicht, ist meiner Analyse zufolge ja eine produktive Strategie beinhaltende Handlung, wenn sie zu zweit gegenseitig vorgelesen wird. Sie kann aber auch zu zweit einzeln und selbst gelesen werden. Da die Anforderung nach meiner Meinung nicht genau gegeben ist, und das Lehrbuch in dieser Arbeit ausgeschlossen ist, wurde sie nicht mitgezählt.

Sich trotz begrenzter Sprachkenntnisse ausdrücken zu können, ist nach GER eine kommunikative Strategie, die für das A1 Niveau auch gültig ist. Der Lerner soll sich selbst beschreiben können und sagen, was er beruflich tut und wo er wohnt. Zu dieser Beschreibung nach GER erfolgt im A1 Niveau somit ein zusammenhängendes monologisches Sprechen. Hierbei ist zu achten, dass es in den Sprechanlässen um Erfahrungen beschreiben geht. Die Analyse hat ergeben, dass all die Sprechübungen nach diesem Kriterium etwas mit sich beschreiben, seinem Befinden und dem weiteren beinhalten. Jede Aufgabe, die einen mündlichen Ausdruck benötigt, ist den kommunikativen Strategien angepasst.

### 3.4. SCHLUSSFOLGERUNG

In dem folgenden Kapitel sollen nun die Ergebnisse kurz zusammengefasst und diskutiert werden, sowie ein Ausblick gegeben werden.

In der vorliegenden Arbeit wurden anhand sieben selbst verfasster Kriterien, die nach GER erstellt wurden, alle kommunikativen Aufgaben und Übungen des DAF-Kursbuches *Menschen* der Stufe A1 analysiert. Das Ziel dieser Studie besteht darin zu untersuchen, ob das Lehrwerk *Menschen A1* den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) bezüglich der Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz gerecht wird. Für die Lehrwerkanalyse wurde das Buch *Menschen A1* ausgewählt, da es derzeit sowohl im Präsenz- als auch im Online-Unterricht eingesetzt wird und als modern und aktuell gilt, da es 2012 veröffentlicht wurde und regelmäßig online aktualisiert wird.

Die Masterarbeit besteht aus einer theoretischen und einer empirischen Komponente. In diesem Abschnitt wurden mit Schlüsselbegriffen, grundlegenden Fähigkeiten des Erlernens einer Fremdsprache, Sprechfertigkeit, Aufgaben und Übungen, Eigenschaften von guten Aufgaben und Übungen im DaF Unterricht, Übungstypologien, manche Kriterien zur Sprechfähigkeit im DaF Unterricht und über GER behandelt.

Im empirischen Teil meiner Arbeit wurde das Lehrbuch *Menschen A1* analysiert. Die Analyse war in zwei Teile gegliedert. Im ersten Kapitel des empirischen Teils wurde das Kursbuch *Menschen A1* aus einer allgemeinen Perspektive analysiert, einschließlich der Bestandteile, des Aufbaus der Lektionen, des Layouts und der Themen. Diese allgemeine Analyse gab einen ersten Einblick in die Gesamtkonzeption des Kursbuchs. Im zweiten Kapitel wurden alle kommunikativen Aufgaben und Übungen, Sprechanlässe, die in diesem Lehrbuch verwendet wurden, analysiert.

#### ***Vokabular und Grammatik:***

Anhand der Analyse kann gesagt werden, dass das Kursbuch *Menschen A1* nach den GER-Kriterien im Hinblick auf die Sprechfertigkeit im Großen Teil angemessen ist. Was die Menge der kommunikativen Aufgaben betrifft, konnten in den 192 Seiten des *Menschen A1* Kursbuchs insgesamt 186 Sprechübungen gefunden werden. Es ist auszuführen, dass in diesen Sprechaufgaben gelenktes Sprechen und freies Sprechen vorhanden sind. Ebenfalls sollte auch erwähnt werden, dass mit diesen Sprechanlässen nicht nur eine Interaktion einer alltags

bedingten Situation im Zielsprachenland geübt wird, sondern auch Grammatik und Wortschatzübungen mit hineingezogen sind und es werden sogar nicht nur einzelne Stoffe behandelt, stattdessen Sprechaufgaben, die zwei bis drei Ziele anstreben, sind in diesem Kursbuch zu finden. Das Grammatikpensum und das Spektrum des Vokabulars und des Wortschatzes in den Sprechaufgaben ist den Kriterien nach GER angemessen, auch wenn meiner Ansicht nach manche Grammatikthemen sehr spät vermittelt werden, fällt die Einübung des Grammatikpensums in den Sprechakten der Lerner einfach und geschickt, dank den Grammatik-Info-Kasten, die auf den Seiten klein und kurz angegeben werden. Der Wortschatz im Kursbuch *Menschen A1* wird durch ein kompaktes Bildlexikon wiedergegeben, das für die Lernenden nicht ausreichend umfangreich ist. Hierbei ist das in dieser Arbeit ausgeschlossene Arbeitsbuch zum Einsetzen sehr wichtig. Hinzuzufügen ist auch das indirekte implizit eingebettete Grammatik Pensum, wie nach der Direkten Methode. Die Themen wie *und* oder *aber* werden nicht explizit als Grammatikwissen dem Lernenden vermittelt. Das implizite Wissen über grammatische Strukturen wird als Schlüsselkomponente der Sprachbeherrschung angesehen, da es einem Sprecher ermöglicht, spontan und fließend zu sprechen, ohne sich auf bewusstes Regelwissen verlassen zu müssen. Dies wiederum ist ein Beweis, dass dieses DAF-Kursbuch *Menschen A1* ein handlungsorientiertes kommunikatives Lehrwerk ist, wie es auch nach GER sein sollte. Laut der offiziellen Webseite des Hueber-Verlags *Menschen* ist es auch ein handlungsorientiertes Lehrwerk für Grundstufenkurse für Erwachsene und junge Erwachsene, das auf der Grundlage neuester Erkenntnisse der Lernpsychologie und Neurodidaktik konzipiert wurde<sup>10</sup>.

### ***Aussprache:***

Zu der Aussprache bieten sich die Ausklang-Seiten, die in den Modul-Plus-Seiten eingebettet sind. Bis auf drei Sprechaufgaben, die in verschiedene Lektionen aufgeteilt sind. Als erstes ist zu erwähnen, dass diese Modul-Plus-Seiten nicht im Kursbuch als Modul-Plus-Seiten beschriftet sind. Obwohl sie den Inhalt des Moduls noch einmal aufgreifen, könnten die Liedtexte auf den Modul-Plus-Seiten von Lehrenden und Lernenden als weniger wichtig angesehen werden als die eigentlichen Lektionen. Aus diesem Grund können sie unter Zeitdruck des Lehrplans möglicherweise weggelassen werden. Die Liedtexte bilden den Abschluss der optionalen Einheit auf den Modul-Plus-Seiten. Daher wäre dieses Kursbuch allein für das Erlernen der richtigen Phonetik nicht ausreichend. Hier müsste wiederum das

---

<sup>10</sup> <https://www.hueber.de/menschen> aufgerufen am 27.03.2023

Arbeitsbuch in die Unterrichtseinheiten mit eingearbeitet werden. Durch die Aufgabenstellungen in den Ausklang-Seiten (Bsp: *Hören Sie noch einmal und singen Sie mit.*) könnte das Mitsingen den Lernenden die klangliche Form und die Ästhetik bewusst machen und somit das Thema des Liedes zu verstehen ermöglichen. Somit könnte es zu einem Sprech Anlass führen, womit sich die Lernenden mit interkulturellen Themen unterhalten können und auch neues Weltwissen einprägen können. Die Analyse zeigt, dass die Sprechübungsaufgaben im Kursbuch *Menschen A1* nach GER passend aufgebaut sind, aber leider nicht ausreichend für den Erwerb der Phonetik sind. Sie tragen keine Entwicklung zur Aussprache bei und fördern das freie, spontane und flüssige Sprechen der Lernenden nicht ganz.

### ***Interaktion:***

Zum Aspekt Interaktion erwartet GER auf der Stufe A1, dass Lernende in einfachen Alltagssituationen auf einfache Weise kommunizieren können. Dies bedeutet, dass sie kurze, einfache Äußerungen verstehen und selbst produzieren können, um grundlegende Bedürfnisse auszudrücken oder um Informationen auszutauschen. Die Interaktion auf dieser Stufe sollte auf sehr einfache und vorhersehbare Situationen beschränkt sein. In Bezug auf diese Kriterien des GER, durch die Analyse wurde festgestellt, dass die Lernenden im Kursbuch *Menschen A1* in den kommunikativen Aufgaben ermutigt werden sich auf einfache, alltagsrelevante Aufgaben zu konzentrieren, wie z.B. das Bestellen von Essen oder Getränken in einem Café oder Restaurant, das Fragen nach Wegbeschreibungen oder die Vorstellung von sich selbst und anderen Personen. Die Sprechaufgaben wurden so gestaltet, dass sie den Lernenden ermöglichen, ihre Sprachkenntnisse schrittweise aufzubauen und sich mit neuen Ausdrücken und Strukturen vertraut zu machen. Es gibt zahlreiche Partner und Gruppenarbeiten, die für diese Aufgabenstellungen dienen. Wie auch laut Schatz (2006, S. 20) findet eine Interaktionsfähigkeit in einer kommunikativen Aufgabe statt, erst wenn mindestens zwei Personen kommunizieren. Schatz fügt hinzu, dass sprachliche Interaktion das Sprechen und Zuhören sowie alle Handlungen, die während eines Gesprächs stattfinden, umfasst. Dabei wird jede sprachliche Äußerung als eine Art Handlung betrachtet, die eine Reaktion oder Antwort beim Gesprächspartner auslöst. Durch die Interaktion miteinander sprechen die Gesprächspartner nicht nur, sondern agieren auch miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. Das Ziel einer sprachlichen Interaktion ist es, eine gemeinsame Bedeutung zu schaffen und ein gegenseitiges Verständnis zu erreichen (Schatz, 2008, S. 28). Anhand der Analyse ist zu erfassen, dass auch in diesem Kriterium die Sprechübungen im Kursbuch

*Menschen A1* eine Angemessenheit nach GER verwirklichen. Hierbei ist auch zu empfehlen, dass die Lehrenden Sprechakte nicht nur zwischen den Lernenden als Partner oder Gruppenarbeit vermitteln sollten, sondern sie können auch im Plenum besprochen und diskutiert werden. Im Lehrbuch gibt es dafür auch zahlreiche, effektive Anweisungen, die zusätzlich noch die kommunikativen Aufgaben im Kursbuch *Menschen A1* erweitern und somit auch das freie Sprechen entwickeln.

### ***Thematische Relevanz:***

Aus den Befunden ergibt sich, dass die Thematische Relevanz den Forderungen des GER zutrifft. Um einen angemessenen Lehrplan zu erstellen und es erfolgreich mit dem Lernziel der Verbesserung der Sprachfähigkeiten der Lernenden einzusetzen, ist das Kursbuch *Menschen A1* passend thematisiert worden. Jede der Themen, die relevant nach GER für Stufe A1 sind, wurden im Kursbuch erwähnt und bearbeitet. Durch die Sprechanlässe werden sie dem Lernenden rechtmäßig vermittelt und sind somit am Ende des Kurses auf die grundlegenden alltäglichen Situationen des Zielsprachenlandes vorbereitet. Das Kursbuch *Menschen A1* verspricht auch den Lernenden, sie auf die angemessenen DAF A1 Prüfungen vorzubereiten. Das Kursbuch *Menschen A1* vermittelt anhand der Sprechübungsaufgaben Themen wie z.B. nach Befinden fragen, Personenbeschreiben und Vorstellen, Sich Vorstellen, das Stellen von Fragen und Beantworten, Mengenangaben, Wegbeschreibungen, Bestellen im Restaurant, Einkaufen und über Freizeitaktivitäten sprechen u.ä. . In Anbetracht dieser Informationen kann man schlussfolgern, dass das Kursbuch *Menschen A1* der Thematischen Relevanz nach GER treu geblieben ist. Eine mögliche Kritik an dieser Analyse kann sein, dass es fast keine Übungen zu Wortschatzentlastung gibt. Der Lehrende muss auf jeden Fall die Lernenden, bevor er mit den Sprechaufgaben beginnt, Aufgaben oder Übungen für eine Wortschatz Entlastung einbetten. Wie auch schon erwähnt wurde, ist das im Kursbuch platzierte Vokabular (Bildlexikon) für den Lernenden sehr begrenzt, sodass er sich beim Sprechen mit diesem Vokabular kaum ausdrücken kann. Als Empfehlung der Autorin, wie auch im Lehrbuch des DAF-Lehrwerks *Menschen A1* vorgeschlagen wird, ist in diesem Sinne das Einsetzen des Arbeitsbuchs ein Muss.

### ***Kohärenz und Kohäsion:***

Laut der Analyse zum Thema Kohärenz und Kohäsion sind die Ergebnisse auch positiv zu betrachten. Kohäsion und Kohärenz sind zwei wichtige Aspekte, um Texte verständlich und

gut strukturiert zu gestalten. Im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) ist es wichtig, diese Konzepte in Lehrbüchern zu integrieren, damit Lernende auf der A1-Stufe ihre sprachlichen Fähigkeiten effektiv entwickeln können. Im Hinblick der Vermittlung eine bessere Sprechfertigkeit den Lernern zu üben, sind die Sprechaufgaben nach diesem Kriterium einzeln analysiert worden und es zeigte sich, dass die Grammatikstrukturen auch in den kommunikativen Aufgaben eingeübt wurden. Jedoch wurden nicht alle Grammatikthemen vorerst erklärt und dann mit Übungen, wie Sprechaufgaben befestigt. Dieser Teil der Analyse fokussierte sich auf einfache Bindewörter wie *und, oder, aber, dann* und *denn*, die bei Ausdrücken der Gedanken der Lernenden zu verbinden hilfreich sind. Es ist interessant festzustellen, dass diese Konjugationen im Kursbuch *Menschen A1* implizit eingebaut wurden und von Anfang an den Lernenden indirekt vermittelt. Dieses Verfahren und die mit einbezogenen Grammatikthemen, die in Sprechanlässen für ein einfaches, verständliches Gespräch führen, sind den Kriterien nach GER für die Stufe A1 entsprechend.

### ***Kommunikative Strategien:***

Als letztes wurden die kommunikativen Strategien im Kursbuch *Menschen A1* untersucht, indem es wichtig ist, dass Lernende durch diese Strategien ermutigt und motiviert werden. Im Kursbuch *Menschen A1* wurden mündlich produktive Übungen angeboten, die den Lernenden helfen, sich mit einfachen und isolierten Wendungen über Menschen und Orte auszudrücken. Die Kommunikationskästen am Ende der jeweiligen Lektionen enthalten Redemittel und feste Wendungen als Leitfaden für Alltagssituationen im Zielsprachenland. Mit insgesamt 79 Infoboxen in Sprechanlässen, Lektionen, Modul-Plus-Seiten und Aktionsseiten werden die Lernenden ermutigt und motiviert, die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Die Analyse des Kursmaterials im Hinblick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) bestätigt, dass die mündlichen Übungen auf dem Niveau A1 effektiv darauf abzielen, Lernenden die notwendigen kommunikativen Strategien zu vermitteln. Die Übungen ermöglichen es den Lernenden, sich trotz begrenzter Sprachkenntnisse auszudrücken, indem sie die Fähigkeit zur Selbstbeschreibung, Angaben zum Beruf und Wohnort sowie das Erzählen von Erfahrungen fördern. Insgesamt zeigt sich, dass die mündlichen Aufgaben in Einklang mit den kommunikativen Strategien des GER stehen und somit eine solide Grundlage für das Erlernen der Zielsprache bieten.

## ***Fazit und Empfehlunegn***

Die Analyse hat gezeigt, dass das DAF-Kursbuch *Menschen A1* überwiegend positiv bewertet werden kann. Es ist festzuhalten, dass die Fragen der Autorin im größten Teil beantwortet sind. Durch dieses Kriterienraster konnte herausgefunden werden, dass die Standardsprache im Kursbuch *Menschen A1* adäquat ist. Jedes einzelne Kriterium entspricht dem GER.

Es wird empfohlen, das Kursbuch und das Arbeitsbuch des Lehrwerks *Menschen A1* gemeinsam zu verwenden. Das Kursbuch bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich mit den grundlegenden Konzepten und Strukturen der deutschen Sprache vertraut zu machen, während das Arbeitsbuch zusätzliche Übungen und Aufgaben zur Vertiefung des Gelernten bereitstellt. Durch die Kombination beider Materialien erhalten die Lernenden eine umfassendere Lernerfahrung, da sie nicht nur die theoretischen Aspekte des Sprachlernens kennenlernen, sondern auch aktiv praktische Fertigkeiten entwickeln können.

Das Lehrerhandbuch des Deutschlehrwerks *Menschen A1* stellt eine wertvolle Ressource für den Lehrer dar. Es enthält detaillierte Anleitungen, Unterrichtsvorschläge und zusätzliche Materialien, die den Unterrichtsprozess unterstützen und bereichern. Das Lehrerhandbuch bietet eine Fülle von Informationen über die Struktur des Lehrwerks, methodische Hinweise, Lösungen zu den Übungen sowie Tipps zur Gestaltung eines interaktiven und effektiven Sprachunterrichts. Es ist eine große Hilfe für den Lehrer, da es ihm ermöglicht, den Unterricht gezielt vorzubereiten und den Bedürfnissen und Fortschritten der Lernenden gerecht zu werden.

Durch die Kombination der Ressourcen des Kursbuchs, Arbeitsbuchs und Lehrerhandbuchs des Lehrwerks *Menschen A1* können Lehrkräfte den Unterrichtsprozess optimal gestalten und den Lernenden eine ganzheitliche und effektive Lernerfahrung bieten. Das Kursbuch vermittelt den Lernenden theoretische Grundlagen und Sprachstrukturen, das Arbeitsbuch ermöglicht ihnen, das Gelernte praktisch anzuwenden und zu vertiefen, während das Lehrerhandbuch den Lehrkräften wertvolle Unterstützung und Anleitungen bietet, um den Unterricht optimal zu gestalten. Durch diese ganzheitliche Herangehensweise können die Lernenden ihre Sprechfertigkeit gezielt entwickeln und verbessern.

## GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

### EINE ANALYSE ZUM LEHRWERK „MENSCHEN A1“ IM HINBLICK AUF SPRECHFERTIGKEITEN “MENSCHEN A1” DERS KİTABININ KONUŞMA BECERİLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Zehra ERGÜL GÖNAY

Yabancı dil öğrenmenin önemi günümüzde giderek artmaktadır. Bir yabancı dil öğrenirken okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört beceri dikkate alınır. Bu becerilerin kazanım sürecine dil öğrenme denir. Günümüzde bir yabancı dilin öğrenilmesinin bir zorunluluk haline geldiği vurgulanmaktadır.

Konuşma becerisinin gelişimi, temel dil becerilerinden biri olmasına rağmen dil eğitiminde ihmal edilmiştir. Bu ihmalin etkileri ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim seviyelerinde görülmektedir. Konuşma, bir dilin hakimiyetinin önemli bir göstergesidir. Bu beceri, öğrencilerin yabancı dil eğitimindeki başarısı için de önemli bir rol oynar. Çocuklar okula başladıklarında zaten belirli bir dil seviyesine ulaşmışlardır. Okula başladığından itibaren konuşma, diğer dil becerileriyle birlikte planlanmalı ve sistematik olarak ele alınmalıdır.

Modern öğretim ve öğrenme materyalleri eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Bu materyaller, bir yabancı dilin öğretim ve öğrenme sürecini sadece kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlere etkili bir destek sağlar. Öğretim materyallerini öğretim sürecinin "merkezi medyası" olarak tanımlanır ve içeriği, yöntemi ve ilerlemeyi kontrol etme yetenekleri vurgulanır. Ayrıca ders kitapları gibi öğretim materyalleri, geleneksel sınıf ortamlarında, uzaktan eğitimde veya bir kursun destekleyici öğrenme araçları olarak kullanılabilir.

Öğretim materyallerinin analizi ve değerlendirmesi, Mannheimer Gutachten, Reutlinger Raster, Bielefelder Raster ve Stockholm Kriterienkatalog gibi çeşitli kriter kataloglarında yapılır. Bu kriter katalogları, öğretim materyallerinin değerlendirilmesi için öğretim yöntemi, dilbilim, konu planlaması, medya ve destekleyici materyaller gibi unsurları dikkate alarak değerlendirme rehberleri sunar.

Kitapların analizi yapılırken, kitabın içeriğinin öğrencilerin durumu ve hedefleri ile GER (Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi) kalite kriterleriyle uyumlu olup olmadığına dikkat etmek önemlidir. Dört beceri - yazma, okuma, dinleme ve konuşma - için farklı araştırmacıların belirlediği kriterler bulunmaktadır. Örneğin, Stockholm Kriterienkatalogu kitap içeriğinin değil, öğretim materyallerinin bireysel olarak ele alınmasının mümkün olup olmadığına odaklanır.

H. Jürgen Krumm adlı dilbilimcinin Almanca yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin analizinin yapılan bir kitabında, dil becerisinde bulunması gereken unsurları belirlemek için aşağıdaki sorulara cevap arar:

- Kitabın standart dili uygun mu?
- Kitapta sokak dili, argo, gençlerin kullandığı dil gibi dil çeşitliliği örnekleri bulunuyor mu?
- Dil, duruma uygun mu ve bir bağlam var mı?
- Diyalogun içinde önemli konuşmalar var mı?
- ...

Bu gibi birçok kriter belirtilir. Kitap analizinin sonuçları, kitabın içeriğinin yenilenmesi, eksikliklerin giderilmesi veya yenilenmesi için önemlidir. Hedef dilin optimal bir şekilde aktarılması için, hem öğretmenler hem de öğrencilerin, hedef dilin öğrenilme nedenlerine dayanarak kitap içeriğini seçmesi büyük önem taşır. Ayrıca, analiz edilen kitabın kullanılacağı derslerde, örneğin kitabın eksiklikleri nedeniyle içeriğin yetersiz olduğu durumlarda, öğretim görevlisi öğrencilere ek materyaller sağlayabilir. Bu durumlarda kitabın analizi, eğitimciler için çok pratik bir araç olabilir.

Unutulmaması gereken önemli bir nokta, tüm ders kitapları ve öğretim durumları için evrensel olarak uygulanabilir bir kriter katalogunun olmadığıdır. Bir ders kitabı seçimi, belirli ihtiyaçlara, hedef kitlelere ve öğrenme hedeflerine uygun olmalıdır. Ders kitapları, öğrencilerin ve öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayan ve istenen öğrenme hedeflerine ulaşabilen şekilde test edilmeli ve değerlendirilmelidir.

Bu nedenle, *Menschen A1* ders kitabının GER'e göre analiz edilmesine karar verildi. GER, Avrupa Konseyi tarafından Avrupa'da çokdilliliği teşvik etmek ve dil yeteneklerinin karşılaştırılabilirliğini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Dil müfredatları, sınavlar ve öğretim materyalleri için temel oluşturmak üzere kullanılır. GER, dil öğrenme sürecinde birlik ve hareketlilik sağlamak için kullanılır.

*Menschen A1* ders kitabının GER'e göre analiz edilmesi, uluslararası olarak tanınan bir standart olan GER'in dikkate alınması nedeniyle uygundur. Analiz, ders kitabının GER tarafından belirlenen öğrenme hedefleri ve dil beceri seviyelerini ne ölçüde karşıladığını belirlemeye yardımcı olacaktır. Bu, öğretmenlere ve öğrencilere daha iyi bir yönlendirme sağlayacak ve ders kitabının öğretim sürecine etkin bir şekilde entegre edilmesini destekleyecektir.

Ders kitaplarının GER'e göre analiz edilmesi, dil öğrenmede daha fazla tutarlılık ve uyum sağlar. Öğrencilerin ulaşması gereken hedeflere ve yetkinliklere net bir şekilde odaklanmayı sağlar ve dil becerilerinin uluslararası düzeyde karşılaştırılmasını kolaylaştırır.

Analiz sonuçları aynı zamanda ders kitabının geliştirilmesine ve iyileştirilmesine yardımcı olur, eksiklikleri veya güçlendirilebilecek alanları belirler. Bu şekilde ders kitabı, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlar ve dil öğrenme sürecinde etkili bir destek sunar.

Genel olarak, *Menschen A1* ders kitabının GER'e göre analizi, dil öğretiminin kalitesini artırmaya ve öğrencilerin dil öğrenme sürecine sağlam bir temel oluşturmaya yardımcı olur. Ders kitabının öğretim sürecine etkin bir şekilde entegre edilmesini teşvik eder ve öğretmenlere öğrencilerinin dil öğrenme sürecini en iyi şekilde yönlendirme imkanı sağlar.

*Menschen A1* ders kitabı, şu anda çalıştığım ve hem yüz yüze hem de çevrimiçi eğitimde kullandığım bir kitap olduğu için seçildi. Özellikle *Menschen* ders kitabı, oldukça yeni, modern (2012 yayın tarihi) ve sürekli çevrimiçi olarak güncelleniyor. Bu analizle kitabın konuşma becerisini nasıl aktardığı ve GER'e uygun olup olmadığı belirlenecektir.

Türk-Alman üniversite hazırlık öğrencilerinin konuşma becerisi gelişiminde sorunlar olduğu tespit edilmiş ve *Menschen A1* ders kitabının konuşma becerisi gelişimine yönelik başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, kitap konuşma becerisi açısından analiz edilecek ve analiz yoluyla nasıl iletişim becerisi kazandırdığı belirlenmeye çalışılacaktır.

Bu çalışmada, A1 seviyesindeki DAF (Almanca Yabancı Dil) kurs kitabı *Menschen'in* tüm iletişimsel görevleri ve alıştırmaları, GeR'e dayalı olarak oluşturulan yedi kriter doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, *Menschen A1* ders kitabının sözlü dil becerisinin gelişimi açısından Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (GeR) gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığını incelemektir. Ders kitabı analizi için *Menschen A1* kitabı seçilmiştir, çünkü şu anda hem yüz yüze hem de çevrimiçi eğitimde kullanılmakta ve 2012 yılında yayınlanmış ve düzenli olarak çevrimiçi güncellemeler almakta olan modern ve güncel bir kitaptır.

Bu tez, teorik ve deneysel bileşenlerden oluşmaktadır. Teorik bölüm, uygulama bölümüne hazırlık yapmak için gerekli teorik temeli içerir. Bu bölümde, anahtar kavramlar, yabancı dil öğrenmenin temel becerileri, konuşma becerisi, görevler ve alıştırmalar, DAF (Almanca Yabancı Dil) öğretiminde iyi görev ve alıştırmaların özellikleri, alıştırma tipleri, DAF öğretiminde konuşma becerisi için bazı kriterler ve GeR hakkında bilgiler yer almaktadır.

Çalışmanın uygulama bölümünde *Menschen A1* ders kitabı analiz edilmiştir. Analiz iki bölüme ayrılmıştır. Deneysel bölümün ilk bölümünde, *Menschen A1* kurs kitabı genel bir perspektiften, bileşenleri, ders yapısı, düzeni ve konuları da dâhil olmak üzere analiz edilmiştir. Bu genel analiz, kitabın genel tasarımına ilk bir bakış sağlamıştır. İkinci bölümde ise bu ders kitabında kullanılan tüm iletişimsel görevler, alıştırmalar ve konuşma fırsatları analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, *Menschen A1* ders kitabında iletişimsel stratejiler incelenmiştir, çünkü bu stratejilerin öğrencilerin cesaretlendirilmesi ve motive edilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. *Menschen A1* ders kitabında, öğrencilere insanlar ve yerler hakkında basit ve izole ifadelerle iletişim kurmalarına yardımcı olacak sözlü üretken alıştırmalar sunulmaktadır. Her bir dersin sonundaki iletişim kutuları, hedef dil ülkesinde günlük hayat durumları için kullanılabilecek kalıp ifadeleri ve sabit ifadeleri içermektedir. Toplamda 79 bilgi kutusu, konuşma etkinlikleri, dersler, modül artı sayfaları ve etkinlik sayfalarında öğrencilerin görevleri başarıyla tamamlamaları için cesaretlendirilmekte ve motive edilmektedir.

Ders malzemelerinin Avrupa Dil Portföyü (GER) çerçevesinde analizi, A1 seviyesindeki sözlü alıştırmaların öğrencilere gerekli iletişimsel stratejileri kazandırmak için etkili olduğunu doğrulamaktadır. Bu alıştırmalar, öğrencilerin sınırlı dil becerilerine rağmen kendilerini tanımlama, meslek ve ikamet yeri hakkında bilgi verme ve deneyim anlatma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Genel olarak, sözlü görevlerin GER'nin iletişimsel stratejileriyle uyumlu olduğu ve hedef dilin öğrenilmesi için sağlam bir temel sunduğu görülmektedir.

Analiz, *Menschen A1* Almanca ders kitabının genellikle olumlu bir şekilde değerlendirilebileceğini göstermektedir. Yazarın sorularının büyük bir kısmının cevaplandığı söylenebilir. Bu kriterlere göre, *Menschen A1* ders kitabının standart dil açısından uygun olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. *Menschen A1* ders kitabı ve çalışma kitabının birlikte kullanılması önerilmektedir. Ders kitabı, öğrencilere Almanca dilinin temel kavramlarını ve yapılarını tanımak için fırsat sunarken, çalışma kitabı öğrenilen konuların pekiştirilmesi için ek alıştırmalar ve görevler sunmaktadır. Her iki materyalin birleştirilmesiyle öğrenciler daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi elde ederler, çünkü sadece dil öğreniminin teorik yönlerini değil, aynı zamanda aktif pratik becerilerini geliştirebilirler.

*Menschen A1* Almanca öğretim setinin öğretmen kılavuzu, öğretmenler için değerli bir kaynak oluşturmaktadır. Detaylı talimatlar, öğretim önerileri ve ek materyaller içermektedir. Öğretmen kılavuzu, öğretim sürecine destek olmak ve zenginleştirmek için birçok bilgi sağlamaktadır. Ders kitabının yapısı, yöntemsel ipuçları, alıştırmaların çözümleri ve etkileşimli ve etkili dil öğretimi için ipuçları gibi konularda önemli bir yardımcıdır. Öğretmenlere dersleri hedefe yönelik şekilde planlama ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilerlemelerine uygun bir şekilde karşılama imkanı sağlar.

*Menschen A1* ders kitabının, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzunun kaynaklarının birleştirilmesiyle, öğretmenler öğretim sürecini en iyi şekilde düzenleyebilir ve öğrencilere kapsamlı ve etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir. Ders kitabı öğrencilere dilin teorik temellerini ve dil yapılarını öğretirken, çalışma kitabı öğrencilerin öğrendiklerini pratikte uygulamalarına ve pekiştirmelerine imkan tanır. Öğretmen kılavuzu ise öğretmenlere dersleri planlama ve yönetme konusunda değerli bir destek sağlar. Bu bütüncül yaklaşım sayesinde öğrenciler konuşma becerilerini hedefe yönelik olarak geliştirip iyileştirebilirler.

## QUELLENVERZEICHNISSE

Adanır, B. (2021). *Deutsch Schülerbuch A1.1 Ders kitabındaki Dilsel becerileri: Bir ders kitabı (İçerik) analizi*. Masterarbeit. Institut für Erziehungswissenschaften, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Arslan Çavuşoğlu, A. (2020). Dissertation. *Der Einfluss der Eingestuften Texte im Hinblick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen auf die Einstellung, Leistung, und Permanenz des gelernten der Fremdsprachenstudenten im*. Dissertation. Konya.

Aydın, Ş. S. (2017). *Die Reflexion der Rhetorischen Stilmittel anhand der Intertextualität: Dargestellt an den DAF-Lehrwerken: Lagune 1,2,3; Netzwerk A1, A2, B1; und Aussichten A1, A2, B1*. Masterarbeit. Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung für Deutschdidaktik. Çukurova Üniversitesi. Adana.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford. Oxford University Press.

Barkowski, H., & Krumm, H. J. (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38 (2-3), S. 147-149.

Borck, K. (2001). *Das Medium „Schulbuch“: Aufgaben, Wirkung, Zulassungen, Analysen und Methoden. Arbeitsansatz der vorliegenden Untersuchung*. Dissertation. Freie Universität Berlin.

Buttaroni, S., & Knapp, A. (1988). Fremdsprachenwachstum. *Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Verband Wiener Volksbildung. Wien.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Börner, W. & Vogel, K. (1999). (Hrsg). *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Bochum: AKS-Verlag, ISBN: 3-925453-29-6.

Coşkun Aydın, P. (2019). *Aktivitäten in den regionalen und überregionalen Lehrwerken an den Beispielen „Schritt für Schritt Deutsch“ und „Logisch!“*. Masterarbeit. Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung für Fremdsprachenlehrausbildung, Deutschlehrausbildung. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Coste, D., & North, B., Trim, J. (2001) *Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Klett Verlag.

Çakır, G. (2017). *Sprechfertigkeit: Ein Blick In Moderne Regionale Lehrwerke Für Den Deutsch Als Fremdsprache-Unterricht In Der Türkei*. In: Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, S. 275-299.

Doğan, P. (2014). *Türkiye’de Almanca Öğretiminde Kültürlerarası Öğrenme ve Öğretmeye İlişkin İhtiyaç Analizi*. Masterarbeit. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Dolan, H. (2022). *Die Lehrbücher im Deutsch als Fremdsprache eine Korpusbasierte Analyse der Lexikalischen Vielfalt*. Masterarbeit. Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung für Deutschlehrausbildung. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.

Duszenko, M. (1994). *Lehrwerkanalyse*. Erprobungsfassung 7 /94. München (Goethe-Institut).

Edrová, K. (2015). *Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht*. Diplomarbeit. Masaryk-Universität. Pädagogische Fakultät.

Engel, U. (1977, 1979). *Mannheimer Gutachten*. Bd. 1 und 2. Heidelberg (Groos).

Engel, U. (1981). *Mannheimer Gutachten zur Analyse von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität Mannheim. Mannheim.

Erim, E., & Aydemir Ümit, A. (2018). *Die Analyse und Bewertung der Sprachlernspiele in dem Lehrwerk „Moment Mal 1 und Moment Mal 2“*. Artikel in: DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, 6 (1), S. 114 - 130.

Erkoçlu, Ç. (2022). *Eine Untersuchung der Übereinstimmung der Lehrwerke „Wie Bitte A1.1“ und „Deutsch A1.1. und „Plus Deutsch A1.1.“ nach den Kriterien der MEB Lehrwerkerstellung*. Masterarbeit. Yabancı Diller Eğitimi, Gazi Eğitim Fakültesi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Evans, S., Pude, A., & Specht, F. (2012). *Menschen. A1, Kursbuch, Menschen, Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch (1. Aufl.)*. Hueber Verlag.

Fraenkel, J., & Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Funk, H., (1999). *Lehrwerke und andere neue Medien*. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 21*, S. 8-9.

Funk, H. (2004). *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag*. In: *Babylonia, Heft 3*, S. 41-47.

Funk, H. (2010). *Lehrwerkforschung*. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Erlangen, Kallmeyer, S. 364.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, University of Central Queensland, Rockhampton, Qld.

Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P., & Wertenschlag, L. (2003). *Profile deutsch-Lernzielbestimmungen- Kannbeschreibungen- Kommunikative Mittel- Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin: Langenscheidt.

Glumpler, E., & Apeltauer, E. (1997). *Ausländische Kinder lernen Deutsch*. Berlin: Cornelsen.

Gömleksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). *Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi*. In: *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), S. 443-454.

Gönay, Z. & Arslan Çavuşoğlu, A. (2023). *Analyse der Sprechfertigkeiten im Lehrwerk Menschen A1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*. In: *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*. S. 155-176.  
<https://doi.org/10.37583/diyalog.1312825>

Häussermann, U., & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.

Henrici, G. (1999). *Von der Deskription zur Evaluation von Lehr-/Lernmaterialien oder: Welche Wirkung haben Medien auf den Lehr- und Lernprozess?*, S. 84-88.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

Hubáčková, M. (2019). *Lehrwerkanalyse „Menschen A1-B1“ mit dem Fokus auf die landeskundlichen Texte*. Masterarbeit. Masaryk Universität, Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur.

Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hürtgen, A. (2017). *Fremdsprachenunterricht: Mündliche Kommunikation trainieren*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Incebel, F. (2019). *Analyse und Bewertung der Videofilme im DaF-Lehrwerk Menschen A1*. Masterarbeit. Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung, Deutschlehrerausbildung. Ankara.

Janíková, V. (2010). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno, Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta.

Janíkova, V. (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Masarykova univerzita. Brno.

Kast, B., & Neuner, G. (1998). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München. Langenscheidt.

Kaygusuz, D. (2019). *Eine Untersuchung zum Verhältnis von Sprachhandlungen und Grammatik in regionalen DaF-Lehrwerken*. Masterarbeit. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung, Deutschlehrerausbildung. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Kleppin, K. (1984). *Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung*. Info DaF 4, S. 16-23.

Koithan U., Mayr-Sieber T., Schmitz, H., Sonntag, R., Lösche, R.-P. Moritz, U. *Aspekte Neu BI+*. Lehrbuch. Mittelstufe Deutsch. Klett Verlag.

Krumm, H.-J. (1982). *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. Deutsch als Fremdsprache*. München (Kemmler + Hoch).

Krumm, H.-J. (1994). *Lehrwerksgutachten*. In: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Bernd Kast (Hrsg.). Berlin [u.a.]: Langenscheidt, S. 100-104.

Krumm, H.-J. (1999). *Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache*. In: Bausch u. a. (1999), S. 119-128.

Krumm, H.-J. (2000). *Lehrwerkanalyse*. In: Glück, H. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache*, S. 368. Stuttgart: Metzler.

Krumm, H.-J., & Ohms-Duszenko, M. (2001). *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. In: Helbig, Gerhard u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, S. 1029-1041.

Liedke, M. (2010). Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 983-991.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. London. Sage.

Moser, W. (2004). *Die Sprachenpolitik des Europarates: Ziele und Projekte zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung und ihre Umsetzung in Österreich. Impulsreferat anlässlich der Tagung Multi- und Plurilingualismus: Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht der Zukunft*. Eisenstadt.

Mühlich, F. (2008). *Dokumentenanalyse*. In: *Übergewicht als Politikum?* VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-90. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90976-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90976-9_3)

Neuner, G. (1994). *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik*. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u. a.: Langenscheidt, S. 8-22.

Neuner, G. (2003). *Lehrwerke*. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen/Basel (Francke), S. 399-402.

Otuz, E. (2016). *Eine Literaturdidaktische Untersuchung am Beispiel des DAF-Lehrwerks „Em Neu“*. Masterarbeit. Yabancı Diller Eğitim Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Önal, M. (2021). *Kreatives Schreiben in den DAF-Lehrwerken*. Masterarbeit. Alman Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Alman Dili Ve Edebiyatı Bilim Dalı. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Öner, İ. (2019). *Wie bitte ve Schritte International adlı Almanca ders kitaplarında yazma becerisine yönelik alıştırmaların karşılaştırmalı şekilde incelenmesi*. Masterarbeit. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı. Marmara Üniversitesi. Istanbul.

Průcha, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno, Paido.

Quetz, J. (2003). Fehler und Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In M. Hüning, U.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. München: Goethe Institut.

Schmohl, S., Schenk, B., Bleiner, S., Wirtz, M., Glaser, J., (2020). *Akademie deutsch A1+, Intensivlehrwerk*. Lehrbuch. Band 1. Deutsch als Fremdsprache, Hueber Verlag.

Schmohl, S., Schenk, B., Bleiner, S., Wirtz, M., Glaser, J., (2020) Lehrbuch. *Akademie deutsch B2+, Intensivlehrwerk*. Lehrbuch. Band 1. Deutsch als Fremdsprache, Hueber Verlag.

Sedláčková, M. (2019). *Anlässe zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht*. Masterarbeit. Brünn.

Stengrundet, L. (2017). *Eine komparative Analyse von drei Lehrbüchern mit digitalen Ressourcen – Deutsch Niveau 2*. Masterarbeit. Trysil.

Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 2. Aufl.

Şen, G. (2022). *Eine Studie zum Interkulturellen Lernen in Regionalen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Masterarbeit. Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung Deutschlehrerausbildung. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Taşcan, T. (2019). *Funktionsverbgefüge im Kontext Deutsch als Fremdsprache – eine Analyse des Lehrwerksaspekts Neu B1, B2 und C1*. Masterarbeit. Institut für Erziehungswissenschaften, Institut für Fremdsprachendidaktik, Studiengang für Deutschlehrerausbildung. Eskişehir.

Thonhauser, I. (2010). *Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht?*. Einige Überlegungen und Beobachtungen.

Toivanen, N. (2014). *Eine vergleichende Analyse der Lehrwerke „Einverstanden! A1“ und „Menschen A1“ aus der Sicht der Grammatik*. Masterarbeit. Philosophische Fakultät, Deutsche Sprache. Universität Ost-Finnland. Finnland.

Tsetschladze, N. (2016). *Die Vermittlung der Fertigkeit: Sprechen am Beispiel des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch B1“*. Masterarbeit. Wien.

Uludağ, Z. K. (2020). *Fremdsprach- und Literaturdidaktikanalyse der Lehrwerke „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 - Differenziertes Lesebuch*. Masterarbeit. Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung der Fremdsprachen, Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache. Uludağ Üniversitesi. Bursa.

Uyan, A. (2019). *Regionale DAF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf Internationaler Ebene*. Dissertation. Institut für Erziehungswissenschaften. Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung, Deutschlehrerausbildung. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Vainio, A. (2023). *Lehren Der Mündlichen Kommunikation Durch Das Kooperative Lernen Lehrmaterial für einen mündlichen Deutschkurs in der finnischen gymnasialen Oberstufe*. Masterarbeit. Tammikuu.

Wolff, D. (2006). *Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens*. In: CLALÜNA, Monika / STUDER, Thomas (Hrsg.): *Deutsch im*

*Gespräch. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer.* Bern, Universität Bern, S. 63-74.

Yılmaz, H. (2006). *Zur Vermittlung der Kommunikativen Kompetenz in den Lehrwerken 'Deutsch als Fremdsprache' in der Türkei (Vergleich einiger Lehrwerke.* Dissertation. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Yılmaz, Ş. (2019). *Eine Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Fertigkeit „Sprechen“.* Masterarbeit. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Bilim Dalı. Marmara Üniversitesi. Istanbul.

Zwick, J. (1996). *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte.* – In: Von Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hrsg.) *Fremdsprachen in Lehre und Forschung*, Bd. 23. Bochum: AKS-Verlag.

### **Internetquellen**

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren beurteilen. (2001), Langenscheidt. <https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-11/referenzrahmen2001.pdf> (11.10.2022)

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Selbsteinschätzungsraster. (2018). Cambridge: Cambridge University Press. [https://www.europass-info.de/fileadmin/user\\_upload/europass-info.de/PDF/raster-zur-selbstbeurteilung.pdf](https://www.europass-info.de/fileadmin/user_upload/europass-info.de/PDF/raster-zur-selbstbeurteilung.pdf)

Group Austria – *besser leben mit Bildung.* <https://prezi.com/p/3xnfkthndme/diskursmittel/> (18.06.2023)

Menschen A1, Hueber Verlag, <https://www.hueber.de/verlag> (12.01.2023)

