



Gülcan ÇAKIR¹

**SPRECHFERTIGKEIT: EIN BLICK IN MODERNE REGIONALE
LEHRWERKE FÜR DEN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE-UNTERRICHT
IN DER TÜRKEI**

Zusammenfassung

Der Beitrag verfolgt das Ziel, mit Hilfe einer deskriptiv-interpretativen Untersuchung den Gegenstand „Sprechen in modernen regionalen Lehrwerken“ im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Türkei kritisch zu beleuchten; dazu dient ein induktives Verfahren. In diesem Sinne handelt es sich hier um eine qualitativ angelegte Forschungsmethode, die im Rahmen einer vergleichenden Inhaltsanalyse angewandt wird. Hier geht es im Besonderen um die Frage, wie die modernen Fremdsprachenlehrwerke für den Bereich Deutsch als Fremdsprache „Deutschkasten“ und „Wie bitte?“, die regional im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Lehre in der Türkei hergestellt werden, ausgestattet sind und das Sprechen fördern. Die Sprechfertigkeit ist meist Ziel- als auch Mittlerfertigkeit im Fremdsprachenunterricht, die jedoch im engeren Sinne sehr schwer zu vermitteln und zu praktizieren ist. Für diesen Untersuchungszweck wurden verschiedene Kriterienraster und Prinzipien zur Analyse von Lehrwerken recherchiert und zu Rate gezogen, wie z.B. der Stockholmer Kriterienkatalog, Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke und weitere Qualitätsmerkmale zu Lehrwerken. Nach der Betrachtung dieser lehrwerkanalytischen Kriterien und Merkmalen ergaben sich für die durchgeführte Analyse einige Grundannahmen, die normalerweise für internationale Lehrwerke gelten. Daher gab es Veränderungen, die zwar teilweise auf die erwähnten Merkmale zurückzuführen waren, jedoch in dieser vorliegenden Studie eine verkürzte und erweiterte Version darstellten. Sie beziehen sich hier auf die Sprechfertigkeit.

Schlüsselwörter: Lehrwerke, Deutsch als Fremdsprache, Lehrwerkanalyse

**SPEAKING SKILL: VIEWS INTO MODERN REGIONAL COURSE BOOKS
FOR GERMAN AS FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TURKEY**

Abstract

The aim of this paper is to use a descriptive-interpretative study to critically examine the subject of "speaking skills in modern regional teaching" within the framework of the subject of German as a foreign language in Turkey; An inductive method is used. In this context, this is a qualitative research method, which is applied in a comparative content analysis. The question is how the modern foreign language courses are equipped with the German as a foreign language "Deutschkasten" and "Wie bitte?", which are produced regionally on behalf of the Ministry of Education and Teaching in Turkey and promote

¹ Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, gcakir@anadolu.edu.tr

speaking. The ability to speak is usually a goal-oriented or intermediate-level language in foreign-language teaching, which is very difficult to convey and practice in this context. For this purpose, various criteria and principles for the analysis of teaching materials have been researched and consulted, for example The Stockholm Criteria Catalog, criteria for the design of autonomous teaching courses and other quality features for course books. After examining these criteria and characteristics of the analysis of course books, some basic assumptions that are normally applicable to international teaching work have been found for the analysis carried out. Therefore, there were changes, which were partly due to the mentioned characteristics, but in this study is a shortened and extended version of criteria. They refer to the ability to talk.

Keywords: Course books, German as a foreign language, Course book analysis

EINLEITUNG

Moderne Lehr- und Lernmaterialien¹ lassen sich als wichtige Bestandteile des Fremdsprachenlehr- und -lernprozesses einstufen. Sie sind nicht nur für Lernende von Relevanz, sondern sie bieten dem Lehrenden eine Stütze, die in brenzligen Situationen im realen Unterrichtsgeschehen Rückhalt geben kann. Barkowski (vgl. 1999: 11) bezeichnet Lehrmaterialien als „zentrales Medium“ im Unterrichtsprozess und hebt des Weiteren hervor, dass sie den Inhalt, die methodische Vorgehensweise und die Progression steuern können. Abgesehen davon erfüllen Lernmaterialien auch außerhalb einer unterrichtlichen Situation bestimmte Funktionen. Sie können z.B. als Selbstlernmaterial für Fernstudium oder als stützende Lernhilfe bei einer Weiterbildung in Frage kommen.

Derzeit lässt sich eine große Bandbreite von Lehrmaterialien bzw. Lehrwerken feststellen, die Lehrende und Lerner² im Deutschunterricht -oder freiwillig im Selbststudium- je nach Bedarf nutzen können. Bei der Wahl des geeigneten Lehrwerks ist zunächst zu fragen, mit welcher Zielgruppe und mit welchen Lernbedürfnissen gerechnet werden sollte. Wenn es sich z.B. um einen Fremdsprachenkurs für Erwachsene handelt, die sich für eine Aufenthaltserlaubnis bemühen, sollte ein diesbezügliches Lehrwerk benutzt werden, welches im Fremdsprachenkurs bzw. in einem fremdsprachlichen Seminar für angehende Deutschlehrer im außerdeutschsprachigen Raum vielleicht eine falsche Auswahl wäre. Andererseits sind Lehrwerke für die grundschulische Bildung für den Primar- und Sekundarbereich im staatlichen Schulwesen in einer deutschsprachigen Umgebung anders beschaffen als in einer außerdeutschsprachigen Umgebung, wie in der Türkei. In der Türkei werden Lehrwerke für den staatlichen Schulbereich durch das Erziehungsministerium geregelt. Im Rahmen einer Deutschkommission werden Lehrpläne³ erstellt und Lehrmaterialien entwickelt bzw. in Hinsicht

¹ Mit modernen Lehr- und Lernmaterialien werden hier Lehrwerke und dazugehöriges Zusatzmaterial gemeint, das im Unterrichtsprozess mit bestimmten Zielen eingesetzt wird und zugleich aus einem Medienverbund, der neben klassischen Bestandteilen wie Lehrbuch, Lehrerhandbuch, Arbeitsbuch, Audio- und Video-CD, Grammatikheften oder Glossaren auch digitale Kommunikationsformen und -möglichkeiten; also Online-Materialien umfasst.

² An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass in dieser Arbeit – wegen der besseren Übersichtlichkeit – darauf verzichtet wird, bei Personenangaben zusätzlich die weibliche Form anzugeben.

³ Bei den Lehr- und Lernzielen des Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich der Grundschulbildung handelt es sich um die übernommenen Ziele des Europäischen Referenzrahmens. Die Deutschkommission genehmigte im Auftrag des Erziehungsministeriums in Übereinstimmung mit diesem Lehrplan ein zweibändiges regionales Lehrwerk für die Sekundarstufe, dessen erster Band im Schuljahr 2016/2017 zum Einsatz kam.

auf Anwendbarkeit und Angemessenheit zum Einsatz im schulischen Bereich geprüft (vgl. TTKB: 2017).

Auf Seiten der Empirie bezieht sich der Artikel auf eine Analyse von zwei Lehrwerken nach bestimmten Kriterien, die sich auf die Sprechfertigkeit beziehen. Die Fragen wurden erstellt um zu überprüfen, wie die Sprechfertigkeit in den Lehrwerken vermittelt wird. Diese Fragen basieren auf eine verkürzte, veränderte Version mit Berücksichtigung der Fachdidaktik, bisher erschienener Kriterien und Merkmalen, wie z.B. der Stockholmer Kriterienkatalog (1994), der Kriterienkatalog zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke nach Nodari (1999) und die Qualitätsmerkmale von Funk (2004). Da es sich bei der Lehrwerkanalyse um regionale Lehrwerke handelt und spezifisch um das im Lehrwerk vermittelte Sprechen geht, musste eine Modifikation für diesen Zweck durchgeführt werden, wobei diese im weiteren Verlauf des Beitrags in Form von Stichpunkten angegeben wird.

METHODISCHE SCHRITTE

Der Artikel kann als deskriptiv-interpretative Untersuchung im Bereich der regionalen Lehrmaterial- wie auch Sprachlehrforschung verstanden werden, die theoretisch fundierte Ansätze mitberücksichtigt und in die Überlegungen mit einbezieht. Für die empirische Lehrwerkanalyse wurden zwei Lehrwerke ausgewählt, die durch das nationale Ministerium für Bildung und Lehre der türkischen Republik für die schulische Bildung (mittlere Reife 9.-12 Klassen) im Jahr 2016-2017 zugelassen wurden und zum Einsatz kamen. Es handelt sich um die Lehrwerke: „Deutschkasten!“ und „Wie Bitte?“. Diese Lehrwerke werden zuallererst allgemein nach ihrem Aufbau, ihren Lernzielen und gewählten Verfahren erörtert und dargestellt. Anschließend erfolgt die spezifische Beurteilung der „Sprechfertigkeit“ in den beiden Lehrwerken.

Im Folgenden geht es zunächst um die Darstellung der Sprechfertigkeit in fremdsprachendidaktischen und –methodischen Verhältnissen.

Die Sprechfertigkeit im Rahmen fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse

Die Fertigkeit Sprechen ist eine von den vier Fertigkeiten, die als kommunikative Fertigkeiten in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen eingestuft werden, wobei von einigen Sprachlehrforschern erwähnt wird, dass das Übersetzen als fünfte und das Hörsehverstehen als weitere Fertigkeit gesehen werden kann (vgl. Rösler 1994: 116). Die als produktive Fertigkeit geltende Sprechfertigkeit ist eine wichtige Mittler- und Zielfertigkeit im Fremdsprachenunterricht, die ähnlich wie die Schreibfertigkeit auf vorher erlernte Teilfertigkeiten wie Wortschatz und Grammatikkenntnisse angewiesen ist. Wenn es das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist kommunikative Handlungssituationen zu meistern, sollte der Lerner auch wissen bzw. in der Lage sein, wie man mit einem Muttersprachler eine Kommunikationssituation etabliert, aufrechterhält, beeinflusst und situativ angemessen agiert und reagiert. Welche Bedeutung dem Sprechen im Fremdsprachenunterricht zugeteilt wird, hängt somit von den Lehr- und Lernzielen ab (vgl. Heyd 1997: 149).

In der Geschichte der fremdsprachlichen Lehrmethoden sieht man, dass es eine unterschiedliche Gewichtung der Fertigkeit „Sprechen“ gibt, die in manchen Fällen sogar ausgeschlossen wird. Die Unterrichtsphasen, die aufgrund ihrer zugrundeliegenden

methodischen Ansätze (vgl. Neuner-Hunfeld 1993) unterschiedliche Vermittlungswege darstellen, dienen als Überblick dafür:

- Ablauf der Unterrichtsphasen nach der Grammatik-Übersetzungsmethode:

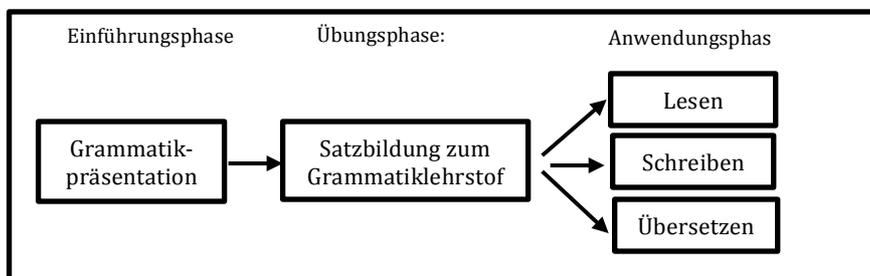


Abbildung 1. Unterrichtsphasen nach der GÜM, aus : Neuner-Hunfeld 1993: 21

Im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode wird kein Anlass zum Sprechen geboten und vielmehr Grammatikarbeit im deduktiven Verfahren nach Wortarten gegliedert. Die Regel wird in der Muttersprache erklärt, mit Beispielen ausgeführt und übersetzt um auf diesem Wege zu üben. Die Lerner benutzen bzw. lernen nach diesem Konzept das Lesen, Schreiben und Übersetzen in der Fremdsprache. Weder Aussprache noch das Sprechen wird gefördert. Grammatik wird in Form abstrakter Regeln vermittelt, damit sie die Basis für das Sprachwissen bilden. Das Sprachwissen ist übergeordnet und Sprachkönnen wie auch produktive mündliche Sprachkenntnisse werden weitgehend vernachlässigt.

- Ablauf der Unterrichtsphasen nach der Direkten Methode:

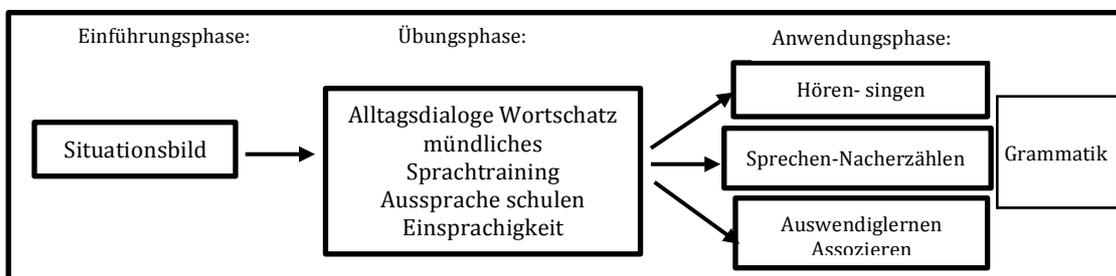


Abbildung 2 Ablauf der Unterrichtsphasen nach der DM, selbsterstellt aus Neuner-Hunfeld 1993: 40-42

Die direkte Methode - auch natürliche Methode genannt (vgl. Rösler 1994: 101) - beabsichtigt bei den Lernern ein gewisses Sprachgefühl zu entwickeln und nicht nur Sprachwissen, sondern vielmehr das Sprachkönnen zu fördern. Dafür soll im Unterricht ein Bezugssystem zwischen Wörtern und Sätzen hergestellt werden, so sollen z.B. lautliche Äußerungen assoziativ mit Vorstellungen oder Erinnerungen verbunden werden, damit das Denken in der Fremdsprache möglich wird. Rösler (vgl. 1994: 101) zufolge heißt sie Direkte Methode, zumal sie auf den Muttersprachengebrauch verzichtet und sich direkt mit gesprochener Sprache und intensivem mündlichen Sprachtraining beschäftigt. Der unbewusste Umgang mit Sprache, Alltagsdialoge und das Nachspielen von Dialogen stehen im Vordergrund. Sprachlernen bedeutet Sprachvorbilder (Lehrer) imitieren und den Einsatz der Muttersprache weglassen (Hören und dann das Nachsprechen). Schließlich wird ersichtlich, dass gesprochene Sprache vor geschriebener Sprache kommt. Doch ob durch diese Methode die Sprechfertigkeit effektiv entwickelt wird bleibt fraglich.

- Ablauf der Unterrichtsphasen nach der Audiolingualen/ Audiovisuellen

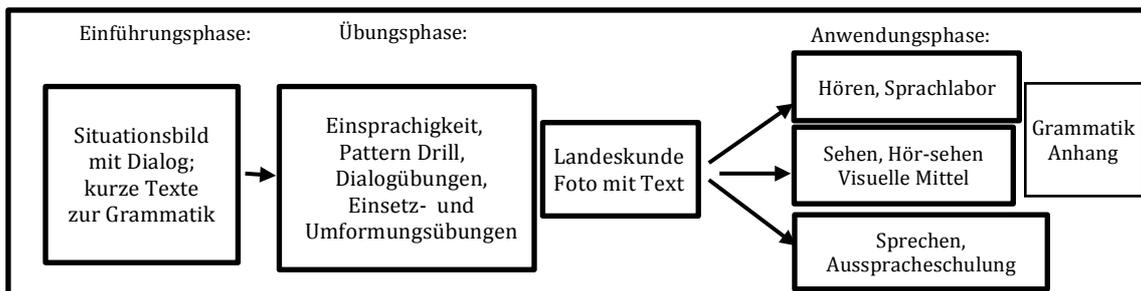


Abbildung 3 Ablauf der Unterrichtsphasen nach der ALM / AVM, selbsterstellt aus Neuner-Hunfeld 1993: 45-53

Methode:

Der Sprachstoff in der audiolingualen wie auch in der audiovisuellen Methode wird im Rahmen von Texten in der Zielsprache, die eine didaktische Funktion ausüben, eingeführt. Es handelt sich dabei um sogenannte didaktisierte Texte, die nach einem bestimmten grammatischen Pensum konstruiert werden und die Personen steif wie Marionetten in einer grammatischen Form sprechen. Es wird der Versuch unternommen die Sprechfertigkeit durch die Wiederholung und Nachahmung von grammatisch korrekten Einzelsätzen zu entwickeln. Das Sprechen bleibt aus diesem Grund stecken und hört sich künstlich an.

- Ablauf der Unterrichtsphasen nach der Vermittelnden Methode:

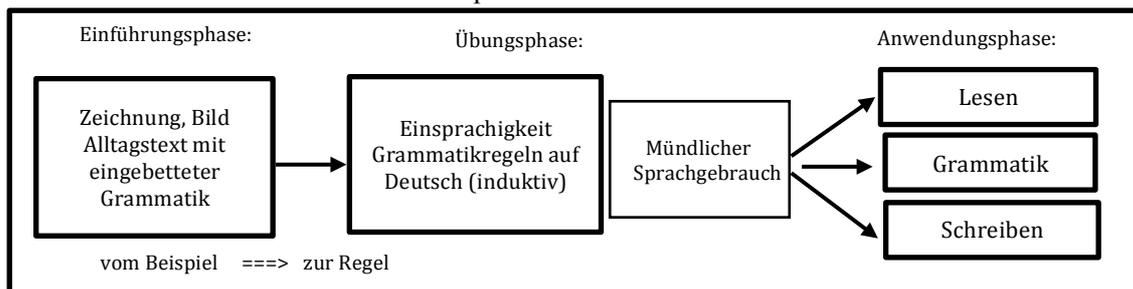


Abbildung 4 Ablauf der Unterrichtsphasen nach der VM, selbsterstellt aus Neuner-Hunfeld 1993: 75-79

In der vermittelnden Methode handelt es sich um eine kombinierte Methode mit sich ergänzenden Schwerpunkten der audiolingualen und der Grammatik-Übersetzungsmethode. Nach dieser Methode sollen die Deutschlerner an Alltagsdialogen teilnehmen können und daher geht es hier auch vorrangig um die Entwicklung der Fähigkeit an dialogischen Alltagsgesprächen teilhaben zu können. Das Sprechen bzw. der mündliche Sprachgebrauch wird somit in den Vordergrund gerückt und betont. Die Grammatik wird in einen Alltagstext eingebettet und soweit wie möglich einsprachig vermittelt, mit verschiedenen Beispielsätzen versucht man die Regel auf induktivem Wege zu verdeutlichen.

Abgesehen von der Grammatik-Übersetzungsmethode beziehen sich die nachfolgenden Ansätze in Hinsicht auf das Sprechen weitgehend auf einen mündlichen Sprachgebrauch der zwar mündlich erfolgt, aber durch starke Lenkung grammatischer Korrektheit oder durch auswendig gelernte Drillübungen geprägt ist. Der kommunikative Ansatz und der interkulturelle Ansatz sollte in den 80er Jahren diese Situation verändern. Denn die pragmatisch-funktionale Orientierung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts erstrebt eine pragmatische bzw.

sprachfunktionale Fremdsprachenvermittlung, die eher auf Sprechabsichten in der Fremdsprache Bezug nimmt. Die Grammatikprogression erfährt eine Veränderung, die sich in Form einer zyklischen, sich wiederholenden Progression bei der Entwicklung der sprachlichen Äußerungsfähigkeit niederschlägt (vgl. Neuner-Hunfeld 1993: 91).

- Prinzipien im kommunikativer Ansatz:

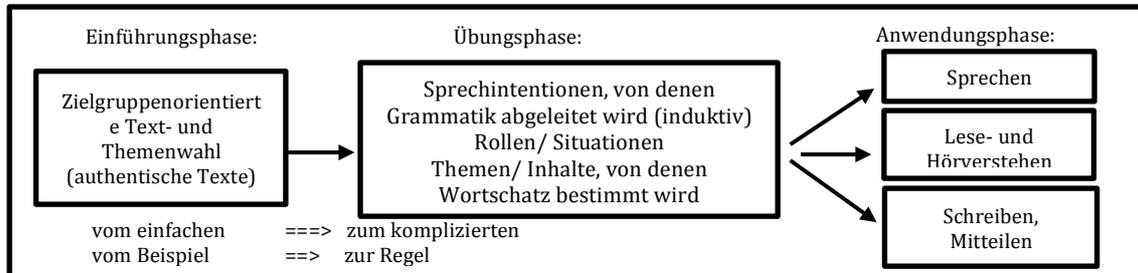


Abbildung 5 Prinzipien im KA, selbsterstellt aus Neuner-Hunfeld 1993: 75-79

Der Lernprozess orientiert sich in diesem Ansatz an die Bedürfnisse der Lerner und bevorzugt Inhalte und Themen aus den Interessengebieten der Lerner, daher handelt es sich um ein offenes-flexibles Konzept, das sich der Zielgruppenerwartung anpasst. Wichtig ist hier, dass die Lerner als aktiver, selbstentdeckender, zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregter Partner fungieren können. Aus diesem Grund sind veränderte Lernformen festzustellen, wie z.B. statt lehrergesteuertes frontales Lernen, variable Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit.

- Prinzipien im interkulturellen Ansatz:



Abbildung 6 Prinzipien im IA, selbsterstellt aus Neuner-Hunfeld 1993: 79-89

Der Interkulturelle Ansatz knüpft an den kommunikativen Ansatz an und führt ihn fort. Ausgehend von der lernpsychologischen Grundlage, dass die Aufnahme neuer Informationen nur dann ermöglicht werden kann, wenn sie in eigene Erfahrungen eingebettet ist, bildet die kognitiv-konstruktivistische Lerntheorie die lernpsychologische Bezugswissenschaft zum Interkulturellen Ansatz (vgl. Reder 2011).

In diesem Zusammenhang bekam der Fremdsprachenunterricht durch die interkulturelle Orientierung eine Bereicherung, zumal durch den interkulturellen Ansatz landeskundliche Themen und kulturelle Hintergründe Eingang in die Lehrwerke und somit in die Lehr- und Lernprozesse des fremdsprachlichen Deutschunterrichts fanden. Im interkulturellen Ansatz wird eine bestimmte Inhaltsorientierung sichtbar, denn die Themen und Texte beziehen sich auf

Landeskunde sowie Kulturvergleich. Kulturbezogenes Alltagsleben und interkulturelle Situationen kommen zum Vorschein, wobei Literatur mitberücksichtigt wird. Darüber hinaus gibt es Vergleiche mit der eigenen Welt und der Welt der Zielsprachenländer. Es gibt das Prinzip der „aufgeklärten Einsprachigkeit“, wobei die Erstsprache zur Hilfe dient und nicht unbedingt ausgelassen werden sollte. Reder (vgl. 2011) betont, dass Fragen wie;

- Welche Themen kann man anschneiden, wenn man jemanden kennenlernt und welche nicht?
- Wen spricht man mit Sie und wen mit du an?
- Wie direkt oder indirekt wird in einer Sprache bzw. soziokulturellen Gemeinschaft kommuniziert?
- Was wird als höflich oder unhöflich empfunden?

diesbezüglich eine Relevanz erfahren.

Der Überblick macht deutlich, dass das Sprechen quasi die Sprechfertigkeit in der Fremdsprache seit der direkten Methode zwar angestrebt wurde, aber bis zur kommunikativen Didaktik eher in einer grammatikverpackten oder einer auswendiggelernten Wiederholungsmechanik steckenblieb. Reder (vgl. 2011) macht darauf aufmerksam, dass der Blick auf die DaF-Didaktik-Geschichte und auf die Konzepte der Lehrmethoden erkennen lässt, dass immer wieder neue Ansätze entstanden sind, wobei diese einerseits hin und wieder versuchten das Lernen von Fremdsprachen zu erleichtern und andererseits die Bezugswissenschaften neue Erkenntnisse lieferten, die man versuchte in die Unterrichtspraxis einzubauen. Aber auch das Sprachverständnis änderte sich dabei. Die Erfahrung im Unterrichtsprozess zeigte demnach, dass eine einseitig konstruierte Didaktik entstehen würde, wenn nur ein einziges Merkmal der Sprache und die Umsetzung nur einer bestimmten Lerntheorie hervorgehoben wäre.

Komplementär dazu ist heutzutage festzustellen, dass im (inter-) nationalen Rahmen moderne Lehrwerke und auch Lehr- Lernprozesse sich vielmehr auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2000) als Grundlage und auf Profile Deutsch (Glaboniat u.a. 2002) zur Lernzielbestimmung bzw. auf die Kann-Beschreibungen beziehen. Denn derzeit herrscht das seit einigen Jahren propagierte didaktisch-methodische Motto des „lebenslangen Lernens“ einerseits und „die Handlungsorientierung in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen“ andererseits. Im engeren Sinne sieht auch das türkische Ministerium für Bildung und Lehre im Rahmen der Förderung der Sprechfertigkeit in seinen curricularen Richtlinien für die mittlere Reife des Schulwesens der Klassen 9-12 vor, dass die vier Fertigkeiten gleichsam aufgebaut und gefördert werden sollen, um schließlich die kommunikative Handlungsfähigkeit zu erlangen. Die Handlungsorientierung der Lernprozesse umfasst das gegenseitige- interaktive Lernen, Kreativität bei den unterrichtlichen Aktivitäten, projektorientiertes und ganzheitliches Lernen, Lernen durch Lehren, Lernerorientierung, prozessorientiertes Bewusstsein, wie z.B. Sprach- und interkulturelles Bewusstsein. Das Konzept des ganzheitlichen Sprachenlernens erfordert dabei Inhaltorientierung sowie authentische Handlungssituationen und auch die Berücksichtigung der individuellen Autonomie der Lerner, wie auch die der Lehr- und Lernstrategien (vgl. MEB-TTKB 2011: 17ff).

Die Handlungsorientierung in fremdsprachlich orientierten Lehrprozessen bedeutet, dass in einem Fremdsprachenunterricht die Lerner befähigt werden sollen, in der Fremdsprache zu kommunizieren *sensu lato* handeln, um damit bestimmte Ziele und Absichten zu erreichen, wie z.B.

- eine Beziehung zum Gesprächspartner herstellen
- Ideen, Emotionen, Erfahrungen, Kenntnisse, Wünsche usw. übermitteln
- persönlich relevante Inhalte "verhandeln"
- und damit bestimmte Handlungsreaktionen beim Kommunikationspartner auslösen (mehr dazu: Wikipedia 2017).

Es handelt sich demnach bei der Handlungsfähigkeit um sogenanntes produktives Handeln bzw. um kommunikatives Tätigsein, welches man in Bezug auf die Lehr- und Lernprozesse den produktiven Fertigkeiten zuordnen könnte. Die Handlungsfähigkeit im mündlichen (Sprechfertigkeit) und im schriftlichen Bereich (Schreibfertigkeit) werden hier als zu erreichbares Lernziel übergeordnet betrachtet. Im folgenden Abschnitt handelt es sich um das Sprechfertigkeitdasein in Lehrwerken für den regionalen Bereich der Türkei.

Fragen für die Lehrwerkanalyse mit Bezug zur Förderung der Sprechfertigkeit

Die Fertigkeit Sprechen ist eine Fertigkeit, die nur durch das Sprechen der zu erlernenden Sprache selbst effektiv entwickelt werden kann. Denn, wenn das oberste didaktische Ziel die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache ist, dann sollte der Weg dorthin auch die ständige Kommunikation sein (vgl. Huneke &Steinig 1997:114). Es ist wichtig, dass anwendungsbezogene Kommunikation im Sinne von Butzkamm (1980:156 zit. nach Storch 1999: 216; Butzkamm 2012) als Voraussetzung für Sprachlernen betrachtet wird. Abgesehen davon sind auch das Üben und Kommunizieren laut Butzkamm (vgl. 2012:70) Wesensmomente des Fremdsprachenunterrichts, wobei diese Momente im Rahmen echter, erlebter, authentischer Sprechmöglichkeiten ihren Sinn entfalten, wenn sie erprobt, ausprobiert und somit als Erlebnis anerkannt werden. Kommunikation wird und kann im Unterricht durch verschiedene Übungstypen in Lehrwerken oder durch andere Quellen stimuliert werden. Die meisten Anregungen zum Sprechen werden jedoch in Lehrwerken durch Textinhalte, Bilder und kommunikative Aufgaben gegeben, wobei traditionell auch kommunikative Anlässe zu Problemen und Interessen der Lerner eine wichtige Rolle spielen (vgl. Storch 1999: 217).

Der Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994: 100-105) konzentriert sich vorrangig auf die Selbstlernerfähigkeit der einzelnen Lehrmaterialien heißt es bei Abdalla (vgl. 2011:39). Sie propagiert diesbezüglich, dass aus der Sicht der Lerner neben der Möglichkeit das eigenständige Lernen zu fördern, auch berücksichtigt wird, auf welche Weise Lernziele und Fortschritt für den einzelnen Lerner erkennbar werden. Solche Punkte seien aufgrund ihrer einerseits motivierenden und andererseits feedbackgebenden Funktion der eigenen Lernerfahrungen und -leistungen im eigenständigen Umgang mit Lehrmaterialien relevant (vgl. ebd.: 39-40).

Krumm (vgl.1994:100-105) bezieht sich bei seinen Kriterien auf acht Hauptbereiche, wie 1. Aufbau des Lehrwerks; 2. Layout; 3. Übereinstimmung mit dem Lehrplan; 4. Inhalte-Landeskunde; 5.Sprache; 6.Grammatik; 7.Übungen; 8. Perspektive der Schüler.

Der Bereich Sprache beinhaltet folgende Fragen an das Lehrwerk:

Orientiert sich das Lehrwerk an der Standardsprache?

- Bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt, z. B. Umgangssprache, Jugendsprache, Werbesprache, Fachsprache, literarische Sprache?
- Ist die Sprache im Lehrwerk der Situation angemessen, und ist ein Kontext gegeben?
- Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Textsorten (Dialoge, erzählende Texte, Sach/Fachtexte, Zeitungstexte usw.)?
- Enthält das Lehrwerk genügend Material zur Rezeption (Hören und Lesen) und Produktion (Sprechen und Schreiben) von Sprache?
- Ist die Sprache authentisch oder wirkt sie künstlich (Lehrbuchsprache)?
- Ist die Sprache für die jeweilige Lernstufe zu schwierig (zu viele neue Wörter, komplexer Satzbau) oder zu leicht (langweilig)?
- Sind zusammenhängende Lesetexte vorhanden (ausgewogenes Verhältnis zwischen Lang- und Kurztexten)?
- Werden wichtige Redesituationen in Dialogen vorgeführt?
- Werden unterschiedliche Sprechfunktionen verdeutlicht?
- Regen die Lehrbuchtexte zur kreativen Weiterarbeit an (Diskussion, eigene Texte schreiben. Dramatisieren und Rollenspiele)?
- Führen die Texte auch die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache vor?
(Dazu gehört auch das Vorhandensein von Spielen, Liedern, Reimen, aber auch Ausdrücke für Freude, Wut, Angst etc.)
- Werden Wörter und Ausdrücke genügend erklärt?
- Werden sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung ausgenutzt?
- Werden kulturell – sprachliche Unterschiede berücksichtigt (wie z.B. Du-Sie Konventionen)? (Krumm 1994: 102-103)

Bei seinen Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke geht Nodari (1999: 200-213) davon aus, dass es sich bei seinen Kriterien in erster Linie um ein Arbeitsinstrument für Lehrwerkschaffende handelt, welches eine autonomiefördernde Lehrwerkgestaltung und somit ein autonomes Lernen im Unterricht beabsichtigt. Er konzentriert sich dabei auf folgende Grundsätze:

- ob das Lehrwerk für den Unterricht im Zielsprachenland oder außerhalb bestimmt ist,
- an welche Zielgruppe sich das Lehrwerk wendet (Kinder, Studierende, schulungewohnte Erwachsene, Wirtschaftsleute usw.)

- welche Lehr- und Lernkultur Unterrichtende und Lernende mitbringen (Nodari 1999: 200).

Nodari's Kriterien gliedern sich in sieben Hauptpunkte wie 1.Orientierung im Lehr-und Lernprozess; 2.Übertragung von Verantwortung; 3.Reflexion über Lernprozesse; 4.Erweiterte Lernformen; 5.Gebrauch der Zielsprache (mündlich und schriftlich); 6.Reflexion über Sprache (Language awareness); 7.Interkulturelles Lernen (cultural awareness). Diese Hauptpunkte werden schließlich in weitere Teilaspekte gegliedert und beschrieben. Es gilt hier zum Zwecke des vorliegenden Anliegens, diese Kriterien beschränkt auf die Sprechfertigkeit hin zu betrachten. Im Rahmen des Gebrauchs der Zielsprache (mündlich und schriftlich) weist Nodari (vgl. 1999: 204) daraufhin, dass die Zielsprache auf produktiver Ebene in vier Bereichen, wie im Klassenzimmer, in der Umgebung, im direkten Austausch und im indirekten Austausch gebraucht werden soll. Zu diesem Zweck formuliert er folgende Bezugspunkte, die auf das autonome Sprechen-Lernen, wie auch auf die autonomiefördernde Herangehensweise an die mündliche wie schriftliche Sprachproduktion des Lehrwerks Bezug nimmt.

1.Im Klassenzimmer

1.1. Im Lehrwerk wird angeregt, eine Vereinbarung über den Gebrauch der Zielsprache im Klassenzimmer auszuhandeln und die vereinbarten Regeln auf einem Poster im Klassenzimmer auszuhängen.

1.2. Das Lehrwerk liefert Instrumente, um an das Einhalten der Vereinbarung zu erinnern und über die Nichteinhaltung zu reflektieren (z.B. durch Checklisten oder Frageraster: „Wer spricht im Unterricht wann welche Sprache?“).

1.3. Das Lehrwerk regt an, periodisch deutschsprachige Personen aus der Umgebung für eine Gesprächsstunde einzuladen.

2. In der Umgebung

2.1. Das Lehrwerk regt an, Kontakte mit deutschsprachigen Institutionen und Persönlichkeiten zu suchen.

2.2. Das Lehrwerk regt an, Resultate von Erkundungen, Projekten periodisch zu veröffentlichen (Klassenzeitung, Posters).

2.3. Das Lehrwerk regt an, deutschsprachige Veranstaltungen (Film, Theater, Feste) zu besuchen.

2.4. Das Lehrwerk regt an, deutschsprachige Fernseh- und Radiosendungen zu sehen bzw. zu hören, es bietet Hilfestellung zur Entwicklung von Hör- und Hör-Seh-Strategien.

3. Im direkten Austausch

3.1. Das Lehrwerk thematisiert Austausch im Textbuch.

3.2. Das Lehrwerk unterstützt die Lehrperson zur Organisierung von Austauschprojekten (Klassenaustausch, Schüleraustausch, Lehrpersonenaustausch)

4. Im indirekten Austausch

4.1. Das Lehrwerk regt zu einem mündlichen (Ton-, Videokassetten) und schriftlichen Austausch mit einer deutschsprachigen Klasse oder mit deutschsprachigen Personen an.

4.2. Das Lehrwerk regt an, auch andere elektronische Medien (falls vorhanden) für den Austausch zu nutzen (Internet, E-mail), (Nodari 1999: 204).

Funk (vgl. 2004: 42) betont, dass die Qualität eines Lehrwerks nicht automatisch in einem korrelativen Verhältnis mit dem Lehr-Lernprozess steht. Denn es gibt viele Faktoren, die das Ergebnis guten, de facto effektiven Unterrichts mitbestimmen. Das gewählte Lehrmaterial ist nur einer dieser Faktoren, der eigentlich in Tagungen, Kongressen oder wissenschaftlichen Beiträgen als Untersuchungsgegenstand eine nicht geringe Rolle aufweist. Er schlägt vor, dass vielmehr Entwicklungsperspektiven von Lehrmaterialien aufgezeigt werden sollten, statt nur kritische Aspekte der Unterrichtsmaterialien hervorzuheben. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer neuen Bedeutung des Lehrwerks, indem er von einem „sozialen Drehbuch“ spricht. Diese Weiterentwicklung des Lehrwerks sei dementsprechend eine Folge der zunehmenden Rolle der Informations- und Kommunikationsmedien (IKT) im Sprachlernprozess. Er deklariert diesbezüglich weiter:

Lehrwerke können, besonders dann, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm sein, eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht (Funk 2004: 42).

Funk versucht in seinem Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken ein Arbeitsinstrument darzustellen, bei dem er sich auf fachdidaktische Qualitätsmerkmale bezieht. Er nennt -um eine unterschiedliche Interpretation zu vermeiden bzw. einzugrenzen- Beispiele für mögliche Indikatoren. Er schlägt zwölf Qualitätsmerkmale vor, die er mit dem Kennzeichen Q markiert: Q1 Mediale Ausstattung & Konzeption (ob es z.B. CD's, Internetverweise etc. gibt); Q2 Curriculare Kalibrierung (ob die Orientierung am Europäischen Referenzrahmen und an Profile Deutsch angestrebt wurde); Q3 Passung in Bezug auf die eigene Institution (ob z.B. Unterrichtszeit und Ziele angemessen sind); Q4 Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf die Fertigkeit Hören (ob z.B. das Angebot an Hörübungen hoch, differenziert und Vorgaben von Profile Deutsch berücksichtigend sind); Q5 Die Fertigkeit Lesen (ob z.B. das Angebot an Lesetexten Profile Deutsch berücksichtigen); Q6 Die Fertigkeit Sprechen (ob z.B. die dialogischen Vorgaben den Anforderungen von Profile Deutsch entsprechen); Q7 Die Fertigkeit Schreiben (ob z.B. die Lernenden von Anfang an als sie selbst schreiben); Q8 Übungs- und Aufgabenkonzeption (ob z.B. das Konzept integrierten Fertigkeitstraining verfolgt wird); Q9 Grammatik und Phonetik (ob z.B. die grammatische Kompetenz im Zusammenhang sprachlicher Handlungskompetenz trainiert wird); Q10 Wortschatzarbeit (ob z.B. zwischen Verstehenswortschatz und produktiv anwendbaren Wörtern unterschieden und darüber Vorschläge gemacht werden); Q11 Inhalte/Landeskunde (ob z.B. durch die europäischen Niveaustufen entsprechenden Themenvorgaben implizierte wie auch explizite Landeskundekenntnisse vermittelt werden); Q12 Evaluation/Selbstevaluation (ob z.B. klare

Lernzielvorgaben und in jedem Kapitel Rückblick auf Erreichtes angegeben oder auch für Selbstbewertung angeregt wird) (vgl. Funk 2004: 44-47).

Bezogen auf die Sprechfertigkeit, soll das Merkmal (Q6) mit seinen Einzelheiten näher betrachtet werden,

In Hinsicht auf die Sprechfertigkeit schlägt Funk (vgl. 2004, S. 45) vor, dass in folgenden Bereichen erfragt werden kann, ob sie in dem Lehrwerk vorhanden sind und inwieweit ihre Gewichtung nachweisbar ist und soll.

1. Die dialogischen Vorgaben entsprechen den Anforderungen von Profile Deutsch

Indikatoren: Kannbeschreibungen sind im Inhaltsverzeichnis zitiert.

2. Die Lernenden sprechen in jeder Phase auch als „sie selbst“ (Training aktiven Sprachhandelns)

Indikatoren: Übungssätze könnten in dieser Form auch von den Lernern in für sie relevanten Kontexten verwendet werden. Statt XY geht morgens aus dem Haus: Ich gehe morgens meistens morgens um 7

3. Es gibt ein kontinuierliches Angebot an Übungen und Aufgaben zur Automatisierung und sprachlicher Flüssigkeit.

Indikatoren: (z. B. spielerische) Übungen mit hoher Wiederholungsfrequenz gleicher, kommunikativ frequenter Strukturen.

Nachdem die verschiedenen Kriterien und Merkmale zur Analyse von Lehrwerken im Rahmen der Vermittlung der produktiven Fertigkeit Sprechen dargestellt und diskutiert wurden, geht es im weiteren Verlauf des Beitrags um die Analyse der modernen türkischen Lehrwerke „Deutschkasten“ und „Wie bitte?“

Zur Analyse der Lehrwerke „Deutschkasten“ und „Wie bitte?“

Es handelt sich bei diesen Lehrmaterialien, um jene, die zum Zwecke des unterrichtlichen Einsatzes im institutionellen Rahmen gedacht sind. Die Lerninhalte werden also von einer Sprachlehrkraft bearbeitet und vermittelt. Der Prozess des Lernens beruht zwar im modernen Sprachunterricht auf Prinzipien der eigenständigen Handlungsfähigkeit der Lerner, doch sind diese wiederum stark gelenkt durch das Verhalten, die Handhabung, die (Un-) Kreativität und das methodische Verhalten des Lehrers. Dieses zuletzt erwähnte Verhalten bzw. methodische Handeln besteht nach Meyer (vgl. 2013: 20-21) aus der Inszenierung des Lehr- Lernprozesses durch die zielgerichtete Organisation der Arbeit, wie auch durch die soziale und sinnstiftende Kommunikation mit den Lernenden. Meyer zufolge ist die Handlungskompetenz des Lehrers sehr wichtig. Da durch diese Fähigkeit in immer wieder neuen, unvorhersehbaren Unterrichtssituationen diverse zielorientierte, selbständige Lernprozesse der Lernenden mit Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen organisiert werden können. Das würde für den aktuellen Fall bedeuten, dass diese Handlungsfähigkeit des Lehrers auch den Umgang mit den Lehrmaterialien des betreffenden Unterrichts stark beeinflusst. Daraus könnte man schließlich folgern, dass nicht nur das Lehrmaterial für den Erfolg des Unterrichts ausschlaggebend ist, sondern auch das Handeln mit dem Lehrwerk auf Seiten der Lehrer und Lerner-Interaktion.

Wie das Lehrmaterial das Sprechen fördert und was man daraus als Lehrer entnimmt und was aus dem entnommenen Sprachstoff den Lernenden anspricht und wie das in korrelativen Zusammenhängen stattfindet ist auch eine Sache der interaktiven Zusammenarbeit.

In diesem Zusammenhang sollen nun für den Anwendungsbereich „Sprechen“ einige Arbeitsfragen ausformuliert werden, die sich auf bereits erwähnte Merkmale, Anhaltspunkte und Kriterien zur Lehrwerkanalyse als Grundlage beziehen, die jedoch zu Gunsten der Arbeit für die Analyse der Sprechfertigkeit bzw. zur Prüfung der Förderung des aktiven Sprachgebrauchs modifiziert herangezogen oder z.T. weggelassen wurden. Folgende Fragen richten sich an die beiden Lehrwerke:

1. Wie wird das Sprechen in den Lektionen dargeboten? Welche Ziele werden verfolgt?
2. Enthält das Lehrwerk genügend variationsreiche Übungen zum aktiven Sprechen?
3. Ist die Sprache authentisch oder wirkt sie künstlich? (z.B. als Hörmaterial) Gibt es Sprachvarietäten?
4. Wie werden Redesituationen in Dialogen vorgeführt?
5. Sprechen die Lernenden als sie selbst?

(vgl. Krumm 1994: 102; Nodari 1999: 200-213 und Funk 2004: 45)

Es handelt sich somit um eine hybride verkürzte Version der bisher ermittelten fachdidaktischen Kenntnisse, Merkmale und Kriterien bezogen auf die Sprechfertigkeit, die sich in groben Zügen mit fünf Arbeitsfragen befasst.

Die Lehrwerke „Deutschkasten“ und „Wie bitte?“ im Blickfeld

Ausgehend von der Tatsache, dass der allgemeine Aufbau eines Lehrwerks und seine Teile für seine Handhabung und Wahl im unterrichtlichen Prozess entscheidend sind, soll die Analyse mit einer allgemeinen Betrachtung beider Lehrwerke kontrastiv erfolgen.

Lehrwerk	Deutschkasten A1.2	Wie Bitte? A1.2
Lehrwerkteile	Schülerbuch (SB), Arbeitsbuch (AB), Lehrerhandbuch (LHB), Hör CDs	Lehrbuch (LB), Arbeitsbuch (AB), Lehrerhandbuch (LHB), Hör CDs
Autorenteam	Nuran Öztürk Çelen & Oya Akay Zabun	Fatma Balkan, Yasemin Canoğlu, Fadime İncebel, Döndü Öztürk, Tülay Yıldırım
Verlag/ Jahr	Ata yayıncılık / 2016	MEB yayınları /2016
Reihenfolge der strukturellen Ausrichtung	Beginn mit einer Landkarte zu den Dach-Ländern. Die Abbildung zeigt auf die deutschsprachigen Länder	Beginn mit einem Foto eines Jugendlichen, im Hintergrund ein Blick auf die Stadtmitte Berlins mit Sehenswürdigkeiten (der Fernsehturm im Alexanderplatz und die Museumsinsel)
Themen	8 Themenkreise: 1Unser Land; 2Unsere Welt; 3Jugend; 4Berufe; 5Träume und	8 Module: 1Wieder in der Schule; 2Freizeit

	Pläne; 6Tourismus; 7Wissenschaft und Technik; 8Kunst	und Hobbys; 3Natur und Umwelt; 4Mein Taschengeld; 5Leute und Berufe; 6Die Gefühle; 7Reisen und Tourismus; 8Rund um die Welt
Grammatikteil	Grammatik im Überblick	Grammatikübersicht
Wortschatzteil	Alphabetische Wortliste	Vokabeln
Hinweis zur Literatur	Quellenverzeichnis	Quellenverzeichnis
Lehrbuchseiten	128	105
Arbeitsbuchseiten	96	89

Abbildung 7 selbsterstellte Abbildung zum Aufbau und Inhalt der Lehrwerke

Die Konzeption der beiden Lehrwerke, die in groben Zügen in der obigen tabellarischen Darstellung angegeben wird, zeigt auf dem ersten Blick Unterschiede im Bereich der Betitelung der sogenannten Lehrbücher im traditionellen Sinne. In dem Lehrwerk „Wie Bitte?“ spricht man vom „Schülerbuch“, während das Lehrwerk „Deutschkasten“ sich traditionell mit der Bezeichnung „Lehrbuch“ begnügt. Die weiteren Teile werden synchron benannt und sind daher identisch. Weiterhin fällt auf, dass beide Lehrwerke die sprachlichen Bereiche so gliedern, dass im Endeffekt das Sprachniveau A1.2 erreicht werden kann. Zu diesem Zweck bieten beide Lehrwerke 8 Themenbereiche bzw. Module an, die sich im jeweiligen Lehrbuch in drei untere Teilbereiche gliedern. Es handelt sich um folgende Einteilung:

	Themenkreise in „Deutschkasten“		Module in „Wie Bitte?“	
1	Unser Land	Land und Kultur	Wieder in der Schule	Gymnasium
		Die Türkei und ihre Städte		Orientierung in der Schule
		Feste und besondere Tage		Das Schulsystem
2	Unsere Welt	Länder, Menschen und Sprachen	Freizeit und Hobbys	Mein Tagesablauf
		Die Kontinente		Sedas Wochenende
		Menschen im Alltag		Freizeitaktivitäten
3	Jugend	Eigenschaften der Jugendlichen	Natur und Umwelt	Landschaften-Jahreszeiten-Wetter
		Das Schulsystem		Umweltschmutz
		Lernmethoden und Ausbildung		Tiere und ihre Lebensräume
4	Berufe	Die Arbeitswelt	Mein Taschengeld	Mein Taschengeld- Meine Wünsche
		Karriere		Eine volle Spardose
		Ungewöhnliche Berufe		Einkaufen macht Spaß
5	Träume und Pläne	Unsere Wünsche	Leute und Berufe	Die Berufe
		Wünsche und Probleme		Die Berufswahl
		Die Welt von Morgen		Fähigkeiten und Talente
6	Tourismus	Die ersten Reisenden	Die Gefühle	Emotionen- Gefühle
		Was man alles erleben kann?		Die Körpersprache
		Jugendprogramme		Stressbewältigung

7	Wissenschaft und Technik	Die wahre Aufklärung ist die Wissenschaft	Reisen und Tourismus	Eine Klassenfahrt
		Technologie erleichtert das Leben		Die Reise
		Die Wissenschaftler		Extreme Sportarten
8	Kunst	Die Kunstarten	Rund um die Welt	Welthauptstädte
		Kunst und Gefühle		Das Sprachprojekt
		Kunst im Alltag		Der Treffpunkt

Abbildung 8 selbsterstellte Abbildung zu den Themen beider Lehrwerke

Wie auch die obige Abbildung in tabellarischer Form darstellt, handelt es sich in beiden Lehrwerken um soziale Domänen zu denen im Alltag des Zielsprachenlandes und auch im Herkunftsland viele Gelegenheiten zum Sprechen und zum interkulturellen Austausch bestehen können. So ist es sowohl für Lernende als auch für den Lehrenden relevant, Bezüge für den unterrichtlichen Prozess zu schaffen, die diese Themen als Anlass zum produktiven Handeln benutzen und für die Lernprozesse erlebbar machen.

Wie wird das Sprechen in den Lektionen dargeboten? Was sind die Ziele?

Die Sprechfertigkeit wird in „Deutschkasten“ (vgl. Çelen und Zabun 2016:13) am Anfang der Lektion in Form von Fragen zu den Teilbereichen der Themenkreise angeboten „Sprecht über ...! Was seht ihr auf den Fotos?“ oder „Sprich mit deinem Partner!“ sind Aufforderungen, die in jeder Lektion in gleicher Weise auftreten. Es gibt hin und wieder auch die Aufforderung: „Hör zu und sprich darüber!“ Das Sprechen wird meist in Kombination mit anderen Fertigkeiten angeboten; z.B. mit dem Hörverstehen.

Es gibt aber auch Sprechaufforderungen wie: „Sprecht in der Klasse! Was ist Kultur?“ (ebd. S. 14). Es gilt hier als einleitende Phase zur Lektion, die von den Lernern eigenständige Äußerungen erkundet, damit das Thema an die Erfahrungen der Lerner anknüpfen kann.

Ähnlich verhält sich auch das Schülerbuch „Wie Bitte?“ in Hinsicht auf die Kombination von Fertigkeiten, in dem in den ersten Lektionen Sprechblasen einigen Fotos zugeordnet werden und Dialogbeispiele gehört und anschließend gelesen werden sollen (Balkan u. a. 2016: 10). Anders ist in diesem Lehrbuch, dass zuerst die Sprechfertigkeit vorbereitet wird und zwar durch Dialoge hören und lesen. Erst im Anschluss wird erwartet, dass Lerner nach diesem gehörten Muster das Sprechen realisieren.

In „Deutschkasten“ wird im ersten Themenkreis bezogen auf das Sprechen (drei Lektionen) erwartet, dass die Lerner über ihr Land einfache Informationen geben; sagen, wo sie wohnen, einige einfache Informationen über religiöse Feste geben und Imperativsätze in Gesprächen anwenden (vgl. Çelen und Zabun 2016: 23). Im zweiten Themenkreis wird erwartet, dass die Lerner sagen, welche Sprachen man in welchem Land spricht; dass sie Länder und Kontinente in Gesprächen anwenden, ihr Lieblingstier beschreiben, nach einem Weg fragen, einen Weg beschreiben, in einfachen Sätzen ein Telefongespräch führen (vgl. ebd.: 35) Im dritten Themenkreis Jugend sollen die Lerner persönliche Eigenschaften ihrer Freunde benennen können; sagen, was sie gerne machen, was man darf oder nicht darf, in welcher Schule und Klasse man ist, sagen wie man lernt, weil und wenn Sätze in Gesprächen anwenden. (vgl. ebd.: 47). Der vierte Themenkreis widmet sich dem Thema Berufe in drei Lektionen, wobei erwartet wird, dass die Lerner in Gesprächen Zeitangaben anwenden; ihre Meinungen zu

bestimmten Themen äußern; Sätze in Vergangenheit bilden; jemanden nach seinem Beruf fragen können (vgl. ebd.: 59). Im fünften Themenkreis –Träume und Pläne-wird erwartet, dass die Lerner ihre Wünsche in einfachen Sätzen äußern; jemanden nach seinem Wunsch fragen; jemandem einfache Ratschläge geben; in einfachen Sätzen Informationen über ihren Lieblingsstar geben können (vgl. ebd.: 71). Im sechsten und somit letztem Themenkreis, der den Themenschwerpunkt „Tourismus“ beinhaltet, soll der Lerner bezogen auf die Sprechfertigkeit lernen, die Verkehrsmittel, die er selbst benutzt zu nennen; Verkehrsmittel in Gesprächen anzuwenden; Preise zu erfragen und zu sagen; seine eigenen Gedanken zu begründen; Prozente in Gesprächen anzuwenden.

In „Wie bitte?“ wird im Lehrerhandbuch (vgl. LHB: Balkan u. a. 2016) angegeben, dass dieses Lehrwerk bezüglich der Sprechfertigkeit im ersten Modul beabsichtigt den Lerner zu befähigen in Übereinstimmung mit bestimmten Werten und Normen in der Zielsprache zu sprechen, dabei seinen Wortschatz sowohl semantisch als auch syntaktisch angemessen einsetzt und selbstbewusste Äußerungen funktionell anwendet; seinen Sprachschatz in seine Formulierungen mit einbezieht und einfache Sätze mündlich realisiert, dabei auf die Aussprache, Betonung und Intonation achtet; andere und sich selbst vorstellt; einfache Zahlenangaben benutzt und während eines Gesprächs nachfragt, wenn er etwas nicht verstanden hat und diesbezüglich eine Erklärung braucht. (vgl. LHB: S. 5).

Im zweiten Modul wird erwartet, dass der Lerner im Alltag öfters eingesetzte einfache Redemittel benutzt um seine konkreten Bedürfnisse zu äußern; über bekannte Themen einfache Fragen stellt; auf solche Fragen antwortet; über seine alltäglichen Gewohnheiten und Erfahrungen spricht und in seinen Gesprächen Beispiele über seine Erlebnisse und über den Lebensalltag gibt und in Gelesenem die Ereignisse der Reihe nach mündlich wiedergeben kann (vgl. LHB: S. 21).

Im dritten Modul soll der Lerner befähigt werden die fremdsprachigen Wörter richtig auszusprechen, einfache und offene Anweisungen zu geben, sprechen um auf einfachem Niveau Informationen zu geben, einfache Sätze in der Vergangenheit zu bilden, sein Sprechen durch Visualisierung zu unterstützen und mündlich um Information zu bitten. (vgl. LHB: S. 37).

Das vierte Modul dient dazu dem Lerner die Fähigkeit zu vermitteln im mündlichen Bereich Fragen zu beantworten, Fragen zu stellen, ein einfaches Telefongespräch durchzuführen, über gemochte und nicht gemochte Dinge in einfacher Art zu sprechen, Informationen zu geben und bekommen, im dialogischen Gespräch seinem Dialogpartner eigene Bedürfnisse und Wünsche zu äußern, in seinen Gesprächen kausale Äußerungen herzustellen und in seinen Formulierungen Preis- und Mengenangaben machen (vgl. LHB: S. 53).

Im fünften Modul wird davon ausgegangen, dass im erweiterten Verhältnis Wünsche mündlich geäußert, mit dem Ziel des Informationsaustauschs gesprochen, die Überlieferung von graphischen oder tabellarischen Daten ermöglicht, Antworten zu persönlichen Daten gegeben, und graphische wie auch tabellarische Daten interpretiert werden können (vgl. LHB: S. 69).

Körpersprache beim Sprechen einsetzen, einfache- verständliche Telefongespräche führen, Gefühle ausdrücken, Fragen stellen und Antworten geben sind die Ziele des sechsten Moduls (vgl. LHB: S. 85); während in Gesprächen einfache Beschreibungen machen, Erklärungen über Zukunftspläne äußern, Meinungen äußern und Vorschläge machen, kausale Bezüge formulieren und visuelle Unterstützung beim Sprechen heranziehen Ziele des siebten

Moduls darstellen (vgl. LHB: S. 100). Im letzten Modul soll der Lerner zusätzlich die W-Fragen „was, wo, wann, wie, warum, wer“ beantworten und an einem informativen Dialog teilnehmen können (vgl. LHB: S. 117).

Enthält das Lehrwerk variationsreiche Übungen zum aktiven Sprechen?

Beide Lehrwerke bieten Übungen zum Sprechen an, meist in Verbindung mit anderen Fertigkeiten. Im Arbeitsbuch von „Deutschkasten“ und „Wie Bitte?“ befinden sich Übungen, die als Vorbereitung zum Sprechen dienen, es geht hier z.B. um das Ordnen eines Dialogtextes, wobei dies als Muster zum selber formulieren dienen soll.

2 Ordne den Dialog!

Hil Ich heiße Ada. Woher kommst du denn?	a	Ich kenne den Ort. Er heißt Kappadokien.	b
Ich komme aus Hamburg. Und du?	c	Ich komme aus der Türkei.	d
Ich wohne in Nevşehir. Das ist eine kleine Stadt.	e	Und wo wohnst du in der Türkei?	f
Ja, klein aber bekannt.	g	Was weißt du denn über meine Heimatstadt?	h
Hallo, ich bin Uwe. Und du?	i	Hmm, das ist sehr schön. Das freut mich.	j

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Abbildung 9 Beispiel Deutschkasten AB S.14

C.2. Ordne den Dialog!

Monika und Selin sind im Hotel in ihrem Zimmer.

<p>Monika</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nein, danke. Ich mache lieber Wassersport. • Wir haben jetzt nur noch 2 Tage. Dann ist unser Urlaub zu Ende. • Ja gut, aber dann nur einmal. • Wir können heute Wasserski fahren. 	<p>Selin</p> <ul style="list-style-type: none"> o Langweilig. Ich denke Bungee Jumping macht mehr Spaß. Ich habe schon lange darauf gewartet. o Das ist prima. Ich freue mich schon darauf. o Ja, leider. Welche Sportaktivität machen wir heute? Was meinst du? o Ach komm, Monika. Du weißt, daß ich ein Adrenalinjunkie bin. Versuch es bitte auch einmal.
---	--

Abbildung10 Beispiel Wie Bitte? AB S.58

Die beiden Beispiele werden zur Förderung des Sprechens herangezogen, da die Textsorte dem mündlichen Bereich zuzuordnen ist und als Vorlage dient.

Das Leseverstehen und die Sprechfertigkeit werden im Deutschkasten kombiniert in Form von Dialogen, die gelesen und schließlich besprochen werden sollen, vorgegeben (vgl. SB: S. 40-41). Außerdem gibt es Sprechblasen, die zu verschiedenen Fotos gehören und Äußerungen von Jugendlichen darstellen, die wieder gelesen und anschließend in eine Tabelle eingetragen werden müssen und schließlich diskutiert werden (AB: S. 32 / LB S.38). Eine Aufforderung zum Interview machen findet sich im Schülerbuch (vgl. SB S. 56), die mit dem Thema „Wünschen“ in Beziehung gebracht wird. Nachdem das Interview von Lernern erprobt wird, soll darüber in der Runde gesprochen werden. Lesen und über das Gelesene diskutieren sind weitere Übungen, die das Sprechen trainieren, wie auch Dialoge mit einem Partner im Rollenwechsel lesen und dann versuchen selbst Dialoge zu bilden (vgl. AB S. 73/ LB S.44).

Das mündliche Beschreiben von bunten Fotos mit Menschen verschiedener Berufe, dazu einen Text hören und dann persönliche Angaben zu sich selbst in Frage-Antwort Technik mit Partnern im Klassenraum simulieren und realisieren, bildet eine andere Übungsform der Lektionen (vgl. LB S.50). Auch in den letzten Teilen des Arbeitsbuchs befinden sich Übungen zum Interview machen und zum anschließenden diskutieren der eigenen Ergebnisse in der Gruppe (vgl. AB S.87). Es gibt weiter Hör- und Wiederholübungen, bei denen die Lerner das, was sie gehört haben im Nachhinein mündlich versprachlichen (vgl. SB S. 56). Es handelt sich jedoch um einzelne Wörter, die wiederholt werden müssen. Im Lehrwerk *Wie Bitte?* wird im Lehrbuch (vgl. LB S. 14) sichtbar, dass Übungen zum Sprechen meist mit Hör-zu-Aktivitäten verbunden werden.

C.6. Lies den Dialog und schreib selbst einen Dialog!

Warst du schon in Alis Bauernhof?

**Nein, wo ist denn das?*

Das ist ein Traum von Ali.

**Warst du schon mal in Deutschland?*

Ja, da war ich schon. Ich war in München.

Abbildung 11 *Wie Bitte?* AB S.27

Es wird z.B. ein Dialog angehört als Muster und schließlich dargestellt, wie man über bestimmte Themen sprechen kann. Dann gibt es abgebildete Sprechblasen, die gehört und gelesen werden sollen und als Beispiel für eigene Sprechaktivitäten gelten, wie folgendes Beispiel aus dem Schülerbuch:

2.A. Mein Tagesablauf

A.1. Ein Tag von Melike

Hör zu und lies die Sprechblasen!

Ich ziehe meine Kleidung an.

Abends sehen wir fern.

Nachts lese ich Bücher und schlafe um 22.00 Uhr ein.

Am Abend esse ich mit meiner Familie zu Abend.

Morgens stehe ich früh auf.

Am Nachmittag mache ich meine Hausaufgaben.

Ich frühstücke.

Ich gehe nach dem Frühstück zur Schule.

Ich heiße Melike. Ich bin 15 Jahre alt. Ich besuche ein Gymnasium.

untrennbares Verb
besuchen
Melike besucht das Gymnasium.

trennbares Verb
aufstehen
Melike steht früh auf.

Abbildung 12 Wie Bitte? LB S.20

Außer der oben angegebenen Übungsart gibt es im Arbeitsbuch von Wie bitte? noch die Aufforderung:

Mach eine Umfrage! Und schreibe auf! (vgl. AB: S. 40).

Man könnte davon ausgehen, dass hier diese Aufgabe eine Kombination des Sprechens und des Schreibens im Sinne des Notierens beabsichtigt wird. Denn eine Umfrage im Klassenraum kann mündlich erfolgen und schließlich schriftlich notiert und festgehalten werden. Diese Aufgabenform ist im realen Alltag zutreffbar und somit eine authentische Aufgabe im Fremdsprachenunterricht.

Sprich mit deinem Partner und beantworte die Fragen! (vgl. AB: S. 47)

Hier handelt es sich vielmehr um Frage-Antwort-Übungen, die im Rahmen eines Interviews durchgeführt werden können.

Sprachliche Besonderheiten in den Lehrwerken

In diesem Abschnitt werden die Fragen zur sprachlichen Authentizität, zu den Redesituationen und zu der Frage, ob die Lerner als sie selbst sprechen können, behandelt.

In beiden Lehrwerken gibt es bei den Hörtexten stimmliche Unterschiede. Das bedeutet, dass Unterschiede zwischen jugendlichen Sprechern und erwachsenen Sprechern, wie auch zwischen männlichen und weiblichen Personen vorhanden sind, doch gesprächsspezifische Eigenheiten der gesprochenen Sprache eher unberücksichtigt bleiben. Gesprochensprachliche Elemente könnten unter anderem dazu dienen, den Anschein zu erwecken, dass in einer echten Situation gesprochen wird. Andererseits betonen Sprachwissenschaftler, dass gesprochene Äußerungen nicht durch eine Brille der schriftlichen Darbietung gesehen werden sollte (vgl. Schwitalla 2003: S.24), sondern direkt durch Gesprochenes, was miteinbezieht, dass gesprochene Formulierungen sich auch wie gesprochen anhören und nicht, wie vom Blatt gelesen.

Im Lehrwerk Deutschkasten (SB: S. 28) wird in der vierten Lektion ein Telefongespräch in Form eines Dialogs mit Lücken als gedruckter Text dargestellt, dazu gibt es einen Hörtext. Hier ist festzustellen, dass das Telefongespräch zwischen Mutter und Tochter, so weit wie möglich mit Hintergrundgeräuschen und Anrufwahlsignalen auch als realisierbares Telefonat angeboten wird. Das Gespräch unterscheidet zwischen erwachsener und jugendlicher Stimme, d.h. man hört es aus dem Dialog heraus. Sie wirkt daher realitätsnah. Weiterhin gibt es in diesem Lehrwerk fast nur Hörmaterial, das versucht, echte Sprache zu simulieren, auch bei Übungen zu Wortschatz und Aussprache sind solche Aufgaben dominant.

Die Sprecher haben außerdem eine fast perfekte Aussprache im Deutschen, doch demgegenüber sind in den Dialogen keine stockenden Repliken oder sprechsprachliche Pausenfüller nachweisbar, wie z.B. Floskeln und Partikeln in den Formulierungen, die vielmehr Authentizität zur Geltung bringen könnten. Doch was außerdem auffallend ist, ist die perfekte Aussprache der türkischen Namen und Wörter der deutschsprechenden Personen, was vermuten lässt, dass es sich bei den vorsprechenden Personen teilweise um Jugendliche und Erwachsene handelt, die einen bilingualen (Sprach-) Hintergrund haben (vgl. Wie Bitte? LB: S.24).

Dialoge, wie der Dialog aus der Lektion 21 mit dem Titel „Wissenschaftler“ (vgl. Deutschkasten SB: S. 92), werden mit muttersprachennaher Aussprache, jedoch wie vom Blatt gelesen mündlich dargestellt. Es ist ein Dialog, der aus diesem Grund künstlich wirkt; weder Satzbetonung und Intonation noch Partikeln und Pausenfüller, wie Floskeln bereichern das Gespräch.

In Dialogen wird in beiden Lehrwerken zunächst versucht, sprachliche Redemittel bereitzustellen. Es handelt sich dabei um Redesituationen, wie Interviews oder Dialoge in Form von Gesprächen über bestimmte Probleme oder Themenbereiche, die unter verschiedenen gleichaltrigen Jugendlichen oder in familiärer Atmosphäre stattfinden. Durch diese Vorgehensweise wird darauf abgezielt, dass die Lernenden ähnliche Dialoge selbst bilden. Lernenden wird hier die Möglichkeit geboten als sie selbst zu handeln und das Sprechen wieder als sie selbst zu üben. Im unteren Beispiel wird eine Redesituation veranschaulicht:

Die Abbildung zeigt hier durch bebilderte Verweise, dass es sich um ein Telefongespräch handelt und zwar mit dem Ziel eine Verabredung zu organisieren. Insbesondere in solchen Textarten könnten bestimmte sprechsprachliche Signale oder Merkmale angetastet werden, damit der sprachlichen Authentizität Rechnung getragen werden kann.

Komplementär dazu ist zu erwähnen, dass es wichtig und sogar notwendig ist, in einem Lehrwerk solche Signale erkennbar zu machen, damit eine Annäherung an authentisch gesprochenes Deutsch ermöglicht werden kann. Lerner sollten im Fremdsprachenunterricht und in Lehrwerken mit authentischer deutscher Sprache vertraut gemacht werden (vgl. Fiehler 2004: S.31), damit sie im Zielsprachenland darauf vorbereitet sind. Denn in einer natürlichen Interaktion sind Rezeptionssignale wie hm, oh, aha etc. typische Feedbacksignale, die beim Schreiben nicht vorhanden sind (vgl. Dittmar 2004: S. 38), die aber unter anderem helfen das Gespräch weiterzuführen oder zu beenden. Man kann sie als so genannte Diskursgelenke bzw. Verknüpfungsmittel bezeichnen, die im Grunde genommen dazu beitragen, dass der Fremdsprachenlerner einen zielsprachennäheren Eindruck vermittelt: „Werden viele solcher Mittel benutzt, entsteht ein eher muttersprachlicher Eindruck für den fortgeschrittenen Lerner. Fehlen solche Verknüpfungsmittel und sind sie nur sparsam erworben, schlägt eher das Bild des „elementaren“ oder beschränkten Lerners in der Wahrnehmung des Muttersprachlers durch“ (Dittmar 2005: S.1).

a. Hör zu und lies den Dialog! Beantworte die Fragen!

Melike : Hallo Emre. Was machst du am Wochenende?
Emre : Hi, Melike. Das weiß ich noch nicht.
Melike : Gehen wir ins Kino?
Emre : Nein, ich war am Montagnachmittag im Kino.
Melike : Möchtest du Tennis spielen?
Emre : Gute Idee. Wann?
Melike : Hast du am Mittwochnachmittag Zeit.
Emre : Natürlich. Dann bis Mittwoch.
Melike : Okay. Tschüs!
Emre : Tschüs!

Abbildung 13 Deutschkasten LB S.22

Funk betont, dass Lehrwerke in Korrelation mit Theorie und Praxis zusammenarbeiten und dadurch ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm entsteht. Es bildet also eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht“ (vgl. Funk 2004: 42). So kann man sie auch als Impulsträger verstehen, die dem Lehrer als eine Stütze beim Vermitteln gesonderter oder kombinierter Fertigkeiten dient, die wiederum auch auf Seiten der Lerner effektive Anhaltspunkte liefern können.

SCHLUSSBETRACHTUNG UND VORSCHLÄGE

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts im Ausland, wie zum Beispiel Fremdsprachen unterrichten in der Türkei, ist es meist für eine Sprachlehrkraft sehr schwierig den Unterricht zu planen und durchzuführen. Denn die Organisation des Lehrprozesses ist von der jeweiligen Lernergruppe, ihren Vorkenntnissen und Bedürfnissen, so wie von ihren Erwartungen vom Lehrer als auch von sich selbst stark geprägt. Zur Erleichterung der Unterrichtsorganisation, für Überblick und Überprüfung des Lernfortschritts und Orientierung am Unterrichtsgeschehen werden daher Lehrwerke als Hilfsmittel herangezogen. Es ist von Relevanz ein geeignetes Instrument zur Entwicklung gesonderter Fertigkeiten zu haben. Aus diesen Gründen wurde in diesem Beitrag die Sprechfertigkeit unter die Lupe genommen. Es wurde hier gefragt, mit welchen Wegen und Mitteln das Sprechtraining in der Fremdsprache in zwei modernen Lehrwerken dargestellt und erprobt wird. Dabei ging es weiterhin darum, ob es möglich ist mündliche Textarten realitätsgemäß in den Lehrwerken vorzufinden. Also in kombinierten Zusammenhängen, zumal sie in authentischen Situationen meist in dieser Form zutreffend sind.

Beide Lehrwerke betonen die Sprechfertigkeit meist in Verbindung mit anderen Fertigkeiten, wobei das Lehrwerk „Deutschkasten“ viel mehrere Übungen im Arbeitsbuch zum Sprechen anbietet. Das Übungsangebot im Arbeitsbuch vom Lehrwerk „Wie bitte?“ befindet sich in einer niedrigeren Stufe in Bezug auf Sprechaktivitäten, was durch die Dominanz der Schreibfertigkeit als Mitter- und Zielfertigkeit, sowie durch Übungen zu den Teilfertigkeiten Wortschatz und Grammatik nachweisbar erscheint. Wortschatz und eine bestimmte Grammatik braucht man als Fremdsprachenlerner als Grundwissen, um es später beim Praktizieren der produktiven Fertigkeiten auch kreativ einzusetzen. Denn, wie Butzkamm es so schön ausdrückt lernt man Fremdsprachen, indem man von endlichem Mitteln unendlichen Gebrauch machen kann (vgl. Butzkamm 2012: 236). Mittel zum Sprechen können zusätzlich Hörer- und Sprechersignale sein, wie auch Floskeln und Pausenfüller, die dem Sprechenden auch Zeit zum Überlegen, nochmals Formulieren und zum Überdenken bieten können.

Wenn in einem Lehrwerk solche Signale erkennbar sind, kann zudem eine Annäherung an authentisch gesprochenes Deutsch geschaffen werden, denn „die in der Interaktion üblichen Rezeptionssignale wie hm, oh, aha etc. sind typische Feedbacksignale der direkten Interaktion, die im schriftlichen Sprachgebrauch fehlen“ (Dittmar 2004: S.38). Man kann hier von Diskursgelenken sprechen, die als Verknüpfungsmittel dazu beitragen, das Sprechen so zu gliedern, dass ein zielsprachennäherer Eindruck entsteht: *Werden viele solcher Mittel benutzt, entsteht ein eher muttersprachlicher Eindruck für den fortgeschrittenen Lerner. Fehlen solche Verknüpfungsmittel und sind sie nur sparsam erworben, schlägt eher das Bild des „elementaren“ oder beschränkten Lerners in der Wahrnehmung des Muttersprachlers durch* (Dittmar 2005: S.1). Lehrwerke bieten für den außerdeutschsprachigen Raum fremdsprachige soziale Domänen, die durch die Sprachlehrkraft und den Lernenden selbst mit bestimmten Zielen verbunden erarbeitet und genutzt werden können. Es reicht diesbezüglich nicht aus, alles, was im Lehr-Lernprozess stattfindet, dem Lehrwerk zu überlassen. Das Sprechen und die Sprechfertigkeitenvermittlung, die im Lehrwerk vorhanden ist, bildet in diesem Zusammenhang eine Basis und einen Impuls für die am Unterricht Beteiligten, also für den Lehrer und Schüler. Was aus den vermittelten Inhalten interaktiv, wie auch kommunikativ zum Sprechen eingesetzt wird, ist im Nachhinein eine Sache der korrelativen Zusammenarbeit und der Lust zum Lehren und Lernen.

LITERATUR

- Abdalla, Heba (2011). Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz. Diss. Fakultät für Philologie. Ruhr-Universität: Bochum
- Barkowski, Hans (1999). Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien, in: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 9-16.
- Butzkamm, Wolfgang (2012). Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Dittmar, Norbert (2004). Transkription: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dittmar, Norbert/ Bressemer, Jana (2005). Syntax, Semantik und Pragmatik des kausalen Konnektors „weil“ im Berliner ‚Wendekorpus‘ der neunziger Jahre.
- Fiehler, Reinhard u.a. (2004). Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Gunter Narr.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia 3/ 2004, 41-47. Zugriff am 01.03.2017 http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf
- GER (2000): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2002). Profile Deutsch. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Heyd, Gertraude (1997). Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Huneke, Hans Werner; Steinig, Wolfgang (1997). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt Verlag.
- Krumm, Hans Jürgen (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In: Bernd Kast, Gerhard Neuner (hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S.100-105.
- MEB (2016). Milli Eğitim Bakanlığı. Web sayfası: <http://www.meb.gov.tr/2016-2017-egitim-ve-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-ortaogretim-ders-kitaplari/duyuru/11971> (2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılında Okutulacak İlk ve Ortaöğretim Ders Kitapları –ilan tarihi: 30.09.2016)
- MEB-TTKB (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ortaöğretim Almanca dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıf) Öğretim Programları. Ankara <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=169> (Letzt. Zugriff am 22.03.17)
- Nodari, Claudio (1999). Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 3/1999. S. 200-213.

http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/theorie/div/Gestalt_autonomierfoerd_LW.pdf
(Letzt. Zugriff am 24.03.17)

Neuner, Gerhard (2001). Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter. S. 797-810.

Reder, Anna (2011). Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. University Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar: Pécs. URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/index.html (letzt. Zugriff am 27.03.2017)

Schwitalla, Johannes (2003). Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2.überarb. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Storch, Günther (1999). Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag.

TTKB (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. URL: <https://ttkb.meb.gov.tr/> (letzt. Zugriff am 29.03.2017)

Wikipedia (2017). Rubrik "Handlungsorientierung (Fremdsprachenunterricht)". URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Handlungsorientierung_Fremdsprachenu. (letzt. Zugriff am 29.03.2017)

EXTENDED SUMMARY

Learning foreign languages is difficult abroad. Planning and organizing lessons is not easy for teachers. Therefore, the course book can help to orientate the learners and teachers. It was asked here, with which ways and means the speech training in the foreign language is presented and tested in two modern textbooks.

The aim of this paper was therefore to use a descriptive-interpretative study to critically examine the subject of "speaking skills in modern regional teaching" within the framework of the subject of German as a foreign language in Turkey. An inductive method was used. In this context, this was a qualitative research method, which was applied in a comparative content analysis. The question was how the modern foreign language courses are equipped with the German as a foreign language "Deutschkasten" and "Wie bitte?", which were produced regionally on behalf of the Ministry of Education and Teaching in Turkey and promote speaking. The ability to speak is usually a goal-oriented or intermediate-level language in foreign-language teaching, which is very difficult to convey and practice in this context. For this purpose, various criteria and principles for the analysis of teaching materials have been researched and consulted, for example The Stockholm Criteria Catalog, criteria for the design of autonomous teaching courses and other quality features for course books. After examining these criteria and characteristics of the analysis of course books, some basic assumptions that are normally applicable to international teaching work have been found for the analysis carried out. Therefore, there were changes, which were partly due to the mentioned characteristics, but in this study, is a shortened and extended version of criteria. They refer to the ability to talk.

The research was carried out descriptively and carried out in the comparative model. As a result, it was noted that the textbook "Deutschkasten" (German box) compared to "Wie Bitte?" (How please?) has several exercises for speech training. Both course books were modern and had used combined techniques to practice speaking. However, exercises on spoken language were missing. The dialogues could be heard, but there were no spoken-speaking varieties. These varieties are important for native speakers. They structure the conversation and help to speak. They give the speaker time to consider. Therefore, they should be trained in textbooks. Aspects of interactive speaking should be practiced in any case.