

**DIE REFLEXIONEN DER METHODEN DES
FREMDSPRACHENUNTERRICHTS IN DEN
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE
LEHRBÜCHERN DER TÜRKEI
Yüksek Lisans Tezi**

Pınar SARI

Eskişehir, 2017

#

**DIE REFLEXIONEN DER METHODEN DES
FREMDSPRACHENUNTERRICHTS IN DEN DEUTSCH
ALS FREMDSPRACHE LEHRBÜCHERN DER TÜRKEI**

Pınar SARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bora BAŞARAN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs, 2017**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI
(BEGUTACHTUNG DER JURY -MITGLIEDER UND DES INSTITUTS)

Pınar SARI'nın "Die Reflexionen der Methoden des Fremdsprachenunterrichts in den Deutsch als Fremdsprache Lehrbüchern der Türkei" başlıklı tezi 05.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

| | Adı-Soyadı | İmza |
|---------------------|--------------------------------|-------------|
| Üye (Tez Danışmanı) | : Yard.Doç.Dr. Bora BAŞARAN | |
| Üye | : Prof.Dr. Yüksel KOCADORU | |
| Üye | : Yard.Doç.Dr. Ümit KAPTI | |
| Üye | : Yard.Doç.Dr. Gülsüm UÇAR | |
| Üye | : Yard.Doç.Dr. Engin BÖLÜKMEŞE | |

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimler Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN TÜRKİYE’NİN YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERS KİTAPLARINA YANSIMASI

Pınar SARI

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, 2017

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bora BAŞARAN

Yabancı dil öğreniminin tarihçesine baktığımız zaman, çeşitli faktörlerin rol oynamasıyla birçok yeni yöntemin geliştirildiğini görebiliriz. Bu çalışmanın amacı, Almanca Öğretiminde yabancı dil yöntemlerinin Türkiye’deki yabancı dil ders kitaplarında ne ölçüde kullanıldığını tespit etmektir. Ders kitabı analizinde kullanılacak kitaplar Milli Eğitim Müdürlüğü’nün izniyle Tebliğler Dergisinde yayınlanan ve Türkiye’de basılan kitaplardan seçilmiştir. Kitapları şu şekilde sıralayabiliriz. „Almanca Ders Kitabı II basım yılı 1940, Almanca Ders Kitabı III basım yılı 1940, Almanca Ders Kitabı I basım yılı 1957, Almanca Ders Kitabı basım yılı 1963, Texte und Situationen I basım yılı 1974 ve Texte und Situationen basım yılı 2006. Analiz esnasında özellikle şu yöntemlere odaklanılmıştır: dilbilgisi-çeviri yöntemi, doğrudan yöntem, işitsel-dilsel yöntem, işitsel-görsel yöntem, aracı yöntem, iletişimsel yöntem ve kültürlerarası yöntem. Bahse geçen yöntemler kronolojik sıraya göre işlenmiştir. Yöntemlerin tarihsel gelişimlerini aktaran kısa giriş metinlerinden sonra her bir yönteme özgü özellikler, alıştırmalar ve metodolojik prensipler sıralanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı, Ders kitabı inceleme, Yabancı dil öğretim metotları, Yabancı dil olarak Almanca, Yabancı dil öğretim metotlarının tarihsel gelişimi.

KURZE ZUSAMMENFASSUNG

DIE REFLEXIONEN DER METHODEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS IN DEN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE LEHRBÜCHERN DER TÜRKEI

Pınar SARI

Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Universität Anadolu, Institut für Erziehungswissenschaften, Mai, 2017

Betreuer: Yrd. Doç Dr. Bora BAŞARAN

Wenn man sich die Geschichte des Fremdsprachlichen Unterrichts betrachtet, kann man feststellen, dass ständig neue Methoden entwickelt wurden, wobei verschiedene Faktoren eine entscheidende Rolle gespielt haben.

Ziel dieser Arbeit ist es festzustellen und zu beschreiben, inwieweit die Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht in der Türkei eingesetzt wurden. Für die Lehrwerksanalyse wurden Lehrbücher ausgewählt, die in „Tebliğler Dergisi“ mit der Genehmigung vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) veröffentlicht und in der Türkei gedruckt wurden. Diese ausgewählten Lehrbücher sind „Almanca Ders Kitabı II aus dem Jahre von 1940, Almanca Ders Kitabı III aus dem Jahre 1940, Almanca Ders Kitabı I aus dem Jahre 1957, Almanca Ders Kitabı aus dem Jahre 1963, Texte und Situationen I aus dem Jahre 1974 und Texte und Situationen II aus dem Jahre 2006. Der Fokus bei der Analyse wurde auf folgende Methoden gelegt: Die Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, audiolinguale - audiovisuelle Methode, vermittelnde Methode, kommunikative Methode und kulturelle Ansatz. Die Methoden wurden in einer chronologischen Reihenfolge aufgearbeitet. Nach kurzen Einführungstexten zu den historischen Entwicklungen der jeweiligen Methoden, wurden die Merkmale, klassische Übungsformen, Zielsetzungen und methodischen Prinzipien aufgeführt.

Schlüsselwörter: Lehrbuch, Lehrwerkanalyse, Fremdsprachenunterrichtsmethoden, Deutsch als Fremdsprache, historische Entwicklung der Fremdsprachenmethoden.

ABSTRACT

THE REFLECTIONS OF METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS OF TURKEY

Pınar SARI

German Language Teaching Department

Anadolu University, Institute of Education Sciences, May, 2017

Counsellor: Assistant Professor Bora BAŞARAN

Looking at the history of foreign language teaching, one can see that new methods have been developed constantly with different factors playing a decisive role.

The aim of this study is to establish and describe the extent to which the methods of German language teaching in foreign language instruction manuals were used in Turkey. For the analysis of the textbook, textbooks were selected which were published in "Tebliğler Dergisi" with the permission of the Ministry of National Education (MEB). These selected textbooks are "Almanca Ders Kitabı II from 1940, Almanca Ders Kitabı III from 1940, Almanca Ders Kitabı I from 1957, Almanca Ders Kitabı from 1963, texts and situations I from 1974 and Texts and situations II from the year 2006. The focus of the analysis was on the following methods: the grammar-translation method, the direct method, the audiolingual and audiovisual method, the mediating method, the communicative method and the cultural approach. The methods were constructed in a chronological order. After brief introductory texts of the historical developments of the respective methods, the characteristics, classical forms of practice, objectives and methodological principles were listed.

Key words: Textbook, Textbook Analysis, foreign language Methods, German as a foreign language, historical development of the foreign language methods.

VORWORT

Zunächst möchte ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung meiner Master-Arbeit unterstützt und motiviert haben.

Ganz besonders gilt mein Dank Herrn YARD. DOÇ. DR. Bora BAŞARAN, der meine Arbeit und somit auch mich betreut hat. Nicht nur gaben Sie mir immer wieder durch kritisches Hinterfragen wertvolle Hinweise - auch Ihre moralische Unterstützung und kontinuierliche Motivation haben einen großen Teil zur Vollendung dieser Arbeit beigetragen. Vielen Dank für Zeit, Mühe und vor allem Geduld, die Sie in meine Arbeit investiert haben. Danken möchte ich außerdem meinem guten Freund Ramazan AYRANCI, der mit mir zusammen viele Stunden in der Atatürk Bibliothek in Istanbul verbracht und mich jedesmal aufs neue motiviert hat und meiner Schwester Burcu SARI, die mir immer starken emotionalen Rückenhalt gegeben hat, meinen Eltern Şinasi und Safiye SARI möchte ich dafür danken, dass sie mich nicht nur während der Schulzeit und des Studiums sondern auch während meines Masterstudiums so herzlich unterstützt und immer an mich geglaubt haben.

05/05/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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



(İmza)

Pınar SARI

(Adı-Soyadı)

INHALTSVERZEICHNIS

| | <u>Seite</u> |
|--|--------------|
| TITELSEITE..... | i |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI..... | ii |
| ÖZET..... | iii |
| KURZE ZUSAMMENFASSUNG | iv |
| ABSTRACT..... | v |
| VORWORT | vi |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ | vii |
| INHALTSVERZEICHNIS | viii |
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS | xii |
| ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS..... | xiv |
| 1. EINLEITUNG | 1 |
| 1.1. Historische Entwicklung des Fremdsprachenlehrens in der Türkei | 2 |
| 1.2. Deutsch als Fremdsprache in der Türkei..... | 4 |
| 2. LEHRWERK UND -ANALYSE..... | 6 |
| 2.1. Unterscheidungsmerkmale zwischen dem Lehrwerk und dem Lehrbuch . | 6 |
| 2.2. Lehrwerk im Deutsch als Fremdsprachenunterricht | 7 |
| 2.3. Lehrwerkanalyse | 8 |
| 3. FREMSPRACHENMETHODEN IM DEUTSCHUNTERRICHT | 13 |
| 3.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode | 13 |
| 3.1.1. Historische Aspekte der GÜM..... | 13 |
| 3.1.2. Allgemeine Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode | 14 |
| 3.1.3. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren | 16 |
| 3.1.4. Aufbau des Lehrbuchs bei der Grammatik-Übersetzungsmethode ... | 16 |
| 3.2. Direkte Methode | 22 |
| 3.2.1. Historischer Überblick über die direkte Methode..... | 22 |

| | <u>Seite</u> |
|---|--------------|
| 3.2.2. Allgemeine Prinzipien der direkten Methode | 23 |
| 3.2.3. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren | 25 |
| 3.2.4. Aufbau des Lehrbuchs bei der direkten Methode | 25 |
| 3.3. Die audiolinguale Methode | 30 |
| 3.3.1. Historischer Überblick über die audiolinguale Methode | 30 |
| 3.3.2. Prinzipien der audiolingualen Methode | 31 |
| 3.3.3. Prinzipien zur audiolingualen Methode der strukturellen Linguistik | 31 |
| 3.3.4. Prinzipien zur audiolingualen Methode der behavioristischen Lernpsychologie | 32 |
| 3.3.5. Allgemeine Prinzipien der audiolingualen Methode | 33 |
| 3.3.6. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren | 33 |
| 3.3.7. Aufbau des Lehrbuchs bei der audiolingualen Methode | 35 |
| 3.4. Audiovisuelle Methode | 38 |
| 3.4.1. Historische Überblick über die audiovisuelle Methode | 39 |
| 3.4.2. Allgemeine Prinzipien der audiovisuellen Methode | 39 |
| 3.4.3. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren | 40 |
| 3.4.4. Aufbau des Lehrbuchs bei der audiovisuellen Methode | 41 |
| 3.5. Vermittelnde Methode | 43 |
| 3.5.1. Historische Überblick über die vermittelnde Methode | 43 |
| 3.5.2. Unterrichtsprinzipien der vermittelnden Methode | 44 |
| 3.5.3. Aufbau des Lehrbuchs bei der vermittelnden Methode | 44 |
| 3.6. Kommunikative Methode | 49 |
| 3.6.1. Historischer Überblick über die kommunikative Methode | 49 |
| 3.6.2. Allgemeine Prinzipien der kommunikativen Methode | 50 |
| 3.6.3. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren | 51 |
| 3.6.4. Aufbau des Lehrbuchs bei der kommunikativen Methode | 52 |
| 3.7. Interkultureller Ansatz | 57 |
| 3.7.1. Historischer Überblick über den interkulturellen Ansatz | 57 |
| 3.7.2. Allgemeine Prinzipien des interkulturellen Ansatzes | 58 |
| 3.7.3. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren | 59 |
| 3.7.4. Aufbau des Lehrbuchs bei dem interkulturellen Ansatz | 60 |
| 4. ERGEBNISSE UND INTERPRETATIONEN | 63 |

| | <u>Seite</u> |
|--|--------------|
| 4.1. Almanca Ders Kitabı II (1940) | 63 |
| 4.4.1. Aufbau des Lehrwerkes..... | 63 |
| 4.4.2. Lehrstoffe..... | 63 |
| 4.1.3. Übungstypen..... | 65 |
| 4.2. Almanca Ders Kitabı III (1940)..... | 66 |
| 4.2.1. Aufbau des Lehrbuches..... | 66 |
| 4.2.2. Lehrstoffe..... | 68 |
| 4.2.3. Übungstypen..... | 69 |
| 4.3. Almanca Ders Kitabı I (1957)..... | 73 |
| 4.3.1. Aufbau des Lehrbuches..... | 73 |
| 4.3.2. Lehrstoffe..... | 73 |
| 4.3.3. Übungstypen..... | 76 |
| 4.4. Almanca Ders Kitabı I (1957)..... | 78 |
| 4.4.1. Aufbau des Lehrbuches..... | 79 |
| 4.4.3. Übungstypen..... | 82 |
| 4.5. Almanca Ders Kitabı I (1963)..... | 83 |
| 4.6. Texte und Situationen I (1974) | 84 |
| 4.6.1. Aufbau des Lehrbuches..... | 84 |
| 4.6.2. Lehrstoffe..... | 84 |
| 4.6.3. Übungstypen..... | 88 |
| 4.7. Texte und Situationen II (2006)..... | 89 |
| 5. SCHLUSSFOLGERUNG | 91 |
| ANHANG-1. Tez Hazırlama Kontrol Listesi | 94 |
| QUELLENVERZEICHNIS..... | 95 |
| LEBENS LAUF | 100 |

TABELLENVERZEICHNIS

| | <u>Seite</u> |
|---|--------------|
| Tabelle 3.1.1. Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der Grammatik-Übersetzungsmethode..... | 17 |
| Tabelle 3.2.1. Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der direkten Methode..... | 26 |
| Tabelle 3.3.1. Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der audiolingualen Methode..... | 36 |
| Tabelle 3.4.1. Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der audiovisuellen Methode..... | 42 |
| Tabelle 3.5.1. Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der vermittelnden Methode..... | 45 |
| Tabelle 3.6.1. Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der kommunikativen Methode..... | 53 |
| Tabelle 3.7.1. Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei dem interkulturellen Ansatz..... | 61 |

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | <u>Seite</u> |
|---|--------------|
| Abbildung 2.1. Die Elemente des Lehrwerks | 7 |
| Abbildung 2.2. Faktoren der Lehrwerkanalyse und -konstruktion | 9 |
| Abbildung 2.3. Der Prozess der Lehrwerkanalyse | 12 |
| Abbildung 3.1.1. Grammatik-Übersetzung-Methode, Lehrbuch Deutsch für Türken, 1992, Signum Verlag. | 18 |
| Abbildung 3.1.2. Grammatikdarstellung zur GÜM, Lehrbuch Deutsch für Türken, 1992, Signum Verlag. | 19 |
| Abbildung 3.1.3. Übersetzungstexte zur GÜM, Lehrbuch Deutsch für Türken, 1992, Signum Verlag. | 20 |
| Abbildung 3.1.4. Übungsbeispiel zur GÜM, Lehrbuch Deutsch für Türken, 1992, Signum Verlag. | 21 |
| Abbildung 3.2. Ein Beispiel für die Übungsformen zur direkten Methode..... | 27 |
| Abbildung 3.2.1. Ein Beispiel für die Übungsformen zur direkten Methode..... | 28 |
| Abbildung 3.2.2. Orientierung am Laut statt am Buchstaben | 29 |
| Abbildung 3.2.3. Grammatikdarstellung bei der direkten Methode | 29 |
| Abbildung 3.3.1. Einführungstext einer Lektion zur audiolingualen Methode..... | 37 |
| Abbildung 3.3.2. Audiolinguale Übung zum Text | 37 |
| Abbildung 3.3.3. Grammatikdarstellung zur audiolingualen Methode | 38 |
| Abbildung 3.4.1. Einführungstext der Lektion zur audiovisuellen Methode | 43 |
| Abbildung 3.5.1. Lesestück zur vermittelnden Methode..... | 46 |
| Abbildung 3.5.2. Grammatikdarstellung zur vermittelnden Methode..... | 47 |
| Abbildung 3.5.3. Übungsformen zur vermittelnden Methode..... | 48 |
| Abbildung 3.6.1. Einführungstext zur kommunikativen Methode | 54 |
| Abbildung 3.6.2. Grammatikdarstellung zur kommunikativen Methode..... | 55 |
| Abbildung 3.6.3. Übungstyp zur kommunikativen Methode | 56 |
| Abbildung 3.7.1. Einführungstext zum interkulturellen Ansatz..... | 62 |
| Abbildung 4.1.1. Almanca Ders Kitabı II..... | 64 |
| Abbildung 4.1.2. Übungstypen zur GÜM im Lehrbuch Almanca Ders Kitabı II | 65 |
| Abbildung 4.2.1. Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches Almanca Ders Kitabı III laut DM | 67 |
| Abbildung 4.2.2. Einführungstexte des Lehrbuches Almanca Ders Kitabı III..... | 68 |

Seite

| | |
|---|----|
| Abbildung 4.2.3. Übungen zur DM im Lehrwerk Almanca Dersi III | 70 |
| Abbildung 4.2.4. Grammatikdarstellung zur DM im Lehrwerk Almanca Dersi III..... | 71 |
| Abbildung 4.2.5. Almanca Dersi III, 1940, S.14 | 72 |
| Abbildung 4.3.1. Almanca Ders Kitabı I, 1957, S. 13..... | 74 |
| Abbildung 4.3.2. Grammatikdarstellung im Lehrwerk Almanca Ders Kitabı I, 1957, S. 24 | 75 |
| Abbildung 4.3.3. Einführungstext im Lehrbuch Almanca Ders Kitabı I, 1957, S. 31-32 | 77 |
| Abbildung 4.3.4. Phonetik im Lehrwerk Almanca Ders Kitabı I, 1957, S. 26..... | 78 |
| Abbildung 4.4.1. Ein Beispiel für Lesestück im Lehrbuch Almanca Ders Kitabı I, 1957, S. 27 | 80 |
| Abbildung 4.4.2. Grammatikdarstellung im Lehrbuch Almanca Ders Kitabı I, 1957, S. 56 | 81 |
| Abbildung 4.4.3. Übungen im Lehrwerk Almanca Ders Kitabı I, 1957, S. 67 | 82 |
| Abbildung 4.6.1. Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches Texte und Situationen, 1974..... | 84 |
| Abbildung 4.6.2. Dialog Beispiel im Lehrbuch Texte und Situationen, 1974, S. 31 | 85 |
| Abbildung 4.6.3. Texte und Situationen, 1974, S. 49..... | 86 |
| Abbildung 4.6.4. Texte und Situationen, 1974, S. 52..... | 87 |
| Abbildung 4.6.5. Übungstypen im Lehrbuch Texte und Situationen, 1974, S. 53..... | 88 |
| | 89 |
| Abbildung 4.7.1. Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches Texte und Situationen, 2006..... | 89 |

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

| | |
|-------------|---------------------------------|
| DaF | : Deutsch als Fremdsprache |
| FSU | : Fremdsprachenunterricht |
| GÜM | : Grammatik-Übersetzungsmethode |
| DM | : Direkte Methode |
| ALM | : Audiolinguale Methode |
| AVM | : Audiovisuelle Methode |
| VM | : Vermittelnde Methode |
| KM | : Kommunikative Methode |
| IA | : Interkultureller Ansatz |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| vgl. | : vergleichen |
| Abb. | : Abbildung |
| z.B. | : zum Beispiel |

1. EINLEITUNG

Lehrbücher behalten ihre zentrale Rolle und ihre Funktionen als unverzichtbare Werkzeuge des Lernprozesses bei, obwohl sich Bildung-, Informations- und Kommunikationstechnologien unaufhaltsam entwickeln. Grund dafür ist, dass Lehrbücher immer noch einen großen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses darstellen. Außerdem stehen die Lehrbücher im Vordergrund des Schulsystems. Sie dienen als roter Faden und beeinflussen und belehren, was die Schüler in einer methodischen Bildungspraxis lernen und wie die Lehrer lehren sollten.

Das Ziel dieser Magisterarbeit ist es, sich darauf zu konzentrieren, inwieweit Lehrbücher die in den türkischen Schulen zur Lehre der Deutsch als Fremdsprache verwendet werden, zu den Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts geeignet sind, festzustellen und zu beschreiben. Im Rahmen dieser Arbeit wurden Lehrbücher, die in „Tebliğler Dergisi“ mit der Genehmigung vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) veröffentlicht wurden, ausgewählt, um sie zu analysieren. Im türkischen Bildungssystem dürfen nur diese Lehrbücher für die Lehre einer Fremdsprache verwendet werden. Diese ausgewählten Lehrbücher sind „Almanca Ders Kitabı II aus dem Jahre von 1940, Almanca Ders Kitabı III aus dem Jahre 1940, Almanca Ders Kitabı I aus dem Jahre 1957, Almanca Ders Kitabı aus dem Jahre 1963, Texte und Situationen I aus dem Jahre 1974 und Texte und Situationen II aus dem Jahre 2006.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Lehrwerksanalyse, die als einer der neuesten Untersuchungsmethode der Fremdsprachendidaktik betrachtet wird. Zunächst wurde die vorliegende Literatur zur Lehrwerksanalyse und ihren Methoden bearbeitet und anschließend zu den Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts überblickt. Um die Ziele der Magisterarbeit festzulegen, wurden besondere Merkmale der fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden festgestellt. Somit wurden die Kriterienmuster konstruiert, um die Lehrbücher zu analysieren. Die festgelegten Kriterien werden in dieser Magisterarbeit unter dem Titel „Fremdsprachliche Unterrichtsmethoden“ dargestellt.

Unter dem Titel „Analyse“ der Magisterarbeit befinden sich die Bewertungsergebnisse der ausgewählten Lehrbücher. In diesem Teil ist es ersichtlich, wie die Lehrbücher analysiert wurden und welche Kriterien man dabei beachtet hat. Diese Lehrbücher werden nach den konstruierten Kriterien im Rahmen dieser Magisterarbeit

bewertet. Die gesammelte Daten werden als Schlussfolgerung in dieser Arbeit interpretiert.

1.1. Historische Entwicklung des Fremdsprachenlehrens in der Türkei

Die Untersuchungen zur historischen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei gliedert sich in zwei Teilen vor und nach der Republik (Demirel, 1999, S.15). Die Stelle des Fremdsprachenlehrens vor der Republik, wie Başaran anführt, wird darauf hingedeutet, dass „das türkische Schulwesen weitgehend auf dem klassischen System der Medrese beruht, in der vor allem religiöse Fächer und Traditionslehre im Vordergrund standen. Als Fremdsprache wurden das Arabische und das Persische gelehrt“ (Schwarte, 1998, S.12; zitiert nach Basaran, 2002, S.7). Mit der Gründung der Republik wurden gewisse Wandel im Bildungswesen vorgenommen. Der erste und bedeutendste Schritt war das Lehreinheitsgesetz „Tevhid-i Tedrisat“, das am 3. März 1924 erlassen wurde (Sezer, 2014, S. 2).

Mit dem Gesetz von 1924 wurde die arabische und persische Sprache, die ja in den meisten Bildungseinrichtungen des Osmanischen Reiches für eine lange Zeit als Fremdsprache gelehrt wurden, durch westliche Sprachen wie Deutsch, Französisch und Englisch ersetzt und in das Programm des Fremdsprachenunterrichts einbezogen. Obwohl die Fremdsprache Arabisch aus dem Schulsystem vollständig abgeschafft wurde, wurde es nur noch in dem religiösen Bildungsprogramm der „İmam Hatip Lisesi“ (İmam-Hatip-Schulen sind staatliche Berufsfachgymnasien für die Ausbildung zum İmam (Vorbeter) und Prediger in der Türkei.) gelehrt. Die Abteilungen für die Lehre der deutschen, englischen und französischen Sprachen wurden in den türkischen Universitäten eröffnet (Demirel, 1999, S.10).

Başaran (2002) deutet darauf hin, dass die politischen Lagen und Richtungen auf den geschichtlichen Hintergrund des Fremdsprachenangebots im türkischen Bildungswesen und ihren Wandel wirkt. Zum Beispiel war Deutsch in den 30er Jahren eine bedeutende Unterrichtssprache an den türkischen Hochschulen, da viele deutsche Wissenschaftler, die vor dem Nationalsozialismus geflohen waren, in der Türkei lehrten und die türkische Sprache nicht beherrschten (Aydın, 2003, S. 2). Nach dem zweiten Weltkrieg verlor die Deutsch Sprache im Fremdsprachenunterricht in der Türkei an Bedeutung.

Mit der NATO-Mitgliedschaft im Jahre 1952 begann Englisch als Fremdsprache im türkischen Schulsystem sich zu etablieren. Als erstes wurden „Maarif Schulen“ die im Jahre 1955 zu „Anadolu Gymnasium“ umbenannt wurden eröffnet, um Schülern die englische Sprache zu lehren. (Coşkun Demirpolat, 2015, S. 8). Bis zum Jahre 1956 war das Galatasaray Gymnasium das einzige staatliche Gymnasium, in der Fremdsprache Französisch unterrichtet und manche Unterrichtsveranstaltungen abgehalten wurden (Demirel, 1987, S.6).

Wegen des wachsenden Interesses und Bedürfnisses an Fremdsprachen wurden die als College getaufte Schulen gegründet, bei denen die meisten Lehrveranstaltungen in einer Fremdsprache durchgeführt wurden. Bei diesen neuen Schulen wurde öfters Englisch als Fremdsprache ausgewählt (Başaran, 2002, S.8). Während die Anzahl solcher Schulen im Studienjahr 1974-1975 zwölf war, wuchs die Anzahl im Studienjahr 1982-83 auf 23. (Demirel, 1987, S.6).

Im Jahre 1988 mussten sich Schüler der sechsten Klasse der Grundschule für einen der Fremdsprachenfächer Englisch, Deutsch oder Französisch entscheiden, um diese Sprache zu lernen. Dieser Fremdsprachenunterricht war obligatorisch und die Schüler mussten pro Semester bis zum Ende der 11. Klasse Prüfungen ablegen. Im Studienjahr 1988-1989 wurde der Fremdsprachenunterricht an allgemeinen Gymnasien auf den Status des Wahlfaches gebracht, womit es auch aus dem obligatorischen Status entfernt wurde. Das Projekt zur Gründung der Gymnasien, bei denen in der Fremdsprache unterrichtet wurde, beeinflusste diese Entscheidung in beträchtlichem Ausmaß. Damit beabsichtigte man damals, im allgemeinen Sinn den Fremdsprachenunterricht in der Türkei zu qualifizieren. Zu diesem Zweck wurden die als „Anadolu Liseleri“ (Anatolisches Gymnasium ist eine bestimmte Form des Gymnasiums in der als Unterrichtssprachen Fremdsprachen vorgesehen sind) bezeichnete Schulen quer über die Türkei gegründet. Zum Unterschied von anderen allgemeinen Gymnasien wurden manche Unterrichte wie Mathematik, Physik, Chemie, Biologie an diesen Schulen in englischer Sprache unterrichtet. (MEB, 2002). Dazu gab es eine Steigerung in der Zahl der fremdsprachlich unterrichtenden Schulen besonders nach 1980 (Başaran, 2002, S. 9).

Zusammengefasst kann man sagen, dass die Faktoren von politischen Entwicklungen auf die Auswahl der zu lehrenden Fremdsprachen bei den Schulen wirkten. Daran kann man Schlussfolgern, dass die englische Sprache seit geraumer Zeit im türkischen Schulsystem als Fremdsprachenunterricht bevorzugt wird.

1.2. Deutsch als Fremdsprache in der Türkei

Alle Curricula und Lehrbücher in den türkischen Schulen müssen vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) in Ankara genehmigt werden. Mit der Schulreform von 1997 verlängerte MEB die Schulpflicht von fünf auf acht Jahre.

Die Veränderungen im Rahmen dieses Schulreformgesetzes kann man mit der folgenden Anführung erläutern; „Damit wurde die seit Gründung der Republik bestehende fünfjährige Grundschule abgelöst. An ihre Stelle trat die achtjährige allgemeinbildende Einheitsgrundschule, die die Primärstufe und die Sekundarstufe 1 umfasst. Daran schließt sich das dreijährige Gymnasium an (Sekundarstufe 2). Es gibt unterschiedliche Typen von Gymnasien, nämlich die staatlichen allgemeinbildenden Gymnasien, die staatlichen Supergymnasien, die staatlichen fremdsprachlich orientierten Anadolu-Gymnasien und die naturwissenschaftlich orientierten Fen-Gymnasien, die privaten Gymnasien, die ausländischen Gymnasien und die staatlichen und privaten Berufsgymnasien“ (Polat und Tapan, 2005, S.53).

Das Fremdsprachenangebot „Deutsch“ wurde in zwei verschiedenen Stufen, wie die erste Fremdsprache ab der Klasse 4 und die zweite Fremdsprache ab der Klasse 4 differenziert. (Basaran, 2002, S. 14; Demirel, 1999, S. 19). Dazu genehmigte MEB Deutsch als zweite Fremdsprache mittels der Programabteilung des obersten Erziehungsrates mit Artikelnummer 254 am 23. Juli 1999 (MEB Tebliğler Dergisi, 1999, S. 570). Während in den Schuljahren 1998-1999, 69837 Schüler am Fremdsprachenunterricht Deutsch teilnahmen, lag diese Zahl in den Schuljahren 1999-2000 schon bei 71093. Daran kann man erkennen, dass die Zahl der deutschlernenden Schüler im Schuljahr 1999-2000 um insgesamt 1256 gestiegen ist. (Başaran, 2002, S. 15).

In dem folgenden Auszug kann man über den Stellenwert des Fremdsprachenangebots Deutsch im türkischen Schulsystem zwischen den Jahren 2001-2005 einen guten Überblick erhalten: „Im Schuljahr 2001-2002 wurde die zweite Fremdsprache zunächst an den Anadolu Lehrgymnasien (Anadolu Öğretmen Lisesi) als obligatorisches Fach eingeführt. Mit einem Erlass des Erziehungsministeriums, der im April 2004 in Kraft trat, wurde die zweite Fremdsprache ab dem Schuljahr 2004/2005 auch an Anadolu- und Fen-Gymnasien obligatorisch eingesetzt. Die Fremdsprache wurde hier als Pflichtfach zunächst aber nur in den Vorbereitungsklassen den neuen Schülern angeboten, weil die Einführung, beginnend mit der Vorbereitungsklasse, schrittweise

erfolgen musste. Im Schuljahr 2004/2005 haben über 55000 Schüler an circa 550 Schulen eine zweite Fremdsprache obligatorisch gelernt. Dazu kam noch, dass auch in 115 Anadolu Öğretmen Gymnasien die zweite Pflichtfremdsprache eingesetzt wurde und das auch hier circa 7500 Schüler seit zwei Jahren eine zweite Fremdsprache obligatorisch gelernt hatten. So lässt sich zusammenfassen, dass im Schuljahr 2004/2005 immerhin über 62 000 Schüler eine zweite Pflichtsprache gelernt haben. Die Stundenzahlen betragen beginnend mit der Vorbereitungsklasse 4- 2-2-2 Stunden“ (Polat und Tapan, 2005, S. 54-55).

Im Schuljahr 2008-2009 waren insgesamt 235.730 deutschlernende Schüler an den staatlichen Gymnasien (Çetintaş, 2009, S. 16). In der Türkei entwickelt sich die Zahl der deutschlernenden Schüler vor allem sehr dynamisch. Neue Reformen im türkischen Schulsystem haben dazu beigetragen, dass der Unterricht für Deutsch als Fremdsprache heute ein viel größeres Gewicht hat als noch einige Jahre zuvor. Im Jahr 2015 gab es in der Türkei insgesamt 467.813 deutschlernende Schüler (Boom, 2015).

Abschließend kann man sagen, dass die Anzahl der deutschlernenden Schüler in den letzten Jahren in der Türkei stark gewachsen ist. Vermutlich liegt dies besonders an der letzten Bildungsreform, die vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) eingeleitet wurde.

2. LEHRWERK UND -ANALYSE

Dieser Teil der Magisterarbeit befasst sich mit den Begriffen „Lehrwerk und Lehrbuch und der Lehrwerksanalyse. Damit zielt man darauf ab, die Rolle des Lehrwerkes und dessen Bedeutung im Lern- und Lehrprozess im Fremdsprachenunterricht anzusprechen und zu analysieren.

2.1. Unterscheidungsmerkmale zwischen dem Lehrwerk und dem Lehrbuch

Wenn man die maßgebende Literatur in diesem Bereich untersucht, wird es sichtlicher, dass es Unterscheidungsmerkmale zwischen den Begriffen „Lehrwerk und Lehrbuch“ gibt. Dagegen werden diese Begriffe auch öfters synonym verwendet (Başaran, 2005, S. 63). Aber es lässt sich im Allgemeinen zwei unterschiedliche Definitionen bezüglich dieser Begriffe finden, sogar ohne eine tiefe Recherche, wenn man bereits in einem Wörterbuch nachschlägt.

Ein Lehrbuch beschreibt man im Pädagogiklexikon als einen Lernstoff, der systematisch und didaktisch im Rahmen eines Wissensgebietes gestaltet wird, und mit dem die Relevanten selbst studieren können (Gerhard et al., 1999, S. 332). Im Gegensatz dazu definiert man das Lehrbuch auch als „umfassende einführende Darstellung eines Faches oder eines Themas, die nicht zu Forschungs- sondern zu Lehrzwecken geschrieben wurde“ (Behmel, 2005). Eine andere Meinung, die diese Definition unterstützt, ist, dass ein Lehrbuch als ein Mittel für die Vermittlung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum großen Teil mit Hilfe von Lehrtexten und Abbildungen, die eng mit den Aufgaben und Übungen verbunden sind, angenommen wird (Henrici, 1999, S. 397-398). Darüber hinaus kann man sagen, dass ein Lehrbuch ein vollendetes abgedrucktes Lehr- und Lernmaterial, das mit festen didaktischen und methodischen Konzepten wie Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren, etc. verbunden ist, und lern- und lehrtheoretische Handlungen wie Lesetexte, Übungen, Glossar, Grammatikkenntnisse, etc., die den Lernenden zur Verfügung stehen, beinhaltet. Dennoch wird die Begriffsbestimmung von „Lehrwerk“ erläutert, um den Unterschied zwischen diesen Begriffen eindeutig und klar zuzuordnen.

Das Lehrwerk umfasst viele Hilfsmittel zum Lernen und Lehren, die aus den abgeschlossenen Druckwerken wie Schülerbuch, Arbeitsbuch, Glossar, Grammatisches Beiheft, Zusatzlesetext, auditive und visuelle Medien und Lehrerhandbücher. Daneben verfügt das Lehrwerk über ein offeneres didaktisches und methodisches Konzept, das die

Bedürfnisse und Interessen der Lernenden im Lernprozess allseits befriedigt (Neuner, 2003, S. 399). Dabei definiert alles zum Lernen und Lehren den Begriff „Lehrwerk“.

Das Lehrwerk unterstützt den Unterricht vorzubereiten. Darüber hinaus bezieht sie sich auf Lehr- und Lerninhalte, besonders auch auf den Lernprozess (Krumm und Ohms-Duszenko, 2001, S. 1029). In einem Lehrwerk spiegeln sich zwei Elementen wie fachdidaktische und methodische Konzeptionen, wie Gerhard Neuner anführt (siehe, Abb. 1). Diese Elemente werden in bester Ordnung folgendermaßen visualisiert:

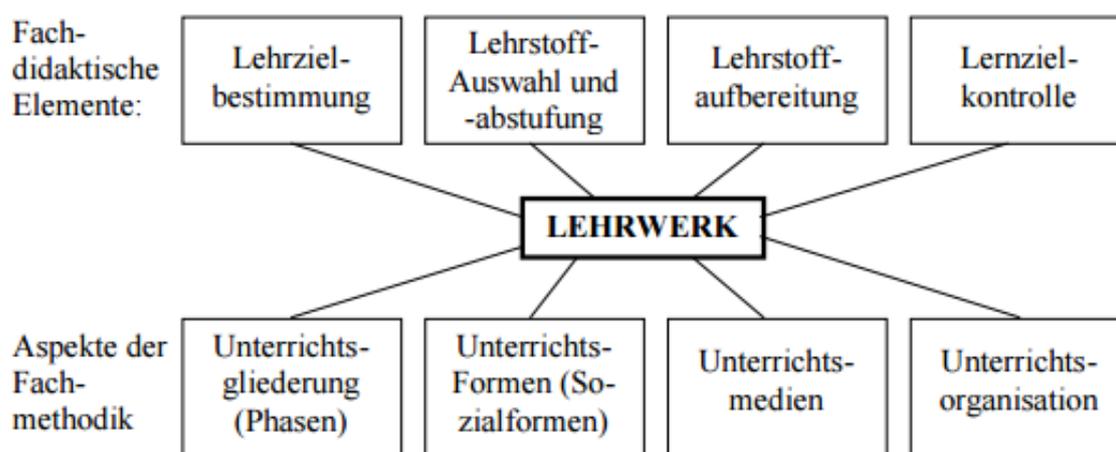


Abbildung 2.1. Die Elemente des Lehrwerks
Quelle: Kast und Neuner, 1994, S. 14

Unter den vorstehenden Definitionen versteht man, dass es einen Unterschied zwischen den Begriffen „Lehrbuch und Lehrwerk“ gibt. Diese Differenzierung wird von Basaran geliefert, „dass ein Lehrbuch ein Teil des Lehrwerkes ist und das Lehrwerk als logische Konsequenz aus Schülerbüchern, Lehrerbüchern, Kassetten, Mappen sowie aus anderen pädagogischen Materialien besteht“ (Başaran, 2005, S. 63). Darunter versteht man, dass das Lehrwerk in groben Zügen eine systematische und didaktische Einheit im Lernprozess aus allen Perspektiven ist.

2.2. Lehrwerk im Deutsch als Fremdsprachenunterricht

Das Lehrwerk spielt eine wichtige Rolle, um zum Lernprozess von Lernenden in einer bestimmten Periode beizutragen und einen Teil der Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache abzudecken (Rössler, 2005, 143). Darüber hinaus

wird das Lehrwerk als Schlüsselfaktor beim Fremdsprachenlernprozess angenommen. Also, es liegt der Darstellung der Aktivitäten in der Klasse zugrunde und baut am meisten die sprachlichen Zielsetzungen auf. Das Lehrwerk hilft die Inhalte des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts durch Übungen und Aufgaben darzustellen, thematisieren und zu bearbeiten, damit sprachliche und kommunikative Kompetenzen entwickelt werden (Retelj, 2014, S. 64). Also handelt es sich von einer Sicht darum, dass das Lehrwerk zum selbst Lernen der Zielsprache ohne Lehrer beiträgt.

Die Rolle des Lehrwerkes im DaF-Unterricht werden nach Krumm (2010) in vier hauptsächlichen Relation wie folgt klassifiziert:

1. Lehr-/Lernziele: Lehrwerke, die sich in der Regel entweder an vorhandenen Curricula oder Prüfungen orientieren.
2. Lehrinhalte: Texte und Themen in den Lehrwerken stellen den zentralen Zugang zur fremden Sprache und Kultur (bei der Landeskunde ist das Internet eine gute Alternative, da das klassische Lehrbuch sehr schnell veraltet ist).
3. die Lernenden: Lehrwerke sind nicht an die Lernenden orientiert, sondern auf die Lehrkräfte. Der französische Reformpädagoge Celestin Freinet verlangt einen Unterricht ohne Lehrbuch, das Erlernen einer Sprache sollte durch Handeln und Kommunikation verlaufen.
4. Abhängigkeit von Lernmethoden: grammatikorientierte, audiolingual (bzw. audiovisuelle), kommunikativ und interkulturell ausgerichtete Lehrwerke (Krumm, 2010, S. 1214; zitiert nach Drasalová, 2015, S.7).

Bezüglich dessen versteht man, dass es ein enges Verhältnis zwischen dem Lehrwerk und dem Lernprozess im DaF-Unterricht gibt. Denn das Lehrwerk spielt bei der Auswahl der Lernstoffe, Sprachfertigkeiten, Unterrichtsmedien und ausgewählten Themen eine große Rolle. (Kausl, 2011, S. 39). All diese Faktoren führen dazu, dass dem Lehrwerk im gegebenen Fall eine zentrale Rolle in der Bildungssteuerung zugesprochen wird.

2.3. Lehrwerkanalyse

Systematische und richtige Forschungen haben eine unbestritten kritische Rolle für die Festlegung der Zweckmäßigkeit der Lehrwerke, um die Zielsetzungen des DaF-

Unterrichts zu erreichen (Varga, 2007, S. 255). Darüber hinaus ist Erfolg oder Misserfolg beim Fremdsprachenlernen abhängig von der Auswahl der genauen Lehr- und Lernmaterialien. Sehr bemerkenswert ist die Berücksichtigung der Faktoren bei der Auswahl eines annehmlichen Lehrwerkes (Janikova, 2011, S. 143). Aus diesem Grund werden die Bedingungen für die Gestaltung des Lehrwerkes und Lehrwerkanalyse im Kontext der fachübergreifenden und fachspezifischen Faktoren aufgeführt.

Die Faktoren, die bei der Lehrwerkgestaltung und den Lehrwerkforschungen berücksichtigt werden müssen, werden in der Abbildung 2.2. folgendermaßen veranschaulicht:

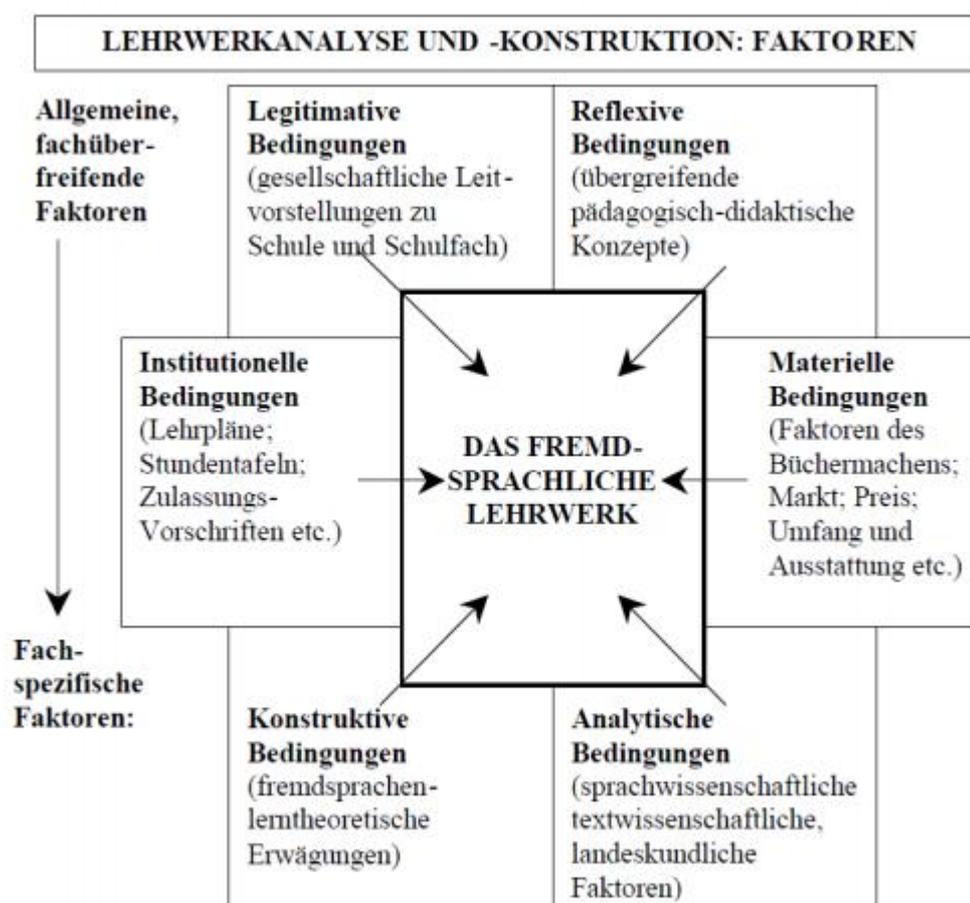


Abbildung 2.2. *Faktoren der Lehrwerkanalyse und -Konstruktion*
Quelle: Piepho, 1979, zitiert nach Kast und Neuner, 1994, S.13

Die Lehrwerkanalyse als Forschungsgebiet bei der Fremdsprachendidaktik entstand erst in den frühen 1970er Jahren als Ergebnis der Entstehung der

wissenschaftlichen Forschungen des Fremdsprachenunterrichts (Funk, 2001, S.279). Seit daher ist die Anzahl der Forschungen zur Lehrwerken und darunter auch die Lehrwerkanalyse gestiegen. In den Anfangsphasen dieser Forschungen entstanden vielfältige Kriterien und auch neue Methoden zu Lehrwerkanalysen.

Laut Kast und Neuner (1994) beschäftigt sich die wissenschaftliche Lehrwerksforschung mit der Formulierung und Beantwortung der Fragestellungen, die der fremdsprachlichen Lehrwerkanalyse zugrunde liegen. Die Analyse des fremdsprachlichen Lehrwerkes basiert auf die Faktoren und Voraussetzungsgefüge der Gestaltung und des Fortsetzens von Lehrwerken. Diese Schwerpunkte sind wie folgende:

- Untersuchungen zur Grammatik/ zur Landeskunde/ zum Visuellen Einsatz/ zur Aussprache;
- Lehrbuch und Unterricht
- Einfluss von Lehrmaterialien auf den Lernprozess
- Analyse fachsprachlicher Lehrwerke (Kast und Neuner, 1994, S. 29-30).

Das Lehrwerk konzentriert sich auch auf die methodische und didaktische Konzeption. Daran kann man nachvollziehen, wie das Lehrwerk den Verwirklichungsprozess des Fremdsprachenunterrichts steuert. Mit anderen Worten, wirken sich die einzelnen Unterrichtsphasen auf die Formung des Unterrichts, die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern im Unterricht und die Verwendung von Unterrichtsmedien zu der Fragestellung zur Lehrwerksanalyse auf. In diesem Kontext sind diese Merkmale wie folgende:

- Nach dem Merkmal des Zwecks: warum ist es nötig, ein Lehrbuch zu analysieren?
 - Nach dem Merkmal des Objekts: was kann man im Lehrbuch analysieren?
 - Nach dem Merkmal der Methode: wie soll man im Lehrbuch analysieren?
- (Průcha, 1998, S. 40; zitiert nach Besedová 2013, S. 64).

Während der Blütezeit der Lehrwerkanalyse also von den frühen 1970er Jahren bis zum Ende der 1980er Jahre scheint es, dass fast alle Methoden der empirischen Forschungsmethoden zur Analyse des fremdsprachlichen Lehrwerkes durchgeführt wurden.

Diese Methoden werden folgendermaßen gegliedert:

- Quantitative Methode
- Inhaltsanalyse
- Fragemethode
- Testmethode
- Experimentale Methode
- Komparative Methode (Průcha, 1998, S. 47).

Reiner Schmidt (1994) verwendet zwei Begriffe im Kontext der Lehrwerksforschung. Diese heißen vor allem „Lehrwerksanalyse und Lehrwerkkritik“.

In dieser Hinsicht bedeutet ein Lehrwerk analysieren:

- anhand von auf die innere Struktur des Lehrwerks zielenden Fragestellungen und/oder
- anhand vorgegebener oder selbst entwickelter Kriterien(Kataloge) Lehrwerkteile, im besten Fall das ganze Lehrwerk, nach Maßgabe dieser Fragen und/oder Kriterien untersuchen und die Ergebnisse der Untersuchung fixieren und/oder
- im Hinblick auf die Lernwünsche, -bedürfnisse und -möglichkeiten einer konkreten Lernergruppe ein Lehrwerk daraufhin untersuchen, ob es für diese Lernergruppe geeignet ist (dieser Punkt kann bereits als eine Art Lehrwerkkritik aufgefasst werden, insofern ein gültiges Urteil über die Eignung und Einsetzbarkeit eines Lehrwerks gefällt wird).

Ein Lehrwerk zu analysieren heißt vor allem:

- auf der Basis der gerichteten Fragen und zugrunde gelegten Kriterien abhängig von Analyse ein Werturteil über das Lehrwerk abgeben und seine „Stärken“ und Schwächen“, Nachteile und Vorteile begründen,
- auf der Basis der Erprobung eines Lehrwerks im Unterricht, ein Werturteil im oben beschriebenen Sinne abgeben
(Schmidt, 1994, S. 400; zitiert nach Štůralová, 2008, S. 19).

Die bedeutendste Reihe von dem Prozess der Lehrwerkanalyse wird in bester Ordnung in der Abbildung 2.3 veranschaulicht:

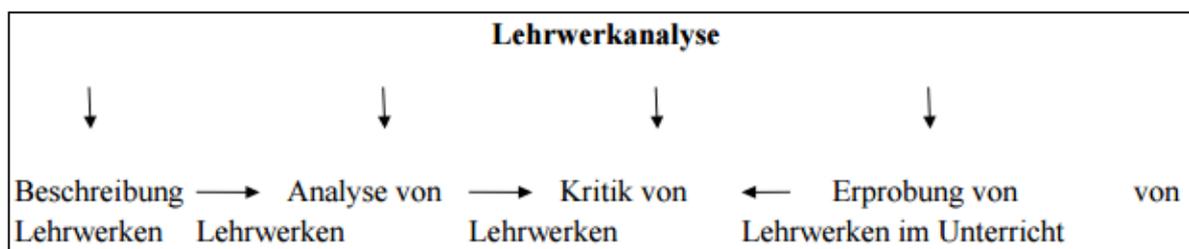


Abbildung 2.3. *Der Prozess der Lehrwerkanalyse*
Quelle: Schmidt, 199, S. 400, zitiert nach Drasalová, 2015, S. 9

Im Rahmen des Literaturüberblicks versteht man, dass die Forschungen zum Lehrwerk im Kontext der pädagogischen, linguistischen, soziologischen und kulturgesellschaftlichen dominant geführt wurden. Es ist klar, dass die seitherigen Forschungen nach den Kriterien und Methoden, die als Ergebnis der Forschungen zur Lehrwerkanalyse entstanden, durchgeführt wurden.

Im Kontext dieser Magisterarbeit wurden zur Analyse der Lehrbücher bestimmte Kriterien, die auf das Ergebnis der Literaturanalyse beruhen, erfasst. Ziel ist es mit den erstellten Kriterien herauszufinden in wie weit die Methoden zum Fremdsprachenunterricht sich in den Lehrwerken die mit der Genehmigung vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) veröffentlicht und in der Türkei gedruckt wurden. In dieser Hinsicht beschäftigt sich der folgende Teil dieser Arbeit mit den Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht Deutsch.

3. FREMSPRACHENMETHODEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

In diesem Kapitel der vorliegenden Magisterarbeit betrachtet man die wichtigsten Deutsch als Fremdsprache Unterrichtsmethoden. Mit diesem Ziel wurden sieben Fremdsprachenmethoden im Kontext dieser Arbeit bevorzugt und ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgezeigt. An dieser Stelle gilt ein besonderes Augenmerk auf die Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, audiolinguale Methode, audiovisuelle Methode, vermittelnde Methode, kommunikative Methode und der interkulturelle Ansatz.

3.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Wie bereits auch der Name es verrät; die Grammatik spielt die zentrale Rolle bei der Grammatik-Übersetzungsmethode. Neuner und Hunfeld (1993, S. 19) drücken das Lernziel dieser Methode mit einem Slogan wie folgt aus; „Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache!“. Obgleich die Grammatik-Übersetzungs-Methode sich in Europa im 19. Jahrhundert entwickelte, kann man sagen, dass die Wurzeln dieser Methode eigentlich ja weiter zurückliegen. Im folgenden Teil wird dieses Thema detaillierter diskutiert.

3.1.1. Historische Aspekte der GÜM

Wenn die Grammatik-Übersetzungsmethode im historischen Kontext untersucht wird, kann man beobachten, dass die Entstehung dieser Methode auf das Mittelalter basiert. Zunächst zielte man mit der GÜM ab, die Grammatikregeln der Sprache zu lehren. Die Sprache wurde von Kaufleuten, Militär- und Verwaltungspersonal gelernt. Diese Methode wurde erweitert, um lateinische Texte zu übersetzen. Im 16. Jahrhundert entstanden die Linguisten befürwortend, wie man anstatt der Lehre einer Sprache eine Fremdsprache lehren könnte. In diesem Kontext verfasste di Marini eine Sprachlehre im Jahr 1532. Jan Comenius, einer der berühmtesten Erzieher der Renaissance, gründete den Fremdsprachenunterricht auf neue Regeln und baute auf Nachahmung, Wiederholung und Durchführung der Anwendungen in den Schreib- als auch Lesefertigkeiten, anstatt der Sprachregeln zu lehren. Comenius zielte in seinem Werk *“Linguarun Methodus Novissima“*, die Grammatik durch die Induktionsmethode zu lehren und realisierte den Fremdsprachenunterricht zum ersten Mal im Jahr 1658 mit seinem Werk *„Orbis Pictus“*

durch Bilder. Im Kontrast dazu, wies John Locke, einer der berühmtesten Philosophen des 17. Jahrhunderts, in seinem Werk „*Some Thoughts Concerning Education (Einige Gedanken über Bildung)*“ das er im Jahre 1693 veröffentlichte hin, dass die Sprache aus keinen Regeln besteht, sondern unter Verwendung von Menschen entsteht und das Sprachlernen auf die Lern Gewohnheiten und auswendig lernen basiert.

Die Grammatik – Übersetzungsmethode (GÜM) wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Europa für den neusprachlichen Unterricht (Französisch; Englisch) in den Gymnasien entwickelt. (Neuner und Hunfeld, 1993. S.19) Als Vorbild für diese Methode orientierte man sich in der Zielsetzung und Unterrichtspraxis zunächst an den im gymnasialen Bereich dominierenden „Alten Sprache“ (Griechisch; Latein). Bausch, Christ und Krumm, 2003. S. 227) Die Methode, Altgriechisch und Latein zu unterrichten war eine etablierte Methode und legte keinen Wert mehr auf den kommunikativen Gebrauch „der toten Sprachen“, aber wies sich beim mündlichen Gebrauch der „lebenden Sprachen“ als enorm wichtig, kam aber ebenso nicht zur Entfaltung. (Kaufmann et. al, 2007. S. 126-127). Bezugnehmend auf die Literatur, ist es klar, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode verbunden mit den Namen Valentin Meidinger, Johann Heinrich Seidenstücker und Karl Plötz ist (Christ, 1983, S. 105). Aber Karl Plötz erweiterte diese Methode und seine Techniken bestanden zu Recht bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts (Mackey, 1963). Besonders wird die Grammatik Übersetzung als der Nachwuchs der deutschen Wissenschaft allgemein akzeptiert. Auf der anderen Seite war die Grammatik-Übersetzungsmethode in der Tat am Anfang in den USA als „Prussian Method“ eingeführt, weil B. Spears, ein amerikanischer Lehrer ein Buch, d.h. „*The Ciceronian or Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language*“ veröffentlichte (Kelly, 1969; Richards und Rodgers, 2001, S. 5). Wenn im historischen Kontext betrachtet, zeigt es sich, dass GÜM vor allem das Produkt der deutschen Schule war, und dass sie darauf abzielte, die altgriechischen und lateinischen Texte in die modernen Sprachen zu übersetzen. Darüber hinaus geht es darum, dass die Sprache im Rahmen von Regelsystem behandelt wurde und die Regelverwendung durch die Übersetzung in die Fremdsprache eingeübt wurde.

3.1.2. Allgemeine Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode

Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode liegt ein kognitives Lernkonzept zugrunde. Mit anderen Worten wird Sprachenlernen nicht nur als geistig-formale

Schulung gesehen, sondern auch als Prozess der Formung der Persönlichkeit. Laut der linguistischen Grundlage werden die sprachlichen Regeln nach den Kategorien der lateinischen Grammatik formuliert. Zu jeder Regel müssen auch die entsprechenden Ausnahmen formuliert und gelernt werden. Die Grundlage des Sprachlernens bildet die geschriebene Sprache. Die gesprochene Sprache findet wenig Platz im Fremdsprachenunterricht. Sprachen lernen bedeutet, formale Geistesschulung und Erziehung zu ordnendem Denken zu gestalten. (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 30). Bei dieser Methode wird der Sprachunterricht als Grammatikunterricht durchgeführt. Darüber hinaus ist das Hauptprinzip der Grammatik-Übersetzungsmethode, dass die grammatischen Regeln in den Übersetzungstexten angewandt werden. Prator und Celce-Murcia (1979) detaillierte die allgemeinen Prinzipien der GÜM wie folgt:

1. Die Unterrichtssprache wird in der Muttersprache gehalten.
2. Viel mehr Wortschatz wird in Form von Listen von isolierten Wörtern gelehrt.
3. Lange ausführliche Erklärungen der Komplikationen der Grammatik sind gegeben.
4. Die Grammatik liefert die Regeln für das Zusammensetzen von Wörtern, und die Anleitung konzentriert sich oft auf die Form und die Flexion der Wörter.
5. Der Unterricht beginnt mit Lesetexten der schweren klassischen Literatur.
6. Der Inhalt der Texte, die in der grammatischen Analyse als Übungen bearbeitet werden, wird wenig beachtet.
7. Die oft einzigen Übungen sind Übungen bei der Übersetzung getrennter Sätze aus der Zielsprache in die Muttersprache gemacht werden.
8. Der Aussprache wird wenig oder keine Aufmerksamkeit geschenkt.

Das Bemerkenswerteste an dieser Methode war, dass Wörter und grammatische Regeln in der Muttersprache präsentiert und erklärt wurden (Helbig, 2001, S. 843). Die GÜM wird als eine synthetisch – deduktive Methode bezeichnet. Darunter können wir verstehen, dass die Fremdsprache durch die Verknüpfung zahlreicher, einzeln gelernter Regeln erlernt wird. Man erlernt zuerst Einzelteile der Fremdsprache und baut dann langsam das Gesamtsystem auf.

3.1.3. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren

Bei dieser Methode geht es um einen frontalen und lehrerzentrierten Lernprozess. Mit anderen Worten wird der Unterricht unter der Kontrolle des Lehrers durchgeführt und die Schüler haben eine passive Rolle im Unterricht. Diese Situation gibt dem Lehrer eine absolute Autorität im grammatikübersetzungsorientierten Unterricht. Laut Neuner und Hunfeld (1993, S. 21) besteht der Unterricht aus drei Phasen wie folgt:

1. Einführungsphase: die Grammatikregeln werden präsentiert
2. Übungsphase: die Sätze zum Grammatiklehrstoff werden gebildet
3. Anwendungsphase: Das Lesen, Schreiben und Übersetzen werden geübt und die Lehrstoffe wie Grammatik und Wortschatz werden angewandt.

Außerdem gibt es manche typischen Unterrichtstechniken, die eng mit der Grammatik-Übersetzungsmethode verbunden sind. Laut Larsen-Freeman (1986, S. 13) werden die literarischen Texte erst aus der Fremdsprache in die Muttersprache übersetzt, danach wird von den Lernenden in den einzelnen Passagen nach Informationen gesucht um Schlussfolgerungen in Bezug auf persönliche Erfahrungen zu ziehen. Sie finden Antonymen und Synonyme von Wörtern und lernen Vokabellisten, grammatische Regeln und grammatikalische Paradigmen auswendig. Am Ende des Unterrichts erstellen die Schüler Sätze, um zu verdeutlichen, ob sie die Bedeutung und Verwendung von den neuen Wörtern wissen, oder nicht.

3.1.4. Aufbau des Lehrbuchs bei der Grammatik-Übersetzungsmethode

Diese Magisterarbeit beabsichtigt, zu beschreiben, inwieweit die Lehrbücher die im türkischen Schulsystem zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache genutzt werden, den Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts entsprechen. Mit diesem Zweck wurden manche Kriterien zur Analyse der Lehrwerke, die mit der Grammatik-Übersetzungsmethode verbunden sind, festgelegt. Diese Kriterien beziehen sich auf die Festlegungen von Neuner und Hunfeld (1993), vor allem in ihrem Werk „Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts Eine Einführung“. Im Rahmen dieser Arbeit werden die festgelegten Kriterien zur Analyse der Lehrwerke bei der Grammatik-Übersetzungsmethode in der folgenden Tabelle illustriert:

Tabelle 3.1.1. *Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der Grammatik-Übersetzungsmethode*

| Festgelegte Kriterien | |
|--------------------------------|---|
| Inhaltsverzeichnis | Blöcke |
| Lehrstoff | Grammatikstoff, Wortschatz und Übersetzungstexte |
| Übungstyp | Übersetzungsübungen |
| Fremdsprachenfertigkeit | Leseverstehen/Schreiben |
| Sprachtyp | Muttersprache/Fremdsprache |
| Lernkonzept | deduktiv |

Aus der vorliegenden Literatur kann man eindeutig erkennen, dass die Lehrbücher die nach der GÜM gestaltet wurden, nicht in eine Folge von Lektionen aufgeteilt sind, sondern in Blöcken angeordnet sind (siehe Neuner und Hunfeld, 1993, S. 20). Die Abschnitte werden sowohl in der Muttersprache als auch in der Zielsprache erläutert. Bei dieser Methode enthalten die einzelnen Abschnitte Texte zum Übersetzen, Grammatikdarstellungen und Grammatikübungen. Diese Merkmale werden in dem Werk „Lehrbuch Deutsch für Türken“ von Signum (1992) illustriert (siehe Abbildung 3.1.1).



| | |
|--|---|
| <i>Önsöz / Vorwort</i> | 7 |
| <i>Gagalıların anlamları / Bedeutung der Schnabeltiere</i> | 14 |
| <i>Birinci Ders / Erste Lektion</i> | 15 |
| Bir ders saati (§§1-3) • Bileşik sözcükler (§§4-10) • Sözcük açıklamaları (§§11, 12) • Dilbilgisel cins (§§13-16) • s-kaynaştırma harfi (§§17-19) • İşyeri ve trafikle ilgili bileşik sözcükler (§§21,22) • Trafik işletmesinin bir bülteni (§§23,24) | Eine Schulstunde (§§1-3) • Zusammengesetzte Wörter (§§4-10) • Worterklärungen (§§11,12) • Grammatisches Geschlecht (§§13-16) • Fugen-s (§§17-19) • Zusammengesetzte Wörter in Betrieb und Verkehr (§§21,22) • Ein Informationsblatt eines Verkehrsverbands (§§23,24) |
| <i>İkinci Ders / Zweite Lektion</i> | 25 |
| Mahkemede sorguya çekilme (§§1-3) • Tanık ifadesi (§§4-6) • Resmî daire Almancasında bileşik sözcükler (§§7,8) • Bir bilmece (§9) • Başlı başlarına anlamları olan bileşik sözcükler (§10-12) • Sözcük açıklamaları (§13) • Söven, hakaret eden bileşik sözcükler (§§14) • Deyimler (§15) • Türkçe ve Almancada meslek adlarında bileşik sözcükler (§§16,17) • Dilbilgisel cins (§§18-19) • Tekil/Çoğul (§20) • Eriş ve dişilde çoğulun yapısı (§21) • Bileşik sözcüklerde sözcük hazinesi (§§22-24) | Vernehmung vor Gericht (§§1-3) • Die Zeugenaussage (§§4-6) • Zusammengesetzte Wörter im Behördendeutsch (§§7,8) • Ein Rätsel (§9) • Zusammengesetzte Wörter mit eigener Bedeutung (§10-12) • Worterklärungen (§13) • Zusammengesetzte Schimpfwörter (§§14) • Redewendungen (§15) • Wortbildung bei Berufsbezeichnungen deutsch-türkisch (§§16,17) • Grammatisches Geschlecht (§§18,19) • Singular/Plural (§20) • Männliche und weibliche Pluralbildung (§21) • Wortschatz zusammengesetzter Wörter (§§22-24) |
| <i>Üçüncü Ders / Dritte Lektion</i> | 37 |
| Evlenme ve tanışma (ilişki kurma ilanları) (§§1, 2) • Sıfat (§3, 4) • İsim (§5) • Belirli artikelli sıfatta dilbilgisel cins (§§6,7) • artikelsiz (§§8-10) • Sıfatta ismin halleri + isim (§§11,12) • Belirsiz artikeli + sıfat + isim (§§13-19) • Sıfat takılarıyla ilgili kural tablosu (§20) • Belirli artikeli (§21) • Almancada sıfatın temel takıları (§22,23) • İnsan insan yapan gıyisidir (§§24-27) • İyelik adları (§§28-30) • Sıfat takılarını nasıl saptayabiliriz (§§31, 32) • Sıfat takıları (tablo) (§33) • Eski giyisilerle kılık değiştirmek (§§34,35) • Bağımsız sıfat (§§36-38) • Türkçede sıfat (§§39-41) • Nitelendirmeler (§§42,43) • Almancada sıfatların kullanımı (§44) | Heiraten und Bekanntschaften (Kontaktanzeigen) (§§1, 2) • Adjektiv (§3, 4) • Nomen (§5) • Grammatisches Geschlecht beim Adjektiv mit bestimmtem Artikel (§§6,7) • ohne Artikel (§§8-10) • Fälle (Kasus) beim Adjektiv + Nomen (§§11,12) • Unbestimmter Artikel + Adjektiv + Nomen (§§13-19) • Regel-Tabelle für Adjektiv-Endungen (§20) • Der bestimmte Artikel (§21) • Normalendungen des deutschen Adjektivs (§22,23) • Kleider machen Leute (§24-27) • Possessivpronomen (§§28-30) • Wie man die Adjektivendung feststellt (§§31,32) • Adjektivendungen (Tabelle) (§33) • Verkleiden mit alten Klammotten (§§34,35) • Selbständiges Adjektiv (§§36-38) • Das Adjektiv im Türkischen (§§39-41) • Charakterisierungen (§§42,43) • Wie man Adjektive im Deutschen benutzt (Überblick) (§44) |

Abbildung 3.1.1. *Grammatik-Übersetzung-Methode, Lehrbuch Deutsch für Türken, 1992, Signum Verlag.*

Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode wird der Grammatikstoff nicht nach dem Prinzip „vom Einfachen zum Schwierigen“ geordnet (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 21). Das Lehrbuch konzentriert sich überwiegend auf die Grammatik und Wörter in der Erstsprache. Darüber hinaus zielt es ab, keine Kommunikation zu praktizieren und es wird sich nicht auf das Sprechen und Hören konzentriert. Während die Grammatik erklärt wird, scheint es, dass es die Anweisungen in den Lehrbüchern sowohl in der Erstsprache als auch in der Zielsprache gibt (Siehe Abb. 3.1.2).

10 İzlenimlerden basit bir kural elde ettiğimizi görürüz:



SIFAT + İSMİN önünde BELİRLİ ARTIKEL yok ise, bu durumda SIFAT son harfini BELİRLİ ARTIKEL'den alır.

SIFAT'ın sonuna gelen bu harften İSMİN DİLBİLGİSEL CİNS'ini ve İSMİN aldığı HAL'i anlarız.

Aus den Beobachtungen ergibt sich eine Daumenregel:



Wenn vor dem ADJEKTIV + NOMEN kein BESTIMMTER ARTIKEL steht, dann übernimmt das ADJEKTIV sozusagen den letzten Buchstaben von dem BESTIMMTEM ARTIKEL.

Aus diesem letzten Buchstaben erfahren wir nämlich das GRAMMATISCHE GESCHLECHT und den FALL des NOMENS.

| Nominativ Singular | maskulin ♂ | feminin ♀ | neutrum □ |
|-----------------------|------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| bestimmter Artikel | der jung e Mann | di e schlank e Witwe | das fleißig e Kind |
| ohne Artikel | junger r Mann | schlanke e Witwe | fleißig e s Kind |

ARTIKELSIZ durumlarda İSMİN önündeki SIFAT'ın hangi takıyı aldığını bilmek için, BELİRLİ ARTIKEL olan **der**, **die**, **das**'ları öğrenmeliyiz.

Wir brauchen also nur die BESTIMMTEN ARTIKEL **der**, **die**, **das** zu lernen, dann wissen wir, welche Endung das ADJEKTIV OHNE ARTIKEL vor dem NOMEN hat.

Dikkat ediniz:

Die (BELİRLİ ARTIKEL, dişil , ♀) ARTIKEL'inde olan son harf **-e** yalnızca yazı halinde iken görülür; bu son harf konuşmada kendini belli etmeyip, **di** ARTIKEL'inde olan **-i-** harfini uzatmış olur.

Merken Sie:

Den letzten Buchstaben **-e** in **die** (BESTIMMTER ARTIKEL, feminin; , ♀) sieht man nur beim Schreiben; beim Sprechen wird dieser letzte Buchstabe **-e** nicht ausgesprochen, sondern macht das **-i-** in **die** lang.

Abbildung 3.1.2. Grammatikdarstellung zur GÜM, Lehrbuch Deutsch für Türken, 1992, Signum Verlag.

Das Lesen und Schreiben spielen eine zentrale Rolle bei der Grammatik-Übersetzungsmethode. Aus diesem Grund werden in diesen Lehrbüchern bilinguale literarische Texte zum Übersetzen ausgewählt (siehe Abb. 3.1.3). Neuner und Hunfeld (1993) führten die Eigenschaften der Übersetzungstexte wie folgt auf:

1. Die fortlaufenden Geschichten mit einfachem Inhalt werden in der Muttersprache erklärt. Diese Texte bestehen oft aus Anekdoten.
2. Hinweise zu vorliegenden Grammatikphänomen, die beachtet werden sollen, werden durch Fußnoten gegeben, damit es die Schüler verstehen können.

3. Übersetzungen konnten erst gemacht werden, sobald der gesamte Grammatiklehrstoff behandelt wurde.

Bu yayımlanmamış proje çalışması, geçen süre içerisinde tamamen değiştirilip ayrı bir görünüm kazandı. Yapılan değişimler yalnızca dilbilgisinde farklı konulara büyük önem vermekle kalmayıp, dilbilgisinin işlevsel anlamı açısından da büyük çalışmalar yapıp konuşma içeriğine bağlı bir taslak gerçekleştirildi; dil ile ilgili örneklerin, konuşma ve metinlerin gerçek yaşamdan alınması prensibinin kesinlikle dışına çıkılmadı; ders kitabının Türkçe ve Almanca bölümleri yeniden yazılıp birçok kez denenip yeniden ele alındı. Kitapta yeni olan çalışma, dilbilgisel sembollerdir.

Bu yeni kitapta, çalışmalarıyla bize katkıda bulduklarından teşekkür etmek istediğimiz kişiler: Türkçede yaptığı ayrıntılı dil ve içerik incelemeleri için, İstanbul Üniversitesinden *Doç. Dr. Şeyda Özil'e*, kavramlar hakkındaki sorularımız üzerine bizi bilgilendiren *Prof. Dr. Lars Johanson'a*, *Prof. Evá Agnes Csató Johanson'a* dilbilgisinde yaptığı, *Bay R.D. Beissner'e* (Ankara) dil öğretimi açısından getirdiği önerileri için; deneme ve teklifler için: Hamburg, Friedrichstraße'deki okulun (*Haupt- ve Realschule*) 9. ve 10. sınıflarda Almanca derslerinde kitabı uygulayan: *Birgit Ulleweit'a*, *Helga Dilthey'a*, *Pia Stroh'a*, Gisela Schönherr'e, *Lothar Goerke'ye*, Theodor-Haubach-Straße *Haupt- ve Realschule* okulunda 9. ve 10. sınıflara, *Bayan Lehmann'a*, Altonaerstraße *Haupt- ve Realschule'de Ina Behrens'e*, Finkenwerder *Gymnasium'una*, *Manfred Mross'a*, Wilhelmsburg *Gesamtschule'de Oya Çiftçi'ye*, "Değişik ana dilli öğrencilerin öğretmenlerine yapılan ek eğitim" (*Zusatzausbildung für Lehrer von Schüler verschiedener Muttersprache*) bölümüne katılanlara, İNCİ'de (Kadınlar için Uluslararası Kültür ve Bilgilenme Ortamı) çalışan *Andrea*

In der Zwischenzeit wurde es grundlegend neu konzipiert, dahingehend daß der Grammatik nicht nur ein ungleich größerer Anteil gegeben, sondern auch ein funktionaler Ansatz der Grammatik erarbeitet und eine enge Verzahnung mit dem sprachlichen Kontext realisiert wurde; das Prinzip der Authentizität aller Sprachbeispiele, Dialoge und Texte wurde streng gehandhabt; das Lehrwerk wurde auf Türkisch und Deutsch neu formuliert, mehrmals erprobt und überarbeitet. Völlig neu ist die Ausarbeitung der Symbolgrammatik.

Für die Mitarbeit an diesem neuen Buch möchten wir danken: *Doz. Dr. Şeyda Ozil* von der Universität İstanbul für eine detaillierte sprachliche und inhaltliche Kontrolle des türkischen Teils, *Prof. Dr. Lars Johanson* für die Beratung in terminologischen Fragen; *Prof. Evá Agnes Csató Johanson* für grammatische und *Herrn R. D. Beissner (Ankara)* für sprachdidaktische Verbesserungsvorschläge; für Erprobungen und Ratschläge: der Haupt- und Realschule Friedrichstraße in Hamburg, 9. und 10.Klasse, im Deutschunterricht: *Birgit Ulleweit, Helga Dilthey, Pia Stroh, Gisela Schönherr, Lothar Goerke, der Haupt- und Realschule Theodor-Haubach-Straße, 9. und 10. Klasse, Frau Lehmann, der Haupt- und Realschule Altonaerstraße, Ina Behrens, dem Gymnasium Finkenwerder, Manfred Mross, in der Gesamtschule Wilhelmsburg Oya Çiftçi, TeilnehmerInnen der Hamburger "Zusatzausbildung für Lehrer von Schülern verschiedener Muttersprache", Andrea Stoll und Aliye Yurtsever für İNCİ (Internationale Cultur und Information für Frau-*

Abbildung 3.1.3. *Übersetzungstexte zur GÜM, Lehrbuch Deutsch für Türken, 1992, Signum Verlag.*

Bemerkenswert sind auch die Übungen in diesen Lehrbüchern. Als erstes werden zu den grammatischen Phänomenen Sätze gebildet, danach folgen die Übersetzungsübungen (von der Muttersprache in die Fremdsprache und umgekehrt) und daraufhin kommen Übungen zur Entwicklung des Leseverständnisses und des schriftlichen Ausdrucks (siehe Abb. 3.1.4).

3 Altı çizili sözcükler birbirine karışmış. Cümlelerin yanına doğru olan sözcüğü yazınız. Die unterstrichenen Wörter sind vertauscht. Tragen Sie rechts die richtigen Wörter ein.

 a) Musik zum Marschieren ist Deutschstunde. Marschmusik

b) Ein Instrument, mit dem man Musik machen kann, ist ein Lehrerzimmer. _____

c) Eine Aufgabe, die die Schüler zu Hause machen sollen, ist eine Lesetext. _____

d) Ein Zimmer für die Lehrer heißt Hausaufgabe. _____

e) Das Brot, das die Schüler für die Pause mitnehmen, ist das Musikinstrument. _____

f) Die Stunde, in der Deutsch unterrichtet wird, ist eine Marschmusik. _____

g) Ein Text zum Lesen heißt Pausenbrot. _____

4 **BİLEŞİK SÖZCÜKLER / ZUSAMMENSETzte WÖRTER**

 Türkçede de olduğu gibi, Almancada da bir çok BİLEŞİK SÖZCÜK var. Bunlar Almancada, daha çok resmi dilde, gazetelerde, dairelerde, kurumlarda, hatta güncel dilde de kullanılırlar. Wie im Türkischen gibt es auch im Deutschen viele ZUSAMMENSETzte WÖRTER. Sie werden im Deutschen vor allem in der offiziellen Sprache, in Zeitungen, auf Ämtern und in Institutionen benutzt. Aber auch in der Alltagssprache werden sie benutzt.

5 BİLEŞİK SÖZCÜKLER'de, Türkçe ile Almanca arasında birçok benzerlik olduğunu aşağıdaki sözcükleri Almancaya çevirirseniz görürsünüz. Wenn Sie die untenstehenden Wörter übersetzen, sehen Sie, daß es bei den ZUSAMMENSETzten WÖRTERN Ähnlichkeiten zwischen dem Türkischen und Deutschen gibt.

a) Çalışma odası → Arbeits zimmer

b) Çocuk odası → _____ zimmer

c) Yatak odası → _____ zimmer

d) Öğretmen odası → _____ zimmer

6 Örnekler arasında benzerlikler var. İki dilde de *Zimmer / oda* sözcüğün sonunda geçiyor. Onun ötüdeki sözcük bu odanın ne gibi bir oda olduğunu ve işlevini tanımlıyor: Schlafzimmer / yatak odası vb. Almancada bu iki SÖZCÜK BÖLÜMLER'i bir sözcük halinde yazılır. Bu sözcükler BİLEŞİK SÖZCÜK diye adlandırılırlar. Zwischen den Beispielen gibt es Ähnlichkeiten. So taucht in beiden Sprachen am Ende das Wort *Zimmer/oda* auf. Das Wort davor bezeichnet die Art und Funktion des Zimmers: Schlafzimmer / yatak odası usw. Im Deutschen werden die beiden TEILWÖRTER in einem Wort geschrieben. Ein Wort wie *Schlafzimmer* nennt man deshalb ZUSAMMENSETztes Wort.

Abbildung 3.1.4. *Übungsbeispiel zur GÜM, Lehrbuch Deutsch für Türken, 1992, Signum Verlag.*

Der Marburger Universitätsprofessor Wilhelm Viëtor war ein entscheidender Kritiker der traditionellen grammatisierenden Unterrichtsmethode. Viëtor kritisierte vor allem, dass mit der GÜM eine lebende Sprache mit den Mitteln und Regeln einer toten Sprache gelehrt werde. Er meinte, dass dies einer modernen, lebenden Sprache nie gerecht werden könne. Zudem kritisiert er auch, dass die Sprache in der GÜM in einzelne, in sich sinnlose Bestandteile zerrissen wurde und argumentierte somit, dass die Sprache nicht aus einzelnen, aneinandergereihten Wörtern, sondern aus Sätzen besteht. Er fügte

noch hinzu, dass einzelne Wörter und isolierte Sätze kein Interesse beim Schüler erwecken könne. Nach Viëtor, habe der Schüler keine Möglichkeit, sich ein Problembereich zu erarbeiten, da der Unterricht zum größten Teil aus dem Auswendiglernen von Wörtern und Regeln bestehe und somit eigentlich nur mechanisch gelernt wird. Sogar Hausaufgaben bestünden nach seiner Meinung aus rein mechanischen Tätigkeiten, da der Schüler nur die Aufgabe hat, Übungen ins eigene Heft Niederschreiben (Neuner und Hunfeld, 1993, S.31-32). Trotz dieser Kritiken ist die Grammatik-Übersetzungsmethode doch in vielen Ländern noch weit verbreitet - sogar populär im 21. Jahrhundert.

3.2. Direkte Methode

In den 1980er Jahren des 19. Jahrhunderts wurde die GÜM von der direkten Methode (DM), auch bekannt als “ Anti – Grammatik-Methode, Reform Methode, natürliche Methode” abgelöst. Im Gegensatz zur GÜM, war das Hauptanliegen der DM eine Orientierung weg von der bisher praktizierten starren Grammatikmethode bis hin zum aktiven Sprachunterricht. Der Begriff “direkte Methode” kommt daher, dass die Fremdsprache ohne das Dazwischentreten der Muttersprache vermittelt werden soll.

3.2.1. Historischer Überblick über die direkte Methode

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verursachte die Polemik bezüglich der Lehre von einer Fremdsprache die Reformbewegung, indem sie die Ideen der Reformierung von den Altschulsystemen umfasste (Tamura, 2006, S. 169-188). François Gouin war einer der ersten Reformatoren des 19. Jahrhunderts gewesen, der versuchte, eine Methodik zur Beobachtung des kindlichen Sprachlernens aufzubauen. Viëtor (1882) reagierte auf das Fremdsprachenlernen durch die Übersetzung in die Erstsprache und argumentierte, dass die Fremdsprache ohne grammatische Zielsetzung und Übersetzung „direkt“ durch die Objekte von Zielsprache gelehrt werden sollte. Gleichmaßen wandten andere Reformatoren gegen Ende des Jahrhunderts ihre Aufmerksamkeit den naturalistischen Prinzipien des Sprachlernens zu, und wurden deshalb manchmal auch als Befürworter einer natürlichen Methode bezeichnet. Zum Beispiel, L. Sauveur (1826-1907), der eine Sprachschule in Boston in den späten 1860er Jahren eröffnete, verwendete intensive orale Interaktion in der Zielsprache, basierend auf die Fragestellung als eine Art der Präsentation und Lehre der Sprache. Also wurde seine Methode bald als die

natürliche Methode bezeichnet (Richards und Rodgers, 2007, S. 11). Saureur und andere Gläubiger an der Naturel-Methode behaupteten, dass eine Fremdsprache ohne Übersetzung und die Verwendung von der Muttersprache der Lernenden gelehrt werden könne, wenn die Bedeutung direkt durch Demonstration und Handlung vermittelt würde. Der deutsche Gelehrte F. Franke schrieb über die psychologischen Prinzipien der direkten Assoziation zwischen Formen und Bedeutungen in der Zielsprache (1884) und legte eine theoretische Rechtfertigung für einen einsprachigen Unterrichtansatz fest (Richards und Rodgers, 2007, S. 11). Die Erscheinung der "direkten Methode" fiel also mit einer neuen Denkrichtung zusammen, die diktierte, dass alle Fremdsprachenunterrichtsformen ohne Übersetzung und eine Betonung auf die Verknüpfung der Bedeutung mit der erlernten Sprache nur in der Zielsprache stattfinden sollten.

Die Methode wurde im ersten Quartal des 20. Jahrhunderts sehr populär, vor allem in privaten Sprachschulen in Europa, wo hoch motivierte Schüler neue Sprachen lernen wollten und nicht weit reisen mussten, um sie auszuprobieren und kommunikativ anzuwenden. Einer der berühmtesten Verfechter der direkten Methode war der deutsche Charles Berlitz, dessen Schulen und Berlitz-Methode heute weltberühmt sind. Die direkte Methode war nicht unproblematisch. Folgendermaßen hatte es die direkte Methode nicht gut in dem öffentlichen Schulwesen, wo die Beschränkungen von Budget, Dimension von den Klassenzimmern, Zeit und Background der Lehrer es schwierig machte, um eine solche Methode zu bedienen (Brown, 1994, S. 56).

In den späten 1920er-Jahren begann die Methode, in den Niedergang zu gehen und es gab sogar eine Rückkehr zur Grammatik-Übersetzungsmethode, die mehr in der Art des scholastischen Sprachlernens garantierte, die sich um Lesen und Grammatik orientierte. Aber die direkte Methode setzte fort, sich einer volkstümlichen Auseinandersetzung mit den Sprachkursen in der Privatsprache zu erfreuen und war eine der Grundlagen, auf denen die bekannte "Audiolingual-Methode" vom Beginn des 20. Jahrhunderts ausgeht.

3.2.2. Allgemeine Prinzipien der direkten Methode

In dieser Methode liegt die Einsprachigkeit und Anschaulichkeit zu Grunde. Beziehungsweise ist die Einsprachigkeit des Unterrichts ein wesentliches Prinzip der direkten Methode (vgl. Wilhelm, 2004). Die grundlegende Prämisse der direkten Methode ist, dass die Schüler lernen, in der Zielsprache zu kommunizieren, zum Teil

durch das Lernen, wie man in dieser Sprache denkt, indem man die Erstsprache (Muttersprache) nicht in den Sprachlernprozess einbezieht. Ziel ist es, die Schüler spontan und mündlich mit der Zielsprache zu verknüpfen, indem sie Realien, Bilder oder Pantomime benutzen (Larsen-Freeman, 1986, S. 24). Mit anderen Worten gibt es eine Verbindung zwischen dem Konzept und der erlernten Sprache. Richards und Rodgers (1986, S. 9-10) formulierten die folgenden Darlegungen als die Hauptmerkmale der direkten Methode:

1. Die Interaktion des Klassenzimmers wurde exklusiv in der Zielsprache durchgeführt.
2. Wortschatz und Sätze wurden jeden Tag gelehrt.
3. Mündliche Kommunikationsfähigkeiten wurden in einer sorgfältig abgestuften Progression aufgebaut, die rund um Fragen-und-Antwort-Austausch zwischen Lehrer und Schüler in kleinen intensiven Klassen organisiert wurde.
4. Die Grammatik wurde induktiv gelehrt.
5. Neue Lehrthemen wurden mündlich eingeführt.
6. Konkreter Wortschatz wurde durch Demonstration, Objekte und Bilder gelehrt; abstrakter Wortschatz wurde durch Assoziation von Ideen gelehrt.
7. Sowohl das Sprechen als auch das Hörverstehen wurden gelehrt.
8. Korrekte Aussprache und Grammatik wurden hervorgehoben.

Die direkte Methode basiert auf der direkten Beteiligung des Schülers beim Sprechen und Hören der Fremdsprache in alltäglichen Situationen. Es gibt viele mündliche Interaktionen, spontane Verwendung der Sprache und keine Übersetzungen. Trotzdem konnten Übersetzungen durchgeführt werden, wenn z.B. die Grammatik Regeln und Syntax analysiert werden sollten. (Taylor, 2003). Darüber hinaus sollten die Lernenden Grammatik wie Kinder in ihrer Muttersprache aufnehmen, indem sie einfach der Sprache ausgesetzt wurden (Thornbury, 2000, S. 21). Dementsprechend liegt der Schwerpunkt der Lektionen auf einer guten Aussprache, die oft die Lernenden an phonetischen Symbolen heranführte, bevor sie normale Schreibbeispiele sahen.

3.2.3. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren

Der Verlauf eines Unterrichts bezieht sich direkt auf die Unterrichtsmethoden und das Konzept des durchgeführten Unterrichts (vgl. Stern, 1984, S. 459). Die Unterrichtsprinzipien der direkten Methode wurden auch laut der solchen bestimmten Verfahren gestaltet. Deshalb gilt in dieser Methode das Gespräch in der Zielsprache als die wichtigste Unterrichtsform. (vgl. Wilhelm, 2004). Zudem ist der Unterricht realitätsnah und auch die Umgangssprache wird beim Fremdsprachenlernen miteinbezogen, damit die Rekonstruktion der alltäglichen Situationen so gut wie möglich durchgeführt wird (Balen, 2012, S. 14). Entsprechend der direkten Methode steuert der Lehrer meistens die Interaktionen, aber er / sie ist nicht so dominant wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode. Mit anderen Worten hat der Lehrer hierbei eine Rolle als ein Partner für die Lernenden im Sprachlernprozess und ein Sprachmodell, dem die Schüler zuhören und nachahmen, um die Fremdsprache zu erwerben.

Bei der direkten Methode beginnt der Unterricht mit einem modernen Dialog Konversationsstil in der Zielsprache (Celce-Murcia und McIntosh, 1991, S. 5). Der Lehrer verwendet nie die Muttersprache und es gibt keine Übersetzung in die Erstsprache. Die bevorzugte Art der Übung ist eine Reihe von Fragen in der Fremdsprache, basierend auf dem Dialog oder einer anekdotischen Erzählung. Darüber hinaus beantworten die Lernenden die Fragen in der Zielsprache. Die Grammatik wird induktiv gelehrt. Regeln werden aus der Praxis und Erfahrung mit der Zielsprache verallgemeinert. Verben werden zuerst verwendet und viel später nach einigen mündlichen Beherrschungen der Fremdsprache systematisch konjugiert.

Die fortgeschrittenen Studenten lesen Literatur für Verständnis und Vergnügen. Literarische Texte werden nicht grammatisch analysiert. Die mit der Fremdsprache assoziierte Kultur wird auch induktiv gelehrt. Zudem ist die Kultur ein wichtiger Aspekt, um die Sprache zu lernen (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 42). Infolgedessen gibt es bei der direkten Methode ein imitatives, assoziatives und induktives Lernkonzept.

3.2.4. Aufbau des Lehrbuchs bei der direkten Methode

Bei der direkten Methode zielt man darauf ab, dass die Schüler die Sprache in der Zielsprache lernen und kommunizieren. Bei der Direkten Methode ist der induktive Weg des Grammatiklernens ebenso bemerkenswert. Mit anderen Worten können die grammatikalischen Regeln aus einer Vielzahl von Beispielen in den Lehrbüchern

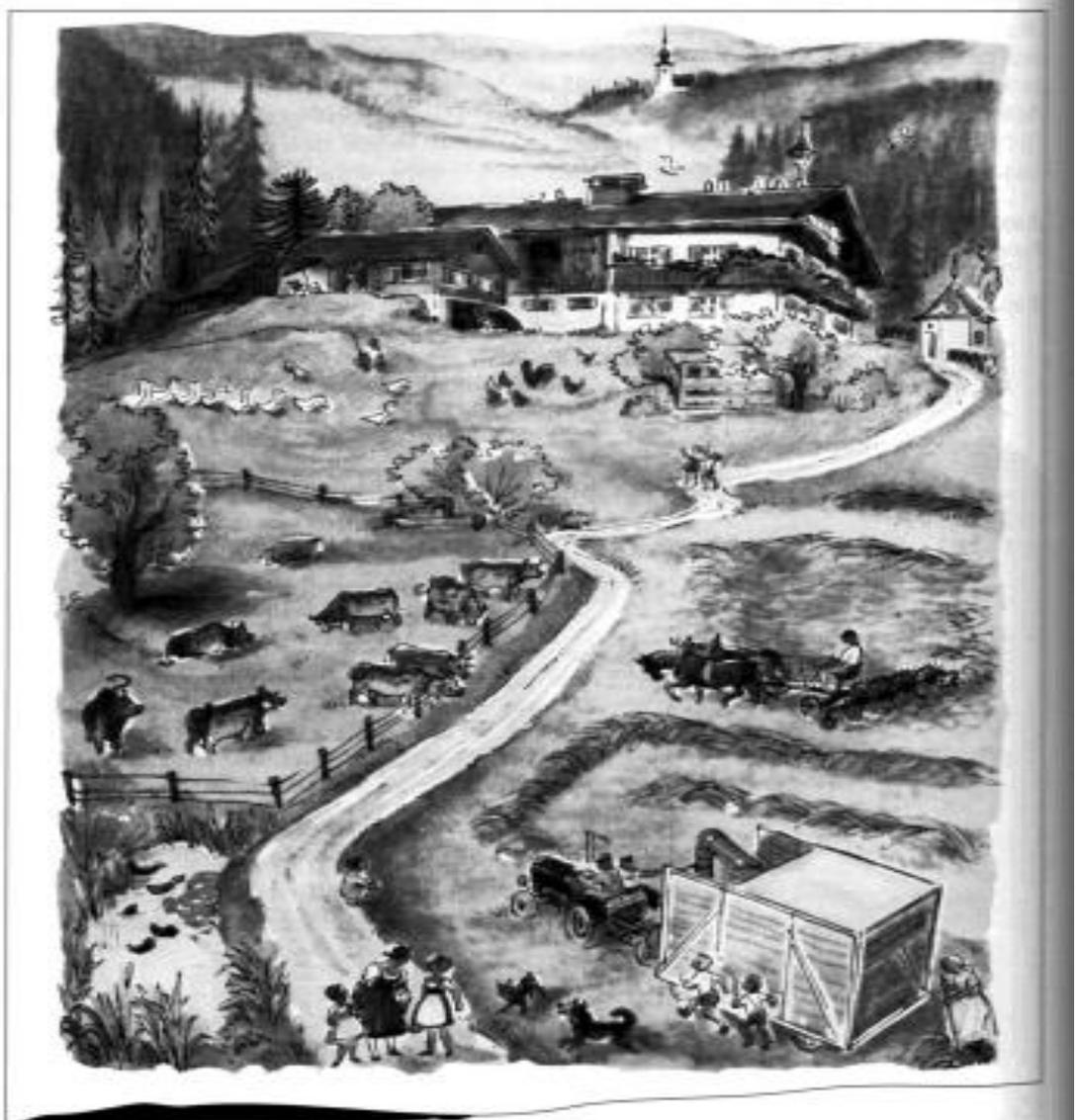
erarbeitet werden. Bei der direkten Methode müssen die Lernenden die Grammatik nicht auswendig lernen. Darüber hinaus gibt es keine Übersetzung von Beispielsätzen, die angewandt werden können, wie es für die GÜM typisch war.

Im Rahmen dieser Magisterarbeit wurden die Kriterien zur Analyse der Lehrbücher in Bezug auf die direkte Methode in der folgenden Tabelle 3.2.1. festgelegt:

Tabelle 3.2.1. *Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der direkten Methode*

| Festgelegte Kriterien | |
|--------------------------------|--|
| Inhaltsverzeichnis | Lektion |
| Lehrstoff | Umgangssprachliche Dialoge, Realien, Bilder oder Pantomime |
| Übungstyp | Phonetische Symbole, Frage und Antwort bezüglich der Texte |
| Fremdsprachenfertigkeit | Hören und Sprechen |
| Sprachtyp | Nur Fremdsprache(Einsprachigkeit) |
| Lernkonzept | Induktiv |

Bei der direkten Methode gibt es keine muttersprachlichen Anweisungen in den Lehrbüchern und das Inhaltsverzeichnis beinhaltet eine Reihe von Lektionen. Ein Lehrbuch, das eng mit dieser Methode verbunden ist, beginnt mit einem Dialog und einem Bild in der Zielsprache. Danach wird vom Lehrer zur Weitererarbeitung des Textes im Lehrbuch Fragen gestellt. Typische Übungen der direkten Methode sind Fragen und Antworten, Nachsprechübungen, Lückentexte, Auswendiglernen von Liedern und Reimen (siehe Abb. 3.2 und 3.2.1).



Auf dem Berghof

I. Dialog:

- Die Kinder: Vater, Mutter, wir haben keine Schule. Wir haben Ferien.
- Vater und Mutter: Wir fahren auf das Land zum Berghof. Unsere Sommerhütte ist in Tirol. Wir fahren zu den Bauern.
- Die Kinder: Juhe, juhe, wir fahren auf das Land. Wir fahren zum Berghof. Wann fahren wir?
- Vater: Wir fahren morgen früh mit dem Auto. Ich helfe den Bauern mit dem Heu. Es ist jetzt Heuernte.

Abbildung 3.2. Ein Beispiel für die Übungsformen zur direkten Methode
 Quelle: Schlimbach, 1964, zitiert nach Neuner und Hunfeld, 1993, S. 132

Hans: Ich helfe auch den Bauern auf dem Feld. Ich bin jetzt groß.
 Heidi: Ich suche morgen die Eier im Stall: die Hühnereier, die Enteneier und die Gänseeier.
 Susi: Ich füttere die Hühner, die Gänse und die Enten.
 Peter: Ich reite auf dem Pferd.
 Mutter: Und ich? Ich koche wie immer für Vati und für euch, Kinder.
 Die Kinder: Arme Mutti! Aber wir trinken morgen frische Milch. Wir essen frische Eier. Wir essen auch frischen Honig, nicht wahr, Mutti? Juchhe, juchhe!

II. Fragen und Antworten

1. **Wo sind wir jetzt?** Wir sind jetzt auf dem Land.
2. **Was ist das?** Das ist ein Bauernhof. Das ist ein schöner

Bauernhof. Er heißt der Berghof. Er ist auf einem Berg. Der Berghof ist in Tirol. In Tirol sind viele Berge. Die Berge heißen die Alpen.

3. **Was ist das?** Das ist ein Pferd. Einige Pferde sind im Stall. Das ist eine Kuh. Das ist ein Ochs. Viele Kühe und Ochsen sind auf der Wiese.



Das ist ein Schwein. Viele Schweine sind im Schweinestall.

Das ist ein Huhn. Viele Hühner sind im Hühnerstall oder auf der Wiese.

Das ist eine Gans. Viele Gänse gehen spazieren.

Das ist eine Ente. Viele Enten schwimmen im Teich.

Das ist eine Taube. Viele Tauben sitzen auf dem Dach.

Das ist eine Biene. Viele Bienen sind im Bienenhaus.



4. **Was tun die Tiere?** Die zwei Pferde ziehen den Heuwender. Die Kuh und der Ochs fressen Gras. Das Schwein grunzt: oi, oi. Das Huhn gackert: gack gack ga. Der Hahn kräht: Kikeriki. Die Tauben gurren: gurre gurre. Die Bienen summen: mmm.
5. **Wo ist die Familie Schiller?** Frau Schiller ist in der Sommerhütte. Die Sommerhütte ist aus Holz. Es ist eine Holzhütte. Frau Schiller winkt. Die Zwillinge kommen den Berg herunter. Herr Schiller arbeitet. Er sitzt auf dem Heuwender und wendet das Heu. Heidi sitzt am Weg und schaut zu. Hans rennt mit einem Bauernjungen.
6. **Beschreibt den Bauernhof!** Der Bauer und seine Familie wohnen im Bauernhof. Sie wohnen vorne bei der Veranda. Hinten sind die Stallungen für die Pferde, die Ochsen und Kühe, die Schweine und das Geflügel. Unter dem Dach ist das Heu und das Futter für die Tiere. Auf dem Dach ist eine Glocke. Neben dem Bauernhaus ist eine kleine Kapelle.
7. **Wo ist die Bauernfamilie?** Der Vater und der kleine Junge sitzen auf dem Traktor. Der Traktor zieht den schweren

Abbildung 3.2.1. Ein Beispiel für die Übungsformen zur direkten Methode
 Quelle: Schlimbach, 1964, zitiert nach Neuner und Hunfeld, 1993, S. 133

Im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode verwendet die direkte Methode Objekte und Aktionen, um mit Wörtern in der Zielsprache zu verknüpfen. Wenn diese nicht genutzt werden können, wenden sich die Lehrer auf Nachahmungen, Gesten, Skizzen etc., aber es wird niemals in der Muttersprache gesprochen, um den Lernprozess zu erleichtern. Die Lernenden haben die Möglichkeit, auf sinnvolle Dialoge im richtigen Akzent und in der Aussprache zu hören. Deswegen spielt die Phonetik eine zentrale Rolle bei der direkten Methode und die Lehre von Phonetik wird im Lehrbuch dargestellt (siehe Abb. 3.2.2).

In Lautschrift

1. 'tyrkije by'jykty. 'tyrkije bir dzumhu:ri'jet:u. 'tyrkije 'byjyk bir memle'ket:u. 'tyrkije 'asja ve a'vrupa`dadı. 'aηkara 'tyrkije`dedı. 'aηkara 'baʃ:ehırdı. i'stambulda 'tyrkije`dedı. i'stambul g,y'zelı. i'stambul 'pek g,y'zel bir ʃe(h)ırdı. i'stambul ve bə:'azıʃı 'ne g,y'zel bir maıza'ru!

Abbildung 3.2.2. Orientierung am Laut statt am Buchstaben
Quelle: Wendt, 1985

Die Grammatik wird bei dieser Methode induktiv gelehrt. Also werden die grammatischen Regeln und grammatischen Paradigmen in den Lehrbüchern nicht gegeben. Es gibt Hinweise zu den grammatischen Regeln, damit die Lernenden die Übungen machen können. Grammatikregeln werden je nach Text von den Schülern selbst erarbeitet (siehe Abb. 3.2.3).

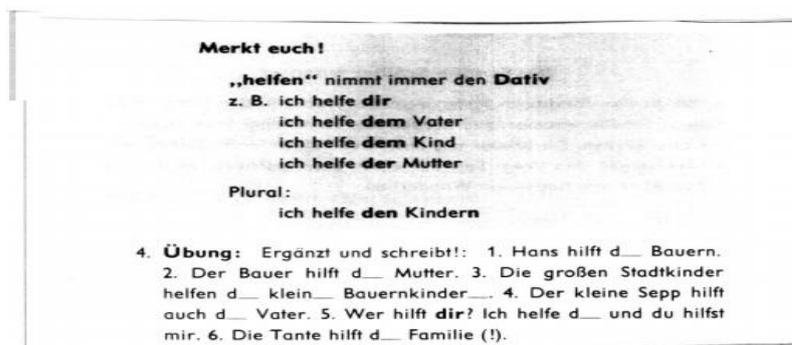


Abbildung 3.2.3. Grammatikdarstellung bei der direkten Methode
Quelle: Schlimbach, 1964, zitiert nach Neuner und Hunfeld, 1993, S. 135

3.3. Die audiolinguale Methode

Diese Methode ähnelt der direkten Methode, da die Lektion vollständig in der Zielsprache erfolgt. Die audiolinguale Methode wurde in den 1950er und 1960er Jahren weit verbreitet und der Schwerpunkt lag nicht auf dem Verständnis von Wörtern, sondern vielmehr auf dem Erwerb von Strukturen und Mustern im alltäglichen Dialog. In diesem Kapitel behandelt man die Prinzipien und den historischen Überblick über diese Methode und den Aufbau des Lehrbuchs bei der audiolingualen Methode.

3.3.1. Historischer Überblick über die audiolinguale Methode

Der Ursprung dieser Methode ist auf die verstärkte Aufmerksamkeit für den Fremdsprachenunterricht in den USA Ende der 1950er Jahre zurückzuführen. Diese Methode nahm einige Prinzipien von der direkten Methode, aber fügte einige Eigenschaften von den amerikanischen Linguisten hinzu (Renau Renau, 2016, 82-88). Einer der Gründe für die Entwicklung der audiolingualen Methode war der Eintritt der USA in den Zweiten Weltkrieg. Man brauchte Personal, das Fremdsprachen wie Französisch oder Deutsch fließend sprach. So ernannte die Regierung amerikanische Universitäten, um Fremdsprachenprogramme für militärisches Personal zu entwickeln (Richards und Rodgers, 2007, S. 50). Mit diesem Zweck nahmen die Sprachwissenschaftler diesen Auftrag an, indem sie intensive Sprachkurse und auditiv orientierten Unterricht für die Ausbildung von militärischen Dolmetschern durchführte. Dazu zielte man darauf ab, dass man zahlreichen befähigten Lernenden von großen ausgewählten Gruppen die Fremdsprachen in kürzerer Zeitraum lehrte (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 45).

Die audiolinguale Methode war die erste, die offen von der Linguistik und Psychologie abgeleitet werden sollte. Bei diesem Ansatz geht es um die Reflexion von der deskriptiven, strukturellen und kontrastiven Sprachwissenschaft der 50er und 60er Jahre (Liu und Shi, 2007, 69-71). Mit dieser Methode verlor das Sprachen lernen in den vierziger Jahren seinen Stand als Elite-Bildung. Moderne Fremdsprachen wurden als internationales Kommunikationsmittel angesehen. Man untersuchte die gesprochene Sprache und nicht mehr wie etwa die Literatur usw. die geschriebene. Das Mündliche hatte Vorrang vor dem Schriftlichen und daraus ergab sich, dass zuerst gehört, (Nach) gesprochen, danach gelesen und zum Schluss geschrieben wurde. Genauso wie bei der direkten Methode, ist die Einsprachigkeit des Unterrichts für die Ausspracheschulung ein

wichtiger Bestandteil dieser Methode. (Neuner und Hunfeld, 1993. S.57-59). Außerdem deutete Brown (1994, S. 57) hin, dass diese Methode eine der ersten war, die ihre Wurzeln in der sprachlichen und psychologischen Theorie fest begründet hatte, die anscheinend ihrer Glaubwürdigkeit zugutekam und wahrscheinlich einen gewissen Einfluss auf die Popularität hatte, die sie über einen langen Zeitraum erlebte. Die audiolinguale Methode hatte auch einen großen Einfluss auf die sprachlichen Lehrmethoden, die folgen sollten, und kann immer noch in großen oder kleinen Manifestationen des Sprachunterrichts bis heute gesehen werden.

3.3.2. Prinzipien der audiolingualen Methode

Die audiolinguale Methode basiert sowohl auf die Prinzipien der strukturellen Linguistik als auch auf der behavioristischen Lernpsychologie. In diesem Teil der Magisterarbeit behandelt man die Prinzipien der audiolingualen Methode in den drei folgenden Aspekten.

3.3.3. Prinzipien zur audiolingualen Methode der strukturellen Linguistik

Leonard Bloomfield, der wichtigste Vertreter des amerikanischen Strukturalismus, behauptete zwei fundamentale Ansätze in seinen Werken "Introduction to the Study of Language" (1914) und "Language" (1933), die als zwei Klassiker der modernen Sprachwissenschaft zugestimmt wurden. Seine Vorgehensweisen sind wie folgt:

- a) Linguistik soll sich nur mit den Strukturen der Sprache, insbesondere der gesprochenen Sprache, beschäftigen
- b) Linguistik soll eine erfahrungsorientierte (empirische), beschreibende (deskriptive) Wissenschaft sein (zitiert aus Palea, 2003).

Laut der Strukturalisten zielt die Grammatik auf die Sprachanalyse. Jede Sprache hat eigene Sprachsystem und sie wird analysiert, basierend auf diese Tatsache. Die audiolinguale Methode stellt die Sprachstruktur in so genannten „patterns“, in Form von Satzschalttafeln dar. Grammatik wird im Rahmen dieser Methode induktiv, rein synchronisch und deskriptiv untersucht (Liedke, 2005, S. 11). Hierbei gibt es verschiedene Ebenen der Sprachanalyse wie Phonologie (Aussprache, Betonung und

Intonation), Morphologie (Wortbildung, Endungen, Präfixe, Komposita) und Syntax (Beziehungen der sprachlichen Elemente im Satz).

3.3.4. Prinzipien zur audiolingualen Methode der behavioristischen Lernpsychologie

Die audiolinguale Methode wurde nicht nur von der strukturellen Linguistik beeinflusst, sondern auch von der lernpsychologischen Theorie des Behaviorismus. Skinner (1957), der bedeutendste Vertreter des Behaviorismus definierte die Sprache als "verbales Verhalten". Darauf aufbauend beruht das Sprachlernen auf eine Frage von Imitation und habitforming. Laut dieses Ansatzes imitieren Kinder die Klänge und Muster, die sie um sich herum hören, und eine positive Verstärkung dafür erhalten. So gefördert durch ihre Umgebung fahren sie fort, die Klänge und Muster zu imitieren, bis sie den richtigen Sprachgebrauch verwenden (Lightbown und Spada, 1996: 1). Gleichmaßen verkündete der amerikanische Linguist William Moulton 1961 in einem Bericht, der für den 9. Internationalen Linguistischen Kongress vorbereitet wurde, die linguistischen Prinzipien, auf denen die Methodologie der Sprachlehre basieren sollte. Laut Moulton (1961) lehrt man die Sprache nicht in schriftlicher Form, sondern in mündlicher Form (Die Sprache ist das Sprechen), angesichts der Tatsache, dass die Sprache eine Reihe von Gewohnheiten ist. Darüberhinausgehend ist die Sprache, was seine Muttersprachler sagen, nicht, was jemand denkt, dass sie sagen sollten (vgl. Rivers, 1964, S. 5). Bei dieser Methode wurde die Sprache in die vier Fertigkeiten, die beim Erlernen einer Sprache verwendet wurden, in der folgenden Reihenfolge aufgeteilt: Hören, Sprechen, Lesen und schließlich Schreiben. Der audiolinguale Unterricht basierte auf Dialogen und Übungen. Dialoge wurden für Wiederholung und Auswendiglernen verwendet. Die Korrektur von Aussprache, Stress, Rhythmus und Intonation wurden hervorgehoben (Renau Renau, 2016, 82-88). Demzufolge verwirklicht das Sprachlernen entsprechend der behavioristischen Lernpsychologie durch Imitation und regelmäßigem Exerzieren (Verstärkung) von Satzmustern (Pattern Drills).

3.3.5. Allgemeine Prinzipien der audiolingualen Methode

Diese Methode nimmt nicht nur viel von der direkten Methode, sondern fügt auch die Besonderheiten aus der strukturellen Linguistik und Verhaltenspsychologie bei. Celce-Murcia (2001, S. 6) adaptiert die Prinzipien von der audiolingualen Methode wie folgt:

1. Der Unterricht beginnt mit Dialogen.
2. Mimik und Erinnerung werden verwendet, basierend auf die Annahme, dass Sprachen lernen habitformation ist.
3. Grammatikalische Strukturen werden sequenziert und Regeln induktiv (durch geplante Exposition) gelehrt.
4. Fertigkeiten werden sequenziert: erstes Hören und Sprechen werden gelehrt; Lesen und Schreiben werden am Anfang im Hintergrund gehalten.
5. Korrekte Aussprache wird von Anfang hervorgehoben.
6. Wortschatz ist streng kontrolliert und begrenzt in den Anfangsphasen.
7. Es werden große Anstrengungen unternommen, um Fehler von Lernern zu vermeiden.
8. Sprache wird oft ohne Rücksicht auf Sinn und Kontext manipuliert.
9. Der Lehrer muss nur in den Strukturen, Vokabeln und anderen Aspekten der Sprache, die er lehrt, beherrschen, da Lernaktivitäten und Materialien sorgfältig kontrolliert werden.

3.3.6. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren

Grundlegende Lern - und Unterrichtsübungen der audiolingualen Methode sind Dialoge und Übungen (Kamhuber, 2010, S. 28). Das Unterrichtsmaterial wird in Form von Dialogen präsentiert, die realitätsnah wie in Alltagssituation sind (Balen, 2012, S. 20). Basierend auf dem Prinzip, das Sprachenlernen die Erwerbung der Gewohnheiten ist, fördert die Methode Abhängigkeit von Mimik, Auswendiglernen von Satzphrasen und Over-Learning. Die Strukturen werden nacheinander sortiert und gelehrt. Strukturelle Sprachmuster werden unter Verwendung von repetitiven Drillen gelehrt. Bei dieser Methode gibt es nur wenig oder überhaupt keine grammatischen Darlegungen. Grund dafür ist, dass die Grammatik im Lernprozess induktiv gelehrt wird. Im Gegensatz dazu, behauptet man, dass die zu erlernenden Satzmuster dennoch grammatischer Herkunft

trotz der Tatsache, dass die explizite Grammatiklehre abgelehnt wurde (Thornbury, 2000, S. 21). Die audiolinguale Methode legte den Schwerpunkt auf mündliche Fähigkeiten in erster Phase des Lernprozesses, indem sie andere Fähigkeiten ins Sprechen lernen Schritt für Schritt integrierte (Richards und Rodgers, 2007, S. 58). Ziel ist es, die Leistung der Schüler beim Sprechen zu verbessern. Sprachkenntnisse werden den Studierenden in gesprochener Form ohne Bezug zur Muttersprache präsentiert, so dass Sprachkenntnisse effektiv erlernt werden können (Mart, 2013, S. 63-65). Die vier fundamentalen Sprachfertigkeiten „Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben“ werden in eine Reihenfolge gegeben. Laut der Prinzipien von der audiolingualen Methode ist der Wortschatz streng begrenzt und man zielt darauf ab, dass Sprachlerner die Fremdsprachenwörter im Kontext lernen. Die Lernpunkte werden durch Kontrastanalyse zwischen Muttersprache und Fremdsprache festgelegt.

Bei der audiolingualen Methode spielt der Lehrer eine zentrale und aktive Rolle. Mit anderen Worten ist diese Methode eine Lehrer-dominierte Methode. Der Lehrer modelliert die Zielsprache, steuert die Richtung und Geschwindigkeit des Lernens, überwacht und korrigiert die Leistungen der Lernenden (Richard und Rodgers, 1986, S. 56). Indem der Lehrer kontrastive Analyse benutzt, wählt er ein Paar Wörter aus, das mit Ausnahme eines einzelnen Klangs identisch ist, der für die Lernenden normalerweise Schwierigkeiten bereitet. Die Schüler sollen die beiden Wörter aussprechen und unterscheiden (Larsen-Freeman, 1986, S. 47). Demzufolge handelt der Lehrer wie ein Orchesterleiter und bietet den Schülern ein gutes Modell für die Nachahmung. Brooks (1964, 143) weist darauf hin, dass der Lehrer den Gebrauch der Struktur mittels des Musterpraxis lehrt und den Schüler bei der Wahl und beim Lernen von Wortschatz anleitet. Zum anderen zeigt der Lehrer im Fremdsprachenunterricht, wie sich Wörter auf die Bedeutung in der Zielsprache beziehen. Bei dieser Methode werden literarische Texte weitgehend ausgeklammert (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 61), und der Lehrer bevorzugt Kurzgeschichten und besonders Dialoge, die die Umgangssprache in der Zielsprache reflektieren. Darüber hinaus lehrt der Lehrer die Kultur nicht mittels der landeskundlichen literarischen Texte, sondern mit Dialogen, in denen zweckmäßige alltägliche Wissen in Bezug auf die Kultur des Zielsprachenlandes genutzt wird.

Lernende werden als Organismen betrachtet, die von qualifizierten Trainingstechniken geleitet werden können, um korrekte Antworten zu erzeugen. Entsprechend der behavioristischen Lerntheorie konzentriert sich die Lehre auf die

externen Manifestationen des Lernens und nicht auf die internen Prozesse. Bei dieser Methode spielt der Lernende eine aktive Rolle, indem er auf Impulse reagiert und somit wenig Souveränität über Inhalt, Geschwindigkeit oder Gestaltung des Lernens hat. Er ist nicht dazu angehalten, eine Interaktion zu initiieren, da dies zu Fehlern führen kann (Richard und Rodgers, 1986, S. 56).

Laut der behavioristischen Lerntheorie heißt es, dass Lernende die Fremdsprache effektiver und schneller erwerben, indem sie dem Lehrer zuhören, genau nachahmen und auf gesteuerte Aufgaben reagieren. Bei dieser Methode benutzt man Frontalunterricht, bei der die festgelegten Leitlinien geplant sind, damit Sprachlerner die Zielsprache effektiver und schneller erlernen können. Angesichts dieser Tatsache, gibt es häufigen Einsatz von Sprachlaboratorien und auditiven Hilfsmitteln wie Tonbändern, CD`s und Kassetten, die in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Um das Leseverstehen zu erweitern und zu verbessern, wird ein erweiterter Zeitraum für Pre-Reading umgesetzt. Große Bedeutung wird der präzisen nativen Aussprache zugewiesen. Die Verwendung von Muttersprache im Unterricht wird von dem Lehrer erlaubt, aber von den Schülern abgeraten. Erfolgreiche Antworten werden verstärkt; hierzu wird große Vorsicht geboten, um die Fehler der Lernenden zu vermeiden. Es besteht die Tendenz, sich auf die Manipulation der Zielsprache zu konzentrieren und Inhalt und Bedeutung zu ignorieren.

3.3.7. Aufbau des Lehrbuchs bei der audiolingualen Methode

Das Mündliche hatte Vorrang vor dem Schriftlichen und daraus ergab sich, das zuerst gehört, (Nach) gesprochen, danach gelesen und zum Schluss geschrieben wurde. Genauso wie bei der direkten Methode, ist die Einsprachigkeit des Unterrichts für die Ausspracheschulung ein wichtiger Bestandteil dieser Methode (Neuner und Hunfeld, 1993, S.57-59).

Im Rahmen dieser Magisterarbeit wurden die Kriterien zur Analyse der Lehrbücher in Bezug auf die audiolinguale Methode in der folgenden Tabelle 3.3.1 festgelegt:

Tabelle 3.3.1. *Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der audiolingualen Methode*

| Festgelegte Kriterien | |
|--------------------------------|---|
| Inhaltsverzeichnis | Lektion |
| Lehrstoff | Umgangssprachliche Dialoge und auditive Hilfsmittel |
| Übungstyp | Frage-Antwort- Übungen sowie Dialogübungen, Lückentexte, Pattern Drills |
| Fremdsprachenfertigkeit | Hören und Sprechen |
| Sprachtyp | Fremdsprache (Einsprachigkeit) Strukturelle Linguistik, |
| Lernkonzept | behavioristische Lernpsychologie |

Lektionen in den Lehrbüchern, die nach der ALM gestaltet wurden, beginnen mit einem großen Bild und einem dazu passenden Text. Das Bild zeigt die Gesprächssituation und das Thema des Gespräches an. Da das Bild extra für diesen Text gemacht worden ist, hat es eine didaktische Funktion. Lektionstexte in Lehrbücher, die nach der audiolingualen Methode gestaltet wurde, haben eine sprachdidaktische Funktion (siehe Abb. 3.3.1 und 3.3.2). Durch auditive Hilfsmittel, wie Kassette, CD und Sprachlabor wird das Hörverstehen gefördert, indem man die Aussprache übt (siehe Abb. 3.3.3). Auf diese Weise werden von den Lernenden unterschiedliche Sätze nachgeahmt und auswendig gelernt.



Abbildung 3.3.1. Einführungstext einer Lektion zur audiolingualen Methode
Quelle: Raspar und Turmišov, 2009, zitiert nach Balen, 2012, S. 22

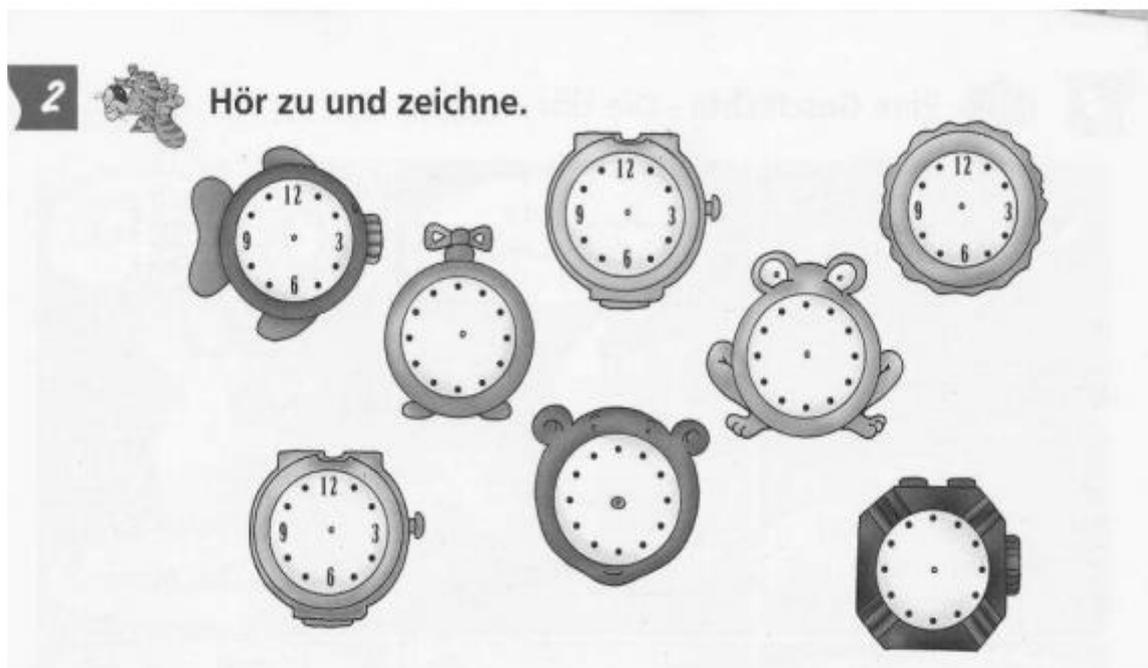


Abbildung 3.3.2. Audiolinguale Übung zum Text
Quelle: Gerngross, Krenn und Puchta, 2003, zitiert nach Balen, 2012, S. 22

Grammatikdarstellungen, findet man nicht wie gewohnt im Lehrbuch, sondern in einem separaten Grammatik- Anhang wieder. (siehe Abb. 3.3.3). Die Grammatik im Anhang ist nach den Lektionen geordnet und enthält auch Hinweise auf Fundstellen in den Angehörigen Lektionen (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 50).

Das Verb

Das Präsens

Ich *fahre* nach Frankfurt.
 Ich *nehme* das Buch.
 Ich *lese* den Fahrplan.

Herr Breuer *fährt* nach Frankfurt.
 Er *nimmt* das Buch.
 Er *liest* den Fahrplan.

| | | | |
|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| <i>Infinitiv</i> | fahren | lesen | nehmen |
| <i>Präsens</i> | ich fahre | ich lese | ich nehme |
| | du fährst | du liest | du nimmst |
| | er fährt | er liest | er nimmt |
| | wir fahren usw. | wir lesen usw. | wir nehmen usw. |

Die Verben **fahren, halten, nehmen, lesen, verlassen** sind stark.

Lernen Sie immer! fahren halten verlassen* lesen* nehmen
 er fährt er hält er verläßt er liest er nimmt

Abbildung 3.3.3. Grammatikdarstellung zur audiolingualen Methode
 Quelle: Schulz und Griesbach, 1967.

Zu den typischen Übungsformen der ALM gehören, Lückentexte, Satzbildungen nach einem vorgegebenen Muster, Frage- Antwort- Übungen und Dialogübungen. Der Landeskundeteil besteht aus einem Bild und einem dazugehörigen Text hat aber keinen Bezug zum Lektionsthema und enthält auch keine Übungen (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 53). Im Rahmen dieser Magisterarbeit wurden die Kriterien zur Analyse der Lehrbücher in Bezug auf audiolinguale Methode wie in der Tabelle 3.3.1 festgelegt.

3.4. Audiovisuelle Methode

Die audiovisuelle Methode kam in Frankreich, zeitlich parallel zur Entstehung der amerikanischen audiolingualen Methode auf. Diese Methode wird als die Verbesserung von der audiolingualen Methode und der direkten Methode angesehen. Der Begriff „audiovisuell“, der von der Kombination der zwei lateinischen Wörter „audiere (hören) und videre (sehen)“ abgeleitet wurde, kann ins deutsche als „Hör-Seh“ übersetzt werden. Deshalb wird diese Methode auch die Hör-Seh-Methode genannt.

3.4.1. Historische Überblick über die audiovisuelle Methode

Die audiovisuelle Methode wurde in den 1950er Jahren im Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF) in St. Claude, Frankreich in Zusammenarbeit mit dem Institut für Phonetik der Universität Zagreb weitergeführt (Balen, 2012, S. 24), um Französisch als Fremdsprache zu lehren (Rösler, 2012, S. 73). In der Tat wurde diese Methode aus den politischen Gründen entwickelt, weil Frankreich den ökonomisch-politischen Einfluss durch kulturpolitische Maßnahmen nach Unabhängigkeit der Kolonien von Frankreich sichern wollte. (Häusler, 2010, S. 11). Daneben haben zunehmende kulturelle und wirtschaftliche Beziehungen zwischen Ländern auf eine Nachfrage nach der Verbesserung und Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse geführt. Die audiovisuelle Methode wurde von P. Guberina (1965) als audiovisuelle, global-strukturelle Methode genannt.

3.4.2. Allgemeine Prinzipien der audiovisuellen Methode

Die audiovisuelle Methode kann als Weiterentwicklung der direkten Methode gelten. Die audiolinguale Methode überlässt seinen Platz an die audiovisuelle Methode, sobald visuelle Elemente mit in den Unterricht integriert werden. Das heißt Dia, Filmstreifen, Overhead-Projektoren werden dienstbar gemacht, um Sprachanlässe zu initiieren oder Bedeutungen zu versinnbildlichen. Dieser Medienmix, in dessen Zentrum nicht nur ein Bezugsmedium (das Lehr- und Arbeitsbuch) steht, kann sowohl für die audiolinguale als auch für die audiovisuelle Methode als charakteristisch angesehen werden (Dorn, 2005). Bei der audiovisuellen Methode stand die mündliche Kommunikation insbesondere zu Alltagssituationen im Vordergrund. Nach dieser Methode wurden in der ersten Phase das Hören und Sprechen und erst in der zweiten Phase das Lesen und Schreiben gefördert. Der Unterricht wurde in der Zielsprache geführt und die Muttersprache wurde komplett aus dem Unterricht ausgeschlossen. Leitlinie für den Fremdsprachenunterricht war der korrekt gebildete Satz und die perfekte Nachahmung. Die umfassenden allgemeinen Prinzipien der audiovisuellen Methode sind wie folgt aufgeführt:

1. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist vor allem der mündliche Sprachgebrauch, das Sprachkönnen in Alltagssituationen. Verwendung der Alltagssprache innerhalb von authentischen Texten.

2. Das Mündliche hat vor dem Schriftlichen den Vorrang im Unterricht. Die Einsprachigkeit setzt sich im Unterricht soweit wie möglich durch.
3. Auditive und visuelle Mittel sind besonders bedeutend, wobei großer Wert auf den Einsatz von technologischen Mitteln (Medien wie Sprachlabor, Tonbandgeräte, Diaprojektoren, Bilder, später auch Filme und Videos) gelegt wird.
4. Die akustischen und visuellen Mittel verschaffen Anschaulichkeit durch die Verknüpfung einer authentischen Situation mit Bild und Ton. Dadurch wird die Situativität im Unterricht hervorgehoben.
5. Die Situativität erfolgt durch die Einbettung der jeweiligen Sprachstrukturen in Alltagssituationen (vor allem in Texten mit dialogischer Form).
6. Die Anwendung von sprachlichen Strukturen in Alltagssituationen dient als Grundlage für Grammatikprogressionen. Es wird jedoch auf Grammatikregeln und -explikationen verzichtet.
7. Fremdsprachenlernen wird als ein Verhalten angesehen, dass auf der Entwicklung von Sprechgewohnheiten und ihrer Verstärkung basiert und durch das Imitieren als lernmethodischen Ansatz verwirklicht wird (Grammatikvermittlung). Infolgedessen wird das intensive Einüben und die Wiederholung von Sprachstrukturen als Verstärkungsprozess im Unterricht stark gefördert.
8. Typische Übungsformen sind: Pattern Drills (Strukturmusterübungen) in vielfachen Variationen; Satzschalttafeln / Substitutionsübungen; Lückentexte / Einsetzübungen; Dialogreproduktion (Nachspielen von Dialogen); Satzbildung aus Einzelementen (zitiert aus Tsokoglou, 2014, S. 6).

Zusammenfassend basiert die audiovisuelle Methode im allgemein auf ähnlichen Prinzipien wie die audiolinguale Methode. Außerdem gibt es im Unterrichtsprozess keine kognitiven Elemente, sondern behavioristische Lehrstrategien.

3.4.3. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren

Das bemerkenswerteste an dieser Methode ist, dass es die Sprache wo immer nur möglich, mit optischen Anschauungsmaterialien verbindet. Ganz anders als bei der ALM, wird hier bei einer Dialogsituation dem Schüler zuerst der Inhalt der Situation durch visuelle Mittel verdeutlicht, dann erst im Anschluss die entsprechenden sprachlichen

Ausdrucksformen. (Neuner und Hunfeld, 1993. S.63). Bei dieser Methode verhält sich der Lernende rezeptiv und reproduktiv.

Unterrichtseinheiten nach der AVM beginnen mit der Präsentation eines Bildes oder einer Bilderfolge. Dazu gehört auch ein auf Tonband aufgenommener Dialog. Visuelle Reize werden mit akustischen Reizen kombiniert und bilden somit eine Bedeutungseinheit. In der zweiten Unterrichtsphase werden die Bedeutungen einzelner Gesprächseinheiten durch deuten, wiederholtes Anhören einzelner Passagen, Fragen und Antworten erklärt. Spätestens in der dritten Phase müssen die Schüler die Dialoge auswendig gelernt haben. Den in der nächsten Phase werden die Schüler aufgefordert eigene Dialoge zu den entsprechenden Bildern zu machen oder die Szene im Rollenspiel nachzuahmen. Schreiben und Lesen werden erst im späteren Verlauf des Unterrichts mit einbezogen. Der Unterricht wird genauso wie bei der ALM durch technische Hilfsmittel unterstützt. (Neuner und Hunfeld, 1993. S.65) Grammatische Strukturübungen sind die aus der ALM bekannten Wiederholungs-, Einsetz- und Umformungsübungen, die einer realen Sprechsituation ähneln sollen. (Gehring, 2004. S. 108). Der Hauptunterschied zur ALM liegt im gleichzeitigen Einsatz von akustischem und visuellem Material. Damit wird auch der zentralen Forderung nach einem sinnvollen Bezugsrahmen für die zu behandelnden Dialoge Genüge geleistet.

3.4.4. Aufbau des Lehrbuchs bei der audiovisuellen Methode

Die allgemeinen Prinzipien der audiovisuellen Methode sind ähnlich wie die Merkmale der audiolingualen Methode. Aber bei der AVM benutzt man visuelle technologische Hilfsmittel wie Diaprojektor, Bilder, später auch Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Im Rahmen dieser Magisterarbeit wurden die folgenden Kriterien zur Analyse der Lehrbücher in der Tabelle 3.4.1. wie folgt festgelegt:

Tabelle 3.4.1. *Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der audiovisuellen Methode*

| Festgelegte Kriterien | |
|--------------------------------|---|
| Inhaltsverzeichnis | Lektion |
| Lehrstoff | Umgangssprachliche Dialoge, auditive und visuelle Hilfsmittel |
| Übungstyp | Frage-Antwort- Übungen sowie Dialogübungen, Lückentexte, Pattern Drills |
| Fremdsprachenfertigkeit | Hören und Sprechen |
| Sprachtyp | Fremdsprache (Einsprachigkeit) Strukturelle Linguistik, |
| Lernkonzept | behavioristische Lernpsychologie |

Bei der audiovisuellen Methode geht es darum, dass die Fremdsprache durch optische Anschauungsmaterialien gelehrt wird. Der Dialog am Anfang der Lektion beginnt mit einer Reihe von Bildern wobei das Ziel es ist, dass die Lernenden die Ereignisse durch den sprachlichen Ausdruck rational verdeutlichen können. (siehe Abb. 3.4.1). Laut Neuner und Hunfeld (1993, S. 64) werden Bilder und Bilderfolgen nicht nur zur Bedeutungsvermittlung bei der Sprachaufnahme (Einführung) eingesetzt, sondern ebenfalls bei der Sprachverarbeitung (Übung) und Sprachanwendung (Transfer).



Abbildung 3.4.1. Einführungstext der Lektion zur audiovisuellen Methode
Quelle: Gerngross, Krenn und Puchta, 2003, zitiert nach Balen, 2012, S. 28

3.5. Vermittelnde Methode

In den 1950er Jahren wird ein Kompromiss zwischen formalen Sprachkenntnissen und audiolingualen Vorstellungen des Fremdsprachenunterrichts angestrebt. Es entwickelte sich eine Methode, die eine interessante Verbindung von Elementen und Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode und der Audiolingualen Methode war.

3.5.1. Historische Überblick über die vermittelnde Methode

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges kamen Anfang der 50er Jahre wieder Menschen in die deutschsprachigen Länder, um Deutsch zu lernen. Die Teilnehmer der Klassen waren bunt gemischt, was ihre Herkunft und ihre Muttersprachen anging. Die meisten Kursteilnehmer waren Erwachsene, die schon davor eine andere Fremdsprache nach der GÜM gelernt hatten. Sie wollten aber beim Lernen der deutschen Sprache nicht nur Grammatikkenntnisse erwerben, sondern sich im alltäglichen Leben verständigen können. „Schulz und Griesbach entschlossen sich deshalb, ein neues Lehrwerk zu verfassen, das auf die veränderte Zielsetzung (Einbezug des Mündlichen), die

Besonderheiten der Zielgruppe (Erwachsene mit Vorkenntnissen im Fremdsprachenlernen; Heterogenität der Gruppenzusammensetzung) und die Lernsituation eingehen sollte.“ 1955 erschien das neue Lehrwerk Deutsche Sprachlehre für Ausländer, das schon bald eine führende Stellung unter den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache einnahm und bis heute eines der am weitesten verbreiteten Lehrbücher ist (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 71-72).

3.5.2. Unterrichtsprinzipien der vermittelnden Methode

Die Heterogenität der Lerngruppen zwang dazu, die Muttersprache der Lernenden so weit als möglich aus dem Unterricht zu verbannen und diesen einsprachig abzuhalten. Weil der Lernort im deutschsprachigen Raum lag und die Kursteilnehmer außerhalb des Unterrichts ihre Deutschkenntnisse einsetzen mussten, war es naheliegend, in den Lektionstexten Themen und Situationen der alltäglichen Wirklichkeit zu gestalten. Damit erfüllte das Lehrbuch die Forderungen der ALM, auf die Muttersprache weitgehend zu verzichten und den mündlichen Sprachgebrauch zu berücksichtigen. Aber auch der systematische Grammatikunterricht nahm in der vermittelnden Methode einen wichtigen Platz ein (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 72).

3.5.3. Aufbau des Lehrbuchs bei der vermittelnden Methode

Die vermittelnde Methode, die in den 50er Jahren in Deutschland entstand, war ein Ergebnis eines Kompromisses zwischen formalen Sprachkenntnissen und Merkmalen der audiolingualen Methode im Fremdsprachenunterricht. Bei dieser Methode geht es um eine interessante Verbindung von Elementen und Prinzipien der Grammatik-Übersetzungs-Methode und der Audiolingualen Methode. Um die Lehrbücher nach der vermittelnden Methode im Rahmen dieser Magisterarbeit zu analysieren, wurden die folgenden Kriterien in der Tabelle 3.5.1. festgelegt:

Tabelle 3.5.1. *Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der vermittelnden Methode*

| Festgelegte Kriterien | |
|--------------------------------|---|
| Inhaltsverzeichnis | Lektion |
| Lehrstoff | Lesestücke mit Bildchen (Vignetten), Lückentexte, |
| Übungstyp | Einsetzübungen und Umformungsübungen |
| Fremdsprachenfertigkeit | Lesen und Sprechen |
| Sprachtyp | Fremdsprache (Einsprachigkeit) |
| Lernkonzept | geistig-formales Bildungskonzept |

In Lehrwerken, die nach der VM gestaltet wurden, wie z.B. das Lehrbuch „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ von D. Schulz und H. Griesbach, beginnen die Lektionen mit einem Lesestück und dazugehörigen Bildchen (Vignetten). Die Texte sind meistens „synthetische“ Texte und wurden extra für ein Grammatikpensum vorbereitet (siehe Abb. 3.5.1).

Abschnitt XIII

Kleines Städte-Quiz

Sie sehen hier die Bilder von 4 deutschen Städten. Können Sie sie erkennen?

1. Auf diesem Bild sehen Sie ein süddeutsches Kulturzentrum. Die Stadt hat bedeutende Baudenkmäler, darunter ein schönes Schloß und eine große Kirche mit zwei merkwürdigen Türmen. Sie liegt an einem „grünen“ Fluß, denn die Bäume am Ufer spiegeln sich in seinem klaren Wasser. An ihrer Universität und ihren wissenschaftlichen Instituten studieren viele Ausländer; denn es gefällt ihnen in dieser „Großstadt mit Herz“.

2. Ihre günstige Lage hat diese Stadt zu einem Wirtschaftszentrum der Bundesrepublik gemacht. Ein Sohn dieser Stadt wurde als Dichter sehr berühmt. Sein Geburtshaus ist heute ein weltbekanntes Museum. Auch diese Stadt liegt an einem Fluß. Von seinen Brücken hat man eine schöne Aussicht auf den alten Dom und die moderne Stadt. In jedem Jahr findet dort eine internationale Buchmesse statt.

3. Die 3. Stadt ist sehr alt, sie liegt an einem großen Fluß. Es gibt viele Lieder über ihn. Sie ist auch bekannt durch ihren Dom; man hat viele Jahrhunderte daran gebaut. Trotz des alten Doms und der vielen Kirchen aus dem Mittelalter ist sie heute eine ganz moderne Stadt. Nur den Karneval feiert man noch wie früher. Ein besonderes Wasser führt den Namen der Stadt.



Abschnitt 13

87

Abbildung 3.5.1. Lesestück zur vermittelnden Methode

Quelle: Schulz und Griesbach, 1955, S. 87

Nach dem Text, folgt die Grammatikdarstellung. Hier werden als erstes Beispielsätze mit dem neuen Grammatikphänomen wiedergegeben. Danach werden die Regeln zum Grammatikpensum formuliert und Ausnahmen der Regeln in Merksätzen angegeben. Der Grammatikteil ist das „Zentrum“ der Lektion. Bei dieser Methode ist die Grammatikprogression nach steigendem Schwierigkeitsgrad angelegt. Nach der Grammatikdarstellung folgt ein Wortschatzteil, bei der generell die Wörter aus dem Lektionstext aufgegriffen werden (siehe Abb. 3.5.2).

Robert und Erich kaufen ein

Robert und Erich wollen zusammen zu Abend essen. Sie gehen in ein Geschäft mit Selbstbedienung und kaufen ein.



- R: Brauchen wir Brot?
E: Ja, ich habe keins mehr zu Haus. Und zwei Flaschen Milch?
R: Eine ist genug, ich trinke Bier.
E: Nehmen wir eine Flasche Bier, eine habe ich noch.
R: Käse brauchen wir auch. Hier liegt welcher?
E: Für mich bitte nicht, ich esse keinen. Butter?
R: Nein, ich habe noch welche, die reicht für heute. Nehmen wir etwas von diesem Schinken, 1,80, das ist nicht teuer.
E: Und Eier. Hol doch dort welche!
R: Hier, und nun noch Salat!
E: Ich habe schon welchen in den Korb gelegt.
R: So, und was brauchen wir noch? Öl, Essig, Salz?
E: Nein, das haben wir doch zu Haus. Vielleicht noch ein paar Tomaten?
R: Ja, aber dann Schluß für heute, sonst reicht unser Geld nicht!

| | | |
|-------------------------|----|-------------------------------|
| die Nachttischschublade | -- | die Schublade des Nachttischs |
| der Bücherschrank | -- | der Schrank für Bücher |
| das Wintersemester | -- | das Semester im Winter |
| die Selbstbedienung | -- | man kann sich selbst bedienen |

es reicht -- es ist genug: die Butter reicht noch
das Geld reicht mir nicht mehr

Erich *wird* Arzt. -- Er *ist* mein Freund *geworden*.
ich weiß es -- du weißt es -- er weiß es
wir wissen es -- ihr wißt es -- sie wissen es

Präpositionen mit dem Genitiv

statt, anstatt: Ich bat meinen Vater um Geld. Er schickte kein Geld, sondern nur einen Brief. Er hat *statt (anstatt) des Geldes* nur einen Brief geschickt.

trotz: Am Feiertag arbeitet man nicht. Peter arbeitet aber, er arbeitet *trotz des Feiertags*.

Abbildung 3.5.2. Grammatikdarstellung zur vermittelnden Methode

Quelle: Griesbach und Schulz, 1955, S. 17

Übungen werden erst nach der Grammatikdarstellung und dem Wortschatzteil angeboten. Typische Übungsformen nach der VM sind; Lückentexte, Einsetzübungen und Umformungsübungen (siehe Abb. 3.5.3).

Wortstellung

| | | I | II | III |
|------------------------------|----------------|------|----------|--------------|
| Robert geht zur Universität, | <i>aber</i> | Hans | lernt | zu Haus. |
| Wir gehen zu Bett, | <i>denn</i> | wir | sind | sehr müde. |
| Robert liest, | <i>und</i> | Hans | schreibt | einen Brief. |
| Sie lesen Zeitungen, | <i>oder</i> | sie | arbeiten | zusammen. |
| Er arbeitet nicht, | <i>sondern</i> | er | geht | spazieren. |

Beachten Sie die Stellung von: **aber, denn, und, oder, sondern!**

33 Übung: Verbinden Sie die zwei Sätze!

Beispiel: Wir gehen zu Bett. Wir sind müde. (denn)

Wir gehen zu Bett, denn wir sind müde.

1. Sie lesen die Zeitung. Sie trinken eine Tasse Kaffee. (und) 2. Hans geht zu Fuß. Er hat kein Fahrrad. (denn) 3. Sie gehen nicht ins Kino. Sie machen einen Spaziergang. (sondern) 4. Trinken Sie ein Glas Bier? Möchten Sie eine Tasse Kaffee? (oder) 5. Er fährt mit dem Taxi. Er hat keine Zeit. (denn) 6. Er möchte eine Tasse Kaffee. Er hat kein Geld. (aber) 7. Robert bestellt ein Glas Bier. Hans trinkt eine Tasse Kaffee. (aber) 8. Er geht nicht zur Vorlesung. Er arbeitet zu Haus. (sondern) 9. Walter raucht nicht. Das Rauchen schadet seiner Gesundheit. (denn)

Das Zeitadverb

Morgens geht Robert aus dem Haus. – *Mittags* geht er zum Essen. – Sie gehen *abends* immer spazieren. – *Sonntags* arbeiten die Studenten nicht.

| Nomen | Adverb | Nomen | Adverb |
|----------------|-------------|-------------------|-----------|
| der Morgen | morgens | der Abend | abends |
| der Vormittag | vormittags | die Nacht | nachts |
| der Mittag | mittags | der Montag | montags |
| der Nachmittag | nachmittags | der Dienstag usw. | dienstags |

34 Übung:

1. Wir haben — (*Morgen*) und — (*Nachmittag*) Vorlesungen. 2. Ich esse — (*Mittag*) immer um 1 Uhr. 3. In Frankreich arbeitet man — (*Sonntag*) nicht. 4. — (*Freitag*) besuche ich meinen Onkel. 5. Er fährt — (*Nacht*) nicht Auto. 6. Ich trinke — (*Abend*) ein Glas Bier, — (*Mittag*) trinke ich Kaffee.

Abbildung 3.5.3. Übungsformen zur vermittelnden Methode

Quelle: Schulz und Griesbach, 1955, S. 36.

3.6. Kommunikative Methode

Der kommunikative Sprachunterricht ist ein natürlicher Fortgang aus der Reaktion der 70er Jahre gegen frühere Methoden, die sich auf die Lehre von grammatischen Strukturen und Schablonensätzen konzentrierten und die kaum oder gar keine Bedeutung für die praktische Anwendung der Sprache hatten (Taylor, 2003). Mit anderen Worten spielt die Fremdsprache bei der kommunikativen Methode eine Rolle als Kommunikationsmittel.

3.6.1. Historischer Überblick über die kommunikative Methode

Die kommunikative Methode, die in den 1970er und 1980er Jahren um die kommunikative Wende vorhanden war, wurde wegen der großen Welle der Gastarbeiter entwickelt. Allerdings ging es um einen zunehmenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen als Ergebnis der Zusammenschließung der europäischen Länder in militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bündnissen. Außerdem trug die steigende Mobilität der Menschen in Beruf und Freizeit (Tourismus) und die rasante Entwicklung der Kommunikationstechnologien wie Rundfunk, Telefon und Fernsehen zur Ausweitung den Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen bei (Neuner und Hunfeld, 1983, S. 83). Im Jahr 1971 begann eine Gruppe von Experten, die Möglichkeit der Entwicklung von Sprachkursen auf einem Unit-Kreditsystem zu untersuchen (Richards und Rodgers, 1986, S. 4). Das war ein System, in dem Lernaufgaben in Abschnitte oder Einheiten zerlegt wurden, die jeweils einer Komponente der Bedürfnisse eines Lernenden entsprachen und systematisch mit allen anderen Teilen verwandt waren (van Ek und Alexander, 1980, S. 6). Die Gruppe nutzte Studien über die Bedürfnisse europäischer Sprachenlerner, insbesondere ein von einem britischen Linguisten, D. A. Wilkins (1972), vorbereiteter Vorentwurf, der eine funktionale oder kommunikative Definition der Sprache vorschlug, die als Grundlage für die Entwicklung kommunikativer Lehrpläne für Spracherlernern dienen konnte (Richard und Rodgers, 1986, S. 64). Später überarbeitete und erweiterte Wilkins sein Dokument aus dem Jahre 1972 in ein Buch mit dem Titel "Native Syllabuses" (Wilkins, 1976), das einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung des kommunikativen Sprachunterrichts hatte. Der Europarat brachte seine semantische/kommunikative Analyse in eine Reihe von Spezifikationen für einen kommunikativen Sprach Syllabus der ersten Ebene ein. Diese Schwellenwerte (van Ek

und Alexander, 1980) haben einen starken Einfluss auf die Gestaltung kommunikativer Sprachprogramme und Lehrbücher in Europa gehabt (Richard und Rodgers, 1986, S. 64).

3.6.2. Allgemeine Prinzipien der kommunikativen Methode

Kommunikationsfähigkeit ist für die KM das wichtigste Lernziel. Themen im Unterricht orientieren sich nach den Grundbedürfnissen (Essen, Wohnen, Liebe usw.) der Lernenden. Sprech- und Hörfertigkeiten kommen vor dem Lesen und Schreiben. Im Gegensatz zur AVM werden authentische Texte mit Alltagssituationen wiedergegeben. Es wird nicht mehr wie bei der GÜM ständig Übersetzt und auch die Grammatik hat nur noch einen nachrangigen Platz. Übergreifendes Lernziel ist die zielsprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Zielsprache und Zielkultur. Der Lernende soll dadurch, in verschiedenen Situationen kommunizieren können. (Kaufmann, et. al., 2007. S. 141). David Nunan (1991) listet fünf Grundprinzipien des kommunikativen Sprachunterrichts auf:

1. Der Schwerpunkt beim Lernen liegt durch Interaktion in der Zielsprache zu kommunizieren.
2. Die Einführung authentischer Texte in die Lernsituation.
3. Die Bereitstellung von Möglichkeiten für Lernende, sich nicht nur auf die Sprache, sondern auch auf den Lernprozess selbst zu konzentrieren.
4. Eine Verbesserung der eigenen persönlichen Erfahrungen des Lernenden als wichtiger Bestandteil des Klassenzimmers.
5. Ein Versuch, das Unterrichtssprachenlernen mit Sprachaktivierung außerhalb des Klassenzimmers zu verbinden (zitiert aus Nunan, 1991, S. 279).

Laut Richard und Rodgers (1986) hat die kommunikative Methode auf der Ebene der Sprachtheorie eine reiche, wenn auch etwas eklektische, theoretische Basis. Einige Merkmale dieser kommunikativen Sicht der Sprache sind wie folgt:

1. Sprache ist ein System für den Ausdruck der Bedeutung.
2. Die primäre Funktion der Sprache ist für Interaktion und Kommunikation.
3. Die Struktur der Sprache reflektiert ihre funktionale und kommunikative Nutzung.

4. Die primären Spracheinheiten sind nicht nur ihre grammatischen und strukturellen Merkmale, sondern auch Kategorien der funktionalen und kommunikativen Bedeutung, wie sie in Diskursen exemplifiziert werden (zitiert aus Richard und Rodgers, 1986, S. 71).

Die kommunikative Methode wurde in Deutschland insbesondere von Hans-Eberhard Piepho (1981) propagiert und gefördert. Er formte sowohl den Status der Fremdsprachendidaktik als auch die Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland und Österreich aus. Bei der kommunikativen Methode wurde die technologisierten Stereotypen der audiolingualen/audiovisuellen und die Unsicherheiten der vermittelnden Methode durch dieses kommunikativen Verfahren vereinheitlicht. Piepho (1981) beanspruchte die fünf Ebenen des kommunikativen Ansatzes, vor allem in seinem Buch „The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology“ wie folgt:

1. Eine integrative und inhaltliche Ebene (Sprache als Ausdrucksmittel)
2. Eine sprachliche und instrumentelle Ebene (Sprache als semiotisches System und Gegenstand des Lernens)
3. Eine affektive Ebene zwischenmenschlicher Beziehungen und Verhaltensweisen (Sprache als Mittel, Werte und Urteile über sich selbst und andere auszudrücken)
4. Eine Ebene des individuellen Lernbedarfs (abhelfendes Lernen basierend auf Fehleranalyse)
5. Ein allgemeines Bildungsniveau von sprachlichen Zielen (Sprachenlernen innerhalb des Schullehrplans) (zitiert aus Piepho, 1981, S.8).

Die kommunikative Methode ist ein generischer Ansatz und kann unspezifisch manchmal in Bezug darauf, wie man tatsächlich über Praktiken im Klassenzimmer in einer Art von systematischen Weg gehen, erscheinen.

3.6.3. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren

Die Einsicht der KM war, dass ein sinnvolles Unterrichtskonzept nicht nur vom Lehrstoff her entwickelt werden kann, sondern dass man dabei auch auf die Zielsetzungen und Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppen eingehen muss (Neuner und

Hunfeld, 1993, S.87). Mechanische Strukturübungen, die nach der audiolingualen Methode gestaltet worden waren, wurden in Lehrbüchern ab den achtziger Jahren zunehmend durch kommunikativ eingebettete Übungsformen ersetzt. Rollenspiele sorgten in der Transferphase von Lektionen für die kommunikative Anwendung erlernter Redemittel. (Grünewald et al., 2006, S.42).

Typische Übungsformen für die KM sind; Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben und Zuordnungsaufgaben (Neuner und Hunfeld, 1993, S.147). Wichtig ist es hier zu erwähnen, dass es keine in sich geschlossene „Methodik“ des kommunikativen Deutschunterrichts gibt, da die unterschiedlichen Rahmenbedingungen wie z.B. Lerngruppenspezifische Bedingungen und kulturspezifische Lerntraditionen usw. ein offenes und flexibles methodisches Konzept verlangen. Allerdings kann man einige allgemeine Prinzipien auf die jeweilige Lernergruppen kombinieren und variieren. Der Lerner wird in den Fremdsprachenunterricht durch bewusstem (kognitiven), selbstentdeckendem Lernen und mit kreativem Umgang mit der Fremdsprache angeregt. Auch die Rolle des Lehrers verändert sich bei dieser Methode. Der Lehrer wird nicht mehr als Wissensvermittler angesehen, sondern eher als ein „Helfer im Lernprozess“. Lehrmaterialien werden hier so dargestellt, dass sie an jeder Stelle im Hinblick auf die Ziele und Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppen angepasst, variiert, erweitert und ergänzt werden können (Neuner und Hunfeld, 1993, S.104-105). Darüber hinaus wird der Unterricht in den modernen Fremdsprachen in den entwickelten Ländern im Bereich der Erwachsenenbildung durch das pragmatisch-funktionale Konzept fortgesetzt beeinflusst.

3.6.4. Aufbau des Lehrbuchs bei der kommunikativen Methode

Die Perspektive der kommunikativen Methode auf die Sprache ist in erster Linie, was die Lernenden lernen. Darüber hinaus erläutert es, wie man während des Lernprozesses einer Fremdsprache die Sprach-Funktionen und nicht etwa die Sprachstrukturen hervorheben soll. (Littlewood, 2013, S.3). Bei dieser Magisterarbeit wurden die folgenden Kriterien zur Analyse der Lehrwerke in der Tabelle 3.6.1. im Rahmen der kommunikativen Methode diskutiert:

Tabelle 3.6.1. *Kriterien zur Analyse des Lehrbuches bei der kommunikativen Methode*

| Festgelegte Kriterien | |
|--------------------------------|--|
| Inhaltsverzeichnis | Lektion |
| Lehrstoff | Auditive und visuelle Hilfsmittel, authentische Texte, z.B. Zeitungsartikel, Kochrezepte oder Fahrpläne, Landeskunde der kommunikativen Methode |
| Übungstyp | Kreative Übungen zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz wie Rollenspiele, Projekte, Simulationen, freies Schreiben |
| Fremdsprachenfertigkeit | Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben |
| Sprachtyp | Fremdsprache (Einsprachigkeit) |
| Lernkonzept | induktiv |

Lehrwerken, die eng mit der kommunikativen Methode verbunden sind, beginnen mit authentischen Texten wie z.B. Zeitungsartikel, Kochrezepte, Fahrpläne, usw. Allerdings geht es bei dieser Methode um die Landeskunde. Mit anderen Worten beinhalten die authentischen Texte die landeskundlichen Elemente der Zielsprache (siehe Abb. 3.6.1). Der Kompromiss zwischen muttersprachlicher und zielsprachlicher Landeskunde wird in den Lehrwerken nicht angestrebt.



2

ZUGAUSKUNFT



| Fahrplan-Auszug vom 28. Mai bis 30. September (ohne Gewähr) Gleisänderungen vorbehalten, Lautsprecheransage beachten von München Hbf nach FRANKFURT (MAIN) HBF und zurück Fernstreckennummer 80 / 90 | | | | | |
|--|---|-------------|---|--|-----------------------------|
| km | Fahrpreis | | Tarifänderungen vorbehalten | | |
| 423 | Einfach 1. Klasse 85,- DM 2. Klasse 64,- DM | | Vorzugskarte 1. Klasse 146,- DM 2. Klasse 92,- DM | | |
| Abfahrt dep. | Zug-Nr. train | Gleis track | Ankunft arr | Besonderheiten remarks | U = umsteigen U = change |
| 7.10 | D 714 | 20 | 12.05 | | |
| 7.55 | D 588 | 21 | 12.19 | U Würzburg an 10.33, ab 10.40 | |
| 8.47 | TEE 14 | 21 | 13.15 | nur 1. Klasse, Mo bis Fr U Mannheim an 12.28, ab 12.33 (IC) | |
| 9.45 | D 814 | 21 | 14.41 | U Heidelberg an 13.35, ab 13.53 | |
| 10.44 | IC 188 | 18 | 14.30 | U Würzburg an 13.06, ab 13.12 | |
| 10.48 | TEE 16 | 20 | 15.16 | nur 1. Klasse U Heidelberg an 14.18, ab 14.26 (IC) | |

- Ich möchte nach Frankfurt.
- Wann wollen Sie fahren?
 - Morgen früh.
 - Sie können um 7.55 Uhr fahren, dann sind Sie um 12.19 Uhr in Frankfurt.
 - Lieber etwas später!
 - Um 8.47 Uhr, dann müssen Sie in Mannheim umsteigen. Aber das ist ein TEE, der hat nur erster Klasse.
 - Nein, ich fahre zweiter.
 - Dann um 9.45 Uhr. In Heidelberg umsteigen.
 - Gibt es keine direkte Verbindung nach Frankfurt?
 - Doch, um 7.10 Uhr.
 - Den nehme ich! Vielen Dank!

Der Herr will nach Frankfurt. Er will morgen früh fahren. Er kann schon um 7.55 Uhr fahren, aber das ist ihm zu früh. Er kann auch um 8.47 Uhr fahren, dann muß er in Mannheim umsteigen. Aber das ist ein TEE, das sind besonders schnelle Züge. Man braucht dafür eine Fahrkarte erster Klasse. Der Herr will zweiter Klasse fahren und nicht umsteigen. Er nimmt den Zug um 7.10 Uhr. Der ist um 12.05 Uhr in Frankfurt.

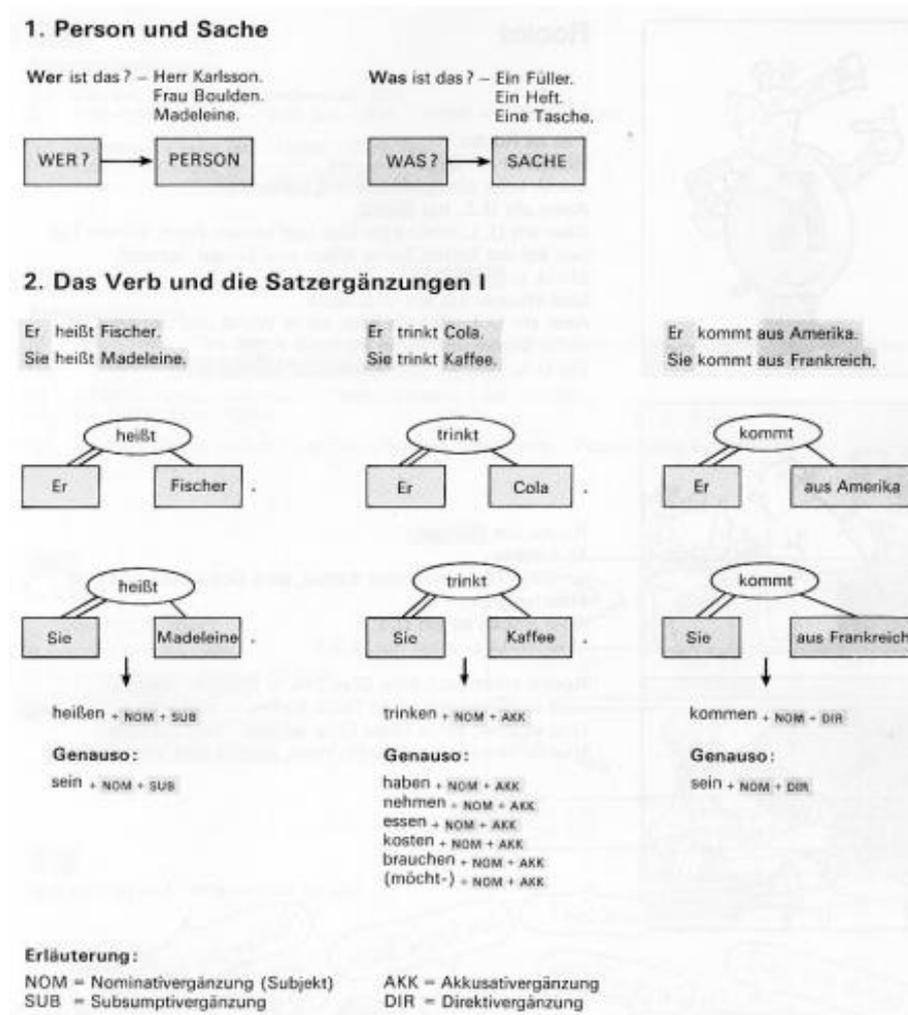
Ich möchte nach Frankfurt.
Wann kann ich fahren?
Wo muß ich umsteigen?
Kann ich etwas später fahren?
Muß ich umsteigen?

Wann wollen Sie fahren?
Sie können um 7.55 Uhr fahren.
Sie müssen in Würzburg umsteigen.
Ja, Sie können um 8.47 Uhr fahren.
Ja, in Mannheim.
Nein, der fährt direkt nach Frankfurt.

Abbildung 3.6.1. Einführungstext zur kommunikativen Methode
Quelle: zitiert nach Tsokoglou, 2014, S. 13.

Laut Liedke (2005, S. 15) wird die Lehre der Grammatik im Fremdsprachenunterricht bei der kommunikativen Methode in der Lehre der mündlichen oder schriftlichen Ausdrücke, die in der alltäglichen Praxis verwendet werden, unterworfen, mit der gewisse "Sprecherabsichten" verwirklicht werden. Im Rahmen dieser Methode gibt es eine enge Beziehung zwischen Grammatik und Themen der authentischen Texte in den Lehrwerken. Mit anderen Worten wird die Lehre der

Grammatik von der Thematik abgeleitet. Deswegen geht es darum, dass die Grammatik in einer flexiblen Weise verteilt wird und ohne bestimmte Systematisierung dargeboten wird, d.h. es gibt eine zyklische Progression. Diese Progression wird als kommunikative Grammatik bezeichnet. Infolgedessen gibt es keinen Lernprozess der Grammatik nach dem Prinzip des steigenden Schwierigkeitsgrades und der steigenden Komplexität (siehe Abb. 3.6.2).



14

Abbildung 3.6.2. Grammatikdarstellung zur kommunikativen Methode
Quelle: Neuner et al., 1991, S. 14.

Um die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht zu befähigen, sollen die traditionellen Übungstypen wie z.B. Einsetz- und Umformungsübungen,

Lückentextergänzungen in der Praxis durch mündliche Aktivitäten angereicht werden. Mit diesem Zweck beinhalten die Lehrwerke, die eng mit der kommunikativen Methode verbunden sind, kreative Übungen zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz wie Rollenspiele, Projekte, Simulationen, freies Schreiben (siehe Abb. 3.6.3).

Das kann ich jetzt: ✕

- Im Hotel nach Zimmern und Preisen fragen

- Um Erklärung und Hilfe bitten

Das kann ich ■ gut.
■ ein bisschen.
■ noch nicht so gut.



Guten Tag. Ich suche ein Zimmer. Was kostet das?



Wo gibt es hier ein Restaurant?

- Jemanden einladen

- Uhrzeiten angeben

Das kann ich ■ gut.
■ ein bisschen.
■ noch nicht so gut.



Ich möchte Sie gerne Sonntag zum Essen einladen. Haben Sie Zeit?



Es ist schon elf Uhr. Die Gäste kommen um zwölf.

Abbildung 3.6.3. Übungstyp zur kommunikativen Methode
Quelle: Aufderstrasse, H., Müller, J. und Storz, T., 2006, S. 174.

Neuner und Hunfeld (1993) klassifizieren Übungstypen des kommunikativen Konzeptes nach den funktionalen Prinzipien im Fremdsprachen wie folgt:

1. Übungen, mit deren Hilfe Verstehensleistungen entwickelt werden
2. Übungen zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit mit reproduktivem Charakter, die sich auf die Sicherung sprachlicher Formen konzentrieren
3. Übungen zur Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit, in denen vorgegebene Rollen/Situationen/Verständigungsanlässe sprachlich vom Lernenden frei gestaltet werden (reproduktiv-produktive Übungen)
4. Übungen zur Entfaltung von freien Äußerungen (1993, S.104).

3.7. Interkultureller Ansatz

Wenn man die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts untersucht, kann man feststellen, dass viele Methoden entwickelt wurden, um eine Fremdsprache effektiver zu lehren und auch selber zu lernen. Diese Methoden, umfassen neben mehreren sprachlichen Varietäten auch kulturelle Vielfalten. Im interkulturellen Ansatz geht man davon aus, dass die Lerner Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ausgangs- und Zielkultur entdecken und verstehen. Ausgangspunkt des interkulturellen Ansatzes ist, dass das Erlernen einer Fremdsprache stets mit interkulturellem Lernen verbunden ist (Szendy und Greul, 2003). In dieser Methode wurden die fremden Kulturen im Fremdsprachenlernprozess verglichen. Mit diesem Aspekt wird das Fremdsprachenlernen ermöglicht, indem die Gemeinsamkeiten und Verschiedenheit der Kulturen gefunden werden.

3.7.1. Historischer Überblick über den interkulturellen Ansatz

Seit Mitte der späten 1980er Jahre argumentieren einige Lehrer und Pädagogen, dass ein "interkultureller Ansatz" für den Fremdsprachenunterricht uns dazu veranlasst, die grundlegendsten Annahmen darüber zu untersuchen, was Sprache und ein Sprachkurs anstreben sollte. Die vorliegenden "kommunikativen" Methoden des Fremdsprachenunterrichts betrachten im Allgemeinen als Mittel zur Überbrückung einer "Information Gap". Diese Ansicht von Sprache und sprachlicher Entwicklung neigt dazu, die Kultur zu unterschätzen (Corbett, 2003, S. 1). Demzufolge wird Kultur zum Kern des Sprachunterrichts, wenn Sprache als soziale Praxis betrachtet wird. Aus diesem Grund muss kulturelles Bewusstsein dann als Sprachkompetenz angesehen werden und die Kultur im Sprachunterricht ist nicht eine entbehrliche fünfte Fähigkeit, die sozusagen auf die Lehre des Sprechens, Hörens, Lesens und Schreibens angeheftet wird (Kramsch, 1993, S. 8). Im Gegensatz dazu wurde der interkulturelle Ansatz von Thimme (1995), vor allem in seinem Werk „Interkulturelle Landeskunde verdeutlicht und ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde Diskussion“ kritisiert. Laut Thimme (1995, S. 131) wird es auch kritisiert, die Interkulturelle Landeskunde als einen eigenen Ansatz für Landeskunde Vermittlung zu sehen.

Die interkulturelle Kompetenz ist für Ihn ein souveränes Lernziel auf der Lernzielebene der Haltungen, dass aber die im kognitiven oder kommunikativen Bereich liegende Lernziel nichts ausschließt, sondern eng mit Ihnen zusammenhängt.

Interkulturelle Landeskunde als einen eigenen Ansatz für Landeskunde Vermittlung zu sehen, wird jedoch auch kritisiert, so von Thimme (1995, 131 ff.). Interkulturelle Kompetenz ist für ihn ein (besonders wichtiges) übergeordnetes Lernziel auf der Lernzielebene der Haltungen, das andere, im kognitiven oder kommunikativen Bereich liegende Lernziele nicht ausschließt, sondern eng mit ihnen zusammenhängt. Insofern macht es für ihn keinen Sinn, es von anderen Lernzielen oder Lernzielebenen (wie Kenntnissen, Fertigkeiten etc.) abzugrenzen. Insofern macht es für ihn keinen Sinn, es von anderen Lernzielen oder Lernzielebenen (wie Kenntnissen, Fertigkeiten etc.) abzugrenzen (zitiert aus Zeuner, 1999, S. 12). Deshalb kann es nicht geleugnet werden, dass der interkulturelle Ansatz als eigenständige Methode im Fremdsprachenunterricht akzeptiert wird.

3.7.2. Allgemeine Prinzipien des interkulturellen Ansatzes

Mitte der 1980er Jahre stellte man fest, dass die "kommunikative Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache" nicht überall auf der Welt und nicht für alle Menschen dasselbe bedeutete und nicht einfach übertragen werden konnte. Deshalb entschloss man sich für eine Weiterentwicklung des pragmatisch-funktionalen Konzepts in Entwürfen einer zielgruppe- bzw. regionalspezifischen Didaktik und Methodik. (Neuner und Hunfeld, 1993, S.106) Der interkulturelle Ansatz, das von pädagogischen Überlegungen ausging, untersuchte bei der Analyse der Lernerperspektiven, Lerntraditionen, Lerngewohnheiten, Weltwissen, die individuelle Motivation/Lernleistung und institutionellen Bedingungen. (Neuner und Hunfeld, 1993, S.124). Szendi und Greul (1993) weisen darauf hin, dass der interkulturelle Ansatz inhaltsorientiert ist, denn die Themen und Texte orientieren sich an Landeskunde und an dem Kulturvergleich.

Der Kulturbegriff wird hier weitgefasst und beinhaltet nicht nur die „hohe“ Kultur, sondern auch das Alltagsleben. Literatur kommt in diesem Konzept wieder in die Lehrwerke. Darüber hinaus wird die bekannte eigene Welt mit der Welt der Zielsprachenländer verglichen. Dabei wird die Erstsprache nicht ausgeschlossen, sondern als Hilfe herangezogen.

Das Prinzip der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ wird befolgt. Braga (2014) detailliert die Prinzipien des interkulturellen Ansatzes wie folgt:

1. Alltägliche Dialoge stehen nicht mehr im Mittelpunkt des DaF-Unterrichts, sondern der Vergleich zwischen der fremden und der eigenen Kultur.
2. Einfluss der Pragmatik, der Textlinguistik und der Rezeptionstheorien.
3. Schwerpunkte: die fremde Welt zu verstehen und die eigene Welt vorzustellen; Themen aus der Landeskunde beider Länder; literarische Texte zu lesen; Sprachenvergleich.

Bei dem interkulturellen Ansatz werden sprachliche und landeskundliche Phänomene vergleichend erarbeitet. Darüber hinaus wird die angestrebte fremdsprachliche Äußerungsfähigkeit um das expressive Element erweitert. Infolgedessen geht es bei dieser Methode um die Weiterentwicklung der kommunikativen Methode.

3.7.3. Unterrichtsformen und Unterrichtsverfahren

Bei dem interkulturellen Ansatz geht es um die Vermittlung von kulturellen und materiellen Hintergrundinformationen über die Region, deren Sprache man erlernt. Mit anderen Worten sollten Themenbereiche und Themenaspekte bei diesem Ansatz an die elementaren Lebenserfahrungen der Lernergruppen angeknüpft werden und repräsentativ mit den Lebenserfahrungen der Gleichaltrigen im Zielsprachenland verbunden werden. In außereuropäischen Ländern, (z.B. Ostasien) wo Deutsch als Fremdsprache im Alltag nur selten Verwendung fand, musste im Unterricht eine spezifische Verstehensdidaktik zu Seh-, Hör- und Lesetexten entwickelt werden. Dies wurden mit Hilfe von Film und Fernsehen bzw. Video; Schallplatte/Kassette; Lesetextsorten aller Art gemacht. Ganz anders als bei den bisher besprochenen Methoden, ging es dem Interkulturellen Ansatz bei der Äußerungsfähigkeit nicht nur um das "Dialogisieren", sondern auch auf das „Sprechen zur Sache/zum Thema“. Außerdem sollten fremdsprachliche Äußerungsfähigkeiten nicht durch die Nachahmung vorgegebener Satzmuster stattfinden, sondern auf der Grundlage von Verstehensprozessen, die sich von der Äußerung in der fremden Sprache entfalten. Ganz anders als bei der kommunikativen Methode, werden im Unterricht eines interkulturellen Konzeptes, nicht nur Textsorten aus Sachtexten bezogen, sondern es werden vor allem fiktionale Texte ausgewählt. Die Literatur trägt in diesem Konzept eine große Rolle. Die Grundlage eines interkulturellen Deutschunterrichts ist das des Vergleichs von Elementen, Einheiten und Strukturen der

eigenen Kultur mit denen der Zielkultur. Dieser Vergleich, muss im Unterricht thematisiert werden, damit die Lernenden einen besseren Überblick über die fremde Kultur bekommen. Dieser Prozess kann auch in der Muttersprache stattfinden (Neuner und Hunfeld, 1993. S.117). Infolgedessen beschränkt der interkulturelle Ansatz sich im Unterricht nur auf eine deutschsprachige Region.

3.7.4. Aufbau des Lehrbuchs bei dem interkulturellen Ansatz

Der interkulturelle Ansatz, der als eine Weiterentwicklung der kommunikativen Methode dargestellt wird, basiert auf dem Kulturverstehen und Fremdverstehen (Drusulova, 2007, S.8). Nach diesem Ansatz spielt die Landeskunde eine zentrale Rolle. Landeskunde ist das bedeutendste Mittel, um Wissen und Informationen einer fremden Kultur zu vermitteln. Darüber hinaus entwickeln sich die sprachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien im Fremdsprachenunterricht durch die Landeskunde.

Im Rahmen dieser Arbeit sind die festgelegten Kriterien in Bezug auf die Analyse in Bezug auf interkulturellen Ansatz wie folgt:

Tabelle 3.7.1. *Kriterien zur Analyse des Lehrbuches beim interkulturellen Ansatz*

| Festgelegte Kriterien | |
|--------------------------------|---|
| Inhaltsverzeichnis | Lektion |
| Lehrstoff | Fiktionale und aktuelle Texte, gegenwärtige Landeskunde, auditive und visuelle Hilfsmittel, kultursensitive Wörter und Ausdrücke |
| Übungstyp | Nonverbale Kommunikation, Storytelling, Cross-Cultural Dialog, Rollenspiel, Simulationsübungen, |
| Fremdsprachenfertigkeit | Sprechen, Hören und Lesen |
| Sprachtyp | Fremdsprache (Einsprachigkeit) |

Die Lehrwerke beginnen bei dieser Methode mit literarischen Texten, die sich an Landeskunde und an dem Kulturvergleich orientieren (siehe Abb. 3.7.1). Diese Texte befassen sich neben der hohen Kultur auch mit dem Alltagsleben. Dabei werden die Differenzierungen und Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und Zielsprache zusammen verglichen. Aber es geht um die Einsprachigkeit in den Lehrwerken und Fremdsprachenunterricht.

Ein deutsches Nein heißt Nein

Im vorigen Winter bin ich nach Deutschland gefahren, um meine deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern und die Deutschen kennenzulernen. Ich versuchte, mit den Deutschen Kontakt aufzunehmen. Deshalb habe ich wiederholt Deutsche eingeladen. Und jeder, den ich eingeladen hatte, aß gerne ägyptisches Essen.

Doch einmal, als ich einen Taxifahrer und seine Frau zu mir eingeladen hatte, geschah etwas Seltsames. Ich hatte mich einen halben Tag auf diese Einladung vorbereitet. Als sie um 18 Uhr kamen, war der Tisch schon gedeckt. Ich sagte: „Warum gucken Sie so? Das ist nicht zum Gucken, sondern zum Essen.“

Die Frau und ich setzten uns zum Essen hin, aber der Mann wollte nicht und sagte: „Nein, danke!“ Ich sagte: „Aber kommen Sie zum Essen, es wird Ihnen gut schmecken.“ – „Nein“, wiederholte er. Dann habe ich noch einmal gebeten: „Aber probieren Sie mal!“ Da sagte er ärgerlich: „Ich kann nichts essen.“ – „Das geht doch nicht!“ sagte ich, „Sie müssen etwas essen.“ Da erwiderte er: „Was sind Sie für ein Mensch!“ Ich dachte: Was hast du getan, daß er so ärgerlich ist? Während des Essens fragte ich die Frau, die mich anstarrte, als sei ich verrückt: „Warum will er nichts essen?“ – „Ehrlich, wenn er könnte, dann hätte er gern gegessen. Wir hatten keine Ahnung, daß Sie uns zum Essen einladen würden.“ – „Ach, Entschuldigung“, sagte ich. „Bei uns in Ägypten ist bei einer Einladung das Essen eine ganz selbstverständliche Sache. Der Gast sagt zwar aus Höflichkeit ‚Nein danke‘, aber damit ist nicht gemeint, daß er wirklich nicht essen will. Man soll den Gast mehrmals zum Essen auffordern, und der Gast wird immer etwas nehmen, auch dann, wenn er keinen Hunger hat, damit die anderen nicht böse auf ihn werden.“

So habe ich erfahren, daß „Nein“ auf Deutsch ehrlich „Nein“ heißt.

Fatma Mohamed Ismail



Abbildung 3.7.1. Einführungstext zum interkulturellen Ansatz

4. ERGEBNISSE UND INTERPRETATIONEN

In diesem Teil der Magisterarbeit wurden die sieben Lehrwerke nach den festgelegten Kriterien, die unter dem Kapitel „Fremdsprachenmethoden im Deutschunterricht“ analysiert. Dementsprechend wurden die Lehrwerke analysiert und interpretiert, ob sie in eigenen Perioden über die Eigenschaften der beteiligten Unterrichtsmethoden verfügen, oder nicht.

4.1. Almanca Ders Kitabı II (1940)

Das vorliegende Lehrbuch, das von dem Direktorium für Veröffentlichungen des Maarif Vekaleti (das heutige Ministerium für nationale Erziehung (MEB)) genehmigt wurde, ist ein Lehrbuch aus dem Jahre 1940 von Besim Gürman, Cemal Köprülü, Dr. Kopf, Dr. Möller, Dr. Stern und Dr. Steuerwald, das vorbereitet wurde, um türkischen Schülern Deutsch zu lehren. Im Rahmen dieser Magisterarbeit werden wir untersuchen, inwieweit dieses Lehrbuch die Merkmale der Grammatik-Übersetzungsmethode beinhaltet. In diesem Rahmen werden das Erscheinungsjahr des Lehrbuches und der Zeitraum der Grammatik-Übersetzungsmethode in Betracht gezogen. Unter diesen Aspekten werden die festgelegten Merkmale der GÜM beziehend auf den Fremdsprachenunterricht analysiert.

4.4.1. Aufbau des Lehrwerkes

Das Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı II“ besteht aus 21 Lektionen. Anschließend folgen die Grammatikdarstellungen und die Übungen. Beim ersten Blick auf das Inhaltsverzeichnis kann man feststellen, dass es nur in der Zielsprache (Deutsch) dargestellt ist. Die Inhaltsverzeichnisse bei Lehrbüchern, die nach der Grammatik-Übersetzungsmethode gestaltet wurden, wurden sowohl in der Muttersprache (Türkisch) als auch in der Zielsprache (Deutsch) verfasst. Dieses Merkmal trifft auf das vorliegende Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı II“ nicht zu.

4.4.2. Lehrstoffe

In dem vorliegenden Lehrbuch beginnen alle Lektionen mit einem Lesestück. (siehe Abb. 4.1.1) Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode ist die Grammatikdarstellung als erstes gewidmet. Danach folgen die Lesetexte, Schreiben und Übersetzungstexte als

Anwendung des Lehrstoffes (Neuner und Hunfeld, 1993, 21). Basierend auf diese Aspekte der Grammatik-Übersetzungsmethode kann man sagen, dass dieses Lehrbuch auf den methodischen Wert der GÜM verzichtet.

STÜCK EINS

Lesestück

In dem Dorf.

Doğans Vater ist ein Bauer. Er wohnt in einem Bauernhaus. Bei dem Haus ist ein grosser Hof. Rechts im Hof sind die Ställe für die Pferde, die Ochsen, die Kühe, die Schafe und die Ziegen. Den Ställen gegenüber steht eine grosse Scheune. Darin liegt Heu und Stroh. Hinter dem Haus ist ein grosser Obstgarten. Dort wachsen Äpfel, Quitten, Pflaumen, Birnen, Pfirsiche und Aprikosen. In einer Ecke des Gartens stehen viele Bienenkörbe. Darin bereiten die ~~die~~ Bienen den süssen Honig. Neben dem Obstgarten liegt ein Gemüsegarten. Hier wachsen Bohnen, Erbsen, Kürbisse und Wassermelonen.

Doğan hilft seinem Vater oft. Am Morgen geht er in den Stall und füttert die Pferde. Am Mittag bringt er seinem Vater und den Arbeitern das Essen auf das Feld. Oft geht er auch mit seinen Freunden spazieren. In der Nähe des Dorfes ist ein Wald. Manchmal setzt er sich dort unter einen Baum. Oft legt er sich auf die Wiese und liest ein Buch. Er klettert auch gern auf die Obstbäume und pflückt die schönen Früchte.

Abbildung 4.1.1. *Almanca Ders Kitabı II*

Quelle: *Gürman, et al., 1940*

Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode werden Übersetzungstexte in zweisprachigen Formen dargestellt. In dem vorliegenden Lehrbuch sind die Texte nur in der Fremdsprache (deutsch) dargestellt. Nach diesem Aspekt kann man sagen, dass die Zweisprachigkeit in den Texten nicht auf dieses Lehrbuch zutrifft.

Die Grammatikdarstellung wird bei der GÜM auf Deutsch benannt aber in der Muttersprache ausführlich formuliert. Ausnahmen von den Regeln der Zielsprache werden im Anschluss in Kleindruck aufgeführt. Für jeden Beispielsatz gibt es in der GÜM eine Übersetzung in der Muttersprache. (Neuner und Hunfeld, 1933, S. 22). Aus diesen Aspekten heraus kann man sagen, dass es in dem vorliegenden Buch keine Beispiele zu den aufgelisteten Merkmalen der GÜM gibt.

4.1.3. Übungstypen

Bei der GÜM bestehen die Übungen aus unverbundenen einzelnen Sätzen, die zu den Teilaspekten des jeweiligen Grammatikphänomens konstruiert werden (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 23). In dem vorliegenden Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı II“ stehen die Lückentext und Sprechübungen im Vordergrund (siehe Abb. 4.1.2).

6

Übung 3

Finde die richtige Endung!

Ich schreibe mit ein~~e~~m Bleistift. Der Apfel fällt von d~~e~~m Baum. Die Soldaten kämpfen gegen d — Feinde. Der Kranke geht zu ein — Arzt. Ich kaufe ein Geschenk für mein — Mutter. In den Ferien wohnt dieser Junge bei sein — Grossvater. Orhan lernt seit ein — Jahr Deutsch. Der fremde Herr fährt nach sein — Ankunft sofort in ein Hotel. Dieser reiche Mann macht eine Reise um d — Erde. Am Samstag kommen wir um 12 Uhr aus d — Schule. Diese Strasse führt durch ein — Wald.

Übung 4

Finde die richtige Endung!

Der Ofen steht neben d — Tür. Der Junge hängt seinen Anzug in ein — Schrank. Der Hund legt sich unter d — Tisch. Die Lampe hängt über unser — Bank. Die Katze sitzt vor d — Haus. Der Herr setzt sich auf ein — Stuhl. Das Haus liegt zwischen d — Fluss und d — Strasse. Die Schwester stellt die Blumen an d — Fenster. Der Räuber stellt sich hinter ein — Baum.

Sprechübung 1

Was ist Doğan's Vater? Wo wohnt der Vater? Was liegt bei dem Haus? Welche Tiere sind in den Ställen? Was liegt in der Scheune? Wo steht die Scheune? Welche Früchte wachsen in dem Obstgarten? Was bereiten die Bienen? Welches Gemüse isst du gerne? Was macht Doğan am Morgen? Was macht Doğan am

Abbildung 4.1.2. Übungstypen zur GÜM im Lehrbuch *Almanca Ders Kitabı II*

Quelle : Gürman, et al., 1940, S. 6

Die GÜM konzentriert sich auf das Lesen und Schreiben. Daraus resultierend kann man sagen, dass diese zwei Fertigkeiten eine zentrale Rolle in dieser Methode haben. Sprechübungen werden in der GÜM komplett vernachlässigt. Basierend auf die obengenannten Feststellungen, beherrscht das vorliegende Buch keine Merkmale der GÜM.

4.2. Almanca Ders Kitabı III (1940)

Das vorliegende Lehrbuch, das von dem Direktorium für Veröffentlichungen des Maarif Vekaleti (das heutige Ministerium für nationale Erziehung (MEB)) genehmigt wurde, ist ein Lehrbuch aus dem Jahre 1940 von Besim Gürman, Cemal Köprülü, Dr. Kopf, Dr. Möller, Dr. Stern und Dr. Steuerwald, das vorbereitet wurde, um türkischen Schülern Deutsch zu lehren. Im Rahmen dieser Magisterarbeit werden wir untersuchen, inwieweit dieses Lehrbuch die Merkmale der direkten Methode beinhaltet. In diesem Rahmen werden das Erscheinungsjahr des Lehrbuches und der Zeitraum der direkten Methode in Betracht gezogen. Unter diesen Aspekten werden die festgelegten Merkmale der DM beziehend auf den Fremdsprachenunterricht analysiert. Die Merkmale der direkten Methode im Kontext dieser Magisterarbeit sind folgendermaßen aufgeführt:

Aus der Tabelle kann man die festgelegten Kriterien der direkten Methode entnehmen. Die aufgeführten Kriterien, sind charakteristische Merkmale der direkten Methode, die aus der vorliegenden Literatur eindeutig hervorgegangen sind. Das vorliegende Lehrbuch wurde in Untertiteln wie Inhaltsverzeichnis, Lehrstoff und Übungstyp gestaltet. Diese drei Untertitel wurden Bezug nehmend auf Sprachtyp, Lernkonzept und Fremdsprachenfertigkeit aufgebaut.

4.2.1. Aufbau des Lehrbuches

Das vorliegende Buch „Almanca Ders Kitabı III ist in 10 Lektionen eingeteilt, die jeweils mit einem Lesestück eingeleitet werden. In der folgenden Abbildung wurde das Inhaltsverzeichnis dieses Lehrbuches veranschaulicht:

Inhaltsverzeichnis

| Lesestoff | Grammatik | Seite |
|----------------------------------|--|-------|
| 1) Sinan | Das Passiv: Perfekt, Plusquamperfekt, Futur. | 1 |
| 2) Der Bienenstaat | Die Wortstellung | 5 |
| 3) Der Hausierer | Die modalen Hilfs- verben und der Infinitiv. | 11 |
| 4) Der Rangstreit der Tiere | Das Relativpronomen im Nominativ | 15 |
| 5) Wie du mir, so ich dir | Das Relativpronomen im Dativ und Akkusativ. | 19 |
| 6) Mit gleichem Mass gemessen | «Als» und «wenn» | 23 |
| 7) Vom Erdbeben | Der «dass-Satz» | 27 |
| 8) Lieber tot als Sklav | «obwohl» | 31 |
| 9) Gut gegeben | Das Relativpronomen mit Präpositionen | 34 |
| 10) Der Baron von Münchhausen | so...dass, damit/um ... zu, ohne dass/ ohne zu | 37 |

Abbildung 4.2.1. *Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches Almanca Ders Kitabı III laut DM*
Quelle: Gürman, et al., 1940

In einem fremdsprachlichen Lehrbuch, das nach der direkten Methode gestaltet wurde, gibt es keine muttersprachlichen Anweisungen. Im Hinblick auf diese Merkmale trifft die Inhaltsverzeichnisdarstellung dieses Lehrbuches auf die Eigenschaften der direkten Methode zu. Aber bei der direkten Methode geht es nicht um die Grammatikdarstellung. Sobald man sich dieses Inhaltsverzeichnis näher anschaut, kann man die vorwiegende Grammatikdarstellung sofort erkennen. Deshalb kann man nicht behaupten, dass dieses vorliegende Lehrbuch im Hinblick auf die Darstellung des Inhaltsverzeichnisses vollständig nach der direkten Methode gestaltet wurde.

4.2.2. Lehrstoffe

Lehrbücher, die eng mit der direkten Methode verbunden sind, beginnen mit einem Dialog in der Zielsprache und einem dazu passenden Bild. Einer der bedeutendsten Merkmale dieser Methode ist die Anschaulichkeit und die Einsprachigkeit im sprachlichen Erwerbsprozess, die auch in den Lehrbüchern deutlich zu bemerken sind (Neuner und Hunfeld, S.37). Die Anschaulichkeit des fremdsprachlichen Lehrbuches bedeutet, dass die Texte in den einzelnen Lektionen durch Bild oder anderen Zeichnungen mehr zur Geltung gebracht werden. Unter der Einsprachigkeit im sprachlichen Erwerbsprozess versteht man, dass die Muttersprache aus Spracherwerbsprozess komplett ausgeschlossen wird.

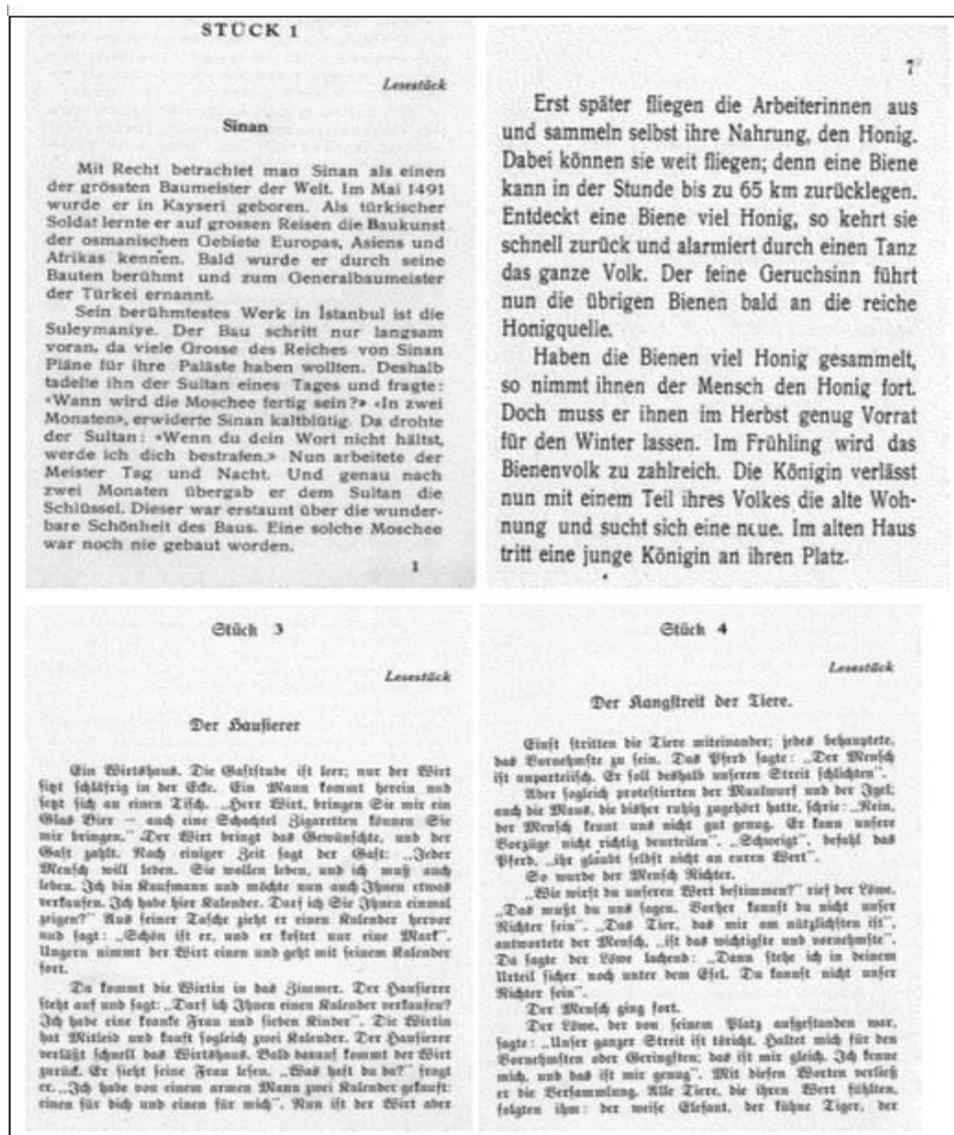


Abbildung 4.2.2. Einführungstexte des Lehrbuches Almanca Ders Kitabı III

Alle Lektionen in dem vorliegenden Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı III“ beginnen mit einem Lesestück. Jedoch wird keiner dieser Lesetexte mit einem Bild oder mit Zeichnungen unterstützt. Bei der direkten Methode hingegen ist es üblich, dass die Lernstoffe mit alltagsbezogenen Dialogen vermittelt werden. Außerdem konzentriert sich die direkte Methode darauf, neue Themen mündlich einzuführen (Richards und Rodgers, 1986, S. 10). Bei der direkten Methode wurden neben den muttersprachlichen Lehranweisungen auch auf die Begriffsmerkmale der Muttersprache als Inhalt entfernt. Schon dran, dass die Lektionen mit Lesestücken ohne Grafik oder ausdrucksverleihenden Bildern beginnen, zeigt, dass dieses Lehrbuch nicht die Merkmale der direkten Methode trägt. Basierend auf die obengenannten Merkmale kann man behaupten, dass in den Einführungstexten dieses Lehrbuches auf den methodischen Wert der direkten Methode verzichtet wurde.

4.2.3. Übungstypen

Zu den typischen Übungstypen der direkten Methode gehören realitätsnahe Dialoge zu denen Frage-Antwort-Übungen gemacht werden und Gespräche bei denen das Nachsprechen und Nacherzählen gefördert werden. Diese Übungen werden einsprachig durchgeführt. Außerdem sind Lückentexte und das Auswendiglernen von Reimen, Lieder u.ä. auch typische Übungsformen der direkten Methode. Die Schreibfähigkeit wird durch Diktate und freie Aufsätze gefördert. (Balen, 2012, S. 15). Abbildung 4.2.3 gibt es keine Übung, zu deren Frage-Antwort-Übung bearbeitet werden kann:

Aber die Selimiye in Edirne ist Sinans grösstes Werk. Mit 77 Jahren hat er den Plan entworfen und mit 83 Jahren den Bau beendet. Nie wieder ist von einem so alten Künstler ein so wunderbares Werk geschaffen worden. Vier nadel-förmige Minarette überragen die gewaltige Kuppel. Diese ist $4\frac{1}{2}$ m höher und 3 m breiter als die der Ayasofya. Kaum ein europäischer Grossbau kann mit der Selimiye verglichen werden.

Sinans Bauten werden immer von der ganzen Welt bewundert, von jedem Türken aber mit besonderem Stolz und besonderer Vaterlandsliebe geschätzt werden.

Rätsel

Es gehört mir, und andere verwenden es mehr als ich.

Grammatik

Das Passiv:

Perfekt, Plusquamperfekt, Futur.

| | |
|---|--|
| Perfekt: | ich bin gelobt worden methedildim du bist gelobt worden usw. |
| Plusquamperfekt: | ich war gelobt worden methedilmıştim du warst gelobt worden usw. |
| Futur: | ich werde gelobt werden methedile- cegim du wirst gelobt werden usw. |
| Merke: Das Passiv wird gebildet aus dem Partizip Perfekt + werden. | |
| Das Partizip Perfekt von «werden» heisst worden (und nicht geworden) | |

Abbildung 4.2.3. *Übungen zur DM im Lehrwerk Almanca Dersi III*

Aus der obigen Abbildung ist zu erkennen, dass die Grammatikdarstellung das Lesestück beherrscht. Es gibt in dem vorliegenden Lehrbuch keine Frage-Antwort-Übungen zu den Lesestücken. Die Grammatik wird in diesem Lehrbuch in den Lektionen 1, 3, 5, 6 und 7 dargestellt. Dies bedeutet, dass Hinweise zu den grammatischen Regeln gegeben werden. Jedoch wird die Grammatik in der direkten Methode induktiv gelehrt. In der 2. Lektion kann man ein diesbezügliches Beispiel gut erkennen.

I. Objekt

- 1 { Ich gebe **dem Bruder das Buch**
Ich gebe **ihm das Buch**
- 2 { Ich gebe **es dem Bruder**
Ich gebe **es ihm**

Merke: Das Dativobjekt steht **vor** dem Akkusativobjekt.
Wenn das Akkusativobjekt ein Pronomen ist, so
steht es **vor** dem Dativobjekt.

Übung 2

Setze für die unterstrichenen Wörter das
Pronomen!

Der Staat bezahlt den Beamten pünktlich
ih Geld. Esin will **den Eltern diese** Geschichte
erzählen. Die Lehrerin hat **Türkân** den Schlüssel
gegeben. Unser Nachbar schenkt oft den Armen
Kleider. Hans schrieb **den Mitschülern** einen
langen Brief. Herr Gürsoy hat meinem Vater
einen neuen Pförtner empfohlen. Gib dem

Abbildung 4.2.4. Grammatikdarstellung zur DM im Lehrwerk *Almanca Dersi III*

Bei der direkten Methode geht es einschließlich um die Einsprachigkeit. Die Muttersprache wird in den Inhalt des Lehrbuches im sprachlichen Erwerbsprozess nicht mit eingebaut (Larsen-Freeman, 1986, S. 24). Darüber hinaus, ist die Übersetzung vollständig aus jeder Unterrichtsstufe verbannt. Unterrichtsaktivitäten werden nur in der Zielsprache durchgeführt. Demgegenüber geht es darum, wie die Übersetzungsübung im Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı III“ dargestellt wurde (siehe, Abbildung 4.2.5).

Übung 1

Übersetze!

Kann Metin heute abend zu uns kommen?
Metin darf heute abend zu uns kommen. Metin
muss heute abend zu uns kommen. Metin soll
heute abend zu uns kommen. Metin will heute
abend zu uns kommen.

Übung 2

Übersetze!

Bu parçayı okuyalım! Bu cümleler kolay
tercüme edilebilir. İyi yüzebilir misiniz? Evet,
iyi yüzebilirim. Hademe, çabuk gelsin. Bir kilo
şeker istiyorum. Bu kitabı satın almalısınız.
Almanca biliyor musunuz?

Übung 3

Setze in das Perfekt!

Meine Eltern wollten dich schon lange ein-
laden. Heute nacht hörte ich zweimal den Hund
bellen. Unsere Truppen sahen den Feind lan-
den. Viele Leute gehen in dem Stadtgarten spa-
zieren. Der Gast lässt die Gummischeuhe vor
der Tür stehen.

Abbildung 4.2.5. *Almanca Dersi III*, 1940, S.14

Als Grundlage der direkten Methode wird Hören und Sprechen in der Zielsprache durchgeführt. Das Hörverstehen im fremdsprachlichen Lernprozess wird in der direkten Methode durch Nachahmung verwirklicht, dass die die einfachste und wohl auch älteste Methode in der Ausspracheschulung ist (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 37). Im vorliegenden Buch „Almanca Ders Kitabı III“ gibt es gebrachte Arten der Sprechübungen, die die Geschichte von Standpunkt des Löwen in Stück vier (1940, S.18) erzählt werden und Schüler die Geschichte mit verteilten Rolle in Stück drei (1940, S. 14) sprechen. Im Lehrbuch ist es zu sehen, dass nicht zu jeder Lektion ausdrücklich eine Sprechübung gesetzt ist.

Zusammenfassend können wir sagen, dass das Lehrbuch “Almanca Ders Kitabı III” nicht nach dem methodischen Wert der direkten Methode gestaltet wurde.

4.3. Almanca Ders Kitabı I (1957)

Das vorliegende Lehrbuch, das von dem Direktorium für Veröffentlichungen des Maarif Vekaleti (das heutige Ministerium für nationale Erziehung (MEB)) genehmigt wurde, ist ein Lehrbuch aus dem Jahre 1957 von Besim Gürman, Cemal Köprülü, Dr. Kopf, Dr. Möller, Dr. Stern und Dr. Steuerwald, das vorbereitet wurde, um türkischen Schülern Deutsch zu lehren. Im Rahmen dieser Magisterarbeiten werden wir untersuchen, inwieweit dieses Lehrbuch die Merkmale der audiolingualen Methode beinhaltet. In diesem Rahmen wird das Erscheinungsjahr des Lehrbuches und der Zeitraum der audiolingualen Methode (1950er Jahre) in Betracht gezogen. Unter diesen Aspekten werden die eigentümlichen Merkmale der ALM (siehe Tabelle 3) bezugnehmend auf den Fremdsprachenunterricht analysiert.

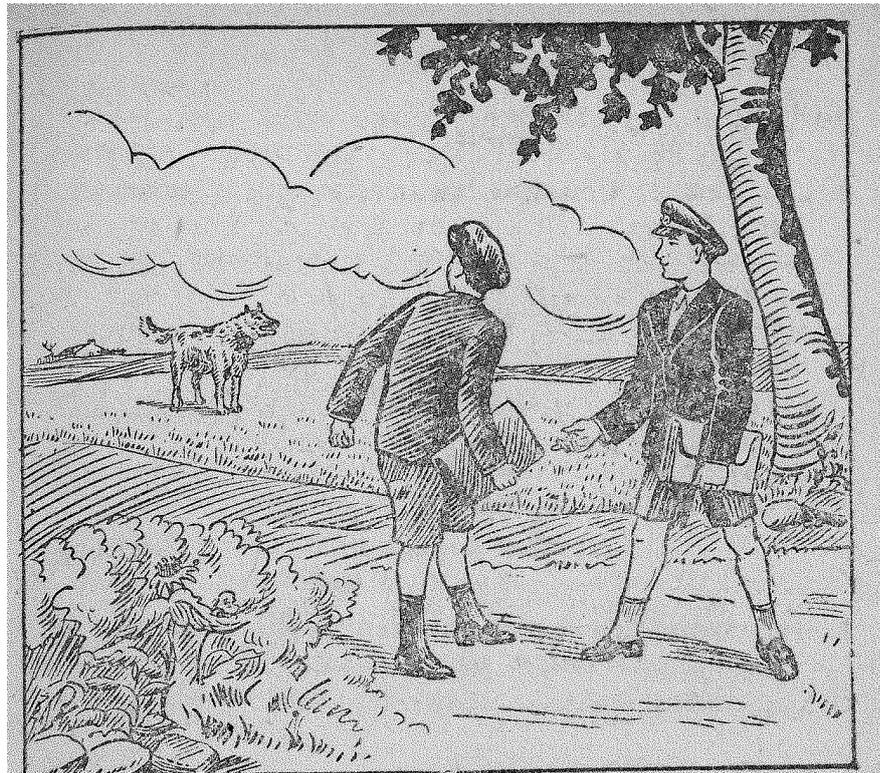
4.3.1. Aufbau des Lehrbuches

Das vorliegende Lehrbuch ist in 24 Lektionen eingeteilt. Jede Lektion beginnt mit einem Lesestück. In den meisten Lektionen gibt es zu den Texten oder Dialogen passende Bilder. Jedoch muss man erwähnen, dass es in den Lektionen 2, 12, 13, 14, 15 und 17 zu den Texten keine Bilder oder Zeichnungen vorhanden sind.

4.3.2. Lehrstoffe

Lehrbücher, die nach der audiolingualen Methode entwickelt wurden, enthalten Situationsbilder mit passenden Dialogen und Bilderfolgen mit Teilsituationen. Dazu beinhalten solche Lehrbücher kurze Texte mit Beispielsätzen, die das jeweilige Grammatikpensum enthalten (Neuner und Hunfeld, 1993, S.53). Bei der audiolingualen Methode konzentrieren sich die Texte im Lehrbuch auf drei Merkmale. Diese sind Aufmachung, die sprachliche Gestaltung (Sprachstil) und Funktion des Textes. Der Einführungstext des Lehrbuches bei der audiolingualen Methode ist im Druckbild gestaltet und es ist auf das Bild bezogen. Im Hinblick auf die sprachliche Gestaltung werden in den Texten oft Imperativformen verwendet. Die Texte werden in dieser Methode für ein bestimmtes Ziel verfasst, um den Lernenden bestimmte Information zu geben. Die Arten der Texte sind meistens Werbungen, Fahrpläne, Kochrezepte,

Zeitungsberichte, Märchen usw. (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 46). Demzufolge kann man sagen, dass die Texte des vorliegenden Buches „Almanca Ders Kitabı I“ passend zu der Aufmachung, Funktion und dem Sprachstil gestaltet sind. Ein Beispiel das sich in diesem vorliegenden Buch befindet, wird in Abbildung 4.3.1 folgendermaßen veranschaulicht:



STÜCK DREI

Lesestück

Orhan erzählt eine Geschichte.

Der Vater fragt: «Lernt Orhan schon lange Deutsch?» Der Bruder antwortet: «Nein, Orhan lernt noch nicht lange Deutsch.» Deutsch ist nicht schwer. Orhan erzählt schon eine Geschichte:

Das Wetter ist schön und warm. Turgut und Erkin gehen spazieren. Der Berg ist hoch. Das Feld ist grün. Kein Haus ist dort. Ein Hund kommt und bellt laut. Der Hund ist gross und schwarz. Turgut geht zurück und fragt: «Ist

Abbildung 4.3.1. Almanca Ders Kitabı I, 1957, S. 13

Die Strukturalisten deuten darauf hin, dass sich die Grammatik auf die Sprachanalyse konzentriert. Dieser Ansatz behauptet, dass jede Sprache über eigene Sprachsysteme verfügt und darauf basierend auch analysiert wird. Bei der audiolingualen Methode wird die Grammatik induktiv, rein synchronisch und deskriptiv untersucht (Liedke, 2005, S. 11). In einem Lehrbuch, das eng auf die audiolinguale Methode bezogen ist, wird die Grammatik durch verschiedene Ebenen der Sprachanalyse wie Phonologie (Aussprache, Betonung und Intonation), Morphologie (Wortbildung, Endungen, Präfixe, Komposita) und Syntax (Beziehungen der sprachlichen Elemente im Satz) untersucht. Nach dem obengenannten Ansatz kann man sagen, dass die Grammatikstruktur in der Muttersprache dargestellt wird. In diesem Buch wurde die Grammatikstruktur sowohl in der türkischen Sprache (Muttersprache) als auch in der deutschen Sprache (Zielsprache) eingeführt. Durch die folgende Abbildung 4.3.2 kann man die Beherrschung der Grammatik in der audiolingualen Methode besser verstehen.

| <i>Grammatik</i> | | | |
|-------------------------------|------------------------|-----------------------------|------------|
| Singular | Plural | | |
| ich bin zu Hause | evdeyim | wir sind zu Hause | evdeyiz |
| du bist zu Hause | evdesin | ihr seid zu Hause | evdesiniz |
| er | } ist zu Hause evdedir | sie sind zu Hause | evdedirler |
| sie | | Sie sind zu Hause | evdesiniz |
| es | | | |
| | evdesiniz | { ihr seid zu Hause | |
| | | { Sie sind zu Hause | |
| Das Personalpronomen | | | |
| ich | ben | wir | biz |
| du | sen | ihr | siz |
| er | } o | sie | onlar |
| sie | | Sie | siz |
| es | | | |
| Ist der Herr zu Hause? | | Ja, er ist zu Hause. | |
| Ist die Tür offen? | | Ja, sie ist offen. | |
| Ist das Wetter schön? | | Ja, es ist schön. | |
| Sind die Freunde hier? | | Ja, sie sind hier. | |
| Der Infinitiv | | | |
| lernen = öğrenmek | | | |
| Der Imperativ | | | |
| lerne = öğren | | | |
| lernt = öğrenin | | | |
| lernen Sie = öğreniniz | | | |

Abbildung 4.3.2. Grammatikdarstellung im Lehrwerk *Almanca Ders Kitabı I*, 1957, S.

Ähnliche Grammatikdarstellungen wie in Abb. 7 sind in allen Lektionen dieses Lehrbuches wiederzufinden. Wenn man das vorliegende Lehrbuch nach diesem Aspekt berücksichtigt, kann man behaupten, dass es im Kontext der Beherrschung der Grammatik der audiolingualen Methode entsprechend ist.

Laut dem strukturalistischen Ansatz werden die differenziellen fremdsprachlichen Formen beschrieben, damit die Fremdsprachenlerner die Muttersprache und die Fremdsprache kontrastiv beschreiben und vergleichen können (Henrici, 2001, S. 844). Wie auch bei der direkten Methode wird das Grammatikpensum bei der audiolingualen Methode induktiv gelehrt.

4.3.3. Übungstypen

Bei der audiolingualen Methode haben Dialogübungen eine wichtige Rolle. Außerdem haben auch die Frage-Antwort-Übungen, die mit den Texten verbunden sind eine große Bedeutung. In diesem Lehrbuch, das in 24 Lektionen aufgeteilt ist, befinden sich zu den einzelnen Einführungstexten keine solchen Übungstypen. Nach den Einführungstexten wird sofort die Grammatikdarstellung hervorgehoben. Diesbezüglich wird ein Beispiel folgendermaßen veranschaulicht:



STÜCK SIEBEN

Lesestück

Zeit ist Geld.

Der Arzt Dr. Eisenbart ist sehr berühmt. Er sagt immer:

«Zeit ist Geld!»

Die Kranken kommen und gehen. Das Wartezimmer ist gross. Dort hängt eine Tafel:

32

ZEIT IST GELD.
ERST DIE KLEIDER AUSZIEHEN!
DANN EINTRETEN!

Eines Tages kommt ein Herr. Er trägt eine Mappe. Die Mappe ist dick. Der Herr sieht die Tafel nicht, Er geht schnell und öffnet die Tür. Der Arzt sieht den Mann und sagt:

«Bitte, die Kleider ausziehen!»

«Aber ich bitte sehr», sagt der Herr.

«Hinaus! Die Kleider ausziehen!» ruft der Arzt und schliesst die Tür. Der Herr öffnet die Tür noch einmal und sagt:

«Entschuldigen Sie bitte...!»

«Hinaus! Ausziehen!» schreit der Arzt.

Fünf Minuten später öffnet der Herr die Tür wieder. Jetzt ist er fast nackt. Er trägt nur die Mappe.

«Bitte sehr!» sagt der Arzt.

Der Mann zeigt einen Schein und sagt:

«Entschuldigen Sie bitte, Herr Doktor, ich bin der Steuerbeamte. Hier ist der Steuerschein. Bitte, unterschreiben Sie!»

Grammatik

Wen sieht der Arzt?
Doktor kimî görüyor?

Der Arzt sieht **den Mann**.

Doktor adamı görüyor.

Der Arzt sieht **die Frau**.

Doktor kadını görüyor.

Der Arzt sieht **das Kind**.

Doktor çocuğu görüyor.

Was sieht der Arzt?
Doktor neyi görüyor?

Der Arzt sieht **den Schein**.

Doktor pusulayı görüyor.

Der Arzt sieht **die Mappe**.

Doktor çantayı görüyor.

Der Arzt sieht **das Geld**.

Doktor parayı görüyor.

Abbildung 4.3.3. Einführungstext im Lehrbuch *Almanca Ders Kitabı I*, 1957, S. 31-32

In allen Lektionen dieses Lehrbuches werden Sprechübungen hervorgehoben. Auch spielen die Phonetik und die dazugehörenden Übungen eine große Rolle und sind in die Lektionen 1, 2, 3, 4, 5 und 6 dieses Lehrbuches mit involviert.

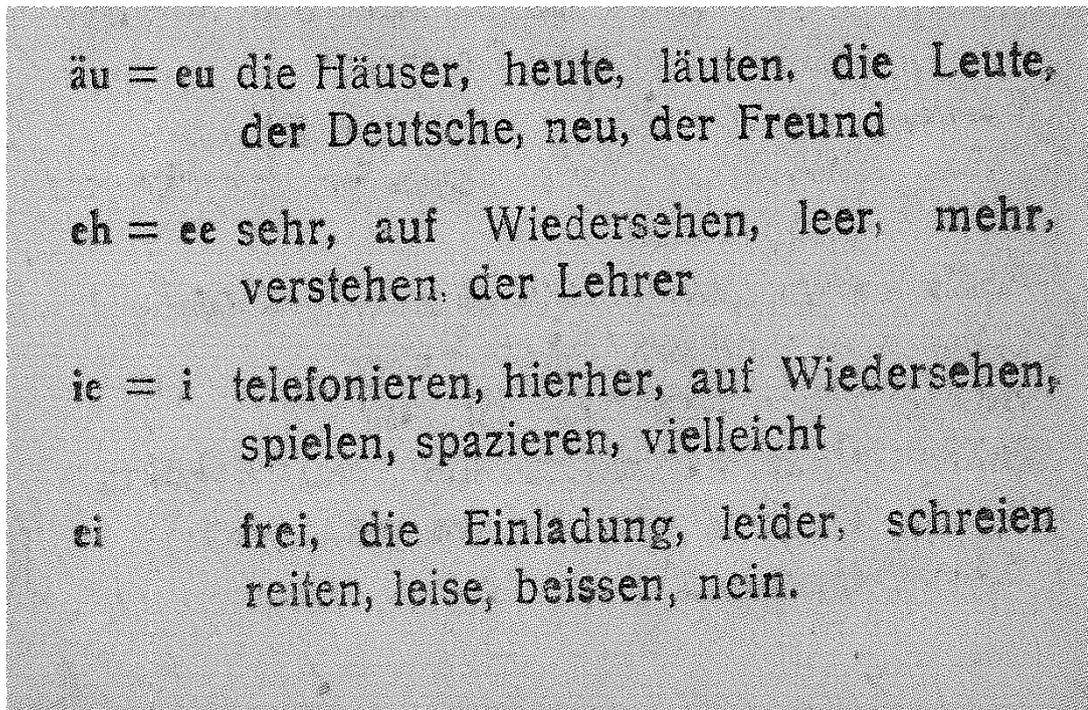


Abbildung 4.3.4. *Phonetik im Lehrwerk Almanca Ders Kitabı I, 1957, S. 26*

Aus diesen Perspektiven sind diese obengenannten Übungsformen der audiolingualen Methode ähnlich der direkten Methode.

Aber das eigenartige Merkmal der audiolingualen Methode ist der Einsatz von audiolingualen Unterrichtsmedien. Bei dieser Methode werden die technischen Medien wie Tonband, Kassette, CD usw. in das Lehrbuch mit integriert, die zum Fremdsprachenerwerbsprozess beitragen (Balen, 2012, S. 20). Wenn man die Übungen des vorliegenden Lehrbuches untersucht, kann man feststellen, dass keine der Übungsbeispiele durch auditive Medien oder Drillübungen unterstützt wird.

Abschließend kann man sagen, dass das Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı I (1957)“ auf den methodischen Wert der audiolingualen Methode verzichtet. Bei der audiolingualen Methode steht sowohl das Hörverstehen als auch die Sprachfertigkeit im Vordergrund. Die Sprachfertigkeit wird in diesem Lehrbuch nicht mit den erforderlichen Unterstützungen gefördert.

4.4. Almanca Ders Kitabı I (1957)

Das vorliegende Lehrbuch, das von dem Direktorium für Veröffentlichungen des Maarif Vekaleti (das heutige Ministerium für nationale Erziehung (MEB)) genehmigt wurde, ist ein Lehrbuch aus dem Jahre 1957 von Besim Gürman, Cemal Köprülü, Dr.

Kopf, Dr. Möller, Dr. Stern und Dr. Steuerwald, das vorbereitet wurde, um türkischen Schülern Deutsch zu lehren. Im Rahmen dieser Magisterarbeit wurde im Kontext der audiolingualen und der vermittelnden Methode untersucht, inwieweit die Merkmale dieser beiden Methoden in Lehrbüchern beinhaltet wurde. Der Grund dafür ist, dass diese beiden Methoden des Fremdsprachenunterrichts äquivalent zu dem gleichen Zeitraum entwickelt wurden. Die vermittelnde Methode entstand in Deutschland, um hier lebenden Ausländern die deutsche Sprache zu lehren. Währenddessen wurde die audiolinguale Methode im fremdsprachlichen Lernprozess im gleichen Zeitraum weitgehend weltweit beherrscht. Nachdem wir das vorliegende Lehrbuch nach den Merkmalen der audiolingualen Methode des Fremdsprachenunterrichts untersucht haben, kam heraus, dass das vorliegende Lehrbuch nicht entsprechend dieser Methode gestaltet wurde. Deshalb wird dieses Lehrbuch nun nach den festgelegten Merkmalen der vermittelnden Methode analysiert.

4.4.1. Aufbau des Lehrbuches

Wie auch schon bei der audiolingualen Methode erwähnt, besteht das Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı I (1957)“ aus 24 Lektionen. Jede Lektion beginnt mit einem Lesestück. In den meisten Lektionen gibt es zu den Texten oder Dialogen passende Bilder. Jedoch muss man erwähnen, dass es in den Lektionen 2, 12, 13, 14, 15 und 17 zu den Texten keine Bilder oder Zeichnungen vorhanden sind.

4.4.2. Lehrstoffe

In Lehrwerken, die nach der vermittelnden Methode gestaltet wurden, beginnen die Lektionen mit einem Lesestück und dazugehörigen Bildern. Wenn man das vorliegende Lehrbuch untersucht, kann man feststellen, dass außer in den Lektionen außer 2, 12, 13, 15 und 17, Texte mit dazugehörigen Bildern vorhanden sind. Besonders charakteristisch für die audiolinguale Methode und Grammatik-Übersetzungsmethode ist ein gestaltetes Lehrbuch unter der vermittelnden Methode. Mit anderen Worten geht es um eine Kombination von Elementen und Merkmalen der genannten Methode.

Ein Beispiel aus dem Lehrbuch beherrscht in der Abbildung 4.4.1 wie folgt:



STÜCK SECHS

Lesestück

Lernen ist gut, Sprechen ist besser.

Heiling: «Efendim, lütfen...»

Orhan: «Guten Tag! Sind Sie Deutscher?»

Heiling: «Wie? Sie sprechen Deutsch?»

Orhan: «Noch nicht lange. Ich bin Schüler.
Wir lernen jetzt Deutsch.»

Heiling: «Sie sprechen aber schon gut.»

Orhan: «Wirklich? Bitte, sagen Sie: Spreche ich
nicht falsch?»

Heiling: «Nein, Sie sprechen ganz richtig.»

Orhan: «Ich heiße Orhan Kaya.»

Heiling: Ich heiße Hans Heiling.»

Orhan: «Was machen Sie hier, Herr Heiling?»

Heiling: «Hier ist eine Fabrik, nicht wahr?»

Orhan: «Ja, sie ist ganz neu.»

Abbildung 4.4.1. Ein Beispiel für Lesestück im Lehrbuch *Almanca Ders Kitabı I*, 1957, S. 27

Der Text mit dem passenden Bild im vorliegenden Lehrbuch wurde nach der vermittelnden Methode gestaltet. Demgegenüber kann man nicht behaupten, dass die

sprachliche Gestaltung nach der vermittelnden Methode konstruiert wurde, da bei dieser Methode die Einsprachigkeit eine zentrale Rolle spielt. Der Text beinhaltet muttersprachliche Begriffselemente wie "Efendim, lütfen" und den türkischen Namen „Orhan Kaya". Genauso wie bei der audiolingualen Methode beinhaltet der Lehrstoff bei der vermittelnden Methode keine muttersprachlichen Elemente.

Die Grammatikdarstellung wird wie bei der Grammatik-Übersetzungsmethode gleich nach dem Text dargestellt. Als erstes werden die Grammatikdarstellungen mit dem Beispielen zu den neuen Grammatikregeln vorgestellt. Dieses Merkmal kann man auch bei der audiolingualen Methode bei der Wiedergabe der Grammatik vorfinden. Ein Beispiel zu diesem genannten Merkmal wird folgendermaßen gegeben:

66

Bett liegt Orhans Hund. Er heisst Duman. Duman ist faul und schläft jetzt. An der Wand hängt ein Bild. Ein Stuhl steht neben dem Tisch. Vor dem Fenster steht noch ein Stuhl. Zwischen dem Fenster und dem Schrank ist ein Bücherbrett.

Orhan wohnt gern in diesem Zimmer.

Sprichwort

Morgenstund' hat Gold im Mund.

Er keri kalkun kuzunu *Grammatik*

wo? nerede?

| | | | | |
|----------|-----|-------|--------|---------------------|
| in | dem | Tisch | masa | icinde |
| auf | dem | Tisch | masa | üstünde |
| neben | dem | Tisch | masa | yanında |
| an | dem | Tisch | masa | yanında |
| über | dem | Tisch | masa | üzerinde |
| unter | dem | Tisch | masa | altında |
| hinter | dem | Tisch | masa | arkasında |
| vor | dem | Tisch | masa | önünde |
| zwischen | dem | Tisch | } masa | } sandalye arasında |
| | | und | | |
| | | Stuhl | | |

Neun Präpositionen:
in, auf, neben, an, über, unter, hinter, vor, zwischen.
Ich frage: wo?
Hier haben diese neun Präpositionen den **Dativ**.

Lerne das Verb:
schlafen

| | |
|-----|-----------|
| ich | schlafe |
| du | schläfst |
| er | } schläft |
| sie | |
| es | |
| wir | schlafen |
| ihr | schlaft |
| sie | schlafen |
| Sie | schlafen |

Abbildung 4.4.2. Grammatikdarstellung im Lehrbuch *Almanca Ders Kitabı I*, 1957, S. 56

An der Abbildung ist genau zu erkennen, dass die Grammatik nach dem Text dargestellt wurde. Aber hier gibt es eine Desintegration der Grammatikdarstellung in die

vermittelnde Methode. Wenn man sich die oben veranschaulichte Abbildung genauer ansieht, wendet es sich bei der Grammatikdarstellung von der vermittelnden Methode ab, indem dieses in der Muttersprache übertragen wird.

4.4.3. Übungstypen

Bei der vermittelnden Methode sind üblicherweise alle Übungsformen charakteristisch für die audiolinguale Methode (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 79). Bei Lehrbüchern, die nach der vermittelnden Methode gestaltet wurden, werden die Übungen direkt nach der Grammatikdarstellung angeboten.

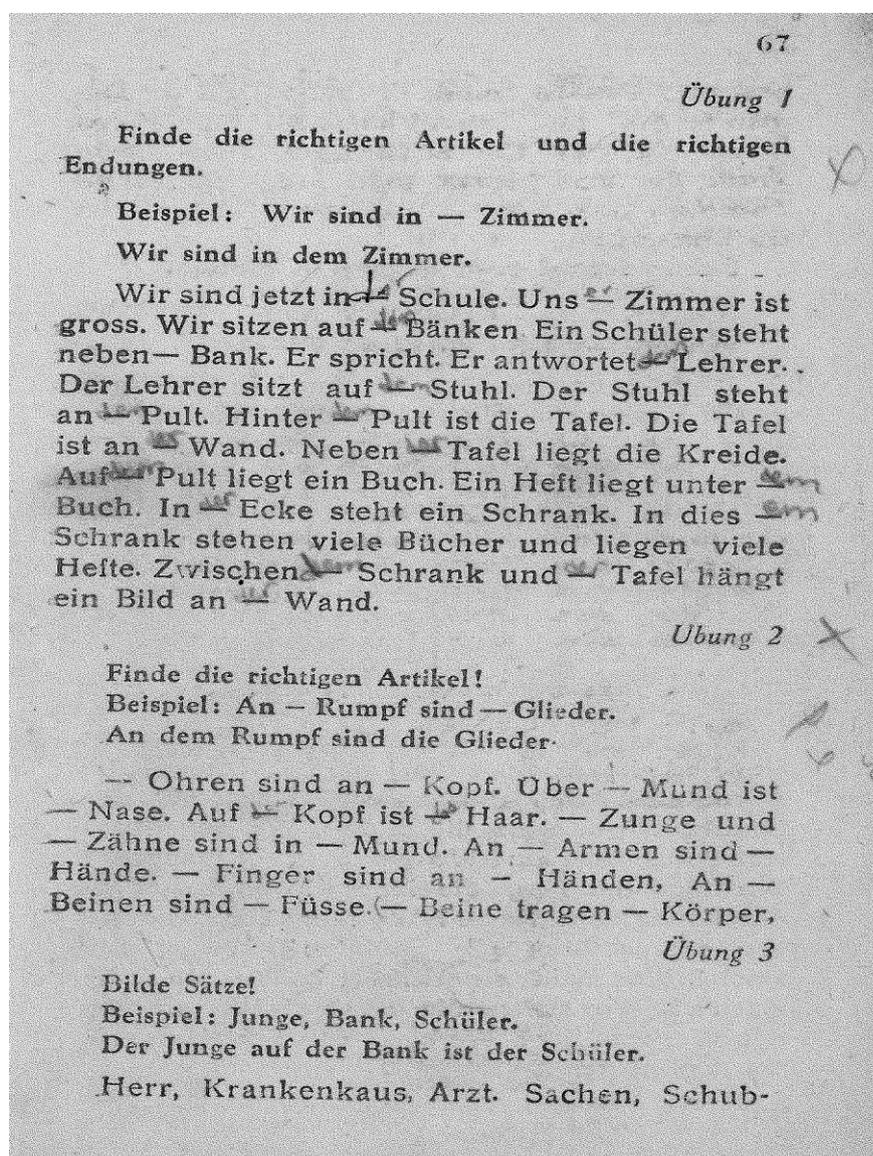


Abbildung 4.4.3. Übungen im Lehrwerk *Almanca Ders Kitabı I*, 1957, S. 67

Die Übungsformen in der obigen Abbildung sind geeignet für die vermittelnde Methode. Laut Neuner und Hunfeld (1993) sind Lückentexte, Einsetzübungen und Umformungsübungen typische Übungsformen der vermittelnden Methode. Demnach kann man behaupten, dass die Übungstypen des vorliegenden Lehrbuches „Almanca Ders Kitabı I“ nach der vermittelnden Methode verfasst wurde.

Abschließend kann man sagen, dass dieses Lehrbuch im Hinblick auf den Inhalt des Textes und die sprachliche Gestaltung der Grammatikdarstellung, der vermittelnden Methode entsprechend ist. Aber man muss beachten, dass dieses Lehrbuch auf den methodischen Wert der vermittelnden Methode verzichtet, indem man die Aufmachung des Textes, die Übungstypen und sich den Aufbau des Lehrbuches vor Augen hält. Aber es kann im Rahmen dieser Magisterarbeit in Frage kommen.

4.5. Almanca Ders Kitabı I (1963)

Dieses Lehrwerk, das vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) genehmigt wurde, ist ein Lehrbuch aus dem Jahre 1963 das von Besim Gürman, Cemal Köprülü, Dr. Kopf, Dr. Möller, Dr. Stern und Dr. Steuerwald vorbereitet wurde, um türkischen Schülern Deutsch zu lehren. Im Rahmen dieser Magisterarbeit werden wir untersuchen, inwieweit dieses Lehrbuch die Merkmale der audiovisuellen Methode beinhaltet. Im Analyseprozess wurde das Erscheinungsdatum des Lehrbuches und der Zeitraum der audiovisuellen Methode vor Auge gehalten. Mit diesem Zweck wurden die festgelegten Merkmale unter dem Kapitel des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt (siehe Tabelle).

Im türkischen Bildungswesen werden nur Lehrbücher verwendet, die im „Tebliğler Dergisi“ aufgeführt sind und vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) genehmigt werden. In dieser Magisterarbeit erreichte man als Ergebnis, dass das vorliegende Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı I (1963)“ im Hinblick auf die sprachliche Gestaltung, die Aufmachung und den Aufbau des Lehrbuches mit dem Lehrbuch aus dem Jahre 1957 in gleicherweise gestaltet wurde. Außerdem sind die Inhalte der Lesetexte und der Übungen gleichgeblieben.

Schlussendlich kann man sagen, dass das vorliegende Lehrbuch nicht der audiovisuellen Methode entsprechend gestaltet wurde. Dabei wurden die Ergebnisse, die unter der audiolingualen und der vermittelnden Methode erreicht wurden berücksichtigt.

4.6. Texte und Situationen I (1974)

Dieses Lehrbuch, das vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) genehmigt wurde, ist ein Lehrbuch aus dem Jahre 1974 von Meliha Toprak, Bilge Aydoğan und Hilmi Pekşirin, um türkischen Schülern Deutsch zu lehren. Im Rahmen dieser Magisterarbeit wurde untersucht, inwieweit dieses Lehrbuch die Merkmale der kommunikativen Methode beinhaltet. Im Analyseprozess wurde das Erscheinungsjahr des Lehrbuches und der Zeitraum der kommunikativen Methode vor Augen gehalten. Dementsprechend wurden die festgelegten Merkmale unter dem Kapitel des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt. (siehe 3.6.1).

4.6.1. Aufbau des Lehrbuches

Dieses vorliegende Lehrbuch „Texte und Situation“ beinhaltet 5 Lektionen. Jede Lektion beginnt mit einem Kommunikationsanlass, dass mit einem Dialog eingeführt wird. Alle Lektionen in diesem Lehrbuch wurden nach demselben Schema aufgebaut. In der folgenden Abbildung kann man den Aufbau dieses Lehrbuches genau erkennen.

| INHALT . 2310191947 | | Seits |
|---|--|-------|
| KAPITEL 1 | | 5 |
| Kommunikationsanlaß: <i>Jemand möchte etwas räumlich einordnen</i> | | |
| Formalstoff: <i> Lokale Präpositionen, Adjektiv-Deklination</i> | | |
| I. SITUATIONEN | | 5 |
| II. EIN GESPRÄCH: <i>Manfred richtet sein Zimmer ein</i> | | 12 |
| III. SCHEMA DER SPRACHLICHEN MITTEL | | 13 |
| IV. ÜBUNGEN | | 16 |
| V. TEXTE: <i>Das Wohnen im Hochhaus</i> | | 23 |
| <i>Alle Menschen neben uns</i> | | 28 |
| KAPITEL 2 | | 31 |
| Kommunikationsanlaß: <i>Jemand möchte etwas als möglich/unmöglich darstellen</i> | | |
| Formalstoff: <i> Infinitiv + zu, Adjektiv-Deklination, Genitiv</i> | | |
| I. SITUATIONEN | | 31 |
| II. EIN TELEFONGESPRÄCH: <i>Eine Verabredung</i> | | 36 |
| III. SCHEMA DER SPRACHLICHEN MITTEL | | 37 |
| IV. ÜBUNGEN | | 38 |
| V. TEXTE: <i>Auf dem Rummelplatz</i> | | 40 |
| <i>Das Motorrad</i> | | 46 |
| KAPITEL 3 | | 49 |
| Kommunikationsanlaß: <i>Jemand möchte etwas wissen</i> | | |
| Formalstoff: <i> Plusquamperfekt, hören, sehen, bleiben + Infinitiv, Passiv</i> | | |
| I. SITUATIONEN | | 49 |
| II. EIN INTERVIEW: <i>Unfallarzt Dr. Behrendt</i> | | 54 |
| III. SCHEMA DER SPRACHLICHEN MITTEL | | 55 |
| IV. ÜBUNGEN | | 57 |
| V. TEXTE: <i>Feuerwehrmann Brunos hundertster Einsatz</i> | | 63 |
| <i>Jugend forscht</i> | | 66 |
| KAPITEL 4 | | 69 |
| Kommunikationsanlaß: <i>Jemand möchte etwas haben/lun</i> | | |
| Formalstoff: <i> Adjektiv-Deklination</i> | | |
| I. SITUATIONEN | | 69 |
| II. EIN GESPRÄCH: <i>Beim Kleiderkauf</i> | | 73 |
| III. SCHEMA DER SPRACHLICHEN MITTEL | | 74 |
| IV. ÜBUNGEN | | 75 |
| V. TEXTE: <i>Der kluge Schneider</i> | | 81 |
| <i>Supermarkt</i> | | 84 |
| KAPITEL 5 | | 88 |
| Kommunikationsanlaß: <i>Jemand möchte etwas veranlassen/unterbinden</i> | | |
| Formalstoff: <i> brauchen + zu + Infinitiv, lassen + Infinitiv, Tempus + hätte mit wenn und als, Adjektiv-Deklination</i> | | |
| I. SITUATIONEN | | 88 |
| II. EIN GESPRÄCH: <i>Auf dem Bahnsteig</i> | | 96 |
| III. SCHEMA DER SPRACHLICHEN MITTEL | | 97 |
| IV. ÜBUNGEN | | 98 |
| V. TEXTE: <i>Eine Reise nach Köln in der Postkutsche</i> | | 105 |
| <i>Hausgemeinschaftsordnung</i> | | 108 |
| ANHANG ZUR GRAMMATIK | | |
| Kapitel 1 | | 110 |
| Kapitel 2 | | 114 |
| Kapitel 3 | | 119 |
| Kapitel 4 | | 126 |
| Kapitel 5 | | 128 |
| WÖRTERVERZEICHNIS | | 135 |
| LISTE DER UNREGELMÄSSIGEN VERBEN | | 136 |

Abbildung 4.6.1. Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches *Texte und Situationen*, 1974

4.6.2. Lehrstoffe

Bei der kommunikativen Methode ist die Kommunikationsfähigkeit das wichtigste Lernziel. Themen der Lehrbücher orientieren sich nach den Grundbedürfnissen (Essen, Wohnen, Liebe usw.) der Lernenden. Die Lehrbücher, die eng mit der kommunikativen Methode verbunden sind, beginnen mit Dialogen, die auf die Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet sind (siehe Abb. 4.6.2).

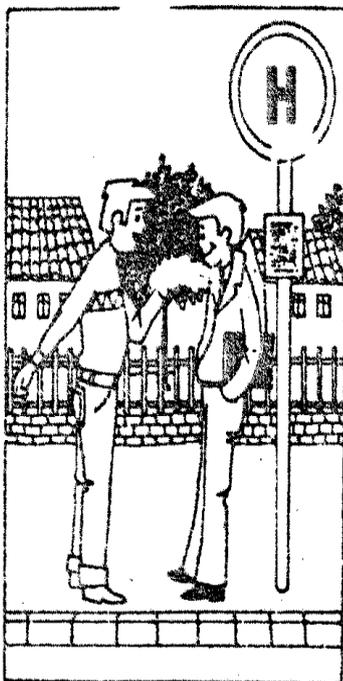
2

KAPITEL ZWEI

Kommunikationsanlaß:
Jemand möchte etwas als möglich/unmöglich darstellen

Formalstoff: Infinitiv mit zu,
Adjektiv-Deklination, Genitiv

I. SITUATIONEN



I. Bus verpaßt

A: Entschuldigen Sie bitte, ich habe eben den Bus verpaßt. Gibt es heute noch eine Möglichkeit, nach Flottbek zu kommen?

verpassen
e Möglichkeit,
keit, -en

B: Oh, es ist schon spät - Sie können nur noch mit der S-Bahn fahren.

A: Ah ja und wo ist die nächste Haltestelle?

B: Gehen Sie geradeaus, dann zweite Straße rechts.

A: Vielen Dank.

Abbildung 4.6.2. Dialog Beispiel im Lehrbuch *Texte und Situationen*, 1974, S. 31

Bei dieser Methode wird die Lehre der Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Lehre alltagspraktisch verwendbarer mündlicher oder schriftlicher Äußerungen

untergeordnet, mit denen bestimmte „Sprecherintentionen“ realisiert werden (Liedke, 2005, S. 15). In dem vorliegenden Lehrbuch wird die Grammatik vollständig dieser Definition entsprechend dargestellt (siehe Abb. 4.6.3).

Kommunikationsanlaß :
Jemand möchte etwas wissen

Formalstoff :
Plusquamperfekt ; hören, sehen,
bleiben + Infinitiv; Passiv

I. SITUATIONEN



1. Auf dem Bahnhof

- A. : Können Sie mir sagen, wann der nächste Zug nach Köln fährt?
 B. : Nach Köln? 22.30 Uhr.
 A. : Wissen Sie, ob er einen Schlafwagen hat?
 B. : Natürlich, die Schlafwagen befinden sich am Ende des Zuges.
 A. : Vielen Dank!

Fragen Sie den Beamten :
 Wann fährt der nächste Zug nach

| |
|-------------|
| Düsseldorf? |
| Hannover? |
| Frankfurt? |
| Münster? |
| . |
| . |

Wann kommt der Zug in

| |
|------------|
| Düsseldorf |
| Hannover |
| . |
| . |

 an?

Hat der Zug einen Speisewagen?
 Muß ich umsteigen? Wo?
 Von welchem Bahnsteig fährt der Zug ab?

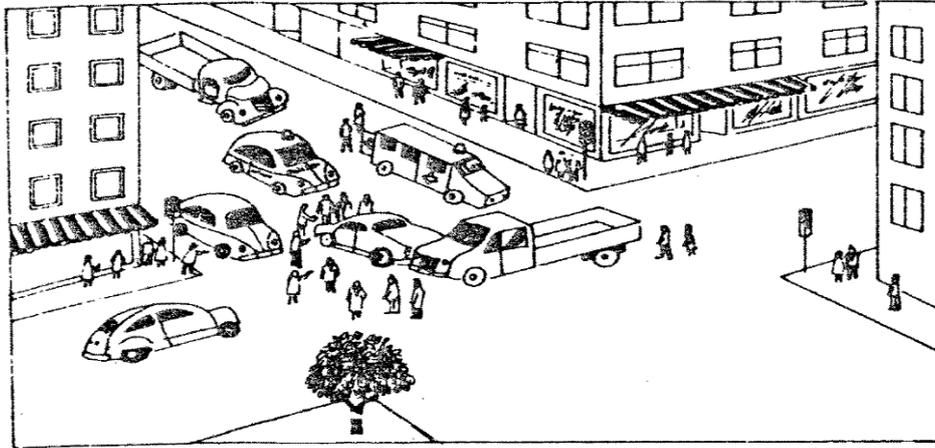
e Speise,-n
 umsteigen
 r Bahnsteig,-e

Fragen Sie höflicher :
 Können Sie mir sagen, wann der nächste Zug nach Düsseldorf fährt?
 Könnten Sie mir sagen, ob er einen Speisewagen hat?
 Wissen Sie,

Abbildung 4.6.3. Texte und Situationen, 1974, S. 49

Die kommunikative Methode konzentriert sich auf pragmatisch sinnvolle Rollen und Situationen (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 94). Also wenn ein Lernender in das Zielsprachenland fährt, lernt er dort, die Rolle in der Fremdsprache zu verstehen. Hier

geht es um das pragmatische und funktionale Konzept der Zielsprache. Dieses Lehrbuch befasst sich häufig mit solchen Rollen (siehe Abb. 4.6.4).



3. Am Unfallort

Was ist passiert?

A.: *Verzeihung, wie ist denn das passiert hier?*

B.: *Tut mir leid, ich komme auch gerade erst.*

erst

A.: *Haben Sie den Unfall gesehen?*

C.: *Ja, der Junge dort ist vor den LKW gelaufen*

A.: *Ist jemand verletzt worden?*

verletzen

C.: *Das kann ich leider nicht sagen.*



Zeugen gesucht

Polizist: *Sagen Sie, haben Sie den Hergang gesehen?*

Passant: *Natürlich!*

Polizist: *Darf ich Sie als Zeugen notieren?*

notieren

Passant: *Selbstverständlich!*

Polizist: *Ihren Namen bitte?*

r Name,-n

Passant: *Thomas Becker.*

Polizist: *Geboren?*

Passant: *5. Juni 1945*

Polizist: *Geburtsort?*

Passant: *Hameln.*

Polizist: *Anschrift?*

e Anschrift.
-en

Abbildung 4.6.4. *Texte und Situationen, 1974, S. 52*

4.6.3. Übungstypen

In Lehrbüchern, die nach der kommunikativen Methode entstanden sind, werden in Übungen realitätsnahe Sprachverwendungsweisen durchgespielt (simuliert) (Neuner und Hunfeld, S. 103). Die Übungen konzentrieren sich auf die sprachlichen Handlungen aus Alltagsrealitäten (siehe Abb. 4.6.5).

Zwei Zeitungsmeldungen vom nächsten Tag:

Bei Rot über die Kreuzung gefahren

Ein schwerer Unfall ereignete sich gestern auf dem Mittelweg. Ein LKW fuhr bei Rot über die Kreuzung Rabenstr. und stieß dabei mit einem PKW zusammen. Dabei wurde ein Junge schwer verletzt. Die Kreuzung mußte für längere Zeit gesperrt werden.

sich ereignen
e Kreuzung.
-en
→ sperren

Unfallarzt rettet 16-jährigen

Durch die schnelle Reaktion eines Arztes und den Einsatz eines Sauerstoffgerätes am Unfallort konnte gestern ein schwer verletzter Junge gerettet werden. Der 16-jährige war bei Rot über die Kreuzung Mittelweg/Rabenstraße gelaufen. Dabei wurde er von einem LKW angefahren, der wiederum mit einem PKW zusammenstieß. Der Zugang zur Rabenstraße war mehrere Stunden gesperrt.

durch
r Einsatz, ge
retten

Fragen Sie einige Passanten :

Verzeihung,
Entschuldigung,
Sagen Sie,

wie ist denn das hier passiert?
was ist denn hier passiert?
haben Sie den Unfall gesehen?
ist jemand verletzt worden?
konnte der Junge gerettet werden?
wurde der Fahrer des LKW verletzt?
hat der Fahrer den Jungen denn nicht gesehen?
ist der Junge bei Rot über die Kreuzung gelaufen?
ist der LKW bei Rot über die Kreuzung gefahren?
hat schon jemand die Polizei gerufen?
hat schon jemand einen Arzt gerufen?

r Fahrer.-

Abbildung 4.6.5. Übungstypen im Lehrbuch *Texte und Situationen*, 1974, S. 53

In der obigen Abbildung wird ein Zeitungsartikel dargestellt. Die Lernenden müssen diesen Text lesen und anschließend in der Zielsprache (Deutsch) einer anderen Person den Vorgang schildern. Abschließend kann man sagen, dass das vorliegende Lehrbuch „Texte und Situationen“ nach den Kriterien der kommunikativen Methode, die im Rahmen dieser Magisterarbeit festgelegt wurde dem methodischen Wert der kommunikativen Methode entsprechend ist.

4.7. Texte und Situationen II (2006)

Dieses Lehrbuch, das vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) genehmigt wurde, ist ein Lehrbuch aus dem Jahre 2006 von Meliha Toprak, Bilge Aydoğan und Hilmi Pekşirin, um türkischen Schülern Deutsch zu lehren. Im Rahmen dieser Magisterarbeit wurde untersucht, inwieweit dieses Lehrbuch die Merkmale des interkulturellen Ansatzes beinhaltet. Im Analyseprozess wurde das Erscheinungsjahr des Lehrbuches und der Zeitraum des interkulturellen Ansatzes vor Augen gehalten. Mit diesem Zweck wurden die festgelegten Merkmale unter dem Kapitel des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt (siehe Tabelle).

Das vorliegende Lehrbuch „Texte und Situationen II“ ist mit dem Lehrbuch von 1974 im Hinblick auf die sprachliche Gestaltung, die Aufmachung und den Aufbau des Lehrbuches (siehe Abb. 4.6.7) identisch. Beide Lehrbücher wurden im türkischen Bildungssystem, die in „Tebliğler Dergisi“ aufgeführt wurden, mit der Genehmigung vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) veröffentlicht.

| I N H A L T | | Seite |
|--|--|-------|
| KAPITEL 1 | | |
| Kommunikationsanlass: Beurteilung und Vergleich von Sachverhalten | | |
| Formalstoff: Komparation | | |
| I. SITUATIONEN | | 1 |
| II. EIN GESPRÄCH: <i>Zimmersuche</i> | | 8 |
| III. SCHEMA DER SPRACHLICHEN MITTEL | | 9 |
| IV. ÜBUNGEN | | 12 |
| V. TEXTE: <i>Rundfahrt durch Köln</i> | | 23 |
| <i>Meinungsfrage einer deutschen Frauenzeitschrift</i> | | 28 |
| KAPITEL 2 | | |
| Kommunikationsanlass: Motivation von Sachverhalten | | |
| Formalstoff: Nebensätze mit <i>well, um ... zu, damit</i> | | |
| I. SITUATIONEN | | 31 |
| II. EIN INTERVIEW: <i>Auf der Abschlussfeier des Heinrich-Heine-Gymnasiums</i> | | 37 |
| III. SCHEMA DER SPRACHLICHEN MITTEL | | 38 |
| IV. ÜBUNGEN | | 41 |
| V. TEXTE: <i>Viele haben sich für einen praktischen Beruf entschieden</i> | | 50 |
| <i>Friedrich Wilhelm Raiffeisen</i> | | 53 |
| KAPITEL 3 | | |
| Kommunikationsanlass: Zeitliche Einordnung von Sachverhalten | | |
| Formalstoff: Zeitangaben; temporale Nebensätze | | |
| I. SITUATIONEN | | 57 |
| II. EIN GESPRÄCH: <i>Herr Degenhard stellt sich vor</i> | | 66 |
| III. SCHEMA DER SPRACHLICHEN MITTEL | | 68 |
| IV. ÜBUNGEN | | 74 |
| V. TEXTE: <i>Schichtwechsel</i> | | 80 |
| <i>Bruno H., Hausfrau</i> | | 86 |
| KAPITEL 4 | | |
| Kommunikationsanlass: <i>Erzogene Alternativen zur Wirklichkeit</i> | | |
| Formalstoff: <i>Konjunktiv II; Nebensätze mit obwohl (Konzessivsätze)</i> | | |
| I. SITUATIONEN | | 88 |
| II. EIN INTERVIEW: <i>Schule und Gemeindehaus gleich wichtig</i> | | 100 |
| III. SCHEMA DER SPRACHLICHEN MITTEL | | 103 |
| IV. ÜBUNGEN | | 104 |
| V. TEXTE: <i>Wenn ich Bürgermeister wäre</i> | | 109 |
| <i>Rotkäppchen</i> | | 115 |
| <i>Das kleine Mädchen und der Wolf</i> | | 119 |
| KAPITEL 5 | | |
| Kommunikationsanlass: <i>Wiedergabe einer fremden Äußerung</i> | | |
| Formalstoff: <i>Konjunktiv I; Relativsätze</i> | | |
| I. SITUATIONEN | | 120 |
| II. EINE REPORTAGE: <i>Eigene Wege finden</i> | | 132 |
| III. SCHEMA DER SPRACHLICHEN MITTEL | | 135 |
| IV. ÜBUNGEN | | 137 |
| V. TEXTE: <i>Das Gelernte kann in der Heimat nicht verwendet werden</i> | | 141 |
| <i>Türkische Jugend</i> | | 146 |
| ANHANG ZUR GRAMMATIK | | |
| Kapitel 1 | | 148 |
| Kapitel 2 | | 150 |
| Kapitel 3 | | 153 |
| Kapitel 4 | | 157 |
| Kapitel 5 | | 161 |
| WÖRTERVERZEICHNIS | | 165 |
| LISTE DER UNREGELMÄSSIGEN VERBEN | | 235 |

Abbildung 4.7.1. Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches *Texte und Situationen*, 2006

Abschließend kann man sagen, dass das vorliegende Lehrbuch nach den berücksichtigten Kriterien, die im Rahmen dieser Magisterarbeit festgelegt wurden, dem methodischen Wert des interkulturellen Ansatzes nicht entsprechend ist. Hauptschwerpunkt des interkulturellen Ansatzes ist die Vergleichung der Muttersprache mit der Zielsprache. Lehrbücher, die eng mit dem interkulturellen Ansatz verbunden sind, beginnen mit literarischen Texten, die sich an die Landeskunde und an den Kulturvergleich orientieren. Das vorliegende Lehrbuch „Texte und Situationen II“ beginnt mit einem Dialog, das auf die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet ist. Aus den oben genannten Gründen entspricht dieses Lehrbuch nicht den Kriterien des interkulturellen Ansatzes.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

In der vorliegenden Arbeit wurde als Ziel festgelegt; die Lehrbücher Almanca Ders Kitabı II, Almanca Ders Kitabı III, Almanca Ders Kitabı I, Texte und Situationen I und Texte und Situationen II zu analysieren um herauszufinden in wie weit die Fremdsprachenmethoden in den einzelnen Lehrbüchern wiedergegeben sind. Um an dieses Ziel zu gelangen, wurden in erster Linie die Kriterien zu den fremdsprachlichen Methoden im Deutsch als Fremdsprache Unterricht festgelegt. Demnach wurde geprüft, ob Lehrbücher, die im türkischen Bildungssystem verwendet wurden, nach den Merkmalen der traditionellen fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, audiolinguale Methode, vermittelnde Methode, audiovisuelle Methode, kommunikative Methode und interkultureller Ansatz verfasst wurden. Die analysierten Lehrbücher, wurden aktiv an türkischen Schulen verwendet, um türkischen Schülern die deutsche Sprache als Fremdsprache zu lehren. Bei der Analyse wurden nur Lehrbücher aus dem türkischen Schulsystem in Betracht gezogen, die in der „Tebliğler Dergisi“ mit der Genehmigung von Ministerium Für Nationale Erziehung (MEB) veröffentlicht wurden.

Bei der Feststellung der Kriterien der fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden berücksichtigte man distinktive Merkmale der einzelnen Methoden, die durch den Literaturüberblick im Rahmen dieser Magisterarbeit erreicht wurde. Die oben erwähnten Lehrbücher wurden nach diesen festgelegten Kriterien analysiert. Dabei wurde darauf geachtet, ob die methodischen Aspekte der Methoden den Fremdsprachenunterricht im Prozess zwischen dem Erscheinungsdatum der Lehrbücher und dem Zeitraum der Fremdsprachenmethoden übereinstimmen.

Das erste vorliegende Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı III“ aus dem Jahre 1940 wurde in der Hinsicht der Grammatik-Übersetzungsmethode analysiert. Dieses Lehrbuch besteht aus 21 Lektionen, die alle mit Lesetexten beginnen. Normalerweise beschäftigt sich ein Lehrbuch, das unter der GÜM verfasst wurde, in erster Phase mit der Lehre der Grammatik und danach mit den Übersetzungsübungen. Dabei gibt es ein deduktives Lernkonzept. Darüber hinaus werden die Grammatikregeln und die dazugehörigen Beispielsätze neben der Zielsprache auch in der Muttersprache dargestellt. Das Lehrbuch beinhaltet in manchen Lektionen Sprechübungen. Ein Lehrbuch, das eng mit der GÜM verbunden ist, konzentriert sich nicht auf das Sprechen, sondern auf das Lesen und

Schreiben. Daran kann man erkennen, dass das vorliegende Lehrbuch nicht mit den methodischen Aspekten der Grammatik-Übersetzungsmethode übereinstimmt.

Im Zusammenhang zu der direkten Methode wurde das Lehrbuch „Almanca Ders Kitabı II“ aus dem Jahre 1940 näher betrachtet. Die Beispielsätze im Lehrbuch wurden ins Türkische übersetzt. Nebenbei gibt es auch eine große Anzahl von Übersetzungsübungen. Jedoch hat die Einsprachigkeit in der direkten Methode eine zentrale Rolle. Daraus resultiert eindeutig, dass in diesem Lehrbuch auf die methodische Betrachtungsweise der direkten Methode verzichtet wurde. Eines der folgenden Lehrbücher das untersucht wurde, war "Almanca Ders Kitabı I" aus dem Jahre 1957. In diesem Lehrwerk wurden die methodischen Merkmale der audiolingualen sowie der audiovisuellen Methode untersucht. Die Übungsarten, die dieses Lehrbuch beinhaltet waren für die audiovisuelle sowie auch für die audiolinguale Methode geeignet. Nur orientiert sich das Lehrbuch stark an das Lesen und Schreiben als Fremdsprachenfertigkeit. Dagegen wird bei der audiolingualen Methode das hören und sprechen und bei der audiovisuellen Methode das hören und die Sprache mit optischen Anschauungsmaterialien zu verbinden, gefördert. Das vorliegende Lehrbuch enthält keine audiolingualen sowie audiovisuellen Lernaktivitäten in diesem Sinn. Das selbe Lehrbuch wurde auch im Hinblick auf die vermittelnde Methode untersucht, da auch diese Methode im gleichen Zeitraum entstand. Bei der Untersuchung kam heraus, dass dieses Lehrwerk auch nicht der Erwartungen der vermittelnden Methode entsprach, da Beispielsätze zu Grammatikübungen ins Türkische (Muttersprache) übersetzt wurden und das Lehrbuch auch sonst viele Begriffselemente aus der Muttersprache beinhaltet. Nach den methodischen Aspekten der kommunikativen Methode wurde das Lehrbuch „Texte und Situation I“ aus dem Jahre 1974 analysiert. Es stellte sich heraus, dass das vorliegende Lehrbuch im Hinblick auf den Aufbau, Lehrstoffe und Übungstypen exakt nach den Kriterien der kommunikativen Methode aufgebaut war. Das Lehrbuch „Texte und Situation“ aus dem Jahr 2006 bezieht sich in jeder Hinsicht auf die kommunikative Methode. Das Lehrbuch wurde auch im Kontext des interkulturellen Ansatzes analysiert. Wie oben bereits erwähnt wurde, beinhaltet dieses Lehrbuch Merkmale der kommunikativen Methode aber es orientiert sich auch an dem interkulturellen Ansatz.

Abschließend kann man sagen, dass Lehrbücher im türkischen Schulsystem, die auch vom Ministerium für Nationale Erziehung (MEB) genehmigt wurden, auf die Lehre des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts ausgerichtet und im Allgemeinen vollständig

den fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden entsprechend verfasst wurden. Es scheint aber auch, dass die Merkmale der einzelnen Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in den Lehrbüchern ineinandergegriffen sind.

ANHANG-1. Tez Hazırlama Kontrol Listesi

| | Evet | Hayır |
|--|-------------------------------------|--------------------------|
| Tez "Tez Yazım Kılavuzu"na uygun olarak yazıldı. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ön kapak ve iç kapak sayfası eklelerde belirtilen şekilde düzenlendi. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ön sayfalar I, ii, iii şeklinde Roman rakamları ile numaralandırıldı. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dizimler, "Tez Yazım Kılavuzu"na göre sıralandı ve metin içindeki yerleşime göre sayfa numaraları verildi. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Özet ve Abstract hazırlandı. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Onay sayfası "Tez Yazım Kılavuzu"na uygun olarak hazırlandı ve imzalandı. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Türk İtke ve Kurullara Uygunluk Beyannameesi sayfası hazırlandı. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Simgeler, sayımlar, tablolar ve şekillerin yazımını kontrol ederek ilgili dizimde gösterildi. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Azaltı metinde harf karakteri, harf büyüklüğü ve satır aralıkları "Tez Yazım Kılavuzu"na uygun olarak şekilde düzenlendi. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Görsel öğeler, tablolar (çizelgeler), şekiller ve denklemler metin içine "Tez Yazım Kılavuzu"na uygun şekilde yerleştirildi. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kaynakça "Tez Yazım Kılavuzu"na göre düzenlendi. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kaynakların tamamı a-tez içerisinde a-1a ile bulunularak kaynakça bölümüne yer verildi. | <input type="checkbox"/> | YOK |
| Türk Kurul onayı gerekli ise teze eklendi. | <input type="checkbox"/> | YOK |
| (Eğer Kurul onayı gerekiyorsa yandaki "HAYIR" kutucuğunun altına "YOK" yazılacak). | <input type="checkbox"/> | YOK |
| Anket, görüşme veya veri formları kullanıldıysa ilgili arzulardan alınan izin yazıları ve formlar teze eklendi. | <input type="checkbox"/> | YOK |
| (Bu formlar kullanılmadıysa yandaki "HAYIR" kutucuğunun altına "YOK" yazılacak). | <input type="checkbox"/> | YOK |
| Eklere "Tez Yazım Kılavuzu"nda belirtildiği şekilde sıralandı. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (Eklere kullanılmadıysa yandaki "HAYIR" kutucuğunun altına "YOK" yazılacak). | <input type="checkbox"/> | YOK |
| Güzel Sanatlar Enstitüsüyle ilgili sanat eserlerinde sergi, konser, gösterim ve etkinlikleri hazırlandı. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

"Die Reflexionen der Methoden des Fremdsprachenunterrichts in den Deutsch als Fremdsprache Lehrbüchern der Türkei" başlıklı Tez, yukarıdaki listede yer alan konularla ilgili olarak tarafımızca kontrol edilmiş ve gerekleri yerine getirilmiştir.

05/05/2017

(İmza)

Pınar SARI

(Öğrencinin Adı SOYADI)

(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Bora BAŞARAN

(Danışmanın Unvanı, Adı SOYADI)

QUELLENVERZEICHNIS

- Aksoy, A., Grieshaber, W., Kolcu-Zengin, S. und Rehbein, J. (1992). *Türkler için Almanca Ders Kitabı – Lehrbuch Deutsch für Türken. İki Dilli Uygulamalı Almanca – Eine praktische Grammatik in zwei Sprachen*. Seedorf: Signum Verlag.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Ders Kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 215-231.
- Aufderstrasse, H., Müller, J. und Storz, T. (2006). *Lagune: Deutsch als Fremdsprache. I, Arbeitsbuch*. (1. Auflage). Ismaning : Hueber Verlag.
- Aydın, Ö. (2003). *DaF in der Türkei, Deutschlandbilder aus der Türkei*. Hausarbeit. Berlin: Frei Universitaet Berlin.
- Balen, A. (2012). *Methoden des Fremdsprachenunterrichts*. Diplomarbeit. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Başaran, B. (2002). *Lehrbuchanalyse "Hallo Freunde!" Im Bereich Deutsch als Zweite Fremdsprache An Den Türkischen Primarschulen: Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Başaran, B. (2005). *Aspekte und Probleme der Wortschatzerstellung für ein zukünftiges "Deutsch als zweite Fremdsprache"-Lehrbuch an türkischen Primarschulen*. Unveröffentlichte Dissertationsarbeit. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Bausch, K. R., Christ, H. und Krumm, H. J. (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Auflage). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Boom, N. (2015). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei zunehmend beliebt. *Deutsch Türkische Nachrichten*. <http://www.deutsch-tuerkische-nachrichten.de/2015/04/511228/neuer-boom-deutsch-als-fremdsprache-in-der-tuerkei-zunehmend-beliebt/> (Letzter Zugriff 11.11.2016).
- Braga, G. (2014). *Der interkulturelle Ansatz*. Hausarbeit. São Paulo: Universität São Paulo.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. (2nd Edition). New York: Harcourt Brace.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. Teaching English as a second or foreign language. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 5 (4), 3-10.
- Chaudron, C. (1985). Intake: On Models and Methods for Discovering Learners' Processing of Input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (1), 1-14.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin Yabancı dil Öğretimiyle İmtihanı, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş.

- Çetintaş, B. (2009). Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei auf dem Weg zur europaischen Mehrsprachigkeit. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 3 (7), 11-23.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretmen Kitapları Dizisi, İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dorn, N. (2005). *Methodiken des DaF-Unterrichts*. <http://www.textturen.de/methodiken-daf-unterricht/> (Letzter Zugriff 10.03.2017).
- Drasalova, K. (2016). *Kommunikation im Tourismus und Deutsch im Tourismus: Eine komparative Lehrwerkanalyse mit dem Schwerpunkt Landeskunde*. Doctoral Dissertation. Brno: Masarykova Univerzitaet.
- Franke, F. (1884). *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie, Old del' Physiologie de., Sprache dargestellt*. Leipzig: O. R. Reisland.
- Funk, H. (2001). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3 (4), 41-47.
- Gehring, Wolfgang (1999). *Englische Fachdidaktik. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Gerngross, G., Krenn, W. und Puchta, H. (2003). *Ja klar! Deutsch als Fremdsprache für die Grundschule 3*. Recanati: ELI.
- Guberina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale. *Revue de phonétique appliquée*, 1, 35-64.
- Hali, S. (2014). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 158-166.
- Häusler, M. (2010). *Die audiovisuelle Methode*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Helbig, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch in 2 Bänden*. Berlin: de Gruyter.
- Henrici, H. (2001). Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. und Krumm H. J. (Hrsg), *Deutsch als Fremdsprachen Ein Internationales Handbuch* (S. 1029-1041). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Janikova, V. (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Kamhuber, P. (2010). *Comparison of Grammer in Austrian and Spanish English Language Teaching Textbooks*. Unveröffentliche Magisterarbeit. Wien: Universität Wien.
- Kast, B. und Neuner, G. (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Kaufmann, S., Rohrman, L. und Szablewski-Cavus, P. (2005). *Orientierungskurs*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Kausl, E. (2011). *Interkulturelle kommunikative Kompetenz als Lehr- und Lernziel im Deutsch als Fremdsprachenunterricht: Begriffliche Grundlage und Umsetzung in Lehrwerken*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. und Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach*. Hayward, CA: The Alemany Press.
- Krumm, H. J. Und Ohm-Duszenko, M. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerksanalyse, Lehrwerkkritik. In Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. und Krumm, H. J. (Hrsg), *Deutsch als Fremdsprachen Ein Internationales Handbuch* (S. 841-853). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Krumm, H. J. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Mouton: De Gruyter.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Liedke, M. (2005). *Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS227/FS_Didaktik.pdf (Letzter Zugriff 21.02.2017).
- Lightbown, P. M., and Spada N. (2000). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2013). *Developing a Context-Sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching*. <http://koreatesol.org/sites/default/files/pdf/Littlewood%20%20Teaching%20English%20PDF.pdf> ((Letzter Zugriff 15.10.2016).
- Liu, Q. und Shi, J. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods —Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71.
- Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman Publishing.
- Mart, Ç. T. (2013). The Audio-Lingual Method: An Easy way of Achieving Speech. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 3 (12), 2222-6990.
- Moulton, W. G. (1961) Linguistics and language teaching in the United States: 1940-1960. In Mohrmann, C., Sommerfelt, A. und Whatrnough, J. (eds.), *Trends in European and American Linguistics, 1930-1960*, (S. 82-109). Utrecht: Spectrum.
- Neuner, G. und Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. (2003). Lehrwerke. In Bausch, K. R. et al. (Hrsg), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Auflage)*, (S. 399-402). Tübingen: Francke.
- Neuner, G., Scherling, T., Schmidt, R. und Wilms, H. (1991). *Deutsch aktiv Neu. Lehrbuch 1A. Ein Lehrbuch für Erwachsene*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New Jersey: Prentice Hall.
- Palea, L. L., *Die audiolinguale (ALM) und audiovisuelle (AVM) Methode*. <http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/AUDILINGUALE.pdf> (Letzter Zugriff 24.01.2017).

- Piepho, H. E. (1981). Establishing Objectives in the Teaching of English. In Candlin, C. (ed.), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. London: Longman.
- Polat, T. und Tapan, N. (2005). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10 (2). <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/425/401>. (Letzter Zugriff 23.11.2016).
- Prator, C. H. und Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches In Celce-Murcia, M. and McIntosh, L. (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.
- Prucha, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média, Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Raspar, R. und Turmišov, P. (2009). *Deutsch mit Gretchen 1. Njemački jezik za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta.
- Reder, A. (2011). *Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik*. Pécs: Universität Pécs
- Renau Renau, M. L. (2016). A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3 (2). https://www.ijires.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/IJIRES_560_Final.pdf (Letzter Zugriff 16.08.2016).
- Retelj, A. (2014). Die Beurteilung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache anhand des gemeinsamen Europäischen Referenznamens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung über die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz. *Linguistica*. 54(1), 61-75.
- Richards, J. und Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., und Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis (2nd Edition.)*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J. und Rodgers, T. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rösler, D. (2012) *Deutsch als Fremdsprache Eine Einführung Mit 46 Abbildungen*. Stuttgart -Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Rösler, D. (2005). *Zwischen Lehrwerk und Online-Sprachbad, Zur Neubestimmung von Funktionen und Gestalt von Lehrmaterialien im Anfängerunterricht*. In: Krumm, H. J. /Portm.T, P.(Hrsg): *Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2005*, Graz: Schwerpunkt: Innovationen- neue Wege im Deutschunterricht: *Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*. Innsbruck, Wien (u.a.): Studien-Verl. 2006. S. 143-154.
- Schlimbach, A. (1964). *Kinder lernen Deutsch. Die Familie Schiller*. München: Hueber Verlag.

- Schmidt, H. W. (2004). Müjde? *Almanca Dil Dergisi*, 1, 5-7.
- Schwarte, J. (1998). *Das Schulsystem der Türkei, Referat für Interkulturelles Lernen*. Wien: Herausgeber und Medieninhaber, BMUK, Abt. V/B/5.
- Schulz, D. Und Griesbach, H. (1978). *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Sezer, A. (2014). *Atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923-1938)*. Ankara: TTK Yayınları.
- Skinner, B.F. (1957): *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stern, H. H. (1984). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Šturalova, J. (2008). *Lehrwerkanalyse. Heute haben wir Deutsch 1*. Doctoral Dissertation. Brno: Masarykova Universität.
- Tamura, E. T. (2006). Concepts on The Methodology of Teaching English. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 48 (3), 169-188.
- Taylor, A. (2013). *Language Teaching Methods: An Overview*. <http://blog.tjaylor.net/teaching-methods/>. (Letzter Zugriff 05.12.2016).
- Thimme, C. (1995). Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde Diskussion. In *Deutsch als Fremdsprache*, 131 - 137.
- Thornbury, S. (2000). *How to teach grammar*. Harlow: Longman
- Tsokoglou, A. (2014). *Die Grammatik im DaF-Unterricht. Hauptstudium: Didaktik*. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS289/1.%20Die%20Grammatik%20in%20den%20Methoden%20der%20Fremdsprachendidaktik.pdf> (Letzter Zugriff 05.01.2017).
- Varga, É. (2007). Fremdsprachen lernen–aber aus welchem Lehrwerk? Aspekte zur Lehrwerkauswahl. *Germanistische Studien VI*, 255-261.
- Van Ek, J., und Alexander, L. G. (1980). *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon.
- Wendt, H. F. (1985). *Langenscheidts praktisches Lehrbuch Türkisch*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Wilhelm, M. (2004). *Die direkte Methode. Literaturbericht*. <http://www.daf.uni-mainz.de/Texte/lb-wilhelm.pdf>. (Letzter Zugriff 20.01.2017).
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Zeuner, U. 2001. *Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung*. http://wwwpub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf. (Letzter Zugriff 24.01.2017).