



LEHRBUCHANALYSE
"HALLO,FREUNDE!-6" IM BEREICH
DEUTSCH ALS ZWEITE
FREMDSPRACHE AN DEN
TÜRKISCHEN PRIMARSCHULEN.
(AM BEISPIEL DER LEHRENDEN UND
DES CURRICULUMS)
(MAGISTERARBEIT)
Bora BAŞARAN
Eskişehir, 2002

LEHRBUCHANALYSE “HALLO,FREUNDE!-6” IM BEREICH DEUTSCH
ALS ZWEITE FREMDSPRACHE AN DEN TÜRKISCHEN
PRIMARSCHULEN.
(AM BEISPIEL DER LEHRENDEN UND DES CURRICULUMS)

Bora BAŞARAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman : Doç.Dr. Yüksel KOCADORU

T 117320

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2002

YÜKSEK LİSANS TEZİ ÖZÜ

TÜRK İLKOKULLARINDA İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA “HALLO,FREUNDE!-6” DERS KİTABI ANALİZİ (ÖĞRETMEN VE MÜFREDAT ÖRNEĞİNDE)

Bora BAŞARAN

Almanca Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2002

Danışman: Doç.Dr. Yüksel KOCADORU

Dünya yeni iletişim ve enformasyon teknolojileri ile küçülmektedir.

Bu gelişmelerin Yabancı Dil Öğretimini ve Öğrenilmesini -Yabancı Dil olarak Almanca'yı da ne derece etkilediği ve değiştirdiği görülmektedir. Gelişmeler doğal olarak Türkiye için de geçerli olmaktadır.

Türkiye’de ikinci yabancı dil (Almanca) için yeni bir Yabancı Dil Programı yürürlüğe girdi. Bu çalışma ile ikinci yabancı dil ders kitabı olan “Hallo, Freunde!-6” hakkında, ders kitabının ders programını gerçekleştirmede önemli bir faktör olması nedeniyle elde edilen ilk veriler toplanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma ile Türkiye’de ikinci yabancı dil olarak Almanca alanında ilk defa hazırlanmış “Hallo, Freunde!-6” ders kitabının Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlemiş olduğu ikinci yabancı dil olarak Almanca hedeflerine ve Nürnberg Kriterleri’ne ne derece ulaşabildiği ve gerçekleştirilebildiği saptanmaya çalışılmıştır.

Kurze Zusammenfassung

LEHRBUCHANALYSE "HALLO,FREUNDE!-6" IM BEREICH DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE AN DEN TÜRKISCHEN PRIMARSCHULEN. (AM BEISPIEL DER LEHRENDEN UND DES CURRICULUMS) (MAGISTERARBEIT)

Die Welt wird mit den Auswirkungen der neuen Kommunikations- und Informationstechnologie kleiner.

Man kann jetzt schon absehen, wie diese Entwicklung auch das Angebot und das Erlernen von Fremdsprachen –und auch Deutsch als Fremdsprache- beeinflusst und verändert. Dies ist auch zur Zeit für die Türkei gültig geworden.

Es wurde in der Türkei ein neues Fremdsprachenprogramm für die zweite Fremdsprache (Deutsch) eingesetzt. Diese Arbeit versucht, die ersten Daten über das Lehrbuch für Deutsch als zweite Fremdsprache "Hallo, Freunde!-6" zu erstellen, da ein Lehrbuch ein wichtiges Element bei der Verwirklichung des Lehrprogrammes ist.

Mit dieser Arbeit wollen wir herausfinden, in wie weit man mit dem Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6", das in der Türkei das erste erstellte Lehrbuch für Deutsch als zweite Fremdsprache ist, die Ziele des türkischen Erziehungsministeriums zum Deutsch als zweite Fremdsprache erreichen und die Kriterien der Nürnberger Empfehlungen Kataloges erfüllen kann.

ABSTRACT

TEXT BOOK ANALYSIS “HALLO, FREUNDE!-6” IN THE FRAMEWORK OF GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AT TURKISH PRIMARY SCHOOLS.

(IN TERMS OF THE TEACHERS AND THE CURRICULUM)

The world is becoming smaller thanks to new communication and information technology and we can already foresee how these developments will influence and change the supply as well as the learning of foreign languages.

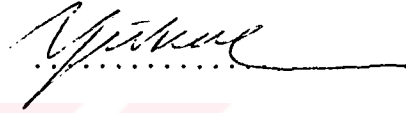
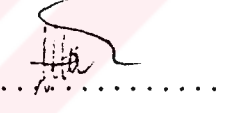

The above has also become valid for Turkey, where a new foreign language program for the learning of a second foreign language (German) has been introduced.

As the text book is an important element in the implementation of a didactic program, this paper will concern itself with recording the first set of information regarding the text book for German as a second foreign language “Hallo, Freunde!-6”.

Being the first published text book for teaching German as a second foreign language in Turkey, we would like to find out in the course of this study to what extent this text book is able to achieve the targets set by the Turkish Ministry of Education and fulfill the criteria put forward by Nürnberg Recommendations Catalog.

DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI

Bora BAŞARAN'ın "Lehrbuchanalyse 'Hallo, Freunde!' Im Bereich Deutsch Als Zweite Fremdsprache An Den Türkishchen Primarschulen (Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums)" başlıklı Yabancı Diller Eğitimi (Almanca Öğretmenliği) Anabilim Dalındaki, Yüksek Lisans tezi 20.02.2002 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Yüksel KOCADORU	
Üye	: Y.Doç.Dr. Türkan KUZU	
Üye	: Y.Doç.Dr. Aynur BAYSAL	

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2002

Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
Enstitü Müdürü

VORWORT

Mein besonderer Dank gilt Univ. Doz. Dr. Yüksel KOCADORU, der sich bereit erklärte, meine Betreuung zu übernehmen und es mir mit seiner Unterstützung ermöglichte, im Jahr 2000 an der Arbeit zu beginnen. Ich möchte mich bei Univ. Ass. Doz. Dr. Ayhan BAYRAK, Univ. Doz. Dr. Kadriye ÖZTÜRK und Mag. Ümit KAPTI bedanken, die sich zur Hilfe bereitgestellt haben.

Gleichzeitig erleichterte mir das Untersuchungsfonds der Anadolu Universität (AÜAF) die finanzielle Situation der Umfrage und bei der Verwirklichung der Umfrage gilt mein Dank an das türkische Erziehungsministerium, der Pädagogischen Untersuchungs- und Entwicklungsabteilung (EARGED), Deutschkommission des türkischen Erziehungsministeriums.

Bei der Erarbeitung der Dateien gilt mein Dank Mag. Abdullah ÇEVİK, der seine technischen Möglichkeiten mir zu Verfügung stellte und Mag. Adile Aşkım KURT, die bei der statistischen Darstellung der Dateien mitwirkte.

Außerdem bedanke ich mich an dieser Stelle für die Unterstützung und der Geduld bei Herrn Engin BÖLÜKMEŞE und der Familie BÖLÜKMEŞE

All diesen Herren und Damen gilt mein ungeteilter Dank. Erneut danke ich hier aufrichtig allen beteiligten Institutionen und hoffe, ihnen mit dieser Arbeit dienlich zu sein.

Eskişehir, 20 Februar 2002

Bora BAŞARAN

ÖZGEÇMİŞ

Bora BAŞARAN

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans 1994 Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü,
Almanca Öğretmenliği

Lise 1992 Adnan HUNCA Ç.Tic.Lisesi- Manyas BALIKESİR

İş/İstihdam

1999 Araştırma Görevlisi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı
Diller Eğitimi Bölümü

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı : Frankfurt-Almanya, 16 Kasım 1975

Cinsiyet : Bay

Yabancı Dil : Almanca, İngilizce

LEBENS LAUF

Bora BAŞARAN

Germanistik

Magisterarbeit

Pädagogik

Studium 1994 an der Anadolu Universität Pädagogischen Fakultät Deutsch als Fremdsprache

Gymnasium 1992 Adnan HUNCA Ç.Tic.Lisesi- Manyas/B.ALİKESİR

Derzeitige Stelle

1999 Wissenschaftlicher Assistent an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität zu Eskişehir

Persönliche Informationen

Geburtsort und -datum : Frankfurt-Deutschland, 16. November 1975

Geschlecht : Männlich

Fremdsprachen : Deutsch, Englisch

INHALTSVERZEICHNIS

YÜKSEK LİSANS TEZİ ÖZÜ.....	ii
KURZE ZUSAMMENFASSUNG	iii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	v
VORWORT	vi
ÖZGEÇMİŞ	vii
LEBENS LAUF	viii
TABELLENINDEX.....	xi
Teil 1.....	1
1. Einführung.....	1
1.1. Die historische Entwicklung des Fremdsprachenlehrens in der Türkei.....	6
1.2. Das Fremdsprachenangebot (Deutsch) an den türkischen Grundschulen.....	14
1.3. Lehrprogramm für Fremdsprache Deutsch in den 6.,7. und 8. Grundschulklassen	16
1.3.1. Ziele und die Methoden für den Fremdsprachenunterricht Deutsch in der Grundschule.....	19
1.3.2. Übergeordnete Lernziele	19
1.3.3. Teillernziele	20
1.4. Überblick auf die Themenaspekte (Tabellarisch).....	21
1.4.1 Überblick: Themenaspekte	21
1.4.2. Überblick auf die Themenaspekte für die Schuljahre 6,7 und 8.....	22
1.5. Bevorzugte Methoden des türkischen Erziehungsministeriums	25
1.6. Allgemeine Methodik und Didaktik des Fremdsprachenlehrens	26
1.7. Allgemeine Methodik und Didaktik des frühen Fremdsprachenlehrens	30

1.8. Die Rolle der Muttersprache beim Sprach- und Fremdsprachenerwerb.....	33
1.8.1. Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung.....	35
1.8.2. Pädagogische Konsequenzen.....	37
1.9. Fremdsprachenlehren für die Kinder	40
1.10. Die Stellung des frühen Fremdsprachenangebotes in manchen europäischen Ländern	42
Teil 2.....	47
2. Der Begriff Lehrbuch und seine Analyse.....	47
2.1. Der Begriff Lehrbuch.....	47
2.2. Die Lehrbuchanalyse.....	49
2.2.1. Die Makroanalyse und Mikroanalyse	49
2.2.1.1. Makroanalyse des Lehrstoffs.....	50
2.3. Kriterienerstellung für die Analyse.....	55
2.4. Beispiel Kriterien	59
Teil 3.....	61
3. Untergeordnete Probleme dieser Arbeit.....	61
3.1. Die Bedeutung dieser Arbeit.....	62
Teil 4.....	65
4. Methode.....	65
4.1. Modell der Untersuchung.....	65
4.2. Umfang und Beispiele.....	65
4.3. Instrumente der Datensammlung	66
4.3.1. Erforschung der Seriösität und Geltung des Messgerätes	67
4.4. Die Bewertung der Umfragedaten	68
Teil 5.....	70
5. Ergebnisse und Interpretationen	70
Teil 6.....	74
6. Schlussfolgerung und Empfehlungen.....	74
6.1. Schlussfolgerung.....	74
6.2. Empfehlungen	77
ANHANG	79
QUELLENVERZEICHNIS	99

TABELLENINDEX

Tabelle 1. Die Prozentzahl der gesprochenen Fremdsprachen innerhalb der europäischen Unionländer.....	3
Tabelle 2. Die Zahl der Schulen und die Steigerung zwischen den Jahren 1923-2000.....	9
Tabelle 3. Die Zahl der Schüler und die Steigerung zwischen 1923-2000.....	10
Tabelle 4. Die wöchentliche Stelle des Fremdsprachenangebotes in den Gymnasien zwischen den Jahren 1924-1990.....	11
Tabelle 5. Die Zahl der Deutsch als erste und zweite Fremdsprache lernenden Schüler.....	15
Tabelle 6. Überblick: Themenaspekte.....	21
Tabelle 7. Überblick auf die Themenaspekte für die Schuljahre 6,7 und 8.....	22
Tabelle 8. Themen der 6. Klasse.....	23
Tabelle 9. Themenbereich 6: Die Familie: Darf ich vorstellen?.....	24
Tabelle 10. Die Zahlen der Schüler, Lehrkräfte und der Schulen mancher europäischer Länder und der Türkei.....	45
Tabelle 11. Die Daten der Lehrkräfte, der Schüler und der Schulen in manchen europäischen Ländern und der Türkei.....	46
Tabelle 12. Die Antworten zu der Umfrage in der % Form.....	71

Teil 1

1. Einführung

Es ist zur Zeit unbestritten, dass die Welt mit den Auswirkungen der neuen Kommunikations- und Informationstechnologie kleiner wird. Selbstverständlich wirken sich die Veränderungen im Bereich von Informations- und Kommunikationsmedien auch auf das Zusammenleben der Völker in Europa aus.

Wir könnten jetzt schon absehen, wie diese Entwicklung auch das Angebot und das Erlernen von Fremdsprachen – und natürlich auch Deutsch als Fremdsprache - beeinflusst und verändert. Dies ist auch zur Zeit für die Türkei gültig geworden. “ Die Sprachlernaktivität gestaltet sich nach der Aktualisierung in der Türkei”¹. Die Türkei ist wie auch geographisch oder auch politisch gesehen ein Teil von Europa, so müsste es auch ein Mitglied der Europäischen Union werden können, wie es auch von einem ehemaligen US-Präsident bei einem Besuch im Jahre 1999 in der Türkei betont wurde. Wörtlich sagte der US-Präsident zum Verhältnis der Türkei und der Europäischen Union, Washington setze sich für ein "vereintes, ganzes, freies Europa ein. Ein Europa, das die Türkei einschließt."²

Eine zukünftige Aufnahme der Türkei in die Europäische Union wird auch die Anfrage zum deutschen Fremdsprachenerlernen positiv bewirken, da “zwischen dem politischen System und dem Erziehungssystem eine starke Beeinflussung existiert”³.

¹ Özcan Demirel, Öğretmen Kitapları Dizisi , İlköğretimde Okullarında yabancı Dil Öğretimi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1999, S. 18.

² Der Spiegel, Hamburg. November 1999, S. 137.

³ Erdoğan, İrfan, Çağdaş Eğitim Sistemleri, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1999, S. 5.

Es wird auch von der türkischen Kommission zur Fremdsprachenerziehung und Didaktik unterstrichen, dass der obligatorische Fremdsprachenunterricht und die zweite Fremdsprache verbessert werden müssen,

“Obligatorischer Fremdsprachenunterricht verbreitet und die Qualität von diesem verbessert werden und sogar die zweite Fremdsprache geläufig gemacht werden muss”⁴.

Die Stelle der deutschen Sprache in Europa wird auch von Wissenschaftlern wie Neuner nicht unterschätzt. Neuner äußert seine Meinung zu Deutsch, sie wäre eine der wichtigsten Sprachen Europas, sie ist nach seiner Meinung eine übergewichtige Sprache in Europa: “Durch die Vereinigung Deutschlands und durch die Integration Österreichs in die EU (seit 1995) hat die Zahl der Deutschsprachigen im EU-Bereich ein ganz erhebliches Übergewicht bekommen.”⁵ “In insgesamt 20 Staaten spricht zumindest eine Minderheit Deutsch als Muttersprache, in fünf europäischen Staaten (Deutschland, Lichtenstein, Luxemburg, Schweiz, Österreich) ist Deutsch Amtssprache auf nationaler Ebene.”⁶ Eurostat Yearbook hat die Fremdsprachendaten der europäischen Länder wie in der folgenden Tabelle veröffentlicht,

⁴ Ebd., Raporu, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara, 1991, S. 3.

⁵ Gerhard Neuner, aus seinen noch nicht veröffentlichten Manuskripten, 2001, S. 3.

⁶ Almanca Dil Dergisi, 2000/1 Tayf Basım Yayın, İstanbul, 2000, S. 6.

Tabelle 1 Die Prozentzahl der gesprochenen Fremdsprachen innerhalb der europäischen Unionländer⁷

	Englisch	Französisch	Deutsch	Spanisch	Italienisch	Andere	Keine
Belgien	42	38	18	3	5	18	36
Dänemark	76	10	51	2	1	29	17
Deutschland	45	12		3	3	9	50
Finnland	51	3	17	2	1	45	29
Frankreich	35		8	10	5	2	52
Griechenland	33	4	6	0	3	8	56
Großbritannien		25	10	3	2	7	65
Irland		16	6	2	1	10	69
Italien	29	23	3	2		1	54
Luxemburg	46	86	77	5	11	42	4
Niederlande	79	23	66	5	2	11	14
Österreich	48	9		2	6	7	45
Portugal	22	22	1	5	2	2	63
Schweden	72	7	24	3	1	30	22
Spanien	19	9	6		1	8	60
EU	33	15	9	5	2	7	51

Wir können aus dieser Tabelle entnehmen, dass Deutsch nach Englisch und Französisch die dritte Reihe mit 9 % belegt. Es sollte vor Augen gehalten werden, dass viele von den Staatsangehörigen mehr als eine Fremdsprache sprechen wie z.B. in Luxemburg.

Die statistischen Ergebnisse beweisen auch, dass innerhalb der Europäischen Union in der gleichen Zeit mehrere Sprachen gelernt werden wie es auch von Siguan berichtet ist; "Gemäß einer neueren Statistik von 1998 lernen in der gesamten Europäischen Union 90 Prozent der Schüler Englisch, 33 Prozent Französisch, 18 Prozent Deutsch, 9 Prozent

⁷ Eurostat Yearbook, A statistical eze on Europe 1986-1996, Luxemburg, 1998, S. 107.

Spanisch und 1 Prozent Italienisch. Dass die Summe der Anteile über hundert liegt, ist darauf zurückzuführen, dass ein gewisser Prozentsatz der Schüler zwei Sprachen lernt"⁸
Es ist also wichtig, mehrere Sprachen zu beherrschen, die ein Produkt der Multikulturalität sind und auch zur Multikulturalität führen könnten.

"Die Vielsprachigkeit Europas ist Bestandteil des europäischen kulturellen Erbes. Sie sollten als ein Element des geistigen Reichtums betrachtet werden und nicht als Hindernis auf dem Weg zur Einheit."⁹

Es wurde in der Türkei ein neues Fremdsprachenprogramm für die zweite Fremdsprache (Deutsch) eingesetzt. Diese Arbeit versucht die ersten Daten über das Lehrbuch für Deutsch als zweite Fremdsprache "Hallo, Freunde!-6" zu erstellen, da ein Lehrbuch ein wichtiges Element bei der Verwirklichung des Lehrprogrammes ist.

"Die Erfahrungen bei der Umsetzung des Lehrplanwerks zeigen, dass es notwendig ist, das weiterentwickelte Schulbuchwerk als Teil des Lehrplanwerks zu verstehen"¹⁰

Der Lehrplan wird auch von anderen Elementen ergänzt. "Der Lehrplan als staatliches Dokument, wird durch die sogenannten Unterrichtsmaterialien ergänzt: durch Lehrbücher, andere Schulbücher und Arbeitsmaterialien, methodische Hilfen, Unterrichtsmittel, Schulfernsehsendungen"¹¹

⁸ Miquel Siguan, (übersetzt von Silvia Parra Belmonte), Die Sprache im vereinten Europa, Stauffenburg Verlag, Tübingen, 1999, S. 165.

⁹ Konrad Schröder, Sprechen und Sprachenpolitik im Europäischen Haus, Passagen Verlag, Wien, 1995, S. 115.

¹⁰ Gerhard, Neuner, Allgemeinbildung, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1989, S. 412.

¹¹ Ebd., Neuner, 1989, S. 407.

Doch ist das Lehrbuch das allerwichtigste, was ein Lernender hat, um das durch das vorgegebene Lehrprogramm gezielt zu erreichen. Dies wird auch von Neuner bestätigt;

"Das Lehrbuch ist das wichtigste Buch in der Hand des Schülers, und es muß so gestaltet sein, daß es zur Liebe zum Buch erzieht und auch zum Umgang mit Büchern befähigt."¹²

Ein Lehrbuch ist ein Objekt, das für den Lernenden gestaltet ist;

"Damit setzt das Lehrbuch die im Lehrplan begonnene Tendenz fort, nicht nur Bildungsinhalte zu fixieren, sondern den pädagogischen Prozeß, soweit dies auf zentraler Ebene möglich ist, vorzuplanen. Das Lehrbuch muß demzufolge, wie im Lehrplan angelegt, Bildungsinhalte pädagogisch als Unterrichtsstoff durchstrukturieren und darstellen. Dabei ist zu beachten, daß das Lehrbuch vor allem für den Schüler gedacht ist."¹³

Es soll den Lernenden beim Lernen weiterhelfen "Lehrbücher sind so gestaltet worden, daß sie Instrumente der selbständigen Schülerarbeit im Unterricht und der Selbstbildung sein können."¹⁴

Dass ein Schulbuch an den Lehrplan gebunden ist, wird auch von Olechowski berichtet.

"Schulbücher sind an die Inhalte der Lehrpläne gebunden, weil sie ja nur unter der Voraussetzung, daß sie lehrplangemäß sind, zugelassen werden. Sollen neue Richtlinien verwirklicht werden, brauchen die Schulen neue Schulbücher. Das bewirkt, daß die Schulbücher oft schneller auf dem Markt sein müssen, als ihrer sorgsamten Erstellung dienlich ist."¹⁵

¹² Ebd., Neuner, 1989, S. 407

¹³ Ebd., Neuner, 1989, S. 407

¹⁴ Ebd., Neuner, 1989, S. 412.

¹⁵ Richard Olechowski, Schulbuchforschung, Peter Lang Verlag, Berlin, 1995, S. 113.

Die schnelle Marktzulassung macht die Erprobung der Lehrbücher komplizierter. Es handelt sich um eine Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Lage, die es dazu bringt, die Erwartungen von den Lehrplänen und deren Lehrbücher zu erproben;

"Eine gründliche Entwicklung und vor allem die Erprobung der Schulbücher sind nur möglich, wenn diese lange Zeit in Geltung sind. Eine lange Geltungsdauer von Schulbüchern ist aber ein Widerspruch zur Dynamik der wissenschaftlichen, technischen und kulturellen Situation unserer Gesellschaft."¹⁶

Doch nicht nur die Erprobung sondern auch weitere Ergebnisse sollen in dieser Arbeit dargestellt werden, die für zukünftige benötigte Erstellungsdaten der Deutsch als zweite Fremdsprachenprogramme und Lehrbuches bilden werden können. Wie es auch von Neuner vorausgesehen ist;

"Es wird auch weiterhin notwendig sein, Schulbücher auf der Grundlage von Erfahrungen ständig zu verbessern"¹⁷

Wir werden mit dieser Arbeit die Daten berichten, die mit Hilfe einer Umfrage gesammelt wurden und im Bereich der Makroanalyse kritisiert wurden.

1.1. Die historische Entwicklung des Fremdsprachenlehrens in der Türkei.

Um die heutzutage Stelle und Ziele des Fremdsprachenlehrens und -erlernes in der Türkei zu verstehen, ist es nach Semerci wichtig, es zu verstehen und zu untersuchen "In welcher Zeitspanne und durch welche Stufen unseres Erziehungsystems das Fremdsprachenlehren an ihre heutige Stelle gekommen ist"¹⁸. Wir finden es auch mehr von Bedeutung, die Zeitspanne nach der Gründung der Republik zu definieren.

¹⁶ Sretenovic, K., Geschichtsverständnis, Geschichtslehrplan und unveröffentlichte Diplomarbeit, 1990, S. 75.

¹⁷ Ebd., Neuner, S. 418.

¹⁸ Mehmet Semerci, Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Politikası Sorunu Ve Yeni Bir Yaklaşım, Eskişehir, 1999, S. 7.

Die historische Entwicklung des Fremdsprachenlehrens in der Türkei wird auch von Demirel als "vor und nach der Republik untersucht."¹⁹

Die heutige Lage hat mehr Ähnlichkeit mit der Lage der früheren Republikjahre und würde nach unserer Meinung bei der Definition mehr an Bedeutung haben;

"Bis zu der Revolution beruhte das türkische Schulwesen weitgehend auf dem klassischen System der Medresse , in der vor allem islamistische Fächer und Traditionslehre im Vordergrund standen, als Fremdsprache wurden in diesen das Arabische und das Persische gelehrt"²⁰.

Nach der Gründung der Republik war die Türkei in einer Bestrebung. Dies wird von Demirel folgenderweise betont;

"Die Türkei war in der Bestrebung, ihre Beziehungen mit den anderen Nationen zu verstärken und sich an die schnelle Entwicklung anzupassen"²¹.

Mit diesem durch die kemalistische Revolution zu Beginn der zwanziger Jahre bedingten Wandel der Gesellschaft ändert sich auch das türkische Schulsystem der Medresse. "Am 3. März 1924 wurde das Lehreinheitsgesetz (Tevhid-i Tedrisat) von der Republikanischen Volkspartei anerkannt."²²

Es ist auch von Bedeutung für das Fremdsprachenlehren in der Türkei, wie es auch folgendermaßen begründet werden kann, "als erstes wurden die seit sehr langen Jahren als Fremdsprachen unterrichteten arabischen und persischen Sprachen abgeschafft und an ihre Stelle Französisch, Deutsch und Englisch eingeführt"²³.

¹⁹ Ebd., Demirel, 1999, S. 15.

²⁰ Jenny Schwarte, "Das Schulsystem der Türkei", Referat für Interkulturelles Lernen, Herausgeber und Medieninhaber, BMUK, Abt. V/B/5, Wien, October 1998, S. 12.

²¹ Ebd, Demirel, 1999, S. 20.

²² S. Kantarcioğlu, Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarında Kültür, Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri. Ankara, Hassoy, 1998, S. 124.

²³ Ebd., Demirel, 1999, S. 10.

Um den geschichtlichen Hintergrund des Fremdsprachenangebotes im türkischen Schulsystem und ihren Wandel begreifen zu können, müsste man es vor Auge halten, dass es durch die politische Lage und Richtung aktualisiert wird, dies betont auch Erdoğan "Es existiert eine starke Beziehung zwischen dem politischen System und dem Erziehungssystem."²⁴

Bis zum Jahre 1956 war das Galatasaray Gymnasium, "das einzige Gymnasium, wo manche Unterrichte in Fremdsprachen abgehalten wurden und das große Interesse auf dieses Gymnasium hat einen Schwung in die Bemühungen des damaligen Fremdsprachenangebotes gebracht."²⁵

Dieses Interesse an den Fremdsprachen und die offiziellen Bemühungen haben dazu geführt, dass die ersten 'College' gegründet wurden, bei denen die meisten Lehrveranstaltungen in einer Fremdsprache durchgeführt wurden. "Die als College benannten Schulen, bei denen viele von den Unterrichten mit Fremdsprachen unterrichtet werden"²⁶.

Auch staatliche Untersuchungen, die später gemacht wurden, können uns zeigen, wie das derzeitige Erziehungsministerium auf Fremdspracheninteresse reagiert hat. "Die Türkei ist ein Land, das die Bedeutung der Fremdsprache gesehen und schon früher mit ihren Bemühungen angefangen hat, um ihr Erziehungssystem auf diesem Bereich zu verstärken."²⁷ Als ein Beispiel dafür könnte man hier die Colleges (Privatschulen) erwähnen. Das türkische Erziehungsministerium hatte sich Bemühungen gemacht, um die so genannten Colleges, in einem bestimmten Rahmen zu definieren und zu unterscheiden; Diese wurden "1975 als die Anadolu Gymnasien (Anadolu Lisesi) bekannt gemacht"²⁸ Seit ihrer Gründung haben die türkischen Regierungen der Verbreitung der Schulbildung große Bedeutung beigemessen.

²⁴Ebd., Erdoğan, 1999, S. 43.

²⁵ Özcan, Demirel, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara, Usem, 1987, S. 6.

²⁶ Ebd., Raporu, 1991, S.2.

²⁷ Ebd., Demirel, 1987, S. 9.

²⁸ Ebd, Demirel, 1987, S. 10.

Dies belegen die folgenden Zahlen, “1960 gab es 17.100 Grundschulen, die von ca. 1,6 Millionen Schülern besucht wurden. 1985 waren es 49.000 Schulen mit 6,6 Millionen Schülern”²⁹. Besonders nach 1980 ist die Zahl der fremdsprachlich unterrichtenden Schulen gestiegen “1986 gab es 78 Anadolu Gymnasien, 65 Privat- und Fremdgymnasien, in 81% dieser Schulen wurde Englisch, 10% Deutsch, 8% Französisch unterrichtet”³⁰. Heute sind die Zahlen folgender Tabelle zu entnehmen;

Tabelle 2 Die Zahl der Schulen und die Steigerung zwischen 1923-2000³¹

Schulstufen	Die Zahl der Schulen		
	1923-1924	2000-2001	Steigerung (mal)
Vorschulung	80	8 996	111
Elementarstufen	5 010	36 047	6
Grundschule	4 894	-	-
Mittelschule	116	-	-
Secundarstufen	43	5 967	138
Allgemeiner Secundarunterricht	23	2 746	118
Fach und Technischer Elementarunterricht	20	3 221	160
Fachausbildung	5 133	51 010	9
Fortbildung	-	6 975	-
Insgesamt	5 133	57 985	10

²⁹M.E.B. A.P.K. Kurulu Başkanlığı. Sayısal Veriler. Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1999, S. 35.

³⁰Şefik, Yaşar, Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması, A.Ü. yay. no 376, Eskişehir, 1990, S. 4.

³¹ MEB Araşt., Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Basın Bildirisi, Milli Eğitim Basımevi, 1999, S. 27.

Tabelle 3 Die Zahl der Schüler und die Steigerung zwischen 1923-2000³²

Schulstufen	Die Zahl der Schüler		
	1923-1924	2000-2001	Steigerung (mal)
Vorschulung	5 880	228 503	38
Elementarstufen	351 835	10 289 233	28
Grundschule	341 941	-	-
Mittelschule	9 894	-	-
Secundarstufen	3 799	2 128 957	559
Allgemeiner Secundarunterricht	1 241	1 324 083	1 066
Fach und Technischer Elementarunterricht	2 558	804 874	314
Fachausbildung	361 514	12 646 693	34
Fortbildung	-	3 173 841	-
Insgesamt	361 514	15 820 534	43

Man kann mit Hilfe dieser Tabellen die enorme Steigerung besser bewerten, die von einer Seite die Wichtigkeit und die Verantwortungen des türkischen Erziehungsministeriums darstellt.

Die zahlreiche Zunahme der Schulzahl ist weniger als die der Schülerzahl, das bringt auch verschiedene Probleme mit sich z.B. die Klassen werden immer enger für die Schüler, das wiederum wirkt sich negativ auf den Unterricht aus, und von der Seite dieser Arbeit gesehen, macht es das Lehrwerk zu einem sehr wichtigen Material, mit dem man den Unterricht positiv gestalten kann.

³² Ebd., Bildirisi, 1999, S. 28.

Die folgende Tabelle wird uns die Stelle der Fremdsprache an den Gymnasien von 1924, kurz nachdem die Türkei die Republik ausgerufen hat, bis 1990, wo die Deutsch-Kommission des Türkischen Erziehungsministeriums gegründet wurde.

Tabelle 4 Die wöchentliche Stelle des Fremdsprachenangebotes an den Gymnasien zwischen den Jahren 1924-1990³³

Die Jahre	Wochenstunden des insgesamt dreijährigen Fremdsprachenangebotes	Wöchentliche Gesamtunterrichtsstunden des Schulbesuches	% Anteil der Fremdsprache
1924-1931	15	90	16,6–Konsolidierung-
1931-1934	15	102	14,7–Rückgang-
1934-1937	14	87	16,0 –Steigerung-
1937-1938	15	88	17,0
1938-1947	14	86	16,1
1947-1948	13	87	14,9 –Rückgang-
1949-1952	16	87	18,3 –Maximum-
1952-1956	20	112	17,8
1956-1957	15	96	15,6
1957-1974	14	99	14,0 –Rückgang-
1974-1982	12	90	13,3
1982-1983	12	107	11,2
1983-1986	13	112	11,6 –Minimum-
1986-1990	12	108	11,1

³³ Ebd., Raporu , 1991, S.32.

Wie wir es auch früher betont haben, wird in dem folgenden Satz bestätigt, dass die Regierung und das politische System einen großen Einfluss auf das Erziehungssystem in der Türkei haben;

“Die Schulform Anadolu Lisesi, die mit einer Reform im Jahre 1975 kam, wurde mit einem positiven Beschluß der türkischen Regierung geändert”³⁴.

Diese neue Schulreform, die Einführung der 8-jährigen Schulpflicht ist “Mit Beginn des Schuljahres 1997/1989, also seit September 1997 gültig. Bisher besuchten viele Schüler nur die 5-jährige Grundschule”³⁵. Der wichtige Punkt an der Reform ist, dass im neuen Schulgesetz auch festgelegt ist, dass die Klassen 1 bis 8 in einer durchgehenden Schule besucht werden müssen, also kein Schulwechsel.

“Ein Wechsel nach der 5. Klasse in eine andere Schulform, z.B. ein Anadolu Gymnasium oder ein Imam Hatip Gymnasium, soll nicht mehr möglich sein. Mit anderen Worten, es wird nur noch 8-jährige Grundschulen geben, an die sich dann der Besucher einer Oberstufe derselben oder einer anderen Schule anschließen kann”³⁶.

Die Änderung des Schulgesetzes hat eine neue Schulreform mit sich gebracht, mit der sich das Fremdsprachenangebot geändert hat.

“Mit der Einführung der 8-jährigen Schulpflicht wurden von der sechsten Stufe der Anadolu Gymnasien (Anadolu Lisesi), die in einer Fremdsprache unterrichten, die Vorbereitungsklassen abgeschafft. Dies führte zu einer Lücke beim Fremdsprachenlehren und um diese Lücke zu füllen, hat man sich dazu entschlossen, die Fremdsprache ab der vierten und fünften Klasse in den türkischen Primarstufen einzuführen. Diese beschlossene Einführung fand ab dem Schuljahr 1997/1998 Anwendung, und damit wurde das Fremdsprachenangebot zwischen der vierten und der achten Klasse auf eine 5-jährige Frist geteilt. Das Programm, das für die vierte - und fünfte Klasse vorbereitet wurde, wurde von der Programmabteilung des Obersten Erziehungsrates 1997 genehmigt und eingeführt. Das Programm für die sechste, siebte und achte Klasse ist das Programm, das im Jahre 1991 mit Artikelnummer 265 genehmigt wurde und noch heute in Gang ist”³⁷

³⁴ S. Kantarcıoğlu, Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarında Kültür, Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri. Ankara, Hassoy, 1998. S. 26.

³⁵ Ebd., Kantarcıoğlu, 1998. S. 32.

³⁶ Ebd., Demirel, 1999, S. 27.

³⁷ Ebd., Demirel, 1999, S. 27.

Es ist ein sehr wichtiger Schritt für das türkische Erziehungssystem, die frühere Förderung des Fremdsprachenerlernens in das neue Programm einzuführen. Auch Tapan betont die Wichtigkeit dieser Einführung wie im folgenden;

"Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die früheren Jahrgangsstufen (4.Klasse) und die Einführung einer zweiten Fremdsprache (6. Klasse) ist ein bedeutender Fortschritt für das türkische Bildungswesen. Es ist wichtig, dass den Kindern in der Türkei so früh wie möglich Wege zur Sprachvielfalt eröffnet werden und auch möglichst früh interkulturelle Kompetenz vermittelt wird. Im Rahmen des frühen Fremdsprachenlernens können Grundhaltungen wie Toleranz und Weltoffenheit bereits in der Grundschule vermittelt werden. Auf Grund der politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten des Landes wird frühes Fremdsprachenlernen auch vom Erziehungsministerium gefördert. Gleich nach der Verabschiedung des neuen Schulgesetzes wurde vom Erziehungsministerium ein didaktisch- methodisches Konzept vorgegeben, in dem die Rahmenrichtlinien des Fremdsprachenlernens im Primarbereich verbindlich für alle türkischen Schulen festgelegt wurden. Hier wurden Ziele beschrieben sowie Unterrichtsinhalte und methodische Prinzipien dargestellt."³⁸

Dies hat das Fremdsprachenangebot in der Türkei nochmal geändert. Dieses Programm wurde nach der Einführung von Deutsch als zweite Fremdsprache vom türkischen Erziehungsministerium nochmal detailliert beschrieben. Es bestanden Themen und Aspekte, die man im Teil 1.4. - 1.4.1. dieser Arbeit sehen kann.

Es wurde auch von verschiedenen Regierungen in der Türkei, die in unterschiedlichen Perioden gegründet wurden, Entscheidungen für das Nationale Erziehungssystem getroffen. Als Beispiel könnte man die am 09.03.1970 gegründete 32. Regierung zeigen. "Das am 12.03.1970 bei der Nationalversammlung anerkannte Regierungsprogramm hatte inhaltlich die Gleichberechtigung bei der Erziehung angestrebt"³⁹.

³⁸ Nilüfer Tapan, "Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei", **Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht** (Hrsg. Ernst APELTAUER), Flensburg, Heft 24/25, 2000, S. 43.

³⁹ Ebd., Kantarcioğlu, 1998, S. 164.

Bezüglich über die Aufgaben und Pflichten des türkischen Erziehungsministeriums, die sich auf die Programmentwicklung beziehen, ist Varış der folgenden Meinung;

"Bei der Entwicklung der Programme sind die Aufgaben und Pflichten des türkischen Erziehungsministeriums; die Programme im ganzen Lande zu koordinieren, zu bewerten und Programmmodelle zu entwickeln und die weitere Entwicklung dieser Programme zu unterstützen"⁴⁰

1.2. Das Fremdsprachenangebot (Deutsch) an den türkischen Grundschulen

Hinsichtlich dieses Fremdsprachenangebotes kann man folgendes Zitat erwähnen:

"Der am 18.07.1995 und mit Artikelnummer 374 genehmigte VII. Fünfjährige Aufschwungsplan hat gezielt in allen Regionen im Rahmen des Lehereinheitsgesetzes die Einführung der 8-jährigen Schulpflicht durchzusetzen"⁴¹. Dieses hatte einen Effekt auf das Fremdsprachenangebot "Deutsch" gehabt. Das Fremdsprachenangebot ""Deutsch" wird in zwei unterschiedlichen Stufen betrachtet. Ein Fremdsprachenangebot (Deutsch) in der Türkei sollte man als die erste Fremdsprache (ab der 4. Klasse) und die zweite Fremdsprache (ab der 6. Klasse) unterscheiden"⁴²

Deutsch als die zweite Fremdsprache "wurde durch die Programmabteilung des Obersten Erziehungsrates des türkischen Erziehungsministeriums mit der Artikelnummer 254 am 23.07.1999 genehmigt"⁴³

An der folgenden Tabelle werden wir die Schülerzahlen, die an den türkischen Grundschulen Deutsch lernen, mit Hilfe einer Graphik besser unterscheiden können.

1. Fremdsprache zwischen der 4. und der 8. Klasse.
2. Fremdsprache zwischen der 6. und der 8. Klasse.

⁴⁰ FatmaVarış, Eğitim Bilimine Giriş, İstanbul Alkım Yayınları, 1998, S. 49.

⁴¹ Yeni Yüzyıl, türkische Tageszeitung, İstanbul, 25 Mart 1997, S.1.

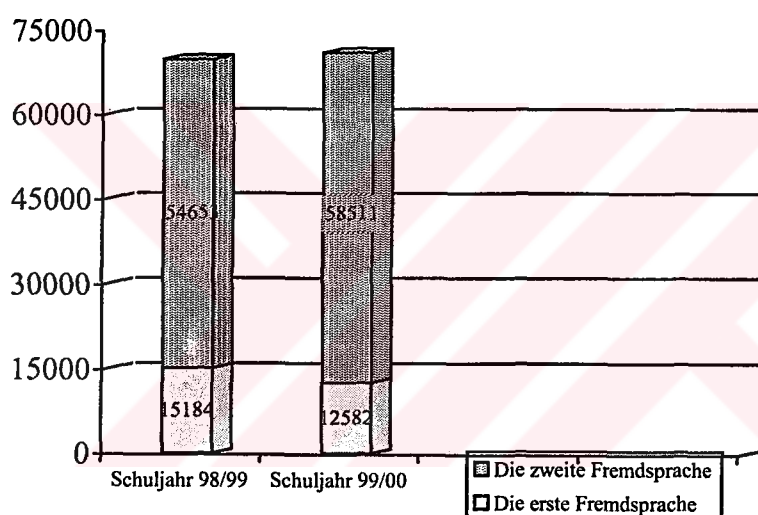
⁴² Ebd., Demirel, 1999, S.19.

⁴³ M.E.B. Tebliğler Dergisi, Zahl 2504, 1999, S. 570.

Im Schuljahr 1998/1999 waren in der Türkei insgesamt 69837, und im Schuljahr 1999/2000 insgesamt 71093 deutschlernende Schüler. Im Schuljahr 1999/2000 hatte Deutsch als 1. und 2. Fremdsprache einen Zuwachs von insgesamt 1256 Schülern. Im Schuljahr 1999/2000 gab es in den Secundarstufen ungefähr 228000 Schüler, die Deutsch lernten.

Wenn wir die zwei Stufen (primar und secundar) zusammen betrachten würden, so würden wir von annähernd 300000 Schülern sprechen müssen. Die Verteilung dieser Schüler ist in der folgenden Tabelle zu sehen.

Tabelle 5 Die Zahl der Deutsch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache lernenden Schüler⁴⁴



Das zweite Fremdsprachenprogramm (Deutsch) der türkischen Grundschulen (für die 6.,7. und 8. Klasse) wurde für ein Lehrjahr wöchentlich mit 2 Stunden erstellt.

Das türkische Erziehungsministerium, das die Verantwortlichkeit hat, für alle Jugendlichen unseres Landes die gleichen Möglichkeiten und Chancen zu schaffen, hat das Programm in der 6.,7. und 8. Klasse für Deutsch als zweite Fremdsprache, wie in Teil 1.4.2. dieser Arbeit zu sehen ist, erstellt.

⁴⁴ Milli Eğitim Bakanlığında Almanca Komisyonu, Basın Bülteni, 2000, S. 5.

1.3. Lehrprogramm für Fremdsprache Deutsch in der 6.,7. und 8. Grundschulklasse

Das türkische Erziehungsministerium macht die folgenden Erläuterungen zu Deutsch in der Grundschule der 6.,7. und 8. Klasse;

- 1- Die rasante Entwicklung der Informationstechnologie auf unserer Welt hat die Fremdsprache zu einem unverzichtbaren Kommunikationsmittel gemacht. Neben den Beziehungen mit den anderen Ländern und den europäischen Ländern unseres Landes und um die verdiente Stelle im Bereich der Wissenschaft zu erreichen, müssen die Menschen unseres Landes eine Fremdsprache beherrschen. In einer kürzeren Zeit wird die zweite und sogar die dritte Fremdsprache unverzichtbar sein.
- 2- Der ab der 4. Klasse der Grundschule angebotene obligatorische Fremdsprachenunterricht soll innerhalb der 8-jährigen Haupterziehung die Deutschkenntnisse auf ein mittelmäßiges Niveau bringen, und nach dem Abschluss von den Mittelschulen wird es angestrebt, fortgeschrittene Fremdsprachenkenntnisse zu haben.
- 3- Sprachwissenschaftler glauben daran, dass die auf einmal entstandene Sprachlerndauer auf die Schüler, von Seite der Fremdsprachenerlerner betrachtet, negativen Einfluß haben wird. Bei der Durchführung dieses Unterrichtes wird auf die folgende Stichpunkte geachtet;
 - a- Aktionen, die Neugier und Interesse wecken, sollen benutzt werden.
 - b- Die in der Klasse entstehenden Situationen sollen spielorientiert sein. Man soll die Spiel-Lern Motivation benutzen.
 - c- Die Aktionen, die Schüler durchführen sollen, sollen den Situationen passend sein, die im Stichpunkt 3 erwähnt und im Artikel betont wurden. Die Situationen sollen mehr dialogisch orientiert sein.

- d- Die Sprechformen, von denen die Schüler Gebrauch machen, sollen nicht mit einer direkten Redeform für die 4. Klasse betrachtet werden.
 - e- Im Rahmen der Möglichkeiten der Schule sollen audio-visuelle Lehrmaterialien benutzt werden.
4. Wie es auch vorher betont wurde, sind grundsätzlich die Themenaspekte mit der Dominanz des Spielens, durchzuführen. Es müsste vor Augen gehalten werden, dass das Kind in der Grundschule auch sich mit sozialwissenschaftlichen- und naturwissenschaftlichen Unterrichten, die auf Wissensmitteilen basieren, konfrontiert wird. Daher sollte man darauf achten, den Fremdsprachenunterricht in einer erzählerischen Form zu gestalten.

Diese Form müsste den Schülern einen Raum schaffen mit einem wohlfühlenden Lerngefühl, wo die Kinder diese Gefühle erweitern möchten. Der Fremdsprachenunterricht sollte ein schülerzentrierter Unterricht sein.

In diesem Unterricht trägt der Lehrer die helfende- und wegzeigende Rolle und überträgt nur die Information, und die Kinder stehen in diesem Unterricht im Mittelpunkt. Der Lehrer führt immer unterschiedliche Übungen durch, so dass die Kinder aktiv bleiben.

5. Für diese Altersgruppe sollte der Lehrer diese Prinzipien beachten:
- a. Beim Anfängerstand sollte die Bewertung des Erfolges nicht in einer Form, die die schriftliche - und sprachliche Erlernlust behindert, gestaltet werden. Sie soll unauffällig wie möglich gemacht werden.
 - b. Nur die innerhalb des Unterrichtes gelehrt und durchgeführten Arbeiten sollen geprüft werden.

- c. Die Tests und die schriftlichen Fragen sollen alle die Ziele des Deutschunterrichts befassend vorbereitet werden. Mit anderen Worten: alle drei Fähigkeiten (Hören - Schreiben - Lesen), Wortschatz, Grammatik und kulturvergleichendes Verstehen sollen zusammen bewertet werden.
- d. Der Lehrende soll eine umfangreiche Bewertungstabelle von Aufgaben und Übungen entwickeln, die Bewertungsergebnisse in diese Tabelle einordnen. Bei so einer Bewertung sollte man auf diese Themen achten:
- Hör und Verstehen Tests,
 - Dialogische Rolle stützen,
 - Sprechend ein Bild darzustellen,
 - Ähnlichkeitsaufgaben,
 - Lückenfüllungsübungen,
 - Übungen, die mit Hilfe des ersten Buchstaben neue Wörter zu bilden,
 - Diktat,
 - Leseverstehen,
 - Übungen, mit den gemischten Wörtern einen vollständigen Satz zu bilden,
 - Übungen, mit den gelernten Wörtern neue Sätze zu bilden.
6. Die Lehrbücher, die für dieses Programm geschrieben werden, sollen die A4 Maße Form 5-7, B5 Maße 8-10 Form erhalten.⁴⁵

⁴⁵ Tebliğler Dergisi, Milli Egitim Basım Evi, Ekim 1997:2481.

1.3.1. Ziele und die Methoden für den Fremdsprachenunterricht Deutsch in der Grundschule

Das türkische Erziehungssystem beschreibt auch die Ziele und die Methoden für den Fremdsprachenunterricht "Deutsch" im Primarbereich wie folgend;

1.3.2. Übergeordnete Lernziele

In diesem Teil dieser Arbeit werden wir auf die übergeordneten Lernziele des türkischen Erziehungsministeriums hinweisen,

- 1- In der Grundschule entwickelt sich die ganze Persönlichkeit des Kindes, Grunderfahrungen werden hier erworben. Wenn die Kennzeichen unserer heutigen Welt als die weltweite Kommunikation und die weltweite Kooperation bezeichnet werden, dann ist es wichtig, dass die Kinder möglichst früh mit der weltweiten Kommunikation, d.h. mit anderen Sprachen und Kulturen zusammenkommen.
- 2- Im frühen Fremdsprachenunterricht soll ein Kind die andere Kultur und die dort vorfindbaren Sozialisationsfaktoren kennenlernen. Ein kindergemäßer Fremdsprachenunterricht soll Chancen eröffnen, sich über fremde Kulturen zu informieren und sich in der Welt zu orientieren. Indem das Kind fremde Kulturen kennenlernt und sich mit diesen auseinandersetzt, wird für das Kind seine Angst und Unsicherheit dem Fremden gegenüber bewältbar; auf der anderen Seite lernt es dadurch auch seine eigene Kultur besser kennen. Damit kann ein Kind die angestrebten Grundhaltungen wie Toleranz und Weltoffenheit erwerben.
- 3- Der frühe Fremdsprachenunterricht soll Interesse an Sprachen wecken und Freude an ihrem Lernen entwickeln.
- 4- Das Kind soll wahrnehmen, welche Vorteile ihm das Erlernen einer Fremdsprache für sein späteres Leben bringen kann.

- 5- Die Kinder sollen erfahren, dass es neben der Muttersprache auch noch andere Kommunikationssysteme gibt und dass man zu ihnen Zugang finden kann.
- 6- Durch die Begegnung mit einer fremden Sprache kann dem Kind auch seine Muttersprache bewusster gemacht werden. Dadurch erlangt das Kind eine größere Distanz zu seiner Muttersprache und kann auch die Lernprobleme im Umgang mit der eigenen Sprache relativieren.⁴⁶

Die Ziele des türkischen Erziehungsministeriums mit Deutsch in der Grundschule werden mit Teillernzielen, die sich auf die Themenaspekte der 6.,7.und 8. Klassen auswirken, unterstützt. Diese Teillernziele sind für die erste und für die zweite Fremdsprache (Deutsch) durch das Erziehungsministerium gleich bestimmt.

Wir möchten hier einige Teillernziele des türkischen Erziehungsministeriums, die auch durch Tapan ins Deutsche folgenderweise formuliert wurden als Beispiel geben;

1.3.3. Teillernziele

Das türkische Erziehungsministerium beschreibt die Teillernziele wie folgt;

- 1- Registrieren, dass auch andere Sprachen als Türkisch gesprochen werden.
- 2- Willig sein, in einer fremden Sprache zu kommunizieren.
- 3- Begreifen, dass die erlernte Fremdsprache andere Laute hat als die Muttersprache.
- 4- Verstehen eines gehörten Gespräches.
- 5- Gefühle, Gedanken und Wünsche mündlich ausdrücken können.
- 6- Leseverstehen von verschiedenen, der Altersstufe des Kindes entsprechenden Textsorten.
- 7- Fähigkeit, kurze Notizen über Gelesenes zu machen Beherrschung von Zungenbrechern, Liedern und Spielen in der Fremdsprache.⁴⁷

⁴⁶ Tebliğler Dergisi, Milli Egitim Basım Evi, Eylül 1999:2504.

⁴⁷ Ebd.,Tapan, 2000, S. 44.

1.4. Überblick auf die Themenaspekte (Tabellarisch)

Diese Ziele sind als Themenaspekte im neuen Programm schon durch das Erziehungsministerium wie in den folgenden Tabellen formuliert worden;

1.4.1 Überblick: Themenaspekte

Tabelle 6 Überblick: Themenaspekte⁴⁸

Themen	Aspekte
Familie und Freunde	Mitglieder der Familie, Wohnung, Aufgaben und Pflichten, gemeinsame Aktivität, Mahlzeiten, Feste, Geburtstage, Feiertage, Alltag, Wochenende, Ferien, Umgangsformen bei Jugendlichen
Freizeit: Hobbys und Interessen, Reisen	Freizeitaktivitäten, Sport und Spiele, Fernsehen, Musik, Lesen, Treffpunkt, Haustiere, Urlaub
Leben im Alltag / Wohnort	Nachbarn, Einkaufen, Verkehrsmittel, Freizeitangebote, meine Straße, meine Stadt / mein Dorf, meine Heimat
Erziehung / Bildung / Schule	Schultag, Fächer, Lehrerinnen/Lehrer, Mitschüler, außerschulische Aktivitäten
Natur und Umwelt	Jahreszeiten, Schulgarten, Schulgelände, Spazier- und Erkundigungsgänge, Wanderungen
Einstellungen und Werte	Vorlieben, Abneigung, Mode, Idole, Träume, Wünsche, Ängste, das persönliche Befinden, Berufswünsche, politische/moralische Ideen, Geschichte
Medien	Fernsehen, Computer, Kino, Jugendzeitschriften

⁴⁸ Tebliğler Dergisi, Milli Egitim Basım Evi, Eylül 1999:2504.

1.4.2. Überblick auf die Themenaspekte für die Schuljahre 6,7 und 8

Tabelle 7 Überblick auf die Themenaspekte für die Schuljahre 6,7 und 8⁴⁹

KLASSE 6	KLASSE 7	KLASSE 8
Kontakte mit Schulfreunden -Guten Tag! Wer bist du?	Wohnort -Wir ziehen um!	Schule / Freunde -Eine neue Mitschülerin
Sich vorstellen -Wie heißt du? -Woher kommst du?	Natur und Umwelt -Jahreszeiten:Frühling- Sommer-Herbst und Winter	Leben in der Stadt - Leben auf dem Land -Vorteile / Nachteile -Wünsche und Träume
Schule / Schulfächer -Was haben wir am Montag?	Hobbys / Interessen -Meine Lieblingsbeschäftigung	Interessen -Sport und Spiele - Ein Sportereignis
Vorlieben -Meine Lieblingsfarbe	Kontakte mit Jugendlichen -Meine Brieffreundin wohnt in Berlin	Familie und Freunde -Kleidung: Mode und Meinungen
Alltag -Die Uhrzeiten: Wie spät ist es?	Wünsche und Träume -Geburstag: Ich wünsche mir...!	Medien -Meine Lieblingsmusik -Ich wünsche, ich wär...
Freizeit -Was machen wir am Wochenende?	Freizeit / Ferien Endlich Ferien!	Freizeit / Kontakte -Jugendtreffpunkte -Schüleraustausch

Man sollte sich auch vor Auge halten, dass diese Themenaspekte für die Schüler ab der 6. Klasse zusammengestellt wurden, die diese Themen mit wöchentlich 2 Stunden als zweite Fremdsprache unterrichtet bekommen.

⁴⁹ Ebd., Eylül 1999:2504.

Tabelle 8 Themen der 6. Klasse⁵⁰

Themenbereich 2: Kontakte knüpfen: Sich vorstellen: Wie alt bist du?			
Hören und Sprechen	Sprachabsichten	Sprachmittel (Beispiele)	Antworten
		Fragen stellen:	geben/ Fragen
	·den Namen erfragen	·Wie heißt du?	beantworten:
	·nach dem Alter fragen	·Wie alt bist du?	·Ich heiße Ebru.
	·nach dem Wohnort fragen	·Wo wohnst du?	·Ich bin 12 Jahre alt.
	·nach der Herkunft fragen	·Woher kommst du?	·Ich wohne in Samsun. ·Ich komme aus...
Schreiben	Schreibbeispiele		
Lesen und Verstehen	·Kurzdialoge ·Bildgeschichte ·Hördialoge		
Interkulturelles Lernen	·Lieder ·Reime und Verse		
Phonetik	·Laute: z, s, ß, Wort- und Satzakzent, Aussagesätze, Fragesätze, Reime		
Wortschatz	·Grußformen, ·Formeln zur Kontaktaufnahme		
Grammatik	Siehe: Basisgrammatik		

Um diese Themenaspekte im Unterricht effektiver zu unterrichten, werden auch die benötigten Methoden in dem vom Erziehungsministerium veröffentlichten Programm betont, die der Lehrende während seines Unterrichtes durchführen kann, um die Erwartungen des Deutsch als zweite Fremdsprache-Programms des

⁵⁰ Ebd., Evi, Eylül 1999:2504.

Erziehungsministeriums zu verwirklichen, also einen erfolgreichen und zielgerichteten Unterricht durchzuführen.

Tabelle 9 Themenbereich 6: Die Familie: Darf ich vorstellen?⁵¹

	Sprachabsichten	Sprachmittel (Beispiele)	Antwort
Hören und Sprechen	·jmd. vorstellen ·nach dem Befinden fragen ·sagen, wie jemand ist ·einen Wunsch äußern	Fragen stellen: ·Ist das dein Bruder? ·Wie geht es dir? ·Ist er/sie nett? ·Komm bitte!	geben/ Fragen beantworten: ·Ja, das ist mein Bruder ·Danke, es geht mir gut. ·Ja er/sie ist sehr nett. ·Ich komme gern
Schreiben	·Schreibbeispiele	·Fotoreportage über die Familie	
Lesen und Verstehen	·Kurzdialoge ·Bildgeschichte ·Hördialoge		
Interkulturelles Lernen	·Lieder, Gedichte ·Familien in Deutschland und in der Türkei		
Phonetik	·Laute: ä, eu, Wort- und Satzakkzent, Reime, Aussagesätze		
Wortschatz	·Wortfeld: Familie		
Grammatik	Siehe: Basisgrammatik		

In dem folgenden Teil dieser Arbeit können wir die Methoden des türkischen Erziehungsministeriums betrachten, die bei der Verwirklichung der Ziele und der vorher dargestellten Themenaspekttabellen mit Hilfe des Lehrbuches benutzt werden sollten.

⁵¹ Ebd., Eylül 1999:2504.

1.5. Bevorzugte Methoden des türkischen Erziehungsministeriums

Im Rahmen des neuen Programms sind auch die Methoden und die Prinzipien des frühen Fremdsprachenerlernens vom türkischen Erziehungsministerium beschrieben. Diese wurden von Tapan folgenderweise ins Deutsche übertragen;

- 1- Methoden sollen eine Atmosphäre schaffen, in der die Kinder sich wohlfühlen. Methoden sollen Lernlust fördern und damit Lernzuwachs ermöglichen.
- 2- Der Unterricht soll schülerorientiert sein. Bei der Auswahl der Methoden sollen die altersspezifischen Bedürfnisse und Erwartungen der Kinder berücksichtigt werden. Häufiger Methodenwechsel soll als ein wichtiges Prinzip ernst genommen werden.
- 3- Kinder sollen zur Mitgestaltung des Unterrichts motiviert werden. Die Lehrer sollen mehr die Rolle des Beobachters, Beraters und Mitspielers übernehmen.
- 4- Methoden sollen Kinder zum Handeln bringen, zur Aktivität anregen. Spiele, Lieder bieten dazu die besten Möglichkeiten.
- 5- Im frühen Fremdsprachenunterricht soll das Kind die Sprache als Kommunikationsmittel erleben und verwenden. Demzufolge soll die Spracharbeit situativ und kommunikativ gestaltet werden.
- 6- Landeskunde soll in den Unterricht integriert werden. Kulturelle Andersartigkeit soll durch Kulturvergleiche vermittelt werden.
- 7- Durch ständige Fehlerkorrektur darf die Kommunikation nicht gestört werden.⁵²

⁵² Ebd., Tapan, 2000, S. 45.

Wir möchten auch die allgemeine Entwicklung der Didaktik, Methodik und die Theorien des Fremdsprachenlehrens, die nach unserer Meinung für einen besseren Überblick positiv sein könnten, in dem folgenden Teil kurz erwähnen.

1.6. Allgemeine Methodik und Didaktik des Fremdsprachenlehrens

Die Menschen haben schon seit einer sehr langen Zeit das Bedürfnis gehabt, die Sprache voneinander zu lernen: "Im Mittelalter hatte man in England Französisch als zweite Sprache gelehrt"⁵³.

Inzwischen sind die Menschen auf der Welt mit den sozial und ökonomischen Bedingungen mehr miteinander im Kontakt, dies führt dazu, dass die Menschen mehr und mehr die Fremdsprache brauchen und dass die Anfrage zum Fremdsprachenlernen steigt, dieses Interesse zu den Fremdsprachen bringt die Wissenschaftler dazu, Theorien und Untersuchungen über das Lehren und das Erlernen zu entwickeln.

Wir werden versuchen, die Haupttheorien und Methoden kurz zu beschreiben, damit die Orientierung des türkischen Erziehungssystems zu dem Fremdsprachenangebot verständlicher wird.

Die erste bekannteste Methode ist die Grammatische Übersetzungs Methode (Grammar Translation Method) "wie es auch von ihrem Namen zu verstehen ist, ist diese Methode mit der Grammatik und mit dem Wortschatz der Zielsprache orientiert.

⁵³ Howatt, A, "A History Of English Language Teaching", OUP, Oxford, 1986, S.10.

Man versucht mit der Grammatischen Übersetzungs-Methode die Zielsprache mit der Deductiv Theorie zu lehren"⁵⁴. Diese Methode wurde auch von deutschen Wissenschaftlern akzeptiert wie "Johann SEIDENSTÜCKER, Karl PLÖTZ, H.S. OLLENDORF und Johann MEIDINGER. Sie waren die wichtigsten Vertreter dieser Methode"⁵⁵.

Was Larsen-Freeman als "klassische Methode"⁵⁶ bezeichnet hat, wurde in Amerika als Preußische Methode gekannt und wurde das erste Mal beim Lehren des Lateinischen und Griechischen benutzt"⁵⁷.

Die Gramatische Übersetzungs-Methode hatte ihre Popularität in den 1840' er Jahren auf der Welt und auch in den Europäischen Ländern. "Doch als die Kommunikationsmöglichkeiten Mitte des 19. Jahrhunderts besser geworden sind, war die Grammatische Übersetzungs Methode, die sich mit der Erweiterung der Lese- und Schreibfähigkeit beschäftigte, nur für klassische Sprachen geeignet"⁵⁸.

Die Bedürfnisse haben sich geändert; auch aus diesem Grund "haben sich die Lehrwerke, die mit der Beeinflussung der Grammatischen Übersetzungs-Methode vorbereitet wurden und zahlreiche unnützliche Formen und Wörter als Inhalt hatte in den Lehrwerken geändert, die die Hör - und Sprechfertigkeiten und die Bedeutung als Ziel haben"⁵⁹.

Die Wissenschaftler im 19. Jahrhundert wie der "französische C. MAREL (1793-1896) und der englische T. PENDERGAST (1806-1886) haben die Wichtigkeit unterstrichen, die Bedeutung beim Erlernen der Fremdsprache zu lernen.

⁵⁴ Larsen-Freeman, D, "Techniques and Principles in Language Teaching", OUP, Oxford, 1986, S.10.

⁵⁵ Kelly, L.G, "25 Centruies of Language Teaching", Newbury House Knight G., Massachusets, 1984, S.53.

⁵⁶ Ebd., Larsen-Freeman, D, 1986, S.4.

⁵⁷ Ebd., Rodgers, 1990, S. 3.

⁵⁸ Ebd., Rodgers, 1990, S. 5.

⁵⁹ Ebd., Rodgers, 1990, S. 5.

Sie haben Untersuchungen über Fremdsprachenlehren bei Kindern durchgeführt und haben festgestellt, dass die Kinder aus bestimmten Kontexten bestimmte Satzgruppen auswendig lernen und mit denen sprechen. Manche pädagogische Experten haben in der gleichen Zeit festgestellt, dass das in den Mittelschulen für Lehren der modernen Sprachen verwendete Erziehungssystem seine Pflicht nicht erfüllt⁶⁰.

Wir wollen uns an RIVERS Behauptung anschließen, die folgenderweise ist; "als Erstes die Wahrnehm- danach beginnt die Lernphase. Das ist die natürliche Theorie des Lernens."⁶¹ Auch der deutsche Wissenschaftler FRANKI sagte im Jahre 1884, dass man in der Klasse zwischen der Struktur und der Bedeutung eine direkte Beziehung herstellen sollte, und deren psychologische Hilfe für das Fremdsprachenlernen sehr wichtig ist .

Auch L. SAUER (1826-1907) hatte es bevorzugt, beim Fremdsprachenlehren sprachliche Kommunikation zu leisten und die in der natürlichen Umgebung gültige Sprachlern-Theorie in die Sprachklassen zu adaptieren. Also er meinte auch, dass die zweite Sprache genau wie die erste Sprache mit den gleichen Entwicklungsphasen erlernt werden sollte.

SAUER hatte Ende 1860 in Boston eine Sprachschule eröffnet und man hat die Methode, die er benutzte für natürliche Methode (Natural Method) genannt. Diese Methode hat den Grund, die heute Direkte Methode (Direct Method) genannte Methode gebildet⁶². Bei dieser Methode achtet man "daß in der Klasse nur die Zielsprache benutzt wird, und beim Erlernen der Sprache wird ein induktiver Weg benutzt. Zum ersten Mal ist Hören und Verstehen gezielt"⁶³.

⁶⁰ Ebd., Theodore 1990, S. 5.

⁶¹ Rivers, W., "Teaching Foreign Language Skills", UCP, London, 1981, S. 53.

⁶² Ebd., Theodore 1990, S. 9.

⁶³ Ebd., W., 1981, S. 33.

In den 1920'er Jahren hat man die 'Direkte Methode' wegen dem psychologischen Druck, auf die Lernenden, weil nur die Zielsprache benutzt wird, und mit der Meinung, dass man "in einer Fremdsprache viele Begriffe nicht ausreichend ohne mit der Unterstützung der ersten Sprache erklären kann. Daher können die Begriffe in der Muttersprache besser und schneller erklärt werden"⁶⁴.

Gleich 1923 berichtet STERN, dass "In den amerikanischen Schulen, beim Lehren der Fremdsprache keine Methode alleine es garantieren kann, eine Fremdsprache zu erlernen, und bis zum 2. Weltkrieg wurde in Amerika nur die 'Lese Methode' (Reading Method), die Lesefertigkeit gezielt in den Schulen als Lehrmethode benutzt."⁶⁵

Noch später im Jahre 1940 wurde die Audio Linguale Methode (Audio Lingual Method) entwickelt. "Während des 2. Weltkrieges wurde in Amerika, um den Soldaten die Sprache der Feinde zu lehren, die Audio Linguale Methode entwickelt. Diese Methode wurde in England und Deutschland durchgeführt"⁶⁶. "Diese Methode hat auch unterschiedliche Namen bekommen.

Sie wurde von BROOKS als "Neuer Schlüssel (New Key)"⁶⁷ bezeichnet. CARROLL hat es als "Hör- Sprechgewohnheit" (Lingual Habit Theory)⁶⁸ und von SMITH als Funktionale Eigenschaften Strategie (Funktional Skills Strategy)⁶⁹ benannt. Diese Methode "hatte es versucht, die vier sprachlichen Fähigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) mit unterschiedlichen Sprachdialogen, die diese Fertigkeiten voneinander zu unterscheiden und die Fremdsprache zu lehren.

⁶⁴ Ebd., Stern, 1987, S. 458.

⁶⁵ Ebd., Stern, 1987, S. 460.

⁶⁶ Ebd., Stern, 1987, S. 462.

⁶⁷ Brooks, N., "Lingual and Language Learning" Harcourt Brace and World, New York, 1962, S. 20.

⁶⁸ Carroll, J.B., "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages", Voldenan, 1966, S. 185.

⁶⁹ Smith, P.D.Jr. A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project. Philadelphia, Penn: Center for Curriculum Development, 1970. S. 59.

Bei dieser Methode legt man auf Auswendiglernen, Nachahmung und auf Gebrauch von einem Sprachlabor wert. Diese Methode hat ihre Wichtigkeit bis zu 1966 geschützt. Weil diese Methode die Schreib- und Lesefertigkeit vernachlässigt hat, wurde sie sehr stark kritisiert."⁷⁰

1.7. Allgemeine Methodik und Didaktik des frühen Fremdsprachenlehrens

Wie es auch am Anfang dieser Arbeit betont wurde, ob das Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" für die türkische Grundschulstufen 6. Klassen im Rahmen des Curriculums des türkischen Erziehungsministeriums für Deutsch als zweite Fremdsprache und der Nürnberger Empfehlungen geeignet ist, war unsere Aufgabestellung; um dieses herauszuarbeiten, wurde eine Umfrage gestaltet, um die Meinungen der Lehrenden, die dieses Lehrbuch aktiv in ihrem Unterricht benutzen, über dieses Thema zu sammeln. Doch wollen wir einen Überblick auf den wissenschaftlichen Blickwinkel zu diesem Thema gewinnen, da dieser nicht auszuschließen ist.

Folgende wissenschaftliche Untersuchungen werden uns weiterhelfen, in welcher Periode man mit Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen hat und welche Methoden noch erfolgreicher werden könnten, die für diese Kriterien auch für die Untersuchung und Erstellung des Lehrbuches wichtig sind, wurde die Literaturlauswertung in diesem Bereich durchgeführt.

Wir möchten auch den wissenschaftlichen Hintergrund, also die Erfahrungen die zum frühen Fremdsprachenlernen gemacht wurden, von Psychologen, Sprachwissenschaftlern und Experten kurz zusammenfassen, da nach unserer Meinung die übergeordneten Lernziele und Teillernziele des türkischen Erziehungsministeriums auch Gemeinsamkeiten mit diesen haben müssten.

⁷⁰ Ebd, Brooks, 1962, S. 20.

Nach BECK, der die Spracherlern- und Lernstufen der Kinder und Erwachsenen vergleichend untersucht hat, "Sind bei den Kindern die zweite gelernte Sprache im gleichen Teil im Gehirn, wo direkt die erste Sprache ist. Bei den Erwachsenen ist die erste Sprache und die zweite Sprache in unterschiedlichen Stellen des Gehirnes gespeichert."⁷¹

Es wird auch mit der Stellungnahme von LITTLEWOOD, die folgenderweise ist, verstärkt, " Wenn ein Mensch eine Fremdsprache nicht vor oder in den Grundschuljahren erlernt hat, so wird dieser die Fremdsprache nicht wie eine Muttersprache aussprechen können"⁷²

LITTLEWOOD begründet dies: "Es gibt eine kritische Zeit, wo das Gehirn flexibel und daher das Fremdsprachenerlernen einfacher geschafft werden kann. Weil diese Zeit am Anfang der Pubertät endet, verlieren die Erwachsenen diese natürliche Lernkapazität und das Erlernen einer Fremdsprache wird synthätischer."⁷³ Wir können sehen, dass das Alter als ein wichtiger Faktor gezählt werden müsste.

Es werden neue Theorien und Methoden entstehen wie z.B. die Theorie von CHRISTISON "Die Vorlerntheorie des Gehirnes in den Fremdsprachenklassen"⁷⁴ Hier wird betont, dass die Sprachlernfunktionen des Gehirnes abhängig vom Alter des Lernenden Unterschiede zeigt.

Es werden zahlreiche, ähnliche Meinungen zu diesem betont.

"Wenn die Kinder eine Fremdsprache erlernen, haben sie gegen die Regeln der Fremdsprache keine negative Einstellung und so ist die Lernbarriere von sich selbst erhoben"⁷⁵

⁷¹ Beck, J. , Boulder Daily Camera, Elementary Spanish Program, 1997, S. 39.

⁷² Littlewood, W. , Foreign and Second Language Learning, Cambridge, CUP, 1988. S. 54.

⁷³ Ebd., W., 1988 S.56.

⁷⁴ Brustal C., "Primary French in the Balance" NFER, 1974, S. 126.

⁷⁵ Noam, Chomsky, Language and Mind, New York, Harcourt Brace Javanovich, 1972, S. 38.

Wir wissen, dass Chomsky die Kinder als "Die besten Beispiele für das Sprachlernen"⁷⁶ bezeichnet hat.

Die Spracherlern- und Sprachlernenphase wird von Altersgruppen ausgehend als unterschiedlich akzeptiert, doch ist es immer noch ein Thema für Diskussionen mit welcher "Theorie und Methode für die Lernenden ein erfolgreicher Fremdsprachenunterricht gebildet werden kann."⁷⁷

"Die schnelle Entwicklung der Technologie in allen Bereichen und die Änderungen im Sozialleben dieses Jahrhunderts wirkt wie auf alle Menschen auch auf die Kinder positiv ein, es gibt die Möglichkeit für die Kinder, die geistige Fortbildung schneller zu beenden und die Eigenschaft 'Begreifen' zu verstärken"⁷⁸.

Man könnte sich auch an die neue Behauptung anschließen, die unterschiedlich von Piaget's Behauptung sind, die er 1920 in seinem Werk "The Language and Thought of the Child" veröffentlichte.

Piaget ist der Meinung, dass " Die Kinder beim Informationsaustausch mit dem Zuhören erfolglos sind"⁷⁹, dies wird mit einem Beispiel eines 7,5 jährigen Kindes, das einem anderen Kind erklären will, wie ein Wasserhahn funktioniert, dargestellt. Doch die Forschungen, die in den folgenden Jahren gemacht wurden, zeigen uns, dass die Theorie von Piaget ihre Bedeutung verloren hat. Die Untersuchung von "KLEIN"⁸⁰, die von der Aufnahme der Gespräche von 3-jährigen Zwillingen besteht, oder die Untersuchung von "MARATSOS"⁸¹, der die Kinder in der Altersgruppe von 3 bis 5 und ihre Gespräche im Laufe des Spieles untersucht hat, können hier gezählt werden.

⁷⁶ Ebd., Chomsky, 1972, S. 38.

⁷⁷ Ebd., Coltheart, 1986, S. 80.

⁷⁸ Ebd., 1986, S. 81.

⁷⁹ Jean, Piaget, The Language and Thought of the Child, 1920, Paperback, S.248.

⁸⁰ Klein, E., "Coherency in Childrens Discourse" **Journal of Pscholingustik Research** 4, 1975, S. 80.

⁸¹ Maratsos, M. P. , "Communication Abilities in Preschool Children" **Child Development Journal** 44, 1973, S. 697.

Die Untersuchung von KLEIN ist im Jahre 1975 und die von MARATSOS im Jahre 1972 veröffentlicht worden.

1.8. Die Rolle der Muttersprache beim Sprach- und Fremdsprachenerwerb

Die Muttersprache wird als ein unausschließlicher Faktor beim Erwerben der Sprache betrachtet. "Die zentrale Rolle der Muttersprache für die sprachliche Entwicklung eines Kindes und für den Fremdsprachenerfolg ist spätestens seit den sechziger Jahren pädagogisches Allgemeingut"⁸².

Damals wurde in der sogenannten "Sprachbarrierendiskussion" festgestellt, "dass Kinder aus unteren sozialen Schichten, im deutschsprachigen Raum auch Kinder, die einen Dialekt als Muttersprache sprechen, in den an Mittelschichtnormen und an der Hochsprache orientierten Schulen benachteiligt sind"⁸³.

Ein Kind erwirbt zuerst einmal diese Muttersprache (Erstsprache). "Dabei beginnt der Erstspracherwerb mit der Geburt, wenn nicht schon in der pränatalen Phase, und der Erwerb der Kerngrammatik ist bei den meisten Kindern etwa mit dem Schulalter abgeschlossen"⁸⁴.

Doch Rehbein ist der Meinung, dass der Erwerb der Muttersprache nicht mit dem Schuleintritt abgeschlossen ist.

"Die Aktualisierung und Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb, das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legen den Grundstein für den Erwerb von weiteren Zweit/Fremdsprachen. Dabei ist der Erwerb der Muttersprache natürlich mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Wesentliche Bereiche der Grammatik, des

⁸² Ulrich, Oevermann, Sprache und soziale Herkunft, 2.Zusammenfassung, Frankfurt/M., 1972, S. 136.

⁸³ Basil, Bernstein, Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970, Amsterdam, 1970. S. 221.

⁸⁴ Avrupada Çok dillilik Seminer kitapçığı, Brüksel, 10-11 Mart, 1997. S. 19.

Wortschatzes und natürlich die Rechtschreibung müssen in der schulischen Sozialisation ergänzt bzw. überhaupt erst erworben werden"⁸⁵.

Wir wollen uns an diese Meinung anschließen, der Spracherwerb der Muttersprache muss also in der Schule weiterentwickelt werden, "er darf nicht unterbrochen werden, denn nicht nur die Sprachbeherrschung in der Muttersprache leidet darunter, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten"⁸⁶.

Die Muttersprache wird in der Schule weiter entwickelt, also ihre schulischen Sozialisationen gewinnen, damit sich die Fremdsprache auf diese aufbauen kann. Die Folge ohne die benötigten Grundfähigkeiten der Muttersprache für ein zu frühes Fremdspracherwerben des Kindes ist, "dass sich weder die eine Sprache noch die andere voll entwickeln kann, weil die Alphabetisierung und die schulische Sozialisation in der Zweitsprache erfolgen und nicht in der Sprache der Primärsozialisation (Muttersprache), also sozusagen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung eintritt"⁸⁷.

Das Niveau der muttersprachlichen Kenntnisse ist also bei einem Fremdspracherwerb der Kinder von Bedeutung. Diese können positiv oder auch negativ sein, so wirken, "Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation auch negativ beim Erwerb jeder weiteren Sprache aus"⁸⁸.

CUMMINS erklärt, dass mit seiner sogenannten "'Interdependenztheorie' die sprachlichen Fertigkeiten (das Kompetenz- und Performanzniveau), die jemand in einer Zweit- oder Fremdsprache erreichen kann, sind zu einem wesentlichen Teil von dem Niveau abhängig, das jemand in seiner Muttersprache erreicht hat"⁸⁹.

⁸⁵ Jochen, Rehbein, "Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache", in: Apeltauer, E. (Hg): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München 1987, S. 127.

⁸⁶ Ebd., Rehbein, 1987, S. 127.

⁸⁷ Tove, Kangas Skutnabb, *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon 1983. S. 121.

⁸⁸ Jim, Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children." in: *Review of Educational Research*, 49/2/1979, S. 251.

⁸⁹ Ebd., Cummins, 49/2/1979, S. 248.

1.8.1. Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung

Wie wir es auch vorher betont haben, dass die Muttersprache eine zentrale Rolle im Spracherwerbsprozess spielt, ist auch der Fall eben auch beim Erwerb der Zweitsprache.

Es gibt eine Fülle derartiger Untersuchungen. Zum Beispiel kommt Cummins anhand seiner Untersuchungen zum Erwerb flüssiger Lesefähigkeit zum Schluss;

"dass bei normalem Erwerb der Sprache nicht nur eine bestimmte Sprache, sondern Sprache als solche erworben wird. Die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten in Erst- und Zweitsprache können als Manifestationen derselben zu Grunde liegenden Dimension erfasst werden. Wird diese nicht dementsprechend gefördert, entsteht ein Zirkel. Die anfänglich eingeschränkte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit führt zu deren fortlaufender Einschränkung, indem sie die Bedingungen ihrer eigenen Förderung begrenzt. Die Folgen sind eingeschränkte Lese-, Schreib- und sonstige Schulleistungen. Das Defizit wird umso sichtbarer, je stärker die Schule diese kognitiv-akademische Fähigkeit verlangt, also z.T. erst sehr spät im Curriculum"⁹⁰.

Speziell für das Lesen erhält das eine umfassende Untersuchung aus 14 Ländern: "Es zeigte sich für gewöhnlich eine schwere Retardierung im Lesen, wenn der Leseunterricht nicht in der Muttersprache des Kindes durchgeführt wurde"⁹¹.

Andererseits zeigen Befunde aus der Forschung, dass die Berücksichtigung der Muttersprache von Kindern im schulischen Curriculum zu positiven Ergebnissen führt.

⁹⁰ Ebd., Cummins, S. 251.

⁹¹ Rudolf de Cillia, "Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen." in: Çinar, Dilek, und andere Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thrul, Rosemarie/Walbiner, Waltraud: **Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes**. München 1985, BMUK/ZSE, 1997, S. 85.

Was die Relevanz für sogenannte "akademische Leistungen"⁹² betrifft, kann man feststellen;

"dass, so weit dies erfasst wurde, die Förderung der Muttersprache sich immer nicht nur auf die Zweitsprache, sondern auch auf weitere Leistungsbereiche auswirkte. Wir können ferner den absoluten Ergebnissen entnehmen, dass bilinguale Erziehung im Stande ist, das doppelte Handicap eines niedrigen sozialen Status und der Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität zu kompensieren und das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen"⁹³.

Auch APELTAUER ist der folgenden Meinung, was die kognitive Relevanz der Muttersprache betrifft,

"spricht einiges für positive Auswirkungen zweisprachiger Erziehung in verschiedenen Intelligenzbereichen, wobei die eindeutige Interpretation, dass diese Effekte durch Bilingualismus verursacht sind, eher schwer nachzuweisen ist. Angeführt werden z.B. die Verbesserung analytischer Fähigkeiten (Fähigkeit der Trennung zwischen Bezeichnetem und Bezeichnung, zwischen Form und Inhalt der Sprache) oder Verbesserungen im kreativen Bereich"⁹⁴.

Daneben gibt es Befunde "zur sozialen Intelligenz (differenziertes Eingehen auf Zuhörer) etc. Allerdings nur dann, wenn die Bedingungen, z.B. vom Elternhaus her, günstig sind, wenn ausgeglichener Bilingualismus vorliegt"⁹⁵.

Der wichtige Einfluss der Muttersprache soll an einem Beispiel illustriert werden, Rehbein berichtet von einer Untersuchung mit Kindern türkischer Muttersprache in Hamburg;

"in der die Kinder eine Geschichte auf Deutsch nacherzählen mussten. Eine Gruppe hatte die Geschichte nur auf Deutsch gehört, einer anderen Gruppe hatte man die Geschichte auf Türkisch erzählt. Die zweite Gruppe, bei der die Rezeption durch die Muttersprache

⁹² Ebd., de Cillia, S. 117.

⁹³ Ebd., de Cillia, S. 118.

⁹⁴ Ebd., Apeltauer, 1987, S. 174.

⁹⁵ Ebd., Apeltauer, 1987, S. 174.

erfolgte und bei der daher das Textverständnis gesichert war, hatte signifikant bessere Ergebnisse als die andere Gruppe"⁹⁶.

Das Beispiel zeigt, dass mangelndes Hörverstehen natürlich auch zu mangelhafter Sprachproduktion in der Zweitsprache führen muss, wogegen dort, wo das Verstehen gesichert ist, auch die produktiven Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch besser sind. Rehbein formuliert es allgemeiner als "Wenn bestimmte sprachliche Fertigkeiten (wie Hörverstehen oder Leseverstehen) nicht dementsprechend in der L1 erworben und entwickelt wurden, dann können die entsprechenden Fertigkeiten auch nicht in der L2 freigesetzt werden"⁹⁷.

1.8.2. Pädagogische Konsequenzen

Die Literatur zum Bilingualismus, die meisten Befunde aus der Spracherwerbsforschung sprechen also für einen Unterricht und Lehrbuch in der Erstsprache von Kindern nichtdeutscher Muttersprache und für zweisprachige Erziehung.

Als Hauptargumente werden wir hier die der Projektgruppe "Fremdsprachenlernen in der Grundschule", die folgenderweise sind, wieder erwähnen;

"Das Erlernen der Muttersprache gleichzeitig mit der Zweitsprache (in unserem Fall Deutsch) in der Schule behindert den Erwerb der Zweitsprache nicht, sondern im Gegenteil:

- Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen.
- Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbs-Strategien ist bei bilingualen Kindern höher als bei monolingualen.

⁹⁶ Ebd., Rehbein, 1987, S. 174.

⁹⁷ Ebd., Rehbein, 1987, S. 174-175.

- Die sprachliche Kreativität wird gefördert.
- Positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt.
- Schließlich wird die größere Toleranz bilingualer Menschen und ihre geringere Anfälligkeit gegenüber Ethnozentrismus ins Treffen geführt⁹⁸.

Für Österreich liegt etwa mit der Untersuchung von Boeckmann eine empirische Studie vor, die all das bestätigt,

"dass nämlich die in den burgenländischen Schulen zweisprachig erzogene Kinder (kroatischer bzw. ungarischer Muttersprache) nicht nur keine schulischen Nachteile zu erwarten haben, sondern vielmehr zusätzlich zum Vorteil einer zweisprachigen Kompetenz auch eine überdurchschnittliche kognitive Entwicklung aufweisen.

Auch die einsprachig erzogenen Kinder (der Mehrheitsbevölkerung) profitieren – so die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung – letztlich davon, wenn sie zweisprachige Schulen besuchen"⁹⁹.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam die Evaluation der Schulversuche zur "zweisprachigen Alphabetisierung (Deutsch – Türkisch) in Berlin."¹⁰⁰ Diese Erkenntnisse wurden im Übrigen in den letzten Jahren mehrfach umgesetzt, um den Fremdsprachenunterricht effizienter zu gestalten. So entstanden zweisprachige Schulen, in denen die Kinder von Anfang der Schulpflicht an in zwei Sprachen unterrichtet werden. "So gibt es in Österreich seit einigen Jahren die Vienna Bilingual School, in der die Schülerinnen und Schüler ab der 1. Klasse der Volksschule in Deutsch und Englisch unterrichtet werden"¹⁰¹.

⁹⁸ Projektgruppe Fremdsprachenlernen in der Grundschule, Fremdsprachen integrieren:

Burgenländisch-Kroatisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Slowakisch, Tschechisch, Türkisch und Ungarisch. Graz: BMUK/ZSE, 1997, S. 88.

⁹⁹ Klaus-Börge Boeckmann, , Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland. (Arbeiten zur Sprachanalyse 26). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang , 1997. S. 73.

¹⁰⁰ Nehir, Monika -Karajoli, Edeltraud, Bilingual Literacy Education of Turkish Schoolchildren in Berlin, Final Report for the Council of Europe. Berlin 1995. S. 35.

¹⁰¹ Haupt Alfred, "Zweisprachige Schulen", **Referat für Interkulturelles Lernen**, Herausgeber und Medieninhaber, BMUK, Abt. V/B/5, Wien, October 1998, S. 64.

Zu dieser Einstellungen schreiben Fthenakis, Sonner, Thrul, Walbiner folgendes:

“Diese Förderung ist grundsätzlich nötig, will man eine Verbesserung der sprachlichen und schulischen Leistung und eine positivere Entwicklung im affektiven Bereich erreichen. Sie ist in Form von intensiver, langdauernder Förderung einschließlich der Verwendung als Unterrichtsmedium nötig, wenn man zwei ungünstige Prognose-variablen voll kompensieren will: Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität und – meist – niedriger sozioökonomischer Status.”¹⁰²

Alles spricht also für die möglichst breite Berücksichtigung der Muttersprachen dieser Kinder. Die schulischen Modelle und Lehrwerke sind dafür unterschiedlich:

“eigene bilinguale Züge/Klassen auf der einen Seite, eine möglichst große Einbeziehung dieser Sprachen in das reguläre Schulwesen auf der anderen Seite, wobei etwa die Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung im deutschsprachigen Raum (z.B. in Berlin) einen gelungenen Versuch eines solchen integrativen, interkulturellen Ansatzes darstellen. Eine Alphabetisierung in der Muttersprache und ausreichender muttersprachlicher Unterricht zumindest in den ersten drei, vier Jahren der Schulpflicht, am besten die Verwendung der L1 als zweite Unterrichtssprache, stellen sozusagen ein Minimum der muttersprachlichen Förderung dar”¹⁰³.

Wir sind der Meinung, dass es nicht falsch wäre, ein Ergebnis wie folgt zu erschliessen; Die Ziele des Sprachlernen und Sprachlehren oder einfacher ausgedrückt, unsere Bedürfnisse gestalten die Programme (Curriculum), die Programme gestalten die Sprachlehrmethoden, die Methoden gestalten die Lehrwerke und Lehrbücher. Diese Behauptung wird von HOWATT auf folgende Weise mit seinem Bericht bestätigt; “im Jahre 1554 wurde das Lehrbuch 'A Very Profitable Book to Learn the Manner of Reading. Writing. and Speaking English and Spanish' vorbereitet, für die spanischen Gäste, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen und Englisch in einer sehr kurzen Zeit zu lehren, die nach England für die Hochzeit von II.Philip und L.Marry kamen.”¹⁰⁴

¹⁰² Ebd., de Cillia, 1997, S. 108.

¹⁰³ Ebd., Nehir, 1995. S. 78.

¹⁰⁴ Ebd., Howatt, 1988, S. 9.

BARKOWSKI berichtet von einem Lehrbuch, das 'Feridun' heisst und grundsätzlich auch für die türkischen Arbeiter, die nach Deutschland gegangen sind, erstellt wurde. " Feridun sollte sicher im Bereich Deutsch für ausländische Arbeiter als eines von den besten Lehrbüchern betrachtet werden."¹⁰⁵

Er begründet seine Aussage wie folgt:

" vor allem hat das in diesem Buch betonte sozialpsychologische und die Problematik der Politik, die ästhetische Qualität des Textes, Bildes, und die vergleichende Sprachlehre Methode das bisher von anderen Büchern in diesem Lehrbuchmarkt und im Bereich Deutsch für die fremden Arbeiter in Deutschland unerreichbaren Standarde gebracht"¹⁰⁶

Wenn wir die Meinungen kurz zusammenfassen würden, könnten wir sagen, dass die Lehre der Fremdsprache ein dauernder Entwicklungsprozess ist und für neue Erfordernisse neue Fremdsprachen Lehrmethoden und Lehrtheorien entwickelt werden und dass mit jeder neuen Methode oder Einstellung es gezielt ist, die Zielsprache zu lehren.

1.9. Fremdsprachenlehren für die Kinder

Die Unterschiede der Motivationen und des Lehrniveaus, der Gegeneffekt zur Sprachlehraktivität bringen es dazu, für die Erwachsenen und für die Kinder unterschiedlichen Lehrwege zu folgen. Es werden andere Methoden für diese unterschiedlichen Gruppen benötigt, deswegen werden auch unterschiedliche Programme und Ziele gestaltet. Um die gestalteten Ziele zu erreichen, müssen diese Erwartungen vom Lehrbuch unterstützt werden.

¹⁰⁵ Barkowski, Begutachtung von Lehrwerken für Ausländischerarbeiter,1980, S. 21.

¹⁰⁶ Ebd., Barkowski,1980, S. 21.

Die Wissenschaftler haben die vier Grundelemente in einer allgemeinen Lehrsituation, wie es auch von Celce-Murcia berichtet ist, "in der Reihenfolge: Lehrkraft, Thema, Lernende und Ziel gestellt und es betont, dass all diese Elemente die gleiche Wichtigkeit tragen"¹⁰⁷

Auch Doğan ist der Meinung die er folgenderweise betont;

"viele Experten haben über die Elemente des Lern- und Lehrprozesses Untersuchungen durchgeführt und mit jedem einzelnen Element es untersucht, die Eigenschaften dieser Elemente bei der Lernphase der Personen festzustellen.

Sie haben die Wichtigkeit betont, dass bei der Gestaltung des Programmes die Bedürfnisse der Personen vor Augen gehalten müsse"¹⁰⁸

Wie wir es auch vorher betonten, dass bei der Entwicklung der Lehrprogramme es wichtig ist, die Eigenschaften der Lernenden zu beachten, wird auch von SEZGIN folgendermassen erklärt, "Bei der Entwicklung des Programms muss man die Eigenschaften der Lernenden beachten. Jedes Programm wird für eine bestimmte Lernergruppe entwickelt."¹⁰⁹ Demirel erklärt diese Typen von Programmen als "Lernerorientierte oder Lernerzentrierte Programme"¹¹⁰

Über dieses Thema hatte ELLIS mit der folgenden Äusserung betont, dass die Programme für die Kinder eine andere Methodik haben müssen, als die Programme der Erwachsenen.

" Es ist zur Zeit ein sehr diskutiertes Thema, ob die Erwerbungsform der zweiten Sprache bei den Erwachsenen und den Kindern gleich sind. Die allgemeine Überzeugung ist, dass der Erwerb der zweiten Sprache bei den Kindern und den Erwachsenen unterschiedlich ist"¹¹¹

¹⁰⁷ Celce-Murcia, M. Teaching English as a Second or Foreign Language, Los Angeles:Newbury House Publishers. Inc, 1989, S. 35.

¹⁰⁸ Doğan, H. Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı, Ankara, Önder Matbaacılık, 1997, S. 148.

¹⁰⁹ Sezgin, T. Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Gazi Büro Kitabevi, 1994. S. 7.

¹¹⁰ Ebd, Demirel, 1997, S. 62.

¹¹¹ Ellis, R., Understanding Second Language Acquisition, Oxford,OÜP, 1985, s . 11.

ELLIS hat mit seinen Worten betont, dass die fremdsprachlichen Lehrprogramme für die Erwachsenen und die Kinder unterschiedlich gesehen werden müssen. Diese Meinung hat auch nach RIZK einen Einfluß, und man müsste diese auch bei der Erstellung der Lehrbücher beachten;

"Außerdem wird es auch von vielen Wissenschaftlern vorgeschlagen, dass die Lehrbücher für Kinder meistens mit den Aktivitäten das handliche Talent der Kinder, die die kinetische Intelligenz in Bewegung setzt, damit sie die zwischenpersönliche Intelligenz aktivieren können, mit Spielen, Liedern, sprachlichen und visuellen Objekten erstellt werden sollten."¹¹²

1.10. Die Stellung des frühen Fremdsprachenangebotes in manchen europäischen Ländern

Mit der Begründung der wissenschaftlichen Untersuchungen hat das Fremdsprachenangebot in der Grundschule für einen besseren Erfolg mehr Chancen.

"Am 10-11 März 2000 wurde in Brüssel mit Unterstützung der Europäischen Kommission ein Symposium mit dem Namen 'Multilingualität in Europa' (Multilingual Comprehension in Europe) verwirklicht. Viele Wissenschaftler aus unterschiedlichen europäischen Ländern haben es betont, dass es wichtig ist, nicht nur eine sondern mehrere Sprachen zu beherrschen."¹¹³

Das türkische Erziehungsministerium hat mit der Bildungs- und Erziehungsreform 1997 folgende Lehrpläne abgefasst "Grundstufe 4/ Amtsblatt 17.09.1997, Nr. 2481 erste Fremdsprache"¹¹⁴ und mit dem "Amtsblatt 23.07.1999, Nr. 2504, zweite Fremdsprache."¹¹⁵ Wir möchten von einigen europäischen Ländern die Lage des Fremdsprachenangebotes folgenderweise darstellen;

¹¹² Rizk, L.G. Language and Culture and the Young EFL Learner" Egypt esol Vol. 1. Issue 1., January 1999. S. 324.

¹¹³ Almanca Komisyonu, Basın Dosyası, Ankara, 2000, S. 1.

¹¹⁴ Ebd., Basın Dosyası, 2000, S. 1.

- Deutschland: Die Grundschule beginnt mit Ende des Alters 6 und dauert 4 Jahre (in Berlin dauert es 6 Jahre). Die Fremdsprache wird in der 3. Klasse angeboten.
- Dänemark: Die Grundschule beginnt mit dem Alter 6 und dauert 9 Jahre. Die Fremdsprache Englisch wird in der 5. Klasse angeboten, ab der 7. Klasse wird Deutsch oder Französisch als zweite Fremdsprache und nicht obligatorisch angeboten.
- Frankreich: Die Grundschule beginnt mit dem Alter 6 und dauert 10 Jahre. Das Fremdsprachenangebot beginnt in der 7. Klasse.
- Holland: Die Grundschule beginnt mit dem Alter 4 und dauert 8 Jahre. Die Fremdsprache wird ab der 1. Klasse angeboten.
- England: Die Grundschule beginnt mit dem Alter 5 und dauert 6 Jahre. Die Fremdsprache wird ab der 6. Klasse angeboten.
- Spanien: Die Grundschule beginnt mit dem Alter 6 und dauert 8 Jahre. Die Fremdsprache wird ab der 6. Klasse unter den Namen "Moderne Sprachen" angeboten.
- Italien: Die Grundschule beginnt mit dem Alter 6 und dauert 8 Jahre. Die Fremdsprache wird ab der 3. Klasse angeboten.
- Griechenland: Die Grundschule beginnt mit dem Alter 5,5 und dauert 9 Jahre. Ab dem Schuljahr 1989-1990 hat die Pilotphase für das Fremdsprachenangebot ab der 1. Klasse angefangen.¹¹⁶

¹¹⁶ M.E.B. A.P.K. Kurulu Başkanlığı. Sayısal Veriler. Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1999, S. 35.

Der Begriff Fremdsprache in der Grundschule ist ein neuer Begriff für das türkische Erziehungssystem, "der durch die Programmabteilung des Obersten Erziehungsrates des türkischen Erziehungsministeriums (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) für das Fremdsprachenangebot in den türkischen Primarstufen vorbereitete Programm wurde im Schuljahr 1997-1998 in den Pilotschulen als Versuch durchgeführt."¹¹⁷

Die soliden Qualifizierungsmaßnahmen, der hohe Ressourcenbedarf und die Erprobung der Lehrpläne machen es erforderlich, eine Pilotphase durchzuführen. "Die gesammelten Erfahrungen der teilnehmenden Pilotschulen werden nach der Korrektur zu der Programmabteilung des Obersten Erziehungsrates für die Untersuchung mitgeteilt."¹¹⁸

Im Jahre 1991 wurde von der türkischen Kommission zur Fremdsprachenerziehung und Didaktik folgendermaßen ausgedrückt: "Die obligatorische Fremdsprachenerziehung und deren Qualität zu erhöhen und sogar die zweite Fremdsprache zu verbreiten. ist die Verantwortung der öffentlichen Gesellschaften, die es auch durchsetzen werden."¹¹⁹ Das Programm Deutsch als zweite Fremdsprache in der türkischen Primarstufe wurde mit Nummer 254 und am 23.07.1999 genehmigt. "Ab dem Schuljahr 1999-2000 soll das Lehrprogramm Deutsch als zweite Fremdsprache durchgesetzt und bewertet werden"¹²⁰

Um einen genaueren Überblick zu bekommen, werden wir es versuchen, die Zahl der Schüler, Lehrkräfte und der Schulen zwischen den vorher genannten europäischen Ländern und der Türkei in einer tabellarischen Form darzustellen,

¹¹⁷ Ebd., Demirel, 1999, S. 27.

¹¹⁸ Ebd., Raporu, 1991, S.3.

¹¹⁹ Ebd., Raporu, 1991, S.3.

¹²⁰ Ebd., Veriler, 1999, S. 113.

Tabelle 10 Die Zahlen der Schüler, Lehrkräfte und der Schulen mancher europäischer Länder und der Türkei¹²¹

Land/Schuljahr	Zahl der Schüler	Zahl der Lehrkräfte	Zahl der Schulen
Türkei 1998-1999	9.512.044	316.991	44.525
Deutschland 1992-1993	3.475.156	169.842	17.911
Dänemark 1992-1993	586.600	54.840	1.830
Frankreich 1988-1989	3.472.000	198.922	39.576
Niederlande 1991-1993	1.519.800	89.300	9.420
Grossbritannien 1992-1993	4.165.400 262.267	179.400 12.286	18.828 1.697
Spanien 1991-1992	3.015.496	199.202	146.650
Italien 1992-1993	2.959.564	264.615	22.710
Griechenland 1993-1994	650.202	37.214	6.967

Wir können anhand dieser Tabelle sehr deutlich sehen, und zwar dass in der Türkei die Zahl der Schüler mehr als die Zahl der Lehrenden ist. Dies macht das Lehrwerk in der Türkei für ein sehr wichtiges Material des Unterrichtes. KAYA gibt in diesem Zusammenhang die folgende Feststellung wieder;

“Shannon sagt, dass die Zeit in der Klasse 70-95 % mit den Lehrbüchern und deren Inhalten verbracht wird, auch dass Zahoik festgestellt hat, dass in der Grundschule, Mittelschule und Gymnasien 81,5 % der Lehrenden die Zeit in der Klasse mit dem

¹²¹ Ebd., Veriler, 1999, S. 114.

Tabelle 11 Die Daten der Lehrkräfte, der Schüler und der Schulen in manchen europäischen Ländern und der Türkei¹²³

Land/Schuljahr	Die Zahl der Studenten pro Schule	Die Zahl der Studenten pro Lehrkraft
Türkei 1998-1999	213,63	30,000
Deutschland 1992-1993	194,02	20,46
Dänemark 1992-1993	310,70	10,37
Frankreich 1988-1989	087,73	17,45
Niederlande 1991-1993	161,33	17,02
Grossbritannien 1992-1993	365,78	44,57
Spanien 1991-1992	020,56	15,14
Italien 1992-1993	130,32	11,18
Griechenland 1993-1994	093,33	17,47

¹²² Kaya, Z. "Ders Kitabı Seçimi". 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2. Eskişehir: A.Ü. Yayınları, 1999, S. 262.

¹²³ Ebd., Veriler, 1999, S. 114.

Teil 2.

2. Der Begriff Lehrbuch und seine Analyse

2.1. Der Begriff Lehrbuch

Das Lehrbuch hat eine sehr dominierende Rolle bei der Verwirklichung der Ziele, die durch die Lehrpläne bestimmt sind und bestimmt werden. Dieses wird auch von Neuner folgendermaßen bestätigt "Eine große 'Macht' in diesem schöpferischen Umsetzungsprozeß stellen das Lehrbuch und andere Schulbücher dar. Sie stellen die konkreteste Kodifizierung des in den Lehrplänen fixierten Inhalts der Allgemeinbildung dar."¹²⁴

Wir möchten als erstes den Begriff Lehrwerk definieren und ihn von dem Begriff Lehrbuch unterscheiden. Die Begriffe Lehrwerk und Lehrbuch wurden und werden vielfach synonym verwendet;

Laut 'Wahrig' ist ein Lehrwerk "ein umfangreiches besonders mehrbändiges Lehrbuch"¹²⁵, ein Lehrbuch ist wiederum "ein Buch für Schulunterricht und Studium"¹²⁶ und "für den Unterricht [an Schulen] bestimmtes Buch"¹²⁷, nach 'Langenscheidts Wörterbuch' ist ein Lehrwerk ein Buch, mit dem die Schüler im Unterricht arbeiten und lernen¹²⁸

Es wird auch im 'Pädagogik Lexikon' als "Lehrbücher beinhalten einen nach der Systematik eines Wissensgebietes gestalteten und mitunter auch didaktisch

¹²⁴ Gerhard, Neuner, Berlin, 1989, S. 411.

¹²⁵ Wahrig Deutsches Wörterbuch, Bertelsman Lexikon Verlag GMBH, München, 2000, S. 812.

¹²⁶ Ebd., Wörterbuch, 2000, S. 812.

¹²⁷ Duden deutsches universales Wörterbuch, Duden Verlag, Mannheim, 1996, S. 940.

¹²⁸ Langenscheidts Großwörterbuch, Langenscheidt KG., Berlin, 1998, S. 617.

aufbereiteten Lernstoff, der somit im Selbststudium erarbeitet werden können soll."¹²⁹ angeführt. Wir bemerken, dass die beiden Begriffe Lehrwerk und Lehrbuch nicht ausreichend voneinander unterschieden werden, aber diese Problematik der Definition können wir im folgenden Beispiel besser feststellen, im Wörterbuch "Brockhaus Wahrig" wird das Lehrwerk als "Handbuch und Nachschlagewerk eines Lehrlings"¹³⁰ beschrieben und das Lehrbuch wird hier als "Buch, das den Stoff eines Wissensgebietes in übersichtlicher Form zum Lehren und Lernen enthält"¹³¹ definiert.

So sehen wir, dass wir uns in einem schwer voneinander zu trennenden Bereich befinden und demnach liegt es nicht weit, sich an einen fachkundigen Wissenschaftler wie Neuner anzuschließen.

Wir wollen uns, wie oben erwähnt an die Beschreibung von Neuner anschließen "Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht"¹³². Diese klare und präzise Definition gibt uns einen klareren Überblick in diesen Fachbereich.

In der nächsten ausführlicheren Definition sehen wir wie unterschiedlich und integriert ein Lehrbuch sein kann, sowohl im Inhalt, Funktion, Anwendungsgebiet und materielle Beschaffenheit;

"-wie Schülerbuch; Arbeitsheft; Glossar; Grammatisches Beiheft; Zusatzlesetext; auditive Medien (Tonband bzw. Kassette mit Hör - bzw. Sprechprogramm), visuelle Medien (Wandbilder, Bildkarten; Diaserien; Folien für den Tageslichtprojektor, Filme, Videobänder; etc.) und Lehrerhandreichungen. Sein im allgemeinen offeneres didaktisches und methodisches Konzept ermöglicht ein verbessertes Eingehen auf die Interessen und

¹²⁹ Pädagogik Lexikon. Hrsg. Gerd Reinhold, Guido Pollak, Helmut Heim, R. Oldenbourg Verlag, Wien, 1999, S.332

¹³⁰ Brockhaus Wahrig Deutsches Wörterbuch, F.A. Brockhaus Deutsche Verlags Anstalt, Stuttgart, 1982, vierter Band, S. 444.

¹³¹ Ebd., Brockhaus, 1982, vierter Band, S. 442.

¹³² Kast/Bernd/Neuner, Gerhard, Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken, für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Druckhaus Langenscheidt, Berlin, 1998, S. 8.

Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppen und eine realistischere Darstellung von Kommunikationssituationen und landeskundlichen Inhalten."¹³³

Wir können sagen, dass ein Lehrbuch ein Teil des Lehrwerkes ist, also ein Lehrwerk besteht aus Schülerbüchern, Lehrerbüchern, Kassetten, Mappen und aus anderen pädagogischen Materialien.

2.2. Die Lehrbuchanalyse

Wir möchten die Hauptpunkte der Lehrwerkanalyse, in den folgenden Teil unserer Arbeit, um einen beseren Überblick zu gewinnen, unter der Definition Makro- und Mikroanalyse kurz erwähnen.

2.2.1. Die Makroanalyse und Mikroanalyse

Laut dem deutschen Wörterbuch Wahrig ist die Makroanalyse "Analyse mit verhältnismäßig großen Substanzmengen."¹³⁴ Und die Mikroanalyse wird als "Analyse kleinster Mengen an Substanz unter Anwendung besonderer Verfahren"¹³⁵ bezeichnet.

Die Lehrbuchanalyse kann man unter zwei Gesichtspunkten betrachten. Makroanalyse und Mikroanalyse des Lehrstoffs unterscheiden sich hauptsächlich in der Methodik der Analyse. "Die Mikroanalyse ist ein Verfahren, das einen Lehrstoff inhaltlich genau bestimmt. Zu diesem Zweck geht sie von kleinsten Lehrstoffeinheiten aus, die sie Stück um Stück zusammensetzt, um so schließlich auch größte Lehrkomplexe ganz durchsichtig zu machen."¹³⁶

¹³³ Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (hrs.) Handbuch Fremdsprachenunterricht, "Lehrwerke", Gerhard Neuner, Francke Verlag, Tübingen, 1991, S. 240.

¹³⁴ Wahrig Gerhard, Deutsches Wörterbuch, Bertelsmann Lexikon Verlag, München, 1993, S. 857.

¹³⁵ Ebd., Wahrig, 1993, S. 886.

¹³⁶ Karl Josef Klauer, Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1974, S. 94.

Die Makroanalyse;

"geht statt dessen vom definierten Lehrziel aus und fragt nach den Voraussetzungen, die der Lernende mitbringen oder erwerben muß, um das Ziel zu erreichen. Die Mikroanalyse hat es dennoch ausschließlich mit der Analyse von Lehrstoffen zu tun, während bei der Makroanalyse auch psychische Eigenschaften des Lernenden eine Rolle spielen."¹³⁷

2.2.1.1. Makroanalyse des Lehrstoffs

Unsere Analyse wird sich auf eine Makroanalyse mit einem erstellten Kriterienraster beziehen. Wir wollen hier die Makroanalyse mit der Mikroanalyse vergleichend beschreiben.

Die Mikroanalyse des Lehrstoffs beginnt "mit den kleinsten Analyseeinheiten, die man als Grundlagen nimmt, um aufzubauen."¹³⁸

Da unser Arbeit sich auf eine Makroanalyse bezieht möchten wir einige mögliche Analyseeinheiten der Mikroanalyse kurz darstellen. Man könnte hier zum Beispiel der Mikroanalyse folgende Beispiele, die auch von DUSZENKO betont werden erwähnen;

- 1- Die Textsorten
 - a- Originaltexte
 - b- historische Texte
- 2- Die Sprache
 - a- Kontextualisierbarkeit
 - b- Handlungen
 - c- Intentionen
 - d- Funktionen
 - e- Akzeptabilität
 - f- Diskursstrategien
 - g- Rituale¹³⁹

¹³⁷ Ebd., Klauer, 1974, S. 94.

¹³⁸ Ebd., Klauer, 1974, S. 94.

Diese Analyseeinheiten der Mikroanalyse kann man mit verschiedenen Verfahren und spezifisch analysieren.

Die Makroanalyse beginnt umgekehrt bei dem definierten Lehrziel, "um dieses Lehrziel in immer kleinere Teilziele zu zerlegen."¹⁴⁰

Die folgenden Beispiele der möglichen Analyseeinheiten der Makroanalyse wurden von DUSZENKO folgenderweise zusammengestellt;

1-Gesamtkonzeption

2-Externe Faktoren

3-Zielgruppen

4-Lernziele

5-Methodische Konzeption

6-Lehrerhandbuch

7-Medienkonzeption und Gestaltung¹⁴¹

Bei einer Makroanalyse könnte man die Elemente der 'Gesamtkonzeption' analysieren;

"Jedem Lehrwerk liegt eine Gesamtkonzeption zugrunde, die darüber entscheidet,

- an welche Lerner oder Zielgruppe es sich richtet,
- welches Lernziel es anstrebt,
- an welchen etablierten Prüfungen oder Lernzieleniveaus es sich orientiert,
- welchen zeitlichen Aufwand die Bewältigung seines Pensums erfordert,
- mit welchen Medien es arbeitet,
- welche Hinweise und Hilfsmittel der Lehrer zur Realisierung der Lehrwerkkonzeption erhält,
- welche strukturellen und gestalterischen Prinzipien ihm zu grunde liegen."¹⁴²

¹³⁹ Maren, Duszenko, Fernstudienbrief Lehrwerkanalyse, Berlin, Langenscheidt, 9 Juli 1994, S.3.

¹⁴⁰ Ebd., Klauer, 1974, S. 144.

¹⁴¹ Ebd., S. 3.

¹⁴² Ebd., S. 40.

Als weitere Einheiten der Makroanalyse könnte man, die 'Externe Faktoren' die Entsprechenheit des Lehrwerkes in Frage stellt erwähnen.

“Damit ein Lehrwerk überhaupt für eine bestimmte Unterrichtssituation infrage kommt, muß es in vielen Fällen bestimmten Anforderungen entsprechen, die ihr gesellschaftlicher und institutioneller Kontext diktiert. Zu diesen externen Faktoren gehören:

- Lehrpläne, in denen die bildungspolitischen Gremien eines Landes festlegen, was welche Schüler innerhalb eines Schuljahres in einem Schulfach lernen sollen;
- Abschlußniveaus, in denen Fachgremien festlegen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten ein Lerner erworben haben muß, um sich für einen bestimmten Kompetenzstandart zu qualifizieren;
- Zulassungsverfahren, mit denen bildungspolitische Institutionen bestimmte Forderungen an Unterrichtsmaterialien durchsetzen;
- Lehrmaterialverordnungen, mit denen eine Bildungsinstitution bestimmt Lehrmittel grundsätzlich und verbindlich sanktioniert;
- Finanzielle Mittel, die zur Anschaffung von Unterrichtsmaterial zur Verfügung stehen.”¹⁴³

Die 'Zielgruppen' kritisch zu überprüfen ist eine Analyseeinheit der Makroanalyse;

“Lehrwerke, die keine oder wenige Angaben zu der anvisierten Zielgruppe machen, orientieren sich dennoch an einer bestimmten Gruppe von Lernern. Wo explizite Angaben fehlen, müssen wir die implizierte Zielgruppe aus den Themen und didaktischen Entscheidungen des Lehrwerkes ableiten. Aber auch bei Lehrwerken, die genaue Angaben über die Zielgruppe machen, empfiehlt es sich, diese Angaben einmal kritisch zu überprüfen. Ein Lehrwerk das beispielsweise angibt, für 'Jugendliche und Erwachsene' konzipiert zu sein, mag sich tatsächlich kaum an der Erfahrungswelt von Jugendlichen orientieren und dürfte darum für diese Gruppe nur eingeschränkt geeignet sein.”¹⁴⁴

'Lernziele' des Lehrwerkes hinsichtlich des Makrosinns zu überprüfen, da diese von dem Lehrplan als staatliches Dokument voraus bestimmt werden, die auch mit Hilfe des Lehrwerkes verwirklicht werden sollten, ist ein Teil der Makroanalyse.

¹⁴³ Ebd., Duszenko, S. 42.

¹⁴⁴ Ebd., S. 47-48.

“Dazu reicht es offenbar nicht aus, daß wir uns auf allgemeine explizite Hinweise beschränken, sondern müssen darüber hinaus überprüfen, welche Komponenten dieser Fähigkeit das Lehrwerk tatsächlich planmäßig entwickelt.”¹⁴⁵

Die ‘Methodische Konzeption’ des Lehrwerkes beziehen sich auf die Lernziele, die bestimmen was gelehrt werden soll, die Lehrmethoden des Lehrwerkes sind auch im Bereich der Makroanalyse.

“Im Laufe der Geschichte des modernen Fremdsprachenunterrichts haben Fremdsprachendidaktiker immer wieder versucht, den Lehr- und Lernprozeß durch eine Reihe methodischer Prinzipien zu strukturieren, die die Ziele, Inhalte und Verfahren des Fremdsprachenunterrichts festlegen. So sind verschiedene Methoden bzw. Methodische Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts entstanden, die den Unterricht z.T. bis ins letzte Detail vorzuprogrammieren suchen. Fremdsprachliche Lehrwerke orientieren sich mehr oder weniger genau an diesen verschiedenen Methoden oder methodischen Konzepten. Manche Lehrwerke folgen einer bestimmten Methode in jeder Hinsicht, viele andere Lehrwerke vermischen methodische Elemente aus verschiedenen Methoden bzw. Konzeptionen und erfinden darüber hinaus bisweilen noch neue methodische Prinzipien.”¹⁴⁶

Das ‘Lehrerhandbuch’ ist ein Teil des gesamten Lehrwerkes. Ein Lehrwerk ist wie ein Mechanismus und für einen optimalen Gebrauch ist eine Gebrauchsanweisung erforderlich. “daß es uns die fundamentalen Elemente seiner Konzeption transparent und plausibel macht und uns detaillierte Hilfsmittel an die Hand gibt, damit wir diese Konzeption im unterricht effektiv umsetzen können.”¹⁴⁷

Die ‘Medienkonzeption und Gestaltung’ ist auch in dem Beschäftigungsbereich der Makroanalyse. Analysen der Medienkonzeption und Gestaltung werden mit dem Grund der Klärung verwirklicht; “um eine allgemeine Klärung der Medienoptionen und die grundsätzliche Brauchbarkeit der Medienkonzeptionen eines Lehrwerks”¹⁴⁸

¹⁴⁵ Ebd., Duszenko, S. 60-61.

¹⁴⁶ Ebd., S. 67.

¹⁴⁷ Ebd., S. 88.

¹⁴⁸ Ebd., S. 92.

Die Richtung des Voranschreitens ist in beiden Fällen also genau entgegengesetzt "Die Makroanalyse bewegt sich vom großen Komplex in Richtung auf immer kleinere Teilkomplexe"¹⁴⁹, die Mikroanalyse steigt dagegen von "den kleinsten Einheiten zu immer größeren Komplexen auf."¹⁵⁰

Während sich die Mikroanalyse auf eine rein sachliche Analyse der Inhalte, auf Aufgaben beschränkt, geht die Makroanalyse darüber hinaus. "Sie berücksichtigt vor allem auch didaktische und psychologische Gesichtspunkte, indem sie nach den Fähigkeiten fragt, die der Lernende mitbringen muß oder die beim Lernenden als Voraussetzung zu schaffen sind, damit er das Lehrziel erreichen kann, Makroanalyse des Lehrstoffs ist demnach mehr als eine reine Sach- oder Aufgabenanalyse, sie ist Analyse des Lehrstoffs unter didaktisch-psychologischen Gesichtspunkten."¹⁵¹

Bei der Makroanalyse wird versucht herauszufinden ob " das Lehrwerk den externen Faktoren gerecht ist."¹⁵² Oder man analysiert im Zusammenhang mit der Zielgruppe "Inwieweit stimmt die Zielgruppe, an die sich das Lehrwerk explizit und implizit richtet, mit Ihrer Lerngruppe überein."¹⁵³

Bei der Erstellung der Umfrage wurden die Lehrpläne des türkischen Erziehungsministeriums und die Nürnberger Empfehlungen als Kriterien vor Auge gehalten, daher bezieht sich diese Arbeit auch auf die Externe Faktoren der Makroanalyse.

Die Ziele, die durch die Fachgremien festgelegt wurden und die Lernziele des Lehrwerkes, die mit der Umfrage (siehe Anhang 2) geprüften Teillernziele sind auch in Teil 1.3.1., 1.3.2., 1.3.3. dieser Arbeit für einen Überblick zusammengestellt.

¹⁴⁹ Ebd., Klauer, 1974, S. 144.

¹⁵⁰ Ebd., 1974, S. 94.

¹⁵¹ Ebd., 1974, S. 144.

¹⁵² Maren, Duszenko, Fernstudienbrief Lösungsschlüssel, Berlin, Langenscheidt, 9 Juli 1994, S. 7.

¹⁵³ Ebd., Duszenko, Lösungsschlüssel, 9 Juli 1994, S. 9.

Die Eigenschaften der Zielgruppe wurde in den Teilen 1.6., 1.7., 1.8., 1.8.1., 1.9., dieser Arbeit erwähnt. Für die Analyse der Gesamtkonzeption, Externe Faktoren, Zielgruppen, Lernziele, Methodische Konzeption, Lehrerhandbuch, Medienkonzeption und Gestaltung wurden von Fachdidaktiker Kriterien entwickelt von denen man bei einer Lehrwerkanalyse Gebrauch machen kann. Wir haben unsere Analyse auf die Basis der Nürnberger Empfehlungen und der Teillernziele des türkischen Curriculums für 'Deutsch als zweite Fremdsprache' beschränkt.

2.3. Kriterienerstellung für die Analyse

Wir können uns an die Behauptung von ICKLER anschließen, die er folgenderweise betont; "Die Problematik der Lehrmaterialien ist so alt wie die des Fremdsprachenunterrichts selbst"¹⁵⁴. "Als Lehrmaterial müsste man das Lehrwerk besonders betonen"¹⁵⁵ Diese Aussage von NEUNER wird auch von DUSZENKO betonten Punkte zur Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht bekräftigt und folgenderweise bestätigt:

Im Fremdsprachenunterricht entscheidet das Lehrwerk darüber, welchen Ausschnitt aus der fremden Sprache und Kultur die Lerner kennenlernen (Lerninhalte)

Welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Lerner im Umgang mit der fremden Sprache und Kultur erwerben (Lernziele)

In welcher Reihenfolge die Lerninhalte behandelt und die Lernziele erreicht werden (Progression)

Mit welchen didaktischen und methodischen Mitteln der Lernprozeß strukturiert wird (Methode)

Wie der Unterricht organisiert wird (Übungen, Sozialformen)

Wie die fremde Sprache dargestellt wird (Texte, Grammatik)

Wie die fremde Kultur dargestellt wird (Landeskunde)

Welche technischen Hilfsmittel im Lernprozeß eingesetzt werden (Medien)

¹⁵⁴ Theodor, ICKLER, Deutsch Als Fremdsprache, Eine Einführung in das Studium, Tübingen, 1984, S. 61.

¹⁵⁵ Ebd. Krumm (hrsg.), 1991, S. 240.

Wie der Lernerfolg kontrolliert werden soll (Prüfungen)¹⁵⁶.

Es ist wichtig zu wissen, welche Erwartungen ein Lehrwerk erfüllen muss. "Der Lehrplan als staatliches Dokument wird durch die sogenannten Unterrichtsmaterialien ergänzt: durch Lehrbücher, andere Schulbücher und Arbeitsmaterialien, methodische Hilfen, Unterrichtsmittel, Schulfernsehsendungen."¹⁵⁷

Die Gestaltung des Lehrwerkes ist von vielen Faktoren abhängig

"und ändert sich mit einer gewissen Verzögerung immer dann, wenn sich ihre Bedingungen ändern: neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien, neue pädagogische und didaktische Konzepte, neue schulische Richtlinien, neue gesellschaftliche Probleme, Ideen und Werte, neue Marktverhältnisse."¹⁵⁸

Der Fremdsprachenunterricht ist auch von externen Faktoren abhängig. "Fremdsprachenunterricht verändert sich aber nicht nur nach politischen Revolutionen. Er ist ständig in Bewegung und wird es so lange bleiben, wie man ihn läßt."¹⁵⁹

Die didaktisch-methodischen Profile der Lehrwerke entstehen und verändern sich nach einer gewissen Eigendynamik:

"Neue Lehrwerke entstehen deshalb nicht nur dann, wenn sich neue gesellschaftlich-politische Beziehungen zum Zielsprachenland nachhaltig verändern, sondern sie entstehen nach einer gewissen Eigendynamik und Eigengesetzlichkeit des Marktes, die Verlage etwa dazu zwingen, ständig neue Produkte anbieten zu müssen"¹⁶⁰.

¹⁵⁶ Ebd., Duszenko, Lehrwerkanalyse, S. 2.

¹⁵⁷ Ebd., Neuner, 1989, S. 407.

¹⁵⁸ Ebd., Duszenko, Lehrwerkanalyse, S.1.

¹⁵⁹ Ebd., Duszenko, Lehrwerkanalyse, S. 11.

¹⁶⁰ Neuner, Stefanie, "Die Qual Der Wahl, Neue Lehrwerke für den Grundstufenunterricht bei deutschen Verlagen." In: **Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache**, (Hrsg. Ehnert, R., Heinz Günter, Holtappels) Bertelsman Verlag, S.173. 1992

Das Angebot von Lehrwerken auf dem Lehrwerkmarkt ist groß. "Dennoch kann dieses große Angebot unsere Bedürfnisse nicht immer befriedigen"¹⁶¹.

Die Eignung des Lehrwerks für bestimmte Zielgruppen ist der Untersuchungsbereich der Lehrwerkkritik. "Sie fragt nach Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird"¹⁶².

Das Bedürfnis nach Entscheidungshilfe für die Beurteilung eines Lehrwerks ergibt sich erst dann, wenn wie es auch von NEUNER mitgeteilt wird;

- Lehrwerke mit unterschiedlicher didaktischer und methodischer Konzeption zur selben Zeit zur Verfügung stehen;
- das Lehrbuch zum Lehrwerk mit Lehrwerkteilen unterschiedlicher Funktion ausgeweitet wird;
- der Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur für einen Lernenden mit ganz unterschiedlicher Lernvoraussetzung und -Motivation erteilt werden soll."¹⁶³

Wie es auch bei der Erstellung wichtig ist, auf die Faktoren wie Zielgruppe oder Erwartungen zu zielen, ist es auch bei der Wahl der Lehrbücher dasselbe:

"Nicht nur die Erstellung von Lehrwerken, auch deren Auswahl wird also durch verschiedene externe Faktoren bestimmt. In manchen Ländern, z.B. in Dänemark und den Niederlanden, entscheiden die Lehrer selbst darüber, mit welchen Unterrichtsmaterialien sie arbeiten wollen. In vielen anderen Ländern werden solche Entscheidungen dagegen von schulischen oder politischen Gremien getroffen"¹⁶⁴.

¹⁶¹ Ebd., Duszenko, Lehrwerkanalyse , 9 Juli 1994, S.11.

¹⁶² Ebd., Gerhard, 1998, S. 7.

¹⁶³ Ebd., Krumm (hrs.), 1991, S. 242.

¹⁶⁴ Ebd., Duszenko, Lehrwerkanalyse, S. 13.

Die Lage der Lehrwerkbegutachtung und Kritik in der Bundesrepublik Deutschland ist folgendermaßen;

"Bei der Lehrwerkbegutachtung muß man in der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich zwischen dem Bereich des staatlichen Schulwesens (Fremdsprachenunterricht für deutsche Schüler; Deutschunterricht für ausländische Schüler und für Kinder von Aussiedlern) und dem Bereich außerschulischer Bildung (Unterricht mit Erwachsenen; betriebliche Fremdsprachenangebote) unterscheiden. Während der zuerst genannte Bereich staatlicher Kontrolle unterliegt, die bei den Kultusverwaltungen der einzelnen Bundesländer angesiedelt ist, besteht ein vergleichbares Kontrollorgan im außerschulischen Bereich nicht."¹⁶⁵

In einigen Ländern sind Lehrwerke dazu ganz spezifischen Bedingungen unterworfen "In Schweden etwa werden nur solche Lehrwerke zugelassen, die eine gleichgewichtige Geschlechterverteilung aufweisen und Alkoholika ausschließlich negativ darstellen, in Rußland kommen nur solche Lehrwerke infrage, die mit Rubeln bezahlbar sind."¹⁶⁶

Die Auswahl von den Lehrwerken in der Türkei wird auch von einem staatlichen Kontrollorgan, das über den Einsatz von Lehrwerken entscheidet, durchgeführt. Die Buchkommission des Nationalen Erziehungsministeriums (Milli Eğitim Bakanlığı Kitap Komisyonu) und die Fachkommissionen für Lehrpläne und Lehrbücher für die Fächer, deren Sitz in der Programmabteilung des Obersten Nationalen Erziehungsrates (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) ist, sind hier zu erwähnen.

Die Behauptung von FUNK " Jede Analyse braucht Kriterien"¹⁶⁷wird auch von DUSZENKO unterstrichen;

"Unsere Suche nach 'dem guten Lehrwerk' hatte uns zunächst auf die Suche nach einem geeigneten Hilfsmittel geführt, das uns bei der komplexen Frage nach der Brauchbarkeit von Lehrwerken zur Seite stehen könnte. Lehrwerkrezensionen sind als Hilfsmittel nur bedingt geeignet, weil die Beurteilung von Lehrwerken immer subjektiv ist. Um trotz dieser

¹⁶⁵ Ebd., Gerhard, 1998, S. 18.

¹⁶⁶ Ebd., Duszenko, Lehrwerkanalyse, S.13.

¹⁶⁷Ebd., Gerhard, 1998, S. 109.

Subjektivität die Willkür bei der Beurteilung von Unterrichtsmaterial zu überwinden, haben Fachdidaktiker Kriteriensysteme entwickelt, in denen sie alle als relevant für die Beurteilung befundenen Kriterien systematisch zusammenstellen. So ein Kriteriensystem scheint nun genau das Hilfsmittel zu sein, nach dem wir gesucht haben."¹⁶⁸

2.4. Beispiel Kriterien

Wir wollen hier zwei Ausschnitte aus dem Stockholmer Kriterienkatalog und der Nürnberger Empfehlungen geben, die sich mit der Bewertung der Lehrwerke beschäftigen;

Hier ist ein Ausschnitt aus dem Stockholmer Kriterienkatalog¹⁶⁹:

1. Orientiert sich das Lehrwerk an der Standardsprache?
2. Bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt, z.B. Umgangssprache, Jugendsprache, Werbesprache, Fachsprache, literarische Sprache?
3. Ist die Sprache im Lehrwerk der Situation angemessen, und ist ein Kontext gegeben?
4. Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Textsorten (Dialog, erzählende Texte, Sach-/Fachtexte, Zeitungstexte usw.)?
5. Enthält das Lehrwerk genügend Material zur Rezeption (Hören und Lesen) und Produktion (Sprechen und Schreiben) von Sprache?
6. Ist die Sprache authentisch oder wirkt sie künstlich (Lehrbuchsprache)?
7. Ist die Sprache für die jeweilige Lernstufe zu schwierig (zu viele neue Wörter, komplexer Satzbau) oder zu leicht (langweilig)?
8. Sind zusammenhängende Lesetexte vorhanden (ausgewogenes Verhältnis von Lang- und Kurztexten)?
9. Werden wichtige Redesituationen in Dialogen vorgeführt?

¹⁶⁸ Ebd., Duszenko, Lehrwerkanalyse, S.13-29.

¹⁶⁹ Ebd., Duszenko, Lehrwerkanalyse, S.13-35

10. Werden unterschiedliche Sprachfunktionen verdeutlicht?
11. Regen die Lehrbuchtexte zur kreativen Weiterarbeit an - Diskussion, eigene Texte schreiben, dramatisieren und Rollenspiele?
12. Führen die Texte auch die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache vor? (Dazu gehört auch das Vorhandensein von Spielen, Liedern, Reimen, aber auch Ausdrücke für Freude, Wut, Angst ...)
13. Werden Wörter und Ausdrücke genügend erklärt?
14. Werden sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung ausgenutzt?
15. Werden kulturell-sprachliche Unterschiede berücksichtigt (z.B. du-Sie Konvention)?

Hier ist ein Ausschnitt aus den Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen¹⁷⁰, die als Fragen formuliert wurden:

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

¹⁷⁰ Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Oder: Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. Hg. v. Hortst Breitung und Dieter Kirsch. Köln: Dürr + Kessler 1996, S. 3-32.

Die Teillernziele, die das türkische Erziehungsministerium für Deutsch als zweite Fremdsprache Programm beschrieben hat (siehe Teil 1.3.3.) sind fast die selben, wie die Nürnberger Empfehlungen. Diese Meinung wird auch von Tapan bestätigt;

“...zeigen die vom türkischen Erziehungsministerium vorgegebenen Lernziele und die methodischen Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts mit den in anderen Ländern (z.B. Deutschland) festgelegten und erprobten Zielen und Prinzipien Gemeinsamkeiten (vgl. Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen 1996). Insofern kann durchaus gesagt werden, dass die oben genannten Forderungen mit dem Konzept einer modernen Grundschulpädagogik übereinstimmen.”¹⁷¹

Teil 3.

3. Untergeordnete Probleme dieser Arbeit

Mit dieser Arbeit versuchen wir auch, die Antworten auf die unteren Probleme, die auch im Programm des Erziehungsministeriums zum Deutsch als zweite Fremdsprache als Ziele bezeichnet werden, mit Hilfe unserer Umfrage zusammenzustellen. Diese Probleme erstellen unsere Kriterien.

1. Inwieweit die Schüler mit dem Lehrwerk “Hallo, Freunde!-6” es registrieren, dass auch andere Sprachen als Türkisch gesprochen werden?
2. Inwieweit die Schüler mit dem Lehrwerk “Hallo, Freunde!-6” willig sind, in einer fremden Sprache zu kommunizieren?
3. Inwieweit die Schüler mit dem Lehrwerk “Hallo, Freunde!-6” es begreifen, dass die erlernte Fremdsprache andere Laute hat als die Muttersprache ?

¹⁷¹ Ebd.,Tapan, 2000, S. 45.

4. Inwieweit die Schüler mit dem Lehrwerk "Hallo, Freunde!-6" ein gehörtes Gespräch verstehen?
5. Inwieweit die Schüler mit dem Lehrwerk "Hallo, Freunde!-6" die Gefühle, Gedanken und Wünsche mündlich ausdrücken können?

3.1. Die Bedeutung dieser Arbeit

Es wurde in der Türkei mit Amtsblatt Zahl 4306 im Jahre 1997 der 8 jährige obligatorische Elementarunterricht begonnen. Mit diesem Gesetz wurden in der ganzen Türkei vorhandenen Grundschulen und Mittelschulen unter das 8jährige obligatorische Grundschulen vereinigen. Diese Einigkeit wurde auch bei den Curriculum geschafft und die neuen Curriculum wurden unter einer 8 Jährigen Vereinigkeit betrachtet.

Das vom Erforschungs- und Entwicklungsamt für diese Grundschulen vorbereitete Fremdsprachenunterrichtsprogramm wurde im Jahre 1997-1998 in den Pilotschulen für die Untersuchung angewendet.

"Wir hoffen, dass die Suche und Bestrebungen für einen wirksamen und idealen Standard des Fremdsprachenunterrichtes zuwachsend weiter Fortfahren werden."¹⁷²

"Mit der Einführung der 8-jährigen Schulpflicht wurden von der sechsten Stufe der Anadolu Gymnasien (Anadolu Lisesi), die in einer Fremdsprache unterrichten, die Vorbereitungsklassen abgeschafft. Dies führte zu einer Lücke beim Fremdsprachenlehren, und um diese Lücke zu beseitigen hat man sich dazu entschlossen, die Fremdsprache ab der vierten und fünften Klassen in den türkischen Primarstufen einzuführen. Diese beschlossene Einführung fand ab dem Schuljahr 1997/1998 Anwendung und damit wurde das Fremdsprachenangebot zwischen den vierten und den achten Klassen auf eine 5-jährige Frist geteilt. Das Programm, das für die vierte- und die fünfte Klasse vorbereitet wurde, wurde von der Programmabteilung des Obersten Erziehungsrates im Jahre 1997 genehmigt und eingeführt.

¹⁷² Ebd., Demirel, Pegem, 1999, S. 27.

Das Programm für die sechste, siebte und achte Klasse ist das Programm, das im Jahre 1991 mit Artikelnummer 265 genehmigt wurde und noch heute laufende Programm"¹⁷³

Es wird von einem Fremdsprachenprogramm erwartet, dass es den Lernenden eine effektive Mitteilung zur Fremdsprache erhalten kann. Dies wird auch von Başkan betont, "Beim Lehren der Fremdsprache ist das vorzügliche Ziel, den Lernenden eine Fremdsprache mit höheren Benutzungsfähigkeiten zu vermitteln."¹⁷⁴

Wie wir es auch vorher betonten und dargestellt haben, dass die Erwartungen sich ändern und dass dies auf die Fremdsprachenpolitik wirken wird, wurde mit einem Beitrag zur Presse von der Bundeskanzlei schon im Jahre 1973 folgenderweise betont:

"Um eine Fremdsprachenpolitik ins Leben zu schaffen, die ins 21. Jahrhundert passen würde, ist die Rekonstruierung in vielen Bereichen ein Muß."¹⁷⁵ Und der Beitrag folgt "Von der anderen Seite ist es auch vom wissenschaftlichen Prinzip des Grundgesetzes des türkischen Erziehungsministeriums gefördert auch in welcher Stufe und Art es sei die Lehrmethoden im Rahmen der wissenschaftlichen und technologischen Grundformen dauerhaft zu entwickeln."¹⁷⁶

Die Lehrbücher haben auch eine ökonomische Bedeutung, die man vor Augen halten müsste.

"Die gedruckten pädagogischen Materialien, die um die curriculare Entwicklungsprogramme zu unterstützen gefördert werden, sollten vorher in den Pilotschulen, die aus der Stadt und dem Lande gewählt sind, Vortests geprüft werden, es könnte alles auch dazu kommen, dass die Erwartungen der Lehrenden, die von diesem Material gebrauch machen werden, nicht erfüllt und dieses Geld umsonst ausgegeben wird."¹⁷⁷

¹⁷³ Ebd., Demirel, 1999, S. 27.

¹⁷⁴ Başkan, Özcan, "Yüksek öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimine ilişkin saptamalar İzlem (Yabancı Dil Öğretimi Dergisi) Ekim 1978, Sayı : 1, S.136.

¹⁷⁵ Başbakanlık Basın bildirisi 1973, S. 5.

¹⁷⁶ Ebd., Başbakanlık, 1973, S. 5.

¹⁷⁷ Macpherson-Pearce, Çev. H.İ. Gürcan, F.S. Taner, Gelişmekte Olan Ülkelerde Basılı Eğitim Materyalleri Yayıncılığı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; No:870, 1995, S.12.

Teil 4.

4. Methode

4.1. Modell der Untersuchung

Diese Arbeit bezieht sich auf die Untersuchung, die versucht wird, festzustellen inwieweit man mit dem Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" die Ziele des türkischen Erziehungsministeriums zum Deutsch als zweite Fremdsprache erreichen und die Kriterien des Nürnberger Empfehlungen Kataloges erfüllen kann.

Die Entsprechung des Lehrbuches "Hallo, Freunde!-6" wird mit einer erstellten Umfrage und mit Hilfe der Erforschung der Literatur mit dem Erforschungsmodell durchgeführt.

4.2. Umfang und Beispiele

Diese Arbeit umfasst nicht die Schüler sondern die Lehrenden, die in den türkischen Grundstufen Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichten. Als Beispielsgruppe sind es die zum türkischen Erziehungsministerium gehörigen 29 Lehrenden, die im zweiten Semester des Schuljahres 2000-2001 den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache mit dem Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" unterrichtet haben.

Der Hauptgrund, dass diese Untersuchung bei den Grundschulen des türkischen Erziehungsministeriums, in denen Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird, ist die nahe Beziehung zur Deutschkommission, die die Erstellung dieses Programmes und deren Pilotarbeit durchgeführt hat.

Die Untersuchung, die im Bereich Fremdsprache (Deutsch) durchzuführen ist, ist folgenderweise begründet worden:

"Das in unserem Land angebotene Fremdsprachenangebot erfüllt sein Versprechen nicht wie erwartet, so dass es immer als ein Problem des Erziehungssystems gesehen wird und auch aktuell an der Tagesordnung des Erziehungsministeriums ist"¹⁷⁸

Der Fachbereich des Forschenden ist Deutsch als Fremdsprache und die Hypothese, dass es möglich sein könnte, das Fremdsprachenlehren attraktiver und erfolgreicher zu gestalten, sind die hauptsächlichlichen Gründe dieser Untersuchung.

4.3. Instrumente der Datensammlung

Um die theoretische Seite dieser Arbeit zu bilden, wurden die schriftlichen Quellen in diesem Bereich verwendet und die Ansicht der Wissenschaftler zum Thema als Stützpunkt benutzt.

Um die Daten dieser Untersuchung zu sammeln, wurde eine Umfrage mit Hilfe der Ziele des türkischen Erziehungsministeriums und der Nürnberger Empfehlungen gestaltet. Diese Daten der Umfrage wurden mit dem statistischen Computerprogramm SPSS und mit Hilfe eines Fachexperten in der Form statistische Datenanalyse analysiert. Mit Hilfe dieser Messungen und der Empfehlungen der Lehrenden, die dieses Lehrbuch benutzen, wird es versucht festzustellen, inwieweit man mit dem Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" die Ziele des türkischen Erziehungsministeriums zum Deutsch als zweite Fremdsprache erreichen und die Kriterien des Katalogs der Nürnberger Empfehlungen erfüllen kann.

¹⁷⁸ Yaşar, 1987, s. 51-53.

4.3.1. Erforschung der Seriösität und Geltung des Messgerätes

Es wurde von dem Forscher dieser Arbeit eine Umfrage gestaltet (Anhang 2), die sich auf die allgemeinen Ziele des türkischen Erziehungsministeriums zu Deutsch als zweite Fremdsprache und der Nürnberger Empfehlungen bezieht, um das Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" und seine Entsprechung festzustellen. Ob dieses Messgerät auch in der Wirklichkeit die gewünschten Kriterien entsprechend messen kann, wurde vom Betreuer dieser Arbeit, sechs Lehrkräften der Germanistikabteilung der Anadolu Universität und zwei Statistikexperten nachgeprüft. Nach den Empfehlungen und Änderungen wurde die Umfrage entgeltlich fertiggestellt. Nach dieser Korrektur wurden folgende Punkte festgelegt;

- Alle Fragen der Umfrage untersuchen inhaltlich, ob das Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" die allgemeinen Ziele des Deutsch als zweite Fremdsprache Programm des türkischen Erziehungsministeriums erfüllen kann.
- die Fragen sind klar und verständlich
- Die Umfrage schließt die allgemeinen Ziele des türkischen Erziehungsministeriums zum Programm Deutsch als zweite Fremdsprache ein.

Diese Ergebnisse sind festgelegt und man hat sich dazu entschlossen, dass die Umfrage die benötigte Geltung einschließt, und die Umfrage wurde für die Durchführung kopiert.

Man hat den Lehrenden, die man mit der Unterstützung der Deutsch-Kommission und der Programmabteilung des Obersten Erziehungsrates ausgesucht hat, die Umfrage für die Umfragemethode 'Wiederholungstest' durchgeführt, die zeigen muss "wie gut das Messgerät das Gewünschte messen kann."¹⁷⁹

¹⁷⁹ Ebd, Öncü, 1995, S. 39.

Nach diesem Test ist man sich sicher geworden und die Umfrage wurde durchgeführt. Es wurde auch von den informellen Methoden Gebrauch gemacht und die Umfragen wurden persönlich durchgeführt, wie es von PEARCE betont ist "Die Interviewer diskutieren mit den Lehrenden über das Ergebniss, mit einer informalen Methode oder mit einer Unterhaltungsmöglichkeit."¹⁸⁰

Um die Zuverlässigkeit der Umfrage festzustellen, wurde die Croanbach Alfa Formulierung benutzt. Dafür wurde die Umfrage in den Schulen, wo die ausgesuchten Lehrenden unterrichten, in Ankara und in Antalya zweimal mit einer Zwischenzeit von 15 Tagen durchgeführt und zwischen diesen zwei Durchführungen hat man den Zuversichtlichkeitskoeffizient als $\alpha = 0.77$ festgestellt, dass wiederum die Bedeutung hat, dass diese Umfrage sehr zuverlässig ist. Bei der Bewertung der Alfazahl hat man die Kriterien vor Auge gehalten "der Wert des Alfa Koeffizienten liegt zwischen 0.60-0.80 . Das hat die Bedeutung: das Messgerät ist sehr sicher."¹⁸¹ Man hat die Umfrage als ausreichend für die Untersuchung bewertet.

4.4. Die Bewertung der Umfragedaten

Nach den Gesprächen, der Durchführung der Umfrage und der Literaturrecherchen wurden die Ergebnisse bewertet (siehe Teil 3). Außerdem wurden die Umfragen mit Nummern gekennzeichnet. Bei der SPSS Analyse wurden Prozent und Frequenz gerechnet, die ein Teil der Beschreibenden Analyse sind. Wir möchten hier sehr kurz das Programmpaket SPSS erwähnen. "SPSS stand früher einmal für Statistical Package for the Social Science.¹⁸² Aus dieser Bezeichnung ergibt sich bereits, dass "der Ursprung des Programmpakets in den Sozialwissenschaften liegt."¹⁸³

¹⁸⁰ Ebd, Pearce, 1995, S.2.

¹⁸¹ Özdamar, 1997, s:500

¹⁸² Jul Martens, Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows, R Oldenbourg Verlag, München, 1999. S. 2. Jul Martens, Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows, R Oldenbourg Verlag, München, 1999. S. 2.

¹⁸³ Ebd., Martens, 1999. S. 2.

SPSS hat sich im Laufe der Zeit auch in anderen Bereichen durchgesetzt. "Es gilt unter anderem als das in der Marktforschung am häufigsten verwendete Statistikpaket."¹⁸⁴

Auch BÜHL ist der Meinung, dass SPSS das meist verwendete Programmpaket ist. "Mittlerweile gilt es als das weltweit verbreitetste Anwendersystem zur statistischen Datenanalyse."¹⁸⁵

SPSS ist für viele Datentests geeignet, es ist und wird weiter entwickelt und es passt sich an den Stand der Wissenschaft an. "SPSS ist in mehrere Module aufgeteilt, wobei (mittlerweile) bereits die Grundausstattung (SPSS Base System) über ein sehr großes Spektrum an statistischen Verfahren (Professional Statistics, Advanced Statistics und Categories), Methoden zur Auswertung und Aufbereitung der Daten in präsentationsfähigen Pivot- Tabellen (Tabels), Verfahren der Zeitreihenanalyse (Trends), weitere Testverfahren (Exact Tests) und Verfahren zur Generierung von neuronalen Netzen (Neuronalen Netze). Laufend werden neue Module entwickelt, um das Programmpaket an den aktuellen Stand der Wissenschaft anzupassen."¹⁸⁶

SPSS ist also die Lösung für die Datenanalyse "SPSS ist ein Software-Paket der Statistik-Standartsoftware und bietet damit Lösungen für die meisten anfallenden Aufgaben der statistischen Datenanalyse."¹⁸⁷

¹⁸⁴ Ebd., Martens, 1999. S. 2.

¹⁸⁵ Achim Bühl, SPSS version 10, Addison-Werley, München, 2000, S. 16.

¹⁸⁶ Ebd., Martens, 1999. S. 1.

¹⁸⁷ Ebd., Martens, 1999. S. 2.

Teil 5.

5. Ergebnisse und Interpretationen

- a. Wenn man das von der Programmabteilung des Obersten Erziehungsrates am 24.10.1991 und mit der Artikelnummer 265 anerkannten Amtsblatt, das die Ziele des Fremdsprachenprogrammes (Deutsch) für die 1. Klasse der Mittelschule beschreibt, mit dem im September 1999 und Artikelnummer 2504 anerkannten zweite Fremdsprache (Deutsch) Programm für die 6., 7. und 8. Klassen der Grundschule miteinander vergleicht, so könnte man sagen, sie wären die gleichen Programme. Also das Programm wurde früher für die 1. Klasse der Mittelschule vorbereitet. Obwohl es auch physiologische und psychologische bedeutungswerte Unterschiede z.B. Alter, Interessen und Motivationen, die zwischen diesen beiden Gruppen vorhanden sind und auch die Stundenzahl die unterschiedlich ist, wie genau die Methodik für Deutsch als erste Fremdsprache oder Deutsch als zweite Fremdsprache. Es wurde, als ob es überhaupt kein Unterschied existiert, eingeführt.
- b. Wohl von der Seite der Unterrichtsstunden und von der Unterrichtsmethode gesehen sind die unterschiedlichen Lehrmethoden für diese beiden unterschiedlichen Fremdsprachenunterrichte nicht unterschiedlich bestimmt, und man könnte sogar behaupten, daß die beiden Lehrwerke, die für den ersten Fremdsprachenunterricht erstellte "Hallo, Kinder!" (Milli Eğitim Basım Evi, No 11443, Ankara, 1998) und das für die zweite Fremdsprache vorbereitete "Hallo, Freunde!-6" (ABC Matbaacılık Ltd. Şti, No 11981, Ankara, 2000), fast die gleichen Lehrwerke sind.(Siehe ANHANG 3 - 6)

- c. Wenn man die 29 Lehrenden, die im Schuljahr 2000-2001 das Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache eingesetzt haben, mit der Umfrage fragten, hatte man die Resultate, die in der folgenden Tabelle dargestellt werden.

Tabelle 12. Die Antworten zu der Umfrage in % Form.

Frage	Ja	Teilweise	Nein
1	65,5	34,5	-
2	51,7	27,6	20,7
3	65,5	27,6	6,9
4	44,8	51,7	3,4
5	44,8	51,7	3,4
6	79,3	20,7	-
7	75,9	24,1	-
8	41,4	51,7	6,9
9	48,3	48,3	3,4
10	65,5	34,5	-
11	58,6	41,4	-
12	44,8	55,2	-
13	69,0	27,6	3,4
14	58,6	24,1	17,2
15	44,8	37,9	17,2
16	24,1	72,4	3,4
17	31,0	55,2	13,8
18	75,9	24,1	-
19	62,1	37,9	-
20	34,5	44,8	20,7
21	44,8	55,2	-
22	27,6	65,5	6,9
23	65,5	31,0	3,4
24	31,0	62,1	6,9
25	34,5	51,7	13,8
26	53,6	35,7	10,7
27	41,4	55,2	3,4
28	55,2	37,9	6,9
29	48,3	51,7	-
30	20,7	79,3	-
31	37,9	58,6	3,4
32	34,5	65,5	-
33	58,6	37,9	3,4
34	58,6	41,4	-

Nach der Durchsicht dieser Tabelle, die aus den Antworten der Lehrenden, die im zweiten Semester des Schuljahres 2000-2001 Deutsch als zweite Fremdsprache mit dem Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" unterrichteten, sind der folgenden Meinungen;

1. 55,2 % der Lehrenden sind der Meinung, dass die Lernenden mit dem Lehrbuch "Hallo,Freunde!" es registrieren, dass auch andere Sprachen als Türkisch gesprochen werden .
2. 62,4 % der Lehrenden sind der Meinung, dass die Lernenden mit dem Lehrbuch "Hallo,Freunde!" willig sind, in einer fremden Sprache zu kommunizieren.
3. 38,9 % der Lehrenden sind der Meinung, dass die Lernenden mit dem Lehrbuch "Hallo,Freunde!" die Sprachformen der gelernten Fremdsprache regelmäßig benutzen.
4. 48,3 % der Lehrenden sind der Meinung, dass die Lernenden mit dem Lehrbuch "Hallo,Freunde!" ein gehörtes und der Altersstufe des Kindes entsprechendes Gespräch verstehen können
5. 51,4% der Lehrenden sind der Meinung, dass die Lernenden mit dem Lehrbuch "Hallo,Freunde!" die Gefühle, Gedanken und Wünsche schriftlich ausdrücken können.

Nach diesen Antworten der Lehrenden können wir sagen, dass die Lehrenden der Meinung sind, dass das Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" die Erwartungen des türkischen Erziehungsministeriums für den zweite Fremdsprachen Unterricht zum Teil erfüllt. Es wurde von den Lehrenden bei den persönlichen Gesprächen festgestellt, dass die Lehrenden der Meinung sind, dass das Lehrbuch nicht ausreichende Übungen, die der Lernende selber ausüben kann, beinhaltet, sie sind auch der Meinung, dass die wöchentliche Stundenzahl nicht ausreichend für Deutsch als zweite Fremdsprache ist und die Studentenzahlen für den Unterricht nicht geeignet sind.

Diese ungeeigneten Unterrichtsstunden behindern den Rhythmus, wie es auch von Holtappels berichtet wird:

"Schule ist neu zu denken. Dabei wird für eine erforderliche schulische Lernkultur guter Unterricht immer mehr eine notwendige Voraussetzung, ist aber immer weniger eine hinreichende. Förderliche Schulqualität ist vermutlich nur über die Entwicklung von Unterricht und Schulebene erreichbar. Dafür sind konzeptionelle Bausteine einer veränderten Schulorganisation erforderlich, die sich auf kind- und lerngerechte Rhythmisierung des Schultages beziehen."¹⁸⁸

Es wurde auch betont, dass das Arbeitsbuch für die Lehrenden auch nicht reichende Erklärungen beinhaltet, sie erwarten, dass diese Arbeitsbücher mit umfangreichen Beispielen und Bildern erweitert werden.



¹⁸⁸ Heinz Günter Holtappels, *Grundschule bis mittags*, Juventa Verlag, Weinheim, 1997, S. 19

Teil 6.

6. Schlussfolgerung und Empfehlungen

6.1. Schlussfolgerung

Der Grundgedanke war bei der Verwirklichung dieser Arbeit, den Kindern, die in der Zukunft Erwachsene werden, die Chance zu geben, ein gutes und effektives Fremdsprachenangebot anbieten zu können. Einen guten Fremdsprachenunterricht in der Grundstufe anbieten zu können, ist auch für die Zukunft des Landes eine positive Einstellung, da diese Kinder als gut Ausgebildete und mit besserem Focus produktive Erwachsene für das Land werden. Es wurde gehofft, dass diese Arbeit in dieser Bestrebung mit ihren Daten weiter helfen kann.

Bei dieser Arbeit wurde das Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6", von dem man in der 6. Klasse der Grundschule als Lehrbuch für Deutsch als zweite Fremdsprache Gebrauch macht, untersucht und man hat versucht, funktionsfähige Vorschläge zusammenzustellen. Daher wurden auch die allgemeinen Ziele des Programms untersucht, um die Übereinstimmung der beiden Faktoren Lehrbuch und Lehrprogramm zu bewerten und die Ergebnisse weiter zu teilen und einen Beitrag zu diesem Thema leisten zu dürfen.

Eine von den Grundphasen der Erstellung der Erziehungsprogramme ist die Bewertungsphase. Wie es auch bei der Produktion eines Produktes mit der Qualitätskontrolle geprüft wird, ob das ausgedachte Produkt mit dem produzierten Endprodukt übereinstimmt und die Erwartungen erfüllt, ist auch bei den pädagogischen Erwartungen zu prüfen, ob das geplante Lernergebnis mit dem verwirklichten übereinstimmt

Mit dieser Begründung hatte man sich darum bemüht, die auch in dem Problemteil beschriebene Fragen zu beantworten. Dafür wurde eine Arbeit mit 3 Perspektiven durchgeführt. Man hat von einer Seite die Übereinstimmung der Erwartungen des türkischen Erziehungsministeriums zu Deutsch als zweite Fremdsprache in den Grundstufen 6., 7. und 8. Klasse mit dem Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" das dafür vorbereitet wurde untersucht, wobei man auch die Haltung und Lage der europäischen Länder untersucht und vor Auge gehalten hat. Man hat die Meinungen der Lehrenden anhand der durchgeführten Umfrage und der persönlichen Gespräche gesammelt. Es wurden die folgenden Ergebnisse festgestellt:

1. 55,2 % der Lehrenden sind der Meinung, dass die Lernenden mit dem Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" es registrieren, dass auch andere Sprachen als Türkisch gesprochen werden. Die Lernenden in dieser Altersstufe müssten schon ohne der Unterstützung des Lehrwerkes es registriert haben, dass auch andere Sprachen als Türkisch gesprochen werden, daher denkt ein Teil der Lehrenden, dass das Ziel des türkischen Erziehungsministeriums nicht nur mit Hilfe "Hallo, Freunde!" verwirklicht worden ist.
2. 62,4 % der Lehrenden sind der Meinung, dass die Lernenden mit dem Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" willig sind, in einer fremden Sprache zu kommunizieren. Deutsch als zweite Fremdsprache ist nicht obligatorisch und die Lernenden haben schon diesen Fremdsprachenunterricht mit positiven Einstellungen gewählt.
3. 38,9 % der Lehrenden sind der Meinung, dass die Lernenden mit dem Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" die Sprachformen der gelernten Fremdsprache regelgemäß benutzen. Die hohe Anzahl der Lernenden und die kurze Unterrichtszeit ermöglichen es den Lernenden meistens nicht innerhalb des Fremdsprachenunterrichtes mit Hilfe des Lehrwerkes zu kommunizieren.
4. 48,3 % der Lehrenden sind der Meinung, dass die Lernenden mit dem Lehrbuch "Hallo, Freunde!-6" ein gehörtes und der Altersstufe des Kindes entsprechendes Gespräch verstehen können. Die Lernenden erlernen die Fremdsprache wegen der auch früher betonten Gründen auswendig und die Kommunikation dieser Lernenden wird zu einer Kommunikation, die formgemäß und Auswendig gelernt wird.

5. 51,4% der Lehrenden sind der Meinung, dass die Lernenden mit dem Lehrbuch "Hallo,Freunde!-6" die Gefühle, Gedanken und Wünsche schriftlich ausdrücken können. Die früher betonten Gründe sind auch für dieses Ergebniss gültig. Die hohe Anzahl der Lernenden und die kurze Unterrichtszeit zwingen den Lehrenden meistens den Fremdsprachenunterricht mit Hilfe der Tafel zu gestalten, dass die schriftliche Performanz der Lernenden bewirkt.
6. Bei den Lehrbüchern sind die am Ende der Kapitel gestellten Bewertungstests nicht ausreichend zu finden. Außerdem sollte man an allen Lehrenden die gebrauchten Lehrerbücher in der ganzen Türkei zur Verfügung stellen können. Die Zeit in der Klasse wird zu 70-95 % mit den Lehrbüchern und deren Inhalten verbracht, dass in der Grundschule, Mittelschule und Gymnasien 81,5 % der Lehrenden die Zeit in der Klasse mit dem Lehrbuch unterrichten ist schon bekannt.
7. Das heutige Deutsch als zweite Fremdsprache Programm für die Grundstufen der 6., 7. und 8. Klassen ist fast das gleiche Programm, dass früher für die 1. Klasse der Mittelschule Deutsch als Fremdsprache benutzt wurde.
8. Das Lehrwerk für die zweite Fremdsprache (Deutsch) "Hallo, Freunde!-6" der Grundstufen 6., 7. und 8. Klasse ist mit dem Lehrwerk für Deutsch als erste Fremdsprache "Hallo, Kinder!" fast das gleiche! (Siehe ANHANG 3 - 6)
9. Es wird ein Lehrwerk benötigt, dass für die Kinder dem Grundstufenalter mehr spielerische, visuelle, audiovisuelle Objekte für den Fremdsprachenunterricht benutzt, und ein Lehrwerk, dass dieses Programm erfolgreich unterstützen kann.
10. Es werden auch die Lehrwerke benötigt, die beim Deutsch als zweite Fremdsprachenlehren besonders mit dem Fremdsprachenangebot Englisch Parallele schaffen können.
11. Es werden mehr wöchentliche Unterrichtsstunden für Deutsch als zweite Fremdsprache benötigt um das Erlernen der Fremdsprache mit dem Lehrwerk "Hallo, Freunde!-6" für die Kinder effektiver zu machen.

12. Man hat die benötigten methodischen und inhaltlichen Unterschiede zwischen den Lehrbüchern wie das Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache "Hallo, Kinder!" und das Lehrbuch für Deutsch als zweite Fremdsprache "Hallo, Kinder!" nicht feststellen können.

6.2. Empfehlungen

Mit den Daten, die man mit dieser Arbeit erhalten hat, und der Bewertung dieser Daten haben wir die Empfehlungen für das Lehrbuch des türkischen Erziehungsministeriums Deutsch als zweite Fremdsprache "Hallo, Freunde!-6" wie folgt definiert:

1. Das zweite Fremdsprachenangebot in der Türkei sollte ab der 4. Klasse gewährleistet werden, und es sollten die im Teil 1.6. dargestellten Methoden, die sich nach den Bedürfnissen weiter entwickeln, vor Augen gehalten werden. Auch die im Teil 1.7. betonten Allgemeine Methodik und Didaktik des frühen Fremdsprachenlehrens sollte man beachten, da diese die Lernpsychologie der Kinder und deren Spracherwerbprozeß kurz zusammenstellt. Man sollte diese beachten und bei der Erstellung eines neuen Programmes für die Grundstufen des türkischen Erziehungsministeriums anpassen. Es sollten allgemeine Ziele betreffende neue Lehrwerke und Lehrbücher entwickelt werden.
2. Bei den Lehrbüchern sollten sich am Ende der Kapitel Bewertungsfragen befinden, die bewerten, inwieweit die gewünschte Erwerbung der Themen des Kapitels durch den Lernenden geleistet ist. Es sollten für die ganze Türkei ausreichend gebrauchte Lehrbücher beschafft werden.
3. Man sollte den Lehrenden, um die Klassenaktivitäten besser gestalten und die Lernenden außerhalb der Klasse und des Lehrbuches weiter zu unterstützen neue Lehrmaterialien zur Verfügung stellen.

Die Ziele müssen mit den vorher genannten Zielen, mit denen sie in einer Beziehung sind, und mit der Erziehungsphilosophie in Harmonie sein und diese Harmonie sollte auch durch das Lehrwerk unterstützt werden. Also es sollten die für die 6., 7. und der 8. Klassen vorgesehenen Deutsch als zweite Fremdspracheprogramme mit den anderen Deutschprogrammen der anderen Erziehungsstufen in einer weiterfolgenden Harmonie stehen. Es sollten die benötigten Untersuchungen für die Programme und deren Bücher durchgeführt werden. Diese werden es ermöglichen, den Interessen der Kinder und den Zielen der Lehrprogramme zu entsprechen. In der Grundschule muß und darf das Erfahrungs- und Interessenspotential der Kinder berücksichtigt werden.



ANHANG

ANHANG	SEITE
1. DIE ZULASSUNG DES TÜRKISCHEN ERZIEHUNGSMINISTERIUMS FÜR DIE UNTERSUCHUNG	80
2. DIE UMFRAGE	81
3. VERGLEICHBARE BEISPIELE DES LEHRBUCHES FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE "HALLO, KINDER!" UND DES LEHRBUCHES FÜR DIE ZWEITE FREMDSPRACHE DEUTSCH "HALLO, FREUNDE!-6"	87
4. VERGLEICHBARE BEISPIELE DES LEHRBUCHES FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE "HALLO, KINDER!" UND DES LEHRBUCHES FÜR DIE ZWEITE FREMDSPRACHE DEUTSCH "HALLO, FREUNDE!-6"	89
5. VERGLEICHBARE BEISPIELE DES LEHRBUCHES FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE "HALLO, KINDER!" UND DES LEHRBUCHES FÜR DIE ZWEITE FREMDSPRACHE DEUTSCH "HALLO, FREUNDE!-6"	91
6. VERGLEICHBARE BEISPIELE DES LEHRBUCHES FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE "HALLO, KINDER!" UND DES LEHRBUCHES FÜR DIE ZWEITE FREMDSPRACHE DEUTSCH "HALLO, FREUNDE!-6"	93
7. VERGLEICHBARE BEISPIELE DES LEHRBUCHES FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE "HALLO, KINDER!" UND DES LEHRBUCHES FÜR DIE ZWEITE FREMDSPRACHE DEUTSCH "HALLO, FREUNDE!-6"	95

ANHANG 1.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

SAYI : B.08.0.APK.0.03.01.05/ 12/7

KONU : Bora BAŞARAN'ın Anket
Uygulama Talebi

07.05/2001

BAKANLIK MAKAMINA

İLGİ : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26/04/2001 gün ve B.30.2.ANA.0.F3.00.00/300/452 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans öğrencisi Bora BAŞARAN'ın "İlköğretimde İkinci Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kullanılan Hallo Freunde Ders Kitabının Uygulanışının Araştırılması" konulu tezi için Ankara, Antalya, Denizli ve Trabzon illerindeki 24 ilköğretim okulunda anket uygulamak istediğini belirtmiştir.

Araştırma sonucunun bir örneğinin Bakanlığınıza verilmesi kaydıyla anketin uygulanmasında sakınca bulunmamaktadır.

Makamınızca da uygun görülürse söz konusu anketin uygulanmasını müsaadelerinize arz ederim.

Yücel YÜKSEL
Daire Başkanı

OLUR
07.05/2001

Ahmet BAŞTÜRK

Bakan a.
Kurul Başkanı

EKLER :

- Ek-1 Anket (Almanca ve Türkçe)
Ek-2 Uygulamanın Yapılacağı İlköğretim Okullarını Listesi

M.E.B. Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı
Tel: 425 00 85 - 425 35 67 Fax: 418 64 01

Bakanlıklar / ANKARA
E-Posta : apk@meb.gov.tr
İnt.adresi : www.meb.gov.tr

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ANHANG 2

1. Vermittelt das Lehrwerk den kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

2. Bietet das Lehrwerk zusätzliche Chancen andere Sichtweisen von der Welt kennenzulernen, sich fremden Kulturen zu öffnen und sich in der Welt zu orientieren?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

3. Erfährt man durch das Lehrwerk über eine andere Kultur und die damit verbundenen Sozialisationsfaktoren?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

4. Gewinnt man durch den Blick auf das Eigene und das Fremde eine interkulturelle Dimension?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

5. Fördert das Lehrwerk die emotionalen, kreativen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten gleichermaßen?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

ANHANG 2- Fortsetzung

6. Entwickelt das Lehrwerk Freude am Lernen der Fremdsprache?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

7. Weckt das Lehrwerk Interesse an die Sprache?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

8. Erlebt man die Sprache als ein Kommunikationsmittel und verwendet man die Sprache?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

9. Motiviert das Lehrwerk sich auch in einer anderen Sprache zu verständigen?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

10. Erfährt man Lerntechniken, die dem Kind helfen, auch zunehmend selbständig zu arbeiten?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

11. Entspricht der Inhalt den Intressen des Kindes und erweitert sie es?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

ANHANG 2- Fortsetzung

12. Spricht das Lehrwerk die Gefühle des Kindes an?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

13. Fördert das Lehrwerk die Handlungsfähigkeit, Phantasie und Kreativität des Kindes und wird es dem Kind dabei Spaß machen?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

14. Erweitert das Lehrwerk, das in der Muttersprache aufgebaute Weltbild?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

15. Ist der Inhalt aus der Kinderkultur?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

16. Liegt die Sachkunde und Landeskunde in den Interessenbereichen des Kindes?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

17. Gebraucht das Kind in sach- und partnerbezogener Kommunikation die Sprache?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

ANHANG 2- Fortsetzung

18. Sind Hören und Sprechen vorhanden?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

19. Erfährt das Kind die Gesetzmäßigkeiten der Sprache?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

20. Bringt das Lehrwerk, das Kind zum Handeln?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

21. Ist das Lehrwerk lehrerzentriert?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

22. Führt das Lehrwerk zum selbstständigen Lernen und ermöglicht es Binnendifferenzierung?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

23. Ermöglicht das Lehrwerk alle möglichen Arbeitsformen, wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit ?

- a. Ja
- b. Teilweise
- c. Nein

ANHANG 2- Fortsetzung

24. Ist die ganzheitliche Entwicklung des Kindes berücksichtigt, sowie sein Ausdrucksvermögen, seine Kreativität, sein soziales- und sprachliches Handeln?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein
25. Kann man durch das Lehrwerk Lernziele differenzierter formulieren?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein
- 26., Wird das Kind durch das Lehrwerk individuell gefördert?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein
27. Sind Gesetzmäßigkeiten der Sprache, die das Kind im Umgang mit der Sprache erfährt, als Inhalt vorhanden?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein
28. Sind Lerntechniken, mit denen sich das Kind die Themen und die Sprache erarbeitet, vorhanden?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein
29. Erfordern die Themen des Lehrwerkes Blick auf sich und auf die Anderen?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein

ANHANG 2- Fortsetzung

30. Sind die morpho-syntaktischen Strukturen und der ausgewählte Wortschatz des Lehrwerkes für das Kind in natürlichen Kommunikationssituationen gebrauchbar?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein
31. Kann das Kind durch Hilfe des Lehrwerkes verschiedene Sprechintentionen realisieren, Kontakt aufnehmen, Informationen einholen und geben, Erlebnisse und Erfahrungen mitteilen, Gefühle und Wünsche zum Ausdruck bringen?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein
32. Verfügt das Lehrwerk über ein Repertoire an Liedern und Gedichten?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein
33. Verfügt das Lehrwerk über einfache alltagsgemäße authentische Texte, die das Kind lesen und verstehen kann?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein
34. Fördert das Lehrwerk, das Kind einfache Texte aus dem Bereich der erarbeiteten Themen schriftlich zu erstellen?
- a. Ja
 - b. Teilweise
 - c. Nein

ANHANG 3- LEHRBUCH "HALLO, KINDER!"

1

Guten Tag! Hallo Kinder!

A Hallo Kinder! Guten Tag!



Guten Tag, Kinder!
Ich bin Frau Kaye.



ANHANG 3- LEHRBUCH "Hallo, Freunde!-6" Fortsetzung

1

Guten Tag! Hallo Kinder!

A Hallo Kinder! Guten Tag!

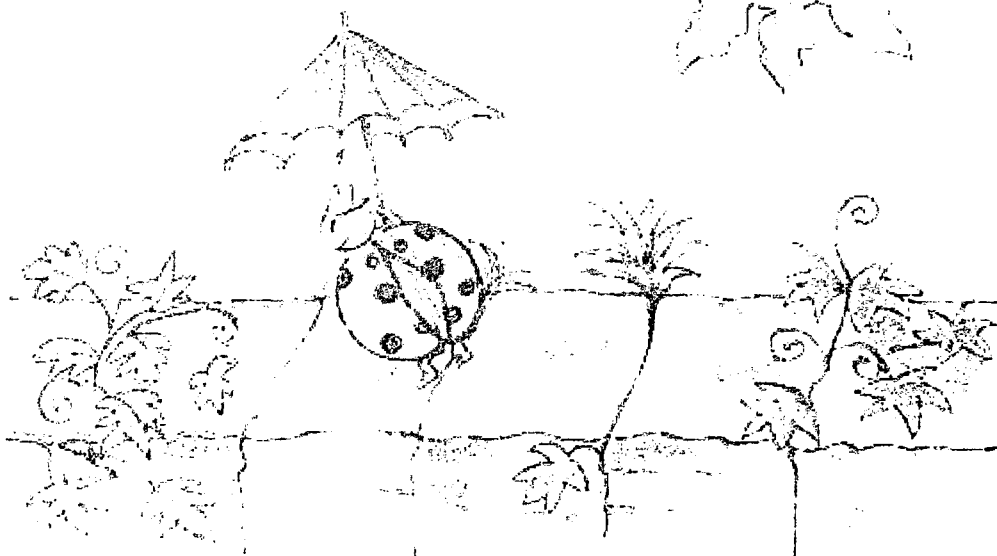
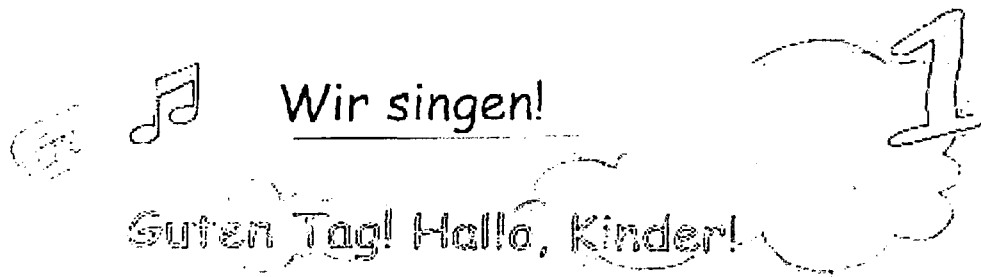


Guten Tag, Kinder!
Ich bin Frau Kaya.

Guten Tag, Frau Kaya!



ANHANG 4- LEHRBUCH "HALLO, KINDER!"

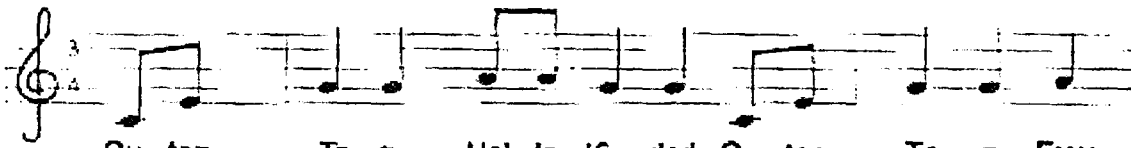


Guten Tag !



3 Sing mit !

Lied : „Guten Tag“



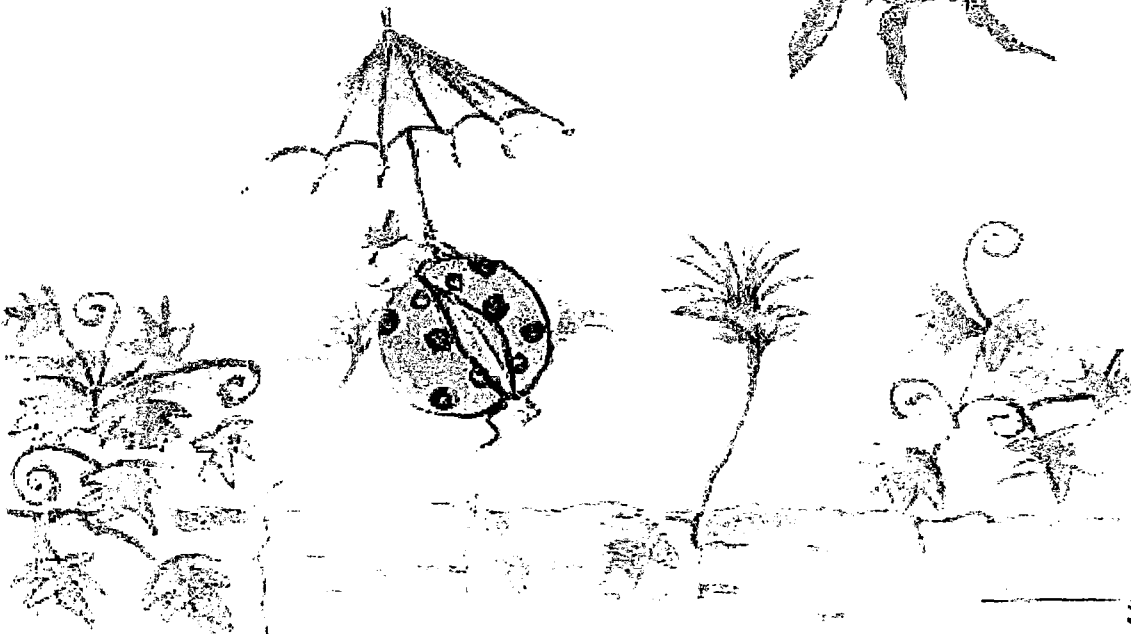
Gu - ten Ta - g Hal - lo, Kin - der! Gu - ten Ta - g, Frau



Ka - ya Hal - lo, Kin - der! Gu - ten Ta - g La la



la la la la la



ANHANG 5- LEHRBUCH "HALLO, KINDER!"

Ich bin Uli!

B

Guten Tag! Ich bin
Inci Kaya. Und du?

Ich bin Uli!

Hallo! Ich bin Uli.
Und du? Wer bist du?

Ich bin Gül.



1: ● Guten Tag! Ich bin ...
⊙ Guten Tag! Ich bin ...

2: ● Ich bin ... Und du?
⊙ Ich bin ...

3: ● Hallo, ich bin ...
Wer bist du?
⊙ Ich bin ...

ANHANG 5- LEHRBUCH "Hallo, Freunde!-6" folgt

Ich bin Uli!

B

Guten Tag! Ich bin
Inci Kaya. Und du?

Ich bin Uli!

Hallo! Ich bin Uli.
Und du? Wer bist du?

Ich bin Gül.



1: ● Guten Tag! Ich bin ...
○ Guten Tag! Ich bin ...

2: ● Ich bin ... Und du?
○ Ich bin ...

3: ● Hallo, ich bin ...
Wer bist du?
○ Ich bin ...

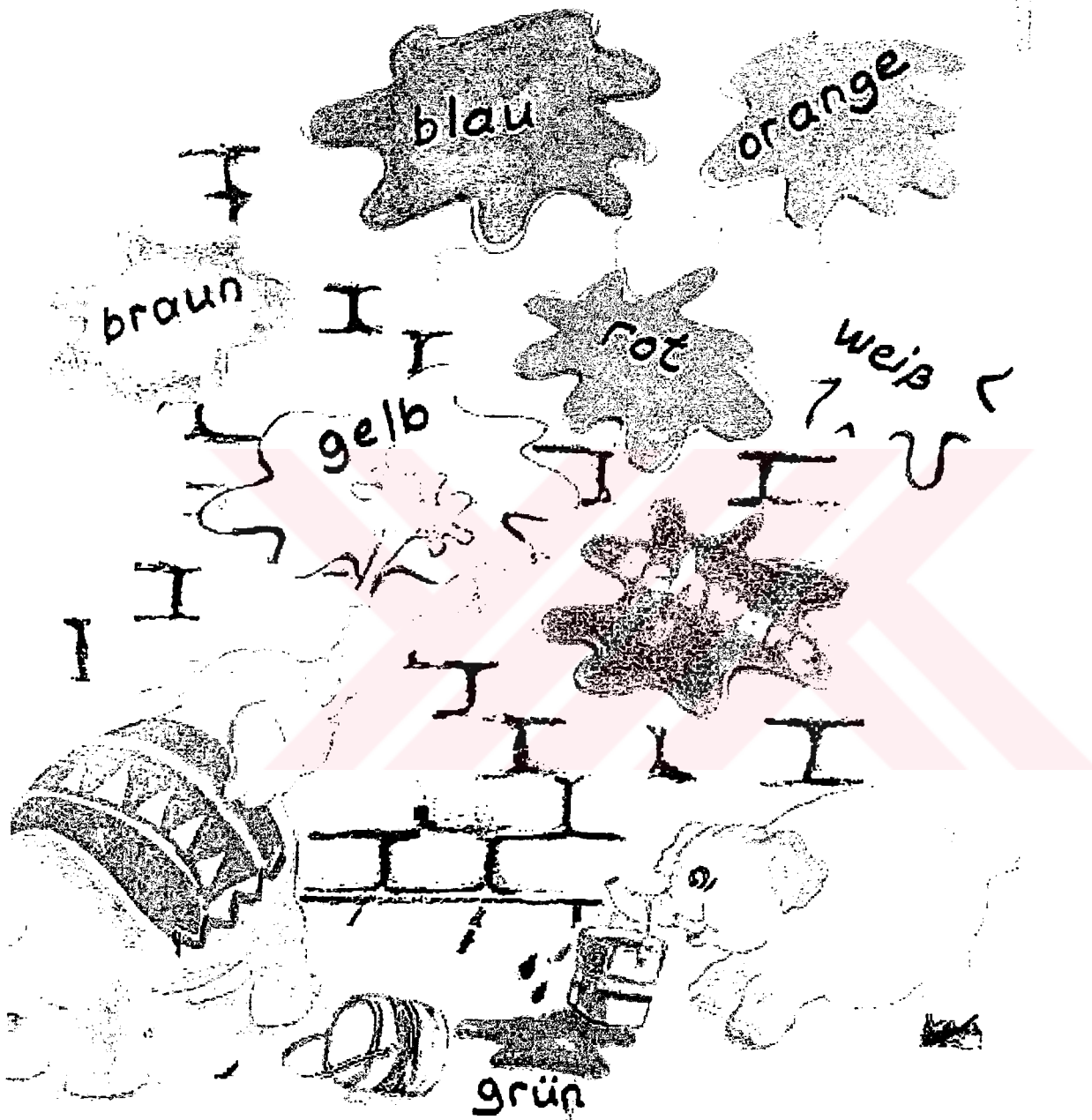
4 vier

Schule, Schule !

4

E

8 Farben



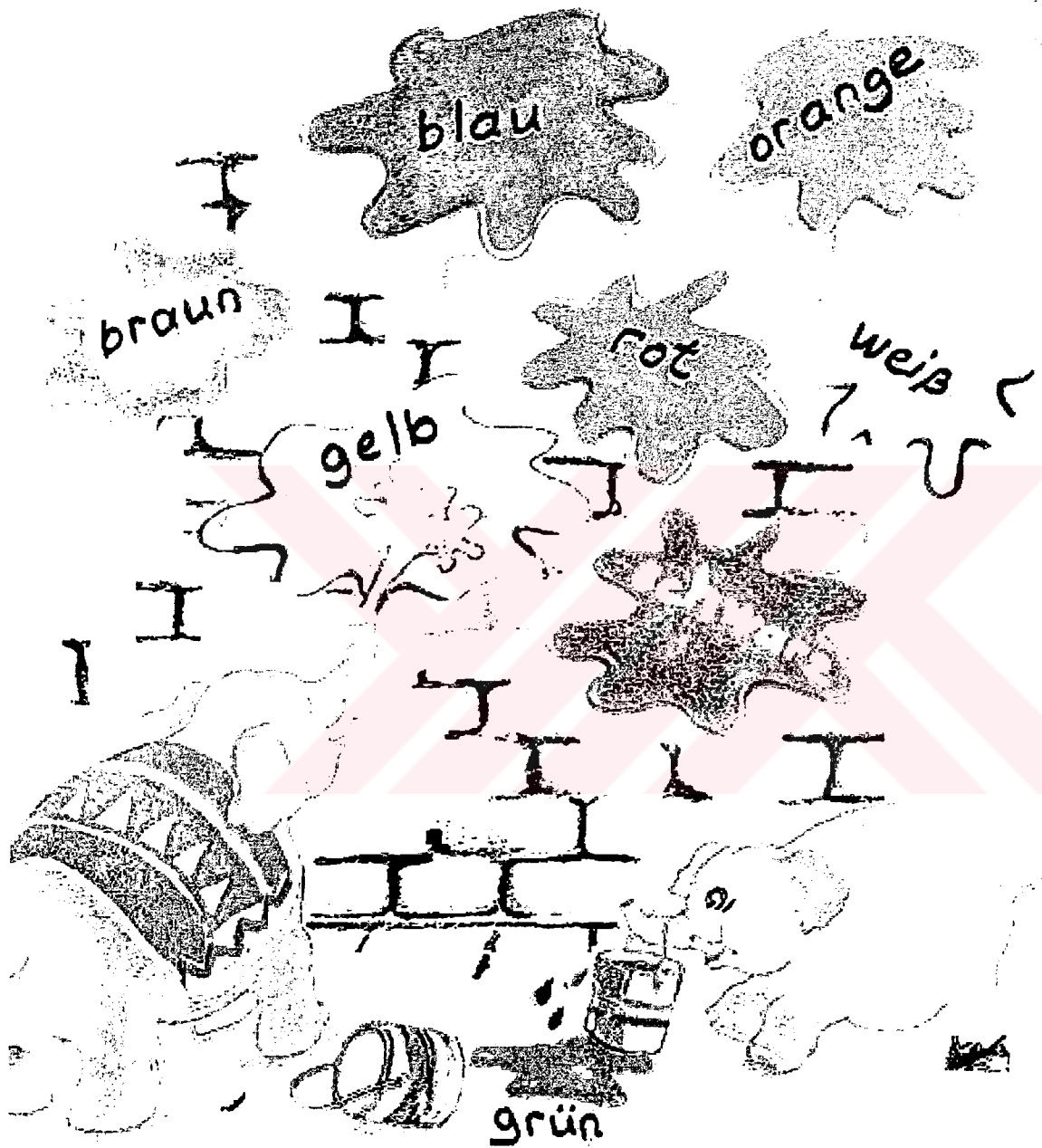
Die Tafel ist grün.
Die Kreide ist weiß.
Die Schultasche ist rot.
Die Kassette ist schwarz

Der Spitzer ist blau.
Das Wörterbuch ist gelb.
Der Stuhl ist braun.
Das Mäppchen ist orange.

Schule, Schule !

E

8 Farben



Die Tafel ist grün.
 Die Kreide ist weiß.
 Die Schultasche ist rot.
 Die Kassette ist schwarz

Der Spitzer ist blau.
 Das Wörterbuch ist gelb.
 Der Stuhl ist braun.
 Das Mäppchen ist orange.

ANHANG 7- LEHRBUCH "HALLO, KINDER!"

Wie alt bist du ?



Die Zahlen

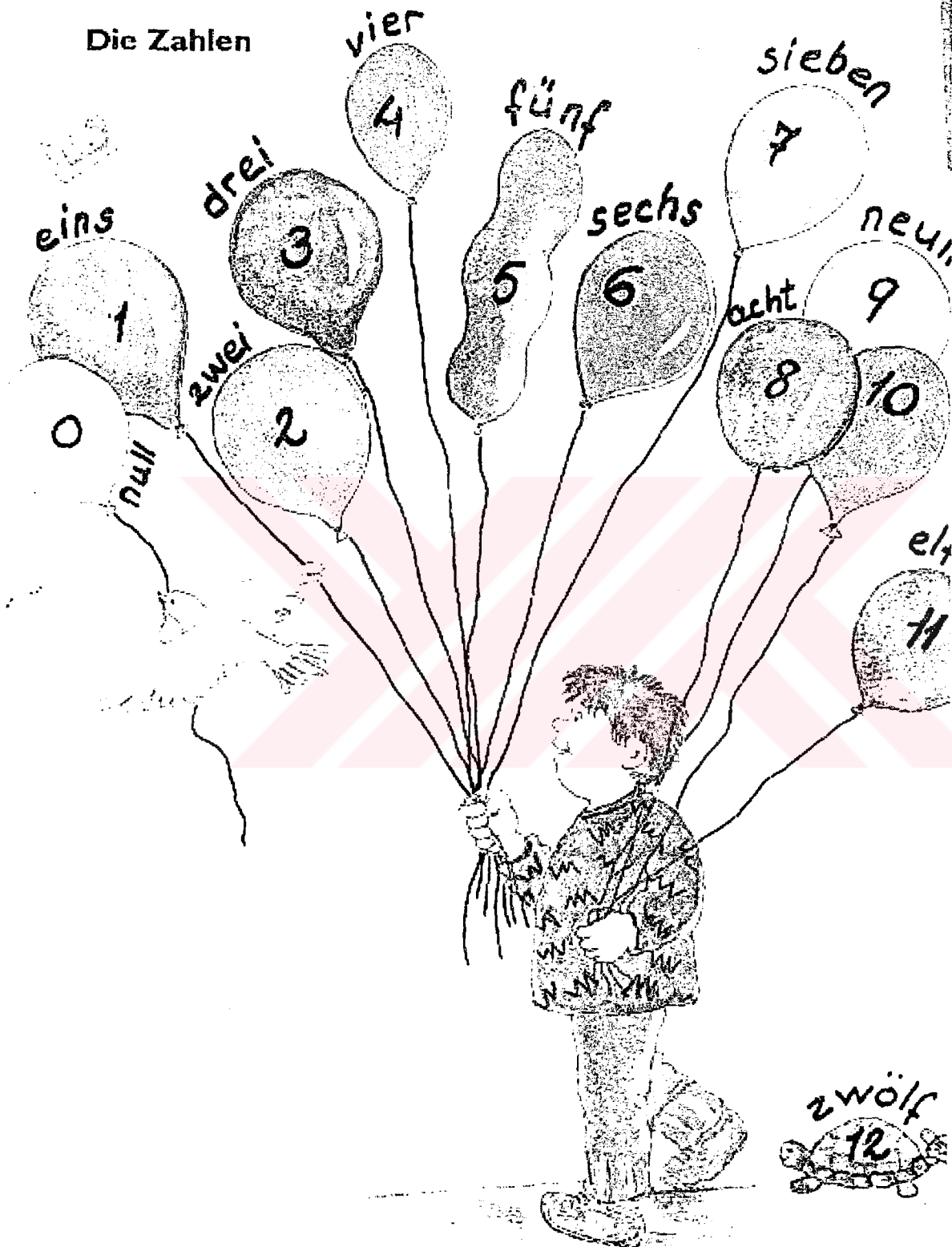


ANHANG 7- LEHRBUCH "Hallo, Freunde!-6" Fortsetzung

Wie alt bist du ?

2

Die Zahlen



QUELLENVERZEICHNIS

- Almanca Dergisi, **Almanca Dil Dergisi**, 2000/1 Tayf Basım Yayın, İstanbul, 2000.
- Almanca Komisyonu, **Basın Dosyası**, Ankara, 2000.
- Apeltauer, E. (Hrsg.), **Gesteuerter Zweitspracherwerb**. München 1987.
- Avrupada Çok Dillilik Seminer Kitapçığı, **Brüksel**, 10-11 Mart, 1997.
- Barkowski, **Begutachtung von Lehrwerken für Ausländischerarbeiter**, 1980.
- Bernstein, Basil, **Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten**. Aufsätze 1958-1970, Amsterdam, 1970.
- Başbakanlık, **Basın bildirisi**, 1973.
- Başkan, Özcan, "Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Saptamalar", **İzlem** (Yabancı Dil Öğretimi Dergisi) Ekim 1978, Sayı : 1, 1983.
- Bausch/Christ/Hüllen/Krumm, **"Lehrwerke", Handbuch Fremdsprachenunterricht**, (Hrsg. Gerhard Neuner), Francke Verlag, Tübingen, 1991.
- Beck, J., **Boulder Daily Camera**. Elementary Spanish Program, NFER, 1997.

- Brooks, N., **Lingual and Language Learning**, Harcourt Brace and World, New York, 1962.
- Brustal C., **Primary French in the Balance**, NFER, 1974.
- Boeckmann, Klaus-Börge, **Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland.** (Arbeiten zur Sprachanalyse 26). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang , 1997.
- Caroll, J.B., **The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages**, Voldenan, 1966.
- Celce-Murcia, M., **Teaching English as a Second or Foreign Language.** Los Angeles: Newbury House Publishers. Inc, 1989.
- Chomsky, Noam, **Language and Mind**, New York, Harcourt Brace Javanovich, 1972.
- Christison, M.A., "Applications of Brain-based Research for the EFL Classroom" Egypt Tesol '99 Konferansı, Kahire, 1999.
- Cummins, Jim, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children." In: **Review of Educational Research**, 49/2/1979.

- De Cillia, Rudolf, "Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen." in: **Bilingual-Bikulturelle Entwicklung des Kindes.** Çinar, Dilek, und andere Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thrul, Rosemarie/Walbiner, Waltraud: München 1985, BMUK/ZSE, 1997.
- Demirel, Özcan, **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.** Ankara, Pegem, 1999.
- , **Öğretmen Kitapları Dizisi , İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi,** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1999.
- , **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara, Usem, 1987.
- Deutsches Wörterbuch Brockhaus Wahrig, F.A. Brockhaus Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart, 1982.
- Der Spiegel, Hamburg. November 1999.
- Doğan, H. **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı.** Ankara, Önder Matbaacılık, 1997.
- Duden, Deutsches universales Wörterbuch, Duden Verlag, Mannheim, 1996.
- Duszenko, Maren, **Fernstudienbrief Lehrwerkanalyse,** Aberdeen, Berlin, Langenscheidt, 9 Juli 1994.
- Duszenko, Maren, **Fernstudienbrief Lösungsschlüssel,** Aberdeen, Berlin, Langenscheidt, 9 Juli 1994.

- Erdoğan, İrfan, **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1999.
- Ellis, R., **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford, OUP, 1985.
- Eurostat Yearbook, **A statistical review on Europe 1986-1996**, Luxemburg, 1998.
- Harris M., M Coltheart, **Language Processing in Children and Adults. An Introduction**, Routledge & Keagen Paul, London, 1986.
- Haupt, Alfred, "Zweisprachige Schulen", **Referat für Interkulturelles Lernen**, Herausgeber und Medieninhaber, BMUK, Abt. V/B/5, Wien, October 1998.
- Holtappels, Heinz Günter, **Grundschule bis Mittags**, Juventa Verlag, Weinheim, 1997.
- Howatt, A, **A History Of English Language Teaching**, OUP, Oxford, 1986.
- Kantarcioglu, S., **Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarında Kültür**, Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri, Ankara, Hassoy, 1998.
- Kast/Bernd/Neuner, Gerhard, **Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken, für den fremdsprachlichen Deutschunterricht**, Druckhaus Langenscheidt, Berlin, 1998.

- Kelly, L.G, **25 Centruies of Language Teaching**, Newbury House Knight G., Massachusets, 1984.
- Klauer, Karl Josef, **Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse**, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1974.
- Klein, E., "Coherency in Childrens Discourse", **Journal of Pscholingustik Research 4**, NFER, 1975.
- Kluge, Nobert, **Spielpädagogisch**, Verlag Julius Klinghardt, Bad Heilbronn, 1980.
- Langenscheidts Großwörterbuch, Langenscheidt KG., Berlin, 1998.
- Larsen-Freeman, D, **Techniques and Principles in Language Teaching**, OUP, Oxford, 1986.
- Littlewood, W., **Foreign and Second Language Learning**. Cambridge, CUP,1988.
- Macpherson-Pearce, **Gelişmekte Olan Ülkelerde Basılı Eğitim Materyallari Yayımcılıđı**, Çev. H.İ. Gürcan, F.S. Taner, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; No:870, 1995.
- Maratsos, M. P., "Communiacion Abilities in Preschool Children" **Child Development Journal 44**, 1973.
- Marlies, Hempel, **Lernwege der Kinder**, Schreider Verlag, Hohengehren GmbH, 1999.

- Milli Eğitim Bakanlığı, Almanca komisyonu, Basın Bülteni, 2000.
- Nehir, Monika -Karajoli, Edeltraud, **Bilingual Literacy Education of Turkish Schoolchildren in Berlin**, Final Report for the Council of Europe. Berlin 1995.
- Neuner, Gerhard, Aus seinen noch nicht veröffentlichten Manuskripten, 2001.
- , **Allgemeinbildung, Volk und Wissen** Volkseigener Verlag, Berlin, 1989.
- Neuner, Stefanie, "Die Qual Der Wahl, Neue Lehrwerke für den Grundstufenunterricht bei deutschen Verlagen."In: **Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache** , (Hrsg. Ehnert, R., Heinz Günter, Holtappels) Bertelsman Verlag, 1992.
- Nürnberger Empfehlungen, Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Oder: Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. Hg. v. Hortst Breitung und Dieter Kirsch. Köln: Dürr + Kessler 1996.
- Sayısal Veriler, M.E.B. A.P.K. Kurulu Başkanlığı, Ankara, Milli Eğitim Basımevi,1999.
- Schröder, Konrad, **Sprechen Und Sprachenpolitik Im Europäischen Haus**, Passagen Verlag, Wien, 1995.

- Schwarte, Jenny, "Das Schulsystem der Türkei", **Referat für Interkulturelles Lernen**, Herausgeber und Medieninhaber, BMUK, Abt. V/B/5, Wien, October 1998.
- Semerci, Mehmet, **Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Politikası Sorunu Ve Yeni Bir Yaklaşım**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eskişehir, 1999.
- Sezgin, T., **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara, Gazi Büro Kitabevi, 1994.
- Sretenovic, K., **Geschichtsverständnis, Geschichtslehrplan und unveröffentlichte Diplomarbeit**, 1990.
- Stern, H.H., **Fundamental Concepts of Language Teaching**, OUP, Oxford, 1987.
- Skutnabb, Tove, Kangas, **Bilingualism or Not. The Education of Minorities**. Clevedon 1983.
- Smith, P.D.Jr. A, "Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language instruction", **The Pennsylvania Foreign Language Project**, Philadelphia, Penn: Center for Curriculum Development, 1970.
- Siguan, Miquel, **Die Sprache im vereinten Europa**, (übersetzt von Silvia Parra Belmonte), Stauffenburg Verlag, Tübingen, 1999.
- Tebliğler Dergisi, Milli Eğitim Basım Evi, Ekim 1997:2481.

- Tebliğler Dergisi, Milli Eğitim Basım Evi, Eylül 1999:2504.
- Tapan, Nilüfer, "Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei", **Flensburger Papier zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht**, (Hrsg. Ernst Apeltauer), Flensburg, Heft24/25, 2000.
- Pädagogik Lexikon, Hrsg. Gerd Reinhold, Guido Pollak, Helmut Heim, R. Oldenbourg Verlag, Wien, 1999.
- Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Basın Bildirisi, Milli Eğitim Basımevi, 1999.
- Piaget, Jean, **The Language and Thought of the Child**, Paperback, 1920.
- Rehbein, Jochen, "Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache", in: Apeltauer, E. (Hrsg): **Gesteuerter Zweitspracherwerb**. München 1987.
- Richards J.C., Theodore S. Rodgers, **Approaches and Methods in Language Teaching**, CUP, 1990.
- Rivers, W., **Teaching Foreign Language Skills**, UCP, London, 1981.
- Rizk, L.G., "Language and Culture and the Young EFL Learner" Egypt Tesol Vol. 1. Issue 1., January 1999.

- Luchtenberg, Sigrid, **“Interkulturelle sprachliche Bildung”, Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht, Waxmann, Münster, 1995.**
- ICKLER, Theodor, **Deutsch als Fremdsprache, Eine Einführung in das Studium, Tübingen, 1984.**
- Oevermann, Ulrich, **Sprache und soziale Herkunft, 2. Zusammenfassung, Frankfurt/M., 1972, 1988.**
- Olechowski, Richard, **Schulbuchforschung, Peter Lang Verlag, Berlin, 1995.**
- Wahrig Deutsches Wörterbuch, Bertelsman Lexikon Verlag GMBH, München, 2000.
- Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Koms. Rap., Milli Eğitim Basım Evi, Ankara, 1991.
- Yaşar, Şefik, **Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması, A.Ü. yay. no 376, Eskişehir, 1990.**
- Yeni Yüzyıl, Türkische Tageszeitung, Istanbul, 25 Mart 1997.