

Mündlichkeit in Fremdsprachenlehrwerken: Eine Untersuchung der Sprechübungen und -aufgaben im regionalen DaF-Lehrwerk *Deutsch macht Spaß (A1.2)*

Devran Demir , Ankara



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217601>

Abstract (Deutsch)

Dieser Aufsatz untersucht die sprechbezogenen Aufgaben und Übungen als ein wichtiger Teil der Mündlichkeit in einem aktuellen türkischen DaF-Lehrwerk *Deutsch macht Spaß (A1.2)* – Schülerbuch. In der Methodengeschichte des Fremdsprachenlehrens wies die Betonung der mündlichen Aspekte eine fluktuierende Bewegung auf. So wurde einerseits die Bedeutung der Mündlichkeit für das Wesen der Sprache anerkannt, andererseits ist die Art und Weise, wie sie von einigen behavioristischen und grammatikgesteuerten Methoden bewerkstelligt wurde, kritisiert. Die aktuelle postmethodische Ära mit einer Orientierung an Prinzipien wie z. B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung anstelle von Methoden bietet jedoch naheliegende Ansätze. In diesem Zusammenhang ergibt sich das Forschungsdesiderat, wie die Elemente der Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse, darunter auch Lehrervorträge, Materialien etc., insbesondere mit mündlichen Kompetenzen konkret umgehen. So legen die Befunde der vorliegenden qualitativen und induktiven Lehrwerkanalyse vor, dass u.a. die konzeptionellen und medialen Aspekte der Mündlichkeit als ein wichtiger Gesichtspunkt, der bei der Entwicklung künftiger DaF-Lehrwerke systematisch berücksichtigt werden sollte, in den Vordergrund tritt.

Schlüsselwörter: *Mündlichkeit, Sprechfertigkeit, Lehrwerk, Lehrwerkanalyse, DaF.*

Abstract (English)

Orality in foreign language textbooks: An investigation of speaking exercises and tasks in the regional DaF textbook 'Deutsch macht Spaß (A1.2)'

This article examines the speaking-tasks and exercises as an important part of orality in a current German language coursebook *Deutsch macht Spaß (A1.2)* student book in Turkey. In the history of foreign language teaching methods, the emphasis on oral aspects has fluctuated. On the one hand, the importance of oracy for the essence of language has been recognized in many disciplines, whereas the way in which some behaviorist and grammar-driven language teaching methods tried to improve L2-oracy is considered outdated. The current post-method-era, on the other hand, with a focus on principles such as action-orientation, competence-orientation instead of methods, encourages more reasonable ways. In this context, the research desideratum arises as to how the elements of foreign language teaching and learning processes, including teacher-instructions, materials, etc., deal specifically with oral skills in particular. The findings of the present qualitative and inductive coursebook analysis demonstrate that, among other things, the

conceptual and medial aspects of orality come to the fore as an important aspect that should be systematically taken into account in the development of future German language coursebooks.

Keywords: *Oracy, Speaking-Skill, Coursebook, Coursebook analysis, GfL.*

EXTENDED ABSTRACT

In the history of foreign language teaching methods, the emphasis on oral aspects of language has fluctuated. The preeminence of oracy for the essence of language has been widely acknowledged. However, the way it was applied by some behaviorist and outdated grammar-driven methods like direct or audiolingual methods has been criticized. Instead, the current post-method-era with a focus on principles such as action and competence orientation offers more reasonable approaches to L2-oracy. For instance, the principle of action orientation emphasizes the role of oracy and conversation as a primary field in the interaction. In this context, the research desideratum arises regarding how L2 teaching processes, including instructions, materials, etc. deal with oral skills. The studies that primarily deal with orality and speaking in foreign language coursebooks have increased in recent years; however more than the number and range of studies in this line are needed to cover the dimensions of this subject. Therefore, qualitative research was carried out in this paper to gain more insight.

This study can be classified as an inductive document analysis within the qualitative research design. It examines the speaking-tasks as an essential part of oracy in a current German language coursebook, *Deutsch macht Spaß (A1.2)* student book for the grades 11th and 12th in Turkey. The research questions are (1) whether the oral activities are oriented towards a systematic typification of exercises and tasks relevant to speaking skills; (2) how explicit or implicit the reference to speaking is expressed in the task instructions; (3) which sub-skills of speaking are represented; (4) how and which immediate epistemic and linguistic resources (e.g., through infoboxes or immediate surrounding text) are offered.

For this purpose, every task in the coursebook is examined as to whether, they can be allocated as speaking tasks. There are a total of 69 speaking activities in the coursebook. These speaking tasks, in turn, are divided into six categories in terms of their superficial structure: Listen-and-repeat tasks (N: 4), question-answer-tasks (N: 36), interview tasks (N: 2), dialogue tasks (N: 13), extended-tellings (N: 3), short tellings based on a reading/listening text (N: 11). Different forms of speaking tasks can be associated with a different weighting of sub-competencies of speaking skill. A striking aspect that comes to light in the initial examination is that speaking tasks with the form of question-and-answer are relatively evenly distributed throughout the entire coursebook. This systematic preference suggests that such tasks were considered the central supporting pillar of speaking skill training in the coursebook, whereas some other forms like extended tellings come up short.

Afterward, the detailed qualitative analyses of the speaking tasks were accomplished and extracts of representative instances of each superficial category, along with their analyses, were provided. Based on the detailed analyses, it became obvious that most question-answer tasks have pseudo-communicative packaging. By doing that, they serve to convey lexical and grammatical knowledge in the first place, by bypassing the conceptual oracy, which otherwise would correspond to characteristic nature of spoken language e.g. spoken questioning and answering. On the other hand, there are also a few number of examples (such as e.g. through so-called ‚Dialoggeländer‘-tasks) in which the aim is to train the spoken-language-characteristic patterns.

Furthermore, the qualitative analyses have revealed key details about the processuality of speaking. Accordingly, some task instructions in the coursebook, for instance, “*write a dialogue and act it out*”, require explicitly that *conceptualization*, *planning* and *formulation* phases in the speaking process (Levelt 1999) are accomplished separately, whereas some other tasks, for instance (“Which cities have you seen? Tell about these cities.”) allow learners to add spontaneous elements to the progression of a telling. As expected for this proficiency level, the latter (spontaneous language use) rarely occurs in the coursebook. Nevertheless, the meaningful integration of those tasks with spontaneous features in lower proficiency coursebooks remains essential.

All in all, this paper demonstrates, among other things, that essential dimensions of oracy and speaking (like conceptuality, mediality, processuality etc.) constitute some critical criteria that should be deliberately taken into account in designing speaking tasks and developing of German language coursebooks, in order to improve the speaking skill in a meaningful way.

1 Einleitung

Die Ziele des Fremdsprachenlernens und -lehrens umfassen u.a. besonders die mündliche Realisierung des Sprachgebrauchs (vgl. Aguado 2021). Die wissensbezogene Bereiche wie Grammatik und Lexik hingegen sind nicht als Selbstzweck sondern als Mittlerfertigkeiten zu betrachten, die als Hilfsmittel dienen und Lernenden zum eigentlich intendierten kompetenten Sprachgebrauch (bzw. Zielfertigkeit) befähigen sollten. Bereits die Entstehungsidee der direkten Methode sowie der Titel des für diese Methode bekannten Buches „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (Viëtor 1905) impliziert, dass die Grammatik- und Wortschatzarbeit in der früheren Grammatik-Übersetzungsmethode der Natur des eigentlichen Sprachgebrauchs nicht gerecht sei. Danach ist in den 50er und 60er Jahren die audiolinguale Methode in den USA entwickelt (vgl. Neuner/Hunfeld 1993). Diese methodengeschichtlichen Züge hatten sich augenscheinlich zugunsten der Mündlichkeit abgespielt. Jedoch war deren Umsetzung nicht einwandfrei und sie sind sogar mittlerweile insofern veraltet, als sie der aktuellen sozialen, lernpsychologischen Grundlagen sowie technologischen Erneuerungen entbehren. So weist Çakır (2017: 281) darauf hin, „dass das Sprechen quasi die Sprechfertigkeit in der Fremdsprache seit der direkten Methode zwar angestrebt wurde, aber bis zur kommunikativen Didaktik eher in einer grammatikverpackten oder einer auswendiggelernten Wiederholungsmechanik steckenblieb“. Allerdings ist die mündliche Natur der Sprache an sich nichts an ihrer Bedeutung verloren. Im Gegenteil, gegenwärtige methodische Ansätze stützen sich auf Konzepte wie Kommunikation, soziale Interaktion etc., d.h. die Mündlichkeit ist aktuell mehr gefordert denn je zuvor.

Die mündliche Kommunikation und Interaktion bzw. Sprechen und Hörverstehen erfordern einen synchronen Sprachgebrauch in Echtzeit. Um diesen physikalischen Prozess (erstmal ohne einen fremdsprachlichen Bezug) zu erklären, sind bisher unterschiedliche Modelle erstellt. Eines davon ist von Levelt (1999) entwickelt, wonach der Sprechprozess sich aus bestimmten Phasen zusammensetzt. Dazu gehören Konzeptualisierungs-, Formulierungs- und Artikulierungsphasen, die sich beim Sprechen äußerst schnell und zeitlich überlagert abspielen. Dagegen sind Schreib- und Leseprozesse meist durch Nutzung zusätzlicher Denkzeit relativ leicht zu kompensieren (vgl. Schwitalla 2006; Aguado 2021: 253). Insbesondere auf Grund dieser Tatsache kommt der Entwicklung und dem Trainieren der mündlichen Kompetenzen eine große Bedeutung zu. Dabei sollte u. a. auf diese anspruchsvolle und flüchtige Natur der Mündlichkeit besondere Rücksicht genommen werden. Diese mündlichen Gebrauchsaspekte einer Fremdsprache bei Lernenden zu entwickeln, stellt jedoch eine Herausforderung dar, die unter anderem an fremdsprachenmethodengeschichtlichen Entwicklungen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993) erkennbar ist. Bereits die verschiedenen ‚Lehrwerkgenerationen‘ (Genç 2010) können in einer Hinsicht als Dokumente jener didaktisch-methodischer Entwicklungen angesehen werden und manifestieren auch deren Entstehungshintergründe und theoretische Konzeptionen.

Paralell dazu ist das alte Lehrbuchkonzept, das früher allein aus gedrucktem Material bestand, zu einem multimedialen Lehrwerkkonzept ausgeweitet. Also es ist

heute keine Frage mehr, ob der authentische Sprachgebrauch in Lehrwerken medientechnisch verfügbar gemacht werden kann. Vielmehr geht es um die Frage, wie man methodisch-didaktisch sinnvoll mit der Mündlichkeit umgehen sollte. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen beschäftigt sich diese Arbeit mit der Untersuchung, wie die Mündlichkeit bzw. das Sprechen in einem aktuell eingesetzten DaF-Lehrwerk repräsentiert ist.

1.1 Zum Konzept „Sprechen und Mündlichkeit“

Das Sprechen wird als „lautsprachliche, mündliche Sprachproduktion“ (Herrmann 1982: 15) bezeichnet. Im Unterschied zur Schrift, die zwar für das Bewahren und Übertragen von Informationen sowie kulturelle Überlieferung von enormer Bedeutung ist, jedoch aus chronologischer Sicht etwas relativ Junges (ca. 5000-3000 v. Chr.) darstellt (Kuckenbrug 2010: 98), fand die biologische Reifung des Sprechapparats bzw. die Ermöglichung der mündlichen Sprache längst vor 150000 Jahren statt (vgl. Tomasello 2008). Kuckenburg (2010: 65f) verweist sogar auf eine noch frühere Zeit und sagt, „dass unsere Vorfahren schon vor mehreren hunderttausend Jahren die für die Sprache notwendigen biologischen Voraussetzungen entwickelt hatten, also gesprochen haben könnten“.

Ist die Sprache so alt wie die Menschheit und ein grundlegender Bestandteil des Menschseins, so entstand unser zweites Hauptkommunikationsmittel, die Schrift, erst vor rund 5000 Jahren und ist damit vergleichsweise jung. Während des allergrößten Teils seiner Geschichte – über Jahrhunderttausende und Jahrmillionen hinweg – entwickelte sich der Mensch ohne sie, und noch heute kann ein großer Teil der Menschheit weder lesen noch schreiben, kommen viele Kulturen gänzlich ohne dieses komplizierte und von der persönlichen Begegnungsebene abgehobene Kommunikationsmittel aus. (ebd. 2010: 98)

Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik ist das Sprechen als eine der vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) betrachtet. Die (stets) gleichmäßige Erwähnung der vier sprachlichen Grundfertigkeiten in der Fachliteratur könnte die Zentralität und die Bedeutung des Sprechens und der Mündlichkeit für das Wesen der Sprache verschleiern oder herabsetzen. Fiehler (2012) zählt sogar fünf Gründe dafür auf, warum die gesprochene Sprache ein sperriger und schwer zu handhabender Gegenstand erscheint, sowie wie sie marginalisiert wird (14ff.):

- (1) [...] ist das gesellschaftliche Sprachbewusstsein schriftsprachlich dominiert. Unsere Vorstellungen darüber, was Sprache ist, leiten sich primär aus dem Umgang mit und der Reflexion von geschriebener Sprache her. (ebd.: 14)
- (2) Kenntnisstand über Besonderheiten der gesprochenen Sprache entspricht in keiner Weise dem, was wir über die geschriebene Sprache wissen. (ebd.: 16)
- (3) Die überwiegende Zahl der linguistischen Kategorien wurde in der und für die Analyse geschriebener Texte entwickelt und dann in Grammatiken zu einem relativ festen Satz von Analyse- und Beschreibungskategorien kanonisiert. (ebd.: 16)
- (4) Die Verhältnisse in der geschriebenen Sprache werden als Normalfall angesehen und demgegenüber Abweichungen in der gesprochenen Sprache konstatiert. Die Übertragung der Kategorien auf die gesprochene Sprache führt aber auch zu der Erfahrung, dass sie Mündlichkeit nicht voll erfassen. (ebd.: 17)

- (5) Anders als die geschriebene Sprache ist die gesprochene Sprache ein flüchtiger Gegenstand, was seine Untersuchbarkeit einschränkt und seine Untersuchung in besonderer Weise schwierig gestaltet. (ebd.: 18)

Erst durch die Entwicklung und Verbreitung der Aufnahmegерäte und der zur Untersuchung nötige Transkriptionssysteme ist es ermöglicht, dass die gesprochene Sprache „überhaupt zu einem ernsthaften und gleichwertigen Untersuchungsgegenstand der Sprachwissenschaft werden“ (ebd.: 18) kann. Dementsprechend beschäftigt sich die ‚Gesprochene-Sprache-Forschung‘ (Schwitalla 2006) mit den Beschaffenheiten des flüchtigen Gegenstands der gesprochenen Sprache, wobei das Erkenntnisinteresse eher auf linguistischer Beschreibungsebene liegt als auf der biologisch-physikalischen Ereignisse an sich. Eine der wichtigsten Unterscheidungen in diesem Zusammenhang ist die zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit, da die gesprochene Sprache sich je nach Distanz und Nähe der Kommunikation konzeptionell eher mündlich oder schriftlich gestaltet (vgl. Schwitalla 2006; Koch / Österreicher 2011).

Die Befreiung der gesprochenen Sprache von der oben erwähnten Marginalisierung hatte sich auch im Rahmen der sprachphilosophischen Diskussion abgespielt. Was den Zusammenhang von Sprache und Philosophie angeht, lässt sich von zwei Traditionen sprechen: (1) ‚Philosophie über Sprache‘ und (2) ‚Sprachphilosophie‘ (Özcan 2020: 46). Das Erstere beruht auf jegliche lose philosophische Reflexionen über Sprache von den Anfängen bis zur Gegenwart der Philosophiegeschichte, wie beispielsweise bei Plato, Aristoteles, Nietzsche, Husserl, Heidegger und mehrere weitere Philosophen, die sich hier nicht einzeln auflisten lassen. Schwitalla (2006) stellt diesbezüglich fest, dass das Gesprochene im Vergleich zum Geschriebenen meist den Kürzeren zieht, weil Philosophen und Sprachwissenschaftler in jener Tradition (Philosophie über Sprache) eher das Geschriebene priorisierten, wenn sie über Sprache reflektierten.

Das Letztere (Sprachphilosophie) hingegen bezieht sich ganz spezifisch auf den der Sprache gewidmeten Bereich innerhalb der Philosophie d. h. auf die Sprachphilosophie, die erst im 20. Jhd. als ein eigenes Teildisziplin etabliert ist (hierzu vgl. Frege 1986; Russell 1905; Wittgenstein 1922; 1958; Austin 1962; Searle 2013). Diese hat den Zweck, philosophische Reflexionen ausgerechnet über das Wesen der Sprache (unabhängig von einer bestimmten Sprache oder bestimmten Sprachen) anzustellen. Die Reflexionen im Rahmen der Sprachphilosophie beginnen ebenso – unter starkem Einfluss analytischer Philosophie - mit schriftlich geprägten idealsprachlichen Auffassungen (vgl. Frege 1986; Russell 1905; Wittgenstein 1922), wenden sich allerdings davon ab und orientieren sich sehr stark an den mündlich geprägten alltäglichen Sprachgebrauch (vgl. Wittgenstein 1958; Austin 1962; Searle 2013). Dieser markante Kurswechsel – wie er sich bei Searle folgendermaßen äußert – zeigt, dass auf das Sprechen einer Sprache im Vergleich zu anderen Fertigkeiten die besondere Stellung zukommt, die dem Ursprung und Wesen der Sprache zentral ist.

Die Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation ist nicht, wie allgemein angenommen wurde, das Symbol-, das Wort- oder Satzzeichen, sondern die Produktion oder Hervorbringung des Symbols oder Wortes oder Satzes im Vollzug des Sprechaktes. (Searle 2013: 30)

Das obige Erwähnen verschiedener sprachlicher Disziplinen mit deren mündlichkeitsbezogenen Erkenntnisinteressen soll hier nämlich zur Betonung der Tatsache hinführen, dass eine vergleichbare Zuwendung zur gesprochenen Sprache sich auch in L2-Pädagogik widerspiegelt, was sich insbesondere an der Entstehung der kommunikativ-pragmatischen Wende in den 70'er Jahren des 20. Jhdts. in der (Fremd)Sprachendidaktik ablesen lässt. Aber auch verschiedene methodengeschichtliche Züge wie z. B. direkte und audiolinguale Methode priorisierten schon längst die Mündlichkeit, wobei diese offensichtlich der sprachphilosophischen bzw. sprachwissenschaftlichen Grundlage der kommunikativen Didaktik nach der kommunikativen Wende entbehrten (vgl. Neuner / Hunfeld 1993).

Ein konkretes Beispiel für den Versuch, die durch die kommunikative Wende erzielten Einsichten in die L2-Mündlichkeitsdidaktik umzusetzen, zeigt sich in den kommunikativen Aufgabenformen. Dementsprechend gliedert Schatz (2006) in einem Fernstudienangebot für Deutsch als Fremdsprache sprechbezogene Aktivitäten in die folgenden Kategorien ein: die Übungen und Aufgaben, (1) die die Kommunikation vorbereiten; (2) die die Kommunikation aufbauen und strukturieren; (3) die die Kommunikation simulieren. Demnach gelten diejenigen Übungen, die auf Ausspracheschulung, Vermittlung von Wortschatz oder Diskursmittel zielen, als die Kommunikation vorbereitenden Übungen (Typ 1). Daher fallen hierunter eher reproduktive Übungselemente. Die die Kommunikation aufbauenden und strukturierenden Übungen (Typ 2) hingegen dienen zur Einübung der gesprochensprachlicher Strukturen und Diskurformen wie beispielsweise Interview, Dialog, Diskussion, monologisches Erzählen etc., wobei diese immerhin einen bestimmten Grad an didaktischer Unterstützung und Vorbestimmtheit aufweisen. In einer dritten Kategorie bieten die die Kommunikation simulierenden Aufgaben (Typ 3) die Möglichkeit, dass Lernende Freiraum zur fremdsprachlichen Interaktion und freien Äußerung haben (beispielsweise durch Rollenspielaktivitäten).

Allerdings ist es immer noch fraglich, ob und wie die in der Theorie anerkannte Zuwendung zur Mündlichkeit tatsächlich in die Tat umgesetzt wird. Nach konkreten Indizien hierfür sollte man an pädagogischen Interaktionen im Klassenraum suchen. Aber auch aktuell eingesetzte Lehrmaterialien und Lehrwerke sowie die Art und Weise, wie diese eingesetzt werden, können uns Aufschlüsse liefern, wie das Mündliche in pädagogischen Aktivitäten und Materialien repräsentiert ist.

1.2 Forschungsstand

Die Anzahl analytischer Arbeiten, die sich primär mit der Mündlichkeit und Sprechen in Lehrwerken beschäftigen, hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht. Auch wenn die

grundlegenden theoretischen Analysekriterien solcher Untersuchungen voneinander teilweise differenzieren, lassen sich diese in den übergreifenden Rahmen der Mündlichkeit und Sprechen einordnen. Bei näherer Betrachtung der Lehrwerkanalysen erkennt man sowohl gemeinsame wie auch unterschiedliche theoretische Hintergründe. Im Folgenden soll eine Übersicht über die einschlägigen Arbeiten unter Darlegung ihrer Hintergründe gegeben werden.

Çakır (2017) untersucht, wie die L2-Sprechfertigkeit in zwei regionalen DaF-Lehrwerken ‚Deutschkasten‘ und ‚Wie bitte?‘ dargestellt und erprobt wird. Sie erstellt hierfür eine Zusammenstellung von Arbeitsfragen basierend auf drei verschiedenen Kriterienkatalogen - dem Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994), den Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke (Nodari 1999) und den Qualitätsmerkmalen zur Lehrwerkanalyse (Funk 2004) – wobei sie diese teilweise auch erweitert. Dabei geht sie (2017: 287) folgenden Fragen nach:

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

Çakır (2017) meint, dass das Sprechen in beiden Lehrwerken meist in Verbindung mit anderen Fertigkeiten dargeboten ist und in dem Lehrwerk ‚Deutschkasten‘ mehr Übungen zum Sprechen vorhanden sind, während im Lehrwerk ‚Wie bitte?‘ eher die Schreibfertigkeit, Grammatik und Wortschatz dominieren.

Yılmaz (2019) untersucht die mündlichen Aufgaben und Übungen in den DaF-Lehrwerken ‚Aspekte neu B1 plus‘ und ‚Aspekte neu B2‘ anhand von folgenden Kriterien bzw. Arbeitsfragen, die eine Mischung von Übungstypologisierung von Schatz (2006) und Qualitätsmerkmalen zur Lehrwerkanalyse von Funk (2004) darstellen:

- (1) Worin unterscheiden sich die mündlichen Übungen in den untersuchten Lehrwerken auf den Niveaustufen B1 und B2? Welche Aufgaben- und Übungstypologien überwiegen auf welcher Niveaustufe?
- (2) Entsprechen die Übungen und Aufgaben bezüglich der Sprechfertigkeit den Qualitätsmerkmalen von Funk?
- (2a) Entsprechen die dialogischen Vorgaben in den Lehrwerken den Anforderungen von GER bzw. Von Profile deutsch?
- (2b) Sprechen die Lernenden in jeder Phase als sie selbst?
- (2c) Gibt es ein kontinuierliches Angebot an Übungen und Aufgaben zu Automatisierung und sprachlicher Flüssigkeit? (Yılmaz 2019: 3)

Aufgrund ihrer Analyse stellt sie 258 mündlichen Übungen auf B1 und 251 auf B2 fest, wobei beide Lehrwerke jeweils aus zehn Kapiteln bestehen. Yılmaz macht dabei deutlich, dass die Gewichtung der mündlichen Übungen unterschiedlich ausfällt. So bildet die Festigung grammatischer Korrektheit sowie die Wortschatzbeherrschung einen wichtigen Bestandteil der Übungen auf dem Niveau B1, während auf dem Niveau B2 der Gebrauch von übersatzmäßigen Mitteln wie z. B. Kohärenz und Kohäsion im Vordergrund steht. Sie zeigt, dass die Lehrwerkinhalte den Katalogen wie GER (Europarat 2001)

entsprechen. An einem exemplarisch untersuchten Kapitel belegt sie auch diejenigen Übungen, die das „als sich selbst Sprechen“ ermöglichen. Schließlich betont sie, dass Automatisierungsübungen weder auf B1 noch auf B2 vorhanden sind.

Çalı (2019) beschäftigt sich mit dem Untersuchungsgegenstand „mündliche Sprachfertigkeiten“ im DaF-Lehrwerk *Wie bitte? A1.1*. Sie rahmt die theoretische Grundlage ihrer Analyse in der kommunikativen Didaktik (KD), indem sie die Wesentlichkeit der Mündlichkeit für die Kommunikation unterstreicht. Çalı (2019) greift nicht auf die gewöhnlichen Kriterienkataloge zurück, stattdessen interpretiert sie bestimmte Ausschnitte im Lehrwerk auf ihre Nützlichkeit für die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten hin, wobei sie nicht nur die mündlichen Übungen und Aufgaben unter die Lupe nimmt. Nach ihr gelten induktive Vermittlung der Grammatik, Vorrang der Phonetik, Darstellung der Vokabular und Satzstrukturen im Kontext, Visualität, Authentizität als Indikatoren zur Unterstützung der mündlichen Kommunikation. Sie kommt u. a. zu dem Schluss, dass die Lehrwerkinhalte und die Art und Weise, wie diese dargeboten werden, eher die Entwicklung der schriftlichen Fertigkeiten begünstigen als die der Mündlichen.

Koral/Mirici (2021) befassen sich mit der Sprechfertigkeit in Fremdsprachenlehrwerken für Englisch als Fremdsprache. Hierfür untersuchen sie die sprechfertigkeitbezogenen Lernziele in Lehrplänen für die Klassen 9, 10, 11 und 12 sowie die Sprechaktivitäten in entsprechenden englischsprachigen Lehrwerken. Als theoretisches Analysekriterium nutzen sie die Bloomsche Taxonomie (Anderson u.a. 2001). Diese umfasst einerseits Denkprozesse niedrigerer Ordnung (LOTS) vs. höherer Ordnung (HOTS). Andererseits bestehen auch Wissensdimensionen (deklaratives, konzeptionelles, prozedurales und metakognitives Wissen), die in einem Matrix mit oben genannten Denkprozessen im Verhältnis stehen. Dementsprechend erfassen Koral und Mirici die einzelnen sprechfertigungsbezogenen Lernziele in Lehrplänen und Lehrwerken, je nachdem, mit welchen Denkprozessen sie eventuell in Verbindung stehen. Sie finden heraus, dass sich die Lernziele und Sprechaktivitäten überwiegend auf den niedrigeren Stufen der kognitiven Denkprozesse befinden, und dass sie sich meist in dem Bereich des konzeptuellen Wissens verorten lassen. Schließlich schlagen sie vor, dass in Lehrplänen und Lehrwerken höhere Denkprozesse und metakognitive Wissensdimension berücksichtigt werden sollten.

2 Methode

Bei der vorliegenden Arbeit wurde auf die Mündlichkeit und Sprechen in DaF-Lehrwerken am Beispiel des regionalen DaF-Lehrwerks *Deutsch macht Spaß (A1.2) - Schülerbuch (SB)* (Yazar u.a. 2018) fokussiert, da es an den Gymnasien in der Türkei aktuell eingesetzt wird. Ein weiterer Grund für die Auswahl liegt darin, dass es – im Unterschied zu einem anderen Lehrwerk *Wie bitte? (A1.1)* – bisher keine mündlichkeitbezogenen Analysen zu diesem Lehrwerk gibt und dieses charakteristischerweise erst mit dem Niveau A1.2 beginnt.

Im Hinblick auf Forschungsdesign ist dieser Beitrag als eine qualitative Dokumentanalyse zu verorten. Der hier verfolgte Fokus auf die Sprechfertigkeit lässt den Rahmen des Beitrags weitgehend einengen und somit auch dessen Aussagekraft potenzieren. Dementsprechend bilden die in diesem Lehrwerk befindlichen sprechfertigkeitbezogenen Übungen und Aufgaben etc. die zu analysierenden Einheiten der Arbeit. Dabei wurde folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- ob bei den mündlichen Aktivitäten eine systematische Typisierung sprechfertigkeitrelevanter Übungen und Aufgaben erkennbar ist;
- wie der Bezug zum Sprechen in Aufgabenstellungen expliziert bzw. impliziert wird;
- welche Teilkompetenzen des Sprechens in dem Lehrwerk repräsentiert sind;
- wie und welche unmittelbaren epistemischen Ressourcen und linguistischen Hilfestellungen jeweils zur Realisierung der Aktivitäten angeboten werden.

Bevor hier auf die Befunde eingegangen wird, sei zunächst ein allgemeiner Überblick auf das Lehrwerk vorangestellt.

2.1 Zur Konzeption des Lehrwerks

Das Lehrwerk *Deutsch macht Spaß* besteht aus drei Bänden (A1.2, A2.1, A2.2) samt ihrer Arbeits- und Lehrerhandbüchern. Das betreffende Schülerbuch (A 1.2) besteht aus acht thematisch angelegten Modulen, die jeweils mehrere Subthemen, kommunikative Lernziele, grammatische Phänomene haben. Überdies macht eine allgemeine Betrachtung deutlich, dass sich etliche Übungen und Aufgaben zum Training der vier sprachlichen Grundfertigkeiten anbieten.

<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 1 DIE WOHNUNG</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.1 Wohnmöglichkeiten</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>1.2 Meine Wohnung</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>1.3 Mein Zimmer</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 1 DIE WOHNUNG	Seite	1.1 Wohnmöglichkeiten	12	1.2 Meine Wohnung	15	1.3 Mein Zimmer	17	Was haben wir gelernt?	20	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterkunftsöglichkeiten nennen • ein Zimmer, eine Wohnung beschreiben • Möbelstücke und Gegenstände nennen <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adjektive • zusammengesetzte Nomen • Wechselpräpositionen im Dativ und im Akkusativ • bestimmter und unbestimmter Artikel im Dativ • Verben: einziehen, ausziehen, umziehen 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 5 NEUE STADT NEUE SCHULE</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5.1 Neue Schule</td> <td>52</td> </tr> <tr> <td>5.2 Willkommen in Köln</td> <td>54</td> </tr> <tr> <td>5.3 In der Stadtbibliothek</td> <td>58</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>60</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 5 NEUE STADT NEUE SCHULE	Seite	5.1 Neue Schule	52	5.2 Willkommen in Köln	54	5.3 In der Stadtbibliothek	58	Was haben wir gelernt?	60	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich nach einem Raum oder Platz in der Schule erkundigen • über eine neue Stadt Informationen sammeln • Informationen am Telefon erfragen <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lokalangaben: oben, unten, rechts, links • Orientierung: da, hier, dort • untrennbare Verben: besuchen, verstehen, erleben, gefallen, ... • Präposition: von
MÓDUL 1 DIE WOHNUNG	Seite																						
1.1 Wohnmöglichkeiten	12																						
1.2 Meine Wohnung	15																						
1.3 Mein Zimmer	17																						
Was haben wir gelernt?	20																						
MÓDUL 5 NEUE STADT NEUE SCHULE	Seite																						
5.1 Neue Schule	52																						
5.2 Willkommen in Köln	54																						
5.3 In der Stadtbibliothek	58																						
Was haben wir gelernt?	60																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 2 KÖRPERTEILE UND GESUNDHEIT</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2.1 Die Körperteile</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>2.2 Was hat Can?</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>2.3 Beim Arzt</td> <td>27</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>30</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 2 KÖRPERTEILE UND GESUNDHEIT	Seite	2.1 Die Körperteile	22	2.2 Was hat Can?	25	2.3 Beim Arzt	27	Was haben wir gelernt?	30	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Körperteile nennen • über das Befinden sprechen • Anweisungen befolgen • Krankmeldung an den Schulleiter <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präposition: mit • reflexive Verben • Imperativ • Modalverb: sollen • Präteritum von „sein“ und „haben“ 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 6 TRADITIONEN</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6.1 Auf dem Bauernhof</td> <td>62</td> </tr> <tr> <td>6.2 Mein Lieblingstier</td> <td>65</td> </tr> <tr> <td>6.3 Sitten und Bräuche</td> <td>67</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>70</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 6 TRADITIONEN	Seite	6.1 Auf dem Bauernhof	62	6.2 Mein Lieblingstier	65	6.3 Sitten und Bräuche	67	Was haben wir gelernt?	70	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Sitten und Bräuche sprechen • über traditionelle Gerichte und Kleidungen sprechen • Tiernamen nennen • über zwischenmenschliche Beziehungen sprechen <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen im Akkusativ • Perfekt mit schwachen und starken Verben • Präposition: nach
MÓDUL 2 KÖRPERTEILE UND GESUNDHEIT	Seite																						
2.1 Die Körperteile	22																						
2.2 Was hat Can?	25																						
2.3 Beim Arzt	27																						
Was haben wir gelernt?	30																						
MÓDUL 6 TRADITIONEN	Seite																						
6.1 Auf dem Bauernhof	62																						
6.2 Mein Lieblingstier	65																						
6.3 Sitten und Bräuche	67																						
Was haben wir gelernt?	70																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 3 IM EINKAUFSZENTRUM</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3.1 Im Kaufhaus</td> <td>32</td> </tr> <tr> <td>3.2 Können Sie mir bitte helfen?</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>3.3 Beim Kleidungskauf</td> <td>37</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>40</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 3 IM EINKAUFSZENTRUM	Seite	3.1 Im Kaufhaus	32	3.2 Können Sie mir bitte helfen?	35	3.3 Beim Kleidungskauf	37	Was haben wir gelernt?	40	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Geld, Preise und Preisangaben sprechen • Gefallen ausdrücken • um Rat und Hilfe bitten <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalpronomen im Dativ • Verben mit Dativ • Adjektivdeklinationen • W-Frage: welcher 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 7 LÄNDER UND STÄDTE</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>7.1 Die Weltkarte</td> <td>72</td> </tr> <tr> <td>7.2 Am Bahnhof</td> <td>74</td> </tr> <tr> <td>7.3 In der Stadt</td> <td>77</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>80</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 7 LÄNDER UND STÄDTE	Seite	7.1 Die Weltkarte	72	7.2 Am Bahnhof	74	7.3 In der Stadt	77	Was haben wir gelernt?	80	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orte und Richtungen angeben • um Auskunft bitten • einen Weg beschreiben <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen im Dativ • Präpositionen mit Akkusativ: durch, entlang, um nach rechts, nach links, geradeaus, entlang • Präposition: zu
MÓDUL 3 IM EINKAUFSZENTRUM	Seite																						
3.1 Im Kaufhaus	32																						
3.2 Können Sie mir bitte helfen?	35																						
3.3 Beim Kleidungskauf	37																						
Was haben wir gelernt?	40																						
MÓDUL 7 LÄNDER UND STÄDTE	Seite																						
7.1 Die Weltkarte	72																						
7.2 Am Bahnhof	74																						
7.3 In der Stadt	77																						
Was haben wir gelernt?	80																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 4 URLAUB UND REISEN</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4.1 Eine Reise</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>4.2 Die Urlaubsorte</td> <td>45</td> </tr> <tr> <td>4.3 Das Wetter</td> <td>48</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>50</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 4 URLAUB UND REISEN	Seite	4.1 Eine Reise	42	4.2 Die Urlaubsorte	45	4.3 Das Wetter	48	Was haben wir gelernt?	50	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine Region beschreiben • Verkehrsmittel nennen • über das Wetter sprechen <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lokalangaben mit Akkusativ und Dativ • untrennbare Verben: einsteigen, aussteigen, umsteigen • W-Frage: womit • Adjektive: sonnig, neblig, wolkig, windig ... • Es gibt ... 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 8 ESSEN UND TRINKEN</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>8.1 Essgewohnheiten</td> <td>82</td> </tr> <tr> <td>8.2 Essen im Restaurant</td> <td>85</td> </tr> <tr> <td>8.3 Alles Gute zum Geburtstag</td> <td>87</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>90</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 8 ESSEN UND TRINKEN	Seite	8.1 Essgewohnheiten	82	8.2 Essen im Restaurant	85	8.3 Alles Gute zum Geburtstag	87	Was haben wir gelernt?	90	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Essgewohnheiten berichten • Essen im Restaurant bestellen • eine Einladung annehmen oder ablehnen <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalpronomen im Akkusativ • Zeitabfolge: zuerst, dann, danach, zum Schluss
MÓDUL 4 URLAUB UND REISEN	Seite																						
4.1 Eine Reise	42																						
4.2 Die Urlaubsorte	45																						
4.3 Das Wetter	48																						
Was haben wir gelernt?	50																						
MÓDUL 8 ESSEN UND TRINKEN	Seite																						
8.1 Essgewohnheiten	82																						
8.2 Essen im Restaurant	85																						
8.3 Alles Gute zum Geburtstag	87																						
Was haben wir gelernt?	90																						

Abb. 1: Der Aufbau der Module in *Deutsch macht Spaß*, A1.2, SB, S. 7f

Das Lehrwerk ist so aufgebaut, dass jedes einzelne Modul exakt zehn Buchseiten beträgt, wobei jeweils eine kompakte Übersichtseite zur Grammatik und Lexik mit dem Titel „Was haben wir gelernt?“ das betreffende Modul abschließt. Dadurch dass der Inhalt auf diese Weise (vgl. Abb. 1) konzipiert ist, wird die Rolle der Situationen und kommunikativen Aktivitäten deutlich. Gleichzeitig besteht eine gewisse Bandbreite an Grammatikphänomenen, die in diesen Modulen abgedeckt sind. Nichtsdestotrotz weist das Lehrwerk eine überwiegend kommunikative Herangehensweise auf. Die Lebenswirklichkeit verschiedener Kulturen werden hin und wieder in Texten und Dialogen repräsentiert, wenn auch darunter keine konsequente Umsetzung interkultureller Sensibilisierungsübungen zu verstehen ist.

3 Befunde

In diesem Teil der Arbeit sollen die Befunde zum betreffenden DaF-Lehrwerk anhand von repräsentativen Ausschnitten sowie deren qualitativen Analysen vorgelegt werden, nachdem man im Folgenden zunächst einen allgemeinen Blick auf die Daten und die Gesamtzahl der einzelnen Aufgabentypen wirft.

Die spezifischen Ziele unterschiedlicher Sprechaufgaben waren besonders ausschlaggebend für die Analyse. Außerdem wird hierbei auch der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß und Gewichtung diese im Lehrwerk repräsentiert sind. So wurden im Lehrwerk *Deutsch macht Spaß (A1.2)* - Schülerbuch 69 sprechfertigkeitbezogene Übungen und Aufgaben festgestellt. Diese lassen sich entweder explizit in der Aufgabenstellung bzw. durch die medial mündliche Realisierungsebene („Sprechen Sie“, „Sagen Sie“ etc.) oder implizit durch die Eigenschaften des Zielkompetenz in die Kategorie der Mündlichkeit/Sprechen eingliedern. So betrifft beispielsweise die Aufgabenstellung „Sprechen Sie wie im Beispiel“ die Realisierungsebene der Mündlichkeit, während die Aufforderung „Bilden Sie ähnliche Dialoge“ eher die Ebene der konzeptuellen Mündlichkeit betrifft. Beide Ebenen (Realisierungsebene und konzeptuelle Ebene) sind in die hiesige Analyse mit eingeschlossen.

Ein weiterer Aspekt ist die Form des Sprechens. Dementsprechend lassen sich die im Lehrwerk befindlichen Sprechaufgaben folgendermaßen unterteilen: Nachsprechen, Frage-Antwort, Interview, Dialog, Erzählen, Sagen. Folgende Tabelle gibt Auskunft über die festgestellten Formen der Sprechaufgaben in einzelnen Modulen des betreffenden DaF-Lehrwerks.

Aufgabenform	Gesamtzahl	M.1	M.2	M.3	M.4	M.5	M.6	M.7	M.8
Nachsprechen	4	2	1	1					
Frage-Antwort	36	5	5	7	5	4	3	4	3
Interview	2				1		1		
Dialog	13		2	1	2	3		2	3
Erzählen	3						1	1	1
Sagen	11		1	2	2	1	-	1	4

Tab. 1: Die Verteilung der Sprechaufgaben in *Deutsch macht Spaß, A1.2*

Unterschiedliche Formen des Sprechens können mit unterschiedlicher Gewichtung an Teilkompetenzen in Verbindung stehen. So sind Nachsprechaufgaben für die Entwicklung der Aussprache besser geeignet als Erzählaufgaben. Auf der anderen Seite dient das Erzählen offensichtlich der Entwicklung der längeren, kohärenten und freien Sprechbeiträge besser, wobei selbstverständlich das Nachsprechen den Kürzeren zieht.

Überdies hat man auch festgestellt, dass das Dialogkonzept im Lehrwerk in mehreren Fällen eher als Frage-Antwort-Paare erscheint, da das in der folgenden Analyse eingenommene Dialogverständnis eher aufeinander beziehende Sprecherbeiträge zu einer sinnvollen Gesprächssituation bündelt und möglicherweise eine sequenzielle Entwicklung (Begrüßung, Ausführung, Aushandlung von Bedeutungen, Beendigung etc.) beinhaltet. So wurden isolierte Frage-Antwort-Paare – wenn auch diese in Sprechblasen dargestellt und mit der expliziten Aufgabenstellung „Bilden Sie ähnliche Dialoge bzw. kurze Dialoge“ versehen sind – nicht als eine Dialogaufgabe sondern als eine Frage-Antwort-Aufgabe eingestuft. Nach diesem allgemeinen einleitenden Blick auf die Daten, sollen im Folgenden die qualitativen Analysen zum betreffenden DaF-Lehrwerk jeweils anhand eines Beispielausschnitts zu unterschiedlichen Sprechformen vorgelegt werden.

3.1 Aufgabenform: Nachsprechen


Bei dem vorliegenden Beispiel geht es um eine streng reproduktive Nachsprechaufgabe (vgl. Aufgabe 1a, Abb. 2) und eine halb-reproduktive dialogische Aufgabe (vgl. Aufgabe 1b, Abb. 2), die das betreffende Diskursmittel in Sprechblasen vorgibt. Beide erfordern, dass die Lernenden sprechen, was die Realisierungsebene der Mündlichkeit betrifft. Während dies bei 1a in der Aufgabenstellung „...sprechen Sie nach“ explizit gemacht ist, geht es bei der zweiten Aufgabe um einen impliziten Bezug zum Sprechen „Spielen Sie weiter“. Bei der Aufgabe 1a liegt das Ziel eher im Bereich des Hörverstehens und der Artikulation/Aussprache der Wörter zu einem bestimmten Themenfeld. Dabei sollten Lernende die Körperteile variieren und auf diese Weise weiterspielen. Es ist deutlich, dass es hierbei nicht von einer realen Kommunikationssituation die Frage ist. Im Gegensatz dazu wird bereits an der Arbeitsanweisung auf einen spielerischen Umgang mit bestimmten Diskursmitteln hingewiesen, was den Schwerpunkt eher auf Diskursmittel legt als die Gesamtaufbau irgendeiner Kommunikationssituation. Der

spielerische Charakter besteht auch darin, dass das Fragen mit einer absichtlich-falsch-gesetzten Präsupposition „Ist das dein Bein?“ (dabei auf den Kopf zeigend) konstruiert wird, was eine Erwiderung mit „Nein, das ist ...“ ermöglicht.

2.1 Die Körperteile

1. Meine Körperteile

a Hören Sie die Körperteile und sprechen Sie nach.



Singular	Plural
das Haar	die Haare
das Auge	die Augen
das Ohr	die Ohren
die Nase	die Nasen
der Mund	die Münde(r)
die Hand	die Hände
der Finger	die Finger
der Hals	die Häle
der Arm	die Arme
der Bauch	die Bäuche
der Rücken	die Rücken
das Bein	die Beine
der Fuß	die Füße
das Knie	die Knie

b Spielen Sie weiter.




Abb. 2: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß, A1.2, SB, S. 22*

Auch wenn die Fragehandlung bei der Aufgabe 1b einen leichten Eindruck vom Typ 2 (Schatz 2006) erwecken könnte, bleibt dies eher im Hintergrund. Gezielt wird eher die Verfügbarkeit des aktiven Mitteilungswortschatzes zum Thema „Körperteile“ beim Sprechen. Die angehörten Bezeichnungen der Körperteile und die Lexiktafel dienen nicht nur zu einer besseren Realisierung der mündlichen Aufgabe, sondern die Aufgabe stützt sich auf die Nutzung solcher sprachlichen Hilfestellungen. Beide Übungen und Aufgaben weisen eine deutliche Künstlichkeit auf, da sie in echten Kommunikationssituationen nicht in dieser Form auftauchen.


3.2 Aufgabenform: Frage-Antwort

Die Frage-Antwort-Aufgabe 2b (Abb. 3) im vorliegenden Ausschnitt hat einen impliziten Bezug zum Sprechen, da keine sprechbezogenen Termini in der Aufgabenstellung ersichtlich sind, jedoch die intendierte Reziprozität („antworten Sie gegenseitig“) notwendigerweise eine mündliche Realisierung der Aufgabe in der Klasse voraussetzt. Daher lässt sich diese als eine mündliche Aufgabe einstufen.

2. Elifs Zimmer

a Lesen Sie den Text und ergänzen Sie.

Lampe | Schreibtisch | Bett | Kommode | Teppich | Stuhl | Regal



Elif und ihre Familie ziehen ein. Die Wohnung hat vier Zimmer. Die Wohnung ist in einem Hochhaus. Elif bekommt auch ein Zimmer. Ihr Zimmer ist sehr schön. Sie hat ein Das Bett ist neben dem Fenster. Über dem Bett hängt ein und im Regal sind Bücher. Vor dem Bett ist ein Links neben dem Fenster steht ein Vor dem Schreibtisch ist ein Am Schreibtisch ist eine Kommode und auf der steht eine Vase. Über dem Schreibtisch hängt eine

b Wo sind die Möbelstücke und Gegenstände in Elifs Zimmer? Bilden Sie Fragen und antworten Sie gegenseitig.


Wo ist Elifs Bett?


Es ist neben dem Fenster.


Wo ist ...?


...


Wechselpräpositionen



auf



unter



an


hinter


vor


über


neben


in



zwischen

Abb. 3: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß, A1.2, SB, S. 18*

Selbst wenn die Realisierung der Aufgabe mündlich ist, betrifft die gezielte Teilkompetenz eher die Bereiche des Leseverstehens und der Grammatik. Die Aufgabe ist stark reproduktiv, denn die Vorlage für die Frage-Antwort ist vorgegeben. Als epistemische Ressource dient ein vorgehender Lückentext. Zudem wird durch eine visuelle Darstellung der Wechselpräpositionen sprachliche Unterstützung geleistet, was eigentlich für die darauffolgende Aufgabe 2c konzipiert ist, jedoch für die Lösung der vorliegenden Aufgabe im unmittelbaren Sichtfeld platziert ist. Die meisten Frage-Antwort-Aufgaben behandeln nicht die gesprochensprachliche Merkmale des „Fragestellens“. Dies bedeutet, dass die konzeptuelle Mündlichkeit nicht im Vordergrund steht. Vielmehr dienen sie als Vermittlungs- oder Verstärkungselemente der Grammatik- und Wortschatzes. Sie sind sogenannte pädagogische Vorführfragen, die erst durch visuelle Sprechblasen und Sprecherwechsel einen reziproken Charakter erhalten haben bzw. in eine Gesprächssituation eingebettet sind.

3.3 Aufgabenform: Interview

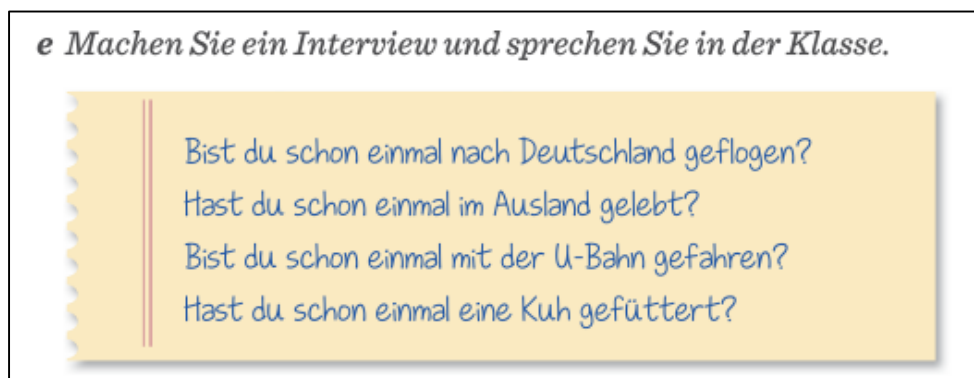




Abb. 4: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß*, A1.2, SB, S. 64

Im Lehrwerk bestehen ausschließlich zwei Aufgaben zur mündlichen Äußerung von Interviews. In diesem Ausschnitt wird aufgefordert, anhand von vorgegebenen Fragen ein Interview zu machen und dann in der Klasse zu sprechen. Aufgrund der Betonung „Sprechen Sie in der Klasse“ ist die mündliche Realisierungsebene bzw. die Sprechfertigkeit teilweise gefordert. Wenn man jedoch die Formulierung dieser vier Interviewfragen näher betrachtet, sieht man, dass sie nicht in erster Linie zur Einübung der Gesprächsform ‚Interview‘ sondern zur Vermittlung und Verstärkung des Grammatikpensums „Die Zeitform: Perfekt“, „schwache-starke Verben“ dienen. Daher steht hier das Interview nicht als eine zu trainierende Textsorte im Vordergrund. Außerdem bilden die Antworttypen, die die vorgegebenen Fragen erwartbar machen, nur halb-reproduktive Erwidierungen. Sogar eine Beantwortung mit einfachem Ja/Nein ist auch vorstellbar, es sei denn, Lehrkraft fordert auf, in ganzen Sätzen zu sprechen, was wiederum in Bezug auf Authentizität problematisch wäre. An dieser Stelle wären variationsreiche Fragen (wie z. B. auch offene Fragen) im Rahmen des Interviews passend, um die Eintönigkeit zu verringern und längere Antworten zu ermöglichen. Trotzdem dient diese kleine Aktivität dazu, ein kleines Ausmaß an Reziprozität in den Unterricht einzubringen, und dass beantwortende Lernende als sie selbst spricht.

3.4 Aufgabenform: Dialog

In diesem Beispiel lässt sich eine Aufgabe zur schriftlichen Erstellung einer Dialogvariante sowie zur deren mündlichen Realisierung (Aufgabe 3c, Abb. 5) feststellen.

3. Susanne bucht ein Zimmer.
a Hören Sie den Dialog und ergänzen Sie. 



c Schreiben Sie mit diesen Stichpunkten einen Dialog und spielen Sie es in der Klasse vor.

Hallo! Hier ist Hotel ...

Hallo! Zimmer reservieren

Wann?

am 15. Juli

Ja

kosten

pro Tag/pro Woche

reservieren wollen

E-Mail und Telefonnummer?

.....@....., 2548631185

Okay

Danke

- Hotel Rezeption, Hans Schmidt. Was kann ich für Sie tun?
- ▲ Guten Tag! Mein Name ist Susanne. Ich möchte für die Sommerferien ein Familienzimmer reservieren.
- Wann möchten Sie kommen?
- ▲ Vom bis zum 1. August.
- Gut, da haben wir noch einige frei. Wie viele Personen?
- ▲ Wir sind vier Personen: ich, mein Bruder und meine Eltern.
- Wir haben ein schönes Zimmer mit Meerblick frei.

Abb. 5: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß, A1.2, SB, S. 44*

Diese halb-reproduktive Aufgabe ‚Dialogvariante‘ (Schatz 2006: 120) ist als kommunikationsaufbauend und -strukturierend zu betrachten und eignet sich dafür, die Sprechfertigkeit aufzubauen. Dieses Beispiel liefert eine Aufgabensequenz, wo Lernende im Hinblick auf die Informationslast und die Reihenfolge des Sprecherwechsels vorentlastet werden, da diese Informationen als Stichpunkte vorgeben sind, wobei die unterschiedlichen zwei Farben zur Signalisierung des Sprecherwechsels beitragen. Auch ein vorgehender Modelldialog trägt zur Vorentlastung bei. Diese Vorgaben bilden das Gerüst bzw. Aufbau der Kommunikation am Telefon, wobei die Verantwortung, sprachliche Äußerungen zu bilden, bei Lernenden bleibt. Die zweiteilige Aufgabenstruktur ‚Schreiben Sie...und spielen Sie ... vor.‘ bedeutet, dass die eigentliche Konzeptualisierungs- und Formulierungsarbeit der Lernenden zeitlich vorverlegt ist. Zum Zeitpunkt des Vorspielens geht es lediglich um das Abrufen (bzw. das Vorlesen) und Artikulation selbst vorgefertigter Redebeiträge. Dieses zweiteilige Muster setzt den Fokus des eigentlichen Lernziels der vorliegenden Sprechaufgabe in diesem Beispiel eher auf den konzeptuellen Bereich des Sprechens.

3.5 Aufgabenform: Erzählen

Der vorliegende Ausschnitt („Welche Städte haben Sie gesehen? Erzählen Sie über diese Städte.“) ist aus dem Modul 7 entnommen.

MODUL 7 | **LÄNDER UND STÄDTE**

7.1 Die Weltkarte

1. Eine Weltreise

a Welches Land fehlt auf der Landkarte? Lesen Sie den Text und sagen Sie.



Hallo! Ich heiße Heike. Mein Hobby ist Reisen.

Ich bin neugierig auf die historischen Werke. Im vorigen Sommer war ich in Brasilien und habe dort viele Städte gesehen. In diesem Sommer habe ich eine Europatour gemacht. Zuerst bin ich nach Spanien gefahren und habe viele historische Werke gesehen. Besonders war Alhambra (Palast bei Granada) sehenswert. In Spanien ist auch der Flamenco sehr berühmt. Dann bin ich nach Frankreich gefahren. Dort bin ich eine Woche geblieben. In Paris habe ich auf dem Eiffelturm viele Fotos gemacht. Danach bin ich nach Italien gereist. Da habe ich den Pisaturm gesehen und regionale Gerichte gegessen. Von dort bin ich nach Bosnien-Herzegowina gefahren. Die Brücke von Mostar hat mir sehr gefallen. Diese Brücke ist das Wahrzeichen von Bosnien-Herzegowina. Zum Schluss bin ich nach Albanien gefahren. Die Steinhäuser von Gjirokastra und albanische Trilce waren wunderschön. Ich hatte viel Spaß. Nächstes Jahr will ich in die Türkei reisen. Dort möchte ich Kappadokien und das Inlana Tal sehen.

b Lesen Sie den Text noch einmal. Bilden Sie Fragesätze mit den Fragepronomen „wer/wo/was/wann/wohin“ und beantworten Sie.

c Welche Städte haben Sie gesehen? Erzählen Sie über diese Städte.

d Was passt? Lesen Sie die Satzteile und verbinden Sie sie.

Abb. 6: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß*, A1.2, SB, S. 72

Die Aufgabe (Abb. 6) erfordert das ‚Erzählen‘, was in der betreffenden Aufgabenstellung explizit ist. Das Erzählen wird hierbei als eine Teilkompetenz der Sprechfertigkeit angesprochen. Dieses Format weist deutliche Unterschiede zu anderen Formen des Sprechens wie beispielsweise Nachsprechen; Sagen, was man gelesen hat; Fragen oder Dialoge bilden/artikulieren. Das Erzählen erfordert vielmehr, dass man über den (für den Sprachlernenden) typischen Satzfokus hinausgeht und mehrere kohärente Äußerungen hintereinander konzeptualisieren und artikulieren kann. Daher ist sie als ein höherer Prozess des Sprechens zu betrachten. Die Grundlage für diese Aufgabe bildet insbesondere die Aufgabe a, da sie durch ihre Modellhaftigkeit – resultierend aus ihrer unmittelbar vorlaufenden Position zur Aufgabe c – eine sprachliche Vorentlastung leistet. Die epistemische Verantwortung bei Aufgabe c wird Erzählern auferlegt, also ihre Lebenserfahrungen werden als Wissensgrundlage der Aufgabe funktionalisiert.

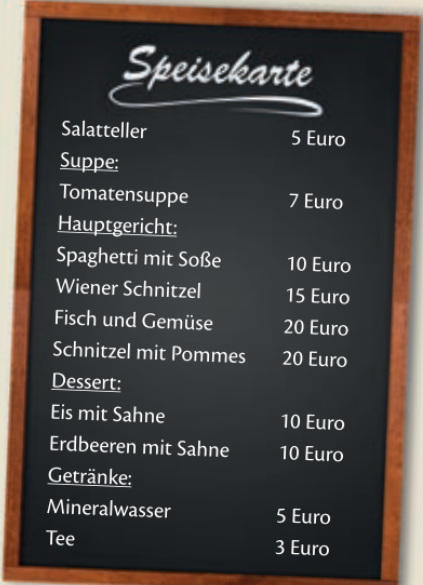
3.6 Aufgabenform: Sagen

Das vorliegende Beispiel (Abb. 7) veranschaulicht eine Aufgabe, wo Lernende einen schriftlichen Dialog lesen, dann eine bestimmte Information daraus entnehmen und schließlich sagen sollen.

1. Im Restaurant

a Was bestellt die Familie Ekinçi? Lesen Sie den Dialog und sagen Sie.

Kellner Guten Tag, möchten Sie die Speisekarte?
Frau Ekinçi Danke!
Kellner Was möchten Sie, bitte?
Herr Ekinçi Ich möchte Fisch mit Gemüse, bitte!
Frau Ekinçi Ich möchte gerne Spaghetti mit Soße bestellen.
Kellner Was möchten Sie trinken?
Herr Ekinçi Ich möchte ein Mineralwasser.
Frau Ekinçi Ich auch.
 ...
Kellner Hat es Ihnen geschmeckt?
Frau Ekinçi Ja, es war sehr gut.
Kellner Möchten Sie noch einen Nachtisch?
Herr Ekinçi Nein, danke! Die Rechnung bitte!
Kellner 40 Euro.
Herr Ekinçi 50 Euro, das stimmt so!
Kellner Danke schön! Auf Wiedersehen!



Speisekarte	
Salatteller	5 Euro
<u>Suppe:</u>	
Tomatensuppe	7 Euro
<u>Hauptgericht:</u>	
Spaghetti mit Soße	10 Euro
Wiener Schnitzel	15 Euro
Fisch und Gemüse	20 Euro
Schnitzel mit Pommes	20 Euro
<u>Dessert:</u>	
Eis mit Sahne	10 Euro
Erdbeeren mit Sahne	10 Euro
<u>Getränke:</u>	
Mineralwasser	5 Euro
Tee	3 Euro

Abb. 7: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß, A1.2, SB, S. 85*

Es geht hierbei um Teilkompetenzen des Leseverstehens, wobei nur am Ende etwas im reproduktiven Sinne mündlich herausgebracht werden sollte. Die explizite Wortauswahl in der Aufgabenstellung „sagen“ anstatt „sprechen“ schließt die Reziprozität aus und impliziert gleichzeitig auch eine punktuelle Zeitdimension. Trotzdem sind diese und ähnliche Aufgaben in der vorliegenden Arbeit als eine – wenn auch eine schwache – Variante der Sprechaufgaben betrachtet, da sie immerhin eine mündliche Beteiligung von Lernenden am Unterricht ermöglichen und eventuelle darauffolgende Korrekturen und Elaborationen auf Seiten der Lehrkraft ermöglichen können.

4 Schlussbetrachtung und Diskussion

Die Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenbereich ist von unterschiedlichen lerntheoretischen und methodischen Entwicklungen geprägt, die u.a. mit Fortschritten der Tonaufnahmetechnologien an Schwung gewannen. Jedoch hat die Überbetonung des Sprachgefühls und der Einsprachigkeit in der „Direkten Methode“ bzw. das behavioristische Vorgehen in der audio-lingualen Methode auch Kritik geerntet. Trotzdem ist die Bedeutung gesprochener Sprache im Fremdsprachenbereich nicht verringert, ihre jeweilige Umsetzung wird im Gegenteil immer wieder durch neuere Grundlagen gespeist und erfährt neue Akzente. In der aktuellen post-methodischen Ära, in der eher von Unterrichtsprinzipien und Strategien wie beispielsweise Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Interaktionsorientierung gesprochen wird, ist die Mündlichkeit mehr gefordert denn je.

Auch wenn die Bedeutung der Mündlichkeit auf der Hand liegt, ist sie laut Fiehler (2012) aufgrund ihrer flüchtigen Natur ein sperriger Gegenstand, weshalb es von

Relevanz ist zu verstehen, wie die verschiedenen Bestandteile der fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozesse, darunter auch Lehrmaterialien, mit diesem schwer zu handhabenden Gegenstand umgehen können. Vor diesem Hintergrund hat sich die vorliegende Arbeit das Ziel gesetzt, ein türkisches regionales DaF-Lehrwerk im Hinblick auf das Sprechen zu analysieren.

Dieser Beitrag liefert neben einer qualitativen Dokumentanalyse auch eine Forschungsübersicht weiterer sprechfertigkeitbezogener Lehrwerkanalysen, denn es besteht ein zunehmendes Interesse an der Mündlichkeit in Lehrwerkanalysen (Çakır 2017; Çalı 2019; Koral/Mirici 2021; Yılmaz 2019), wobei deren Anzahl immer noch gering ist. Auch deren theoretischen Grundlagen und analytischen Kriterien (Krumm 1994; Funk 2004; Nodari 1999; Schatz 2006; Anderson u.a. 2001) variieren sich erheblich, sodass der Eindruck entsteht, dass die Thematik sich immer noch in einer Orientierungsphase befindet, also von einem Forschungsdesiderat die Rede ist.

Aufgrund der hier durchgeführten Dokumentanalyse konnte gezeigt werden, wie das Konzept der Sprechfertigkeit sich in einem regionalen DaF-Lehrwerk widerspiegelt. Die Übungen und Aufgaben im Lehrwerk reichen von Nachsprechaufgaben über Frage-Antwort-, Interview- und Dialogaufgaben bis hin zu offenen Erzählaufgaben. Die Befunde im vorausgehenden Teil der Arbeit sind nach repräsentativen Ausschnitten und deren Analysen geordnet.

Bei der ersten Betrachtung der Aufgabenformen ist ein Ordnungsmuster festgestellt worden, wonach stark reproduktive Nachsprechaufgaben so platziert sind, dass sie relativ anfänglich (auf Seiten 15, 17, 22, 38 im Lehrwerk) vorkommen, während offene Erzählaufgaben erst recht spät (auf Seiten 67, 72, 84 im Lehrwerk) erscheinen. Parallel dazu lässt sich sagen, dass diese beiden Aufgabenformen (Anzahl: 7) im Vergleich zu Frage-Antwort-Aufgaben (Anzahl: 35) und Dialogaufgaben (Anzahl: 13) eine Minderheit darstellen. Außerdem konnte man erkennen, dass dem Lehrwerk nur eine diffuse Unterscheidung zwischen den Begriffen „Frage-Antwort“ und „Dialog“ zugrunde liegt, da diese in mehreren Aufgabenstellungen im Lehrwerk austauschbar gebraucht sind. Im Gegensatz dazu nimmt die hiesige Analyse isolierte Frage-Antwort-Paare nicht als Dialoge an, da ihnen meistens die situative Einbettung und aufeinander beziehende Struktur des Sprecherwechsels fehlen.

Ein weiterer Aspekt, der in den Aufgabenstellungen zum Vorschein kommt, ist es, dass Frage-Antwort-Aufgaben über das ganze Buch hindurch ziemlich ausgeglichen verteilt sind. Dies deutet darauf hin, dass solche Aufgaben als Hauptträgersäulen des Sprechfertigkeitstrainings im Lehrbuch konzipiert sind. Zu den Feststellungen gehört auch die Wortwahl der Aufgabenstellungen. So unterscheiden (a) „Sprechen Sie in der Klasse wie im Beispiel“ und (b) „Stellen Sie gegenseitig Fragen und beantworten Sie wie im Beispiel“ sowie „Bilden Sie ähnliche Dialoge“ sich voneinander, dadurch dass beispielsweise der Erstere (a) einen expliziten Bezug zum Sprechen nimmt und somit die mündliche Realisierungsebene hervorhebt und der Letztere (b) einen impliziten Bezug zum Sprechen aufweist.

Auffallend ist bei vielen Frage-Antwort- und Dialogaufgaben auch die Eigenschaft, dass sie eine pseudo-kommunikative Verpackung aufweisen und eher für die Vermittlung des Sprachwissens geeignet sind als für das Training einer Dialogstruktur oder Themenentfaltung des Gesprächs (Einleitung, Elaborierung, Pointe, Beendigung etc.). Andererseits gibt es aber auch Beispiele (wie Dialoggeländeraufgaben), bei denen hauptsächlich auf das Training gesprochen sprachlicher Handlungsmuster (bzw. konzeptueller Mündlichkeit) gezielt wird.

Erwähnenswert ist auch der Sprechprozess (Levelt 1999) und deren gezielte Unterbrechung durch pädagogische Aufgaben. Mit dieser Unterbrechung ist hier die zeitliche Vorverlegung der Formulierungsphase und damit einhergehende Abgrenzung der mündlichen Artikulationsphase der Äußerungen gemeint (vgl. hierzu auch Abb. 4). Solche Aufgaben ermöglichen, dass Lernende sicher und ruhig durch Vorplanung z. B. einen Dialog bilden und dann diesen vorgefertigten Dialog aussprechen. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass auch diejenigen Erzählaufgaben notwendig sind, in denen Lernende die L2-Sprechfertigkeit in ihrer spontanen und flüchtigen (nicht unbedingt flüssigen!) Natur trainieren können (vgl. Abb. 6). Die natürliche Form des Sprechens muss also in die Lehr- und -lernprozesse sinnvoll integriert werden.

Abschließend soll im Folgenden für einen besseren pädagogischen Umgang mit der Mündlichkeit plädiert werden, indem über das Gegensatzpaar ‚Schriftlichkeit und Mündlichkeit‘ kurz diskutiert wird. Erst mit der Erfindung der Schrift wurde z. B. eine akkurate Überlieferung der Informationen möglich, die ursprünglich in vorschriftlichen Zeiten lediglich auf dem Mündlichen fußen musste, was in der damaligen Zeit kein eigenes Trägermedium hatte und deswegen nicht als Ton aufzunehmen war. Bereits der wohlbekannte türkische Metapher “müreккеp yalamak” (wörtliche Übers.: „Tinte lecken“) im Sinne „gebildet sein“ illustriert deutlich, wie eng die Schriftkultur und die Bildung miteinander verzahnt sind (Yeşil 2014: 130). Ein adäquates Herangehen an die Mündlichkeit ist ebenfalls – gerade auch fürs Fremdsprachenlernen – vonnöten, denn sie bildet sowohl ontogenetisch (im Entwicklungsverlauf des Individuums) wie auch philogenetisch (im Entwicklungsverlauf der Population) den primären Modus der Sprachverwendung (Schwitalla 2006). Allerdings (ähnlich wie Fiehler 2012) zieht Aguado (2021) auch eine negative Bilanz der aktuellen Unterrichtspraxis gegenüber der Sprechfertigkeit: „Was im Fremdsprachenunterricht generell – und somit auch im DaF-Unterricht – zu kurz kommt, ist der spontane, freie, konzeptionell mündliche Sprachgebrauch“ (259). Nun aber, wenn die Mündlichkeit in der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts mit eingeschlossen ist, sollten pädagogische Bemühungen den Erfordernissen der Mündlichkeit gerecht werden.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin** (2021): Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In Claus Altmayer u.a. (Hg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 253-267.
- Anderson, Lorin W. u.a.** (Hg.) (2001): *A taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged Edition. New York: Longman.
- Austin, John L.** (1962): *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Çakır, Gülcan** (2017): Sprechfertigkeit: Ein Blick in moderne regionale Lehrwerke für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in der Türkei. *The Journal of International Education Science*, 11, 275-299.
- Çalı, Elveda** (2019): *İletişimsel yöntem aracılığıyla sözlü becerilerin kazandırılması: Almanca ders kitabı "Wie bitte" örneğinde bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Europarat** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fiehler, Reinhard** (2012): Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht? In Ulrike Reeg u.a. (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Münster u.a.: Waxmann, 13-28.
- Frege, Gottlob** (1986): *Funktion Begriff Bedeutung. Fünf logische Studien*. 6. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Funk, Hermann** (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3(2004), 41-47.
- Genç, Ayten** (2010): *Geçmişten Günümüze Yerel Almanca Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Herrmann, Theo** (1982): *Sprechen und Situation. Eine psychologische Konzeption zur situationspezifischen Sprachproduktion*. Berlin: Springer.
- Koch, Peter / Österreicher, Wulf** (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Band 31. Berlin: De Gruyter.
- Koral, Melek A. / Mirici, İsmail H.** (2021): Analysis of speaking skills in high school english language curricula and coursebooks in Turkey. *International Journal of Education, Technology and Science*, 1(3), 61-77.
- Krumm, Hans-J.** (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In Bernd Kast / Gerhard Neuner (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 100-105.
- Kuckenburg, Martin** (2010): *Wer sprach das erste Wort. Die Entstehung von Sprache und Schrift*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Konrad Theiss Verlag.
- Levelt, Willem M.** (1999): Producing spoken language. A blueprint of the speaker. In Colin M. Brown / Peter Hagoort (Hg.): *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press, 83-122.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans** (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. München: Langenscheidt.
- Nodari, Claudio** (1999): Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. Theorie und Praxis. *Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 3(1999), 200-213.
- Özcan, Zeki** (2020): *Dil felsefesi I. Mantıkçı paradigma*. 2. Baskı. Ankara: Sentez.
- Russell, Bertrand** (1905): On denoting. *Mind*, 14, 479-493.

- Schatz, Heide** (2006): *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. München: Langenscheidt.
- Schwitalla, Johannes** (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Searle, John R.** (2013): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael** (2008): *Origins of Human Communication*. Cambridge: MIT Press.
- Viëtor, Wilhelm** (1905): *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Leipzig: O. R. Reiland.
- Wittgenstein, Ludwig** (1922): *Tractatus Logico Philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wittgenstein, Ludwig** (1958): *Philosophische Untersuchungen*. 2. Auflage. Oxford: Blackwell.
- Yazar, Şule u.a.** (2018): *Deutsch macht Spaß. Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien A1.2 Schülerbuch*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Yeşil, Yılmaz** (2014): Bir gelenek, bir deyim: Mürekkep yalamak. *Türkbilig*, 28(2014), 127-132.
- Yılmaz, Şengül** (2019): *Eine Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Fertigkeit Sprechen*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.