



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung

Deutschlehrerausbildung

FERTIGKEITSVERMITTLUNG IM DAF-UNTERRICHT: SYSTEMATISCHES
REVIEW UND META-SYNTHESE DER FORSCHUNGSARBEITEN IN DER TÜRKEI

Cemile KÜÇÜK

Masterarbeit

Ankara, 2024

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eęitim ve deęişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Abteilung für Fremdsprachenlehrerbildung

Deutschlehrerbildung

FERTIGKEITSVERMITTLUNG IM DAF-UNTERRICHT: SYSTEMATISCHES REVIEW
UND META-SYNTHESE DER FORSCHUNGSARBEITEN IN DER TÜRKEI

TÜRKİYE'DE ALMANCA DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ: SİSTEMATİK LİTERATÜR
İNCELEMESİ VE META-SENTEZ ÇALIŞMASI

Cemile KÜÇÜK

Masterarbeit

Ankara, 2024

Annahme und Bestätigung

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Cemile KÜÇÜK'ün hazırladığı "Türkiye'de Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi: Sistemik Literatür İncelemesi ve Meta-Sentez Çalışması" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Yabancı Diller Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Doç. Dr. Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Dalim Çiğdem ÜNAL	İmza
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Nurcihan SÖNMEZ GENÇ	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 07 / 06 / 2024 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Abstract

Für die Kommunikation in einer Sprache sind die vier grundlegenden Fertigkeiten, Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibfertigkeit erforderlich. Da jede Sprachfertigkeit miteinander verbunden ist und als Voraussetzung für die Kenntnis einer Sprache angesehen wird, sollte der Vermittlung dieser vier Fähigkeiten große Bedeutung beigemessen werden. Bisher haben viele Forscher Studien durchgeführt, um diese vier Sprachkompetenzen effektiv im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln. In dieser Arbeit wurden Studien, die zwischen 2000 und 2023 über die Vermittlung und Förderung von Deutschkenntnissen in der Türkei verfasst wurden, anhand der festgelegten Schlüsselwörter und Einschlusskriterien aus der Datenbank des „YÖK Nationales Thesenzentrum“ ausgewählt und mithilfe der systematische Literaturrecherche und Metasynthesemethode analysiert. Es wurden 28 Primärstudien mit der systematischen Literaturanalyse und zehn Primärstudien mit der Metasynthesemethode untersucht. Zur Analyse der Daten wurde das Programm MAXQDA verwendet und die Ergebnisse in Tabellen und Grafiken dargestellt. Für die Analyse wurden Ober- und Subkategorien, wie z.B. „Mängel des Fremdsprachenkurses“, „Mängel der Sprechfähigkeiten“, „Mängel der Hörfähigkeiten“, „Mängel der Lesefähigkeiten“, „Mängel der Schreibfähigkeiten“, „Vorschläge für den Fremdsprachenkurs“, „Vorschläge für Sprechfähigkeiten“, „Vorschläge für Hörfähigkeiten“, „Vorschläge für Lesefähigkeiten“, „Vorschläge für Schreibfähigkeiten“ erstellt. In der Analyse stellte sich heraus, dass die Hörfertigkeit nicht ausreichend untersucht wurde oder Faktoren wie Angst, unzureichender Wortschatz, der Einfluss der ersten Fremdsprache sich negativ auf die Sprachkenntnisse der Schüler auswirken, während Methoden wie beispielsweise Kreatives Schreiben, die Sprachkenntnisse positiv beeinflussen. Am Ende der Arbeit wurden Vorschläge für zukünftige Studien zur Vermittlung und Förderung deutscher Sprachkenntnisse vorgestellt.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, die vier Sprachkompetenzen, Sprechfertigkeit, Hörfertigkeit, Lesefertigkeit, Schreibfertigkeit, systematische Literaturanalyse, Metasynthese

Abstract

Communicating in a language requires the four basic skills of listening, speaking, reading and writing. Since each language skill is interconnected and is considered a prerequisite for knowledge of a language, great importance should be given to teaching these four skills. To date, many researchers have conducted studies to effectively teach these four language skills in foreign language classrooms. In this work, studies written between 2000 and 2023 on teaching German in Turkey were selected from the YÖK National Thesis Center database using the specified keywords and inclusion criteria and analyzed using the systematic literature search and meta synthesis method. 28 studies were examined using the systematic literature analysis and 10 studies were examined using the meta synthesis method. The MAXQDA program was used to analyze the data and the results were presented in tables and graphics. For the analysis, main and subcategories were used, such as "defects in the foreign language course", "defects in speaking skills", "defects in listening skills", "defects in reading skills", "defects in writing skills", "suggestions for the foreign language course", "suggestions for Speaking Skills", "Suggestions for Listening Skills", "Suggestions for Reading Skills", "Suggestions for Writing Skills". The analysis revealed that, for example, listening skills had not been sufficiently examined or that factors such as fear, insufficient vocabulary, and the influence of the first foreign language had a negative impact on the students' language skills, while methods such as creative writing had a positive impact on language skills. At the end of the work, suggestions for future studies on teaching German language skills were presented.

Keywords: Foreign language teaching, the four language skills, speaking skills, listening skills, reading skills, writing skills, systematic literature analysis, meta synthesis

Öz

Bir dilde iletişim kurabilmek için gerekli olan dört temel dil becerisi vardır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Her bir beceri birbiriyle bağlantılı olduğu için ve dil bilmenin zorunluluklarından sayıldığı için bu dört becerinin öğretimine büyük önem verilmesi gerekmektedir. Bugüne kadar birçok araştırmacı bu dört dil becerisinin yabancı dil derslerinde etkili bir şekilde öğretilmesi için çalışmalar yürütmüş ve bu dil becerilerinin desteklenmesi için farklı yöntemleri araştırmıştır. Bu tez çalışmasında 2000-2023 yılları arasında Türkiye’de Almanca dil becerilerinin öğretimi hakkında yazılmış olan çalışmalar belirlenen anahtar kelimelere ve dahil etme kriterlerine göre YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından seçilerek sistematik literatür incelemesi ve meta-sentez yöntemiyle analiz edilmiştir. Sistematik literatür incelemesi ile 28 çalışma, meta sentez yöntemi ile 10 çalışma incelenmiştir. Verilerin analizi için MAXQDA programı kullanılmış ve elde edilen bulgular tablolar ve grafikler şeklinde sunulmuştur. Verilerin incelenmesi için “Yabancı dil dersinin eksikleri”, “Konuşma becerisinin eksikleri”, “Dinleme becerisinin eksikleri”, “Okuma becerisinin eksikleri”, “Yazma becerisinin eksikleri”, “Yabancı dil dersi için öneriler”, “Konuşma becerisi için öneriler”, “Dinleme becerisi için öneriler”, “Okuma becerisi için öneriler”, “Yazma becerisi için öneriler” gibi birçok farklı temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Analizde dinleme becerisinin yeterince araştırılmadığı, korku, yetersiz kelime hazinesi, zaman darlığı, birinci yabancı dilin etkisi gibi birçok faktörün öğrencilerin dil becerileri olumsuz etkilediği ancak yaratıcı yazma ya da okuma veya yazma stratejileri gibi yöntemlerin dil becerilerini olumlu etkilediği ortaya çıkartılmıştır. Tezin sonunda gelecekteki Almanca dil becerileri öğretimi hakkında yapılacak olan çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: yabancı dil eğitimi, dört dil becerisi, konuşma becerisi, dinleme becerisi, yazma becerisi, sistematik literatür incelemesi, meta sentez

Danksagung

Wenn ich diese Arbeit erstellen konnte, dann ist das auf die große Anstrengung vieler Menschen zurückzuführen. Zunächst möchte ich mich bei meiner geschätzten Lehrerin und Betreuerin Prof. Dr. Dalim Çiğdem Ünal, die mich in diesem langen Prozess begleitet hat, mir nie ihre Unterstützung vorenthalten hat, mich motiviert hat und auch in Momenten, in denen ich aufgeben wollte, an mich geglaubt hat, bedanken. Außerdem danke ich ihr für ihre Nachsichtigkeit und herzliche Art.

Ich möchte mich auch bei all meinen Lehrern und Professoren bedanken, die bisher zu meiner Ausbildung beigetragen haben.

Ich danke meiner Familie, die mein Leben lang an meiner Seite war, mir ihr Vertrauen, ihre Liebe, ihr Interesse und ihre Unterstützung nie vorenthalten hat. Insbesondere möchte ich meiner Mutter Zübeyde Küçük und meinem Vater Mustafa Küçük danken und hiermit sagen, dass ich mich glücklich schätzen kann, ihre Tochter zu sein.

Inhaltsverzeichnis

Annahme und Bestätigung.....	ii
Abstract	iii
Abstract	iv
Öz.....	v
Danksagung	vi
Tabellenverzeichnis	ix
Abbildungsverzeichnis	x
Abkürzungsverzeichnis	xi
Teil 1 Einleitung	1
Problemstellung	4
Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung	5
Untersuchungsproblem	6
Hypothesen.....	8
Beschränkungen	8
Begriffsbestimmungen.....	9
Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	11
Die vier Fertigkeiten und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen.....	11
Die Lesefertigkeit	12
Die Hörfertigkeit	20
Die Schreibfertigkeit	30
Die Sprechfertigkeit.....	39
Die Rolle der Fertigkeitsvermittlung in der DaF Didaktik.....	46
Forschungsstand.....	47
Teil 3 Forschungsdesign	52

Art der Forschung	52
Forschungspopulation und Stichprobe/Studiengruppe/Teilnehmer	52
Prozess der Datenerhebung.....	58
Datenanalyse	69
Teil 4 Befunde, Kommentare und Diskussion	76
Befunde hinsichtlich des systematischen Reviews der Forschungsarbeiten.....	76
Befunde hinsichtlich der Metasynthese der Forschungsarbeiten	99
Teil 5 Fazit und Empfehlungen	134
Empfehlungen	142
Literaturverzeichnis.....	143
ANHANG-A: Arařtırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Arařtırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	157
ANHANG-B: Etik Beyanı	157
ANHANG-C: Yüksek Lisans Tez Çalıřması Orijinallik Raporu	159
ANHANG-Ç: Thesis Originality Report.....	160
ANHANG-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	161

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	<i>Leseziele und Lesestile mit Beispielen (Westhoff, 1997, s. 101-102)</i>	19
Tabelle 2	<i>Recherchetabelle der systematischen Literaturanalyse</i>	61
Tabelle 3	<i>Liste der Studien, die von dieser Forschung ausgeschlossen wurden</i>	63
Tabelle 4	<i>Codierung der Studien</i>	68
Tabelle 5	<i>Kategorien und Subkategorien der Metasynthese</i>	70
Tabelle 6	<i>Gütekriterien</i>	73
Tabelle 7	<i>Ausgangsprobleme der Studien</i>	83
Tabelle 8	<i>Ziele der Studien</i>	86
Tabelle 9	<i>Fragestellungen in den Studien</i>	93
Tabelle 10	<i>Schwächen des Fremdsprachunterrichts und der Kompetenzen</i>	99
Tabelle 11	<i>Anregungen für die Sprachkompetenzen</i>	107
Tabelle 12	<i>Allgemeine Ergebnisse der Metasynthese</i>	119
Tabelle 13	<i>Vorschläge für die Zukunft</i>	126
Tabelle 14	<i>Muss noch erforscht werden</i>	131

Abbildungsverzeichnis

Abb 1 <i>Die Drei Sprachniveaus (Trim et al., 2001)</i>	12
Abb 2 <i>Die Fertigkeiten der Kompetenzen Lesen und Hören (Trim et al, 2004, S.4)</i>	13
Abb 3 <i>Die Methoden top-down und bottom-up (Tahir, 2019, S.21)</i>	23
Abb 4 <i>Fertigkeiten der Kompetenz Schreiben im GER (GER, 2004, S.6)</i>	30
Abb 5 <i>Die Fertigkeiten der Kompetenz Sprechen nach dem GER (GER, 2004, S.5)</i>	39
Abb 6 <i>Die Phasen der Systematischen Literaturanalyse (Tranfield et al., 2003)</i>	53
Abb 7 <i>Prisma Flow Diagramm (Moher et al., 2009)</i>	55
Abb 8 <i>Grad der wissenschaftlichen Facharbeit</i>	79
Abb 9 <i>Anzahl der Studien bezogen auf ein Jahr</i>	77
Abb 10 <i>Universitäten, an denen die Forschungen durchgeführt wurden</i>	78
Abb 11 <i>Stichprobengruppe der Studien</i>	79
Abb 12 <i>Thematisierte Sprachkompetenzen der Studien</i>	80
Abb 13 <i>Forschungsmethoden der Studien</i>	81
Abb 14 <i>Datenerhebungsinstrumente</i>	82

Abkürzungsverzeichnis

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DaZ: Deutsch als Zweitsprache

FU: Fremdsprachunterricht

L1: Erstsprache

L2: Erste Fremdsprache

L3: Zweite Fremdsprache

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Uni: Universität

SLB: Schreiblernberatung

Teil 1

Einleitung

Kommunikation ist für Menschen auf der Welt das wichtigste Element, um einander zu verstehen. Obwohl es von der Vergangenheit bis zur Gegenwart viele verschiedene Arten der Kommunikation gab, ist die Sprache das gebräuchlichste und am häufigsten verwendete Kommunikationsmittel. Laut Oruç (2016) wird Sprache als der Zustand definiert, der den in Stimme, Schrift und Körpersprache umgesetzten Bereich des Seins einer Person umfasst. Der Mensch begegnet der Sprache von Geburt an und im Laufe seiner Entwicklung beginnt er, sich diese Sprache anzueignen. Die erste Sprache, die eine Person verwendet, um mit der Umgebung zu kommunizieren, wird als Muttersprache oder Erstsprache bezeichnet (Şahin, 2013). Muttersprache oder Erstsprache ist die Sprache, die ein Mensch aus seinem familiären und sozialen Umfeld erwirbt und am besten verwendet (Oruç, 2016).

Neben der Erstsprache gibt es auch den Begriff einer Fremdsprache. Klein (1984) zufolge verbindet man bei der Erwähnung einer Fremdsprache die Sprache, die außerhalb des Landes erlernt wurde, in dem sie gesprochen wird. Bredthauer (2021) definiert den Begriff „Fremdsprache“ ähnlich und betont, dass es sich hierbei um eine zu lernende Sprache handelt, die nicht die Umgebungssprache ist. Wenn man diese Definitionen betrachtet, ist es offensichtlich, dass sich eine Fremdsprache von der Erstsprache unterscheidet, da das Hauptmerkmal einer Fremdsprache darin besteht, dass diese Sprache bewusst aus einem bestimmten Zweck gelernt wird und sich der Lerner meist in einer Umgebung befindet, in der diese Fremdsprache nicht gesprochen wird (Gerhard & Quetz, 2002).

Die Bedeutung der Fremdsprachen hat mit der Entwicklung der Welt und der Technologien stark zugenommen. Besonders im Zusammenhang mit den internationalen Beziehungen ist die Notwendigkeit entstanden, Fremdsprachen zu lernen. Daher wurde der Fremdsprachenunterricht auch in Schulprogramme integriert (Demirel, 2019). Heutzutage werden an Schulen in der Türkei viele Fremdsprachen, darunter auch Deutsch, angeboten.

Beim Unterrichten einer Fremdsprache wird großer Wert daraufgelegt, die Fähigkeit zur Kommunikation zu erlangen, denn die Fremdsprachenlehre handelt mehr vom Sprachkönnen als Sprachwissen. Um eine Kommunikation führen zu können, werden Kompetenzen benötigt. In diesem Zusammenhang sind die grundlegenden Sprachkompetenzen die erforderlichlich sind; das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (Oruç, 2016). Das Ziel in der Fremdsprachenlehre ist es, in der neu zu erlernenden Fremdsprache kommunizieren, Sie verstehen, Sie lesen und Sie schreiben zu können. Jede dieser Fertigkeiten ist von großer Bedeutung und deshalb ist das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts diese Sprachkompetenzen ausreichend zu vermitteln.

Zu diesem Zweck wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) entwickelt. Der GER stellt eine „gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (Trim et al., 2001). Anhand des GER wird festgelegt, welche Kompetenzen die Lerner in einem Sprachniveau beherrschen müssen. Die Absicht des GER ist es, die Lernziele deutlich und detailliert zu definieren und zu beschreiben (Trim et al., 2001). Aus diesem Grund werden die Lernziele für jede Sprachkompetenz als Kann- Beschreibungen verfasst.

Die Aneignung der vier Sprachfertigkeiten ist sehr wichtig, denn die Fremdsprachenlehre wird als nicht erfolgreich bewertet, wenn nicht am Ende alle vier Sprachfertigkeiten beherrscht werden (Doğan, 2009). Dies liegt daran, weil alle vier Sprachkompetenzen als Ganzes betrachtet werden (ebd.). Allerdings ist es nicht einfach, den Schülern diese Sprachkenntnisse im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, da das Erlernen von Fremdsprachen ein komplexes und problematisches Feld ist (Aydın & Zengin, 2008). Aus diesem Grund haben Forscher viele Studien zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse im Fremdsprachenunterricht durchgeführt und nach Wegen gesucht, diese Ziele zu erreichen.

In dieser Studie wird versucht auf die Forschungsfrage, welche Faktoren und Ergebnisse die wissenschaftlichen Studien zur Vermittlung und Förderung der

Sprachkompetenzen in der DaF-Didaktik in der Türkei im 21. Jahrhundert aufweisen, eine Antwort zu finden. Zudem beschäftigt sich diese Arbeit mit den Phänomenen, die die Vermittlung der Sprachfertigkeiten im positiven Sinne beeinflussen können. Hierzu werden die wissenschaftlichen Studien in der Türkei zwischen den Jahren 2000 und 2023, welche auf der Datenbank „YÖK Nationales Thesenzentrum“ publiziert wurden, durch systematische Literaturanalyse und Metasynthese qualitativ untersucht. Passend zu den Forschungsergebnissen werden Vorschläge für zukünftige Forschungen präsentiert und so einen wesentlichen Beitrag zur Förderung sprachlicher Kompetenzen geleistet.

Die vorliegende Studie ist in fünf Teile eingegliedert. Im ersten Teil werden die Problemstellung, die Zielsetzung, das Untersuchungsproblem, die Hypothesen, die Beschränkungen und die Begriffsbestimmungen dargestellt.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen erklärt. Dafür werden nacheinander die vier Sprachkompetenzen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen detailliert ausgeführt. Jede dieser Sprachkompetenzen wird in Bezug mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen erläutert, die Phänomene und die Schwierigkeiten bei der Vermittlung beschrieben und Vorschläge für die Förderung dieser Fertigkeiten aufgezählt. Zuletzt werden in diesem Teil Beispiele für den bisherigen Forschungsstand bezüglich dieses Themas in der Türkei und im Ausland aufgelistet.

Darauffolgend werden im dritten Teil das methodische Vorgehen und das Forschungsdesign dargestellt. Da diese Studie zwei Dimensionen hat, werden sowohl die systematische Literaturanalyse als auch die Metasynthese im Bereich der Forschungsmethode erklärt. Außerdem werden die Datenerhebungsprozesse, die Datenerhebungsinstrumente und die Datenanalyse beschrieben.

Im vierten Teil der Studie werden die Befunde der systematischen Literaturanalyse und der Metasynthese ausführlich vorgestellt und kommentiert.

Zum Schluss werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und ein Fazit wird aus den erhobenen Ergebnissen gezogen. Zudem noch werden Empfehlungen und Anregungen für zukünftige Studien gegeben, die ebenfalls untersucht werden sollten.

Problemstellung

Dem Fremdsprachenunterricht wird sowohl in der Türkei als auch auf der ganzen Welt große Bedeutung zugeschrieben. Da das Erlernen und Lehren einer Fremdsprache jedoch nicht einfach ist, kann im Sprachunterricht nicht immer die gewünschte Leistung erreicht werden. Es wird in Forschungen betont, dass trotz vielen Bemühungen, der Sprachunterricht in der Türkei nicht erfolgreich ist. Dieselbe Äußerung bestätigt auch Demirpolat (2015) und unterstreicht, dass der Fremdsprachenunterricht in der Türkei unzureichend ist. Die Gründe für diesen Misserfolg werden immer noch diskutiert und erforscht. Einer der Ursachen dafür ist, dass Kommunikation im Unterricht als zweitrangig betrachtet wird. Außerdem wird der Sprachunterricht in der Regel ausschließlich mit traditionellen Methoden unterrichtet, was sich negativ auf das Erlernen einer Fremdsprache auswirkt. Trotz der kommunikativen Wende in den 70er Jahren und der dadurch zunehmenden Wichtigkeit der Hörkompetenz und Sprechkompetenz wurde das Ziel, den Fremdsprachenunterricht handlungsorientiert und authentisch zu gestalten, verfehlt. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die kommunikativen Fähigkeiten nicht ausreichend vermittelt werden und zu kurz kommen. Neben diesen Problemen darf auch nicht übersehen werden, dass das Lernen einer Fremdsprache für jeden Lerner ein unterschiedlicher Prozess ist, welcher trotz gleicher Bedingungen verschieden ablaufen kann (Gömleksiz & Elaldi, 2011; Yıldız & Durmuşçelebi, 2013; Gerhard & Quetz, 2002; Çakır, 2017; Cathomas, 2007).

Um in einer Fremdsprache effektiv kommunizieren zu können, müssen sprachliche Kompetenzen angeeignet werden. Çakır (2017) unterstreicht, dass eine Sprache mit der Absicht gelernt wird, um sie zu sprechen und mit ihr zu kommunizieren. Deshalb darf nicht vergessen werden, dass ein Lerner alle Sprachfertigkeiten erwerben muss, um eine Sprache

zu beherrschen (Altunbay, 2012). Betrachtet man es aus der Perspektive des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), so zeigt sich, dass der Vermittlung von Sprachkenntnissen im Deutschen ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Insbesondere bei der Betrachtung der Leistungen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen lässt sich feststellen, dass der Fremdsprachenunterricht sprachliche Fertigkeiten als hauptsächliches Ziel akzeptiert (Ende et al. 2014). Dementsprechend besteht ein konkreter Zusammenhang zwischen dem Unterrichten der deutschen Sprache und der Entwicklung von Sprachkenntnissen.

Es wurden diverse Studien durchgeführt, um die Vermittlung der Sprachfertigkeiten in der DaF-Didaktik zu fördern und die Schwierigkeiten beim Erlernen einer neuen Fremdsprache zu vermindern. Da das Lernen einer Fremdsprache von den Sprachkompetenzen abhängig ist, werden in dieser Studie die bisherigen Methoden zur Lösung dieses Problems wissenschaftlich untersucht und Vorschläge zur effektiveren Förderung der Sprachkompetenzen gegeben.

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

Nach Aydın & Zengin (2008) wird erwartet, dass die Lerner die Fähigkeiten zur Kommunikation und Interaktion in der Zielsprache erwerben und ein bestimmtes Niveau in den Kompetenzen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben erreichen. Altunkaya (2015) betont in diesem Sinne auch, dass der Sprachunterricht so erfolgen sollte, dass die vier grundlegenden Sprachkompetenzen entwickelt werden. Die Sprachkompetenzen sind, wie vorher schon erwähnt wurde, sehr wichtig, da ohne sie, der Spracherwerb nicht ausführlich gelingen kann. Çeltik (2022) unterstreicht, dass die Fremdsprachenlerner das Gehörte und das Gelesene verstehen und sich sowohl schriftlich als auch mündlich ausdrücken müssen. Die Bedeutsamkeit der Sprachkompetenzen wird auch in den vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) entwickelten Lernzielen hervorgehoben. Deshalb sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, die Deutschen Sprachkompetenzen effektiver zu vermitteln

und die aufkommenden Probleme in der DaF Didaktik in der Türkei im Detail festzustellen. In diesem Kontext soll die Frage „Welche Probleme treten bei der deutschen Sprachvermittlung auf und wie können diese Probleme behoben werden?“ beantwortet werden. Das Ziel dieser Forschung liegt darin, herauszufinden, welche Faktoren die Sprachvermittlung sowohl im negativen als auch im positiven prägen. Zu diesem Zweck werden die wissenschaftlichen Studien, welche auf der Seite „YÖK Nationales Thesenzentrum“ von 2000 bis 2023 zu diesem Thema veröffentlicht wurden, mit der systematischen Literaturanalyse und Metasynthese untersucht und synthetisiert. Das Ziel besteht darin, anhand der Auswertung wissenschaftlicher Untersuchungen einen Überblick über die bisherige Entwicklung der Sprachkompetenzen zu erlangen.

Abschließend ist zu erwähnen, dass die Vermittlung und Förderung der deutschen Sprachfertigkeiten ein dauerhaftes Diskussionsthema bildet und dass die vorliegende Studie, die bisher einzige Studie ist, die eine allgemeine Übersicht über die diesbezüglichen Forschungen in der Türkei gibt. Aus diesem Grund kann diese Forschung in der DaF Didaktik eine zentrale Rolle spielen und einen wesentlichen Beitrag zum Fachgebiet leisten.

Untersuchungsproblem

Die Vermittlung der Sprachkompetenzen ist die Voraussetzung für das Sprachkönnen. Denn ohne die vier Sprachkompetenzen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen zu beherrschen, kann von keinem Sprachkönnen gesprochen werden. Aus diesem Grund sind die Forschungen, die die Vermittlung und Förderung der Sprachfertigkeiten untersuchen von großer Bedeutung, da die Schwierigkeiten und Hindernisse beim Fremdsprachenlernen dadurch festgestellt werden können. Die vorliegende Studie konzentriert sich demnach auf die bisherigen Untersuchungen, die die Vermittlung der Sprachkompetenzen in der DaF Didaktik erforschen. In diesem Rahmen lautet die Forschungsfrage der Studie: Welche Befunde zeigen die wissenschaftlichen Studien zur Vermittlung von deutschsprachlichen Fertigkeiten in der Türkei im 21. Jahrhundert?

Teilprobleme

Die vorliegende Arbeit besteht aus zwei Dimensionen, in denen unterschiedlich vorgegangen wird. Im ersten Teil der Forschung werden die ausgewählten Studien mit der systematischen Literaturanalyse untersucht. Bei dieser Untersuchung wird besonders auf die charakteristischen Merkmale der Studien Wert gelegt. Um diese Merkmale festzustellen, werden folgende Forschungsfragen berücksichtigt:

1. Welche Fragestellungen werden in den Studien zur Vermittlung der DaF Didaktik in der Türkei untersucht?
2. Auf welche Sprachkompetenzen konzentrieren sich die Forschungen?
3. Was sind die charakteristischen Merkmale der Studien? In diesem Rahmen lauten die Unterfragen wie folgt:
 - An welcher Universität wurden die Studien durchgeführt?
 - Wann wurden die Studien durchgeführt?
 - Wird das Thema von Masterstudenten oder Doktoranden häufiger untersucht?
 - Welche Forschungsmethoden und Datenerhebungsinstrumente wurden in den Studien angewendet?
 - Um welche Art von Stichprobengruppe handelt es sich bei den Studien?
 - Was sind die Problemstellungen und Ziele dieser Studien?

Im darauffolgenden Teil werden die Befunde und Ergebnisse der qualitativen Forschungen mit der Metasynthese synthetisiert. Dafür werden Codes nach den Forschungsfragen erstellt. Die Teilprobleme, die hierfür verwendet wurden, lauten:

1. Welche Schwächen und Probleme werden in der Vermittlung von Lese-, Sprech-, Schreib- und Hörfertigkeit festgestellt?

2. Was sind laut den untersuchten wissenschaftlichen Studien die Faktoren, die bei der Vermittlung von Sprachkenntnissen wirksam sind, und ihre Gründe?
3. Welche Ergebnisse zeigen die Forschungen im Hinblick auf die deutschen Sprachkompetenzen?
3. Was wird in den Studien zur Vermittlung und Förderung der Sprachkompetenzen empfohlen?
5. Was wird in den Studien für zukünftige Forschungen empfohlen?

Hypothesen

Es wird davon ausgegangen, dass die wissenschaftlichen Studien in der Türkei im 21. Jahrhundert wichtige Fakten zur Vermittlung der deutschen Sprachkenntnisse geben. Darüber hinaus wird angenommen, dass in diesen Studien die Phänomene, die bei der Vermittlung und Förderung der deutschen Sprachkenntnisse eine Rolle spielen, durch valide Forschungsmethoden ermittelt wurden. Des Weiteren wird angenommen, dass die Primärstudien, die sowohl in die systematische Literaturanalyse als auch in die Metasynthese miteinbezogen werden, den wissenschaftlichen Standards für qualitative und quantitative Forschungsarbeiten entsprechen und korrekte Ergebnisse liefern. Zudem werden die gewonnenen Ergebnisse aus der Systematischen Literaturanalyse und der Metasynthese objektiv analysiert. Daher geht man davon aus, dass valide und verlässliche Daten gewonnen werden, wenn diese Studien mit den Forschungsfragen untersucht werden.

Beschränkungen

Die Vermittlung der Sprachkompetenzen in der DaF Didaktik, wird seit vielen Jahren sowohl in der Türkei als auch im Ausland, in vielen Studien behandelt. Da dies jedoch ein weites Spektrum ist, werden Eingrenzungen vorgenommen:

- In dieser Forschung wurden nur die Studien analysiert, die auf der Datenbank „YÖK Nationales Thesenzentrum“ veröffentlicht wurden.

- Es wurden nur die Studien, die zwischen den Jahren 2000 und 2023 in deutscher Sprache herausgebracht wurden, untersucht.
- Die Studien, die außerhalb der Türkei publiziert wurden, wurden nicht in dieser Forschung behandelt.
- Nur die Studien, die mit dem festgelegten Thema übereinstimmend sind, wurden ausgewählt.

Begriffsbestimmungen

Im nächsten Teil der Arbeit werden die Begriffe erläutert, die eine zentrale Rolle in dieser Forschung einnehmen.

Sprachkompetenzen: Zuhören, Lesen, Sprechen und Schreiben sind die vier Grundkompetenzen, die für den Sprachgebrauch erforderlich sind (Huneke & Steinig, 2002, S.109).

Lesefähigkeit: Unter Lesefähigkeit versteht man den Prozess, aus einem gelesenen Text Bedeutung zu extrahieren und ihn zu interpretieren (Grabe & Stoller, 2002).

Sprechfähigkeit: Lernende einer Fremdsprache müssen beim Sprechen in der Lage sein, in Echtzeit auf linguistische Aspekte einer Sprache wie z.B. Aussprache, Syntax und Wortschatz und gleichzeitig auf die soziokulturellen Rahmenbedingungen der Interaktion zu achten, in der sie sich befinden, um erfolgreich mündlich kommunizieren zu können (Schäfer & Rozenfeld, 2021, S.109)

Schreibfähigkeit: Schreiben ist eine höchst komplexe Fertigkeit, die eine sprachliche und gedankliche Tätigkeit bei gleichzeitiger Kenntnis im Bereich des Wortschatzes, der Grammatik, der Textkonstruktion und dem jeweiligen thematischen Bereich verlangt (vgl. Jung, 1992, S.12).

Hörfähigkeit: Hören ist die Fähigkeit, die Botschaft, die eine Person laut spricht oder vorliest, übermitteln möchte, vollständig zu verstehen (Özbay, 2006, S.5).

Fremdsprache: Wird die zweite Sprache außerhalb des gewöhnlichen Verwendungsbereichs erlernt, weil sie nicht die dominante Umgebungssprache der jeweiligen Kultur ist, in der man sich befindet, spricht man von einer Fremdsprache (Elsner, 2020, S.40).

Lehren: Die Arbeit, Aktivitäten zu organisieren, die das Lernen erleichtern, Materialien und Anleitung bereitzustellen (TDK, 2020).

Lernen: Unter Lernen versteht man die stabile Veränderung des Verhaltens eines Lebewesens in Abhängigkeit von seiner Erfahrung (Stern et al., 2016, S.106).

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: Der GER ist ein System, das Lernen und Lehren von Sprachen und das Beurteilen von Sprachkompetenzen nach gemeinsamen Kriterien beschreibt und vergleichbar macht (Trim et al, 2001, S.2).

Kompetenz: „Die Kompetenz ist eine komplexe Fähigkeit, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handelnkönnen zusammensetzt und darum das Verstehen der wichtigsten Sachverhalte voraussetzt.“ (Hentig, 2004, S.10)

Fertigkeit: bei der Ausführung bestimmter Tätigkeiten erworbene Geschicklichkeit; Routine, Technik (Duden).

Metasynthese: Die Meta-Synthese bietet Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen eine Möglichkeit, qualitative Forschungsergebnisse zu integrieren und zu bewerten und somit einen theoretischen Beitrag zu einer spezifischen Fragestellung zu leisten (Hoon, 2015).

Systematische Literaturanalyse: Literaturreviews können genutzt werden, um Aussagen darüber zu treffen, was wir über ein Phänomen wissen und was nicht, und auch darüber, welche neuen Forschungsarbeiten wir durchführen müssen, um unbeantwortete Fragen zu klären (Newman & Gough, 2020, S.4)

Teil 2

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Die vier Fertigkeiten und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

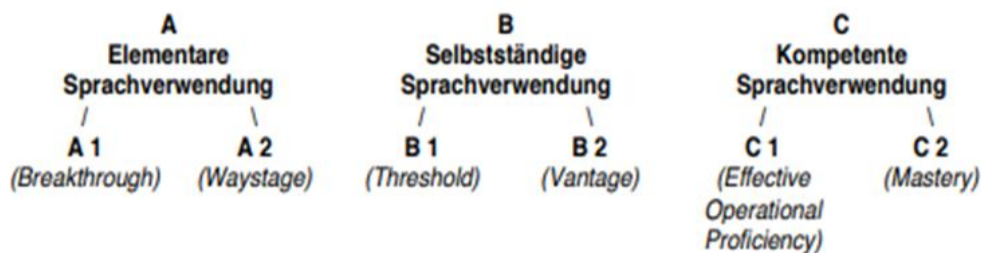
In dem vorliegenden Kapitel werden die vier Sprachfertigkeiten nacheinander detailliert vorgestellt und die Charakteristiken erklärt. Nach Krumm (2001) versteht man unter Fertigkeiten „das sprachliche Handeln“ und den damit zugehörigen „Grad der Kommunikationsfähigkeit“. Die vier Sprachkompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören werden in rezeptive und produktive Fertigkeiten eingeteilt. Während Lesen und Hören den rezeptiven Fertigkeiten zugeordnet werden, gelten Schreiben und Sprechen als produktive Fertigkeiten. Zudem wird neben rezeptiven und produktiven Fertigkeiten auch zwischen gesprochener und geschriebener Sprache unterschieden (Huneke & Steinig, 2002). Diese Unterscheidung wird aufgrund des differenzierten Wortschatzes, verschiedener Satzbaumuster, Satzfiguren oder Bedingungen getroffen (Huneke & Steinig, 2002). Da die Beherrschung einer Sprache nur durch die Aneignung dieser vier Sprachkompetenzen gelingt, ist die Vermittlung dieser umso wichtiger. Als Grundbaustein und Leitfaden dieser Vermittlung von Fertigkeiten dient der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER).

Mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist ein System gemeint, welches „das Lernen und Lehren von Sprachen und das Beurteilen von Sprachkompetenzen nach gemeinsamen Kriterien beschreibt und vergleichbar macht“ (GER, 2004). Aufgrund der Vielfalt an Sprachen in Europa und der Unterschiede in den Bildungssystemen jedes Landes wurde der GER entwickelt, um ein einheitliches Kompetenz- und Fertigkeitssystem zu schaffen. Dies soll als Grundlage für Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien und Lehrpläne dienen (Acar, 2014). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschreibt die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Sprachenlernenden benötigen, um eine Fremdsprache effektiv im

praktischen Gebrauch anwenden zu können (Broek & Van den Ende, 2013). Nach dem GER gibt es drei Sprachniveaus in dem sich der Fremdsprachenlerner befindet:

Abb 1

Die Drei Sprachniveaus (Trim et al., 2001)



Anhand der Abbildung 1 ist zu sehen, dass es insgesamt drei Sprachniveaus gibt, die dann nochmal in sechs Stufen eingeteilt sind. Diese Niveaus dienen, um die Sprachfähigkeiten von Lernenden zu bestimmen. Auf dem Niveau A ist der Lerner Anfänger, auf dem Niveau B befindet er sich auf der Mittelstufe und auf dem Niveau C ist er Fortgeschrittener. Im Folgenden werden die vier Sprachkompetenzen in Bezug auf den GER detailliert erklärt.

Die Lesefertigkeit

Die rezeptive Fertigkeit Lesen, welche der gesprochenen Sprache zugeordnet wird, ist eine äußerst wichtige Kompetenz, die beim Fremdsprachenlernen eine große Rolle spielt. Zunächst soll mit verschiedenen Definitionen und Erklärungen die Lesefertigkeit definiert werden. Nach Baumert (2001) versteht PISA unter der Lesekompetenz die Fähigkeit „geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen (...)“. Eine ähnliche Definition gibt auch Stiefenhöher (1995), der das Lesen als eine „aktive Auseinandersetzung des Lesers mit dem vom Autor im Text versprochenen Wissen“ beschreibt. Genç (2001) hebt ebenfalls hervor, dass der Leser die Verbindungen zwischen Wörtern, Sätzen und Textabschnitten erkennt und diesen einen Sinn verleiht, wofür

Aufmerksamkeit, Fantasie und Urteilsvermögen erforderlich sind. Diese Definitionen verdeutlichen, dass das Lesen ein komplexer Vorgang ist, der Aufmerksamkeit finden sollte.

Der GER definiert für die Sprachkompetenzen, die Fertigkeiten, die die Lerner beherrschen müssen (Trim et al., 2004).

Abb 2

Die Fertigkeiten der Kompetenzen Lesen und Hören (Trim et al, 2004, S.4)

C 2	Hat keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob „live“ oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Er/sie braucht nur etwas Zeit, sich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen. Er/sie kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z.B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
C 1	Kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Er/sie kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen. Er/sie kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Er/sie kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in seinem/ihrer Fachgebiet liegen.
B 2	Kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihm/ihr das Thema einigermaßen vertraut ist. Er/sie kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Er/sie kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird. Er/sie kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Er/sie kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
B 1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Er/sie kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus seinem/ihrer Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. Er/sie kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Er/sie kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
A 2	Kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für ihn/sie wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Er/sie versteht das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen. Er/sie kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Er/sie kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
A 1	Kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf ihn/sie selbst, seine/ihre Familie oder auf konkrete Dinge um ihn/sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen. Kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.

Um zu wissen, welche Teilkompetenzen erlernt werden müssen, um die Lesefertigkeit zu beherrschen, werden die Lernziele der GER für Lesen berücksichtigt. Es müssen die folgenden Fertigkeiten geleistet werden, um Lesen zu können:

- „den schriftlichen Text wahrnehmen können (visuelle Fertigkeiten);
- die Schrift erkennen können (orthographische Fertigkeiten);
- die Mitteilung als solche identifizieren können (linguistische Fertigkeiten);
- die Mitteilung verstehen können (semantische Fertigkeiten);
- die Mitteilung interpretieren können (kognitive Fertigkeiten)“ (Trim et al., 2001).

Der Leseprozess

Das Lesen als Tätigkeit läuft in einem bestimmten Prozess ab. Zunächst nimmt der Leser Buchstaben wahr, ordnet ihnen einen Lautwert zu, rekonstruiert die Wörter, erfasst die einzelnen Wortbedeutungen und versteht, anhand seines Wortschatzes und seiner Grammatikkenntnisse, den Sinn des Satzes (Huneke & Steinig, 2002). Jedoch spielen auch andere Faktoren beim Leseprozess eine bedeutende Rolle. Das bestehende Vorwissen des Lesers spielt eine wichtige Rolle, da neue Informationen mit den bereits gespeicherten Wissensbeständen verknüpft und genutzt werden (Huneke & Steinig, 2002).

Huneke und Steinig (2002) zählen in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Wissensbestände und Vorkenntnisse folgendermaßen auf:

- Vor dem Lesen oder während des Lesens kann allgemeines und kontextbezogenes Welt- und Sachwissen aktiviert werden.
- Durch Vorgabe oder Erwähnung bestimmter Textsorten oder Thematiken können im Voraus Informationen erschlossen oder ausgeschlossen werden.
- Wörter wie z.B. Pizza, Taxi, Telefon, Bus, CD werden als „internationale Wörter“ bezeichnet und kommen in vielen Sprachen vor.

- Häufig auftretende Buchstabenkombinationen, Wörter oder Satzbaumuster können schnell wiedererkannt werden und vereinfachen somit das Verstehen.
- Überschriften, vorhandene Grafiken oder Bilder helfen die Thematik des Textes zu erschließen.

Beim Lesen werden Informationen aus zwei Quellen kombiniert. Zum Ersten werden dem Bewusstsein neue Informationen von „unten“ zugeführt und im selben Moment wird das bereits vorhandene Vorwissen von „oben“ aktualisiert. Huneke und Steinig (2002) bezeichnen diese Prozesse als „aufsteigende“ und „absteigende“ Verarbeitung von Informationen und betonen, dass je übereinstimmender die Verknüpfung dieser Prozesse ist, desto einfacher auch das Verstehen sei. Damit ist gemeint, dass der Leser den Leseprozess besser bewältigen kann, wenn er eine Beziehung zwischen seinem Vorwissen und den neuen Informationen herstellen kann. Lewandowski (1991) bekräftigt in diesem Sinne auch, dass das Lesen ein interaktiver Prozess zwischen dem Leser und dem Text ist.

Schwierigkeiten beim Lesen in der Fremdsprache

Lesen ist eine sehr wichtige Kompetenz, die für die Beherrschung einer Fremdsprache unumgänglich ist. Da der Leseprozess aber nicht nur aus Buchstaben Lesen, sondern auch aus dem Verstehen besteht, fällt den Fremdsprachenlernern das Lesen in der Fremdsprache oft schwer. Die Begriffe Lesekompetenz und Leseverstehen hängen sehr nah beieinander, denn die Lesekompetenz wird als die Beherrschung des Leseverstehens angesehen (Melzer et al, 2016). Das Leseverstehen bezieht sich auf die Bearbeitung eines schriftlichen Textes mit dem Ziel, den Inhalt des Textes zu verstehen (ebd.).

Der Fremdsprachenlerner verfügt zu Beginn nur über eine eingeschränkte Sprachfertigkeit, welches ihm zum Hindernis werden kann. Da der Wortschatz oder das Grammatikwissen des Lerners meist nicht ausreichend sind, hat der Leser Schwierigkeiten Texte in einer Fremdsprache zu lesen oder zu verstehen. Diese Schwierigkeiten können beispielsweise zu Demotivation oder Panik führen. Besonders junge Fremdsprachenlerner

können im Unterricht Hemmungen und Ängste bekommen, weil sie befürchten, beim Lesen etwas falsch auszusprechen. Es darf auch nicht vergessen werden, dass ein Lerner das Lesen in seiner eigenen Muttersprache gelernt hat. Dies kann zu Folge haben, dass der Lerner versucht, den fremdsprachigen Text, wie in seiner eigenen Muttersprache zu lesen. Da in der Türkei Englisch als erste Fremdsprache gelernt wird, kann es auch dazu kommen, dass der Leser die Phonetik aus seinen vorherigen fremdsprachlichen Kenntnissen, in die neu zu lernende Fremdsprache übernimmt. Die Ängste, Fehler beim Lesen zu machen, können dazu führen, dass die Lerner an unterrichtlichen Lesesequenzen nicht teilnehmen.

Ein weiteres Problem ist das Wissen über die Kultur des Landes, dessen Fremdsprache gelernt wird. Oft ist das Wissen über die Kultur oder über die Sitten und Bräuche nur begrenzt. Da die fremdsprachigen Texte meist sehr authentisch sind, können deshalb Missverständnisse entstehen (Huneke & Steinig, 2002). Der Lerner, der nicht viel über die Kultur der Zielsprache weiß, wird versuchen Geschehnisse mit seinen eigenen Vorkenntnissen zu deuten. Genç (2001) unterstreicht, dass der Leser beim Lesen sein Vorwissen und seine persönlichen Erfahrungen aktiviert. Ein Fremdsprachenlerner der zum ersten Mal mit der Zielkultur in Berührung kommt, wird somit mit neuem Wissen konfrontiert. Dieses neue Wissen kann zu Irrtum führen oder den Leser verwirren.

Um diese möglichen Probleme zu vermeiden, sollten besonders vor dem Lesen im Fremdsprachunterricht die nötigen Schritte gemacht werden. Es ist wichtig, dass Vorwissen des Lesers zu aktualisieren, zu strukturieren und die Lesetexte in den Kontext miteinzubeziehen (Huneke & Steinig, 2002). Außerdem sollte der Zielsprachenkultur beim Fremdsprachenlernen ein wichtiger Wert zugeschrieben werden. Durch den Miteinbezug der Zielsprachenkultur in den Fremdsprachunterricht ist es möglich, dass die Lerner den Inhalt der Lesetexte einfacher nachvollziehen können und eine bessere Verknüpfung mit ihrem Vorwissen herstellen können.

Förderung der Lesekompetenz

Nach Artelt und Streblow (2004) gibt es zwei essenzielle Faktoren, die die Lesekompetenz beeinflussen: dabei handelt es sich erstens um die lesebezogenen und zweitens um die textbezogenen Faktoren. Zu lesebezogenen Faktoren gehören „kognitive Grundfähigkeit, Arbeitsgedächtnis, Vorwissen, Selbstkonzept, Lesestrategien, Lesemotivation, soziale Lebens- und Lernbedingungen“ und zu textbezogenen Faktoren gehören die „Beschaffenheit des Textes, Leseanforderungen und Aufgabenanforderungen“ (Heppinar & Uzuntaş, 2017).

In dem folgenden Abschnitt wird besonders auf die kognitiven Fähigkeiten, auf die Lesestrategien und auf die Lesemotivation eingegangen. Durch die kognitive Ebene wird beim Bearbeiten einer Aufgabe sowohl das strategische als auch das inhaltliche Vorwissen aktiviert. Die metakognitive Ebene wiederum ermöglicht es dem Leser, kognitive Prozesse richtig zu steuern und diese dabei an die Textgegebenheiten anzupassen. In diesem Zusammenhang ist mit metakognitivem Wissen das Vorwissen des Lesers gemeint. Das Vorwissen wiederum lässt sich in Lernstrategien und in das Wissen über Textmerkmale unterteilen. Besonders Letzteres kann den Leseprozess fördern, denn „die Kenntnis über die Eigenschaften und Merkmale der Texte kann die Rezeption des Textinhalts vereinfachen“ (Kintsch, 1998). Die Leser können durch die Kenntnis der bestimmten kulturspezifischen Textsortenmerkmale diese erkennen und beim Schreiben und Lesen umsetzen (Heppinar & Altuntaş, 2017).

Da die Schreibfertigkeit ebenfalls eine wichtige, aber mühsam zu erwerbende Kompetenz ist, kann die differenzierte Auseinandersetzung mit Textmerkmalen oder Texteigenschaften ebenfalls einen positiven Einfluss auf den Schreibprozess haben. Durch die Kenntnis über die Textmerkmale wird Vorwissen aktiviert, welches somit den Leseprozess und den Verstehensprozess vereinfachen kann. Außerdem kann der Leseprozess auch durch das Vorwissen des Lesers, durch die Schemata Verbindungen und durch die Informationen aus dem Text unterstützt werden (Kintsch, 1998).

Lesestrategien wiederum sind für die Lesekompetenzentwicklung von großer Bedeutung. Nach Weinstein und Mayer (1986) sind Lesestrategien „Verhaltensweisen und

Kognitionen, die ein Lerner während des Lernens zur Beeinflussung des Enkodierprozesses anwendet“. Allgemein werden kognitive Strategien in Wiederholungsstrategien, Organisationsstrategien und Elaborationsstrategien unterteilt (Gold, 2010). Metakognitive Strategien hingegen werden in Planung, Überwachung und Regulation gegliedert (Schiefele, 1996). Beim Verstehen, beim Umgang und beim Lernen aus Texten sind kognitive und metakognitive Strategien sehr wichtig (Schiefele, 1996). Denn diese Strategien können den Lesern helfen, Schwierigkeiten beim fremdsprachlichen Lesen besser zu bewältigen.

Motivation spielt bei der Erreichung eines Ziels eine bedeutende Rolle, da sie den Menschen dazu motiviert, sich trotz Hindernissen und Schwierigkeiten zu bemühen. Schiefele (1996) beschreibt die Lernmotivation als den Wunsch oder das Ziel bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten zu erlernen. Deshalb ist die Motivation auch Lesekompetenz fördernd. Die Lesemotivation ist der Wunsch in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen (Schiefele, 1996). Man unterscheidet intrinsische Lesemotivation von der extrinsischen. Intrinsische Lesemotivation ist der Wunsch, zu lesen, weil das Lesen an sich interessant, spannend oder befriedigend ist (ebd.). Während die intrinsische Motivation von innerlichen „internen“ angereizt wird, wird die extrinsische durch äußerliche „externe“ Faktoren angeregt (Krapp, 1999). Wenn aus Interesse oder Neugier gelesen wird, gilt dies als Beispiel zur Intrinsischen Lesemotivation. Wenn aber aus Mittel zum Zweck oder wegen eines bestimmten Ziels gelesen wird, spricht man von extrinsischer Motivation (ebd.). Es ist wichtig zu betonen, dass sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz hat und dass beide fördernd sind. Aus diesem Grund sollte beim Fremdsprachenlernen und besonders bei der Lesekompetenzentwicklung sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation berücksichtigt werden.

Textauswahl und Leseaktivitäten im Fremdsprachunterricht

Beste (2011) ist der Meinung, dass es dem Lesenden darauf ankommt, „die in einem Text enthaltenen Informationen in ihrer Kohärenz zu erkennen und mit seinem Wissen zu verbinden“. Diese Aussage verdeutlicht, dass eine ausführliche Auseinandersetzung des

bestehenden Wissens mit dem Wissen, das im Lesetext vermittelt wird, sehr wichtig ist. Aus diesem Grund ist die passende Auswahl von Lesetexten und Leseaktivitäten von großer Bedeutung. Um das Verstehen beim Lesen zu vereinfachen, sollten die einzelnen Teilfertigkeiten des Verstehens auch berücksichtigt werden. Diese Teilfertigkeiten sind Wortebene, Satzebene und Textebene (Beste, 2011). Mit passenden Aktivitäten und Leseübungen ist es möglich jeder dieser einzelnen Teilfertigkeiten zu trainieren. Um die Wortebene zu fördern, könnten beispielsweise Lückentextaufgaben eingesetzt werden, die sich besonders auf den Wortschatz fokussieren. Die Satzebene kann durch Ergänzungsübungen oder das Schreiben von kurzen Gedichten trainiert werden. Die Textebene, welche das Ziel hat, den allgemeinen Sinn der Textzusammenhänge zu erschließen, kann durch Aufgaben, wie Sätze in die richtige Reihenfolge zu bringen, geübt werden (Beste, 2011). Zudem noch ist zu betonen, dass der Lesestil, den man auswählt, auch ausschlaggebend beim Leseprozess ist (Acar, 2014). In der folgenden Tabelle werden die Lesestile und die Leseziele nach Westhoff dargestellt.

Tabelle 1

Leseziele und Lesestile mit Beispielen (Westhoff, 1997, S.101-102)

Leseziel	Lesestil	Beispiel
Genau wissen	Detailliertes Lesen	Das „Kleingedruckte“ in einem Vertrag
Sich einen Eindruck verschaffen	Globales Lesen	durch Überfliegen eines Zeitungsartikels einen Eindruck bekommen, wie eine Sache gerade steht (z.B. ob die Regierung dafür ist oder dagegen)
eine gewisse, spezifische Information finden wollen	selektives Lesen	einen (manchmal recht umfangreichen Text) oder auch mehrere Texte möglichst schnell durchlesen, um z.B. herauszufinden, ob –und wenn ja- wo darinsteht, wie viele Jahre Raucher im Durchschnitt eher sterben als Nichtraucher.

herausfinden, was die Hauptsache(n) und die Nebensache(n) in einem Text sind	sortierendes Lesen (=orientierendes Lesen)	Die Hauptpunkte herausfinden, um eine Zusammenfassung machen oder entscheiden zu können, was man genauer lesen muss und was man ohne viel Informationsverlust überschlagen kann.
--	--	--

Anhand der Tabelle 1 ist erkennbar, dass zwischen dem „detaillierten, globalen, suchenden und sortierenden“ Lesestilen unterschieden wird. Jede dieser Lesestile hat unterschiedliche Leseziele. Daher ist es wichtig vor der Lesesequenz, die Leseziele und somit auch den Lesestil zu bestimmen. Vor dem Lesen sollten die Leser über das Leseziel informiert und darauf hingewiesen werden, worauf sie beim Lesen besonders achten müssen.

Die Textauswahl ist für die Förderung der Lesekompetenz ebenfalls wichtig und daher sollten bestimmte Kriterien bei der Textauswahl berücksichtigt werden. Der Schwierigkeitsgrad sollte nicht zu hoch und die Lesetexte sollten nicht zu anspruchsvoll und überfordernd sein. Außerdem ist es motivierender, authentischere und sprachlich normalere Texte zu lesen (Westhoff, 1997). Zudem sollten die Themen das Interesse der Leser erwecken und die Lesetexte alters- und niveaugerecht ausgesucht werden. Beim Lesen im Fremdsprachunterricht sollte die Lehrperson den Leser nicht bei jedem Aussprachefehler unterbrechen oder korrigieren, denn dieses Verhalten verlangsamt die Leser und kann dazu führen, dass sie sich nur auf das buchstäbliche Lesen fokussieren. Außerdem könnten sie sich schämen und denken, dass sie sich aufgrund der Aussprachefehler blamiert hätten. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrenden die Lerner unterstützen, motivieren und eine harmonische Leseatmosphäre schaffen.

Die Hörfertigkeit

Da der Mensch von Geburt an Sprache durch Hören lernt, bildet „hören“ die Grundlage des Sprachenlernens (Baş, 2002). Hörfertigkeit bedeutet nach Aldyap (2017) „Hören,

Verstehen und Interpretieren“. Der grundlegende Zweck der Hörfertigkeit besteht darin, sicherzustellen, dass der Lernende eine Nachricht, die er in der Zielsprache hört, korrekt versteht (Güzel & Barın, 2013). Das Besondere an dieser Kompetenz ist, dass der vom Sender übermittelte Hörinhalt vom Empfänger, also vom Zuhörer, analysiert und interpretiert wird (Segermann, 1989). Das Hören, welches den rezeptiven Fertigkeiten zugeordnet wird, spielt in unserer Alltagskommunikation eine bedeutende Rolle. Studien zufolge ist das Hören in den Alltagskommunikationen mit 42% dem Sprechen, Lesen und Schreiben weit voraus (Solmecke, 2001). Aus diesem Grund ist das Hören in der Kommunikation unumgänglich, da es die Voraussetzung für jegliche Interaktion ist (Schumann, 1995).

Um die Bedeutung des Hörverstehens besser begreifen zu können, soll die Kompetenz erst einmal definiert und der Hörprozess erklärt werden. Das Wort „Hörverstehen“ besteht aus zwei Teilen, nämlich dem Hören und dem Verstehen. Unter dem Begriff „Hören“ ist „die Fähigkeit des Gehörs, Schall aufzunehmen“ und „das Verhalten, mit dem Gehörten umzugehen“ gemeint (Eggers, 1996). Nach Wolff (1983) ist das Verstehen eine „aktive Interpretation einer Sprechäußerung und die Durchführung, der in der Sprechäußerung enthaltenen Handlungsanweisungen“.

Der Begriff „Hörverstehen“ wird im Ganzen definiert als eine Informationsentnahme aus der gesprochenen Sprache und als die Wahrnehmung von Geräuschen und dient der Informationsvermittlung oder der Kommunikation (Haß, 2007). Anhand dieser Definition ist zu sehen, dass das Hörverstehen nicht nur das Hören an sich ist, sondern viel mehr eine Aktivität ist, welche eng mit dem Verstehen, Begreifen und Interpretieren zusammenhängt.

Zudem noch hat die Hörfertigkeit insbesondere bei der Entwicklung von anderen Fertigkeiten eine wichtige Funktion. Die Hörkompetenz steht in einem starken Zusammenhang mit den anderen Kompetenzen, da sie sich gegenseitig beeinflussen (Aldyab, 2017). Ohne zu hören ist das Sprechen meist nicht möglich. Aus diesem Grund spielt die Hörfertigkeit besonders im Fremdsprachunterricht eine bedeutende Rolle. Trotz dessen aber, wurde die Hörfertigkeit eine lange Zeit im Fremdsprachunterricht vernachlässigt. Erst mit der Entwicklung

neuer Unterrichtsmethoden, wie der Audiolingualen oder der Audiovisuellen Methode, gewann die Hörfertigkeit wieder an Bedeutung (Godis, 2016).

Wie auch bei der Lesefertigkeit definiert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für die Hörfertigkeit bestimmte Teilkompetenzen, die berücksichtigt werden müssen. An der Tabelle 2 sieht man nicht nur die Lernziele für die Lesefertigkeit, sondern auch die Lernziele für die Hörfertigkeit. Laut dem GER muss der Lerner beim Hören, folgende Fertigkeiten leisten:

- „die Äußerung wahrnehmen können (auditive phonetische Fertigkeiten);
- die sprachliche Mitteilung als solche identifizieren können (linguistische Fertigkeiten);
- die Mitteilung verstehen können (semantische Fertigkeiten);
- die Mitteilung interpretieren können (kognitive Fertigkeiten)“ (Trim et al., 2001).

Der Hörprozess

Der größte Teil des sprachlichen Inputs geschieht über das Hören. Der Hörprozess läuft folgendermaßen ab:

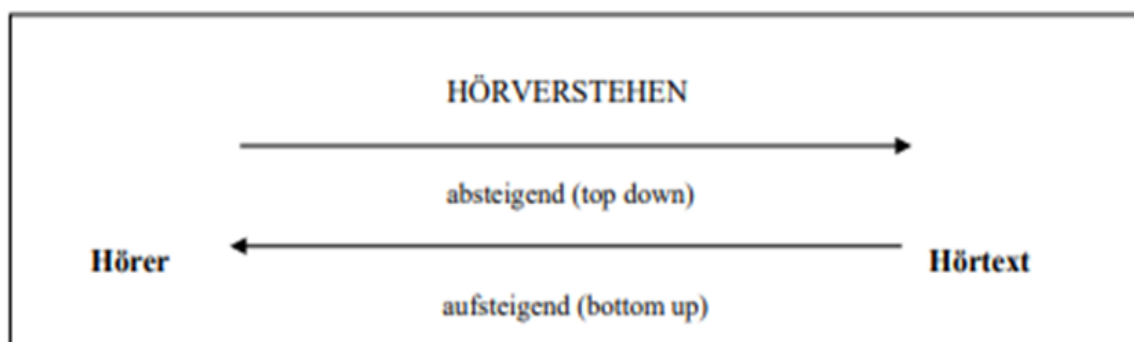
„Beim Hören registrieren wir den akustischen Datenstrom, der uns über das Ohr erreicht, und bereiten ihn auf. In absteigender Verarbeitung interpretieren wir diesen Datenstrom, indem wir zum Beispiel Wörter identifizieren, syntaktische Zusammenhänge erkennen, Sinnerwartungen aufbauen und erproben“. (Huneke & Steinig, 2009, S.124)

Der Hörprozess findet schrittweise statt, indem gehört und anschließend das Gehörte verarbeitet wird. Viele sind der Meinung, dass das Hören eine passive Aktivität ist, da es den rezeptiven Fertigkeiten zugeordnet wird. Dies stimmt jedoch nicht, denn das Hörverstehen und das Hörsehverstehen „sind höchst aktive und komplexe Prozesse der Wahrnehmung und des Verstehens“ (Decke-Cornill & Küster, 2010). Beim Hörprozess laufen zwei verschiedene Prozesse ab. Diese Prozesse werden als „die datengeleitete Methode (bottom up) und die

erfahrungsgeleitete Methode (top down)“ bezeichnet (Tahir, 2019). Unter der datengeleiteten (bottom up) Methode, versteht man eine non-verbale Kommunikation (ebd.). Als Beispiel dazu können die Nachrichten im Fernseher oder die Podcasts im Radio genannt werden. An diesen Beispielen ist zu sehen, dass der Sprecher der Sender ist, während es sich bei dem Hörer um den Empfänger handelt. Im Vergleich dazu erfolgt die Kommunikation in der erfahrungsgeleiteten Methode über Hörtexte (Tahir, 2019). Der Unterschied zwischen den beiden Methoden ist, dass hier die Erfahrungen, die gelernten Schemata und das Weltwissen eine wichtige Rolle spielen. Denn durch die unterschiedlichen Erfahrungen oder Schemata nehmen wir die Texte individuell und anders wahr als manch andere. Wenn man dies im Hinblick auf den Fremdsprachunterricht nimmt, sieht man, dass der Lehrer der Sender und der Lerner der Hörer bzw. der Empfänger ist. Damit der Unterricht produktiv verlaufen kann, sollte sowohl die bottom up- Methode als auch die top down- Methode im Fremdsprachunterricht berücksichtigt werden (ebd.).

Abb 3

Die Methoden top-down und bottom-up (Tahir, 2019, S.21)



Schwierigkeiten beim Hören in der Fremdsprache

Die Hörfertigkeit fällt Fremdsprachenlernern oft sehr schwer, da sie viele Schwierigkeiten mit sich bringen kann. Zum Ersten hat man kaum Einfluss auf das, was man hört. Zum Zweiten bereitet „die Flüchtigkeit des Hörens“ den Fremdsprachenlernern große Probleme (Brinitzer et al., 2020). Besonders in Alltagsgesprächen, in denen schnell

gesprochen wird, ist es höchst wahrscheinlich etwas zu überhören und nicht zu verstehen. Ein weiteres Problem ist der Versuch jedes einzelne gehörte Wort zu verstehen. Viele Lerner versuchen beim Hören in der Fremdsprache alles Wort für Wort zu verstehen, doch dabei verlieren die meisten den Anschluss an den Hörtext und können den allgemeinen Sinn und Inhalt des Hörtextes nicht verstehen. Dies ist problematisch, da es den Lernern sowohl Zeit kostet als auch eine zusätzliche Fehlerquelle ist (Krumm et al, 2010). Darüber hinaus stellt die Unmittelbarkeit des Zuhörens eine weitere Herausforderung dar, da beim Zuhören der Inhalt verstanden, analysiert und über den weiteren Verlauf des Gesprächs nachgedacht werden muss. Außerdem ist das Hören im Fremdsprachunterricht schwieriger, da man versucht eine Sprache zu verstehen, die man noch nicht beherrscht und in der man einen kleineren Wortschatz besitzt. Beim Hören von CDs, Podcasts oder Aufnahmen unterhalten sich meist mehrere Personen miteinander. Die Sprecher haben eine unterschiedliche Tonlage, andere Betonung und ein differentes Sprechtempo. Es gibt auch verschiedene Dialekte oder Sondersprachen, die gebraucht werden. Außerdem hat jedes nicht verstandene Wort negative Auswirkungen auf ihr Sprachlernen, da es zu Verlust von Motivation und Interesse führt. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Auswahl von Hörtexten. Häusler (2000) erwähnt folgende Hörtextsorten, die für Lerner relevant sind:

- Dialoge und Besprechungen,
- Ansagen über Telefon oder im Radio,
- Durchsagen über den Lautsprecher,
- Werbung im Radio und Fernsehen,
- Telefongespräche,
- Berichte und Ankündigungen,
- Interviews,
- Kommentare im Radio und Fernsehen,

- Lieder,
- Witze,
- Nachrichten,
- Wetterberichte,
- Verkehrsmeldungen,
- Diskussionen,
- Reportagen,
- Programme im Radio,
- Hörspiele,
- Reden.

Wie man sieht, gibt es viele verschiedene Hörtextsorten, die im Fremdsprachunterricht eingesetzt werden können, um die Hörfertigkeit der Lerner zu fördern. Bei der Auswahl von Hörtexten muss das Sprachniveau der Lernenden berücksichtigt werden, denn der Schwierigkeitsgrad der Hörtexte beeinflusst ebenfalls das Hörverstehen. Es ist wichtig, dass der Hörtext weder zu schwer noch zu einfach ist, denn ein zu komplizierter Hörtext kann die Lernenden demotivieren und ein zu einfacher die Hörfertigkeit nicht fördern (Solmecke, 2001). Nach Lüger (1993) müssen die Hörtexte zudem bestimmte Kriterien erfüllen:

- Äußerungen enthalten, die in Alltagsgesprächen auch vorkommen können;
- dem Sprachgebrauch passende Gesprächseinleitungen und Gesprächsbeendigungen haben;
- die für Gespräche typischen Rückmeldesignale enthalten;
- Eigenschaften spontan gesprochener Sprache aufweisen, wie z.B. Pausen, das Verschlucken oder undeutliche Aussprechen von Lauten;
- die Gespräche in den Hörtexten sollten nicht nur fließend verlaufen;

- Bausteine, die die Höflichkeit, Freundlichkeit, Vertrautheit oder Fremdheit, ausdrücken, enthalten;
- gesprächsorganisatorische Elemente, wie z.B. Sprecherwechsel regeln haben.

Bei der Hörtextauswahl sollten auch die Interessen der Lerner berücksichtigt werden. Denn je interessanter die Themen in den Hörtexten sind, desto motivierter werden die Lerner. Außerdem könnte es auch hilfreich sein, unterschiedliche Hörtextsorten im Fremdsprachunterricht zu verwenden, um die Lerner mit verschiedenen Hörtextarten zu konfrontieren. Die Schwierigkeiten, die bei der Hörfertigkeit auftreten, sind überwindbar und die einzige Voraussetzung dafür ist das Hören.

Hörstile

Es gibt verschiedene Hörstile, die von Hörzielen bestimmt werden. Die Hörstile unterscheiden sich in dem, was rausgehört werden muss. Bei Hörstilen trennt man den globalen, selektiven und den detaillierten Stil. Unter dem globalen Hörstil versteht man die zentrale Information des Textes (Baliuk et al., 2018). Nach Rössler (2012) wird mit dem globalen Hören versucht herauszufinden, ob das Thema die Interessen des Hörers erweckt. Dies geschieht meistens beim ersten Hören. Typische Aufgaben, die beim globalen Hörstil eingesetzt werden können, sind z.B. Bilder und Fotos zuordnen, passende Überschrift finden, Thema des Textes nennen oder vorher erstellte Hypothesen zu bewerten (Braun, 2008). Wenn aber genauer hingehört und bestimmte Details gefunden werden müssen, wird dafür der selektive oder detaillierte Hörstil genutzt. Mit dem selektiven Hörstil sind die spezifischen Informationen gemeint, die beim zweiten oder dritten Mal Hören erfasst werden. Rössler (2012) betont, dass aber nicht alle Informationen aus dem Hörtext wichtig sind und dass die unwichtigen überhört werden können. Ein Merkmal für das selektive Hören ist, dass die Hörer sich an die Einzelheiten erinnern können, aber nicht den genauen Wortlaut wiedergeben können. Garcia (2013) akzentuiert auch deshalb, dass die Aufgaben, die das selektive Hören beanspruchen, vor dem Hören besprochen werden müssen. Beispielaufgaben für das

selektive Hören sind, das Ankreuzen von bestimmten Informationen, Richtig-Falsch-Aufgaben, Verbinden von Informationen oder Festlegen einer Chronologie von Informationen. Der detaillierte Stil wird verwendet, wenn die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aussagen gerichtet werden soll (Bruitner et al., 2020). Dies läuft meistens bei mehreren Hörgängen ab, da man für diesen Hörstil viel Konzentration und auch mehr Zeit braucht.

Förderung des Hörverstehens

Die Fertigkeit Hören kann, wie jede andere Fertigkeit trainiert werden. Um das Hörverstehen zu verbessern, gibt es Alternativen wie z.B. „Üben durch Progression in der Textschwierigkeit, Üben durch Zerlegen der Hörverstehensfertigkeit in Teilkompetenzen und Üben durch Vermitteln von Strategien“ (Huneke & Steinig, 2009).

Der Textschwierigkeit muss ein besonderer Wert zugeschrieben werden, weil diese einen großen Einfluss auf das Hörverstehen hat. Deshalb sollten zu Beginn „leichte“ Hörtexte genutzt und erst mit der Zunahme der Kompetenzen und Fähigkeiten „anspruchsvollere“ Hörtexte verwendet werden. Damit kann das Hörverstehen einfacher geübt und die Angst vor dem Hörverstehen auch verhindert werden.

Des Weiteren kann das Zerlegen der Hörverstehenskompetenz in Teilkompetenzen ebenfalls hilfreich sein. Hierbei können Diskriminationsübungen, wie z.B. der Versuch nur den Wortanfang oder die Wortbetonung herauszuhören verwendet werden. Dadurch kann der Lerner versuchen aus dem Wortanfang oder der Betonung das Wort zu erkennen.

Zudem helfen die Vermittlung von Strategien das Hörverstehen zu fördern. Die Hauptstrategie, die besonders empfohlen wird, ist die Nutzung der Kontextinformationen. Es muss den Lernern betont werden, dass nicht jedes einzelne Wort verstanden werden muss. Denn meist kann das Thema oder bestimmte Informationen aus dem Kontext erschlossen werden. Dafür können orientierende Fragen wie „Wer spricht? Warum spricht er? An wen spricht er?“, behilflich sein.

Die drei Hörphasen

Das Hörverstehen wird im Fremdsprachunterricht in drei Hörphasen eingeteilt: „Vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören“ (Surkamp, 2010). In der Phase „vor dem Hören“ ist der Lerner meist sehr interessiert und neugierig. Dies ist prinzipiell die Einstiegs- und Vorbereitungsphase auf das Hören. In dieser Phase ist es notwendig, die Hörziele bereits festzulegen, da die Lernenden sich überfordert fühlen könnten, wenn sie nicht wissen, welche Informationen oder Inhalte sie beachten sollen. Zudem sollte in dieser Phase der Wortschatz und das vorhandene Wissen des Lerners aktiviert werden. Übungen, die vor dem Hören gemacht werden, sind für die Aktivierung des Kontextwissens von großer Bedeutung (Storch, 2008). Vor dem Hören könnte es hilfreich sein, wichtige und unbekannte Vokabeln zu klären. Dennoch sollte den Lernern klar gemacht werden, dass nicht jedes einzelne Wort verstanden werden muss (Dahlhaus, 1994). Eine weitere mögliche Hilfe sind die Leitfragen, die an die Fremdsprachenlerner gestellt werden können. Diese Leitfäden könnten die Aufmerksamkeit der Lerner auf etwas Bestimmtes oder Wesentliches fokussieren. Vor dem Hören ist es auch möglich über allgemeine Informationen oder wichtige Schlüsselwörter, die in dem Hörtext vorkommen, zu sprechen. Eine weitere Übung, die in dieser Phase durchgeführt werden kann, ist die „Titelanalyse“. Die Titelanalyse kann, wie ein Brainstorming erarbeitet werden, indem die Lerner die ersten Assoziationen, die ihnen einfallen, nennen (Wicke, 2014). Auch kann das Betrachten von Bildern, die mit dem Hörtext in Verbindung stehen, für die Lerner nützlich sein. Eine solche Übung kann die Lerner auf den Hörtext vorbereiten und sie mit dem möglichen Inhalt vertraut machen.

In der Phase „während des Hörens“, findet das eigentliche Hören, also die Aufnahme der Information statt. Wenn das Hören hier nicht erfolgreich geschieht, „kommt es zum nicht Verstehen bzw. zum endgültigen Verlorengehen der Information“ (Storch, 2009). Es gibt eine Vielfalt von Übungsmöglichkeiten, die den Lernern helfen können, den Inhalt besser zu verstehen. Eine mögliche Aufgabe ist es, den Hörtext in viele Textabschnitte zu zerschneiden und den Lerner danach aufzufordern, während des Hörens den Text in die richtige Reihenfolge zu bringen (Wicke, 2014). Aufgaben, in denen die Lerner einen Lückentext ausfüllen müssen,

können auch produktiv sein, weil sie sich dadurch auf bestimmte Informationen fokussieren müssen. Eine weitere Übungsform, die oft genutzt wird, sind Multiple-Choice Aufgaben. Hier ist die Aufgabe der Lerner, aus mehreren Möglichkeiten die richtige Antwort anzukreuzen. Der Lerner kann auch aufgefordert werden, während des Hörens, den gehörten Inhalt, zu skizzieren. Eine solche Aufgabe fördert die Kreativität der Schüler und motiviert sie auch zum Hinhören, da es ihnen auch Spaß machen wird (ebd.). Eine weitere Beispielübung wäre das Charakterisieren oder Beschreiben von Personen, die im Hörtext vorkommen. Hier können die Informationen, die herausgehört werden, stichpunktartig in einem „Steckbrief“ zusammengefasst und anschließend miteinander verglichen werden (Wicke, 2014). Bei Hörtexten, in denen es um Beschreibungen geht, kann den Lernern auch die Aufgabe gegeben werden, Bilder oder Illustrationen zu bestimmten Personen oder Orten zuzuordnen. Das Umkreisen von Informationen, die herausgehört werden, ist ebenfalls eine mögliche Übungsform, die während des Hörens durchgeführt werden kann.

In der letzten Phase „nach dem Hören“, muss der Hörer seine gewonnenen Informationen verarbeiten und deuten. Nach Koeppel ist das Ziel dieser Phase das Verstandene zu überprüfen und zu weiteren Aktivitäten anzuregen (Koeppel, 2013). Die Ergebnisse der Übungen während des Hörens können untereinander verglichen werden. Wenn es im Hörtext eine Diskussion gibt, ist es besonders hilfreich die Lerner nach ihren eigenen Meinungen zu fragen. Dadurch kann auch die Sprechfertigkeit der Lerner geübt werden. Eine aktive Übung wäre auch, Rollenspielartig den Inhalt des Hörtextes selbst darzustellen. Die Lerner können aufgefordert werden in Gruppen oder allein eine ähnliche Situation oder einen ähnlichen Dialog wie im Hörtext, schauspielerisch darzustellen. Es darf nicht vergessen werden, dass der Inhalt des Hörtextes besprochen und aufgetauchte Fragen geklärt werden müssen, um Missverständnisse zu vermeiden.

Die Schreibfertigkeit

Wenn man sich die Fertigkeiten genauer anschaut, erkennt man, dass sich besonders die Kompetenzen Hören und Sprechen und die Kompetenzen Lesen und Schreiben gegenseitig beeinflussen. Während das Lesen genutzt wird, um den Inhalt eines Textes zu verstehen, wird das Schreiben genutzt, um einen Text zu verfassen (Çebi, 2020). Die Fertigkeit Schreiben, welches den produktiven Fertigkeiten zugeordnet wird, ist ein komplexer Prozess, bei dem das im Sinn Entstandene auf Papier gebracht wird. Çebi (2020) definiert das Schreiben als „die Selbstorganisation des Individuums in seinem Inneren, das Ordnen seiner Ideen und der Zustand und die Fähigkeit diese systematisch auf Papier zu bringen“. Der Schreibprozess besteht aus der Planung, der Formulierung dessen, was geschrieben werden soll, und zuletzt der Prüfung des Geschriebenen (Mohr, 2010).

Schreiben leistet einen großen Beitrag zum Sprachenlernen, da die erlernten Grammatikregeln, Fremdwörter oder Satzstrukturen dadurch angewendet werden können. Sie hat eine bedeutende Rolle, da sie den Lernern das Analysieren, Überprüfen, Hinterfragen, Assoziieren und Kontrollieren der im Kopf strukturierten Informationen ermöglicht (İşeri & Ünal, 2012). Aus diesem Grund sollte die Schreibfertigkeit gefördert und die einzelnen Teilkompetenzen, die im GER beschrieben werden, besonders akzentuiert werden.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) bestimmt die Fertigkeiten, die der Lerner lernen muss, um eine Sprache beherrschen zu können. In der Tabelle 3 werden die Fertigkeiten der Kompetenz Schreiben für jedes Sprachniveau detailliert als Kann-Beschreibungen aufgezählt.

Abb 4

Fertigkeiten der Kompetenz Schreiben im GER (GER, 2004, S.6)

C 2	Kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Er/sie kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Er/sie kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.
C 1	Kann sich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und seine/ihre Ansicht ausführlich darstellen. Er/sie kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für ihn/sie wesentlichen Aspekte hervorheben. Er/sie kann in seinen/ihren schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.
B 2	Kann über eine Vielzahl von Themen, die ihn/sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Er/sie kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Er/sie kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.
B 1	Kann über Themen, die ihm/ihr vertraut sind oder ihn/sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Er/sie kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.
A 2	Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Er/sie kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um sich für etwas zu bedanken.
A 1	Kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Er/sie kann auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

Wie man aus der Abbildung 4 erkennen kann, zählt der GER für jede Sprachstufe unterschiedliche Teilkompetenzen für die Schreibfertigkeit auf. Zu betonen ist, dass sich der Schwierigkeitsgrad mit jeder Stufe steigert. Während Einsteiger zu Beginn nur kurze Postkarten oder Ihren Namen etc. aufschreiben können müssen, müssen sie zum Schluss als Fortgeschrittene in der Lage sein, anspruchsvolle und komplexe Berichte u.Ä. zu schreiben. Laut dem GER muss der Lerner beim Schreiben folgende Fertigkeiten leisten:

- „die Mitteilung organisieren und formulieren können (kognitive und sprachliche Fertigkeiten)“, (Trim et al., 2001)
- „den Text mit der Hand schreiben oder auf einer Tastatur eingeben oder auf andere Weise in Schrift festhalten können (manuelle Fertigkeiten)“ (ebd.).

Geschriebene und gesprochene Sprache

Wie vorher auch schon erwähnt wurde, spricht man in der Sprachwissenschaft von der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. In diesem Abschnitt wird die geschriebene Sprache erläutert. Die geschriebene Sprache kommt nach der gesprochenen Sprache, da der gesprochenen Sprache eher die größere Bedeutung gegeben wurde (Klein, 1985). Feldbusch (1985) definiert die gesprochene Sprache als „Ausdruck des Denkens“ und die geschriebene Sprache als „Abbild des gesprochenen“. Wenn man sich die geschriebene Sprache genauer anschaut, sieht man, dass das Aufgeschriebene länger erhalten bleibt. Dies ist jedoch in der gesprochenen Sprache nicht der Fall, solange das Gesprochene nicht auf ein Tonband o.ä. aufgenommen wird. Außerdem fällt auf, dass die gesprochene Sprache eher dialogisch und die geschriebene Sprache eher monologisch abläuft (Klein, 1985). Geschriebene Sprache kann aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Zum einen aus der strukturellen und funktionalen Perspektive und zum anderen aus der Perspektive des Verfassers und der Gesellschaft, die sich mit der Bedeutung beschäftigen (ebd.).

Schreibprozess und Textproduktion

Das Schreiben ist ein herausfordernder Prozess, auf den die Lerner vorbereitet werden sollten. Um die Lerner sicher ans Ziel zu führen, sollte beim Schreibprozess schrittweise vorgegangen werden. Es darf nicht „drauflosgeschrieben“ werden, denn dies könnte zu verschiedenen Fehlern führen. Texte, die ohne jegliche Vorbereitung geschrieben werden, sind unvollständig und können eher als ein Textentwurf gezählt werden (Çebi, 2020). Deshalb sollte man die Lerner Schritt für Schritt an das Schreiben heranführen und von Ihnen nicht plötzlich einen selbst verfassten Text erwarten. Ein Lerner, der vorher selbst noch nie frei einen Text geschrieben hat, wird zögern und sich überfordert fühlen, da er nicht weiß, wie er beginnen soll. Nach Demirel (2003) sollte der Schreibprozess nach drei bestimmten Stadien ablaufen.

Im Anfangsstadium ist das reproduzierende Schreiben im Zentrum. Die Lerner schreiben den gegebenen Text ab und geben nur sehr wenig von sich selbst. Auf diese Weise trainieren sie das Schreiben in einer Fremdsprache und reproduzieren das Gegebene.

Im zweiten Stadium liegt der Schwerpunkt auf dem gelenkten Schreiben. Dies ist die Vorbereitungsphase auf das freie Schreiben. Die Übungen, die hier erarbeitet werden, sollten sowohl reproduktiv als auch produktiv sein. Beispielaufgaben sind Offene Dialoge, Texte nach einem bestimmten Schema oder Beispiel zu erstellen, Bildergeschichten usw.

Im letzten Stadium muss der Lerner in der Lage sein, frei zu schreiben. Die Hauptaufgabe in diesem Abschnitt, ist es das kommunikative Ziel zu erreichen. In dieser Phase hat die Selbstständigkeit der Schüler Priorität. Die Aufgabe der Lerner ist es, anhand ihres vorhandenen Wortschatzes und Wissens eigene Texte zu schreiben. In diesem Stadium können die Lerner kreativ ihrer Fantasie nachgehen oder mit ihrem Wissen über Themen Texte verfassen. Mögliche Textsorten, die in dieser Phase geschrieben werden können, sind Briefe, Berichte, Reportagen, Zusammenfassungen, Tagebucheinträge usw.

Um den Prozess der Textproduktion zu vereinfachen, entwickelten Hayes und Flower im Jahr 1980 ein Grundmodell, welches in drei Phasen die Erstellung eines Textes beschreibt. Diese drei Phasen sind das Planen, das Versprachlichen und das Revidieren (Huneke & Steinig, 2002). In der ersten Phase, also der Planung, bauen sich die Schreiber eine Schreibintention auf oder setzen sich ein Ziel (ebd.). Hier sammeln und sortieren Sie auch ihre Ideen (Nobel & Grünke, 2017). In der Phase der Verschriftlichung werden die Gedanken und Ideen mit den vorhandenen Wissensbeständen kombiniert und auf Papier verfasst (Huneke & Steinig, 2002). In der letzten Phase Revidieren wird der Text gelesen und korrigiert (Nobel & Grünke, 2017). Hier werden Aspekte wie die Umsetzung in Sprache, die Formulierungen, die Grammatik oder die Orthografie überprüft (ebd.).

Eine weitere Hilfe ist das Vier-Phasenmodell von Hinz (2003), welches die Textproduktion erleichtern kann. Das Vier-Phasenmodell beschreibt in jeder Phase, wie beim

Schreiben vorgegangen werden sollte. In der ersten Phase „Ideensammlung“ sollen mithilfe eines Mindmaps oder eines Clusters Ideen zum Text gesammelt werden. In der zweiten Phase „Planung“ sollen die Gedanken geordnet und die Einleitung, der Hauptteil und der Schluss des Textes entworfen werden. In der dritten Phase sollen die Gedanken nun nach der Planung formuliert und der Text schrittweise verfasst werden. Zuletzt soll in der Phase „Überarbeitung“ der Text grammatikalisch, lexikalisch, syntaktisch und inhaltlich überprüft und überarbeitet werden (Cornill & Küster, 2010).

Schreiblernstrategien

Der Lerner, der nur gewohnt ist, in seiner eigenen Muttersprache oder in der ersten Fremdsprache zu schreiben, wird Schwierigkeiten bekommen, in einer neuen Fremdsprache einen Text zu produzieren. Damit diese Schwierigkeiten nicht zum Hindernis werden, können Schreiblernstrategien verwendet werden, da sie „die Planung, Überwachung und Kontrolle von Teilhandlungen des Lernprozesses“ unterstützen (Neuhaus, 2001). Nach Neuhaus (2001) sind die meist angewandten Schreibstrategien folgendermaßen:

- Perlenketten-Strategien: schreiben von Satz zu Satz oder so, sodass die Sätze auch ineinander verhaken
- Drauflosschreiben: Ein Thema löst einen Schreib “flow“ aus, dem die Schreiber folgen
- Durchhängeln: Ohne vorher die Gedanken gesammelt oder ein Konzept entwickelt zu haben wird ein Text geschrieben
- Versionen schreiben: Zu einem Einfall werden verschiedene Versionen verfasst
- Maurerstrategie: Die Gedanken werden Satz auf Satz geschichtet, sodass nach und nach ein Text entsteht
- Immer dem Muster nach: Durch eine formale Vorgabe auf ein Thema kann ein überraschender Gedankengang und Text entstehen (z.B. Elfchen oder Serielle)

- Standard-Strategie: Zunächst wird über ein Thema nachgedacht und anschließend ein Text verfasst (Grundform des schulüblichen Schreibunterrichts)
- Textmuster-Training: Textordnungsmuster, die vorher schon erarbeitet worden sind, werden eingeübt und automatisiert.
- Geplantes Schreiben: Nach dem Verfassen von Stichwörtern oder nach einer Gliederung wird ein Text verfasst, der nachher überarbeitet oder von neu verfasst wird.
- Exposee-Schreiben: Eine Leitlinie wird für einen zu erstellenden Text formuliert.
- Systematisches Schreiben: Für den Lern- und Schreibprozesses werden die geplanten Teilschritte nacheinander ausgeführt.
- Im Kopf planen: Der Inhalt des Textes wird durchdacht, bevor der Text „runtergeschrieben“ wird.
- Entwickelndes Schreiben (heuristisches Schreiben): Ein Text wird durch verschiedene Textabschnitte oder Materialien zusammengestellt. Der Inhalt oder die Struktur des Textes stehen am Anfang nicht fest, sondern werden erst mit der Zusammenfügung der Textabschnitte oder Materialien festgelegt.
- Kreatives Schreiben: Der Gedankengang und die Richtung des Textes kann durch Ideensammlungen oder Gedankennetze geleitet werden.
- Kooperatives Schreiben/Schreibberatung: Schreiben wird im Unterricht als eine Sozialform aufgefasst. Durch beispielsweise Schreibkonferenzen, Leserreaktionen, rollenspielartigen Beratungen, durch „Experten“-Gutachten, durch Textinterviews, Textlupen und anderen Feedback-Formen wird sich mit den Texten auseinandergesetzt.

Schwierigkeiten beim Schreiben in der Fremdsprache

Die Fertigkeit Schreiben wird als die schwierigste Kompetenz angesehen (Huneke & Steinig, 2002). Dies hat verschiedene Gründe, die in diesem Abschnitt erläutert werden. Wenn man die Fertigkeit genauer betrachtet, sieht man, dass das Schreiben eine schwierige und komplexe Handlung ist (Huneke & Steinig, 2002). Beim Schreibprozess gibt es viele Faktoren, auf die geachtet werden müssen, wie z.B. auf den Inhalt, auf die kommunikativen Ziele und auf die sprachlichen Regeln (Çebi, 2020). Beim Schreiben müssen immer wieder Pausen eingelegt werden, um die Gedanken zu ordnen und den Text zu bearbeiten. Um einen korrekten und klaren Text verfassen zu können, müssen Lerner Wortschatz, Grammatik und pragmatische Kenntnisse beherrschen und auch wissen, wie ein Text geplant oder gegliedert wird.

Eine weitere Herausforderung sind die Hilfsmittel, die beim Schreiben zur Verfügung stehen. Während beim Sprechen Gestik und Mimik genutzt werden können, ist dies beim Schreiben jedoch nicht möglich. Da die nonverbalen Kommunikationskanäle beim Schreiben nicht genutzt werden können, können Missverständnisse entstehen. Aus diesem Grund müssen die Gedanken beim Schreiben viel ausdrücklicher und detaillierter formuliert werden. Beim Schreiben fehlt auch der gemeinsame zeitliche und räumliche Bezugspunkt zwischen Verfasser und Leser, welches meist sowohl das Schreiben als auch das Verstehen erschwert (Huneke & Steinig, 2002).

Eine andere Schwierigkeit beim Schreiben ist das Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache. In der Muttersprache zu schreiben, bereitet meistens keine sprachlichen Probleme (Çebi, 2020). Deshalb tendieren Lerner dazu, dass bereits Formulierte aus der Muttersprache in die Zielsprache zu übersetzen. Hornung (2009) betont aber, dass in einer solchen Situation das „Deutsch nicht Deutsch klingt“. Es ist oft nicht möglich, eine Formulierung aus der Muttersprache 1:1 in die Fremdsprache zu übersetzen, da es Unterschiede in der Lexik, Syntax oder Grammatik der Sprachen gibt.

Portmann (1991) zählt vier Probleme beim Schreiben in der Fremdsprache auf, die hier nun aufgelistet werden:

1. „der Bereich der allgemeinen Sprachkenntnisse“,
2. „der Bereich der textspezifischen Kenntnisse und Sprachmittel“,
3. „der Bereich der textsortenspezifischen Kenntnisse und Sprachmittel“,
4. „der Bereich des Schreibens selbst, die Kenntnisse über Regularitäten und Möglichkeiten des Schreibens, die eigenen Gepflogenheiten, ihre Vorteile und Schwächen.“

Daraus kann man schließen, dass es nicht genügend ist nur allgemeine Sprachkenntnisse zu besitzen, sondern auch textspezifische, textsortenspezifische und auch Kenntnisse über Regularitäten kennen muss.

Förderung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachunterricht

Da das Schreiben den Lernern Probleme bereiten kann, sollte die Schreibfertigkeit mit bestimmten Übungen, Aufgaben oder Mitteln unterstützt und gefördert werden. Hier wird nochmal kurz der Unterschied zwischen Übungen und Aufgaben erklärt. „Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren“ (Funk et al, 2014). Die Übungen werden meist von Lehrern gesteuert, während die Lerner die Aufgaben eher selbstständig bearbeiten müssen. Aufgaben werden im Vergleich zu Übungen folgendermaßen definiert:

„Demnach dienen Aufgaben eher der Kommunikation, entstehen aus dem Unterrichtsprozess und fördern die Autonomie und Kooperation der Lernenden unter anderem durch offene Gestaltung, bei der auch mehrere Lösungswege und Lösungen möglich sind“. (Boeckmann, 2006, S.101)

Um die Schreibkompetenz zu fördern, sollten die Lernenden die kommunikative Funktion der Schreibaufgabe verstehen, ihr Weltwissen nutzen oder sich dieses neu aneignen können (Sieberer, 2020). Der Aufgabenstellung muss in diesem Zusammenhang auch große Bedeutung beigemessen werden, da sie dem Niveau und den Kompetenzen von allen Lernern

gerecht werden muss. Außerdem sollten die Aufgabenstellungen, die Vorkenntnisse der Lerner erwecken und ihnen auch die Möglichkeit bieten neue Perspektiven zu betrachten (Huneke & Steinig, 2002). Die Aufgabenstellungen sollten zielgerecht und verständlich formuliert werden, da sie den Schreib- und Lernprozess beeinflussen.

Es ist auch hilfreich, die Lerner vor der Planung des Textes zu entlasten, indem die Schreibsituation nochmal erläutert wird (Huneke & Steinig, 2002). Die Schwierigkeiten, die die Lerner beim Schreiben haben, sollten im Unterricht thematisiert und besprochen werden. Auch die Überprüfung der Texte in Kleingruppen kann sie bei der Überarbeitung unterstützen, da sie dadurch Hinweise und Rückmeldungen erhalten (Huneke & Steinig, 2002). Huneke und Steinig (2002) betonen auch, dass das Schreiben im Fremdsprachunterricht produktiv und formulierend sein sollte und dass das selbstständige Schreiben von Texten im Vordergrund stehen sollte.

Es darf nicht vergessen werden, dass je selbstständiger die Lerner die Aufgabe erarbeiten, desto fördernder die Schreibaufgabe auch ist (Siberer, 2020). Die Lehrenden legen anhand der Schreibkompetenzen der Lerner, die Abläufe der Lernziele fest, weil diese die Fertigkeit ausbauen oder festigen (ebd.). Aus diesem Grund sollten die Lernziele niveaugerecht ausgesucht werden. Es ist auch wichtig, die Sequenz, in der die Schreibfertigkeit geübt wird, gut zu planen. Çebi (2002) betont in diesem Zusammenhang, dass das Schreiben den Lernern Schritt für Schritt beigebracht werden sollte.

Aufgaben und Übungen, die im Fremdsprachunterricht verwendet werden können, um die Schreibkompetenz zu fördern, sind z.B. Wortschatzübungen, Lückentexte, Verfassen kurzer Texte mithilfe von vorgegebenen Wörtern, Diktate, Dialoge, Projektaufgaben, in denen die Lerner selbst ein Thema aussuchen, recherchieren, besprechen und schreiben, Interviews, Geschichten, E-Mails, Postkarten oder Tagebucheinträge. Kreative Schreibaufgaben können Lust und Motivation der Lerner erhöhen.

Ein Vorteil beim Schreiben ist die Zeit. Beim Schreiben steht einem mehr Zeit als beim Sprechen zur Verfügung, wodurch Lerner stressfreier werden, da sie nicht sofort reagieren müssen und die Möglichkeit besitzen, ihre Fehler zu korrigieren (Huneke & Steinig, 2002).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schreibfertigkeit durch einen gut durchdachten und erfolgreichen Schreibprozess, mithilfe von vielfältigen Schreibübungen und Aufgaben erfolgreich erreicht werden kann.

Die Sprechfertigkeit

Sprechen zählt zu den produktiven Fertigkeiten und ist die Kompetenz, die erworben werden muss, um eine Sprache sprachlich und verbal nutzen zu können. Beim Sprechen kommen verschiedene Laute zusammen, um Wörter zu bilden, und Wörter kommen zusammen, um bedeutungsvolle Sätze zu bilden, wodurch Kommunikation erreicht wird (Altunkaya, 2015). Das Sprechen ist die Fähigkeit, seine Gefühle, Gedanken und Wünsche auszudrücken (Kurudayıoğlu, 2003). Deshalb ist die Sprechfertigkeit für unseren Tagesablauf von großer Bedeutung, da sie uns hilft, unser Inneres an die Außenwelt zu vermitteln. Indem wir sprechen, können wir in einen Informationsaustausch eintreten und soziale Kontakte knüpfen oder vorhandene weiterhin führen. Nach Çakır (1999) ist das Sprechen eine „sprachliche, soziale, psychische, körperliche und historische Tätigkeit“. Da das Sprechen die einfachste und schnellste Art der Kommunikation ist, sind Sprechfähigkeiten von großer Bedeutung und spielen im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. In dieser Hinsicht betont Göçer (2015) die hohe Bedeutung des Erlernens der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit. So wie in der Schreibfertigkeit, müssen auch in der Sprechfertigkeit Teilfertigkeiten, wie z.B. Grammatikkenntnisse und Wortschatzkenntnisse vorhanden sein (Çakır, 2017). Der GER bestimmt für die Sprechkompetenz, die Teilfertigkeiten, die ein Lerner jeweils in einer Niveaustufe beherrschen muss.

Abb 5

Die Fertigkeiten der Kompetenz Sprechen nach dem GER (GER, 2004, S.5)

C 2	Kann sich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und ist auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Er/sie kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann er/sie so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt. Er/sie kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; er/sie kann seine/ihre Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
C 1	Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Er/sie kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Er/sie kann seine/ihre Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und seine/ihre eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen. Er/sie kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und seinen/ihren Beitrag angemessen abschließen.
B 2	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Er/sie kann sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und seine/ihre Ansichten begründen und verteidigen. Er/sie kann zu vielen Themen aus seinen/ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Er/sie kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
B 1	Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Er/sie kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihm/ihr vertraut sind, die ihn/sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen. Er/sie kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder seine/ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Er/sie kann kurz seine/ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Er/sie kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und seine/ihre Reaktionen beschreiben.
A 2	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Er/sie kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, versteht aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten. Er/sie kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. seine/ihre Familie, andere Leute, seine/ihre Wohnsituation, seine/ihre Ausbildung und seine/ihre gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.
A 1	Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn sein/ihr Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihm/ihr dabei hilft zu formulieren, was er/sie zu sagen versucht. Er/sie kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt. Er/sie kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die er/sie kennt, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo er/sie wohnt.

In der Abbildung 5 sieht man die Teilfertigkeiten für die Kompetenz Sprechen. Es werden für jedes einzelne Sprachniveau die Lernziele mit Kann-Beschreibungen definiert. Laut dem GER muss der Lernende beim Sprechen folgendes leisten (Trim et al., 2001):

1. eine Mitteilung planen und organisieren können (kognitive Fertigkeiten);
2. eine sprachliche Äußerung formulieren können (sprachliche Fertigkeiten);

3. die Äußerung artikulieren können (phonetische Fertigkeiten).

Gesprochene Sprache

Wie bereits erwähnt, wird neben produktiven und rezeptiven Fertigkeiten auch von der gesprochenen und der geschriebenen Sprache unterschieden. Unter der gesprochenen Sprache versteht man das durch Sprechen hervorbrachte (Fiehler et al., 2004). Jedoch hat die gesprochene Sprache verschiedene Bedeutungen, die hier aufgezählt werden (ebd.);

- Die gesprochene Sprache bezeichnet die mündliche Verständigung und ist somit das Gegenteil der schriftlichen Verständigung.
- Mit der gesprochenen Sprache ist „die sprech-sprachliche Realisierung“ einer Sprache gemeint, die von Medien unabhängig ist.
- Die gesprochene Sprache weist auf ein (Sprach-/Regel-) System hin, da mündlichen Sprachproduktion darauf basiert.
- Unter der gesprochenen Sprache sind die Ergebnisse der mündlichen Verständigung gemeint.

Gesprochene Sprache wird spontaner als geschriebene Sprache geäußert, da sich der Sprecher weniger auf die sprachlichen Formen und mehr auf die konkrete Kommunikationssituation sowie auf angemessene Äußerungen konzentriert. Im Gegensatz zum Schreiben verläuft Sprechen daher schneller und weniger konzentriert (Mikesova, 2008).

Monologisches und Dialogisches Sprechen

Die Fertigkeit Sprechen lässt sich in monologisches und dialogisches Sprechen einteilen, weil diese sich im Produktionsprozess und in der Ausdrucksart unterscheiden (Perales, 2019).

Monologisches Sprechen dient zur Weitergabe einer Information des Sprechers. Aus dem Wort mono=-einzel entnommen findet das monologische Sprechen nur mit einer Person statt. Im Vergleich zum Dialog gibt es keinen Rollenwechsel und der Sprecher äußert sich

meistens für eine längere Zeit zu einem bestimmten Thema (Çakır, 1999). Aus diesem Grund kann es nicht als ein Dialog bezeichnet werden, weshalb es auch dem Schreiben ähnlich ist (Perales, 2019). Zudem basiert ein Monolog auf einer Planung, in der Konnektoren und verschiedene Textelemente verwendet werden (Storch, 2008). Als Beispiele können Vorträge, Reden, Referate oder Diskussionsbeiträge aufgezählt werden (Çakır, 1999). Zusätzlich dazu wird betont, dass Monologe auch für Bewerbungsgespräche und in Vorbereitung auf den Beruf von Bedeutung sind (Hantschel et al., 2016).

Dialogisches Sprechen setzt im Vergleich zu dem Monologischen Sprechen mindestens zwei Kommunikationspartner voraus. Beim dialogischen Sprechen im Unterricht liegt der Schwerpunkt oft auf der Sprechabsicht, auf den Redensarten, der Begrüßung oder der Zweifel (Storch, 2008). Der Vorteil des dialogischen Sprechens im Unterricht ist es, dass viele an diesem Prozess teilnehmen können oder dass der Kommunikationspartner gewechselt werden kann. Dadurch findet dauerhaft ein Rollenwechsel zwischen dem Sprecher und dem Hörer statt. Das Dialogische Sprechen verläuft im Vergleich zum Monologischen Sprechen auch eher spontan, da Dialoge mehr variieren (Storch, 2008). Aus diesem Grund haben die Teilnehmer eine größere Flexibilität an Beiträgen, die sie in die Gespräche miteinbringen können.

Schwierigkeiten beim Sprechen in der Fremdsprache

Es gibt es viele Faktoren, die den Fremdsprachlernern das Sprechen erschweren. Besonders die Furcht beim Sprechen Fehler zu machen und sich somit zu blamieren, ist für die Fremdsprachenlerner eine große Herausforderung (Macintyre & Gardner, 1994). Ein weiteres Problem ist, dass die Fremdsprachenlerner versuchen, Floskeln oder Redewendungen in der Zweitsprache auf der Grundlage ihrer Erstsprache zu bilden (Cornill & Küster, 2010). Da eine neue Fremdsprache viele unbekannte Wörter, Redewendungen oder Satzstrukturen mit sich bringt, versuchen die Lerner diese Wissenslücken mit ihrem bereits vorhandenen Wissen zu kompensieren. Um eine effektive Kommunikation führen zu können, reicht es nicht aus, nur die grammatischen Regeln und den Wortschatz der zu neu erlernenden

Sprache zu wissen (Schatz, 2006). Denn zu einer erfolgreichen Kommunikation gehören auch non-verbale Kommunikationskanäle, wie Gestik und Mimik oder die Vorkenntnisse über die Zielsprachenkultur. Fremdsprachenlerner neigen auch dazu ihre eigenen Fertigkeiten mit anderen zu vergleichen (Nerlicki & Riemer, 2012). Eine weitere Schwierigkeit bereitet die kurze Zeit in der schnell und direkt geantwortet oder gesprochen werden muss. Um diese Aufgabe bewältigen zu können, müssen die notwendigen Sprachmittel aktiviert und die Aussagen strukturiert werden. Zudem noch muss das vorhandene Wissen an Wortschatz, Grammatik und Aussprache ausreichend sein. Diese vielen Anforderungen, die der Fremdsprachenlerner beim Sprechen erfüllen muss, können in ihm Gefühle wie Leistungsdruck, Angst oder Zweifel auslösen. Nach Fischer (2007) sind die Hauptgründe für eine nicht ausreichende Sprechkompetenz, Hemmungen, Ängste und die Zurückhaltung im Sprechakt.

Ein möglicher Grund für diese Probleme ist der Fremdsprachunterricht selbst, der nicht handlungsorientiert abläuft und in dem es nicht genügend Möglichkeiten gibt, sich kommunikativ zu äußern. Wenn die Lerner im Unterricht nur die Aufgabe haben, auf die Fragen des Lehrers zu antworten, verläuft das Sprechen der Lerner nur „künstlich“ ab, da der Lehrer nur darauf achtet, ob das Gesagte korrekt ist. Dies wird im fremdsprachlichen Deutschunterricht „Sprechen als Mittlerfertigkeit“ genannt. Wenn man jedoch die Sprache verwendet, um etwas mitzuteilen oder zu kommunizieren dann spricht man von „Sprechen als Zielfertigkeit“ (Schatz, 2006).

Fischer (2007) hebt ebenfalls hervor, dass Lernende, die daran gewöhnt sind, im Fremdsprachenunterricht Wissen vermittelt zu bekommen, nicht in der Lage sind, sich spontan zu äußern. So findet nur ein gelenktes Sprechen statt, welches die Fertigkeit aber nicht fördert.

Förderung der Sprechkompetenz

Es gibt viele Möglichkeiten und Mittel, die die Sprechfertigkeit fördern können. Lerner sollten die Gelegenheit erhalten, sich spontan und frei zu äußern. Um sicherzustellen, dass die Lernenden durch gezielte Übungen das Sprechen in einer Fremdsprache erlernen können,

ist es erforderlich, dass ihre Sprechanteile im Unterricht gesteigert werden und dass sie gerne sprechen (Horstmann, 2021). Außerdem sollten die Gesprächssituationen möglichst authentisch und handlungsorientiert sein. Den Lernern sollte auch verdeutlicht werden, dass die eigenen Erfahrungen und das Vorwissen, welches sie besitzen, für ihren Lernprozess sehr wichtig ist (Çakır, 1999). Daher wäre es fördernd, dementsprechende Themen im Fremdsprachunterricht zu behandeln. Auch sollten interessante und motivierende Themen verwendet werden. Zudem sollte der Fremdsprachunterricht lernerorientiert geplant werden. Die Lerner sollten die Chance bekommen neue Redewendungen zu lernen und die bereits vorhandenen zu wiederholen. So kann das Miteinbringen der Redewendungen aus der eigenen Muttersprache in die neue Sprache vermieden werden.

Die Lehrperson spielt in diesem Rahmen ebenfalls eine bedeutende und wichtige Rolle, da sie die Aufgabe hat, den Lernenden ausreichende Lerngelegenheiten zu geben (Retelj, 2016). Die Lehrperson sollte die Lernenden motivieren und ihnen bei ihren Schwierigkeiten helfen. Sie sollte den Unterricht kreativ gestalten und viele verschiedene, motivationsfördernde Aufgaben und Übungen in den Unterricht einbringen (Çakır, 1999). Dialoge, Rollenspiele, Interviews oder Diskussionen bringen die Lerner dazu, frei zu sprechen und sich am Unterricht zu beteiligen. Solche Aufgaben helfen den Lernern sich mit sprachlichem Input auseinanderzusetzen (Fischer, 2007). Monologe, Singen oder das laute Vorlesen können helfen, die Aussprache zu trainieren und den Lernern eine bessere Artikulation und somit mehr Sicherheit zu geben. Hilfsmittel, wie z.B. Bilder, Videos, Fotos, Zeichnungen oder Gegenstände können ebenfalls verwendet werden, um den Unterricht handlungsorientierter zu gestalten.

Schatz (2006) gibt Vorschläge, wie die Probleme beim Sprechen im Fremdsprachunterricht gemeistert werden können:

- Die Klassenräume sollten so ausgestattet werden, so dass die Lerner sich frei bewegen, sich einander zuwenden, kommunizieren und diskutieren können.

- Die Lerner sollen ermutigt werden, ihre eigenen Gedanken, Gefühle oder Vorstellungen zu äußern und wissen, dass es normal ist Fehler zu machen.
- Die Fehler der Lerner sollten nicht immer verbessert werden, damit sich die Lerner nicht eingeschüchtert fühlen.
- Die Lerner dürfen nicht blamiert werden, weil sie dieselben Fehler machen.
- Im Klassenraum sollte eine harmonische Lernatmosphäre geschaffen werden, sodass sich die Lerner wohl fühlen und ohne Angst vor schlechter Bewertung am Unterricht beteiligen können.
- Im Unterricht sollten vielfältige Aufgaben und Übungen erarbeitet werden, die interessante Gesprächsanlässe und –Themen beinhalten.
- Die Lerner sollten nicht immer beim Sprechen aufstehen, denn manche Lerner fühlen sich dadurch beobachtet und bekommen Hemmungen.
- Der Lehrer sollte Anlässe entwickeln, indem die Lerner untereinander interagieren können. Diese Interaktion sollte aber nicht nur auf einer Frage-Antwort-Runde beruhen, sondern viel mehr eine Gruppenarbeit oder in Form eines Rollenspiels stattfinden.
- Der Lehrende sollte den Lernern verdeutlichen, weshalb die Zielsprache oder das Thema wichtig ist.
- Der Lehrende sollte die Lerner nicht nur nach der Sitzordnung drannehmen, sondern Lernern spontan die Möglichkeit geben sich zu äußern.

Mit Berücksichtigung dieser Vorschläge, sollte im DaF-Unterricht versucht werden, die Sprechfertigkeit der Lerner zu fördern.

Die Rolle der Fertigkeitsvermittlung in der DaF Didaktik

Eine Fremdsprache zu lernen, mit der man nicht ständig im Alltag konfrontiert wird, ist ziemlich schwierig. Die Fremdsprachenlerner in der Türkei lernen Deutsch als zweite Fremdsprache, welches ihnen Schwierigkeiten bereitet, da sie dieser Fremdsprache nur im Unterricht ausgesetzt sind. Aus diesem Grund müssen den Sprachfertigkeiten im Fremdsprachunterricht besonders viel Wert beigemessen werden, denn ohne sich die vier Sprachkompetenzen lesen, hören, schreiben und sprechen anzueignen, ist es unmöglich eine Sprache zu beherrschen.

Die Sprachkompetenz Lesen ist eine der grundlegendsten Möglichkeiten, um Wissen zu erwerben (Altunkaya & Erdem, 2017). Darüber hinaus ist die Lesefähigkeit eine wichtige Fähigkeit, die nicht ignoriert werden sollte, da sie sich positiv auf die Entwicklung anderer Fähigkeiten wie Schreiben und Sprechen auswirkt (Şahin, 2010). Durch das Lesen, können sowohl kulturelle Informationen aus den Texten entnommen als auch neu gelernte Wörter, Satzstrukturen oder Grammatikregeln wiederholt werden. Das Lesen in der Fremdsprache hilft dem Lerner auch, sich wichtige Redemittel oder die Aussprache und Phonetik der Fremdsprache anzueignen. Genç (2001) betont in diesem Zusammenhang auch, dass das Lesen meist der einzige Kontakt mit der Fremdsprache ist.

Die Hörkompetenz ist die Fähigkeit, die Botschaft, die eine Person übermitteln möchte, vollständig zu verstehen (Özbay, 2006). Die Hörfertigkeit ist die Voraussetzung für das Sprechen und Lesen und hängt daher mit den anderen Sprachfertigkeiten eng zusammen (Aldyap, 2017). Durch das Hören der Fremdsprache kann der Klang der Sprache und die Aussprache der Wörter eingepägt werden. Zudem noch sind das Hören und das Verstehen für die Kommunikation in der Fremdsprache von großer Bedeutung. Ohne das Hörverstehen ist es nicht möglich, eine Konversation zu führen oder beispielsweise auf Fragen zu antworten. Deshalb spielt die Hörfertigkeit in der DaF Didaktik eine wichtige Rolle, da sie unumgänglich ist.

Die Schreibfertigkeit zählt mit der Sprechfertigkeit zusammen zu den produktiven Fertigkeiten. Nach Uyanık und Uslu (2017) kann die Schreibfertigkeit als „die schriftliche Äußerung des Mündlichen oder der Gedanken“ bezeichnet werden. Dies ist jedoch ein schwieriger Prozess, bei dem auf viele Einzelheiten geachtet werden muss. In diesem Zusammenhang wird betont, dass man ein weites Wissen über Wörter, Sätze und Texte verfügen muss, um sich schriftlich ausdrücken zu können (Uyanık & Uslu, 2017). Die Vermittlung der Schreibfertigkeit ist in der DaF Didaktik äußerst bedeutsam, weil dadurch sowohl die neuen Wörter, Satzstrukturen, Grammatikregeln oder auch Informationen über ein bestimmtes Thema weitergegeben werden können. Zudem bekommt der Fremdsprachler beim Schreiben die Möglichkeit, seine eigenen Fehler oder Defizite zu sehen (Aytaç, 2018).

Die Sprechfertigkeit ist meist die mühsamste Fertigkeit, weil sie sowohl psychologische und kognitive Belastung als auch grammatisches Wissen erfordert (Çakır, 2017). Ohne die Sprache sprechen zu können, kann man nicht von einem Spracherwerb reden. Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass das Verständnis eine Voraussetzung für die Sprechfertigkeit in einer Fremdsprache darstellt, da ohne ein Verständnis des Gehörten keine Antwort gegeben werden kann und somit auch keine Kommunikation stattfinden kann. Das Ziel der Sprechfertigkeit in der DaF Didaktik ist es, den Lerner dazu zu bringen, fließend und verständlich sich in der Fremdsprache auszudrücken. Aus diesem Grund muss der Vermittlung der Sprechkompetenz in der DaF Didaktik viel Bedeutung gegeben werden.

Zusammenfassend zu diesem Kapitel kann gesagt werden, dass alle vier Sprachfertigkeiten für den Fremdspracherwerb sehr wichtig sind und daher die Kompetenzen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen in der DaF Didaktik gefördert werden müssen.

Forschungsstand

Im weiteren Verlauf dieser Forschungsarbeit, werden nun einige Studien dargestellt, die die Sprachkompetenzen in der DaF Didaktik in der Türkei analysieren.

Aykut (2019) untersuchte in seiner Studie mit dem Titel „Verbesserung der Deutschkenntnisse durch Videoblog-Aktivitäten“, ob sich die Deutschkenntnisse angehender Deutschlehrer durch Videoerstellungs- und Drehaktivitäten verbesserten, und wandte eine Fallstudie an, bei der es sich um eine qualitative Forschungsmethode handelt. Als Ergebnis fand er heraus, dass sich die Videoaufzeichnung und Voice-Over-Studien positiv auf die Sprechfähigkeiten der Schüler auswirkten, zum Sprechen beitrugen, die Schüler motivierten, ihre Ängste beim Sprechen verringerten, sowie der Entwicklung ihres Wortschatzes beitrugen. Außerdem verbesserten sich die Sprechfähigkeiten der Lerner dank des gemeinschaftlichen Lernens.

Ünal (2013) untersuchte in ihrer Studie „Studierendenbefragung zum Einsatz der Lernplattform Moodle zur Schreibförderung im DaF-Studium“ das Potenzial neuer Lernmethoden und -Werkzeuge im Deutschunterricht. Zu diesem Zweck wurde der Schreibseminar mit insgesamt 24 Lernenden sowohl traditionell als auch mit Blended Learning durchgeführt und im Seminar auch die Lernplattform Moodle genutzt. Als Datenerhebungsinstrument wurde eine Umfrage mit dem Titel „Meinungen von Studierenden zur Durchführung deutscher Schreibaktivitäten in der Moodle-Umgebung“ erstellt, um die Meinungen der Studierenden zu ermitteln. Als Ergebnis stellte sich heraus, dass das „Blended Learning“- und die Nutzung von Moodle von den Lernenden positiv aufgenommen wurde und durch eine effiziente Unterrichtsplanung das Potenzial von Blended-Learning in der Schreibfertigkeit genutzt werden kann.

In ihrer Studie „Instrumentales Schreiben als Mittel zur Förderung der Schreibfertigkeit im universitären DaF-Unterricht“ untersuchten Uyanık und Uslu (2017), ob die instrumentelle Schreibaktivität, das Kompositionsseminar der Deutschabteilungen unterstützt. Zu diesem Zweck wurde bei deutschen Studierenden im Seminar ein instrumentaler Schreibansatz angewendet. Am Ende der einjährigen Durchführung zeigte sich, dass sich die Schreibfähigkeiten der Lerner durch das Instrumentale schreiben verbesserte und dass das

Instrumente Schreiben auch einen Beitrag zur Anwendung von Grammatikregeln und zur Bereicherung des Wortschatzes leistete.

Genç (2001) untersuchte in ihrer Forschung „Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht“ die Einstellung der Lerner zum Lesen und die Lesemotivation. Dafür führte Sie eine Umfragestudie mit insgesamt 164 Schülern/Schülerinnen durch. In den Ergebnissen wurde festgestellt, dass im Allgemeinen die Lerner nicht die Neigung haben, auf Deutsch zu lesen. Es wurde herausgefunden, dass nur 24% der Lerner in ihrer Freizeit lesen und nur 13% der Lerner auf Deutsch lesen. Außerdem wurde festgestellt, dass fast die Hälfte der Lerner nur Wort für Wort lesen und beim Lesen ihr Vorwissen nicht miteinbeziehen.

In der Studie mit dem Titel „Filme zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz von DaF-Lernenden an türkischen Universitäten“ untersuchte Karbi (2011), ob der Einsatz von Filmen im Deutschunterricht zur Entwicklung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen von Lernern beiträgt. Zu diesem Zweck zeigte er ein Semester lang Studierenden, die Deutsch lernten, im Unterricht deutsche Filme und Kurzfilme. Während dessen wurde mit Arbeitsblättern gearbeitet, die vor und während der Filme erstellt wurden. Außerdem wurden vor und nach dem Ansehen der Filme deutsche Aufsätze zu den Themen der Filme geschrieben. Am Ende der Untersuchung wurde festgestellt, dass deutsche Filme in Lehrveranstaltungen die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler verbesserten, insbesondere die Schreibfähigkeiten, die Motivation und die interkulturelle Sensibilität.

Ağar (2014) erforschte in der Untersuchung „Emotionale domänenfokussierte psycholinguistische Probleme mit Auswirkungen auf die Sprechfähigkeiten beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache“, die negativen Auswirkungen emotionaler Probleme wie Ängste, individuelle Unterschiede, Lernstrategien, Selbstvertrauen und Motivation im Deutschunterricht auf die Sprechkompetenz. Dafür wurde mit 50 freiwilligen Studierenden ein Interview mit jeweils fünf Fragen durchgeführt, indem Sie nach ihren eigenen Meinungen gefragt wurden. Als Ergebnis der Forschung wurde festgestellt, dass Faktoren wie emotionale Angst, Selbstvertrauen und individuelle Unterschiede die Sprechfähigkeiten der Schüler

negativ beeinflussen und dass die Studierenden, die Übungen und Aufgaben in den Lehrveranstaltungen zur Sprechfertigkeit nicht ausreichend finden.

Uyan (2019) untersuchte in der Forschung „Regionale DaF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene: Eine Metasynthese“ insgesamt 60 Studien, die zwischen 1985 und 2019 über lokale Deutschlehrbücher in der Türkei und im Ausland verfasst wurden, mit der Metasynthese. Mithilfe dieser Methode konnte festgestellt werden, welche Bereiche in den Lehrbüchern zum Deutschunterricht stärker und welche weniger thematisiert wurden. Dementsprechend wurden Anregungen und Vorschläge für die Entwicklung lokaler Deutschlehrbücher gegeben.

In seiner Studie mit dem Titel „Eine Metasynthesestudie zur Postgraduiertenforschung im Bereich Hör-/Sehverstehen“ untersuchte Kavum (2021) die zwischen 2005 und 2019 in türkischen Bildungsabteilungen geschriebenen Masterarbeiten im Bereich Hör- und Sehverstehen anhand der Metasynthese und versuchte zu zeigen, dass die Hörfähigkeit im Vergleich zu anderen Fertigkeiten vernachlässigt wurde. Als Ergebnis der Studie wurde festgestellt, dass zwischen 2006 und 2009 keine Untersuchungen zu Hörfertigkeit durchgeführt wurde, als Stichprobengruppe überwiegend Achtklässler ausgewählt wurden und überwiegend quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz kamen.

Für die im Ausland durchgeführten Studien zu der Vermittlung der Sprachkompetenzen von Deutsch als Fremdsprache können folgende Beispiele genannt werden:

In seiner Arbeit „Die Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit in Deutsch als Fremdsprache auf Niveau B2“ untersuchte Schönfellner (2013) die Vermittlung von Schreibkompetenzen auf dem B2-Niveau und die für das B2-Niveau vorbereiteten Schreibübungen in den TestDaF-Prüfungen. Hierzu erstellte er einen Fragenkatalog und untersuchte die Schreibübungen in den DaF-Lehrbüchern. Zudem noch ermittelte er durch den Vergleich der Ergebnisse der Schreibaktivitäten zwischen den Prüfungen und den TestDaF-Prüfungen, ob die Schreibübungen in den Lehrbüchern nützlich sind. Im Ergebnis betonte er,

dass die Schreibaktivitäten in Deutschlehrbüchern mit der TestDaf-Prüfung einstimmiger sein sollten.

In der Forschung „Förderung von Sprechfertigkeit“ Eine Analyse des Lehrwerks „Aspekte Neu B1 Plus“ von Arslankurt (2019), wurde untersucht, ob die Sprechfertigkeit im Lehrwerk „Aspekte Neu B1 Plus“ gefördert wird. Dafür wurde ein Kriterienkatalog erstellt und die einzelnen Übungen und Aufgaben, die die Sprechfertigkeit vermitteln und fördern müssen analysiert. Am Ende der Lehrwerkanalyse wurde festgestellt, dass die Übungen und Aufgaben im Lehrbuch zur Förderung der Sprechfertigkeit nicht ausreichend sind und das daher in zukünftigen Lehrbüchern, für die Vermittlung der Sprechfertigkeit aktive und handlungsorientierte Sprechübungen öfter miteingebracht werden sollten

In dieser Arbeit werden die Studien, die im 21. Jahrhundert in der Türkei zum Thema Vermittlung und Förderung der DaF-Didaktik veröffentlicht wurden, mit der systematischen Literaturanalyse und mit der Metasynthese im Hinblick auf verschiedene Aspekte analysiert.

Teil 3

Forschungsdesign

In diesem Teil der Arbeit wird das Forschungsdesign detailliert erläutert. Dafür wird die Art der Forschung, die Forschungspopulation, der Prozess der Datenerhebung und die Datenanalyse beschrieben. Um das Verständnis zu vereinfachen, wird hier nochmal das Forschungsziel erwähnt. Das Ziel dieser Studie ist es herauszufinden, welche Schwierigkeiten bei der Vermittlung der Sprachkompetenzen in der DaF Didaktik auftauchen und welche Faktoren die Vermittlung der Sprachkompetenzen in der DaF Didaktik fördern. Da die zwischen 2000 und 2023 durchgeführten Studien zur Vermittlung von Sprachkompetenzen im Deutschen analysiert und die in diesen Studien aufgedeckten Fakten interpretiert werden sollen, wird in dieser Studie die systematische Literaturanalyse und die Metasynthese angewendet. Somit wird diese Arbeit ein qualitatives Forschungsdesign haben.

Die qualitative Forschung unterscheidet sich von der quantitativen und der Hauptunterschied liegt besonders im Forschungsziel. Wenn der Forscher, die Gründe für ein Phänomen entdecken, etwas Neues feststellen oder die Situationen untersuchen und demnach analysieren möchte, muss qualitativ geforscht werden. Wenn jedoch das Ziel ist, eine hohe Zahl an Ergebnissen zu erhalten und diese durch Zahlenwerte darzustellen, dann eignet sich die quantitative Forschung (Kirchmair, 2022).

Art der Forschung

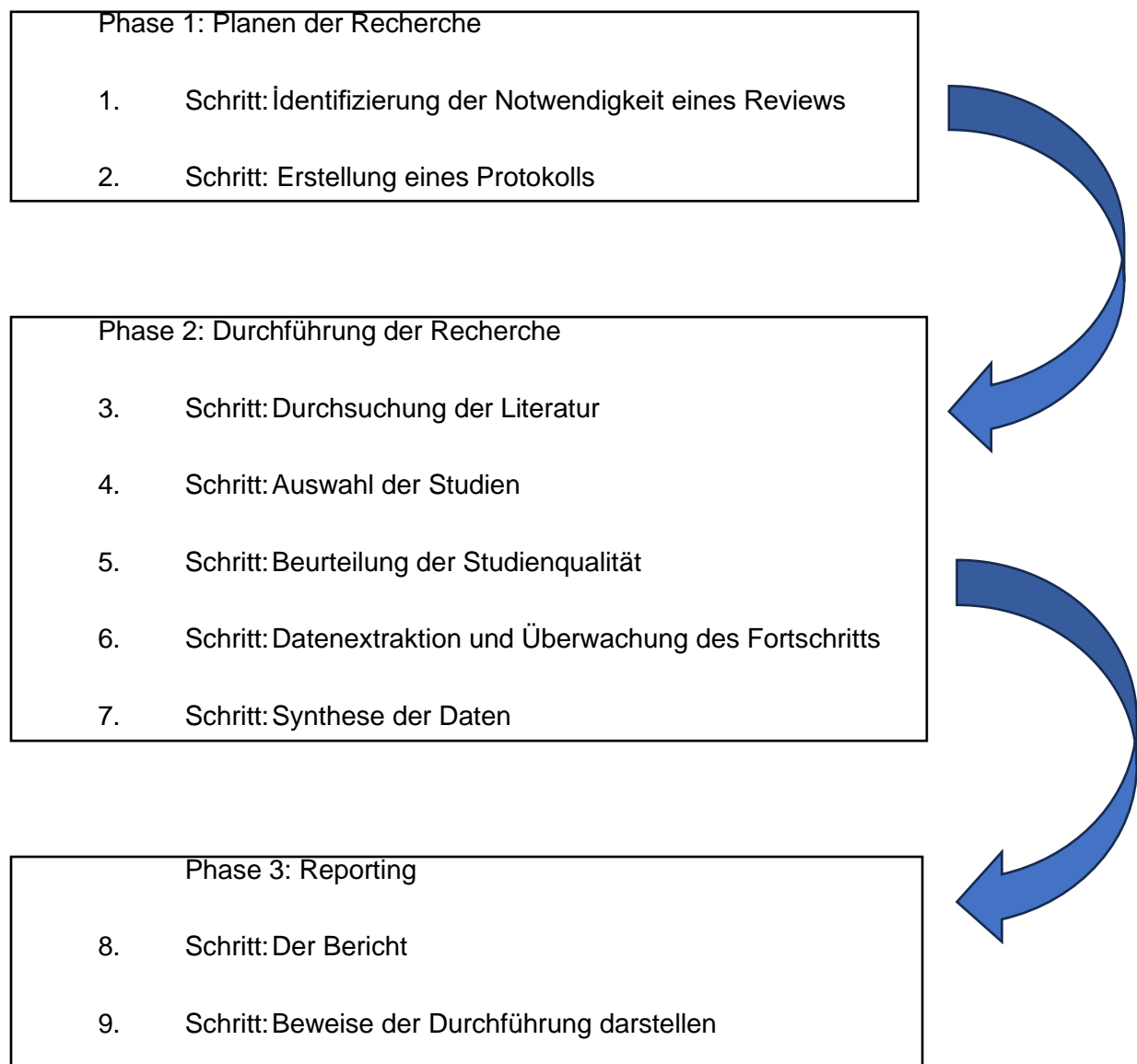
Erste Dimension der Arbeit

In dieser Arbeit werden zwei verschiedene qualitative Forschungsverfahren genutzt. In der ersten Dimension kommt die systematische Literaturanalyse zum Einsatz. Nach Heil (2020) ist die systematische Literaturanalyse „eine eigenständige wissenschaftliche Methode mit dem Ziel, sämtliche relevante Literatur zum Forschungsthema zu identifizieren und kritisch zu bewerten“. Diese methodische Vorgehensweise läuft strukturiert mit der Absicht ab, wissenschaftliche Literatur zu einer Forschungsfrage zu sammeln und diese Literatur zu

interpretieren. Zudem noch trägt die systematische Literaturlanalyse dazu bei, herauszufinden, was bisher über die Forschungsfrage bekannt ist (Köroğlu, 2015). Außerdem können durch dieses Verfahren alle veröffentlichten wissenschaftlichen Studien zu dem Thema in die Forschung miteinbezogen und die Wahrheit der Hypothese demnach bewertet werden (Toker, 2022). Die systematische Literaturlanalyse ist ein geordneter Ablauf, der nach einem bestimmten Plan stattfindet. In der unteren Abbildung werden die Phasen und Schritte der systematischen Literaturlanalyse dargestellt:

Abb 6

Die Phasen der Systematischen Literaturlanalyse (Tranfield et al., 2003)



In der ersten Phase wird die Durchführung der systematischen Literaturanalyse geplant. Zunächst muss untersucht werden, ob es Wissenslücken in diesem Themenbereich gibt und ob es notwendig ist, diese Problemstellung zu untersuchen. Anschließend muss ein Protokoll erstellt werden, das als Leitfaden für das Forschungsvorgehen dient. Das Protokoll ist ein Plan, der dabei hilft, die Objektivität durch explizite Beschreibungen der durchzuführenden Schritte zu bestätigen (Tranfield et al., 2003). Die PRISMA-P Checkliste bietet in diesem Sinne eine gute Möglichkeit, ein Protokoll zu erstellen.

Der erste Schritt einer Systematischen Literaturrecherche ist die Formulierung einer klaren Forschungsfrage (Toker, 2022). Da die Forschungsfrage der Ausgangspunkt der gesamten Forschung ist, spielt sie eine sehr wichtige Rolle und sollte aus diesem Grund bestimmte Kriterien erfüllen. Sie sollte klar und deutlich formuliert werden. Außerdem sollten genügend viel Literatur und Zeit zur Verfügung stehen, um der Forschungsfrage eine Antwort zu geben. Daneben ist es wichtig, dass sich die Forschungsfrage mit dem ausgewählten Thema der Studie befasst und der Wissenschaft einen Beitrag leisten kann (Jesson et al., 2011).

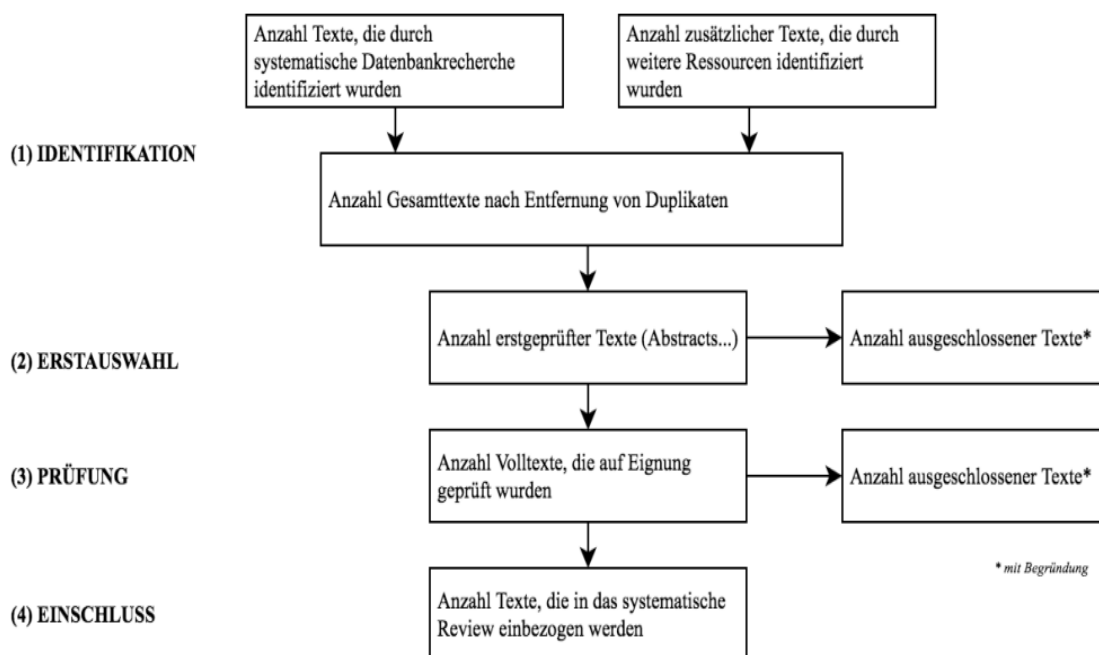
Nach der Formulierung der Forschungsfrage, werden die Schlüsselwörter bestimmt, mit denen die Literatursuche stattfinden wird. Die Schlüsselwörter sollten im direkten Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen (Yıldız, 2022). Die richtige Wahl an Schlüsselwörtern ist bestimmend, da sie die Qualität der Literaturquellen beeinflusst und den aktuellen Forschungsstand widerspiegelt.

Des Weiteren muss in dieser Phase die Datenbank, in der die Literatursuche stattfinden wird und die Ein- und Ausschlusskriterien festgelegt werden. Mit den Einschlusskriterien werden die Eigenschaften gemeint, die die wissenschaftlichen Studien erfüllen müssen, um in die Forschung miteinbezogen werden zu können (Heil, 2020). Nach Willems (2020) sollten die Ein- und Ausschlusskriterien in Bezug auf die „Fragestellung und der theoretisch-konzeptuellen Bezüge“ bestimmt werden.

In der zweiten Phase läuft die eigentliche Literaturrecherche ab. Es ist sehr wichtig die Reproduzierbarkeit dieses Vorgangs zu gewährleisten. Deshalb müssen die verwendeten Datenbanken, die eingegebenen Informationen wie Berichtsjahr, Suchbegriffe oder Spracheinschränkung wiedergegeben und die Anzahl der aufgerufenen Studien angegeben werden (Sage, 2011). Jede der festgelegten Schlüsselbegriffe werden nacheinander in die Datenbank eingegeben und jedes Ergebnis, das gefunden wird, gilt zunächst als potenziell nutzbare Literatur. An dieser Stelle ist es hilfreich, das Prisma Flow Diagramm als Hilfe zu nutzen.

Abb 7

Prisma Flow Diagramm (Moher et al., 2009; übersetzt von: Willems, A. S., 2020)



Um die erhaltenen Studien „auszusortieren“, werden an dieser Stelle die Einschluss- und Ausschlusskriterien genutzt. Nur die Studien, die die Einschlusskriterien erfüllen, kommen in die innere Auswahl. Um die qualitativ besten und adäquaten wissenschaftlichen Artikel zu finden, werden die Titel, die Schlüsselbegriffe und die Abstrakte betrachtet (Yıldız, 2022). Die Beurteilung der Studienqualität dient als Indikator für die Qualität der Erkenntnisse und ist zugleich ein Maß für die Verlässlichkeit der Studie (Karaçam, 2013). Um die Transparenz der

Forschung sicherzustellen, muss begründet werden, weshalb diese Studien für die Forschung ausgesucht wurden (Yıldız, 2022). Auch die Darstellung von einer Recherchetabelle hilft, diesen Vorgang überschaubar und klar darzustellen.

Nach der Literaturrecherche beginnt die Datenextraktion. Die Datenextraktion ist der Vorgang, bei dem die notwendigen Informationen über die Befunde und Merkmale der einbezogenen Studien erhalten werden (Karaçam, 2013). Dieser Prozess kann sowohl papierbasiert als auch computergestützt ablaufen. Bei der Datenextraktion werden z.B. Autorennamen, Erscheinungsjahre, Publikationsquellen, Teilnehmerzahlen, Forschungsdesigns, Problemstellungen und Ziele synthetisiert (Aydın, 2021). Mit der Datensynthese bezeichnet man einen Prozess, bei dem man die Ergebnisse von verschiedenen Studien zu einem Thema oder einer Forschungsfrage zusammenfasst und zusammenführt (Yıldız, 2022). Diese Synthese kann durch das Codieren der zugehörigen Abschnitte ablaufen. Dafür sollte auf der Grundlage der Forschungsfragen ein Codierschema entwickelt werden, wonach sich gerichtet wird (Willems, 2020). Dies ist der letzte Schritt in der zweiten Phase.

In der letzten Phase wird die systematische Literaturanalyse anhand eines Berichts dargestellt. An dieser Stelle sollte der Forscher das Fachgebiet ausführlich beschreiben und mit konkreten Beispielen seine/ihre Schlussfolgerungen begründen (Tranfield et al., 2003). Die Ergebnisse werden zuletzt im Kontext der bestehenden Literatur und der Forschungsfrage analysiert und erläutert.

Zweite Dimension der Arbeit

Neben der systematischen Literaturrecherche kommt auch die Forschungsmethode der Metasynthese zum Einsatz. Dies ist die zweite Dimension der vorliegenden Studie. Laut Çalık und Sözbilir (2014) versteht man unter der Metasynthese die Zusammenstellung qualitativer Forschungsarbeiten in einem bestimmten Bereich und den Vergleich ihrer Ähnlichkeiten und Unterschiede. Außerdem sind mit der Metasynthese die Interpretation, die

Organisation und die Thematisierung der Ergebnisse von qualitativen Studien gemeint (Polat & Ay, 2016). Zum ersten Mal wurde die Metasynthese im Jahr 1988 von Noblit und Hare im Bereich der Bildung durchgeführt, bei dem das Ziel war, die Ergebnisse von Studien zusammen zu bewerten (Polat & Ay, 2016).

Die Metasynthese ist ein zusammenbindendes Forschungsverfahren, bei dem die Befunde untersucht, codiert und zu Themen zugefügt werden. Darüber hinaus ermöglicht die Metasynthese ein detailliertes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes und die Festlegung von Schwerpunktbereichen (Bölükbaşı et al., 2021). Ein weiteres Merkmal der Metasynthese besteht darin, dass sich der Forscher auf die Erklärungen konzentriert, die die Ergebnisse erklären und nicht auf statistische Daten (Polat & Ay, 2016). Durch die Synthese der Primärstudien ist es auch möglich, über die Ergebnisse der ursprünglichen Studien hinauszugehen (Hoon, 2013). Demnach haben die Forscher die Möglichkeit, die Stärken, die Schwächen oder die Wissenslücken der Literatur zum Thema zu identifizieren. Zusammenfassend zielt die Metasynthese darauf ab, die qualitativen Studien zu einem Thema zu interpretieren und zu bewerten und neue Informationen zu entwickeln, indem ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede aufgedeckt werden (Polat & Ay, 2016).

Der Prozess der Metasynthese besteht von mehreren Schritten, die nach und nach abarbeitet werden. Für diesen Prozess wird die folgende Vorgehensweise angewendet (Aspfors & Fransso, 2015):

1. Formulierung der Forschungsfragen: Die Forschungsfragen, die mit dieser Forschungsmethode beantwortet werden sollen, werden ausführlich formuliert.
2. Literatursuche: Die Schlüsselwörter, die zu durchsuchenden Datenbanken und der Zeitraum der Recherche werden bestimmt.
3. Auswahl der Forschung und Kriterien: Zunächst werden nur die Titel und Abstrakte der Studien untersucht. Anschließend werden die Studien im Ganzen gelesen. Zuletzt werden die Einschluss- und Ausschlusskriterien festgelegt.

4. Tabellarische Darstellung der Studien: Die Studien, die in die Forschung miteinbezogen werden, werden tabellarisch dargestellt.
5. Prozess der Datenanalyse: Die Studien werden erneut gelesen, codiert und die Kodierungen zu Haupt- und Unterthemen oder zu Hauptkategorien- und Subkategorien zusammengefügt.
6. Erläuterung des Datenanalyseprozesses und der Ergebnisse: Zuletzt werden die Befunde und Ergebnisse erläutert und diese im Zusammenhang mit der Forschungsfrage analysiert.

Forschungspopulation und Stichprobe/Studiengruppe/Teilnehmer

Die Forschungspopulation umfasst nur die wissenschaftlichen Studien, die in dieser Arbeit untersucht werden.

Prozess der Datenerhebung

Erste Dimension der Arbeit

In diesem Prozess wurden zunächst die Daten mit der systematischen Literaturanalyse erhoben. Die Datenerhebung folgte nach der Vorgehensweise, die oben bereits aufgezeichnet wurde. Jede der Schritte in den drei Phasen wurden nach und nach abarbeitet.

Zunächst wurde in der ersten Phase ein Protokoll erstellt, um die systematische Literaturanalyse fehlerfrei durchzuführen und nichts auszulassen. Für diesen Zweck wurde die PRISMA- P Checklist genutzt. Als erstes wurden die Forschungsfragen formuliert. Für diese Studie lautet die Forschungsfrage „Welche Befunde zeigen die wissenschaftlichen Studien zur Vermittlung von Deutschkenntnissen in der Türkei im 21. Jahrhundert?“. Die Forschungsfragen, die durch die systematische Literaturanalyse beantwortet werden sollen, lauten:

- Welche Fragestellungen werden in den Studien zur Vermittlung der Didaktik in der Türkei untersucht?
- Auf welche Sprachkompetenzen konzentrieren sich die Forschungen?
- Was sind die charakteristischen Merkmale der betreffenden Studien?
 - a. Wann wurden die Studien durchgeführt?
 - b. An welcher Universität wurden die Studien durchgeführt?
 - c. Wird das Thema von Masterstudenten oder Doktoranden häufiger untersucht?
 - d. Welche Forschungsmethoden und Datenerhebungsinstrumente wurden in den Studien angewendet?
 - e. Um welche Art von Stichprobengruppe handelt es sich bei den Studien?
 - f. Was sind die Problemstellungen und Ziele dieser Studien?

Diese Fragen ergaben sich auf der Notwendigkeit festzustellen, was bisher allgemein für die Förderung und Vermittlung der deutschen Sprachkompetenzen erforscht wurde und wie geforscht wurde. Nach der Formulierung der Forschungsfrage, wurde in der ersten Phase entschieden, auf welcher Datenbank die Literaturrecherche mit welchen Schlüsselwörtern stattfinden soll.

Für diese Forschung wurde die Datenbank „YÖK Nationales Thesenzentrum“ ausgewählt, da die Literaturrecherche dadurch kompakter und übersichtlicher werden würde. Zudem konnte dadurch auch untersucht werden, welche Themenbereiche besonders in den Master- und Doktorarbeiten im Vordergrund stehen. Nach der Festlegung der Datenbank wurden die Schlüsselwörter bestimmt. Die Schlüsselwörter wurden ausgewählt, basierend auf den vier wichtigen Sprachkompetenzen, die für diese Studie relevant waren. Da es sehr wichtig war, alle Studien, die zu diesem Thema auf der jeweiligen Datenbank veröffentlicht wurden, zu finden, wurden die Schlüsselwörter ausführlich und different formuliert.

Die Schlüsselwörter lauten:

- Sprechen,
- Sprechfertigkeit,
- Sprechkompetenz,
- Sprechfähigkeit,
- Sprechunterricht,
- Schreiben,
- Schreibfertigkeit,
- Schreibkompetenz,
- Schreibfähigkeit,
- Schreibunterricht,
- Lesen,
- Leseverstehen,
- Lesefertigkeit,
- Lesekompetenz,
- Lesefähigkeit,
- Leseunterricht,
- Hören,
- Hörverstehen,
- Hörfertigkeit,
- Hörkompetenz,
- Hörfähigkeit,

- Hörunterricht,
- Sprachfertigkeit.

Am Ende der ersten Phase wurden abschließend die Kriterien für die Aufnahme und Ausschluss der Studien festgelegt. Diese Einschluss- und Ausschlusskriterien spielen bei der Auswahl der relevanten Studien eine bedeutende Rolle. Die Einschluss- und Ausschlusskriterien für diese Forschung sind:

1. Die Studien müssen zwischen den Jahren 2000 und 2023 verfasst worden sein.
2. Sie müssen an einer türkischen Universität geschrieben worden sein.
3. Sie müssen auf der Datenbank „YÖK Nationales Thesenzentrum“ als Volltext veröffentlicht worden sein.
4. Sie müssen auf Deutsch verfasst worden sein.
5. Sie müssen mindestens eine Sprachkompetenz thematisieren.

Die Studien, die vor diesem Zeitrahmen durchgeführt, auf einer anderen Datenbank veröffentlicht oder nicht in deutscher Sprache verfasst wurden, wurden nicht In Betracht gezogen. Außerdem wurden auch nicht die Studien in die Arbeit eingeschlossen, die keine Sprachfertigkeit thematisieren und die im Ausland verfasst wurden.

In der zweiten Phase der systematischen Literaturanalyse wurde zunächst eine umfassende Recherche auf der Seite „YÖK Nationales Thesenzentrum“ durchgeführt. Dafür wurden die oben genannten Schlüsselwörter nacheinander in die Suche eingegeben. Dabei wurde die Suche auf die Titel der Studien beschränkt. Die Forschung umfasste daher auch nur die Studien, deren Titel eine Sprachkompetenz enthalten. Nach der Recherche wurden die erhaltenen Ergebnisse in der angegebenen Recherchetabelle aufgelistet.

Tabelle 2

Recherchetabelle der systematischen Literaturanalyse

Datenbank	Schlüsselbegriff	Anzahl der Treffer
<i>YÖK Nationales Thesenzentrum</i>	Sprechen	4
	Sprechfertigkeit	6
	Sprechkompetenz	/
	Sprechfähigkeit	/
	Sprechunterricht	/
	Schreiben	10
	Schreibfertigkeit	3
	Schreibkompetenz	2
	Schreibfähigkeit	/
	Schreibunterricht	/
	Lesen	6
	Leseverstehen	4
	Lesefertigkeit	2
	Lesekompetenz	1
	Lesefähigkeit	1
	Leseunterricht	3
	Hören	/
	Hörverstehen	1
	Hörfertigkeit	/
	Hörkompetenz	/
	Hörfähigkeit	/
	Hörunterricht	/
	Sprachfertigkeit	1
		Gesamt 44

Insgesamt wurden bei der ersten Recherche 44 Studien gefunden. Um die entscheidenden und qualifizierten Studien zu finden, wurden zunächst die Titel, die

Schlüsselwörter und die Abstrakte dieser Studien gelesen. Duplikationen, mehr als einmal auftauchende und nicht zum Thema gehörende Studien wurden ausgelassen. Nach dieser ersten Auswahl blieben von 44 Studien 38 übrig. Anschließend wurde jede der Studien nach den Einschluss- und Ausschlusskriterien überprüft. In der unteren Tabelle wurden die Studien, die ausgelassen wurden, begründet aufgelistet.

Tabelle 3

Liste der Studien, die von dieser Forschung ausgeschlossen wurden

Schlüsselwort	Studien	Begründung der Auslassung
Sprechfertigkeit	Arslankurt, C. (2019). Förderung von Sprechfertigkeit eine Analyse des Lehrwerks Aspekte neu b1 plus. Masterarbeit. Wien.	Die Studie wurde an einer österreichischen Universität verfasst.
	Çakır, G. (1999). Die Entwicklung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Spieleinsatzes. Masterarbeit. Eskişehir.	Die Studie entspricht nicht dem 1. Einschlusskriterium.
Schreiben	Pardy, E. (2000). Handlungsfeld: Schreiben Anregungen für einen Handlungs- und produktionsorientierten Sprachunterricht. Dissertation. Istanbul.	Die Studie wurde zwar im Jahr 2000 veröffentlicht, aber die eigentlichen Forschungen wurden im Jahr 1997 durchgeführt.
	Kara, A. (1988). Das Schreiben der Computerlehrprogramme für die Industriebeschulen. Masterarbeit. Ankara.	Die Studie entspricht nicht dem 1. Einschlusskriterium.
	Akdag, A. (1993). Das Schreiben im Fremdsprachenunterricht unter dem Aspekt der Kreativität. Masterarbeit. Istanbul.	Die Studie entspricht nicht dem 1. Einschlusskriterium.

	Hatipoğlu, S. (1992). Förderung des kreativen Schreibens Gedichte im kommunikativen Deutschunterricht (Praxisorientierte Didaktisierungsentwürfe für die Sekundarstufen). Masterarbeit. Istanbul.	Die Studie entspricht nicht dem 1. Einschlusskriterium.
Lesen	Çapoğlu Çakır, M. (1999). Lesesozialisation im medienzeitalter zur Theorie und Praxis des Faches lesen an den Deutschdidaktikabteilungen in der Türkei. Dissertation. Istanbul.	Die Studie entspricht nicht dem 1. Einschlusskriterium.
Leseverstehen	Bal, S. (1991). Das Leseverstehen allgemein und im Deutsch als Fremdsprache-unterricht. Masterarbeit. Istanbul.	Die Studie entspricht nicht dem 1. Einschlusskriterium.
Leseunterricht	Köksoy, F. S. (1989). Der Umgang mit literarischen Texten im FSU. Dargestellt am Leseunterricht mit türkischen DaF-Lehrerstudenten. Dissertation.	Die Studie entspricht nicht dem 1.und 3. Einschlusskriterium.
	Çöltü, I. (2011). Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesinde çocuk ve gençlik yazınının yeri ve öneminin okuma dersleri bağlamında irdelenmesi. Dissertation. Adana.	Die Studie entspricht nicht dem 4. Einschlusskriterium.

Nach der Untersuchung der Kriterien wurden insgesamt 28 Studien zur Forschung miteingeschlossen. Alle dieser Studien thematisieren mindestens eine Sprachkompetenz, sind in dem vorgeschriebenen Zeitraum, an einer türkischen Universität und auf Deutsch verfasst wurden. Außerdem sind alle 28 Studien als Volltext auf der Datenbank „YÖK Nationales Thesenzentrum“ zu finden.

Zweite Dimension der Arbeit

In der zweiten Dimension dieser Forschung wurden die erforderlichen Daten mit der Metasynthese erhoben. Die Schritte der Metasynthese wurden wieder nach und nach abgearbeitet und der Prozess der Datenerhebung wurde detailliert aufgezeichnet.

Zu Beginn der Metasynthese wurden die Forschungsfragen formuliert. Da sich die Metasynthese auf die Befunde und Ergebnisse konzentriert, wurden die Forschungsfragen auch im Hinblick auf diese formuliert. Die Forschungsfragen, die durch die Metasynthese beantwortet werden sollen, lauten:

- Welche Ergebnisse zeigen die Forschungen zur Förderung der deutschen Sprachkompetenz?
- Was sind laut den untersuchten wissenschaftlichen Studien die Faktoren, die für die Vermittlung von Sprachkenntnissen wirksam sind?
- Welche Stärken und Möglichkeiten werden für die Vermittlung von Lese-, Sprech-, Schreib- und Hörverständnis in Deutsch identifiziert?
- Welche Schwächen und Probleme werden in der Vermittlung von Lese-, Sprech-, Schreib- und Hörverständnis auf Deutsch festgestellt?
- Welche Anregungen gibt es für die Vermittlung von Lese-, Sprech-, Schreib- und Hörverständnis in der DaF Didaktik und welche Lösungen werden angeboten?

Zunächst einmal muss erwähnt werden, dass sowohl die systematische Literaturanalyse als auch die Metasynthese qualitative Forschungsmethoden sind, die zu den Inhaltsanalysen zugehören. Aus diesem Grund kann es an dieser Stelle Überschneidungen im Verfahren geben.

Nach der Formulierung der Forschungsfragen mussten im zweiten Schritt die Schlüsselwörter, die Datenbank und der Zeitraum der Literatursuche bestimmt werden. Das Ziel in diesem Schritt war es die Befunde, die bisher über die vier Sprachkompetenzen festgestellt wurden zu finden. Daher lauten die Schlüsselwörter wieder:

- Sprechen,
- Sprechfertigkeit,
- Sprechkompetenz,
- Sprechfähigkeit,
- Sprechunterricht,
- Schreiben,
- Schreibfertigkeit,
- Schreibkompetenz,
- Schreibfähigkeit,
- Schreibunterricht,
- Lesen,
- Leseverstehen,
- Lesefertigkeit,
- Lesekompetenz,
- Lesefähigkeit,
- Leseunterricht,
- Hören,
- Hörverstehen,
- Hörfertigkeit,
- Hörkompetenz,
- Hörfähigkeit,
- Hörunterricht,

- Sprachfertigkeit.

Um eine übersichtliche Literaturrecherche durchzuführen, wurde hier wieder die Datenbank „YÖK Nationales Thesenzentrum“ ausgewählt. Der Zeitraum der Recherche lag zwischen 2022 und 2023 Dezember.

Für die Literaturrecherche wurden die aufgelisteten Schlüsselbegriffe in die Suche der Datenbank „YÖK Nationales Thesenzentrum“ eingegeben. Dabei wurde die Suche wieder nur auf die Titel der Studien beschränkt. Insgesamt wurden dabei 44 Studien gefunden. Anschließend wurden alle gefundenen 44 Studien im Hinblick auf ihre Titel und Abstrakte untersucht. So ließ sich zügig ermitteln, welche Studien irrelevant für diese Forschung waren, und konnten demnach ausgeschlossen werden. Im Weiteren wurden die Einschluss- und Ausschlusskriterien bestimmt, um den Einschluss der Studien, die von Belang sind, zu gewährleisten. Die Einschluss- und Ausschlusskriterien für die Studien sind folgendermaßen:

1. Sie müssen zwischen den Jahren 2000-2023 verfasst worden sein.
2. Sie müssen an einer türkischen Universität geschrieben worden sein.
3. Sie müssen auf der Datenbank „YÖK Nationales Thesenzentrum“ als Volltext veröffentlicht worden sein.
4. Sie müssen in deutscher Sprache verfasst worden sein.
5. Sie müssen mindestens eine Sprachkompetenz thematisieren.
6. Sie müssen ein qualitatives Forschungsdesign aufweisen.

Die Studien wurden im Weiteren auf die Kriterien überprüft und nur die, die diese Kriterien erfüllen konnten, wurden in die Forschung eingeschlossen. Zuletzt wurden alle ausgewählten Studien im Ganzen gelesen.

Insgesamt wurden acht Studien in dieser Arbeit mit der Metasynthese untersucht. Um dies übersichtlich und transparent darstellen zu können, wurden die Studien mit den Buchstaben **ST** für Studie codiert und nach den Jahren ihrer Veröffentlichung aufgelistet.

Tabelle 4

Codierung der Studien

Code	Verfasser	Titel der Studie	Jahr
ST1	Arzu Mollaoğlu	Der Einsatz des kreativen Schreibens im DaF- unterricht zur Förderung der Schreibfertigkeit von Türkischen studierenden	2002
ST2	Şengül Sarı	Förderung der Sprechfertigkeit DaF-unterricht mittels kommunikativer Übungen	2003
ST3	Özlem Erözdemir	Das sprachliche Handeln der Lehrkraft und der Studenten im Fremdsprachunterricht „Leseferigkeit I“	2006
ST4	Adnan Oflaz	Syntaktische Probleme bei den Schreib- und Sprechfertigkeiten der Vorbereitungsstudenten der Deutschlehrerabteilung	2008
ST5	Yasemin Acar	Eine diskursanalytische Untersuchung von Dialogen hinsichtlich der Fertigkeit „sprechen“ im fremdsprachlichen Deutschunterricht	2014
ST6	Melike Önal	Kreatives Schreiben in den DaF-Lehrwerken	2021
ST7	Davut Sinan Öztürk	Die Analyse der Texte bezüglich des Lehrens der Lesefähigkeit in den Lehrwerksreihen „Menschen A1.1“ und Wie bitte? A1.1“	2021
ST8	Miray Enez	Eine Analyse zur Schreibkompetenz von Türkisch-Deutsch bilingualen und DaF- studenten anhand von Protokollen des lauten Denkens.	2022
ST9	Zehra Ergül Gönay	Eine Analyse zum Lehrwerk 'Menschen A1' im Hinblick auf Sprechfertigkeiten	2023

ST10	Ilknur Karaboğa	Die Analyse des Lehrwerks „Wie bitte? A1.1“ bezüglich der Steigerung der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachunterricht	2023
------	-----------------	---	------

Datenanalyse

In diesem Abschnitt werden die Verfahren und die Techniken der Datenanalyse von der systematischen Literaturanalyse und der Metasynthese beschrieben. Außerdem werden die Gütekriterien dieser Forschung erklärt. In der Datenanalyse der systematischen Literaturanalyse wird jede Studie im Rahmen der Forschungsfragen untersucht. Die wichtigen Informationen und Daten, die eine Antwort auf die Forschungsfragen liefern, werden in diesem Prozess herausgefiltert und anschließend im Hinblick auf die Zielsetzung analysiert. Die gewonnenen Ergebnisse werden im Weiteren interpretiert und zusammengefasst, um die Forschungslücken zu identifizieren.

Die Datenanalyse der Metasynthese wurde mit der thematischen Synthese-Methode von Thomas und Harden (2008) durchgeführt, welches eine Untermethode der Metasynthese ist. „Bei der thematischen Synthese handelt es sich um einen Ansatz, bei dem die Ergebnisse der qualitativen Forschung synthetisiert werden sollen“ (Sarier, 2020). Die Besonderheit der thematischen Synthese ist, dass die codierten Daten mit ähnlichen Themen zusammengefügt und gruppiert werden. Die Thematische Synthese läuft in drei Phasen ab. In der ersten Phase werden die Studien gelesen und die relevanten Textstellen Zeile für Zeile codiert. In der zweiten Phase werden die codierten Textstellen zusammengefasst und in Kategorien/Subkategorien oder Hauptthemen/Unterthemen gruppiert. Zuletzt werden die Hauptthemen in einer Synthese zusammengeführt, um ein umfassendes Verständnis des Forschungsbereichs zu ermöglichen (Günes & Erdem, 2022; Sarier, 2020).

Zu Beginn der Analyse wurden die zehn Studien nach und nach gelesen und die betreffenden Stellen codiert. Beim Codieren wurden die jeweiligen Abschnitte in den Studien zu Kategorien oder Subkategorien zugeordnet. Diese Kategorien oder Subkategorien dienten als Leitfaden für die eigentliche Synthese. In der unteren Tabelle sind die Kategorien und Subkategorien zu sehen:

Tabelle 5

Kategorien und Subkategorien der Metasynthese

Kategorien/Themen	Subkategorien/Unterthemen
Schwächen des Fremdsprachunterrichts	Einschränkung Lehrmethoden Unvermitteltes Wissen
Schwächen der Sprechfertigkeit	Wortschatz Grammatik Ausdruck Interferenzen Sprachkenntnisse Missverständnisse Sprechangst Überforderung Zeitmangel Nicht handlungsorientiert
Schwächen der Schreibfertigkeit	Wortschatz Rechtschreibung Grammatik Schreibblockaden Ausdruck Textproduktion Schreibtechniken Interlinguale Fehler
Schwächen der Hörfertigkeit	/
Schwächen der Lesefertigkeit	Einfluss der Erstsprache Zeitmangel Anteil der Lehrkraft

	Wortschatz
	Grammatik
	Satzmuster
Anregungen für die Sprechfertigkeit	Übungen
	Aussprache
	Redemittel und Wendungen
	Kommunikative Strategien
	Lehrmethoden
	Lehrkraft
	Gesprächsthemen
Anregungen für die Schreibfertigkeit	Kreatives Schreiben
	Kreative Schreibaufgaben
	Schreibprozess
	Schreibmethoden
	Fertigkeit schrittweise aufbauen
	Fehlertherapie
	Texte
Anregungen für die Hörfertigkeit	/
Anregungen für die Lesefertigkeit	Textauswahl
	Lehrkraft
	Lehrmethoden
	Übungen
	Sprachniveau
Ergebnisse	Lehrwerkanalyse
	Vergleich einer bilingualen Gruppe mit einer DaF Gruppe
Vorschläge	Für den Fremdsprachunterricht
	Für zukünftige Lehrwerke
	Für Unterrichtstechnologien
	Für Lehrmethoden
	Für Lehrende

Nachdem die Kategorien und Subkategorien gebildet wurden, wurden die erhaltenen Ergebnisse detailliert erläutert. Außerdem wurde im Hinblick auf die Ergebnisse eine Schlussfolgerung gezogen und diese begründet aufgezeigt. Für die Datenanalyse der

systematischen Literaturanalyse und der Metasynthese wurde das Programm MAXQDA genutzt. Jede der Studien wurde als PDF-Datei hochgeladen und der Reihe nach analysiert. Somit fand die Datenanalyse computergestützt ab.

Maßnahmen für die systematische Literaturanalyse

Damit die Datenerhebung und die Ergebnisse der systematische Literaturanalyse gültig sind, sollten folgende Maßnahmen erfüllt werden (Stepherd et al., 2006):

1. Eine explizite Darstellung des theoretischen Rahmens und/oder der Literaturübersicht,
2. klar formulierte Ziele,
3. eine klare Erläuterung des Forschungskontextes, die für die Interpretation der Ergebnisse wichtig sind,
4. eine klare Erläuterung der Art der Stichprobe,
5. eine klare Beschreibung der Methodik, der Datenerhebung und -analyse,
6. die Analyse der Daten durch mehr als einen Forscher,
7. die Einbeziehung von genügend Originaldaten.

Maßnahmen für die Metasynthese

Um die Validität und Reliabilität einer Metasynthese zu gewährleisten, müssen folgende Punkte beachtet werden (Polat & Ay, 2016):

1. Das Forschungsziel und die Forschungsfragen sollten klar angegeben werden.
2. Für die Validität der Ergebnisse muss die Datenerhebungsmethode sowie die Ein- und Ausschlusskriterien detailliert beschrieben werden.
3. Die Gesamtzahl der gefundenen Studien zu diesem Thema und die Studien, die in die Forschung miteingeschlossen werden, müssen detailliert dargestellt werden.

4. Die Methodik, der Bereich, die Probe, die Geografie der Forschung, die Datenerhebungsinstrumente und die Datenanalysemethoden sollten angegeben oder in Form von Tabellen vorgelegt werden.
5. Der Datenerhebungsprozess und die Erstellung gemeinsamer Themen sollten ausführlich erläutert werden.
6. Die Erstellung der gemeinsamen Themen sollte von mehreren Fachexperten und Programmierern durchgeführt und die Kohärenz zwischen ihnen sollte sichergestellt werden.
7. Für die Datensynthese sollte ausreichend Zeit aufgewendet und die zugewiesene Zeit in der Studie angegeben werden.
8. Um die Glaubwürdigkeit der Forschung zu erhöhen, sollten Ausschnitte aus den Ergebnissen der untersuchten Studien dargestellt werden.

Gütekriterien der qualitativen Forschungen. Um sicherzustellen, dass qualitative Forschungsarbeiten valide und reliabel sind, verweist die Fachliteratur auf verschiedene Kriterienkataloge. Diese dienen als Leitfaden, um die Qualität der Forschung zu gewährleisten. Steinke (2000) schlägt vor, dass die Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität für quantitative Forschung, auch für qualitative Forschungsarbeiten relevant sind. Allerdings müssen sie in Bezug auf die qualitative Forschung neu formuliert werden, um angemessen angewendet zu werden. Demnach lauten die Gütekriterien für qualitative Forschungen folgendermaßen (Steinke, 2020):

Tabelle 6

Gütekriterien

Objektivität	Bestätigbarkeit von qualitativen Forschungen
Reliabilität	Verlässlichkeit
Interne Validität	Glaubwürdigkeit

Objektivität. Um dieses Gütekriterium zu gewährleisten, wurde darauf geachtet, die Forschung objektiv und neutral zu durchführen. Außerdem wurde, um die Bestätigbarkeit zu erfüllen, jeder einzelne Schritt in der Durchführung der beiden Forschungsmethoden festgehalten und dargestellt. Dadurch ist es möglich, die Forschung Schritt für Schritt nachzuvollziehen.

Interne Validität. Das Gütekriterium Validität kommt ursprünglich aus dem englischen Begriff „validity“ und bedeutet „Gültigkeit“ (Hartig et al., 2008). Die interne Validität beschreibt die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse einer Studie die tatsächlichen Effekte darstellen und daher als glaubwürdig gelten können (Dreier, 2010). Eine Forschung ist nur valide, wenn sie misst, was sie auch messen sollte. Um dieses Gütekriterium zu erfüllen, wurde aus diesem Grund eine ausführliche und transparente Recherche über einen langen Zeitraum durchgeführt, um alle relevanten Studien zum Thema zu finden. Dieses Verfahren wurde sowohl in der systematischen Literaturanalyse als auch in der Metasynthese tabellarisch und detailliert dargestellt. Die entnommenen Ergebnisse wurden anschließend wieder in den beiden Verfahren explizit aufgefasst, um die Glaubwürdigkeit zu gewährleisten.

Externe Validität. „Die externe Validität beschreibt die Generalisierbarkeit bzw. Übertragbarkeit der Studienergebnisse (...)“ (Dreier, 2010). Damit die Forschung extern valide und verständlich ist, wurden die Forschungsergebnisse in allen Details wiedergegeben und veranschaulicht.

Intercodierungsprozess. Um die Glaubwürdigkeit zu gewährleisten, wurde ein Intercodierungsprozess durchgeführt. Dafür wurde sowohl aus der Dokumentgruppe der Systematischen Literaturanalyse als auch aus der Dokumentgruppe der Metasynthese drei Dokumente ausgewählt, welches ca. 10 % des gesamten Datenansatzes beträgt. Bei der Durchführung der Intercoder-Übereinstimmung wurden die von O'Connor und Joffe (2020)

vorgeschlagenen Arbeitsschritte eingehalten. Zunächst wurde basierend auf die Forschungsfragen ein Kodierleitfaden erstellt und die Primärstudien mithilfe dieses Leitfadens im Software-Programm MAXQDA gelesen und codiert. Im weiteren Verlauf wurden die Forschungsziele und besonders die Forschungsfragen dieser Forschung einer zweiten Codiererin detailliert erklärt. Anschließend wurde derselbe Kodierleitfaden und die unbearbeiteten Dateien an die zweite Codiererin übergeben, bevor diese ebenfalls die Dateien codierte. Am Ende des Codierungsprozess wurden die Projekte der beiden Codiererinnen in MAXQDA zusammengeführt und die Kappa-Werte für die Intercoder-Übereinstimmung berechnet. Für die Systematische Literaturanalyse beträgt die prozentuale Übereinstimmung 88,71 % und für die Metasynthese 84,22 %, welche nach Landis und Koch (1977) als fast perfekt zu bewerten sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in dieser Forschung darauf geachtet wurde, die Maßnahmen und Gütekriterien sowohl in der systematischen Literaturanalyse als auch in der Metasynthese zu garantieren. Dafür wurde jede Vorgehensweise im Detail beschrieben und transparent dargestellt. Jeder Schritt, der durchgeführt wurde, wurde festgehalten und geschildert. Die Befunde, die durch die Datenanalyse erhalten wurden, wurden sowohl grafisch als auch tabellarisch gezeigt. Um die Forschung glaubwürdig zu wiedergeben, wurden mehrfache Originaldaten aus den Primärstudien in die Forschung miteinbezogen. Auf diese Weise wurden die Maßnahmen für beide Forschungsverfahren gewährleistet.

Teil 4

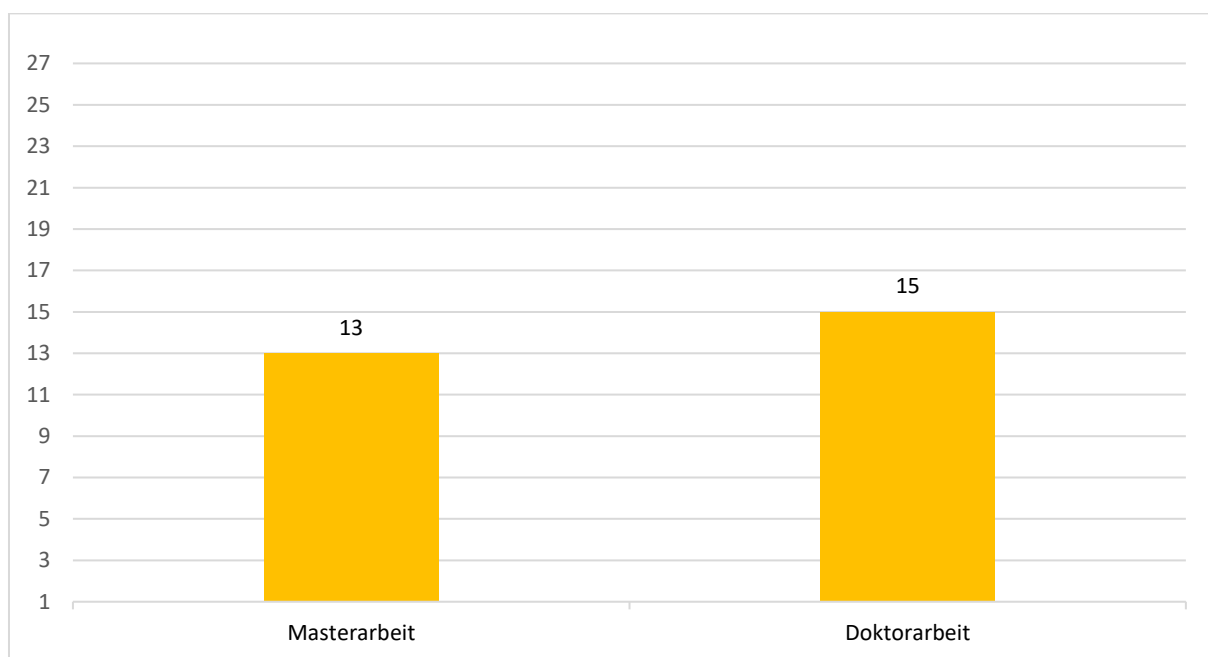
Befunde, Kommentare und Diskussion

Befunde hinsichtlich des systematischen Reviews der Forschungsarbeiten

In diesem Teil der Arbeit werden die Befunde der systematischen Literaturanalyse dargestellt. Insgesamt wurden 28 Studien in diese Arbeit miteingeschlossen. In der Analyse wurde versucht, auf die Forschungsfragen eine Antwort zu finden. Zunächst einmal wurden die charakteristischen Merkmale der Studien ermittelt.

Abb 8

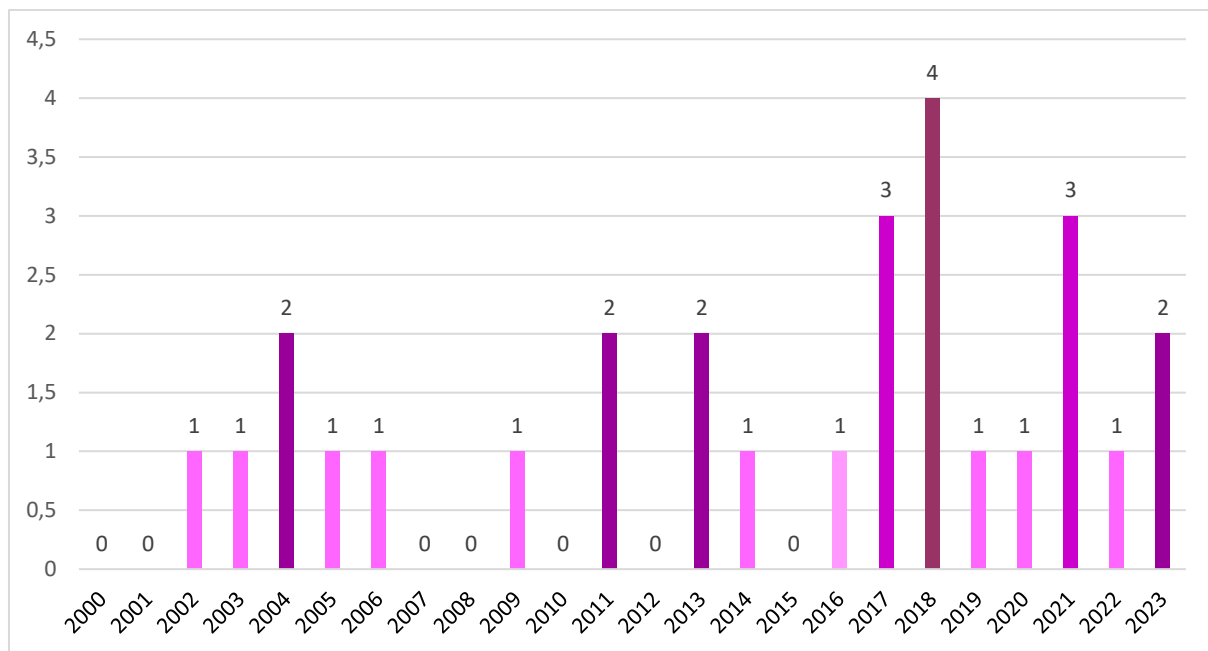
Grad der wissenschaftlichen Facharbeit



In der Abbildung 8 ist zu sehen, wie viele von den 28 Studien, Masterarbeiten oder Doktorarbeiten sind. Die Grafik stellt dar, dass 15 Doktorarbeiten und 13 Masterarbeiten zu dem Thema auf der Datenbank in dem vorher bestimmten Zeitraum veröffentlicht wurden. Dies macht deutlich, dass dieses Thema sowohl die Studenten, die einen Mastergrad oder einen Doktorgrad erhalten möchten, interessiert. Es besteht kein nennenswerter Unterschied zwischen der Anzahl an Masterarbeiten und Doktorarbeiten.

Abb 9

Anzahl der Studien bezogen auf ein Jahr

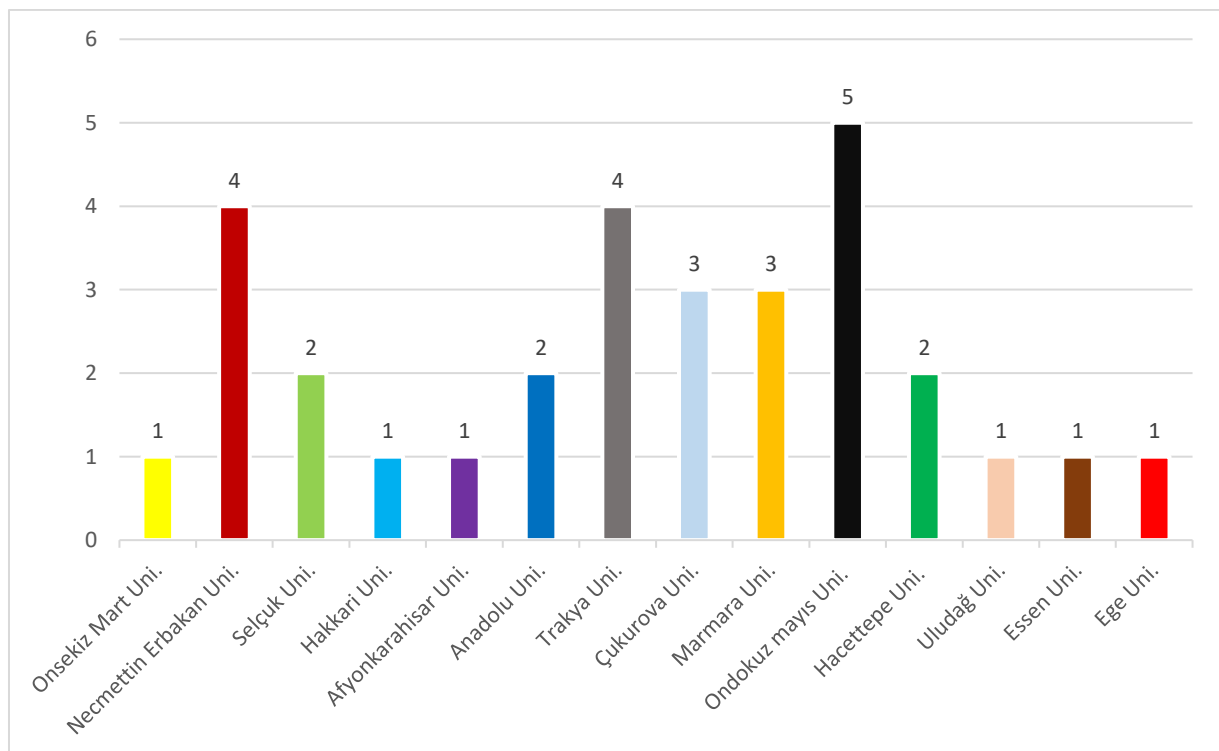


In Abbildung 9 sind die Forschungsjahre der Studien abgebildet. Die Forschungsjahre bezeichnen in diesem Fall das Jahr, in dem die eigentliche Forschung durchgeführt wurde und nicht das Jahr der Veröffentlichung der Studien. An dem Diagramm ist zu sehen, dass von den 28 Studien die meisten im Jahr 2018 das Thema behandeln. In den Jahren 2017 und 2021 wurden jeweils drei Forschungen durchgeführt, während in den Jahren 2004, 2011, 2013 und 2023 das Thema jeweils zweimal erforscht wurde.

Zudem ist erkennbar, dass zwischen den Jahren 2000 und 2023 abgesehen von kleineren Pausen (2000 und 2001, 2007 und 2008) regelmäßig die Vermittlung oder Förderung der Sprachkompetenzen untersucht wurde. In den Jahren 2000, 2001, 2007, 2008, 2010, 2012 und 2015 wurde das Thema nicht erforscht.

Abb 10

Universitäten, an denen die Forschungen durchgeführt wurden



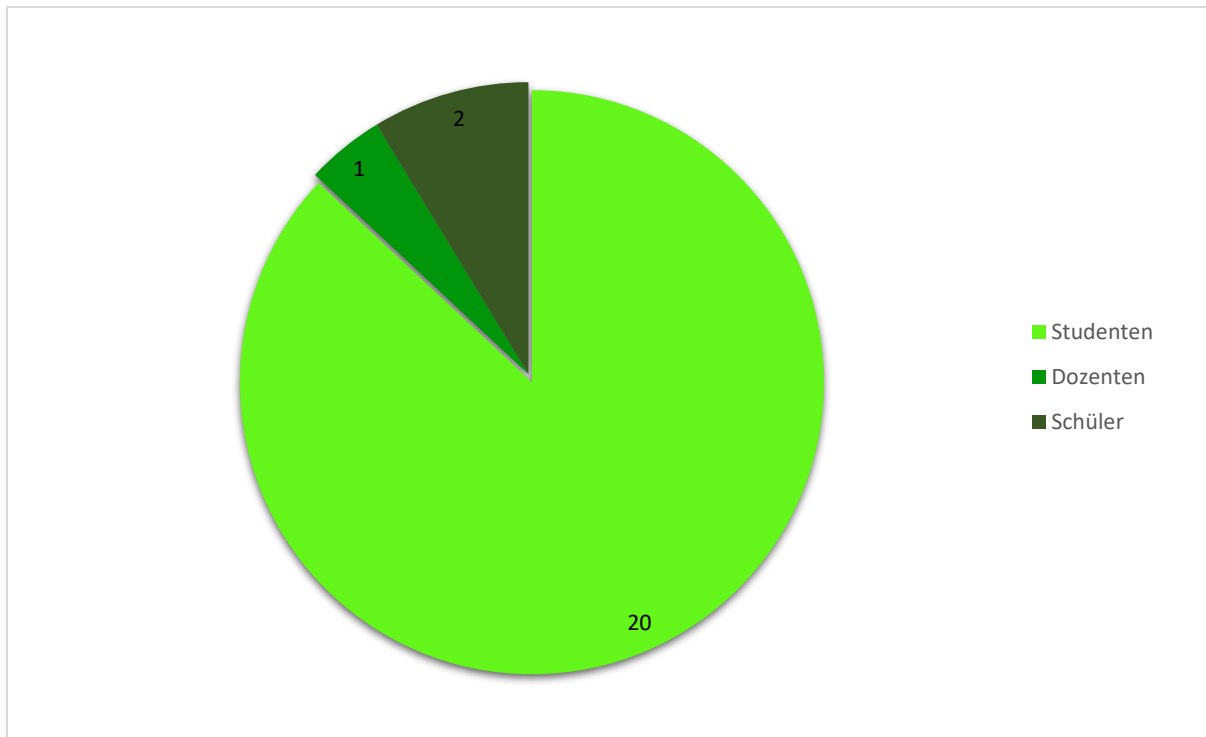
Das Diagramm liefert Informationen über die Universitäten, an denen die Daten erhoben wurden, also die eigentlichen Forschungen durchgeführt wurden. Hier wurden nicht nur die Universitäten berücksichtigt, an denen die Studien veröffentlicht wurden, sondern besonders die Universitäten, an denen geforscht wurde. Insgesamt wurde an 14 Universitäten geforscht, wobei eine von Ihnen eine deutsche Universität ist.

Auffallend ist, dass mit einer Anzahl von fünf die meisten Forschungen an der Ondokuz Mayıs Universität stattgefunden haben. An der Necmettin Erbakan Universität und Trakya Universität wurden jeweils vier Forschungen ausgeführt. In der Marmara Universität wurden jeweils vier und Çukurova Universität fanden jeweils drei Forschungen ausgeführt. In der Marmara Universität und Çukurova Universität fanden jeweils drei statt. In der Selçuk Universität, Anadolu Universität und Hacettepe Universität wurden jeweils zwei Untersuchungen durchgeführt. In der Studie von Çiğdem Kirca wurde ein Pre-Test an der Universität Duisburg-Essen und an der Marmara Universität durchgeführt. Da diese für die

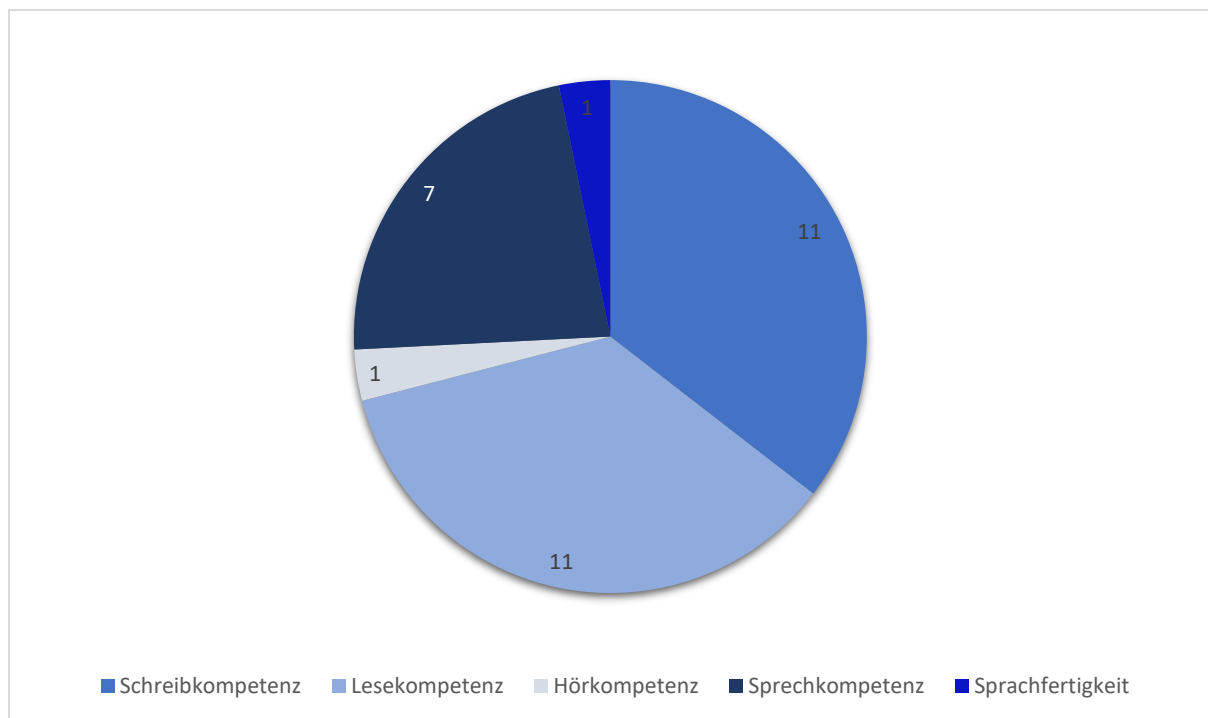
Beantwortung der Forschungsfragen auch von Belang sind, wurden sie an dieser Stelle erwähnt.

Abb 11

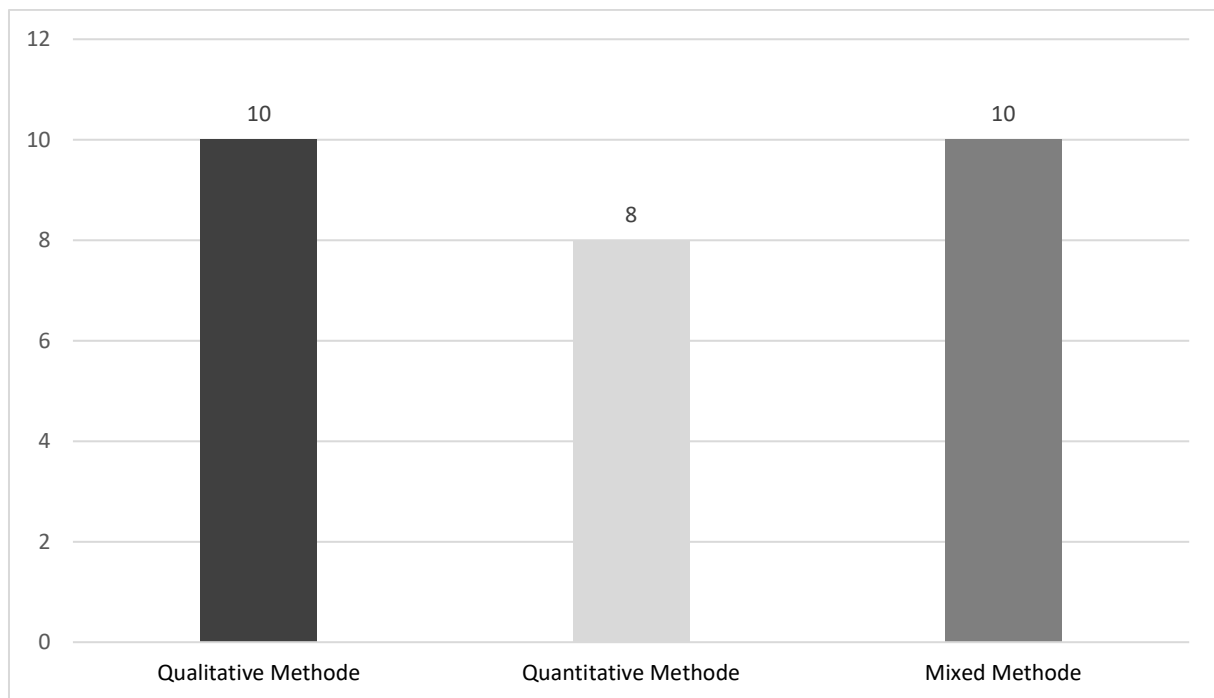
Stichprobengruppe der Studien



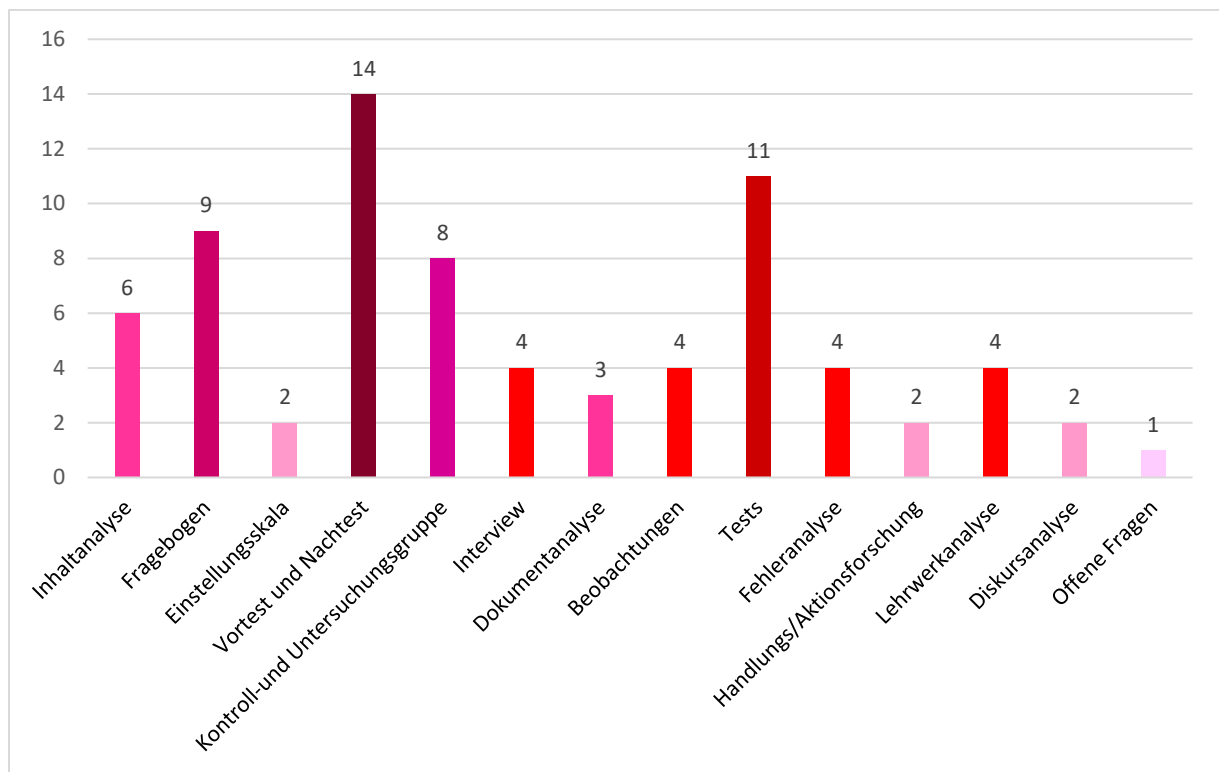
In der Abbildung 11 sind die Stichprobengruppen der Studien abgebildet. Aus dem Diagramm geht hervor, dass Studenten in 20 Studien als Stichprobengruppe ausgewählt wurden. In zwei Studien wurden Schüler als Stichprobengruppe herangezogen. In nur einer Untersuchung wurden Dozenten als Probandengruppe verwendet. Anhand der Abbildung fällt auf, dass Studenten als Stichprobengruppe viel öfter bevorzugt werden als Schüler und Dozenten. Prozentual betrachtet kann gesagt werden, dass Studenten zu 71%, Schüler zu 7% und Dozenten zu 4% als Stichprobengruppe herangezogen werden. Diese prozentualen Werte zeigen, wie vielfältig die Präferenz der Stichprobengruppen in den Untersuchungen ist.

Abb 12*Thematisierte Sprachkompetenzen der Studien*

Aus der Abbildung 12 geht hervor, wie die Kompetenzen in den Studien aufgeteilt sind. Hervorstechend ist, dass sich jeweils 11 Studien der Schreibkompetenz und Lesekompetenz widmen. Dies stellt eine hohe Rate dar und verdeutlicht, dass in den 28 Studien sowohl die Schreibkompetenz als auch die Lesekompetenz in den 28 Studien am häufigsten untersucht wurden. Im Gegensatz dazu, wurde die Sprechkompetenz in sieben Studien erforscht. Überraschend ist, dass die Hörfertigkeit nur einmal untersucht wurde. Dies ist sehr auffallend, da die Hörfertigkeit eine wichtige und unverzichtbare Fertigkeit ist, aber trotz dessen nur einmal erforscht wurde. Dies zeigt deutlich, dass es hier noch einen Bedarf an Forschungen gibt und dass besonders der Hörfertigkeit in Forschungen mehr Beitrag geleistet werden muss. Die Sprachfertigkeiten im Ganzen wurden ebenfalls nur einmal untersucht.

Abb 13*Forschungsmethoden der Studien*

In der Abbildung 13 sind die Forschungsmethoden der Studien veranschaulicht wurden. In den 28 Studien wurden in zehn Studien sowohl die qualitative als auch die Mixed Methode als Forschungsdesign verwendet. In acht Studien wurde zur Datenerhebung die quantitative Forschungsmethode genutzt. An der Abbildung ist zu sehen, dass die drei verschiedenen Forschungsmethoden fast identisch oft verwendet wurden und das kein auffallender Unterschied zwischen der Häufigkeit der Forschungsmethoden zu sehen ist.

Abb 14*Datenerhebungsinstrumente*

Die Abbildung 14 gibt Auskunft über die Datenerhebungsinstrumente der Studien. Es ist erkennbar, dass viele unterschiedliche Datenerhebungsinstrumente genutzt wurden. Auffällig ist, dass in der Hälfte der Studien (14 Stück) der Vortest und Nachtest verwendet wurde. In 11 von 28 Studien wurden Tests (z.B. Multiple Intelligenz Test, T-test usw.) verwendet, um die Daten zu erheben. Dies ist ebenfalls ein hoher Wert und zeigt, dass Tests öfter bevorzugt werden, als andere Datenerhebungsinstrumente. In neun Untersuchungen wurden Fragebögen verwendet, während in acht anderen Untersuchungen Kontroll- und Experimentalgruppen zur Datenerhebung genutzt wurden. Sechs Untersuchungen nutzten Inhaltsanalysen. Zur Datenerhebung wurden vier Mal Interviews, Beobachtungen, Fehleranalysen und Lehrwerkanalysen verwendet. Einstellungsskalen, Handlungs-/Aktionsforschungen und Diskursanalysen wurden jeweils zweimal eingesetzt, während die Dokumentanalyse dreimal durchgeführt wurde. Offene Fragen hatten die geringste Präferenz.

Tabelle 7

Ausgangsprobleme der Studien

	Ausgangsproblem	Referenzen
<i>Allgemeine Probleme</i>	Der FU ist die einzige Chance mit der Fremdsprache aktiv zu handeln	Şengül Sarı (2002, S.8)
	Bedeutungsverschiebungen wegen falschen Transfers von kulturgeprägten Hintergrundwissen	Çiğdem Kırca (2019, S.19)
	Lerner fühlen sich überfordert	Bircan Koroğlu (2020, S.27)
	Produktive Fertigkeiten fallen den Lernern schwerer	Bircan Koroğlu (2020, S.27), Erdal Kaçar (2020, S.21)
	Interessen, Bedürfnisse, Lernpotenziale werden im traditionellen FU kaum berücksichtigt	Ayhan Yavuz Özdemir (2020, S.20)
	Technologie wird mit dem Lernen nicht direkt verbunden	Nurullah Göker (2023, S.27)
	L1 und L2 werden im Sprachunterricht ignoriert	Nurullah Göker (2023, S.27)
	Keine Arbeit vorhanden, die den Zusammenhang der alternativen Methoden mit den grundlegenden Sprachfertigkeiten untersucht hat	Suzan İlhan (2022, S.20)
	Traditionelle Methoden sind für Lerner langweilig	Suzan İlhan (2022, S.20)
	Erwartungen des Sprachunterrichts sind mit den traditionellen Methoden kaum zu erfüllen	Suzan İlhan (2022, S.19)

<i>Leistungsbewertung</i>	Leistungsbewertung ist problematisch	Ayhan Yavuz Özdemir (2020, S.20)
	Nicht genügende Forschungen über die Leistungsmessung	Ayhan Yavuz Özdemir (2020, S.21)
<i>Kreativität</i>	Kreativität der Lerner wird mit Ausrichtungen verhindert	Erdal Kaçar (2020, S.21)
<i>Leseferdigkeit</i>	Es gibt keine Forschungen über ein didaktisches Konzept zum Lesen im FU	Gülay Heppinar (2016, S.33)
	Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen	Gözde Tuncalı (2013, S.22)
	Lesetechniken und Leseschwerpunkte werden nicht erwähnt	Nevzat Bakır (2013, S.16)
	Texte werden nur genutzt, um Wörter zu verstehen und nicht um Informationseinheiten zu verstehen oder an das vorhandene Wissen anzuknüpfen	Gülay Heppinar (2016, S.31)
	Überforderung beim Verstehen von schwierigen Texten	Gülay Heppinar (2016, S.32)
	Bedürfnisse und Erwartungen der Leser werden nicht berücksichtigt	Yıldırım Tuğlu (2011, S.8)
	Leseverständnisniveau der Leser ist nicht befriedigend	Ayşe Arslan Çavuşoğlu (2020, S.21)
	Nur eine Forschung über das Lesen auf Deutsch vorhanden	Ayşe Arslan Çavuşoğlu (2020, S.19)

	Dichte Struktur der Texte lösen	Nurullah Göker (2023, S.27)
	Lern/Lehrhürden aus	
	Lehrtexte in Lehrbüchern decken den	Nurullah Göker (2023, S.27)
	Bedarf nicht aus	
<i>Sprechfertigkeit</i>	Vernachlässigung der Sprechfertigkeit	Yasemin Acar (2014, S.4)
	Probleme bei der Entwicklung der	Zehra Ergül Günay (2023,
	Sprechkompetenz	S.16)
	Unzureichende sprachliche	İlkay Ayvaz Bir (2006, S.12)
	Kommunikationsfertigkeit der Schüler	
	Lerner haben kaum Zeit ihre	Ilknur Karaboğa (2023, S.13)
	sprachlichen Äußerungen zu	
	strukturieren oder korrigieren	
<i>Hörfertigkeit</i>	Unzureichender Wortschatz bereitet	Dilek Tahir (2019, S.22)
	Probleme	
	Zu wenige Höraufgaben, außerhalb	Dilek Tahir (2019, S.22)
	der Lehrbücher	
	Hörttexte werden als zu schnell	Dilek Tahir (2019, S.22)
	gesprochen wahrgenommen	
<i>Schreibfertigkeit</i>	kognitiver Verlauf beim Schreiben wird	Miray Enez (2022, S.22)
	nicht angesprochen	
	zu wenige Untersuchungen über das	Erdal Kaçar (2020, S.4)
	"kooperative schreiben"	
	Es ist nur wenig über den Erwerb von	Aslıcan Çopur Bilgi (2020,
	Interpunktion bekannt	S.24)
	Untersuchungen meistens im Bereich	Aslıcan Çopur Bilgi (2020,
	der Kommasetzung	S.24)

Probleme bei der Korrektur der Schreibaufgaben	Erdal Kaçar (2020, S.22)
Zu wenige Schreibaufgaben in den Lehrwerken	Erdal Kaçar (2020, S.21)
Vernachlässigung der Schreibfertigkeit	Canan Uzun (2006, S.12)
Lerner haben orthographische und grammatische Probleme, Wortschatz- und textpragmatische Probleme	Canan Uzun (2006, S.31)

In der Tabelle 7 sind die Ausgangsprobleme der Studien zu finden. In der mittleren Spalte sind die jeweiligen Abschnitte und in der rechten Spalte sind die Referenzen zu sehen. Um die Daten übersichtlich darstellen zu können, wurden die Ausgangsprobleme der Studien gruppiert aufgelistet. Die Gruppen, die in der Tabelle zu finden sind, sind folgendermaßen; Allgemeine Probleme, Leistungsbewertung, Kreativität, Lesefertigkeit, Sprechfertigkeit, Hörfertigkeit und Schreibfertigkeit. Die Gruppen erschlossen sich durch die aufgezählten Probleme, die in den Studien genannt wurden. Es wird deutlich, dass viele Schwierigkeiten aufgezählt werden, die die Vermittlung oder Förderung der Sprachkompetenzen behindern. Besonders auffallend ist, dass in zwei Studien betont wird, dass die produktiven Kompetenzen den Lernern Schwierigkeiten bereiten. Daran ist zu sehen, dass Sprechen und Schreiben den Lernern ein größeres Problem bereitet.

Tabelle 8

Ziele der Studien

	Ziele	Referenzen
Allgemeine Ziele	kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht schaffen	Şengül Sarı (2003, S.9)

institutionell eingerahmte professionell konzipierte SLB	Bircan Koroğlu (2020, S.28)
Multiple Intelligenz Theorie als Lern- und Lehrprozess empfehlen	Canan Uzun (2006, S.14)
Schwierigkeiten beim DaF lernen überwinden und Lösungen finden	Ayhan Yavuz Özdemir (2020, S.23)
aktive Lernsituationen schaffen	Dilek Tahir (2019, S.22)
Lehrer dazu motivieren, eigene Materialien zu erstellen	Dilek Tahir (2019, S.21)
Schnelles und effizientes Lernen von DaF	Gözde Tuncalı (2013, S.23)
Konzentration der Lerner auf den Unterrichtsstoff lenken	Yıldırım Tuğlu (2011, S.184)
Mit medienbasierten Lehrmaterialien den Unterricht effektiver gestalten	Yıldırım Tuğlu (2011, S.19)
Motivation der Lerner stärken	Dilek Tahir (2019, S.21), Canan Uzun (2006, S.63), Ilkay Ayvaz Bir (2006, S.8), Arzu Mollaoğlu (2002, S.15)
Effektivität der alternativen Methoden auf die Sprachkompetenzen erforschen	Suzan Ilhan (2022, S.21)

	Nicht jedes Lehrwerk umfasst in derselben Art und Weise die Grundfertigkeiten einer Sprache	Davut Sinan Öztürk (2021, S.18)
Leistungsmessung und Bewertung	Einen Beitrag zur Lerner- und lernenzentrierten Messung und Bewertung leisten	Ayhan Yavuz Özdemir (2020, S.23)
	Rolle der Leistungsbewertungsmethoden im Kontext von der Schreibkompetenz untersuchen	Ayhan Yavuz Özdemir (2020, S.22)
	Lösungsvorschläge für Probleme zur Leistungsmessung-bewertung liefern	Ayhan Yavuz Özdemir (2020, S.23)
	Bekanntmachung neuer Leistungsmessung- und Bewertungsmethoden	Ayhan Yavuz Özdemir (2020, S.23)
Kulturvermittlung	Durch Didaktisierung von Texten der Kulturvermittlung beitragen	Nevzat Bakır (2013, S.15)
	Den Begriff „Kultur“ und Interkulturalität bestimmen	Nevzat Bakır (2013, S.16)
Ziele für die Lesefertigkeit	Sprechwechsel im Seminar Lesefertigkeit darstellen	Özlem Erözdemir (2006, S.13)
	Bestimmung des Leseverhaltens der DaF Lerner	Nevzat Bakır (2013, S.145)
	Beziehung zwischen Leseverstehen und Aufgabentypen im DaF beschreiben	Gözde Tuncalı (2013, S.7)
	Vorschläge für ein besseres Verstehen von Lesetexten geben	Gözde Tuncalı (2013, S.23)

Möglichkeiten zur Bildung einer interkulturellen Lesekompetenz zeigen	Nevzat Bakır (2013, S.22)
Unterrichtskonzept zur Förderung der Lesekompetenz im DaF entwickeln	Gülay Heppinar (2016, S.37)
Erweiterung/Förderung der Lesefertigkeit und Leseverständnis	Gülay Heppinar (2016, S.37), Nevzat Bakır (2013, S.16)
Grammatikalische Schwierigkeiten beim DaF Lesen bestimmen	Gözde Tuncalı (2013, S.23)
Alternative Umgangsform mit Medien für den Leseunterricht anbieten	Yıldırım Tuğlu (2011, S.19)
Möglichkeiten zur Förderung des interkulturellen Lesens und zur Didaktisierung von Texten zeigen	Nevzat Bakır (2013, S.22)
Durch visuelles Lesen die transkulturelle Kompetenz entwickeln	Çiğdem Kırca (2019, S.20)
Lese- und Schreibstrategien für Verstehens und Produktionsprozesse analysieren	Nihan Demiryay (2009, S.105)
Beiträge der ausgewählten Texte zu Einstellungen und Leistungen von Sprachlernenden bestimmen	Ayşe Arslan Çavuşoğlu (2020, S.21)
digitale Materialien zur Förderung des Leseverstehens konzipieren	Nurullah Göker (2023, S.23)
Feststellen, wie die Lesetexte der Lehrwerksreihen "Menschen A1" und "Wie bitte?"? A1.1" im Niveau von A1.1 aufgebaut sind	Davut Sinan Öztürk (2021, S.19)

Ziele für die Sprechfertigkeit	Feststellen, wie die Sprechfertigkeit im Lehrwerk „Menschen A1“ vermittelt wird	Zehra Ergül Gönay (2023, S.16)
	Rolle der Aufgaben und Übungen bei der Vermittlung der Sprechfertigkeit zeigen	Şengül Yılmaz (2019, S.18)
	Merkmale der von den Deutschlernenden produzierten Dialoge beschreiben	Yasemin Acar (2014, S.15)
	Gesprächskompetenz fördern	Yasemin Acar (2014, S.15), Şengül Sarı (2003, S.153)
	Zeigen, ob das Lehrwerk „Menschen A1“ den Anforderungen der Sprechkompetenz des GER gerecht wird	Zehra Ergül Gönay (2023, S.97)
	Multiple Intelligenz Theorie für die Lerntheorien der Sprechfertigkeiten untersuchen und empfehlen	Ilkay Ayvaz Bir (2006, S.13)
	Studenten zur mündlichen Kommunikation ermutigen	Ilkay Ayvaz Bir (2006, S.8)
	Schwierigkeiten der Sprechfertigkeit untersuchen	Ilkay Ayvaz Bir (2006, S.13)
	Sprechfertigkeit durch Methoden und Übungen entwickeln	Ilkay Ayvaz Bir (2006, S.13)
	Feststellen, ob neue methodische Entwicklungen im Sprachunterricht geeignet sind	Ilknur Karaboğa (2023, S.14)
	Probleme der Sprachfertigkeit feststellen	Ilknur Karaboğa (2023, S.14)

	Feststellen, ob das Lehrwerk „Wie bitte? A1.1“ die Sprachkompetenz vermittelt und ob es für neue methodische Entwicklungen im Sprachunterricht geeignet ist	Ilknur Karaboğa (2023, S.14)
Ziele für die Hörfertigkeit	Möglichkeiten bieten eine aktive Lernsituation zu schaffen	Dilek Tahir (2019, S.22)
	Lerner dazu bringen, das Gehörte zu verstehen	Dilek Tahir (2019, S.21)
	Mit dem Einsatz von Podcasts Hörmaterialien entwickeln	Dilek Tahir (2019, S.22)
	Ängste vor dem Hören reduzieren	Dilek Tahir (2019, S.68)
	Begeisterung für das Hören in der Fremdsprache wecken	Dilek Tahir (2019, S.68)
Ziele für die Schreibfertigkeit	Einen Vergleich zwischen dem kreativen und traditionellen Schreibunterricht machen	Arzu Mollaoğlu (2002, S.298)
	Fehler beim Schreiben klassifizieren und analysieren	Adnan Oflaz (2008, S.18)
	Nutzung des kreativen Schreibens in Lehrwerken herausfinden	Melike Önal (2021, S.3)
	Überblick über die Zeichensetzung im universitären DaF geben	Aslıcan Çopur Bilgi (2020, S.24)
	Kognitive Verarbeitungsprozesse und Schreibprozesse aufzeigen	Miray Enez (2022, S.22)
	Vorteile und Nachteile des Kooperativen Schreibens untersuchen	Erdal Kacar (2020, S.23)

Zeigen, dass kreative Schreibtechniken einen positiven Beitrag auf die DaF Lerner leisten können	Mustafa Hakan Yapıcı (2023, S.37)
Förderung der Schreibfertigkeit durch kreative Schreibtechniken	Mustafa Hakan Yapıcı (2023, S.37)
Angst vor dem Schreiben in der Fremdsprache beheben	Mustafa Hakan Yapıcı (2023, S.33)
Schwächen der Schreibfertigkeit zeigen	Miray Enez (2022, S.5), Canan Uzun (2006, S.14)
kreatives Schreiben als Unterrichtskonzept vorschlagen	Mustafa Hakan Yapıcı (2023, S.38)
kreatives Schreiben mit traditionellem Schreiben vergleichen	Arzu Mollaoğlu (2002, S.13)
die Deutschen Schreibkompetenzen messen	Mustafa Hakan Yapıcı (2023, S.5)
Schreibfertigkeit mithilfe des Kooperativen Lernens fördern	Erdal Kacar (2020, S.23)

Die Tabelle 8 gibt Daten über die Ziele der Studien. In der linken Spalte sind die Oberbegriffe der Gruppierungen zu sehen, während in der mittleren Spalte die Ziele der Studien zu finden sind. In der rechten Spalte sind die Referenzen der jeweiligen Ziele vorhanden. Um die erhobenen Daten zu belegen, wurden hier erneut die Seitenzahlen der Referenzen angegeben. Herauszuheben ist, dass bestimmte Ziele in mehreren Studien auftauchen. In vier Studien wird akzentuiert, dass die Studien durchgeführt werden, um die Motivation der Lerner zu stärken. In zwei Studien ist das Ziel, die Lesefertigkeit und das Leseverständnis und in weiteren zwei Studien die Gesprächskompetenz zu fördern. In weiteren zwei Studien wird bezweckt, die Schwächen der Schreibfertigkeit zu zeigen.

Auffallend ist, dass sowohl in der Sprechfertigkeit, Schreibfertigkeit und Lesefertigkeit die Schwächen oder Schwierigkeiten dieser Kompetenzen untersucht werden, jedoch in der Hörfertigkeit nicht. Dies ist jedoch ein wichtiger Punkt, der nicht übersehen werden sollte, denn um eine Fertigkeit effektiv vermitteln oder fördern zu können, müssen erst einmal die bestehenden Probleme oder Schwächen festgestellt werden.

Tabelle 9

Fragestellungen in den Studien

Kompetenzen	Forschungsfragen	Referenzen
<i>Sprachfertigkeiten</i>	Wie weit entwickeln die alternativen Methoden die vier Sprachfertigkeiten der Schüler und was für einen Einfluss können sie haben?	Suzan Ilhan (2022, S.21)
<i>Lesefertigkeit</i>	In welchen Lehr- und Lernprozessen des Lesens können computer- bzw. medienbasierte Angebote einen anregenden und unterstützenden Beitrag leisten?	Yıldırım Tuğlu (2011, S.19)
	Erleichtern grammatikalische Kenntnisse das Leseverstehen von deutschen Texten unter Deutschlerner mit Türkisch als Muttersprache?	Gözde Tuncalı (2013, S.23)
	Können die Studenten durch das Schreiben und Lesen nur schreiben und lesen lernen oder können dadurch auch andere Kompetenzen wie Zeichensetzung oder Rechtschreibregeln miteinbezogen werden?	Aslıcan Çopur Bilgi (2020, S.26)
	Wie kann die Lesekompetenz der StudentInnen der fremdsprachlichen Deutschlehrerausbildung in der Türkei entwickelt werden?	Gülay Heppinar (2016, S.33)

Welche Funktion hat das fremdsprachliche Lesen und die Frage-Antwort Muster im Seminar „Leseferigkeit I“?	Özlem Erözdemir (2006, s.12)
Worin bestehen die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten im Verstehen und Produzieren von Texten in der L3? Kann die L2 in beiden Situationen gleichermaßen hilfreich sein?	Nihan Demiryay (2009, S.12)
Was sind die Meinungen der Studenten in der Experimentgruppe über die eingestuften Texte?	Ayşe Arslan Çavuşoğlu (2020, S.21-22)
Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Testscoren der Kontroll- und Experimentgruppe, die mit den eingestuften Texten gelehrt und nicht gelehrt wird?	
Wie kann der präsenzbasierter Unterricht zum Leseverstehen mit virtuellen Elementen verknüpft werden?	Nurullah Göker (2023, S.27)
Welche Materialien könnten für diese Verknüpfung entwickelt werden?	
Welche anderen Kompetenzen könnten dabei für Lernende und Lehrende erweitert werden?	
Wie sind die Texte aufgebaut?	Davut Sinan Öztürk (2021, S.47)
Welche Leseart wird von den Schülern verlangt?	
Welches Thema soll mittels der Lesetexte gelehrt werden?	

	Was ist das Ziel der Lesetexte?	
	Welche Form oder welches grammatische Thema der Zielsprache soll mittels der Lesetexte den Schülern gelehrt werden?	
<i>Sprechfertigkeit</i>	Können die türkischen Deutschlernenden Anliegen und Probleme nach den vorgegebenen Aufgabenstellungen inhaltlich und sprachlich situationsgemäß realisieren?	Yasemin Acar (2014, S.15)
	Worin unterscheiden sich die mündlichen Übungen in den untersuchten Lehrwerken auf den Niveaustufen B1 und B2?	Şengül Yılmaz (2019, S.8 und S.18)
	Entsprechen die Übungen und Aufgaben bezüglich der Sprechfertigkeit den Qualitätsmerkmalen von Funk?	
	Wie wird die Sprechfertigkeit in den Lehrwerken für den Deutsch als Fremdsprache Unterricht gefördert?	
	Wie kann man die Sprechfertigkeit der Studenten in den Vorbereitungsklassen der Fremdsprachenabteilungen verbessern?	Ilkay Ayvaz Bir (2006, S.13-14)
	Wie können wir in unserem Unterricht durch kommunikative Arbeiten, Sprechhemmungen der Studenten abbauen?	
	Welche Rolle spielt die Multiple Intelligenz Theorie bei den Sprechaktivitäten?	
	Wie sollen die Lerner frei und selbständig, partnerbezogen und angemessen kommunizieren können?	

	Wie können die Übungen und Aufgaben zur Sprechfertigkeit in diesem Lehrbuch bereichert werden?	İlknur Karaboğa (2023, S.9-10)
	Wo liegen die Schwächen des Lehrbuchs „Wie bitte? A1.1“ in Bezug auf die gezielte Entwicklung der Sprechfertigkeit der Schüler?	
	Wo liegen die Stärken des Lehrbuchs „Wie bitte? A1.1“ in Bezug auf die gezielte Entwicklung der Sprechfertigkeit der Schüler?	
	Welchen Einfluss haben die Bilder des Lehrbuchs „Wie bitte? A1.1“ zur Entwicklung der Sprechfertigkeit der Schüler?	
	Welche Auswirkungen hat das Lehrbuch „Wie bitte? A1.1“ im DaF-Unterricht auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit der Schüler?	
<i>Hörfertigkeit</i>	Werden die Podcasts das Hörverständnis der Lerner positiv beeinflussen?	Dilek Tahir (2019, S.22)
	Wurden die Podcasts nach den Bedürfnissen und Interessen der Lerner ausgewählt?	
	Sind die Lerner mit Hilfe von Podcasts motivierter?	
<i>Schreibfertigkeit</i>	Wie können die kognitiven Verarbeitungsprozesse im Ausüben der Schreibkompetenzen von türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Studenten veranschaulicht werden?	Miray Enez (2022, S.23)
	Können die vier gegebenen Schreibaufgaben (aufbauend-strukturierend-frei/kreativ-kommunikativ) im Sinne eines versprachlichten	

Vearbeitungsprozesses bei türkisch-deutsch
bilingualen und DaF-Studenten gegenübergestellt
werden?

Welchen Einfluss hat die Methode „Lautes Denken“
auf die jeweiligen Schreibtätigkeiten?

Welchen Effekt kann AL beim Schreibprozess im
Bereich DaF haben? Bircan Koroğlu
(2020, S.8)

Können DaF-Lerner durch eine individuelle
Schreiblernberatung ihren Schreibprozess fördern?

Welche Stellung hat der Fortbildungsprozess zur
Kompetenzerweiterung des Schreibtutors?

Ist es möglich durch die schulische Unterstützung
sein kreatives Schreiben zu erweitern? Melike Önal (2021,
S.9)

Sind die zu Verfügung gestellten Lehrwerke
ausreichend gestaltet?

Welche Probleme tauchen bei der Schreibfertigkeit
auf und wie kann man diese Probleme beseitigen? Erdal Kacar (2020,
S.23)

Können Lernende durch kooperatives Lernen bzw.
Schreiben dazu bewegt werden nicht gegeneinander,
sondern miteinander zu lernen?

Beeinflusst und erweitert das ‚Kooperative Lernen‘ die
Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht?

Inwiefern kann der Schreibprozess im
Fremdsprachenunterricht unterstützt werden?

Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den
kooperativen und herkömmlichen Lernmethoden im
Fremdsprachenunterricht?

Beeinflusst dynamische Leistungsmessung- und - Bewertungsmethoden den Lernerfolg der Lernenden im Kontext von der Schreibkompetenz positiv, die die Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrrerausbildung besuchen?	Ayhan Yavuz Özdemir (2020, S.22)
Beeinflusst dynamische Leistungsmessung und - bewertung die Selbstregulierung der Lernenden im Kontext von der Schreibkompetenz positiv, die die Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrrerausbildung besuchen?	
Beeinflusst dynamische Leistungsmessung und - bewertung Problemlösungskompetenz der Lernenden im Kontext von der Schreibkompetenz positiv, die die Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrrerausbildung besuchen?	
Gibt es einen besseren Weg für die Studenten in der Vorbereitungsklassen der Fremdsprachenabteilungen als die traditionellen Schreibtechniken?	Canan Uzun (2006, S.14)
Lehren die Schreibaktivitäten im Rahmen der Multiplen Intelligenz Theorie besser als die anderen Schreibaktivitäten oder – techniken?	

In der Tabelle 9 sind die Forschungsfragen, mit der sich die Studien beschäftigen, abgebildet. Da es in den Studien eine große Anzahl an Forschungsfragen gab, wurden nur die Forschungsfragen aufgelistet, die hauptsächlich von den Sprachkompetenzen handeln. Zu allen Fertigkeiten liegen Studien vor, die die Förderung der entsprechenden Kompetenzen erforschen. Zu den rezeptiven Fertigkeiten bestehen jeweils wissenschaftliche Arbeiten, die diese Kompetenzen mit medienbasierten Techniken fördern möchten. Bei der Lesefertigkeit

wird auf die Grammatikkenntnisse der Lerner eingegangen, während bei der Sprechfertigkeit oft Lehrwerke und Übungstypologien untersucht werden. Auch bei der Schreibfertigkeit wird der Einfluss der Lernmethoden und Techniken auf diese untersucht.

Befunde hinsichtlich der Metasynthese der Forschungsarbeiten

In diesem Abschnitt der Arbeit werden die Befunde der Metasynthese vorgeführt. Dafür wurden zunächst die acht qualitativen Studien gelesen und codiert. Diese Codierungen wurden dann zu Themen geordnet und anschließend tabellarisch dargestellt.

Tabelle 10

Schwächen des Fremdsprachunterrichts und der Kompetenzen

Kategorien	Subkategorien	Codes	Frequenz
<i>Schwächen des Fremdsprachunterrichts:</i>			
	Einschränkung der sprachlichen Handlungen der Lerner	ST3	1
	Ein umfangendes Wissen kann nicht vermittelt werden	ST3	1
	Studenten halten sich an das erlernte Frage- und Abrufsystem	ST3	1
			Gesamt 3
<i>Schwächen der Sprechfertigkeit:</i>			
Fehlerarten	Überflüssige Elemente	ST5	1
	Falsche fokale Äußerungen	ST5	1
	Falsche Wortwahl	ST5	1
	Grammatikalische Fehler	ST5	1
	Falscher Ausdruck	ST5	1

Sprachkenntnisse	Fehlende Sprachkenntnisse	ST5, ST2, ST3	3
	FU ist einzige Möglichkeit kommunikativ zu handeln	ST5	1
	Übergeneralisierung von Regeln	ST5	1
Interferenzen	Einfluss des L1 und L2 auf L3	ST5	1
	Rezeptive Fertigkeiten sind den produktiven voraus	ST3	1
Angst und Überforderung	Angst vor dem Sprechen	ST2	1
	Überforderung beim Sprechen	ST2	1
Lehrkraft	Lehrende sprechen mehr als Lerner	ST3	1
Zeitmangel	Zeitmangel	ST2	1
Authentizität	Kommunikative Künstlichkeit und Unnatürlichkeit	ST2	1
	Kein freies und zwangsloses Sprechen	ST2	1
	Gespräche sind geprägt vom Lehrbuch	ST3, ST5	2
			Gesamt 20

Schwächen der Schreibfertigkeit:

Schreibtechniken	Fehl der Schreibtechniken oder Ideenfindung	ST1	1
	Rechtschreibfehler	ST1	1
Fehlerarten	Ausdrucksfehler	ST1	1
	Grammatikfehler	ST4, ST1	2

	Interlinguale Fehler	ST4	1
Probleme	Wortschatzprobleme	ST1	1
	Schreibblockaden	ST1	1
	Textproduktionsprobleme	ST1	1
	Gesamt 9		
<i>Schwächen der Hörfertigkeit:</i>			Nicht vorhanden
<i>Schwächen der Lesefertigkeit:</i>			
Zeitmangel	Zeitmangel	ST3	1
Interferenzen	L1 beeinflusst den Lesevorgang	ST3	1
Probleme	unbrauchbare Satzmuster in Lesetexten	ST3	1
	Wortschatzprobleme	ST3	1
	Grammatikprobleme	ST3	1
Eigenständigkeit	Formulierungen, wie in den Lesetexten	ST3	1
	Großer Anteil der Lehrenden an Interaktionen	ST3	1
Gesamt 7			

In der Tabelle 10 sind die Schwächen des Fremdsprachunterrichts und der Kompetenzen dargestellt. In den Subkategorien sind die Unterthemen zu finden, während neben diesen die Codes und die Frequenzen zu sehen sind. Zunächst einmal werden einige Schwächen des Fremdsprachunterrichts aufgezählt. Dazu gehört, dass die Lernenden innerhalb der Schule in ihrem sprachlichen Handeln eingeschränkt werden, da sie sich den

Schulregeln entsprechend verhalten müssen. Aber dies hat zu Folge, dass sie nicht frei kommunizieren oder agieren dürfen und somit ihre sprachlichen Kompetenzen nicht erweitern können. Des Weiteren legt die Institution gewisse Wissensselemente fest, die vermittelt werden sollen. Dies hat jedoch einen negativen Einfluss auf das Lernen der Lernenden, da das eigentliche Ziel darin besteht, ein umfangreiches Wissen zu vermitteln. Außerdem wird betont, dass die Lerner sich nicht frei an Gesprächen oder Diskussionen beteiligen können und sich nur strikt an das Frage-Abruf System halten. Dies liegt besonders an den Verhaltensmustern, an die sich die Lerner halten müssen. Einige dieser Aussagen werden folgendermaßen ausgedrückt:

„Wir stellten fest, dass die institutionellen Bedingungen von Schule und Unterricht alle anderen konstituierenden Bedingungen sprachliches Handeln einschränken. Der Lehrer muss seine sprachlichen Handlungen einschränken, um besser lehren zu können; die Schüler müssen ihre sprachlichen Handlungen einschränken, um besser belehrt werden zu können.“
(ST3)

„Schwierigkeiten treten in der Hochschule auch auf, wenn Studenten in der Schule erworbene Verhaltensmuster wieder ablegen sollen. So halten sich Studenten oft strikt an das erlernte Frage- und Abrufsystem, anstatt sich an einer wissenschaftlichen Diskussion zu beteiligen.“ (ST3)

Im Anschluss werden zahlreiche Schwächen für die Sprechfertigkeit aufgeführt. In den Studien wurde festgestellt, dass die Lernenden beim Sprechen häufig Fehler machen, darunter Äußerungsfehler, Wortwahlfehler, Ausdrucksfehler oder Grammatikfehler. Außerdem werden beim Sprechen oft überflüssige Elemente genutzt, die den Sprechakt negativ beeinflussen. Auffällig ist, dass in drei Studien die fehlenden Sprachkenntnisse als einen Grund für die unzureichende Sprechkompetenz genannt werden. Die entsprechenden Feststellungen lauten wie folgt:

„Den Lernenden fehlen oft die sprachlichen Mittel, um ihre Gedanken in der Fremdsprache angemessen ausdrücken zu können.“ (ST2)

„Gerade im Fremdsprachenunterricht, wo Lernende über geringe Sprachkenntnisse verfügen, ist es problematisch sie zum Sprechen zu bringen.“ (ST3)

„Dabei erkennt man auch, dass die mangelnden Sprachkenntnisse zu Kommunikationsproblemen führen kann.“ (ST5)

Anhand dieser Codes wird deutlich, dass fehlende sprachliche Mittel und Kenntnisse den Lernenden große Schwierigkeiten bereiten und das Sprechen erschweren. Daher sollte dieses Problem nicht übersehen, sondern explizit behandelt werden. Eine weitere genannte Schwäche betrifft die Fähigkeit zur Kommunikation. Es wird betont, dass der Fremdsprachenunterricht für die Lerner die einzige Chance gibt, sich in der Zielsprache zu unterhalten. Dies führt dazu, dass die Lerner sich nicht intensiv mit der Zielsprache beschäftigen und sie nicht anwenden können. Außerdem könnte dies auch einer der Gründe sein, warum die Lerner die sprachlichen Mittel nicht nutzen können. Eine weitere Herausforderung ist die Tendenz zur Übergeneralisierung von Regeln. Lerner, die eine Regel gelernt haben, neigen dazu zu glauben, dass diese Regel auf vieles zutrifft, obwohl es Ausnahmen gibt. Diese Ausnahmen oder Einzelfälle sollten den Lernern verdeutlicht werden, um solche Schwierigkeiten vorzubeugen. Zudem beeinflusst die Muttersprache, als auch die gelernte erste Fremdsprache die Zielsprache, allerdings nicht immer auf positive Weise. Dies wird folgendermaßen betont:

„Sowohl die Verschiedenheit der Strukturen als auch das Nicht-Vorhandensein von bestimmten Strukturen in der Muttersprache bringt mit sich, dass die Lernenden in der Zielsprache Probleme haben können, z.B. Genus, Artikel, Präpositionen... usw.“ (ST5)

Eine weitere Herausforderung ist, dass die rezeptiven Fertigkeiten häufig besser beherrscht werden als die produktiven Fertigkeiten. Die produktiven sind jedoch genauso wichtig, wie die rezeptiven Fertigkeiten und sollten daher ebenfalls berücksichtigt und trainiert

werden. Die Gefühle von Angst und Überforderung haben ebenfalls einen erheblichen Einfluss auf das Sprechen, da sie die Lernenden davon abhalten, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen oder selbstbewusst Aufgaben zu lösen. Außerdem wird in einer Studie betont, dass die Lehrkraft mehr zu Wort kommt als der Lernende, welches eine negative Wirkung auf die Sprechkompetenz hat. Aus diesem Grund sollte dies vermieden werden.

Hervorstehend ist auch, dass in zwei Studien festgestellt wurde, dass die Gespräche der Lerner fest an die Lehrbücher verankert ist. Dies zeigt, dass die Lerner nicht die genügenden Kenntnisse beherrschen oder sich nicht trauen selbst Sätze zu bilden. Weitere Punkte, die als Schwächen der Sprechkompetenz aufgezählt werden, sind die Unnatürlichkeit der Gesprächssituationen und das nicht freie Sprechen der Lerner. Wenn der Unterricht oder die Gespräche, die geschildert werden, nicht authentisch sind, können sich die Lerner nicht in die Situation hineinversetzen. Dadurch, dass sie sich nicht frei äußern, kann ihre Kreativität nicht erweitert und ihre Sprechkompetenz auch nicht gefördert werden.

Neben den Schwächen der Sprechfertigkeit sind in der Tabelle auch die Schwierigkeiten der Schreibfertigkeit zu finden. Lernern fehlen bestimmte Techniken und Fertigkeiten, um erfolgreich zu schreiben. Sie haben Probleme sich beim Schreiben auszudrücken, Ideen zu finden und mit den geeigneten Schreibtechniken diese Ideen in Worte zu verfassen. Daran sieht man, dass die Lerner nicht auf das Schreiben vorbereitet werden und auch nicht wissen, wie man mit Texten umgeht oder sie bearbeitet. Dies zeigt sich in der jeweiligen Studie folgendermaßen:

„Den meisten Menschen fehlen nur Techniken zur Ideenfindung, zum Gliedern oder zum Überarbeiten von Texten, einfach der Einstieg ins Schreiben, der Umgang mit Zeitdruck, die Scheu, sich einmal aufgeschriebenes nochmals vorzunehmen und vieles mehr könnte man hier noch hinzufügen“. (ST1)

Zusätzlich zu diesen Problemen tauchen beim Schreiben auch eine Menge an unterschiedlichen Fehlerarten auf. Dazu gehören Rechtschreibfehler, Ausdrucksfehler,

Interlinguale Fehler und Grammatikfehler. Auffallend sind besonders die Grammatikfehler, da sie in zwei Studien erwähnt werden. Daraus wird ersichtlich, dass Grammatik den Lernenden Schwierigkeiten bereitet und sie damit immer noch zu kämpfen haben. Eine Beispielaussage zu den Grammatikfehlern ist folgende:

„Die häufigsten Fehler treten jedoch im Bereich der Grammatik auf.“ (ST1)

Weitere Schwierigkeiten haben die Lerner mit dem Wortschatz, mit den Schreibblockaden und mit der Textproduktion. Ohne den nötigen Wortschatz zu besitzen ist es für die Lerner unmöglich, ihre Gedanken oder Ideen zu verschriftlichen. Außerdem kann der fehlende Wortschatz und die zu hohen Erwartungen auch zu Schreibblockaden führen, welches wiederum die Lerner demotivieren könnte. Zudem noch stellte sich in ST1 fest, dass die Lerner kein genügendes Wissen über Textproduktion haben. Sie wissen nicht, wie ein Text aufgebaut ist und haben daher Probleme beim Verfassen eines Textes. Dies ist auch eine Herausforderung, welches behoben werden sollte. Die dazugehörigen Abschnitte sind folgende:

„Aus der folgenden Tabelle lässt sich herausschließen, dass nur die Hälfte mehr als 120 Wörter geschrieben haben.“ (ST1)

„Die zu hohen Ziele gleich beim ersten Mal perfekt zu schreiben, können die Studierenden zu Schreibblockaden führen.“ (ST1)

„Anhand der folgenden Tabelle ist festzustellen, dass die Studierenden der beiden Gruppen in der ersten Klassenarbeit 1 Schwierigkeiten hatten, die Erzählung in Einleitung, Hauptteil und Schluss korrekt einzuordnen.“ (ST1)

Im Weiteren müssten in der Tabelle eigentlich auch die Schwächen der Hörfertigkeit zu finden sein. Jedoch ist hier auffallend, dass es dazu keine Entschlüsse gibt. Keine von den zehn untersuchten Studien beschäftigt sich mit der Hörfertigkeit. Dies deutet darauf hin, dass es einen großen Bedarf an Forschungen gibt, die das Verstehen von gesprochener Sprache fördern können. Die Erforschung der Hörfertigkeit ist von großer Bedeutung, um effektive Lehr-

und Lernstrategien zu entwickeln, die Sprachkompetenz zu verbessern und sich aktiver in der Zielsprache zu verständigen. Aus diesem Grund sollte an dieser Stelle betont werden, dass die Hörfertigkeit nicht vernachlässigt werden sollte.

Im Anschluss sind in der Tabelle die Schwächen der Lesefertigkeit zu sehen. Ein erneut auftretendes Problem ist der Zeitmangel. Genau wie in der Sprechfertigkeit ist auch in der Lesefertigkeit die Zeit nicht ausreichend. Der Zeitmangel kann dazu führen, dass sowohl die Lehrenden als auch die Lerner Zeitdruck empfinden und deshalb vieles überspringen oder nur oberflächlich bearbeiten. In der ST3 wird dies folgendermaßen geschildert:

„Auch die begrenzte Zeit einer Unterrichtsstunde (45 Minuten) erschwert die Interaktion.“ (ST3)

Ein weiteres Problem ist der Einfluss der L1 auf die Zielsprache. Wie in der Tabelle zu sehen ist, bereiten die Interferenzen fast allen Kompetenzen Schwierigkeiten. Auch wenn die Muttersprache wichtig ist, darf nicht vergessen werden, dass durch die Lernbrücken, die zwischen der Muttersprache und der Zielsprache gebaut werden, auch Probleme entstehen können.

Eine weitere Schwäche sind die unbrauchbaren Satzmuster in den Texten. Lerner haben Schwierigkeiten mit nicht alltäglichen oder nicht authentischen Lesetexten, da in diesem Satzmuster vorkommen, die im Alltag nicht verwendet werden können. Dadurch, dass sie diese Lesetexte nicht verstehen, können sie auch keine sprachlichen Muster aus den Lesetexten entnehmen oder neue Redewendungen lernen.

Zusätzliche Probleme bereiten auch der Wortschatz und die Grammatik. Es ist erneut zu wiederholen, dass der Wortschatz und die Grammatik das Erlernen der Kompetenzen erschweren oder sogar behindern. Aus diesem Grund sollte diesen zwei Aspekten besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine weitere Schwäche der Lesekompetenz ist das eigenständige Formulieren von Aussagen. Hier ist erneut auffallend, dass die Lerner sich nur strikt an den Lesetext halten und nicht in der Lage sind sich selbständig auszudrücken. Sie

neigen dazu, sich streng an den vorgegebenen Text zu orientieren, welches darauf hinweisen könnte, dass sie Schwierigkeiten haben, ihre eigenen Gedanken und Ideen zu formulieren oder sich in der Fremdsprache zu verständigen. Die zugehörige Äußerung ist folgende:

„Die Äußerungen der Studenten sind fest am Text verankert und haben keinen freien Handlungsraum.“ (ST3)

Die letzte Herausforderung, die im Zusammenhang mit der Lesefertigkeit genannt wird, ist, dass die Lehrkraft eine größere Rolle in der Interaktion spielt als die Lernenden. Dies wirkt sich jedoch negativ auf die Kompetenzen der Lerner aus, da sie dadurch weniger Gesprächsanteil kriegen. Den Lernern wird die Chance genommen, in der wenigen Zeit, die sie besitzen, sich auszudrücken. In der Studie wird diese Schwierigkeit folgendermaßen ausgedrückt:

„So steht für uns fest, dass der Lehrende den Unterricht nicht nur nach bestimmten Eingrenzungen lenkt, sondern auch durch den hohen Anteil seiner Sprache die Lernenden benachteiligt.“ (ST3)

Tabelle 11

Anregungen für die Sprachkompetenzen

Kategorie	Subkategorie	Codes	Frequenz
<i>Sprechfertigkeit:</i>			
Sprechangst	Partner- und Gruppenarbeit hilft Sprechfertigkeit zu fördern	ST2	1
Freies Sprechen	Lernern Gelegenheit geben sich frei und spontan zu äußern	ST2, ST3	2
Themen der Gespräche	Inhalte sollten authentisch und interessant sein	ST2	1

Kommunikative Strategien	Strategien müssen vermittelt werden, um Missverständnisse und Probleme zu lösen	ST9	1
Lehrkraft	Gesprächsanteil darf nicht zu viel sein	ST3	1
	Gesprächsfähigkeit ist sehr wichtig	ST3	1
	Ausführliche Strukturierungshilfen geben	ST2	1
	Wortschatzentlastung vor dem Sprechakt ist hilfreich	ST9	1
	Eigene Interessen miteinbringen	ST1	1
	Lobende Sätze sagen	ST1	1
	Lernern die Hilfe nicht verweigern	ST1	1
Redemittel und Wendungen	Können hilfreich für die Lerner sein	ST9, ST5	2
Gesprochene Sprache	Möglichkeit geben Merkmale der gesprochenen Sprache zu lernen	ST5	1
Übungen	Sollten thematisch relevant sein	ST9	1
Aussprache	Zuhören und nachsprechen	ST9	1

Gesamt 17

Schreibfertigkeit:

Texte	Texte anbieten, die Fehler beinhalten	ST4	1
	Einfache Sätze und Texte sind hilfreich	ST6	1
Vor dem Schreiben	Wortschatzarbeit erleichtert das Schreiben	ST1	1
	Mit Aufgaben die Lerner auf den Text vorbereiten	ST6	1
Schreibprozess	Sollte mit den Lernern besprochen werden	ST1	1

Kreatives Schreiben	Fördern die Schreibfertigkeit	ST1, ST6	2
	Lerner können sich in andere Welten hineinversetzen	ST1	1
	Haben mehr Zeit zum Schreiben	ST1	1
	Fördern ihre Kreativität und ihre persönliche Enzwicklung	ST1	1
	Mit kleinen Schritten beginnen	ST1	1
	Schreibentwicklung kann besser eingeschätzt werden	ST1	1
	Lehrkraft muss selbst kreatives Schreiben beherrschen	ST6	1
Kreative Übungen	Kreative Schreibaufgaben wie z.B. Cluster, Mind-Map etc.	ST6, ST1	2
Literarische Muster	Verbessert das Schreiben von Texten	ST6	1
Fehlertherapie	Hilft eigene Schwächen zu sehen	ST4	1
Vergleich von L1 und L3	Hilft die Ähnlichkeiten und Unterschiede zu sehen	ST1	1

Gesamt 18

*Hörfertigkeit:*Nicht
vorhanden

Leseferigkeit:

Zielgruppe	Berücksichtigung des Sprachniveaus der Lerner	ST3	1
Textauswahl	Ist für den FU sehr wichtig	ST3	1

	Einfache Strukturen und Alltagssprache	ST3	1
	Aktuelle Themen können das Interesse wecken	ST3	1
	Märchen entfalten Fantasie der Lerner	ST3	1
Vorlesen	Vorlesen ist in vielen Hinsichten hilfreich	ST3, ST6, ST7	3
Lehrmethoden	Fragen zum Text sind wirksam	ST3	1
Übungen	Wortschatzübungen	ST5	1
Lehrkraft	Bestimmt die Lesestrategien	ST3	1
	Steuert den Leseprozess	ST3	1
	Seine Fragen spielen eine wichtige Rolle	ST3	1
	Schweigen bewusst einsetzen	ST3	1
	Beeinflusst die Stimmung im Seminar	ST3	1
	Muss sprachliche Muster bewusst einsetzen	ST3	1
			Gesamt 16

In der Tabelle 11 sind zunächst die Anregungen für die Sprechfertigkeit vorzufinden. Anfangs wird in einer Studie erwähnt, dass Partner- oder Gruppenarbeiten sich gut dazu eignen, die Sprechangst der Lerner zu minimieren. Diese Kenntnis ist sehr wichtig, da die Sprechangst, die Lerner davon abhält sich am Unterricht zu beteiligen oder überhaupt zu kommunizieren. Dies wird in der jeweiligen Studie wie folgt geäußert:

„Wer vor einer großen Gruppe sprechen muss, bekommt es oft mit der Angst zu tun. Partner- und Gruppenarbeit sind zum Üben der Sprechfertigkeit wesentlich geeigneter, zumal mehr Schüler beteiligt sind.“ (ST2)

Außerdem sollte darauf geachtet werden, den Lernern die Möglichkeit zum freien und spontanen Sprechen zu geben. Diese Anregung wird in zwei unterschiedlichen Studien betont,

welches beweist, dass dies ein wichtige Voraussetzung für die Sprechkompetenz ist. Die Sprechfertigkeit kann nur verbessert werden, wenn der Lerner viel Gelegenheit zum Sprechen bekommt und versucht, sich frei auszudrücken. Aus diesem Grund sollten den Lernern mehr Chancen zum Kommunizieren gegeben werden. Eine Beispielaussage dazu lautet:

„Sie muss den Studenten die Möglichkeit geben, sich frei zu äußern und muss zugleich die Richtigkeit der Aussagen beachten.“ (ST3)

Ein zusätzlicher Vorschlag zur Förderung der Sprechfertigkeit bezieht sich auf die Auswahl der Gesprächsthemen. Es wird betont, dass die Inhalte der Gespräche interessant und authentisch sein sollten, denn auf diese Weise könnte die Motivation gesteigert und das Sprechen vereinfacht werden. Die Bedeutung der Kommunikativen Strategien für das Sprechen werden ebenfalls in einer Studie betont, denn durch sie können Schwierigkeiten verhindert werden. Sie helfen nicht nur den Lernern beim Kommunizieren, sondern beugen auch Missverständnisse vor.

Im weiteren Verlauf der Tabelle 14 ist auffallend, dass in verschiedenen Studien besonders den Lehrkräften unterschiedliche Anregungen gegeben werden. Zunächst einmal wird wieder akzentuiert, dass die Lehrenden nicht mehr am Gespräch teilnehmen sollten als die Lerner und dass die Lernenden immer diejenigen sein sollten, die mehr zu Wort kommen. Jedoch wird auch unterstrichen, dass die Gesprächsfähigkeit der Lehrkraft sehr wichtig ist. Ohne die effektive Gesprächsfähigkeit der Lehrenden können die Lerner ihre eigenen Sprechkompetenzen nicht entwickeln. Dies wird in der diesbezüglichen Studie folgendermaßen geäußert:

„Die Gesprächsfähigkeit der Lehrkraft ist die wichtigste Voraussetzung für die Gesprächsfähigkeit der Studenten.“ (ST3)

Die Lehrkräfte spielen im Fremdsprachunterricht eine zentrale Rolle, da sie diejenigen sind, die die Entwicklungen der Sprachkompetenzen der Lerner am meisten beeinflussen. Lehrer sollten vor einer sprachlichen Handlung den Lernern Strukturierungshilfen geben und

ihnen genügend Zeit zum Überlegen lassen. So können die Lerner auf das Sprechen vorbereitet werden und fühlen sich aufgrund von Unwissen oder Zeitdruck nicht überfordert. Dies wird in der jeweiligen Studie wie folgt ausgedrückt:

„Es wäre ratsam dem Lerner ausführliche Strukturierungshilfen zu geben, damit die sprachlichen Handlungen geplant werden können. Demnach sollte ihm vom Lehrenden Zeit gelassen werden, damit er seine Äußerungen durchdenken und vorbereiten kann.“ (ST2)

Das Sprechen ist ein komplizierter Prozess, der von den Lehrern vorher vorbereitet werden muss. Aus diesem Grund wird vor dem Sprechakt eine Wortschatzentlastung empfohlen. Zusätzlich dazu wird betont, dass das Interesse der Lerner geweckt wird, wenn die Lehrenden ihre eigenen Interessen mit in den Fremdsprachunterricht einbringen.

Nicht zu vergessen ist auch, dass die Lehrenden mit Hilfen den Lernern beiseite stehen, ihre Probleme vorbeugen oder beheben können. Zudem können die Lehrkräfte durch Lobe die Lerner motivieren und ihren Spaß an dem Fremdsprachunterricht steigern. Zudem darf nicht vergessen werden, dass die harmonische Lernumgebung sehr wichtig ist. Aus diesem Grund sollte besonders auf diese zwei Punkte viel Acht gegeben werden. Einige dieser Äußerungen sind folgende:

„Die Hilfe der Lehrkraft ist ein Vorteil für die Studierenden, da sie bei ihren Schreibblockaden oder auch bei einfachen Worterklärungen oder Strukturerklärungen die Hilfe der Lehrkraft gerne aufgreifen.“ (ST1)

„Dabei sollen alle Studierenden ihre Aufmerksamkeit dem Gedicht geben und zuhören, auch die Lehrkraft soll hierbei volle Teilnahme zeigen, und häufig lobende Sätze zur Verstärkung des Selbstwertgefühls sagen.“ (ST1)

Im weiteren Verlauf der Tabelle 14 ist die Anregung zur Verwendung der Redemittel und Wendungen zu sehen. Diese helfen den Lernern beim Sprechen und Vereinfachen die Kommunikation. Außerdem wird empfohlen, den Lernenden die Merkmale der gesprochenen Sprache zu vermitteln. Es ist wichtig, dass die Lernenden die Besonderheiten der

gesprochenen Sprache verstehen, um überhaupt selbst sprechen zu können. Diese Aussagen sind in den Studien folgendermaßen formuliert:

„Diese Strukturen sind entweder Redemittel oder feste Wendungen, die dem Lerner behilflich sind, in dem Sprechakt voranzukommen und dienen auch als Leitfaden für die Alltagssituationen in Bezug auf das Zielsprachenland.“ (ST9)

„Zur Entfaltung des Sprechens, bzw. der mündlichen Kommunikation sollte man den Lernenden die Gelegenheit geben, die Merkmale der gesprochenen Sprache zu kennen und sie mittels verschiedener Übungen im FSU und auch in außerunterrichtlichen Bereichen zu üben.“ (ST5)

Die Übungen, die die Sprechkompetenz fördern sollen, sind ebenfalls von großer Bedeutung. Sie sollten nicht nur thematisch relevant sein, sondern auch auf dem Vorwissen der Lerner basieren. Ansonsten kann es sein, dass das Interesse an der Sprechsequenz abschwächt und die Lerner sich sogar aufgrund von Unwissen überfordert fühlen.

Die letzte Anregung zur Sprechfertigkeit ist die korrekte Sprechweise. Es ist schwer für Fremdsprachenlerner die Aussprache der neu zu erlernenden Sprache zu beherrschen, da sie sich nicht in dem Zielsprachenland befinden. Sie werden mit der Zielsprache nur im Fremdsprachenunterricht konfrontiert, was dazu führen kann, dass sie die richtige Intonation nur selten zu hören bekommen. Deshalb wird empfohlen, zunächst die Lerner zum Zuhören zu bringen und sie dann zum Nachsprechen zu ermutigen.

In der Tabelle ist anschließend wieder auffällig, dass keine spezifischen Anregungen oder Vorschläge zur Verbesserung der Hörfertigkeit gemacht wurden. Da unter den zehn Studien, die analysiert wurden, keine sich mit der Hörfertigkeit beschäftigt, wurden auch keine Vorschläge für die Förderung der Hörkompetenz festgestellt. Dies wird jedoch als negativ bewertet, da das Hören und Verstehen gesprochener Sprache eine grundlegende Fähigkeit für den Spracherwerb sind. Deshalb sollten nach Anregungen geforscht werden, um die Hörfertigkeit zu fördern.

Im weiteren Verlauf der Tabelle, sind die Empfehlungen für die Schreibfertigkeit zu sehen. Texte spielen für die Schreibkompetenz eine große Rolle und sollten daher sorgfältig ausgesucht werden. Es wird empfohlen Texte anzubieten, die verschiedene Arten von Fehlern beinhalten, damit die Lerner auf diese aufmerksam werden. Außerdem wird vorgeschlagen einfache Texte mit einfachen Satzstrukturen im Fremdsprachunterricht zu verwenden, um ihre Schreibkompetenzen zu entwickeln und sie nicht zu überfordern.

Des Weiteren wird vorgeschlagen, vor dem Schreiben eine Wortschatzentlastung durchzuführen, damit das Schreiben den Lernern erleichtert wird. Eine Wortschatzentlastung ist von großer Bedeutung, da unbekannte Wörter auf diese Weise geklärt werden können. Zudem sollten die Lerner durch Übungen auf den Text vorbereitet werden, damit ihr Vorwissen aktiviert wird und sie sich auf diese Weise auf den Text, den sie verfassen müssen, vorbereiten können. Diese Vorschläge werden in den Studien folgendermaßen ausgedrückt:

„Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wortschatzarbeit am Anfang in diesem Unterricht den Schreibvorgang in der Erarbeitungshase erheblich erleichterte.“ (ST1)

„Deswegen ist es wichtig die Schüler vor dem Schreiben mit kreativen Übungen auf die erwarteten Texte vorzubereiten. (ST6)

Eine weitere wichtige Anregung ist die Besprechung des Schreibprozesses. Denn Lerner können sich überfordert fühlen, wenn ihnen nicht mitgeteilt wird, was von ihnen verlangt wird. Deshalb sollten offenstehende Fragen geklärt und der Schreibvorgang explizit erklärt werden.

Um die Schreibfertigkeit zu fördern, eignen sich besonders kreative Schreibmethoden. Dies wurde in zwei unterschiedlichen Studien festgestellt. Dadurch können die Lerner ihre Texte besser gestalten, weniger Fehler machen und motivierter arbeiten. Da diese Ergebnisse, Ziele der Schreibfertigkeit sind, wird empfohlen kreatives Schreiben im Fremdsprachunterricht einzusetzen. Eine diesbezügliche Aussage ist folgende:

„Mit dieser Dissertation ist man zum Ergebnis gekommen, dass der Einsatz kreativer Schreibmethoden die Schreibfertigkeit der Studierenden im ersten Studienjahr förderte, dass diese Schreibmethoden die Studierenden in der Versuchsgruppe ganzheitlich angesprochen, ihre Schreibfreude erhalten, ihre Gestaltungskraft fördert und zur Weiterarbeit an der eigenen Sprache, dem eigenen Text ermutigt haben.“ (ST1)

Weitere positive Effekte des kreativen Schreibens sind, dass die Lerner sich dadurch in andere Welten hineinversetzen können und dass dadurch sowohl ihre Kreativität als auch ihre persönliche Entwicklung im positiven beeinflusst wird. Durch das kreative Schreiben haben die Lerner auch mehr Zeit zum Schreiben und können daher ihrer Fantasie freien Lauf lassen. Es ist nur wichtig, mit kleinen Schritten zu beginnen und schrittweise vorzugehen. Dies wird in der jeweiligen Studie wie folgt ausgedrückt:

„Erwähnenswert ist es außerdem, dass es im kreativen Schreiben sinnvoll ist, mit Schreibanfängern zunächst mit kleinen Schritten anzufangen.“ (ST1)

Eine andere positive Eigenschaft des kreativen Schreibens ist, dass die Schreibentwicklung der Lerner dadurch einfacher eingeschätzt werden kann. Somit können ihre Schreibkompetenzen leichter beobachtet und verfolgt werden, welches besonders zu Gunsten des Lehrenden ist. Jedoch wird betont, dass die Lehrkraft selbst kreatives Schreiben beherrschen muss, um überhaupt die kreativen Schreibmethoden anwenden zu können. Eine dieser Äußerungen ist folgende:

„Die Lehrkräfte haben durch diese Verfahren die Möglichkeit, die individuelle Schreibentwicklung der Studierenden besser einzuschätzen und könne entsprechende Fördermaßnahmen ergreifen.“ (ST1)

Des Weiteren werden in zwei Studien verschiedene kreative Schreibaufgaben aufgezählt, die die Schreibfertigkeit der Lerner im positiven beeinflussen können.

„Allein die Clustermethode entwickelt bei den Kindern große Hilfe, um einen Text im Kopf herzustellen, denn alle Wörter werden bekannt gegeben, aufgeschrieben und im Wortschatz vertieft. (ST6)

„Diese Kreativität wurde versucht mit den verschiedenen kreativen Schreibmethoden wie Clustering, Mind-Mapping, Wörterbörse, seelenreise und automatisches Schreiben hervorzubringen, was auch in dem Unterricht festzustellen war.“ (ST1)

Zusätzlich zu diesen Vorschlägen wird hinzugefügt, dass literarische Muster im Schreibunterricht verwendet werden sollten, da sie die Schreibkompetenz der Lerner verbessern. Außerdem wird es als hilfreich angesehen, wenn die Lerner auf ihre eigenen Fehler bewusst gemacht werden und sowohl die Ähnlichkeiten als auch die Unterschiede ihrer Muttersprache und ihrer Zielsprache kennen. Manche dieser Aussagen lauten wie folgt:

„Dass sich die Lernenden mit ihren Fehlern wissentlich befassen, gibt die Möglichkeit, darüber Bescheid zu wissen, wo ihre Schwierigkeiten liegen und wie sie selbst korrigieren können.“ (ST4)

„Der Lerner kann sich durch induktives Verfahren selbständig Ähnlichkeiten und Unterschiedlichkeiten beider Sprachen auf der grammatischen, lexikalischen, oder orthographischen Ebene erarbeiten.“ (ST4)

Zuletzt sind in der Tabelle die Anregungen für die Lesefertigkeiten zu finden. Auffallend ist hier, dass sich besonders ST3 mit der Lesefertigkeit sehr beschäftigt hat. Zunächst einmal wird empfohlen, in der Lesesequenz auf das Sprachniveau der Lerner zu achten. Dementsprechend sollten die Lesetexte sorgfältig ausgewählt werden, denn neben dem Sprachniveau spielt auch die geeignete Textauswahl eine wichtige Rolle. Die Lesetexte sollten einfache Strukturen beinhalten und in Alltagssprache verfasst worden sein. Auf diese Weise kann das Lesen vereinfacht werden. Außerdem wird empfohlen, Lesetexte, die sich mit aktuellen Themen beschäftigen, auszusuchen, damit das Interesse der Lerner auch geweckt

werden kann. An dieser Stelle eignen sich auch Märchen, da sie die Fantasie der Lerner entfalten können. Einige dieser Anregungen in den Studien lauten wie folgt:

„Wir stimmen dem Autor zu, und sind der Meinung, dass Texte je nach Niveau des Lerners ausgesucht werden müssen, um für den Leser sprachliche und schematische Schwierigkeiten zu ersparen.“ (ST3)

„Das zeigt, dass man durch Lesen sprachliche Mittel für die eigene Sprachproduktion findet. Deshalb ist die Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht sehr wichtig.“ (ST3)

„Es wäre vielleicht nützlicher einen Text zu wählen, der mehr der Alltagssprache entspricht und einfache Strukturen beinhaltet. Ein Text mit aktuellem Thema könnte den Interessenbereich der Studenten mehr aktivieren, (...)“ (ST3)

Um die Aussprache der Lerner zu verbessern, wird empfohlen die Lerner laut vorlesen zu lassen. Somit kann sowohl ihre Aussprache als auch ihr Wortschatz und ihre Grammatik gefördert werden. Ein weiterer Vorteil des Vorlesens ist, dass die Lerner dadurch ihre Sprechhemmungen überwinden und somit auch an Selbstbewusstsein gewinnen können. Des Weiteren wurde festgestellt, dass die Lehrmethode Frage-Antwort sich ebenfalls für den Leseunterricht eignet, da auf diese Weise ihre Textverständnis überprüft werden kann. Es wird jedoch empfohlen, Wortschatzhilfen oder Übungen zum Lesetext bereitzustellen, damit unwissende Begriffe nicht zu Panik oder Überforderung führen. Diese Vorschläge sind in den Studien folgendermaßen formuliert worden:

„Solche Übungen können dabei hilfreich sein, wenn der Leser aufgrund geringer Wortschatzkenntnisse, Unsicherheiten beim Identifizieren von Wortbildern, bei Erkennung und Zuordnung unbekannter und schwieriger Wörter mit Bezug auf bekannte Wortbausteine oder bei Erschließung von Kontext Probleme hat.“ (ST5)

„Durch das Lesen wird nicht nur die Aussprache verbessert, sondern auch die Grammatik und der Wortschatz erweitert.“ (ST3)

„Denn sie werden anschließend vor der Klasse laut vorgelesen (LHB 63). Somit lösen sich auch die Sprach- und Schreibhemmungen auf, denn die Meinungen des Schülers werden gegenseitig vorgestellt, darüber diskutiert und zum Schluss überarbeitet.“ (ST6)

Zudem wird eine Lehrmethode empfohlen, die nicht nur die Lesekompetenz der Lerner fördert, sondern auch ihre allgemeinen Sprachkompetenzen. Diese Lehrmethode findet statt, in dem die Lerner selbst Fragen zu einem Lesetext erstellen und diese auch selbst beantworten müssen. Auf diese Weise lernen sie selbst eigene Fragen zu formulieren und auch auf diese zu Antworten zu geben. Dies wird in der jeweiligen Studie wie folgt erklärt:

„Sie müssen ein Problem erstellen, in diesem Fall die Frage. Natürlich gehört zu einem Problem auch die Lösung, also die passende Antwort. Es ist nicht zu bestreiten, dass diese Methode einen intensiven Denkprozess beansprucht.“ (ST3)

In der Tabelle sind Anregungen für die Lehrkraft zu sehen. Die Lehrkraft spielt, wie bei den anderen Sprachkompetenzen auch, für die Entwicklung der Lesekompetenz eine wichtige Rolle, da der Lehrende die Möglichkeit hat, die Lesestrategien selbst zu bestimmen. Außerdem steuert die Lehrkraft auch den Leseprozess, welches für die Förderung der Lesekompetenz von großem Belang ist. Denn die Aufgabe der Lehrkräfte ist nicht nur das Auswählen von Texten, sondern auch die aktive Lenkung des Leseprozesses, welches das Vermitteln von Lesestrategien, die Anregung zu Diskussionen oder das Geben eines Feedbacks beinhaltet. Anhand eines effektiven Leseprozesses kann der Lehrende sicherstellen, dass der Lesetext auch verstanden wird, welches für die Entwicklung der Lesekompetenz wichtig ist. Des Weiteren wird betont, dass die Fragen der Lehrkraft ebenfalls bedeutend sind, jedoch wird hier auch empfohlen auf die Schweigepausen, die eingelegt werden, zu achten. Da ein längeres Schweigen von einer Lehrkraft dazu führen kann, dass der Lernende sich unsicher fühlt, ist es von Bedeutung, dass der Lehrende auch diesen Aspekt berücksichtigt. Zusätzlich wird ergänzt, dass die Lehrkraft für die Stimmung im Seminar verantwortlich ist und deshalb für eine harmonische Lernatmosphäre sorgen sollte. Zum

Schluss wird betont, dass die Lehrkraft sich bewusst sein sollte, wie sprachliche Muster gezielt eingesetzt werden müssen. Manche dieser Empfehlungen lauten in der Studie wie folgt:

„Unseres Erachtens spielt hier die Lehrkraft eine große Rolle, denn sie legt fest, wie sie die institutionsspezifischen Ziele mit Lesen verwirklicht. Ihr steht frei, welche Lesestrategien sie anwendet. Oder wie sie diesen Prozess realisiert.“ (ST3)

„Im fragend-entwickelndem Unterricht spielen die Fragen der Lehrende eine wichtige Rolle.“ (ST3)

„Das bewusste Schweigen der Lehrkraft im Unterricht erfordert jedoch Selbstkontrolle und Erfahrung. Auch der richtige Einsatz ist von großer Bedeutung. Schweigen in unpassenden Situationen kann zu Unsicherheit bei den Studenten führen.“ (ST3)

Tabelle 12

Allgemeine Ergebnisse der Metasynthese

Kategorie	Subkategorie	Codes	Frequenz
<i>Lehrwerkanalyse:</i>			
Menschen A1	Viele Wortschatzübungen vorhanden	ST9	1
	Auswahl an Aufgaben ist unterschiedlicher und mit mehreren Antwortmöglichkeiten aufgebaut	ST6	1
	Sprechübungen nach GER passend aufgebaut	ST9	1
	Ist ein handlungsorientiertes kommunikatives Lehrwerk	ST9	1
	Beinhaltet relevante und vertraute Themen	ST9	1
	Ist kreativer aufgebaut als „Deutsch Schülerbuch“	ST6	1
	Arbeitsbuch des Lehrwerkes „Menschen A1.2“ hat einen systematischen Aufbau	ST6	1

	Lesetexte beziehen sich auf die Kultur der Zielsprache und Lehren Kultur und neue Vokabeln	ST7	1
	Allgemeiner Wortschatz ist nicht genug umfangreich	ST9	1
	beinhaltet eine begrenzte Anzahl von Lesetexten	ST7	1
Wie bitte?	eignet sich besser, um die Lesekompetenz zu vermitteln	ST7	1
	Aufbau und die Anzahl der Lektionen ist vielfältiger als „Menschen A1.1“	ST7	1
	Lesetexte fokussieren sich mehr auf das Vokabular, die Verständnisfähigkeit und das Grundwissen	ST7	1
	Versucht unterschiedliche Formen der Zielsprache wie die Grammatik, die Kultur und die Lesefertigkeit beizubringen	ST7	1
	Beinhaltet mehr Lesetexte als „Menschen A1.1“	ST7	1
	Viele Wortschatzübungen vorhanden	ST10	1
	Lernstufe und Niveau ist geeignet und überfordert nicht	ST10	1
	Verfügt über authentische Texte	ST10	1
	Anweisungen in der Muttersprache helfen den Lernern mit dem Lehrbuch umzugehen	ST10	1
	Im Arbeitsbuch sind fast keine Sprechaufgaben	ST10	1
	Als Sozialform gibt es nur Partnerarbeiten	ST10	1
	Blasse Farben und Module sind ineinander verflochten	ST10	1

	Immer die gleiche Art von Übungen vorhanden	ST10	1
	Lehrwerk bietet keine sprachliche Vielfalt	ST10	1
Deutsch	Fast alle Aufgaben sind mit einer Antwort begrenzt	ST6	1
	Fast nur gesteuerte Schreibaufgaben	ST6	1
	keine Tipps oder spielerische Anweisungen	ST6	1
	Keine ausführlichen Schreibaufgaben vorhanden	ST6	1
	Keine genügenden kreativen Schreibaufgaben im Lehrbuch	ST6	1
	Keine kreative Schreibaufgabe im Arbeitsbuch vorhanden	ST6	1

Gesamt 30

Vergleich bilingualer Gruppe und DaF Gruppe:

DaF Gruppe	Fühlen sich im Schreibprozess unzureichend	ST8	1
	Stellen mehr Fragen als bilinguale Lerner	ST8	1
	Schlagen häufiger Wörter nach	ST8	1
	Finden die Lehrmethode „Lautes denken“ positiver als die bilingualen Lerner	ST8	1
Bilinguale Gruppe	Arbeiten selbstständiger in aufbauenden Schreibaufgaben	ST8	1
	Achten mehr auf die Aufgabe	ST8	1
	Nutzen mehr verbale Satzarten beim schreiben	ST8	1
	Verwenden mehr Wörter	ST8	1
	Bessere Grammatikkenntnisse	ST8	1

Gesamt 9

In der Tabelle 12 sind die allgemeinen Ergebnisse der Metasynthese abgebildet. Da in vier Studien eine Lehrwerkanalyse durchgeführt wurde, wurden in dieser Tabelle die Ergebnisse dieser Analysen dargestellt. Zunächst einmal sind die erhobenen Daten des Lehrwerks „Menschen A1“ zu sehen. Es wurde festgestellt, dass das Lehrwerk „Menschen A1“ viele Wortschatzübungen beinhaltet und dass die Auswahl an Aufgaben unterschiedlicher und mit mehreren Antwortmöglichkeiten aufgebaut worden ist. Des Weiteren wurde betont, dass die Mehrheit der Sprechübungen den Vorstellungen des GER entsprechen, welches positiv bewertet werden kann. Außerdem wird das Lehrwerk für seinen handlungsorientierten und kommunikativen Aufbau gelobt. Zusätzlich wird unterstrichen, dass „Menschen A1“ relevante und vertraute Themen beinhaltet und im Allgemeinen kreativer ist als „Deutsch Schülerbuch“. Es ist äußerst wichtig, dass ein Lehrwerk kreativ aufgebaut ist, da es nicht nur die Entwicklung der Sprachkenntnisse beeinflusst, sondern auch die Entwicklung des Lernalters. Daher sollte der kreative Aufbau eines Lehrwerks berücksichtigt werden. Es wird in ST6 auch gelobt, dass das Arbeitsbuch des Lehrwerkes „Menschen A1.2“ einen systematischen Aufbau aufweist. In ST7 wird auch unterstrichen, dass die Lesetexte im Lehrwerk die Zielsprachkultur und neue Vokabeln lehren. Trotz dessen aber ist der allgemeine Wortschatz im Lehrwerk nicht ausreichend, welches problematisch ist, da ein umfangreicher Wortschatz für das Lernen einer Fremdsprache unumgänglich ist. Zudem wird kritisiert, dass die Anzahl der Lesetexte im Lehrwerk nur begrenzt sind. Einige Äußerungen, die diese Befunde bestätigen sind folgende:

„Im Kursbuch Menschen A1 gibt es viele Übungen, die den Wortschatz und die Redemittel abdecken.“ (ST9)

„Der Wortschatz im Kursbuch Menschen A1 wird durch ein kompaktes Bildlexikon wiedergegeben, das für die Lernenden nicht ausreichend umfangreich ist.“ (ST9)

„Anhand der Analyse kann gesagt werden, dass das Kursbuch Menschen A1 nach den GER-Kriterien im Hinblick auf die Sprechfertigkeit im Großen Teil angemessen ist.“ (ST9)

„Dies wiederum ist ein Beweis, dass dieses DAF-Kursbuch Menschen A1 ein handlungsorientiertes kommunikatives Lehrwerk ist, wie es auch nach GER sein sollte.“ (ST9)

„(...) ist ein Beispiel dafür, dass es für die A1 Stufen Lernenden der Thematischen Relevanz nach GER anpasst und vertraute Themen durchführt.“ (ST9)

„Der erst auffällige Punkt ist, dass die Lehrwerke aus den privaten Schulen (Schritte und Menschen) viel kreativer aufgebaut sind als das Lehrwerk für die staatliche Schule (Deutsch).“ (ST6)

„Die Lesetexte beziehen sich auf die Kultur der Zielsprache und Lehren zu gleich die Kultur und auch neue Vokabeln.“ (ST7)

„Das Lehrwerk „Menschen A1.1“ beinhaltet eine begrenzte Anzahl von Lesetexten, was das Lehren mittels dieser Texte somit einschränkt.“ (ST7)

Im weiteren Verlauf der Tabelle sind die Befunde zum Lehrwerk „Wie bitte? A1.1“ zu finden. Erstens wird hervorgehoben, dass das Lehrbuch „Wie bitte? A1.1“ im Vergleich zu „Menschen A1.1“ eine effektivere Vermittlung der Lesekompetenz ermöglicht. Außerdem wird das Lehrwerk im Hinblick auf den Aufbau, auf die Lektionen und auf die Lesetexte gelobt. Denn es sind mehr Lesetexte im Lehrwerk „Wie bitte? A1.1“ vorhanden als im Lehrwerk „Menschen A1.1“. Diese Lesetexte fokussieren sich auf das Vokabular, die Verständnissfähigkeit und das Grundwissen, welche sehr wichtig für das Erlernen der Lesekompetenz sind. Zudem wird hinzugefügt, dass die Lesetexte authentisch sind und dass die Lerner nicht mit schwierigen Vokabeln oder Satzstrukturen überfordert werden, welches positiv zu bewerten ist. Des Weiteren wird auch gelobt, dass viele Wortschatzübungen im Lehrwerk auftauchen und dass Anweisungen in der Muttersprache den Lernern helfen mit dem Lehrbuch umzugehen. Jedoch wird kritisiert, dass es im Arbeitsbuch fast keine Sprechaufgaben gibt, welches negativ für die Entwicklung der Sprechfertigkeit ist. Die Sprechkompetenz ist eine schwierige Fertigkeit, die mit vielen Übungen und Aufgaben geübt werden sollte. Aus diesem Grund wird dies als negativ betrachtet. Zudem wird kritisiert, dass es nur Aufgaben in Partnerarbeiten gibt und das andere

Sozialformen, wie z. B. Gruppenarbeiten vernachlässigt werden. Des Weiteren wird unterstrichen, dass das Lehrwerk sehr blass gestaltet worden ist und dass die Module sehr ineinander verflochten sind. In diesem Sinne wird auch betont, dass dies zu Verwirrung führen kann. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass in dem Lehrwerk immer dieselben Übungen zu finden sind und es keine sprachliche Vielfalt anbietet. Einige dieser Aussagen lauten wie folgt:

„(...) ist mit dem Aufbau und der Anzahl der Lektionen erheblich vielfältiger als das Lehrwerk „Menschen A1.1“. (ST7)

„Die Untersuchung zeigt, dass das Lehrwerk „Wie bitte? A1.1“ wesentlich mehr Lesetexte beinhalten tut, (...)“ (ST7)

„Es gibt im Lehrwerk „Wie bitte? A1.1“ viele Wortschatzübungen.“ (ST10)

„Das Lehrwerk „Wie bitte? A1.1“ verfügt authentische Texte wie zum Beispiel Einkaufsgespräche, Interviews usw.“ (ST10)

„In dem Lehrwerk gibt es hauptsächlich Partnerarbeit, (...)“ (ST10)

„Das Lehrwerk bietet keine sprachliche Vielfalt, (...)“ (ST10)

Im weiteren Verlauf der Tabelle sind die Analysebefunde des Lehrwerks „Deutsch Schülerbuch“ zu finden. Im Allgemeinen wird erkennbar, dass die Schreibaufgaben im Lehrwerk negativ bewertet werden. Es wird betont, dass fast alle Aufgaben im Lehrwerk mit nur einer Antwort begrenzt sind und dass es fast nur gesteuerte Schreibaufgaben gibt, welches die Schreibentwicklung nicht fördern kann. Zudem wurde festgestellt, dass es im Lehrwerk keine Tipps oder spielerischen Anweisungen gibt, welche einen negativen Einfluss auf die Lerner haben kann, da ihr Interesse nicht geweckt wird und sie aufgrund des Unwissens sich überfordert fühlen können. Ein weiterer Aspekt ist, dass es keine ausführlichen und keine ausreichenden kreativen Schreibaufgaben in dem Lehrwerk „Deutsch Schülerbuch“ gibt. Auffällig ist außerdem, dass im Arbeitsbuch keine kreativen Schreibaufgaben zu finden sind. Die diesbezüglichen Aussagen sind folgende:

„Fast alle Aufgaben sind nur mit einer Lösung begrenzt, die im Lehrerhandbuch zu sehen sind.“ (ST6)

„Jedoch enthält es fast nur gesteuerte Schreibaufgaben.“ (ST6)

„Im Lehrerhandbuch befinden sich keine Tipps oder spielerische Anweisungen für die jeweiligen Aufgaben.“ (ST6)

„Ansonsten sind in diesem Kapitel keine ausführlichen Schreibaufgaben vorhanden.“ (ST6)

„Der Themenumfang ist breit dargestellt worden, jedoch wurden das Thema oder auch nicht die Methoden des kreativen Schreibens angewendet.“ (ST6)

„Im Arbeitsbuch ist auch keine kreative Schreibaufgabe zu finden.“ (ST6)

In der Tabelle sind neben den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse auch Ergebnisse des Vergleiches von einer DaF Gruppe und einer Bilingualer Gruppe zu sehen. Es wurde herausgefunden, dass die DaF Gruppe sich im Schreibprozess unzureichend fühlt und mehr Fragen stellt als die bilinguale Gruppe. Dies zeigt, dass sie Probleme mit dem Verständnis von Texten, Aufgabenstellungen oder Anweisungen haben könnten. Außerdem wurde festgestellt, dass die DaF Gruppe häufiger Wörter im Wörterbuch nachschlägt, was beweist, dass die Lernenden, die nicht bilingual sind, Wortschatzprobleme haben könnten. Jedoch empfindet die DaF Gruppe die Lehrmethode „Lautes denken“ als positiver im Vergleich zur bilingualen Gruppe. Daher wäre es möglich, diese Lehrmethode mit einer DaF Gruppe durchzuführen. Einige dazugehörige Aussagen sind folgende:

„Bei dem Versuch, die aufbauende Schreibaufgabe der DaF-Gruppe zu analysieren, werden die Situationen, in denen sie sich unzureichend fühlten und angaben, Schwierigkeiten zu haben, als dominant angesehen.“ (ST8)

„Wenn wir beide Gruppen im Rahmen der Fragen, die sie sich selbst gestellt haben, auswerten, hat die DaF Gruppe mehr Fragen gestellt als die bilinguale Gruppe.“ (ST8)

Über die bilinguale Gruppe wurde herausgefunden, dass sie selbstständiger arbeiten, welches ein Zeichen dafür sein könnte, dass sie selbstbewusster im Sprachgebrauch sind. Zudem noch achtet die bilinguale Gruppe mehr auf die Aufgaben, nutzt mehr verbale Satzarten und verwendet mehr Wörter als die DaF Gruppe. Dies beweist, dass die bilingualen Lerner die Zielsprache eher beherrschen. Die Grammatikkenntnisse der bilingualen Gruppe sind zudem besser als die der DaF Gruppe. Manche dieser Ergebnisse werden in der Studie folgendermaßen ausgedrückt:

„Unter diesem Gesichtspunkt kann man sagen, dass die bilinguale Gruppe in der aufbauenden Schreibaufgabe während des Schreibprozesses selbstbeständiger ist als die DaF-Gruppe.“ (ST8)

„In dieser Kategorie zeigt sich, dass die bilinguale Gruppe während des Schreibprozesses mehr verbale Satzalternativen für den zu schreibenden Text produziert als die DaF-gruppe.“ (ST8)

„Beim Betrachten der obigen Tabelle fällt zunächst auf, dass die türkisch-deutsch bilinguale Gruppe sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben mehr Wörter verwendet als die DaF-Gruppe.“ (ST8)

Tabelle 13

Vorschläge für die Zukunft

Kategorien	Subkategorien	Codes	Frequenz
<i>Lehrmethoden</i>	Berücksichtigung der Bedürfnisse	ST2	1
	Kursbuch und Arbeitsbuch zusammen verwenden	ST9	1
	Freie Wahl zwischen verschiedenen Lehrbüchern	ST6	1
	Spontaneität erweckt Interesse	ST1	1
	Vorplanung der Lehr und Lernziele	ST3	1
	Gleichberechtigung der Fertigkeiten	ST5	1

	Projektarbeiten sollten eingesetzt werden	ST10	1
	Lieder und Kurzgeschichten sollten nicht fehlen	ST10	1
<i>Motivation</i>	Musik motiviert die Lerner	ST6	1
	Zu Wort kommen motiviert die Lerner	ST1	1
<i>Lehrwerke</i>	Die Gestaltung der Schülerbücher, die Vielfalt der Aufgaben und Aufgabenstellungen soll berücksichtigt werden	ST6	1
	Es soll viel mehr auf den Bereich „kreatives Schreiben“ eingegangen werden	ST6	1
	Die Schulbücher sollen farblich gestaltet werden	ST6, ST10	2
	Es sollen mehr Tipps zum Schreiben geliefert werden	ST6	1
	Infoboxen sind wirksam und motivierend	ST9	1
	Kommunikationskästen mit Redemitteln und festen Wendungen	ST9	1
	Anzahl der Lesetexte sollte nicht zu wenig und nicht zu viel sein	ST7	1
	Sollten die Zielsprachenkultur widerspiegeln	ST7	1
	Sollte ein ausreichendes Angebot an Übungen anbieten	ST10	1
	Verschiedene soziale Schichten sollten dargestellt werden	ST10	1
	Rollenklischees sollten vermieden werden	ST10	1
	Prominente sollten vorkommen, da sie das Interesse erwecken	ST10	1

	Deutschsprachige Länder sollten auch erwähnt werden	ST10	1
<i>Landeskunde</i>	Über Feste sprechen und schreiben	ST6	1
	Landeskunde ist motivationssteigernd und interessant	ST6, ST10	2
			Gesamt 27

In der Tabelle 13 sind die Vorschläge, die in den Studien empfohlen wurden, dargestellt. Zunächst kann aus der Tabelle entnommen werden, dass für eine positive Entwicklung der Sprachkenntnisse die Lernsituationen auf die Bedürfnisse der Lerner ausgerichtet werden müssen. Dieser Punkt gilt für alle Kompetenzen, da das Niveau der Lerner von großer Bedeutung ist und die Unterrichtssequenzen oder Lehrmaterialien nach diesem Niveau festgelegt werden müssen. Es wird den Lehrenden vorgeschlagen zwischen dem Kursbuch und Arbeitsbuch zu wechseln oder beide zu nutzen, damit möglichst viele und unterschiedliche Aufgaben und Übungen bearbeitet werden können. Es wird auch unterstrichen, dass es positiv wäre, wenn der Lehrende die Möglichkeit hätte, selbst das Lehrwerk auszusuchen. Im weiteren Verlauf der Tabelle lässt sich erkennen, dass Spontanität im Fremdsprachunterricht einen positiven Einfluss auf die Lernenden haben könnte, da Spontanität das Interesse der Lernenden wecken kann. Aus diesem Grund könnte es hilfreich sein, Spontanität in die Lernsequenzen miteinzubringen. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass die präzise Vorplanung der Lehr- und Lernziele von großer Bedeutung ist, weshalb eine detaillierte Vorausplanung des Fremdsprachenunterrichts empfohlen wird. Nicht zu vergessen ist auch, dass alle vier Kompetenzen erlernt werden müssen, um eine Sprache überhaupt beherrschen zu können. Deshalb wird vorgeschlagen, allen Fertigkeiten gleich viel Bedeutung zu geben. Weitere Vorschläge beziehen sich auf die Erarbeitung von Projektarbeiten und auf die Nutzung der Lieder und Kurzgeschichten im Fremdsprachunterricht. Einige Vorschläge lauten in den Studien folgendermaßen:

„Es wird empfohlen, das Kursbuch und das Arbeitsbuch des Lehrwerks Menschen A1 gemeinsam zu verwenden“ (ST9)

„Außerdem eine freie Wahl zwischen den verschiedenen Lehrwerken wäre auch eine Möglichkeit den Unterricht kreativ zu gestalten.“ (ST6)

„Die Spontanität erweckte bei den Studierenden ihr Interesse zum Unterricht.“ (ST1)

„Um das zu vermeiden, muss man die Lehr- und Lernziele schrittweise vorplanen.“ (ST3)

„In einem Fremdsprachenunterricht sollten Projektarbeiten eingesetzt werden, (...)“ (ST10)

Zur Steigerung der Motivation der Lernenden wird empfohlen, Musik aktiv in den Fremdsprachenunterricht einzubringen und den Lernenden vermehrt Gelegenheit zur Äußerung zu geben, denn es wurde festgestellt, dass die Teilnahme am Unterricht die Lerner motiviert. Die diesbezüglichen Aussagen sind folgende:

„Denn Musik in der Fremdsprache und in der Motivation am Lernen ist ein wichtiger Aspekt.“ (ST6)

„Besonders dass alle Studierenden zu Wort kamen, motivierte sie, am Unterricht teilzuhaben.“ (ST1)

Für zukünftige Lehrwerke wird empfohlen, auf die Gestaltung der Lehrwerke und auf die Vielfalt der Aufgaben mehr Acht zu geben. Außerdem wird vorgeschlagen, kreatives Schreiben mehr in den Lehrbüchern einzusetzen, da die kreativen Schreibmethoden einen positiven Einfluss auf die Schreibfertigkeiten haben. Zudem wird sowohl in ST6 als auch ST10 akzentuiert, dass die Lehrbücher farblich gestaltet werden sollten, damit das Interesse der Lerner geweckt werden kann. Zusätzlich wird empfohlen mehr unterstützende Hinweise und Tipps bereitzustellen, um den Lernenden die Bewältigung der Aufgaben zu erleichtern. Infoboxen werden auch vorgeschlagen, da sie sowohl wirksam als auch motivierend sind. Eine

weitere Empfehlung für zukünftige Lehrwerke ist es Kommunikationskästen einzufügen, die Redemittel und Wendungen beinhalten, da sie den Lernern als Leitfaden dienen könnten. Die Anzahl der Lesetexte sollten in den Lehrwerken ebenfalls berücksichtigt werden. Es sollten weder zu wenige als zu viele Lesetexte in den Lehrwerken vorkommen. Es wird in der ST7 auch betont, dass es wichtig ist, die Zielsprachenkultur mithilfe des Lehrwerks widerzuspiegeln. Ein ausreichendes und vielfältiges Angebot an Übungen ist ebenfalls sehr wichtig. Zudem wird empfohlen verschiedene soziale Schichten in den Lehrwerken zu zeigen und Rollenklischees zu vermeiden. Auf diese Weise kann der Lerner das Lehrwerk sowohl als realitätsnaher als auch interessanter empfinden und sich einfacher in die Personen oder das Geschehen hineinversetzen. In diesem Zusammenhang wird auch empfohlen, prominente in Lehrwerke miteinzubringen, um das Interesse zu erwecken. Als letzte Empfehlung ist in der Tabelle zu sehen, dass die Deutschsprachigen Länder in den Lehrwerken erwähnt werden sollten. Somit kann den Lernern mitgeteilt werden, wie wichtig es ist die Deutsche Sprache zu beherrschen. Manche dieser Empfehlungen lauten folgendermaßen:

„Mit dieser vorgelegten Arbeit, will man zum Schluss kommen, dass in den nächsterstellten Lehrwerken viel mehr auf den Bereich „kreatives Schreiben“ eingehen sollte.“
(ST6)

„Auch farblich sollten die Schulbücher gestaltet werden, damit die Kinder zum Unterricht, zum Lernen und zur Kreativität hingezogen werden.“ (ST6)

„(...) die Farben der Übungen könnten lebendiger sein, blasser Farben und die Pastellfarben sind nicht dazu fähig, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.“ (ST10)

„Diese Infoboxen ermutigen und motivieren die Lernenden bei der Aufgabenlösung.“
(ST9)

„Die Kommunikationskästen am Ende der jeweiligen Lektionen enthalten Redemittel und feste Wendungen als Leitfaden für Alltagssituationen im Zielsprachenland.“ (ST9)

„Beim Erstellen eines Lehrwerkes sollten die Texte, die das Lesen beibringen wollen, mehr die Kultur der Zielsprache spiegeln und die Anzahl der Lesetexte sollte nicht zu oft und nicht zu wenig auftreten.“ (ST7)

„Das Leben auf dem Land könnte für die Lernenden aus der Stadt interessant sein und manche Lernenden könnten Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten interessant finden.“ (ST10)

„Rollenklischees sollten vermieden werden, denn es wird mit der Zeit langweilig für die Lernenden; sie wollen etwas Außergewöhnliches sehen als sonst.“ (ST10)

„Diese Länder sollten im Rahmen der deutschsprachigen Landeskundevermittlung auch im Lehrwerk erwähnt werden und es sollten im Lehrwerk Seiten mit der Flagge und der Landkarte dieser Länder geben.“ (ST10)

In der Tabelle 13 sind zuletzt Vorschläge für Landeskunde vorhanden. Hier wird betont, dass es nützlich wäre, im Fremdsprachunterricht über Feste zu sprechen und zu schreiben. Auch sind Landeskundliche Aufgaben fördernd, da die Lerner durch diese Aufgaben die Kultur des Zielsprachenlandes lernen können. Die Kultur eines fremden Landes erweckt meistens das Interesse und ist zudem motivationssteigernd.

Tabelle 14

Sollte in zukünftigen Forschungen erforscht werden

Kategorien	Subkategorien	Codes	Frequenz
<i>Lehrende und Lerner</i>	Sprache der Lehrenden und sprachliche Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erforschen	ST8	1
<i>Klassenkommunikation</i>	die Klassenkommunikation an der Hochschule in der Türkei erforschen	ST3	1

<i>Schreibprozess</i>	Untersuchen, ob die im Schreibprozess beobachteten Einstellungen in der Praxis umgesetzt und effektiv geübt werden	ST8	1
<i>Bilinguale Lerner und DaF Lerner</i>	Vergleich von bilingualen Lernern und DaF lernen machen	ST8	1
	untersuchen, wie die Schreibkompetenz der bilingualen und fremdsprachigen Lernenden weiter vertieft werden kann	ST8	1
	Forschungen über den Effekt anderer Arten von verschiedenen Schreibkontexten auf den Schreibprozess	ST8	1

Gesamt 6

In der letzten Tabelle sind die Wissenslücken zu sehen, die noch erforscht werden sollten. Jedoch ist auffällig, dass nur zwei von acht Studien die Aspekte, bei denen es einen Untersuchungsbedarf gibt, nennen. Zunächst einmal wird betont, dass die Sprache des Lehrenden und die Interaktion zwischen dem Lerner und dem Lehrer untersucht werden sollte. Besonders durch Untersuchungen der Interaktion zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden könnten Ergebnisse erzielt werden, durch die die Sprachkenntnisse der Lerner gefördert werden können. Zudem sollte die Klassenkommunikation unter sich erforscht werden, welches ebenfalls von großem Belang sein könnte. Darüber hinaus wird betont, dass es wichtig ist zu untersuchen, ob die im Schreibprozess beobachteten Einstellungen in der Praxis tatsächlich umgesetzt und effektiv geübt werden oder nicht. Es wird auch vorgeschlagen, weitere Vergleiche zwischen bilingualen Lernern und DaF Lernern zu machen und somit zu untersuchen, wie die Schreibfertigkeiten erweitert werden können. Außerdem sollte erforscht werden, welchen Effekt andere Schreibmethoden auf den Schreibprozess haben. Durch diese Untersuchung, kann festgestellt werden, welche Schreibmethoden die

Schreibkompetenzen der Lerner fördern und entwickeln könnten. Manche Aussagen lauten in den Studien wie folgt:

„Dadurch könnte sich die Anzahl der empirischen Forschungen im Hinblick auf die Klassenkommunikation an der Hochschule in der Türkei vermehren.“ (ST3)

„(...) können andere Arten von verschiedenen Schreibkontexten mit einbezogen werden, um mehr über den bilingualen und fremdsprachigen Schreibprozess zu erfahren und dadurch die inhaltlichen Vorgehensweisen des Schreibunterrichts für eine effiziente Schreibfähigkeit zu verbessern.“ (ST8)

Teil 5

Fazit und Empfehlungen

In diesem Abschnitt werden die Forschungsfragen beantwortet. Dafür werden als erstes die Ergebnisse der systematischen Literaturanalyse und anschließend die Ergebnisse der Metasynthese zusammengefasst und erläutert.

- *Wann wurden die Studien durchgeführt?*

Es wurde ermittelt, dass im Jahr 2018 das Thema "Vermittlung oder Förderung der Sprachfertigkeiten in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache" am häufigsten Gegenstand der Forschung war. In den Jahren 2017 und 2021 wurden jeweils drei Studien durchgeführt, während in den Jahren 2004, 2011, 2013 und 2023 jeweils zwei Untersuchungen stattfanden.

- *An welcher Universität wurden die Studien durchgeführt?*

Die Ondokuz Mayıs Universität wurde als die Institution identifiziert, an der die meisten Forschungen zu diesem Thema durchgeführt wurden. In der Trakya Universität und Necmettin Erbakan Universität fanden jeweils vier Untersuchungen statt. In der Çukurova Universität und Marmara Universität wurde das Thema jeweils dreimal erforscht.

- *Wird das Thema von Masterstudenten oder Doktorstudenten häufiger untersucht?*

In der systematischen Literaturanalyse wurden insgesamt 28 Primärstudien untersucht. Dabei zeigte sich, dass 15 dieser Primärstudien Doktorarbeiten und 13 Masterarbeiten umfassten. Aus diesen Ergebnissen lässt sich erschließen, dass das Thema „Vermittlung oder Förderung der Sprachfertigkeiten in der DaF Didaktik“ sowohl von Masterstudierenden als auch von Doktoranden gleichermaßen bevorzugt wird.

- *Um welche Art von Stichprobengruppe handelt es sich bei den Primärstudien?*

Es ist zu betonen, dass von den 28 Primärstudien 20 mit Studierenden, zwei mit Schülern und nur eine mit Dozenten durchgeführt wurde. Dies verdeutlicht eine starke

Differenz und unterstreicht die Notwendigkeit weiterer Forschungen, die sowohl Schüler als auch Dozenten einschließen. Denn es ist wichtig festzustellen, wie beispielsweise Schüler, jüngerer Altersgruppen auf gewisse Lehrmethoden oder Lerntechniken reagieren oder welche Schwierigkeiten sie beim Lernen einer Fremdsprache aufweisen. Die Einbeziehung verschiedener Stichprobengruppen in Forschungsstudien gibt die Möglichkeit, vielfältige und differenzierte Ergebnisse zu erzielen, welche die Vermittlung der Sprachfertigkeiten positiv beeinflussen können.

- *Auf welche Sprachkompetenzen konzentrieren sich die Forschungen?*

In der Untersuchung war die Häufigkeit der Sprachfertigkeiten in den Primärstudien überraschend. Mit einer Frequenz von 11 waren die Schreibkompetenz und Lesekompetenz die Fertigkeiten, die am meisten geforscht wurden. Dies zeigt, dass die Untersuchung der Schreib- und Lesekompetenz für Forscher und Forscherinnen interessant oder attraktiv ist. Mit einer Frequenz von sieben wurde die Sprechkompetenz als zweit häufigste Sprachkompetenz untersucht. Auffallend ist besonders, dass die Hörfertigkeit in den 28 Studien nur ein einziges Mal untersucht wurde. Da es nur eine quantitative Studie gab, die sich mit der Hörkompetenz befasste, konnten keine Rückschlüsse in der Metasynthese für die Hörfertigkeit gezogen werden. Jedoch ist die Hörfertigkeit ebenso wichtig, wie die Sprech-, Lese- oder Schreibfertigkeit. Die Sprachfertigkeiten im Ganzen wurden ebenfalls nur einmal erforscht. Hier ist zu sehen, wie sehr die Frequenzen der Kompetenzen in den Studien variieren.

- *Welche Forschungsmethoden wurden in den Primärstudien angewendet?*

In der Analyse zeigte sich, dass die Häufigkeit der Forschungsmethoden in den Primärstudien ähnlich ist. In jeweils zehn Studien wurde die Mixed Methode und die qualitative Methode zur Forschung genutzt, während in acht Studien die quantitative Forschungsmethode zur Datenerhebung verwendet wurde.

- *Welche Datenerhebungsinstrumente wurden in den Primärstudien angewendet?*

Es wurde festgestellt, dass an erster Stelle Vortests und Nachtests, an zweiter Stelle Tests, wie beispielsweise Multiple Intelligenz Tests und an dritter Stelle Fragebögen am häufigsten als Datenerhebungsinstrumente verwendet wurden. Daran ist zu sehen, dass in den meisten Forschungen beabsichtigt wurde, herauszufinden, ob spezielle Lehrmethoden/Lehrtechniken oder Lehrmaterialien einen positiven Einfluss auf das Fremdsprachenlernen haben.

- *Was sind die Problemstellungen dieser Primärstudien?*

In den Studien werden diverse Problemstellungen identifiziert, welche die Forscher dazu anregen, mögliche Lösungsansätze für diese Herausforderungen zu erarbeiten. In zwei Studien wird betont, dass die produktiven Fertigkeiten den Lernern schwerer fallen. Dies zeigt, dass die Lernenden immer noch Schwierigkeiten haben, die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen zu lernen. Aus diesem Grund befassen sich auch mehrere Studien mit der Entwicklung dieser Kompetenzen und versuchen die Gründe für diese Schwierigkeiten festzustellen. Ein auffallendes Ausgangsproblem ist, dass die Interessen, Bedürfnisse und Lernpotenziale im traditionellen Fremdsprachunterricht kaum berücksichtigt werden. Es ist von entscheidender Bedeutung, den Unterricht sowie die Lehr- und Lernmaterialien entsprechend dem Niveau der Lernenden zu bestimmen. Wenn diese Faktoren nicht berücksichtigt werden, kann dies zu Schwierigkeiten und Herausforderungen führen, wie später erläutert wird. Ein zentrales Ausgangsproblem in Bezug auf die Erforschung der Lesefertigkeit ist die Vernachlässigung der Bedürfnisse und Erwartungen der Leser. Dies führt dazu, dass diese sich beim Umgang mit schwierigeren Texten überfordert fühlen, welches erneut der Beweis dafür ist, dass sowohl das Sprachniveau als auch die Interessen und Bedürfnisse der Lerner beachtet werden sollten.

Für die Sprechfertigkeit wird betont, dass die Lerner Probleme bei der Entwicklung der Sprechkompetenz haben und demnach auch ihre Kommunikationsfähigkeit unzureichend ist. Hier kann wieder der Bezug zu der ersten genannten Problemstellung genommen werden. Den Lernern fallen die produktiven Fertigkeiten, wie das Sprechen schwerer.

Ähnlich wie beim Sprechen, wird auch für das Hören der unzureichende Wortschatz, als einer der Probleme aufgezählt. Ohne einen umfangreichen Wortschatz zu besitzen, ist es nicht möglich, eine Sprache zu sprechen, zu hören, zu verstehen oder zu schreiben.

Für die Schreibfertigkeit werden Ausgangsprobleme, wie z.B. Orthografie, Grammatik, Wortschatz, Interpunktion, Textpragmatik oder die unzureichende Menge an Schreibaufgaben erwähnt.

Wenn man die Ausgangsprobleme im Ganzen betrachtet, bemerkt man, dass besonders das benötigte sprachliche Wissen und der Wortschatz noch immer herausfordernd sind. Diese Probleme verhindern die Entwicklung der Kompetenzen und gelten daher als Ausgangspunkt der Studien.

- *Was sind die Ziele dieser Primärstudien?*

In den Studien werden unterschiedliche und mehrere Ziele verfolgt, die in der Datenerhebung herausgearbeitet wurden. Zu betonen ist, dass vier Studien das Ziel haben, die Motivation der Lerner zu stärken. Daran ist zu sehen, dass die Motivation beim Lernen einer Fremdsprache eine bedeutende Rolle spielt. Für die Kompetenz Lesen verfolgen zwei Forscher/Forscherinnen in ihren Studien das Ziel, die Lesekompetenz zu erweitern und zu fördern. Auch für die Sprechfertigkeit wird in zwei Studien betont, dass das Ziel die Förderung der Sprechkompetenz ist. In der einzigen Studie über die Hörfertigkeit werden als Ziele, beispielsweise, Hörmaterialien entwickeln oder Angst vor dem Hören reduzieren genannt. Verschiedene Ziele werden auch für die Schreibfertigkeit verfolgt. Das Ziel in zwei Studien ist es, die Schwächen beim Schreiben festzustellen. Hier ist zu sehen, dass die Schwierigkeiten, die einen negativen Einfluss auf die Schreibfertigkeit haben, entdeckt werden müssen, um Lösungsvorschläge anbieten zu können. Auch für die Schreibfertigkeit wird beabsichtigt, die Kompetenz Schreiben zu fördern oder die Angst vor dem Schreiben zu beheben. Bei allgemeiner Betrachtung der Ziele wird deutlich, dass die Förderung/Erweiterung der

Kompetenzen im Vordergrund steht. Auch die Vorbeugung oder Behebung von Angstgefühlen spielt bei der Zielsetzung der untersuchten Studien eine wichtige Rolle.

- *Welche Fragestellungen werden in den Primärstudien zur Vermittlung der Didaktik in der Türkei untersucht?*

In den Studien gibt es eine große Anzahl an Forschungsfragen, die explizit die Sprachkompetenzen thematisieren. Einige von ihnen beziehen sich auf Lehrmethoden, wie z.B. Frage Antwort Muster, Kooperatives Lernen, kreatives Schreiben und einige auf Lehrmaterialien und Technologien, wie z.B. Lehrwerke, Podcasts oder computergestützte Angebote. Keine der Forschungsfragen taucht in den Studien mehrmals auf.

- *Welche Schwächen und Probleme werden in der Vermittlung von Lese-, Sprech-, Schreib- und Hörverständnis auf Deutsch festgestellt?*

In den Studien wurden mehrere Schwierigkeiten für die Sprachkompetenzen festgestellt, die das Lernen einer Fremdsprache behindern. Für die Sprechfertigkeit wurden die fehlenden Sprachkenntnisse als eine der Hauptgründe für das nicht sprechen können festgelegt. Da die vier Sprachkompetenzen zusammenhängen und nicht getrennt werden können, muss die Entwicklung aller Kompetenzen ausreichend gefördert werden. Denn das Fehlen oder unzureichende Vorhandensein einer Kompetenz wirkt sich negativ auf die restlichen Kompetenzen aus. Zudem wurden Schwächen im Bereich Grammatik, Wortwahl, Ausdruck, Zeitmangel, Überforderung, Angst, kommunikative Künstlichkeit, freies sprechen und Einfluss der Erstsprache und der ersten Fremdsprache festgestellt.

Ähnlich wie beim Sprechen tauchen auch beim Schreiben Probleme im Bereich Grammatik, Ausdruck, Wortschatz, Rechtschreibung, Textproduktion und Schreibtechniken auf. Auch Interlinguale Fehler erschweren den Lernern das Sprechen. An diesen Erkenntnissen lässt sich feststellen, dass sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben ähnliche Schwachstellen identifiziert wurden.

Wie vorher schon erwähnt wurde, gab es in den acht Primärstudien, die mit der Metasynthese untersucht wurden keine Studie, die die Vermittlung der Hörfertigkeit erforschte. Aus diesem Grund konnten die Faktoren, die das Hören und Verstehen in der Fremdsprache erschweren nicht festgestellt bzw. herausgearbeitet werden.

Für die Kompetenz Lesen wurden in den Studien ebenfalls mehrere Probleme festgestellt. Zeitmangel, Satzmuster, Wortschatz, Grammatik, Formulierungen in den Lesetexten, der hohe Anteil der Lehrenden an Interaktionen und der Einfluss, der vorher erlernten Sprachen auf den Leseprozess sind die Faktoren, die das Lesen in der Fremdsprache erschweren. Erneut ist erkennbar, dass diese Faktoren nicht nur das Lesen, sondern auch das Sprechen und Schreiben beeinträchtigen und daher behoben werden müssen.

- *Welche Anregungen gibt es für die Vermittlung von Lese-, Sprech-, Schreib- und Hörverständnis in der DaF Didaktik und welche Lösungen werden angeboten?*

In den Studien wurden Lehrmethoden, Lehrtechniken oder Lehrmaterialien identifiziert, die das Lernen einer Fremdsprache fördern können. Für die Lesefertigkeit wurde festgestellt, dass die richtige Textauswahl von großer Bedeutung ist. Die Texte sollten einfache Strukturen beinhalten, in Alltagssprache verfasst wurden sein, über aktuelle Themen handeln und dem Sprachniveau der Lerner entsprechen. Zudem wird in den Studien darauf hingewiesen, dass sowohl das Vorlesen als auch das Beantworten von textbezogenen Fragen hilfreiche Übungen sind, die das fremdsprachliche Lesen fördern.

Bezüglich der Sprechkompetenz wurde in mehreren Studien betont, dass den Lernern die Gelegenheit gegeben werden sollte, sich frei zu äußern und zu sprechen. Da der Fremdsprachunterricht oft die einzige Chance bietet auf der Fremdsprache zu sprechen, sollten die Lerner die Möglichkeit bekommen, sich auszudrücken und aktiv an Interaktionen teilzunehmen. In diesem Sinne wird darauf hingewiesen, dass Redemittel und Wendungen den Lernern Hilfe leisten. Ebenso wurde festgestellt, dass die Motivation der Lernenden

gesteigert wird, indem die Lehrkräfte Lob aussprechen und ihre eigenen Interessen miteinbringen. Zu betonen ist auch, dass die Gesprächsthemen interessant und authentisch sein sollten. Dies verdeutlicht erneut die Bedeutsamkeit der Berücksichtigung des Niveaus und der Interessen der Lernenden sowie den Einbezug authentischer Lernsituationen.

Für die Schreibfertigkeit kann zusammengefasst werden, dass besonders das Kreative Schreiben und kreative Übungen fördernd sind. Außerdem ist eine Wortschatzentlastung und die Besprechung des Schreibprozesses vor dem Schreiben ebenfalls hilfreich. Eine Fehlertherapie nach dem Schreiben kann auch dazu beitragen, die Lerner auf ihre eigenen Schwächen aufmerksam zu machen.

Bezüglich der Hörfertigkeit konnten keine Ergebnisse gefunden werden.

- *Welche Ergebnisse zeigen die Forschungen im Hinblick auf die deutschen Sprachkompetenzen?*

In den Primärstudien wurden auch Ergebnisse bezüglich einiger Lehrwerke und Studenten, die bilingual und nicht bilingual aufgewachsen sind festgestellt. Aus den Analysen der Ergebnisse geht vor, dass Menschen A1 im Ganzen ein handlungsorientiertes und kreatives Lehrwerk ist, welches wichtige Themen beinhaltet. Im Vergleich wird das Lehrwerk Deutsch Schülerbuch jedoch in vielen Hinsichten kritisiert. Es wurde in einer Lehrwerkanalyse festgestellt, dass es keine genügenden Schreibaufgaben im Lehrwerk gibt und dass die vorhandenen Schreibaufgaben nicht kreativ sind.

Die Forschung mit bilingualen Studenten und Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen zeigt, dass die DaF Gruppe sich im Schreibprozess unzureichend fühlt, mehr Fragen stellt und häufiger Wörter nachschlägt. Die bilinguale Gruppe aber arbeitet selbstständiger, nutzt mehr Wörter und Satzarten und verfügt über bessere Grammatikkenntnisse.

- *Was wird in den Studien zur Vermittlung und Förderung der Sprachkompetenzen empfohlen?*

Um die Fertigkeiten effektiv zu vermitteln und zu fördern, wurden in den Primärstudien Vorschläge gegeben. Es wird betont, dass die Bedürfnisse der Lerner beachtet werden müssen und dass den Fertigkeiten gleich viel Bedeutung geschenkt werden müssen. Außerdem wird vorgeschlagen, die Lehr und Lernziele vorzeitig zu planen, jedoch wird auch erwähnt, dass Spontanität das Interesse der Lerner wecken kann. Des Weiteren wird unterstreicht, dass die Motivation der Lerner gesteigert werden kann, indem Musik im Unterricht eingesetzt wird und der Lehrende lobende Sprüche ausspricht. Im Hinblick auf zukünftige Lehrwerke wird beispielsweise empfohlen auf Infoboxen, die Tipps und Anweisungen zum Schreiben geben, auf die farbliche Gestaltung oder auf die Vielfalt der Aufgaben zu achten.

- *Was wird in den Primärstudien für zukünftige Forschungen empfohlen?*

In den Primärstudien werden einige Wissenslücken genannt, bei denen es einen Forschungsbedarf gibt. Es wird beispielsweise empfohlen die Interaktion der Lehrenden und Lernenden, die Klassenkommunikation und die bilingualen Lerner im Vergleich zu den DaF Lernern und verschiedene Schreibkontexte zu erforschen.

Empfehlungen

Auf Grundlage der Ergebnisse dieser Forschung können Empfehlungen für zukünftige Studien formuliert werden. Es wird vorgeschlagen, mehr Forschungen mit Stichprobengruppen unterschiedlicher Altersgruppen durchzuführen, um ein breites Spektrum an Ergebnissen zu erzielen. Besonders empfohlen wird, Schüler und Dozenten öfter in Untersuchungen miteinzubeziehen. Angesichts der begrenzten Anzahl an Studien zur Hörfertigkeit sollten sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsansätze zur Vermittlung und Förderung dieser Fähigkeit verfolgt werden. Allgemein wird für zukünftige Studien vorgeschlagen, weitere Untersuchungen durchzuführen, die darauf abzielen, die Sprachkompetenzen effektiv zu vermitteln und fördern.

Literaturverzeichnis

- Acar, Y. (2014). *Eine diskursanalytische Untersuchung von Dialogen hinsichtlich der Fertigkeit „Sprechen“ im fremdsprachlichen Deutschunterricht.* (Masterarbeit). Konya.
- Ağar, A. (2014). *İkinci dil olarak Almanca öğreniminde konuşma becerisine etki eden duygu alanı odaklı psikodilbilimsel sorunlar.* (Masterarbeit). Konya.
- Aldyab, A. (2017). Dil Öğreniminde Dinlemenin Önemi. *Uluslararası Kültürel Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 440-448.
- Altunbay, M. (2012). Dil Öğreniminde ve Öğretiminde tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı. *International periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic volume 7(4)*, 747-760.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki.* (Doktorarbeit). Malatya.
- Altunkaya, H. & Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Arslankurt, C. (2019). *Förderung von Sprechfertigkeit“ Eine Analyse des Lehrwerks Aspekte Neu B1 Plus.* (Magisterarbeit). Wien.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, Ş., & Tan, S. (2021). Savantlar ve Yaratıcılık: Bir Sistemik Literatür Taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1993-2012.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.948688>
- Aykut, G. (2019). *Videoblog etkinlikleri ile Almanca konuşma becerisinin geliştirilmesi.* (Masterarbeit). Edirne.

- Aytaç, B. (2018). *Almanca Yazma Becerisinin Alman Dili ve Edebiyatı 1. Sınıf Öğrencilerine Katkısı*. (Masterarbeit). Elâziğ.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Bakır, N. (2013). *Interkulturelles leseverstehen Entwurf eines Modells zur Erweiterung des Leseverstehens im interkulturellen Ansatz*. (Doktorarbeit). Samsun.
- Baliuk, N., Filippa, B., Rösler, D., Würffel, N. (2018). Einführung Methoden zur Förderung der Mündlichkeit. In: *DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*.
- Baş, B. (2002). Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12.
- Baumert J., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., Schneider W. & Stanat P., (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bir, I. A. (2006). *Eine Untersuchung im Rahmen der multiplen Intelligenz Theorie zur Erweiterung der Sprechfertigkeit der Vorbereitungsstudenten der Deutschsprachenabteilung*. (Masterarbeit). Samsun.
- Bilgi, A. C. (2020). *Rezeptive und produktive Interpunktionskompetenz im universitären DaF-unterricht: Eine empirische Untersuchung zu den Interpunktionszeichen beim Lesen und Schreiben*. (Doktorarbeit). Adana.
- Boeckmann, K. B. (2006). Aufgaben im Verbundlernen mit Neuen Medien: Projekt orientierte E-Lernszenarien. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 10, 101-117.
- Braun, A. (2008). Hören im DaZ-Unterricht. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Band 2. Didaktik und Methodik: Hueber Verlag, 69–106.

- Bredthauer, S., Kaleta, M. & Triulzi, M. (2021). Mehrsprachige Unterrichtselemente: Eine Handreichung für Lehrkräfte. 1-2.
- Brinitzer, M. (2013). DaF Unterrichten; Basiswissen Didaktik; *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Broek, S. & Van den Ende, I. (2013). Die Umsetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen in den Europäischen Bildungssystemen, Brüssel.
- Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K. R., & Krumm, H.J. (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38.
- Çakır, I. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Cathomas, R. (2007). Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Das Ende der kommunikativen Wende? *Beiträge zur Lehrerbildung* 25(2), 180-191.
- Çebi, R. H. (2020). Die Einflüsse des prozessorientiertes schreiben auf die Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 516-525.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi Üzerine Bir İnceleme Çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum*, 11(31), 107-131.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010). Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung. Tübingen. Narr.
- Dahlhaus, B. (1994). Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Demirel, Ö. (2011) Yabancı dil öğretimi. 4.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiyenin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani. 131. 5-19.

- Demiryay, N. (2009). *Drittsspracherwerb als prädeeterminierter lernprozess. die kognitiven prozesse beim leseverstehen und bei der textproduktion von Türkischen drittsspracherwerbern des Deutschen*. (Doktorarbeit). Izmir.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Tür Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 189-204.
- Dreier, M. (2010). Vergleich von Bewertungsinstrumenten für die Studienqualität von Primär- und Sekundärstudien zur Verwendung für HTA-Berichte im deutschsprachigen Raum. *GMS Health Technol Assess*.
- Duden. (2024). Cornelsen Verlag GmbH. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fertigkeit>
- Eggers, D. (1996). Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven, In: Peter Kühn (Hrsg): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. 13-44.
- Enez, M. (2022). *Eine Analyse zur Schreibkompetenz von Türkisch-Deutsch bilingualen und DaF-studenten anhand von Protokollen des lauten Denkens*. (Doktorarbeit). Eskişehir.
- Elsner, D. (2020). Fremdsprachen. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., Rauch, D. (eds) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_5
- Ergül, Z. (2023). *Eine Analyse zum Lehrwerk 'Menschen A1' im Hinblick auf Sprechfertigkeiten*. (Masterarbeit). Konya.
- Esquivel Perales, Á. (2019). Dynamische Übungen für die Fertigkeit Sprechen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla. 6-8.
- Feldbusch, E. (1985). *Geschriebene Sprache. Untersuchung zu ihrer Herausbildung und Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin / New York: de Gruyter.

- Fischer, A. (2007). Deutsche Aussprache - Lernen mit Rhythmus. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 25.
- Fiehler, R., Barden, B., Elstermann, M. & Kraft, B. (2004). Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr.
- Garcia, A. (2013). Zur Bedeutung und Vermittlung von Hörverstehensstrategien beim Fremdsprachenerwerb. Wien.
- Genç, A. (2001). Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, 80-91
- Gömleksiz, M. N. & Elaldi, S. (2011). Yapılandırma yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *International periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(2), 443-454.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). Teaching and Researching Reading. New York: Pearson Education.
- <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Godis, T. (2016). Produktive und rezeptive Fertigkeiten. PhD, Trnave: Trnavska Univerzita, 19-60.
- Gold, A. (2010). Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. Und 6. Schuljahr (2. bearbeitete und aktualisierte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Güneş, D., & Erdem, R. (2022). Nitel Araştırmaların Analizi: Meta-Sentez. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 81-98.
- <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227313>
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Akçağ Basım Yayım, Ankara).

- Hantschel, H.- J. et al. (2016). DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen.
- In N. Jude, J. Hartig & Klieme (2009). (Hrsg.), Kompetenz erfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden. Berlin. 15–25.
- Haß, F. (2006) Fachdidaktik Englisch Stuttgart: Klett.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heil, E.A. (2020). Methode der Systematischen Literaturrecherche. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Hentig, H. (2004). Einführung in den Bildungsplan. 14.
- Heppinar, G. & Uzuntaş, A. (2017). Informationen Deutsch als Fremdsprache. Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben am Beispiel der Deutschlehrerausbildung in der Türkei.
- Heppinar, G. (2016). *Lesekompetenzvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache: Eine empirische Studie zum Einsatz von Sachtexten in der Türkischen Deutschlehrerausbildung.* (Doktorarbeit). Istanbul.
- Hornung, A. (2009). Schreibdidaktik im DaF-Unterricht. in: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen und Textkompetenz*, Budapest, Ungarischer Deutschlehrerverband, 128-152.
- Horstmann, S. (2021). Linguistik zum Anfassen: Hör- und Sprecherfahrungen - mit theoretischer Unterfütterung. Konzept für eine Lehrerfortbildung zum Thema "Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Reihe Deutschdidaktik. Tübingen: Stauffenburg.

- Huneke, H. & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53(35), 4-361
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
<https://doi.org/10.17860/efd.70585>
- Jesson, J.K., Matheson, L. & Lacey, F.M. (2011). *Doing Your Literature Review, Traditional and Systematic Techniques*, SAGE.
- Jung, W. (1982). Probing Acceptance. A technique for investigating learning difficulties. In: R. Duit, F. Goldberg, H. Niedderer (Eds.): *Research in Physics Learning. Theoretical Issues and Empirical Studies*. Kiel.
- Kaçar, E. (2020). *Der Einfluss des kooperativen Lernens auf die Schreibfertigkeit im Deutschen*. (Doktorarbeit). Adana.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik Derleme Metodolojisi: Sistemik Derleme Hazırlamak İçin Bir Rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karasu, G., & Sarı, Y. E., (2023). Schreibkompetenz Angehender Deutschlehrer bei der Erstellung eines Wissenschaftlichen Textes. *Anadolu University Journal of Education Faculty AUJEF*, 7(1), 246-261.
- Karaoğlu, B. C. (2020). *Sprachlernberatung in der Deutschlehrausbildung schreiben im fokus*. (Doktorarbeit). Edirne.
- Karbi, G. (2011). *Filme zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz von DaF-Lernenden an türkischen Universitäten* (Doktorarbeit). Ankara.

- Kavum, K. (2021). *Dinleme/izleme becerisi alanında yapılan lisansüstü arařtırmalar üzerine bir meta sentez alıřması* (Masterarbeit). Elâzığ.
- Kavaklı, M., Gence, D., & Bölükbaşı Macit, Z. (2021). Overview of consultation studies in school psychological counseling and guidance services 2000-2020: A metasynthesis study. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 8(1), 302-319.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A constructive integration model. *Psychological Review*, 95, pp.163–182
- Kirchmair, R. (2022). *Qualitative Forschungsmethoden*. Springer Verlag.
- Kırca, C. (2019). *Die Bedeutung des visuellen Lesens für die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz im DaF-unterricht*. (Doktorarbeit) Samsun.
- Klein, W. (1984). Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 31.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-1984-115-658>
- Koepfel, R. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*, Schneider-Verl. Hohengehren.
- Körođlu, S. A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniđi. *GİDB Dergi* (01), 61-69.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 186–203.
- Krumm, H. J. (2001). Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert integriert. *Fremdsprache Deutsch*, 24, Franke Verlag, Thübingen. 5-12.
- Kurudayıođlu, M. (2003). Konuşma eđitimi ve konuşma becerisini geliřtirmeye yönelik etkinlikler. TÜBAR-XIII. 287-309.

- Lewandowski, T. (1991). *Deutsch als Zweit und Zielsprache*. Handbuch zur Sprachförderung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Lüger, H. H. (1993). Gesprächsanalyse und Fremdsprachenvermittlung/Partnerorientiertes Sprechen in Lehrbuchdialogen? Beispielanalysen und didaktische Vorschläge. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Gesprächsanalyse und Gesprächschulung*. Konstanz, 3-21/111-123.
- Macintyre, P. & Gardner, R. (1994). The Effects of Induced Anxiety on Three Stages of Cognitive Processing in Computerized Vocabulary Learning Studies in Second Language Acquisition 16(01), pp. 1-17.
- Mohr, I. (2010). Die Authentizität. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. 21.
- Mollaoğlu, A. (2002). *Der Einsatz des kreativen Schreibens im DaF-unterricht zur Förderung der Schreibfertigkeit von Türkischen studierenden*. (Doktorarbeit). Ankara.
- Mikesova, E. (2008). *Fertigkeit Sprechen auf dem Kompetenzniveau B*. Prag.
- Nerlicki, K., & Riemer, C. (2012). Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich - auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen. *Deutsch als Fremdsprache*, 49(2), 88-98.
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter et al. (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research*. Wiesbaden: Springer VS. 3-22.
- Neuhaus, G. (2001). Förderung der Schreibkompetenz. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Hrsg. *Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 7-27.

- Nobel, K. & Grünke, M. (2017). Über die Auswirkungen einer PC-gestützten Schreibförderung auf die Länge und Qualität von Aufsätzen von risikobelasteten Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern. *Empirische Sonderpädagogik* 9(4), 323-340.
- Noblit, G. W. & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. USA: Sage.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*. (19). 1-13.
- Oflaz, A. (2008). *Syntaktische Probleme bei den Schreib- und Sprechfertigkeiten der Vorbereitungsstudenten der Deutschlehrerabteilung*. (Masterarbeit). Samsun.
- Oruç, S. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Dergipark*, 6, 300-315.
<https://doi.org/10.20322/lt.15463>
- Önal, M. (2021). *Kreatives Schreiben in den DaF-Lehrwerken*. (Masterarbeit). Konya.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Öncü Kitap, Ankara.
- Özdemir, Ö. (2006). *Die Rolle der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung bei der Entwicklung des Lernerfolgs, der Selbstregulierung und Problemlösungskompetenz der Türkischen DaF-Lernenden im Kontext von Schreibkompetenz*. (Doktorarbeit). Adana.
- Erözdemir, Ö. (2006). *Das sprachliche handeln der Lehrkraft und der Studenten im Fremdsprachenunterricht Lesefertigkeit*. (Masterarbeit). Eskişehir.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52–64.
- Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. De Gruyter.
- Retelji, A. (2016). Sprechkompetenz im DaF-Unterricht an slowenischen Gymnasien. *Journal for Foreign Languages* 8(1), 217-233.

- Rössler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. J B. Metzler.
- Sarı, Ş. (2003). *Förderung der Sprechfertigkeit DaF-unterricht mittels kommunikativer Übungen*. (Masterarbeit). Ankara.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Konya.
- Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Klett Verlag.
- Schäfer, G. M. & Rozenfeld, C. (2021). Förderung der Sprechfertigkeit in DaF: eine qualitative Studie zur Nutzung von ChatClass. 24(42), p. 108-136.
- Schöfeller, S. (2013) *Die Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit in Deutsch als Fremdsprache auf Niveau B2*. (Masterarbeit). Wien.
- Schumann, A. (1995). *Übungen zum Hörverstehen*.
- Shepherd, J., Harden, A., Rees, R., Brunton, G., Garcia, J., Oliver, S., & Oakley, A. (2006). Young people and healthy eating: a systematic review of research on barriers and facilitators. *Health education research*, 21(2), pp. 239–257. <https://doi.org/10.1093/her/cyh060>
- Sieberer, E. (2020). *Schreibkompetenz vermitteln: Ein Blick auf die Unterrichtspraxis*.
- Solmecke, G. (2001). Hörverstehen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans/Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Berlin. 893-900.
- Stern, E., Schalk, I. & Schumacher, R. (2016). Lernen. Basiswissen Lehrerbildung: *Schule und Unterricht - Lehren und Lernen*. 106-120.
- Stiefenhöfer, H. (1991). *Übungen zum Leseverstehen* in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke: Tübingen.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München.


- Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. 3. unverändert. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Streblow, L. (2004). *Zur Förderung der Lesekompetenz. Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_11
- Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, J.B. Metzler. 102.
- Tahir, D. (2019). *Eine Untersuchung zur Hörverstehensentwicklung mit Podcasts im DaF-Unterricht*. (Masterarbeit). Ankara.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), pp. 1-10.
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (51), 319-345.
<https://doi.org/10.30794/pausbed.1112493>
- Tranfield, D., Denyer, D. & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222.
<https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- Trim, J., North, B. & Coste, D. Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt KG, Berlin München.
- Tuncalı, G. (2013). *Grammatikalische Schwierigkeiten Türkischer Deutschlerner beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache*. (Masterarbeit). Edirne.
- Tuğlu, Y. (2011). *Entwicklung von computerbasierten Lehr- und Lernmaterialien zur Förderung der Lesefertigkeit von Studierenden der Deutschlehrerausbildung in der Türkei*. (Doktorarbeit). Ankara.

- Uslu, Z., & Uyanık, A. (2017). Alman dili ve edebiyatı bölümlerinde öğrenci motivasyonu. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (37), 407-418. <https://doi.org/10.21497/sefad.328627>
- Uyan, A. (2019). *Regionale Daf-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene: Eine Metasynthese*. (Doktorarbeit). Ankara.
- Ünal, D. Ç. (2013). Studierendenbefragung zum Einsatz der Lernplattform Moodle zur Schreibförderung im DaF-studium. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 19-48.
- Uzun, C. (2006). *Eine Untersuchung im Rahmen der multiplen Intelligenz Theorie zur Erweiterung der Schreibfertigkeit der Vorbereitungsstudenten der Deutschsprachabteilung*. (Masterarbeit). Samsun.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986) The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, M., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York, pp. 315-327.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. München: Langenscheidt
- Wicke, R. E. (2014). *Werkzeuge zur Arbeit mit literarischen Texten*. Hueber Verlag, München.
- Willems, A. S. (2020). Leitfaden: Das Systematische Review. *Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsforschung*.
- Wolff, D. (1983). Überlegungen zum Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht, In: *Die neueren Sprachen* 82. 282-287.
- Quetz, J. & Von der Handt, G. (2002). Neue Sprachenlehren und Lernen. *Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. 50-55.
- Yapıcı, M. (2023). *Kreatives Schreiben im akademisch-Türkischen DaF Unterricht*. (Doktorarbeit). Eskişehir.

Yıldız, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 367-386.

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

**ANHANG-A: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu
Onay Bildirimi**

	<p>Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması/Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu</p>	F46										
<p>Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına</p>		26 / 11 / 2021										
Tez/Araştırma Başlığı	<p>Türkiye’de Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi: Sistematik Literatür İncelemesi ve Meta-Sentez Çalışması</p> <p>Fertigkeitsvermittlung im DaF-Unterricht: Systematisches Review und Meta-Synthese der Forschungsarbeiten in der Türkei</p>											
<p>Yukarıda başlığı/konusu verilen tez/araştırma çalışmam,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır. 2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir. 3. Beden bütünlüğüne veya ruh sağlığına müdahale içermemektedir. 4. Anket, ölçek (test), mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme gibi teknikler kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen araştırmalar niteliğinde değildir. 5. Diğer kişi ve kurumlardan temin edilen veri kullanımını (kitap, belge vs.) gerektirmektedir. Ancak bu kullanım, diğer kişi ve kurumların izin verdiği ölçüde Kişisel Bilgilerin Korunması Kanuna riayet edilerek gerçekleştirilecektir. <p>Çalışmada kullanacağım veriler: <input checked="" type="checkbox"/> Kamusal erişime açık (buraya yazınız): ULAKBİM ve YÖK Ulusal tez merkezinde yayınlanmış olan çalışmalar kullanılacaktır. <input type="checkbox"/> Özel izin ve onaya tabi (buraya yazınız): <input type="checkbox"/> Üretilmiş veri (buraya yazınız): <input type="checkbox"/> Diğer (buraya yazınız):</p> <p>Yükseköğretim Kurumları Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p> <p style="text-align: right; margin-right: 100px;">Cemile Küçük</p>												
<p>Araştırmacı Bilgileri</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">Adı Soyadı</td> <td>Cemile Küçük</td> </tr> <tr> <td>Öğrenci ise No</td> <td>N20132605</td> </tr> <tr> <td>Ana Bilim Dalı</td> <td>Yabancı Diller Eğitimi</td> </tr> <tr> <td>Programı</td> <td>Alman Dili Eğitimi</td> </tr> <tr> <td>Statüsü</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr. <input type="checkbox"/> Diğer</td> </tr> </table>			Adı Soyadı	Cemile Küçük	Öğrenci ise No	N20132605	Ana Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi	Programı	Alman Dili Eğitimi	Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr. <input type="checkbox"/> Diğer
Adı Soyadı	Cemile Küçük											
Öğrenci ise No	N20132605											
Ana Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi											
Programı	Alman Dili Eğitimi											
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr. <input type="checkbox"/> Diğer											
<p>Danışman Görüşü ve Onayı*</p> <p style="font-size: 1.2em; color: blue;">Söz konusu tez çalışmasının Etik Komisyon izninden muaf tutulması uygun olacaktır.</p> <p style="text-align: right;">Prof. Dr. Çiğdem Ünal</p>												
<p>Hacettepe Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Beytepe Yerleşkesi, DEBÖB- Çankaya / ANKARA Telefon: (0312) 297 85 72 - Beytepecur: (0312) 297 85 66 - e-Ad: http://www.hacettepe.edu.tr - e-Posta: edeb@hacettepe.edu.tr</p>												

ANHANG-B: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

03/07/2024

(İmza)

Ad SOYADI

Cemile KÜÇÜK

ANHANG-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

03/07/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : TÜRKİYE'DE ALMANCA DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ: SİSTEMATİK LİTERATÜR İNCELEMESİ VE META-SENTEZ ÇALIŞMASI

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
03/07/2024	161	229634	07/06/2024	%10	2412186933

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Cemile KÜÇÜK

Öğrenci No.: N20132605

Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Alman Dili Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal)

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

ANHANG-Ç: Thesis Originality Report

03/07/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Foreign Language Education

Thesis Title: FERTIGKEITSVERMITTLUNG IM DAF-UNTERRICHT: SYSTEMATISCHES REVIEW UND META-SYNTHESE DER FORSCHUNGSARBEITEN IN DER TÜRKEI

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
03/07/2024	161	229634	07/06/2024	%10	2412186933

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Cemile KÜCÜK
Student No.: N20132605
Department: Department of foreign Language Education
Program: German Language and Teaching – Master’s Degree
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal)
(Title, Name Lastname, Signature)

ANHANG-D: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezime ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

03/07/2024

(imza)

Cemile KÜÇÜK

Öğrencinin Adı SOYADI

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

