



Hacettepe Universität Institut für Sozialwissenschaften  
Abteilung für Deutschlehrausbildung

**ZU METHODISCH-DIDAKTISCHEN ASPEKTEN  
DER EFFEKTIVEN VERMITTLUNG DER  
DEUTSCHEN SPRACHE AN TÜRKISCHE  
AUSWANDERER**

Alev Yazıcı

Magisterarbeit

Ankara, 2010



ZU METHODISCH-DIDAKTISCHEN ASPEKTEN DER EFFEKTIVEN  
VERMITTLUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE AN TÜRKISCHE  
AUSWANDERER

Alev Yazıcı

Hacettepe Universität Institut für Sozialwissenschaften  
Abteilung für Deutschlehrausbildung

Magisterarbeit

Ankara, 2010

## KABUL VE ONAY

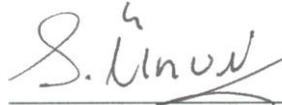
Alev Yazıcı tarafından hazırlanan "Zu Methodisch-didaktischen Aspekten der effektiven Vermittlung der deutschen Sprache an türkische Auswanderer" başlıklı bu çalışma, 27.09.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof.Dr. Ayten Genç (Başkan / Danışman)



Prof. Dr. Tahsin Aktaş



Doç. Dr. Şerife Ünver

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun **1 yıl** süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

27.09.2010



---

Alev Yazıcı

***Mit besten Dank an meine Familie***

## DANKSAGUNG

Für ihren Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit danke ich:

- Frau Prof. Ayten Genç für die Betreuung und die tatkräftige Unterstützung bei der Erstellung dieser Diplomarbeit.
- Dem Goethe Institut Ankara, dass es mir die Möglichkeit gegeben hat, eine Umfrage durchzuführen, in Sprachkursen für türkische Auswanderer zu hospitieren und in solchen selber zu unterrichten, sowie an Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte teilzunehmen.
- Dem Lehrerkollegium des Goethe Instituts Ankara für die freundliche Aufnahme in ihren Unterricht und die gute Zusammenarbeit.
- Herrn Dr. Bernd Schneider, der mir bei den Formulierungen und auch bei der Korrektur der Diplomarbeit sehr hilfreich zur Seite stand.
- all denen, die mir auf der Suche nach Antworten und Lösungswegen immer Rede und Antwort standen.

Vor allem danke ich aber meiner Familie, die mich tatkräftig unterstützt hat, um meine Arbeit im Rahmen dieser wissenschaftlichen Qualifikation zu einem guten Ergebnis zu bringen.

## ÖZET

YAZICI, Alev. Türk göçmenlerin Almanca öğretiminde yöntem ve öğretim boyutu, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2010.

“Türk göçmenlerin Almanca öğretiminde yöntem ve öğretim boyutu” konulu bu yüksek lisans tezi Almanya'nın yeni göç yasasını uygulamaya başlamasıyla yurt dışına göç etmeden Türkiye'de Ortak Avrupa Başvuru Metni'ne göre en A1 düzeyinde Almanca bilmek zorunda olan türk göçmenlere dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de almanca öğrenmeye başlayan yeni bir öğrenci grubu oluşmaktadır. Bu grubu daha yakından tanıyabilmek için çeşitli teknikler kullanarak grubun profili ve Almanca dersinde karşılaşılan öğrenme güçlükleri araştırmıştır. Yapılan bu araştırmalar yöntem ve öğretim boyutuna yönelik verilen önerilerin temelini oluşturmaktadırlar.

Yüksek lisans tezin bir amacı da almanca dersi veren öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunarak onları almanca öğretiminde desteklemektir.

**Anahtar Sözcükler**

Aile Birleşimi, Almanca Dersi, A1-Seviyesi, Göç, Start 1 Sınavı

## ZUSAMMENFASSUNG

YAZICI, Alev. *Zu Methodisch-didaktischen Aspekten der effektiven Vermittlung der deutschen Sprache an türkische Auswanderer*, Magisterarbeit, Ankara, 2010.

Diese wissenschaftliche Arbeit hat das Thema „Zu Methodisch-didaktischen Aspekten der effektiven Vermittlung der deutschen Sprache an türkische Auswanderer“. Das Ziel dieser Arbeit ist es, auf eine neue Lernergruppe aufmerksam zu machen, die es in der Türkei in diesem Ausmaß noch nicht gab. Eine Gruppe, die mit der Einführung des neuen deutschen Zuwanderungsgesetzes im Rahmen des Ehegattennachzugs vor ihre Einreise nach Deutschland einfache Deutschkenntnisse nachweisen muss. Sofern sie über keine ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, ist der Besuch eines Deutschkurses unumgänglich.

In diesem Zusammenhang wurde versucht, das Profil, die Lerngewohnheiten sowie spezifische Lernschwierigkeiten von türkischen Auswanderern mit Hilfe von unterschiedlichen Forschungsgegenständen festzustellen um mit Hilfe dieser Ergebnisse eine Bedarfsanalyse zu erstellen, die wiederum eine Grundlage für das Erstellen von methodisch-didaktischen Hinweisen für Lehrkräfte in der Türkei bilden, die seit Einführung des neuen Zuwanderungsgesetzes in Deutschland auf der Niveaustufe A1 unterrichten und auf die „Start Deutsch 1“ - Prüfung vorbereiten, an Prüfende, aber auch an Disponierende an Sprachschulen und vergleichbaren Einrichtungen.

Diese Magisterarbeit soll mit ihren Fakten, Empfehlungen und Hinweisen dazu beitragen, dass der Unterricht mit türkischen Auswanderern auf der Niveaustufe A1 effektiver gestaltet wird.

### **Schlüsselwörter**

Ehegattennachzug, Deutschunterricht, A1-Niveau, Auswanderung, Start Deutsch 1

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>KABUL VE ONAY .....</b>	<b>i</b>
<b>BİLDİRİM .....</b>	<b>ii</b>
<b>DANKSAGUNG .....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>iv</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>v</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS .....</b>	<b>vi</b>
<b>TABELLENÜBERSICHT .....</b>	<b>viii</b>
<b>GRAFIKÜBERSICHT .....</b>	<b>ix</b>
<b>ABBILDUNGEN - ÜBERSICHT .....</b>	<b>x</b>
<b>FOTOÜBERSICHT .....</b>	<b>xi</b>
<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
A. ARBEITSMETHODEN .....	4
B. FORSCHUNGSSTAND .....	7
<b>1. EIN STREIFZUG DURCH DIE GESCHICHTE DER TÜRKISCHEN AUSWANDERER IN DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND .....</b>	<b>9</b>
<b>2. SPRACHLICHE VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE AUSWANDERUNG NACH DEUTSCHLAND .....</b>	<b>16</b>
<b>3. DIE PRÜFUNG START DEUTSCH 1 .....</b>	<b>22</b>
3.1 DIE PRÜFUNGSTEILE UND ZEITLICHE DAUER DER PRÜFUNG START DEUTSCH 1 .....	23
3.2 PUNKTE UND PRÄDIKATE DER PRÜFUNG START DEUTSCH 1 .....	23
3.3 DIE VIER FERTIGKEITEN IN DER PRÜFUNG START DEUTSCH 1 ....	24
3.3.1 Fertigkeit Hören in der Prüfung Start Deutsch 1 .....	24
3.3.2 Fertigkeit Lesen in der Prüfung Start Deutsch 1 .....	27
3.3.3 Fertigkeit Schreiben in der Prüfung Start Deutsch 1 .....	29
3.3.4 Fertigkeit Sprechen in der Prüfung „Start Deutsch 1“ .....	32
3.4 TEILNAHMEBESTÄTIGUNGEN .....	37
3.5 PRÜFUNGSTERMINE UND DAS ANMELDEVERFAHREN DER PRÜFUNG START DEUTSCH 1 AN DEN GOETHE INSTITUTEN IN DER TÜRKEI .....	38

<b>4. BEMERKUNGEN ZUM PROFIL TÜRKISCHER AUSWANDERER.....</b>	<b>40</b>
4.1. UMFRAGE .....	40
4.1.1 Umfrageergebnisse zu den persönlichen Daten .....	41
4.1.2 Umfrageergebnisse zur schulischen Ausbildung und zum Berufs-	
leben.....	44
4.1.3 Umfrageergebnisse zu prüfungsvorbereitenden Deutschkursen und	
zur “Start Deutsch 1” Prüfung .....	48
4.1.4 Umfrageergebnisse zu den Auslandserfahrungen, der Auswan-	
derung und der Zukunft .....	52
4.2 HOSPITATIONEN .....	56
4.3 INTERVIEWS MIT LEHRKRÄFTEN.....	58
4.4 SELBSTERFAHRUNG: UNTERRICHT MIT TÜRKISCHEN	
AUSWANDERERN AUF DER NIVEAUSTUFE A1 .....	61
4.5 FORTBILDUNGSVERANSTALTUNGEN .....	63
<b>5. ZU METHODISCH-DIDAKTISCHEN ASPEKTEN DES UNTERRICHTS MIT</b>	
<b>TÜRKISCHEN AUSWANDERERN .....</b>	<b>67</b>
5.1 ZU DEN SCHWIERIGKEITEN IM UNTERRICHT MIT TÜRKISCHEN	
AUSWANDERERN AUF DER NIVEAUSTUFE A1 .....	68
5.1.1 Sozialformen, Arbeitsanweisungen und Lehrerverhalten.....	71
5.1.2 Wortschatzvermittlung .....	73
5.1.3 Fertigkeit Hören .....	79
5.1.4 Fertigkeit Lesen .....	84
5.1.5 Fertigkeit Sprechen.....	92
5.1.6 Fertigkeit Schreiben .....	95
5.1.7 Grammatik .....	101
5.1.8 Die Landeskunde.....	108
5.1.9 Testen und Prüfen .....	109
<b>6. SCHLUSSBETRACHTUNG .....</b>	<b>115</b>
<b>7. QUELLENVERZEICHNIS.....</b>	<b>120</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>123</b>
<b>LEBENS LAUF.....</b>	<b>132</b>

## TABELLENÜBERSICHT

Tabelle 2.1 Die sechs Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (vgl. Trim, North und Coste, 2001, S. 34) .....	19
Tabelle 2.2 Globale Kannbeschreibungen (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag, 2005, Berlin und München: Langenscheidt KG).....	21
Tabelle 3.1 Punkte und Prädikate für die Gesamtprüfung (Goethe Institut e.V., 2010, S.11). .....	24
Tabelle 3.2 Bewertungsschema des schriftlichen Teils (Balme und Kiefer 2004, S. 53) .....	31
Tabelle 3.3 Aufgabenblatt zum ersten Teil der mündlichen Prüfung (Balme und Kiefer 2004, S. 64).....	33
Tabelle 3.4 Bewertungsschema der mündlichen Prüfung (Balme und Kiefer 2004, S. 62) .....	37

## GRAFIKÜBERSICHT

Grafik 4.1 Geschlecht .....	41
Grafik 4.2 Alter .....	42
Grafik 4.3 Familienstand .....	42
Grafik 4.4 Kinder .....	43
Grafik 4.5 Schulabschluss .....	45
Grafik 4.6 Beruf .....	45
Grafik 4.7 Berufstätigkeit.....	46
Grafik 4.8 Anzahl der Fremdsprachen .....	46
Grafik 4.9 Fremdsprachen .....	47
Grafik 4.10 Wo wurde/n die Fremdsprache/n erlernt? .....	47
Grafik 4.11 Kursbesuch .....	48
Grafik 4.12 Sprachkursanbieter .....	48
Grafik 4.13 Besuchte Unterrichtseinheiten.....	49
Grafik 4.14 Meinungen zum besuchten Sprachkurs .....	50
Grafik 4.15 Kurserwartungen .....	50
Grafik 4.16 Meinungen zu den Deutschkenntnissen.....	51
Grafik 4.17 Meinung zum neuen Zuwanderungsgesetz.....	51
Grafik 4.18 Teilnahme an der Prüfung „Start-Deutsch 1“ .....	52
Grafik 4.19 Auslandserfahrungen .....	52
Grafik 4.20 Gründe für die Ausreise.....	53
Grafik 4.21 Lebenserwartungen.....	53
Grafik 4.22 Deutsch in Zukunft.....	54

## ABBILDUNGEN - ÜBERSICHT

Abbildung 4.1 Herkunft .....	43
Abbildung 4.2 Wohnort .....	44

## FOTOÜBERSICHT

Foto 4.1 Prüfungsvorbereitender Deutschkurs mit türkischen Auswanderern ..	56
Foto 4.2 Letzter Kurstag von türkischen Auswanderern, die gerade erfuhren, dass sie die Prüfung Start Deutsch 1 bestanden haben .....	61
Foto 5.1 Karteikarten von türkischen Auswanderern im Deutschkurs.....	77
Foto 5.2 Vorderseite eines Bandolos .....	106
Foto 5.3 Rückseite eines Bandolos.....	107

## **EINLEITUNG**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit methodisch-didaktischen Aspekten der effektiven Vermittlung der deutschen Sprache an türkische Auswanderer und richtet sich an Lehrkräfte in der Türkei, die seit Einführung des neuen Zuwanderungsgesetzes in Deutschland auf der Niveaustufe A1 unterrichten.

Das Ziel ist es auf eine neue Gruppe von türkischen Deutschlernenden aufmerksam zu machen, die es in der Türkei in diesem Ausmaß noch nicht gab. Mit der Einführung des neuen deutschen Zuwanderungsgesetzes müssen im Rahmen des Ehegattennachzugs unter anderem auch türkische Staatsangehörige vor der Einreise einfache Deutschkenntnisse nachweisen.

Sofern türkische Staatsangehörige nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, ist für sie der Besuch eines Deutschkurses unumgänglich. Diese prüfungsvorbereitenden Deutschkurse stellen im Vergleich zu den bisher üblichen Kursen andere Anforderungen an die Lehrkräfte, da die Einstellungen, Bedürfnisse, Ziele, Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten der Lernenden recht unterschiedlich sind.

In diesem Zusammenhang soll diese Magisterarbeit mit ihren Fakten, Empfehlungen und Hinweisen für Lehrkräfte, die in der Türkei in diesen Deutschkursen unterrichten, unterstützen.

Um die Situation von türkischen Auswanderern besser zu verstehen, wird im ersten Teil der Arbeit ein kurzer Streifzug über die türkisch – deutschen Beziehungen gemacht. Dieser Rückblick beginnt mit den ersten Türken, die Anfang der 60er Jahre nach Deutschland kamen und endet in der heutigen Zeit.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich dem zurzeit gültigen Aufenthaltsgesetz und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Hier wird auf § 30 Abs. 1 Nr. 2 und § 28 Abs. 1 Satz 5 des deutschen Aufenthaltsgesetzes

eingegangen, welches sich darauf bezieht, dass sich nach Deutschland nachziehende Ehegatten von Anfang an zumindest auf einfache Art im Alltag verständigen können sollten. Was auf „einfache Art“ bedeutet, wird in diesem Teil der Arbeit erläutert. Hier wird auf das Ziel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens eingegangen sowie auf die globalen Kannbeschreibungen auf der Niveaustufe A1.

Im dritten Teil werden auf die derzeit anerkannten Sprachzeugnisse auf der Niveaustufe A1 eingegangen. Da jedoch die Prüfung „Grundstufe Deutsch 1“ des Österreichischen Sprachdiploms jedoch noch nicht in der Türkei eingesetzt wird und die „Start Deutsch 1“ der Telc gGmbH (*The European Language Certificate*, Tochtergesellschaft Deutscher Volkshochschulverband) erst vor Kurzem mit der Durchführung der Prüfung begonnen hat, wird in diesem Teil nur auf die Start Deutsch 1 – Prüfung eingegangen. Bei der Vorbereitung dieses Teils wurde die Publikation „Start Deutsch. Deutschprüfungen für Erwachsene.“ von M. Perlmann - Balme und P. Kiefer (2004) sowie die Webseite des Goethe Instituts (<http://www.goethe.de>) als Grundlage genommen. Die Beispiele zu den einzelnen Prüfungsteilen stammen alle aus dem Übungssatz 2 der Start Deutsch 1 – Prüfung, welche auf der Webseite des Goethe Instituts für alle abrufbar ist.

Im vierten Teil wurde mit Hilfe von unterschiedlichen Forschungsgegenständen, versucht, die Zielgruppe dieser Arbeit näher kennen zu lernen und vorzustellen. Eines der Forschungsgegenstände war eine Umfrage, bei der 400 türkische Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer befragt wurden, die während des Zeitraums Mai – Juli 2009 für die Teilnahme an den Start Deutsch 1 Prüfungen ans Goethe Institut in Ankara gekommen waren.

Als weiterer Forschungsgegenstand wurde in den oben genannten prüfungsvorbereitenden Deutschkursen hospitiert. Die Hospitationen umfassten fast ein ganzes Jahr. In dieser Zeit wurden in unregelmäßigen Abständen unterschiedliche prüfungsvorbereitende Deutschkurse besucht. Nach jeder

hospitierten Unterrichtsstunde wurde eine Nachbesprechung mit der Lehrkraft durchgeführt, bei der die Lerner- und Lehrerrolle, die typischen Lernschwierigkeiten von türkischen Auswanderern und Möglichkeiten zur Optimierung des Unterrichts besprochen wurden. Mithilfe dieser Gespräche wurden die im fünften Teil erläuterten methodisch-didaktischen Empfehlungen für den Unterricht mit türkischen Auswanderern zusammengestellt.

Um die oben genannten Empfehlungen in der Praxis verifizieren zu können, wurde ein Kurstrimester lang in einem Deutschkurs unterrichtet, in dem sich türkische Auswanderer auf die Prüfung „Start Deutsch 1“ vorbereiteten. Diese Selbsterfahrungen stellten eine wichtige Grundlage für die Erarbeitung des fünften Teils dar.

Beim Erstellen der methodisch-didaktischen Empfehlungen wurde zudem ein Interview mit Lehrkräften durchgeführt, die Unterrichtserfahrungen mit türkischen Auswanderern auf der Niveaustufe A1 gesammelt hatten. Sie wurden gebeten, über das Profil der Gruppe und die Lernschwierigkeiten zu berichten sowie mögliche Lösungsvorschläge einzubringen.

Neben dem Austausch mit Lehrkräften in der Türkei fand auch ein Erfahrungsaustausch mit Lehrkräften an den Goethe Instituten weltweit statt. Dieser Austausch ermöglichte es, zu vergleichen, ob es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Lehrverhalten der Lehrkräfte in der Türkei und denen im Ausland gibt.

Der fünfte Teil befasst sich mit den methodisch-didaktischen Aspekten des Unterrichts mit türkischen Auswanderern. Hierbei wurden auf Lernvoraussetzungen der türkischen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in den prüfungsvorbereitenden Deutschkursen auf der Niveaustufen A 1 eingegangen sowie auf typische Schwierigkeiten im Unterricht mit türkischen Auswanderern aufmerksam gemacht. Die aufgetretenen Schwierigkeiten werden in folgende Gruppen aufgeteilt:

- Sozialformen, Arbeitsanweisungen und Lehrerverhalten
- Fertigkeit Hören
- Fertigkeit Lesen
- Wortschatzvermittlung
- Grammatik
- Fertigkeit Schreiben
- Fertigkeit Sprechen
- Landeskunde
- Testen und Prüfen

Zu den jeweiligen Schwerpunkten werden zudem mögliche Lösungen vorgeschlagen.

Im sechsten Teil der Arbeit werden die wesentlichen Aussagen der Arbeit noch einmal zusammengefasst. In der Schlussbetrachtung wird versucht, neue Aspekte zu liefern, die sich aus den Untersuchungen ergeben.

## **A. ARBEITSMETHODEN**

Um die ersten drei Teile der Arbeit umfassend darstellen zu können, wurde Sekundärliteratur gesammelt. Hierbei wurden Fachzeitschriften, Publikationen, Lehrwerke, Handbücher zur Fremdsprachendidaktik sowie Gesetzestexte und andere schriftliche Rechtsquellen als Grundlage genommen.

Im vierten Teil wurden folgende Forschungsmethoden benutzt:

- Umfragen
- Hospitationen in Deutschkursen mit türkischen Auswanderer
- Interviews mit Lehrkräften
- Selbsterfahrung: Unterricht mit türkischen Auswanderern
- Fortbildungsveranstaltungen im In- und Ausland

Bei der Umfrage wurden 400 Türcinnen und Türcen befragt, die während des Zeitraums Mai – Juli 2009 für die Teilnahme an den Start Deutsch 1 Prüfungen ans Goethe Institut in Ankara gekommen waren. Die Umfrage beinhaltet 32 geschlossene Fragen auf Türkisch, die von den Kursteilnehmern folgende Angaben verlangten:

- Angaben zur Person
- Angaben zur Ausbildung
- Angaben zur Ausbildung und zum Beruf
- Angaben zu den Fremdsprachenkenntnissen
- Angaben zur Vorbereitung und Ablegung der Start Deutsch1 Prüfung
- Angaben zu Auslandserfahrungen
- Gründe für die Auswanderung, Zukunftspläne
- Landeskundliches Wissen über Deutschland

Um die Gruppe näher kennen zu lernen, wurde zwischen den Jahren 2009 - 2010 in unregelmäßigen Abständen in den prüfungsvorbereitenden Deutschkursen des Goethe Instituts Ankara hospitiert. Während dieser Zeit wurde vor allem auf die Lerner- und Lehrerrolle sowie auf die typischen Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht geachtet. Außerdem wurden auf Grund der Beobachtungen mögliche Veränderungsvorschläge für den Unterricht festgehalten.

Um diese Unterrichtserfahrungen zu erweitern und die Rolle der Lehrkräfte im Unterricht mit türkischen Auswanderern aus erster Hand erleben zu können, wurde in einem Kurstrimester ein prüfungsvorbereitender Deutschkurs mit türkischen Auswanderern übernommen. Der Deutschkurs wurde von 14 türkischen Kursteilnehmerinnen und einem Kursteilnehmer besucht. Alle hatten das Ziel, zu ihren Partnern nach Deutschland nachzuziehen. Der Sprachkurs fand fünfmal die Woche (montags bis freitags) von 9.00 – 12.30 Uhr statt und umfasste insgesamt 160 Unterrichtseinheiten, welche auf 9 Wochen verteilt waren. Als Kursbuch wurde Band 1 und 2 des Lehrwerks „Schritte“ vom Hueber

Verlag benutzt. Durch diese Selbsterfahrung konnten wertvolle Erfahrungen und grundlegende Daten für die vorliegende Arbeit zusammengestellt werden.

Ein weiteres Ziel der vorliegenden Arbeit war es den Erfahrungsaustausch mit Lehrkräften an den Goethe - Instituten weltweit, welche in prüfungsvorbereitenden Deutschkursen auf dem A1 – Niveau unterrichten, anzuregen, zu dokumentieren und für den praktischen Gebrauch aufzuarbeiten. Der erste Erfahrungsaustausch fand Anfang 2008 anlässlich eines zweiwöchigen Seminars zum Thema „Unterricht mit Lernungewohnten“ in München statt, zu dem 17 Lehrkräfte von den Goethe Instituten aus der ganzen Welt eingeladen waren. Während dieses Seminars wurden folgende Bausteine bearbeitet:

- Definition der Zielgruppe, Lernziele und Lerninhalte im Unterricht mit dieser Zielgruppe
- Heterogenität und Binnendifferenzierung
- Spielerische Arbeits- und Übungsformen
- Lernen lernen
- Wortschatzvermittlung
- Die vier Fertigkeiten (Hören-Lesen-Schreiben-Sprechen)
- Aussprache / Phonetik
- Grammatikvermittlung
- Das Erstellen von Unterrichtsmaterialien
- Erfahrungen mit der Prüfung Start Deutsch 1 und der Einstufungstest für nachziehende Ehegatten
- Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten
- Das Integrationskursystem in Deutschland
- Planung einer Multiplikatorenveranstaltung

Ein wichtiger Teil der Fortbildung bestand daraus, in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zu hospitieren. Hierbei wurde neben dem Sprachniveau, der Unterrichtsbeteiligung, dem Lerntempo und der Förderung der vier Fertigkeiten auch auf das soziale Klima geachtet.

Mithilfe dieser Fortbildungen konnten wichtige Anregungen und Erkenntnisse gesammelt, sowie praxisorientierte Materialien erstellt werden.

Zwischen 2008 – 2010 fanden drei weitere Veranstaltungen in der Türkei statt, zu denen Lehrkräfte an den Goethe Instituten in der Türkei eingeladen waren, die in prüfungsvorbereitenden Deutschkursen auf der Niveaustufe A1 unterrichten.

Die Ergebnisse des vierten Teils bilden die Grundlage beim Erstellen der methodisch-didaktischen Aspekte in Teil fünf.

## **B. FORSCHUNGSSTAND**

Zu den Themen „Türken in Deutschland“, „Leben zwischen zwei Kulturen“ oder „Türkische Gastarbeiter in Deutschland“ gibt es zahlreiche Publikationen und literarische Werke, die sich mit den türkisch-deutschen Beziehungen auseinandersetzen. Faruk Şen, Zafer Şenocak sind nur zwei von vielen Autoren, die über die Einwanderung der Türken nach Deutschland schreiben, über das Leben von türkischen Familien in Deutschland berichten, Alltagsprobleme von Türken in Deutschland darstellen und sich mit der Problematik „Integration – Migration in Deutschland“ auseinandersetzen.

Um die Lehrkräfte, die in diesen Deutschkursen unterrichten, zu unterstützen und qualitätsmäßig auf einen einheitlichen Standard zu bringen, hat das Goethe Institut 2008 eine interne Empfehlung für die Fortbildung von Lehrkräften zur Durchführung von Sprachkursen für nachreisende Ehegatten an den Goethe-Instituten im Ausland erstellt.

Die im Zentrum stehende Arbeit zum Thema „ Zu methodisch-didaktischen Aspekte der effektiven Vermittlung der deutschen Sprache an türkische Auswanderer“ ist wissenschaftliche Untersuchung türkischer Perspektive und befasst sich mit Türcinnen und Türcen, die vor ihrer Auswanderung nach Deutschland stehen. Dieser Schwerpunkt ist weder in der Türkei noch in

Deutschland Gegenstand einer umfassenden wissenschaftlichen Untersuchung gewesen.

Die vorliegende Arbeit versucht den derzeitigen Stand der wissenschaftlichen Forschung zusammenzufassen, zu erweitern und für die Praxis nutzbar zu machen.

# 1. EIN STREIFZUG DURCH DIE GESCHICHTE DER TÜRKISCHEN AUSWANDERER IN DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Die ersten Türken kamen in den frühen 1960er Jahren nach Deutschland, als die bundesdeutsche Wirtschaft blühte und durch den Mauerbau der Facharbeiterstrom aus der DDR aufhörte. Die große Zuwanderung der Türken begann jedoch erst mit der Unterzeichnung des Anwerbeabkommens im Jahre 1961 zwischen der Türkei und der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Goldberg, Halm und Şen 2004, S.4).

Deutsche Unternehmen begannen, ihr Augenmerk auf die Türkei zu richten und stellten von 1961 bis 1973 rund 740 000 türkische Arbeiter ein, die sie auf dem Bau, bei Automobilfirmen, in Fabriken oder in Montagehallen arbeiten ließen (vgl. Sommer, 1999, S.3)

Das Inkrafttreten der neuen türkischen Verfassung, die erstmals ermöglichte, dass türkische Bürger ins Ausland reisen konnten, wurde von zahlreichen türkischen Arbeitnehmern genutzt (vgl. Şen und Goldberg, 1994, S.16).

Die angeworbenen türkischen Arbeitskräfte gehörten zu den ersten Zuwanderern, die beschlossen, für längere Zeit in Deutschland zu bleiben. Nach Leggewie und Şenocak (1993, S.18) gab es hierfür drei Gründe:

- Durch Mund-zu-Mund-Propaganda erfuhren viele Türken voneinander, dass der Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland wirtschaftliche Vorteile brachte
- Die Förderung der Arbeiterbeschäftigung von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland
- Die positiven Rückmeldungen von Familienangehörigen, Freunden sowie Bekannten, die in Deutschland lebten und der Wunsch nach einem ähnlichen Lebensstandard

Auch die türkische Regierung begrüßte es, dass sich ihre Mitbürger für eine begrenzte Zeit im Ausland aufhielten, Berufserfahrung sammelten, Geld verdienten und anschließend in das Heimatland zurückkehrten um ihr Wissen auf dem türkischen Arbeitsmarkt einzusetzen (vgl. Sommer, 1999, S.3).

Doch nach Bischoff und Teubner (1992, S.42) übersahen die Entsendeländer dass,

- die in ihrem Land beschäftigten Fachkräfte im Ausland keine äquivalenten Arbeitsplätze bekamen.
- der technische Entwicklungsstand in Westeuropa ein anderer war als in den Entsendeländern

Die Vorstellung, dass die Arbeiter aus dem Ausland nur für eine begrenzte Zeit bleiben, teilte auch die deutsche Seite.

Nach Bischoff und Teubner (1992, S.43) war der Mangel an Arbeitskräften in Deutschland das wichtigste Hauptmotiv für die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte. Sie betonen, dass es unter anderem folgende Vorteile für die deutsche Wirtschaft und Gesellschaft gab:

- Ausländische Arbeiter waren gleichzeitig auch Konsumenten und ihre Ersparnisse vertrauten sie den deutschen Banken und Sparkassen an.
- Die zunehmenden Überweisungen ins Ausland führten dazu, dass man dringend benötigte Devisen bekam, welche wiederum für den Import der deutschen Industrie ausgegeben wurden.
- Deutsche Arbeitskräfte wanderten in höher qualifizierte und besser bezahlte Tätigkeiten ab.

Nach Sommer war der Ausdruck „Gastarbeiter“ ein gutes Beispiel für den Gedanken an eine kurzzeitige Beschäftigung von ausländischen Arbeitern. Dieser Begriff sollte die Tatsache bekräftigen, dass man fest damit rechnete, dass türkische Arbeiter in die Türkei zurückkehrten und keine

Dauerbeschäftigung bekommen sollten. Auch die Forderung des damaligen Bundesministeriums, die Arbeitserlaubnis auf maximal 2 Jahre zu beschränken und die Arbeitnehmer rotieren zu lassen, bekräftigte diese Vorstellung.

Da sich jedoch nach der Meinung von Sommer dieses Rotationsprinzip als sehr unpraktisch und kostspielig erwies, beschwerten sich viele Arbeitgeberverbände darüber. Sie wiesen darauf hin, dass man angelernte und in die Firmen gut integrierte Arbeiter wieder schnell verlor und bei durch Rotation neu hinzugekommenen Arbeitskräften bei der Einarbeitung immer wieder von vorne anfangen musste. Diese Bedenken wurden von der Bundesregierung für berechtigt anerkannt und man schaffte im Jahre 1964 den Zwang zur Rotation wieder ab. Somit öffneten sich für Arbeiter langfristige Beschäftigungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik Deutschland.

Mit der Abschaffung des Verbots des Familiennachzugs im Jahre 1974 wurden die „Gastarbeiter“ in der ersten Hälfte der sechziger Jahre auch in die Kindergeldregelung einbezogen. Hinzu kam, dass die Schulpflicht für ausländische Kinder bis zum Jahre 1964 von neun Bundesländern eingeführt worden war (vgl. Sommer, 1999, S.3)

„Allmählich wurden aus Wanderarbeitern ausländische Mitbürger, dann aus Ausländern Inländer mit fremdem Pass.“ (Sommer, 1999, S.3)

Nach Şen und Goldberg (1994, S.40) war der von der Bundesregierung beschlossene Anwerbestopp im Jahre 1973 ein entscheidender Wendepunkt in der Migration für Bürger, die nicht aus Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft kamen. Diese Maßnahme war bedingt durch die Ölpreisexplosion im Jahre 1973 und der sich danach abzeichnenden Rezession.

Nach Bischoff und Teubner (1992, S.47-48) begann damit eine neue Phase der Ausländerpolitik:

„Man stand vor dem Dilemma, einerseits ein Überangebot an Arbeitskräften zu haben, andererseits war man sich aber einig, dass es aus rechtlichen,

politischen und moralischen Gründen nicht möglich war, die ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familie zu einer ‚Zwangsrückkehr‘ zu verpflichten. Man musste sich der Erkenntnis stellen, dass man ‚Arbeitskräfte geholt hatte, aber Menschen gekommen‘ waren.“ (Max Frisch)

Mit dem Anwerbestopp gingen Regierungen und Tarifpartner davon aus, dass man die Gastarbeiterproblematik weitgehend gelöst hätte, doch nach Herbert (1986, S.220) nahm die Entwicklung einen neuen Verlauf.

„So wurden zwar keine Arbeitskräfte mehr angeworben, und in den Folgejahren verringerte sich die Anzahl der in der Bundesrepublik lebenden Ausländer insgesamt, der Anteil der türkischen Wohnbevölkerung nahm jedoch zu. Während beispielsweise die Zahl der Griechen in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Anwerbestopp von 1973 bis 1981 um 193 500 um die der Spanier um 77 800 zurückging, stieg die Zahl der Türken im selben Zeitraum um 436 500 Personen.“ (Şen und Goldberg, 1994, S.20).

Goldberg und Şen (1994, S.20-21) vertraten die Meinung, dass das seit Ende der sechziger Jahre veränderte Zuwanderungsverhalten der Grund dieser Entwicklung war. Die Mehrheit der türkischen Arbeitnehmer waren Männer. Außerdem wollte die deutsche Wirtschaft vorhandenen gut angelegten Arbeiter nicht durch neu eingereiste und unerfahrene Arbeitskräfte ersetzen. Auch die Arbeitsmigranten erkannten, dass sie in einer zu kurzen Beschäftigungszeit nicht genügend Geld sparen konnten. Sie wollten längere Zeit in der Bundesrepublik verbringen.

Als dann im Frühjahr 1974 zugelassen wurde, dass ausländische Arbeitnehmer ihre Ehegatten und Kinder unter 18 Jahren in die Bundesrepublik Deutschland nachholen konnten, machten viele Betroffene davon Gebrauch (vgl. Leggewie und Şenocak, 1993, S.21)

„Durch den Familiennachzug wurde die deutsche Gesellschaft mit einem für sie neuen Phänomen konfrontiert. Sie musste plötzlich feststellen, dass die sozialen Folgen der Migration bisher nicht berücksichtigt worden waren.

Schulen, Kindergärten und Behörden waren auf diese neue Gruppe nicht eingestellt. Die schulische und berufliche Integration der türkischen Jugendlichen setzte neue Herausforderungen an die Institutionen.“ (Şen und Goldberg, 1994, S.22).

Obwohl sich viele Türken für einen langfristigen Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland entschieden hatten, war nach Şen und Goldberg (1994, S.23-24) der Wunsch nach einer Rückkehr ins Heimatland immer noch da und um diese Absicht zu unterstützen, wagte die bundesdeutsche Regierung eine weitere Gesetzesänderung. Sie verabschiedete das „Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft von Ausländern“, das sogenannte Rückkehrförderungsgesetz.

Bischoff und Teubner (1992, S.56-57) fassen die wesentlichen Inhalte des Gesetzes folgendermaßen zusammen:

- Zahlung einer allgemeinen Rückkehrhilfe.
- Vorzeitige Verfügung über öffentlich begünstigte Sparleistungen ohne Verlust der staatlichen Vergünstigungen (Steuerermäßigung, Prämie).
- Erstattung des Arbeitnehmeranteils zur gesetzlichen Rentenversicherung ohne zweijährige Wartezeit bei Ausreise bis spätestens zum 30. September 1984
- Abfindung von Anwartschaften in der betrieblichen Altersversorgung einschließlich der Zusatzversorgung im öffentlichen Dienst (Bischoff und Teubner, 1992, S.56-57).

Diese Inhalte führten nach der Meinung von Şen und Goldberg (1994, S.24) dazu, dass die deutsche Bevölkerung die türkischen Arbeitnehmer um die Rückkehrförderung beneidete. Trotz des Gesetzes blieben viele Türken in Deutschland. Außerdem kam es auf Grund des Asylrechts in Deutschland zu einer weiteren Zuwanderung.

„In den achtziger Jahren – in der so genannten Niederlassungsphase – pendelte sich die Zahl der in der Bundesrepublik lebenden Türken mit

leichten Schwankungen bei ca. 1,5 Millionen ein. Anfang der neunziger Jahren fand eine neue Welle der Zuwanderung statt. Dazu trugen einerseits die zunehmenden Verbleibeabsichten der türkischen Migranten bei, so dass weitere Familienangehörige nachzogen, andererseits aber auch die steigende Zahl der Asylbewerber. Abgesehen von der sogenannten Familienzusammenführung war nach der Einführung der Visumpflicht die Inanspruchnahme des Asylrechts für politisch Verfolgte und ihre unmittelbaren Familienangehörigen ein anderer Weg, legal in die Bundesrepublik einzureisen“(Atılgan, 2002, S. 64).

Im Jahre 1991 wurden das aus dem Deutschen Reich stammende Staatsbürgergesetz geändert und die Einbürgerung erleichtert. Obwohl die doppelte Staatsbürgerschaft nur in Ausnahmefällen zugelassen war, ermöglichten die türkischen Behörden ihren ehemaligen Staatsangehörigen, nach der Entlassung aus der türkischen Staatsangehörigkeit, die türkische Staatsbürgerschaft wieder neu zu beantragen.

Diese Möglichkeit wurde jedoch im Jahre 1997 eingeschränkt und die ehemaligen türkischen Staatsangehörigen bekamen von den türkischen Behörden nur noch eine so genannte Pembe Kart (rosa Karte), die sie berechnigte, eingeschränkt Grundbesitz zu erwerben und Erbschaften anzutreten. Das Wahlrecht wurde ihnen jedoch nicht zuerkannt. (vgl. Şen,2002,S.54)

Anfang 2000 wurde das Staatsbürgerschaftsrecht geändert. Hiernach hatte jeder in Deutschland geborene Mensch einen Anspruch auf die deutsche Staatsbürgerschaft, sofern ein Elternteil seit mindestens acht Jahren in Deutschland lebte.

Das neue Gesetz ermöglichte auch die Einbürgerung von Migranten. Hierfür musste die Person seit acht Jahren in Deutschland leben, eine Aufenthaltserlaubnis haben, die deutsche Sprache beherrschen, keine Arbeitslosen- oder Sozialhilfe beziehen und nicht straffällig geworden sein.

Trotz allem war eine doppelte Staatsangehörigkeit als Regelfall nach wie vor nicht möglich. (vgl. Şen, F. 2002, S.54)

Die Zahl der Türkinnen und Türken, die in die Türkei zurückkehren nimmt immer mehr ab. Im Vergleich zu der zweiten Generation gab es in der ersten Generation mehr Rückkehrwillige. Die Gründe gegen eine mögliche Rückkehrentscheidung sind vielfältig: Zum einen lebt ein wichtiger Teil der Familie auch in Deutschland, wie zum Beispiel die eigenen Kinder oder Enkelkinder, zum anderen möchten viele die ärztliche Betreuung und medizinische Versorgung nicht aufgeben. Hinzu kommt, dass viele der in Deutschland lebenden Türkinnen und Türken jahrelang der Türkei ferngeblieben sind und dadurch ein gewisser Abstand zur türkischen Gesellschaft entstanden ist. (vgl. Goldberg, Halm und Şen 2004, S.23).

## **2. SPRACHLICHE VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE AUSWANDERUNG NACH DEUTSCHLAND**

Zukünftige Zuwanderungen aus der Türkei nach Deutschland sind von verschiedenen Faktoren abhängig. Für die türkischen Auswanderer, die zu ihren Ehegatten nach Deutschland zuziehen möchten, spielt das neue deutsche Zuwanderungsgesetz eine große Rolle.

Am 28. August 2007 trat das „Gesetz zur Umsetzung aufenthalts- und asylrechtlicher Richtlinien der Europäischen Union“ in Kraft. Dieses Gesetz setzt die Familiennachzugsrichtlinie der Europäischen Union vollständig um. Hiernach müssen in der Regel nachziehende Ehegatten, egal ob zu Deutschen oder Ausländern, mindestens 18 Jahre alt sein und sich zumindest auf einfache Art in deutscher Sprache verständigen können (§ 28 Absatz 1. Satz 5 in Verbindung mit § 30 Absatz 1 Satz 1 Nr. 1 und Nr. 2 AufenthG).

Das Bundesministerium des Innern nennt fünf Voraussetzungen für den Familiennachzug zu einem Ausländer, welche sich an § 29 des Aufenthaltsgesetzes richten. Der bereits in Deutschland lebende Ausländer muss:

- eine Niederlassungserlaubnis haben
- eine Erlaubnis zum Daueraufenthalt-EG oder eine Aufenthaltserlaubnis besitzen,
- einen ausreichenden Wohnraum besitzen,
- den Lebensunterhalt des Familienangehörigen ohne Inanspruchnahme öffentlicher Mittel sichern können (§ 5 Absatz 1 Nr. 1 AufenthG) und darf
- keinen Ausweisungsgrund haben (§ 5 Absatz 1 Nr. 2 AufenthG)“

(vgl. Bundesministerium des Innern, 2008, S.82-83).

Kinder von Asylberechtigten, GFK-Flüchtlingen (§ 32 Absatz 1 AufenthG) sowie Kinder, die bei der Einreise im Familienverbund sind, haben laut § 32 Absatz 2 des Aufenthaltsgesetzes, einen Anspruch auf Nachzug, sofern sie unter 18

Jahre alt sind, die deutsche Sprache beherrschen oder eine positive Integrationsprognose haben.

Diese Neuregelungen haben das Ziel, dass sich nachziehende Ehegatten von Anfang an ihres Aufenthalts in Deutschland zumindest auf einfache Art im Alltag verständigen können. Die prüfungsvorbereitenden Sprachkurse in der Türkei, an denen türkische Auswanderer teilnehmen, sollen sie leichter auf das neue Leben in Deutschland vorbereiten.

Jedoch reicht eine Teilnahme an einem Sprachkurs nicht aus: Für den Nachweis einfacher Deutschkenntnisse benötigt man ein Sprachzeugnis, das auf einer standardisierten Sprachprüfung gemäß den Standards der Association of Language Testers in Europe (ALTE) beruht. Dies trifft derzeit für folgende Sprachzertifikate zu: „Start Deutsch 1“ des Goethe-Instituts oder der telc GmbH, „Grundstufe Deutsch 1“ des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD), „TestDaF“ des TestDaF-Instituts e.V. Diese Sprachkenntnisse sollen dem Zuziehenden dazu dienen, sich auf die Integration in Deutschland besser vorzubereiten.

Der Nachweis von Sprachkenntnissen ist nicht notwendig, wenn der zuziehenden Ehegatte:

- eine Staatsangehörigkeit der Mitgliedstaaten der Europäischen Union (außer Deutschland) hat
- wegen körperlichen, geistigen oder seelischen Krankheiten oder Behinderungen nicht in der Lage ist, einfache Kenntnisse der deutschen Sprache nachzuweisen
- einen Hochschulabschluss hat und voraussichtlich in Deutschland aufgrund seiner Sprachkenntnisse eine Arbeit finden kann (erkennbar geringer Integrationsbedarf)
- sich nicht dauerhaft in Deutschland aufhalten wird

Außerdem müssen in der Regel keine Deutschkenntnisse nachgewiesen werden, wenn der Ehegatte eine Aufenthaltserlaubnis als

- Hochqualifizierter (§ 19 AufenthG)
- Forscher (§ 20 AufenthG)
- Firmengründer (§ 21 AufenthG)
- Asylberechtigter (§ 25 Abs. 1 bzw. § 26 Abs. 3 AufenthG)
- anerkannter Flüchtling (§ 25 Abs. 2 bzw. § 26 Abs. 3 AufenthG)
- Daueraufenthaltsberechtigter aus anderen EU-Staaten (§ 38a AufenthG)

hat oder über eine Staatsangehörigkeit in Australien, Israel, Japan, Kanada, der Republik Korea, Neuseeland oder den Vereinigten Staaten von Amerika besitzt. (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009, S.1)

Da die Türkei nicht zu den Mitgliedstaaten der Europäischen Union gehört, müssen türkische Ehegatten bei der Beantragung des Visums in der deutschen Botschaft bzw. im Generalkonsulat deutsche Sprachkenntnisse auf der Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens nachweisen.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen ist eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende tun müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses lernen kann (vgl. Trim, North und Coste, 2001, S.14)

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen spricht man von sechs Niveaustufen, welche die Lernbereiche Grund-, Mittel- und Oberstufe noch einmal in je eine höhere bzw. niedrigere Stufe abdecken:

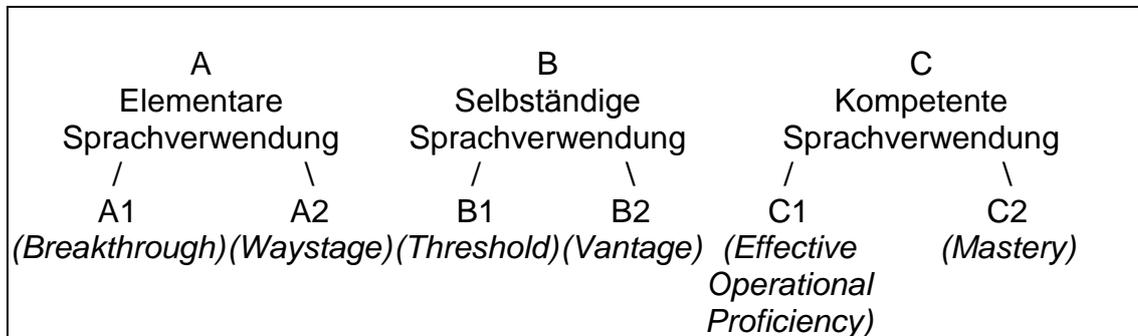


Tabelle 2.1 Die sechs Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (vgl. Trim, North und Coste, 2001, S. 34)

Die globalen Kannbeschreibungen beschreiben insbesondere die Aspekte der Qualität der erwarteten sprachlichen Leistung. Diese Kannbeschreibungen beschreiben in allgemeiner Form, wie gut jemand etwas in Bezug auf die vier sprachlichen Aktivitäten auf einem bestimmten Niveau tun kann. Die globalen Kannbeschreibungen sind nicht an eine bestimmte Situation gebunden. Sie fokussieren die Qualität sprachlicher Handlungen in umfassender Form. (vgl. Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag, 2005, S.56)

Der folgende Ausschnitt aus der Globalskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens hilft, die Niveaustufe A1 zu verstehen:

<b>A1 Interaktion mündlich</b>
Kann auf einfache Art kommunizieren, wenn der Partner langsam und klar spricht, zu langsameren Wiederholungen und Umformulierungen bereit ist und jederzeit beim Formulieren hilft.
Kann mit wenigen, einfachen und auswendig gelernten Ausdrücken und Sätzen vertraute Situationen bewältigen, die ganz alltägliche und konkrete Bedürfnisse betreffen, wobei es zu Missverständnissen kommen kann.
Kann in sehr vertrauten Situationen einfache Wörter, alltägliche Ausdrücke und sehr einfache Strukturen anwenden, um auf direkt an ihn/sie gerichtete Fragen zu reagieren, und kann selbst sehr einfache Fragen stellen.

Kann einfache Äußerungen im Allgemeinen so klar aussprechen, dass sie bei genauem Zuhören verstanden werden können, auch wenn ein deutlich erkennbarer fremder Akzent hörbar und manchmal klärendes Nachfragen durch den Kommunikationspartner nötig ist.
Kann mit kurzen, unverbundenen und meist vorgefertigten Äußerungen kommunizieren, wobei er/sie viele Pausen macht, um Begriffe zu suchen oder schwierigere Wörter zu artikulieren.
Kann Äußerungen von Gesprächspartnern aufgrund der Intonation meist als Aussagen, Fragen oder Aufforderungen interpretieren.
Kann in seinen/ihren Äußerungen die Intonation so einsetzen, dass diese meist als Aussagen, Fragen oder Aufforderungen erkannt werden können.
Kann buchstabierte Wörter, im Besonderen Namen oder Adressen, verstehen.
Kann einfache Kontakte aufbauen und erhalten, indem er/sie die einfachsten Formen von Grüßen, Verabschiedungen und Höflichkeitsformeln verstehen und anwenden kann.
<b>A1 Interaktion schriftlich</b>
Kann mit Hilfe des Wörterbuches einfache, meist stichpunktartige schriftliche Mitteilungen zu vertrauten Themen machen, in denen er/sie die wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmuster noch nicht sicher anwendet.
Kann kurze, einfache Texte schreiben, die zur Aufrechterhaltung von Sozialkontakten beitragen.
<b>A1 Rezeption mündlich</b>
Kann vertraute alltägliche Ausdrücke und einfache Sätze verstehen, die konkrete Bedürfnisse des täglichen Lebens betreffen, wenn sie deutlich und langsam in Standardsprache gesprochen und wichtige Sachen wiederholt werden.
Kann ihm/ihr bekannte Wörter und sehr einfache Strukturen verstehen, die ihn/sie selbst, die Familie und Dinge aus der unmittelbaren Umgebung betreffen, wenn langsam und klar gesprochen wird.
Kann in langsam und deutlich gesprochenen kurzen Texten, die einen erheblichen Anteil an Internationalismen enthalten und Pausen zum Erfassen der Bedeutung bieten, ihm vertraute Themen verstehen.
Kann Namen, Zahlen, Preise und Zeitangaben verstehen, wenn deutlich gesprochen wird.
Kann in langsam und deutlich gesprochenen kurzen Texten, die einen erheblichen Anteil an Internationalismen enthalten und Pausen zum Erfassen der Bedeutung bieten, ihm/ihr vertraute Inhalte verstehen.
Kann Namen, Zahlen, Preise und Zeitangaben verstehen, wenn deutlich gesprochen wird.
<b>A1 Rezeption schriftlich</b>
Kann einzelne Wörter und sehr einfache Sätze in einfachen und übersichtlichen alltäglichen Texten verstehen, die konkrete Bereiche und Bedürfnisse des täglichen Lebens betreffen.

Kann in informierenden Texten, die viele Internationalismen enthalten und/oder illustriert sind, das Thema identifizieren und einzelne Informationen verstehen.
Kann Teile von kurzen, einfachen Texten verstehen, wenn er/sie Gelegenheit zu wiederholtem Lesen hat.
Kann Namen, Zahlen, Preise und Zeitangaben sowie einzelne Wörter und sehr einfache Ausdrücke verstehen, wenn der Kontext vertraut ist.
<b>A1 Produktion mündlich</b>
Kann in vertrauten alltäglichen Situationen kurze, unverbundene und meist vorgefertigte Äußerungen machen, mit vielen Pausen, um Begriffe zu suchen, schwierigere Wörter zu artikulieren oder noch einmal neu zu beginnen.
Kann in konkreten, vertrauten Situationen mit einfachen Wörtern, alltäglichen Ausdrücken und sehr einfachen Strukturen wichtige Informationen über sich selbst und die unmittelbare Umgebung geben.
Kann die Buchstaben des Alphabets und ein begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen so aussprechen, dass er/sie ohne allzu große Anstrengung verstanden wird.
Kann seine/ihre Äußerungen unter Berücksichtigung von Wort- und Satzakzenten und der Sprechmelodie einigermaßen angemessen einsetzen.
Kann Wörter oder Wortgruppen mit einfachen Konnektoren wie "und", "oder", "und dann" verknüpfen.
<b>A1 Produktion schriftlich</b>
Kann kurze, einfache Angaben zur Person und zu ganz alltäglichen und vertrauten Dingen schreiben.
Kann mit Hilfe eines Wörterbuches zu alltäglichen, vertrauten Themen kurze Aufzeichnungen machen.
Kann ihm/ihr bekannte einzelne Wörter und häufig gebrauchte Wendungen einigermaßen korrekt schreiben.
Kann Wörter oder Wortgruppen mit einfachen Konnektoren wie "und", "oder", "und dann" verknüpfen.

Tabelle 2.2 Globale Kannbeschreibungen (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag, 2005, Berlin und München: Langenscheidt KG)

### 3. DIE PRÜFUNG START DEUTSCH 1

Vor der Einreise im Regelfall bei der Beantragung des Visums müssen für den Ehegattennachzug einfache Sprachkenntnisse in der deutschen Botschaft bzw. im Generalkonsulat nachgewiesen werden.

Dazu muss bei den Antragsunterlagen ein Sprachzeugnis beigefügt sein, das auf einer standardisierten Sprachprüfung gemäß den Standards der Association of Language Testers in Europe (ALTE) beruht (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge).

Die Sprachzeugnisse von folgenden Prüfungen werden im Rahmen des Ehegattennachzuges als Nachweis von einfachen Deutschkenntnissen anerkannt:

- **„Start Deutsch 1“ des Goethe-Instituts e.V.**
- **„Start Deutsch 1“ der Telc GmbH (*The European Language Certificate*, Tochtergesellschaft Deutscher Volkshochschulverband)**
- **„Grundstufe Deutsch 1“ des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD)**

Da die Prüfung „Grundstufe Deutsch 1“ des Österreichischen Sprachdiploms noch nicht in der Türkei eingesetzt wird und die „Start Deutsch 1“ der Telc GmbH (*The European Language Certificate*, Tochtergesellschaft Deutscher Volkshochschulverband) erst vor Kurzem mit der Durchführung der Prüfung begonnen hat, wird im Folgenden nur auf die Start Deutsch 1 – Prüfung eingegangen, die in Zusammenarbeit mit der Weiterbildungs-Testsysteme GmbH und dem Goethe Institut entwickelt wurde.

Als Grundlage dieses Kapitels bilden die Publikation „Start Deutsch. Deutschprüfungen für Erwachsene.“ von M. Perlmann - Balme und P. Kiefer (2004) sowie die Webseite des Goethe Instituts (<http://www.goethe.de>, Stand: 10.04.2010). Die Beispiele zu den einzelnen Prüfungsteilen stammen alle aus

dem Übungssatz 2 der Start Deutsch 1 – Prüfung, welches vom Goethe Institut und der telc GmbH gemeinschaftlich entwickelt wurde.

### **3.1 DIE PRÜFUNGSTEILE UND ZEITLICHE DAUER DER PRÜFUNG START DEUTSCH 1**

Die Prüfung besteht aus zwei Teilen: Einer schriftlichen Einzelprüfung mit den Prüfungsteilen Hören, Lesen und Schreiben und einer mündlichen Gruppenprüfung. Im mündlichen Teil können maximal vier Prüfungsteilnehmende pro Gruppe geprüft werden.

Die Einzelprüfung dauert insgesamt 65 Minuten, davon 20 Minuten für den Teil Hören, 25 Minuten für den Teil Lesen und die restlichen 20 Minuten für den Teil Schreiben. Nachdem die Prüfungsteilnehmenden den Teil Hören beendet haben, können Sie selber entscheiden, mit welchem Teil sie weitermachen möchten. Außerdem können sie die restliche Zeit nach eigenem Bedarf aufteilen. Wichtig dabei ist nur, dass sie am Ende der 65 Minuten alle Fragen beantwortet und diese auf den Antwortbogen übertragen haben.

### **3.2 PUNKTE UND PRÄDIKATE DER PRÜFUNG START DEUTSCH 1**

In der Start Deutsch 1 – Prüfung kann man maximal 100 Punkte erreichen: Im schriftlichen Teil 75 Punkte und im mündlichen Teil 25 Punkte. Zum Bestehen der Prüfung müssen die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer alle Prüfungsteile abgelegt und mindestens 60% der maximalen Punktzahl erreicht haben. Da jeder Punkt mit 1,66 multipliziert wird und das Gesamtergebnis auf volle Punkte gerundet wird, bedeutet dies, dass man in den gesamten Prüfungsteilen mindestens 36 Punkte braucht.

Falls eine Prüfungsteilnehmende / ein Prüfungsteilnehmender im schriftlichen Teil weniger als 35 Punkte bekommen hat, kann er die Prüfung nicht bestehen,

da auch bei voller Punktzahl im mündlichen Teil die Mindestgrenze von 60 Punkten nicht mehr realisierbar ist.

<b>Punkte</b>	<b>Prädikat</b>
100 – 90	sehr gut
89 – 80	gut
79 -70	befriedigend
69 -60	ausreichend
unter 60	nicht bestanden

Tabelle 3.1 Punkte und Prädikate für die Gesamtprüfung (Goethe Institut e.V., 2010, S.11).

### **3.3 DIE VIER FERTIGKEITEN IN DER PRÜFUNG START DEUTSCH 1**

Im Folgenden wird die Start Deutsch 1 Prüfung im Hinblick auf die vier Fertigkeiten detaillierter vorgestellt:

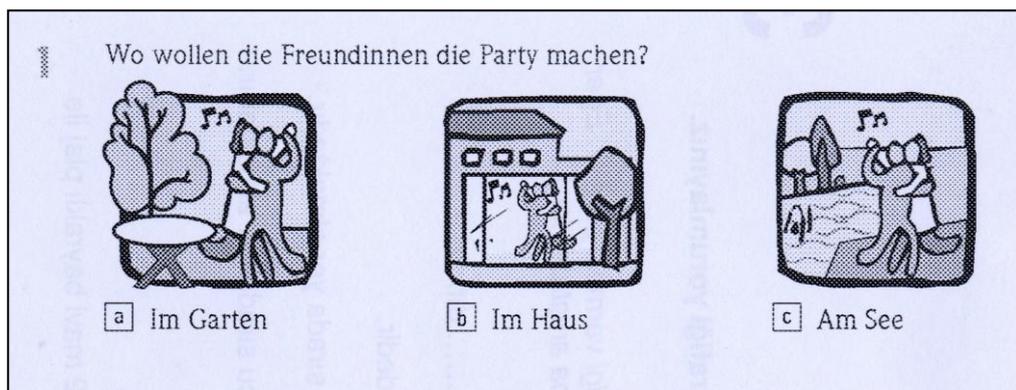
#### **3.3.1 Fertigkeit Hören in der Prüfung Start Deutsch 1**

Die Prüfung beginnt in der Regel mit dem Prüfungsteil *Hören*. Das Ziel des Teils Hören ist es, festzustellen, ob die Prüfungsteilnehmenden kurze Hörtexte global verstehen bzw. wichtige Informationen selektiv heraushören können. Um dieses Ziel zu erreichen werden insgesamt 15 Aufgaben gestellt: In Teil 1 werden 4 Aufgaben, in Teil 2 insgesamt 6 Aufgaben und im letzten Teil 5 Aufgaben gestellt. Zu den einzelnen Aufgabenstellungen gibt es passende Hörtexte, die (außer Teil 3) mit je einem Beispiel beginnen.

Der Tonträger wird von dem/der Aufsichtführenden gestartet und ohne zu stoppen vorgespielt. Das Vorspielen der Texte und das Bearbeiten der Aufgaben dauern circa 15 Minuten, inklusive der Ansagen, Wiederholungen und Pausen. Die Hörtexte in Teil 1 und 3 werden zweimal wiederholt, in Teil 2 hört man den Text nur einmal. Die Hörtexte sind in natürlichem Sprechtempo gesprochen.

In dem ersten Teil hören die Prüfungsteilnehmenden kurze Gespräche zwischen zwei Personen, die sich über alltägliche Themen unterhalten und sie sollen herausfinden, welche Informationen richtig sind. Um das Hörverständnis zu erleichtern, befinden sich bei jeder Aufgabe dreigliedrige, bildunterstützte Mehrfachwahlaufgaben, welche jedoch alleine nicht ausreichen, um die Aufgabenstellung richtig zu meistern.

Beispiel:



(Goethe Institut, 2008, S.7)

In dem zweiten Teil hören die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer kurze Durchsagen, wie sie z.B. in Zügen oder Einkaufszentren zu hören sind. Die darin enthaltenen Handlungsanweisungen sollen das Globalverständnis prüfen. Dieser Teil beginnt mit einem Beispiel und wird nur einmal wiederholt. Außerdem gibt es keine bildunterstützten Hilfen. Die Prüfungsteilnehmenden müssen entscheiden, ob die von ihnen gehörte Information richtig oder falsch ist.

Beispiel:

10	Der Flughafen ist bis zum Mittag geschlossen.	<input type="checkbox"/> Richtig	<input type="checkbox"/> Falsch
----	---	----------------------------------	---------------------------------

(Goethe Institut, 2008, S.9)

Im dritten und letzten Teil hören die Prüfungsteilnehmenden kurze Nachrichten auf dem Anrufbeantworter aus dem privaten Bereich, zum Teil offizieller Natur, wie zum Beispiel telefonische Ansagen aus einer Firma oder einem Kursbüro. Hier wird geprüft, ob die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer die richtige Information herausfinden können. Der Teil wird zweimal wiederholt und zu jedem Hörtext gibt es eine dreigliedrige, teilweise bildunterstützte Mehrfachwahlaufgabe.

Beispiel:

15	Wie kommt Herr Müller ins Büro?	<input type="checkbox"/> a	Mit dem Fahrrad
		<input type="checkbox"/> b	Mit der Straßenbahn
		<input type="checkbox"/> c	Mit dem Auto

(Goethe Institut, 2008, S.11)

Am Ende des dritten Teils werden die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer aufgefordert ihre Lösungen auf den Antwortbogen zu übertragen. Hierfür erhalten sie ca. 3 Minuten Zeit.

Die Bewertung des Prüfungsteils Hören erfolgt durch zwei Bewertende.

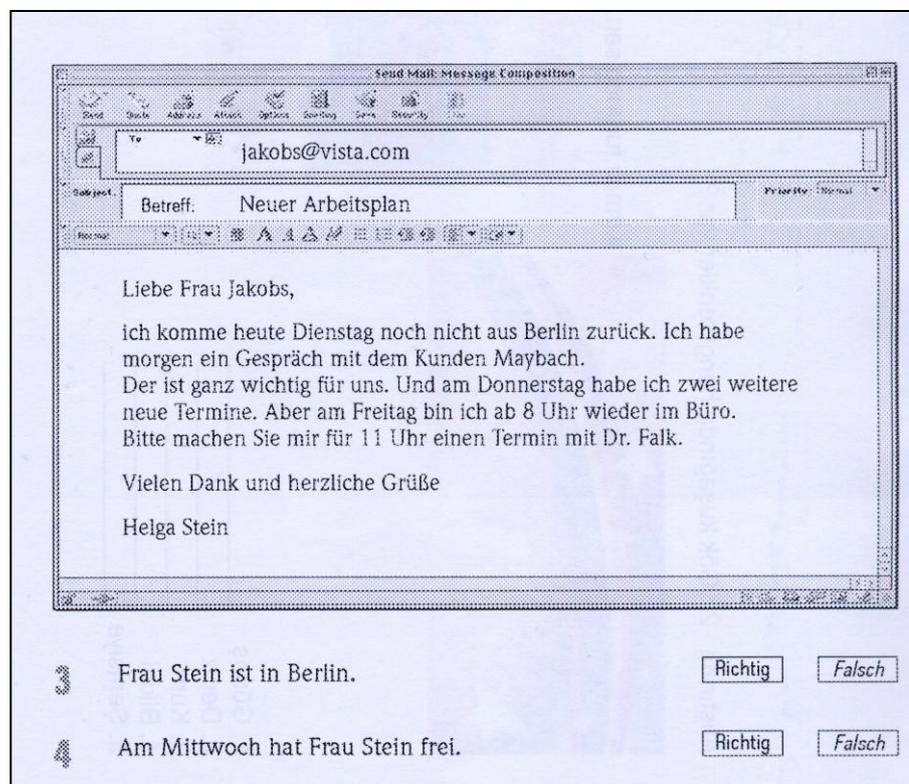
Jede richtige Antwort bringt einen Punkt, d.h. im Prüfungsteil Hören können die Prüfungsteilnehmenden maximal 15 Punkte erreichen. Es werden nur die vorgesehenen Punktwerte vergeben, pro Lösung 1 Punkt oder 0 Punkte. Da jeder Punkt mit 1,66 multipliziert wird, stellen 15 Punkte 25% des Gesamtergebnisses dar.

### 3.3.2 Fertigkeit Lesen in der Prüfung Start Deutsch 1

Das Ziel des Teils Lesen ist es, festzustellen, ob die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer einfache alltägliche Kurztexte global bzw. in ihren relevanten Details oder in einfache Informationen (auch selektiv) verstehen können. Um dieses Ziel zu erreichen, werden insgesamt 15 Aufgaben gestellt. Für das Lösen dieser Aufgaben hat man ca. 25 Minuten Zeit. In allen drei Prüfungsteilen werden je 5 Aufgaben gestellt. Alle Teile beginnen mit einem Beispiel.

In dem ersten Teil lesen die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer ein bis zwei kurze Texte in der Form von Notizzetteln oder E-Mails aus dem privaten oder beruflichen Alltagsleben. Hier wird geprüft, ob die Prüfungsteilnehmenden in der Lage sind zu entscheiden, ob die Aussagen zu den Texten richtig oder falsch sind.

Beispiel:



The screenshot shows an email composition window titled 'Send Mail: Message Composition'. The 'To' field contains 'jakobs@vista.com' and the 'Subject' field contains 'Betreff: Neuer Arbeitsplan'. The email body text is as follows:

Liebe Frau Jakobs,

ich komme heute Dienstag noch nicht aus Berlin zurück. Ich habe morgen ein Gespräch mit dem Kunden Maybach. Der ist ganz wichtig für uns. Und am Donnerstag habe ich zwei weitere neue Termine. Aber am Freitag bin ich ab 8 Uhr wieder im Büro. Bitte machen Sie mir für 11 Uhr einen Termin mit Dr. Falk.

Vielen Dank und herzliche Grüße

Helga Stein

Below the email, there are two numbered questions with 'Richtig' and 'Falsch' buttons:

3 Frau Stein ist in Berlin.

4 Am Mittwoch hat Frau Stein frei.

(Goethe Institut, 2008, S.15)

In dem zweiten Teil wird geprüft, ob die Prüfungsteilnehmenden zehn Kleinanzeigen zu fünf Situationen jeweils paarweise zuordnen können. Hierbei müssen sie sich entscheiden, welche der beiden vorgegebenen Anzeigen zu der Situation passt.

Beispiel:

7 Der Computer ist kaputt. Sie suchen Hilfe.

**Sie haben Fragen -  
Wir haben Lösungen ...**

für alles, was mit Computern, Druckern, CD-ROMs, Scannern, ISDN usw. zu tun hat. Auch Reparaturen.

**Ihr Techno-Haus**

bietet das ganze Jahr an:  
gebrauchte Kühlschränke, Herde,  
Waschmaschinen, Computer,  
Drucker, Fernseher, Radios,  
Handys usw.

a Sie haben Fragen  
 b Ihr Techno-Haus

(Goethe Institut, 2008, S.17)

In dem dritten und letzten Teil befinden sich fünf sehr kurze Texte, bei denen die Prüfungsteilnehmenden entscheiden sollen, ob die jeweilige Aussage dazu richtig oder falsch ist.

Beispiel:

14 An einer **Haustür**

Sehr geehrte Interessenten,  
es gibt leider keine Besichtigungen mehr.  
Die 3-Zimmer-Wohnung im 3. Stock ist  
schon vermietet.

Sie können die Wohnung nicht besichtigen. 
 Richtig  Falsch

(Goethe Institut, 2008, S.21)

Die Bewertung des Prüfungsteils Lesen erfolgt wieder durch zwei Bewertende. Jede richtige Lösung bringt einen Punkt, d.h. in dem Prüfungsteil Lesen können die Prüfungsteilnehmenden maximal 15 Punkte erreichen. Es werden nur die vorgesehenen Punktwerte vergeben, pro Lösung 1 Punkt oder 0 Punkte. Da jeder Punkt mit 1,66 multipliziert wird, stellen 15 Punkte 25% des Gesamtergebnisses dar.

### **3.3.3 Fertigkeit Schreiben in der Prüfung Start Deutsch 1**

Das Ziel des Teils Schreiben ist es, festzustellen, ob die Prüfungsteilnehmenden Textsorten aus dem Alltag, wie z.B. Formulare und kurze Mitteilungen, sprachlich angemessen und verständlich bewältigen können oder nicht. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Prüfungsteilnehmenden in 20 Minuten in zwei Prüfungsteilen zwei verschiedene Textsorten mit entsprechender Aufgabenstellung lösen. Hilfsmittel wie Wörterbücher sind nicht erlaubt.

Im ersten Prüfungsteil sollen die Prüfungsteilnehmenden ein Formular ergänzen, in welchen fünf Daten fehlen.

Der Einleitungstext am Anfang schildert die Situation und beinhaltet gleichzeitig die notwendigen Informationen zum Lösen der Aufgabe.

Im zweiten Teil wird geprüft, ob die Prüfungsteilnehmenden anhand von vorformulierten Leitpunkten eine Kurzmitteilung schreiben können. Die Teilnehmenden sollen hierbei die vorgegebenen Leitpunkte richtig umformulieren. Zu jedem Punkt müssen ein bis zwei Sätze geschrieben werden, so dass man auf rund 30 Wörter kommt. Die Prüfungsteilnehmenden schreiben ihren Text auf den Antwortbogen.

## Beispiele zu den Prüfungsteilen 1 und 2:

**Teil 1**

Ihr Freund Munir Kassem kommt aus Ägypten und wohnt jetzt in Hamburg. Er ist 35 Jahre alt und von Beruf Arzt. In seiner Freizeit will er in einem Verein Fußball spielen. Bezahlen will er mit Kreditkarte. Munir hat ein Formular für die Anmeldung in einem Sportverein bekommen. In dem Formular fehlen fünf Informationen. Helfen Sie Ihrem Freund und schreiben Sie die Informationen in das Formular. Am Ende schreiben Sie Ihre Lösungen bitte auf den **Antwortbogen**.

**Sportclub von 1896**  
**Anmeldung**



Name, Vorname:  (0)

Straße/Hausnummer:

Wohnort:  (1)

Telefon:

E-Mail:

Beruf:  (2)

Alter:  (3)

Sport:  (4)

Zahlung:  bar  Überweisung  Kreditkarte (5)

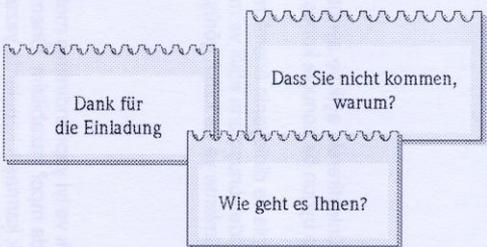
Datum:

Unterschrift: *Munir Kassem*

(Goethe Institut, 2008, S.22)

**Teil 2**

Familie Pezold hat Sie für Samstagnachmittag eingeladen. Aber am Samstag müssen Sie bis zum Abend arbeiten. Schreiben Sie eine kurze Information für Familie Pezold:



Dank für die Einladung

Dass Sie nicht kommen, warum?

Wie geht es Ihnen?

Schreiben Sie zu jedem Punkt ein bis zwei Sätze. Schreiben Sie auch eine Anrede und einen Schluss auf den **Antwortbogen** (ca. 30 Wörter).

(Goethe Institut, 2008, S.23)

Bei der Bewertung ist darauf zu achten, dass nur das, was auf dem Antwortbogen steht, bewertet wird. In Teil 1 bringt jede richtige Lösung einen Punkt, d.h. in diesem Prüfungsteil können die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer maximal 5 Punkte erreichen.

Im zweiten Teil kann man für jeden Inhaltspunkt maximal 3 Punkte bekommen, und für die Textsortenspezifik maximal einen Punkt, also gibt es insgesamt maximal 10 Punkte. Für eventuelle orthografische, werden nur dann Punkte abgezogen, wenn das Verständnis beeinträchtigt ist.

Die zwei Prüfenden bewerten unabhängig voneinander und einigen sich am Ende bei jedem Item auf eine Bewertung.

Im Folgenden wird das Bewertungsschema des schriftlichen Teils vorgestellt:

Erfüllung der Aufgabenstellung (pro Inhaltspunkt)	<b>3 Punkte</b>	Aufgabe voll erfüllt und verständlich
	<b>1,5 Punkte</b>	Aufgabe wegen sprachlicher oder inhaltlicher Mängel nur teilweise erfüllt
	<b>0 Punkte</b>	Aufgabe nicht erfüllt und/oder unverständlich

Kommunikative Gestaltung des Textes	<b>1 Punkte</b>	die Textsorte angemessen
	<b>0,5 Punkte</b>	untypisch oder fehlende Wendungen, z.B. keine Anrede
	<b>0 Punkte</b>	keine textsortenspezifische Wendungen

Tabelle 3.2 Bewertungsschema des schriftlichen Teils (Balme und Kiefer 2004, S. 53)

Wie die Tabelle zeigt, können im Teil Schreiben insgesamt 15 Punkte erreicht werden. Da jeder Punkt mit 1,66 multipliziert wird, stellen 15 Punkte 25% des Gesamtergebnisses dar.

### 3.3.4 Fertigkeit Sprechen in der Prüfung „Start Deutsch 1“

Das Ziel des Teils Sprechen ist es festzustellen, ob die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer verschiedene Alltagssituationen in einfachster sprachlicher Form bewältigen können. Das Ziel ist erreicht, wenn die Äußerungen der Prüfungsteilnehmenden sprachlich angemessen und verständlich sind. Im Gegensatz zu den anderen Teilen, ist der Teil Sprechen eine Gruppenprüfung, zu der maximal vier Prüfungsteilnehmende zugelassen werden. Die Prüfungsteilnehmenden werden ungeachtet ihres Herkunftslandes, Geschlechtes oder Alters in Gruppen aufgeteilt. Falls nur ein Teilnehmer geprüft werden soll, übernimmt ein Prüfender die Rolle des Gesprächspartners.

Die Sitzordnung im Prüfungsraum ist in Form eines Kreises angeordnet. Dies soll dazu beitragen, dass eine freundliche Prüfungsatmosphäre entsteht.

Der Teil Sprechen dauert 15 Minuten. Die Teile 1, 2 und 3 der mündlichen Prüfung dauern jeweils ca. 5 Minuten. Es gibt keine Vorbereitungszeit. Die Teilnehmenden erhalten die Aufgabenstellung direkt in der Prüfung.

Die Prüfenden haben unterschiedliche Rollen:

Die/Der erste Prüfende übernimmt die Rolle der Moderatorin / des Moderators: Sie/Er begrüßt die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer, stellt das Prüferteam vor, macht alle Ansagen, gibt vor jedem Prüfungsteil ein Beispiel und fragt gegebenenfalls nach. Ziel hierbei ist es, eine angenehme und stressfreie Atmosphäre zu schaffen, damit die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer ohne Hemmungen sprechen können. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es wichtig, dass der Moderator langsam und deutlich spricht. Die Wortwahl und der Satzbau müssen dem A1 - Niveau entsprechen. Der Moderator hat gleichzeitig die Aufgabe, ins Gespräch helfend einzugreifen, wenn das Gespräch zwischen den Prüfungsteilnehmenden abubrechen droht.

Die/Der zweite Prüfende hingegen mischt sich auf keinerlei Art und Weise in die Gespräche ein. Während der Prüfung füllt sie/er den Bewertungsbogen aus. Gleich nachdem der Prüfungsteil Sprechen zu Ende ist, beraten sich die beiden Prüfenden kurz über die Leistungen der Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer und einigen sich dann bei der Gesamtbewertung auf einen gemeinsamen Wert.

Im ersten Teil soll geprüft werden, ob die Prüfungsteilnehmenden in einfachster Form wichtige Informationen zur eigenen Person geben können.

Vor Beginn der Prüfung macht der Prüfende ein einleitendes Gespräch, gibt je ein Beispiel und bestimmt außerdem, wer beginnen soll. Der erste Teilnehmende stellt sich anhand folgender Stichworte vor, welche für alle sichtbar auf dem Tisch ausgelegt sind:

<b>Name ?</b>
<b>Alter ?</b>
<b>Land ?</b>
<b>Wohnort ?</b>
<b>Sprachen ?</b>
<b>Beruf ?</b>
<b>Hobby ?</b>

Tabelle 3.3 Aufgabenblatt zum ersten Teil der mündlichen Prüfung (Balme und Kiefer 2004, S. 64)

Am Ende jeder Vorstellung bittet der Prüfer, dass der Teilnehmende etwas buchstabiert, z.B. den Vor- bzw. Familiennamen, Wohnort. Außerdem fragt er nach einer Nummer, z.B. Telefon-, Handy-, Haus- oder Autonummer.

Der gleiche Ablauf wiederholt sich solange, bis alle Teilnehmenden sich einmal vorgestellt, etwas buchstabiert und eine Nummer angegeben haben.

Im zweiten Teil wird geprüft, ob die Prüfungsteilnehmenden Fragen formulieren und auf Fragen reagieren können. Ziel dieses Prüfungsteils ist es, zu prüfen, ob die Teilnehmenden einfache Informationen zu bekannten Alltagsthemen (z.B. Essen und Trinken, Familie, Einkaufen) erfragen und auf entsprechende Fragen antworten können.

Beispiel:

Start Deutsch 1		Sprechen Teil 2		Start Deutsch 1		Sprechen Teil 2	
Übersatz S.2		Kandidatenblätter		Übersatz S.2		Kandidatenblätter	
Thema: Beruf				Thema: Beruf			
<b>Arbeitszeit</b>				<b>Kollegen</b>			
Start Deutsch 1		Sprechen Teil 2		Start Deutsch 1		Sprechen Teil 2	
Übersatz S.2		Kandidatenblätter		Übersatz S.2		Kandidatenblätter	
Thema: Beruf				Thema: Beruf			
<b>Spaß</b>				<b>Arbeits- kleidung</b>			
Start Deutsch 1		Sprechen Teil 2		Start Deutsch 1		Sprechen Teil 2	
Übersatz S.2		Kandidatenblätter		Übersatz S.2		Kandidatenblätter	
Thema: Beruf				Thema: Beruf			
<b>Arbeits- platz</b>				<b>Aufgaben</b>			

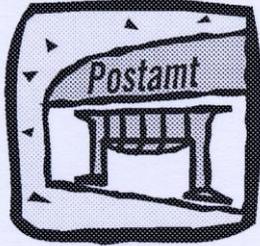
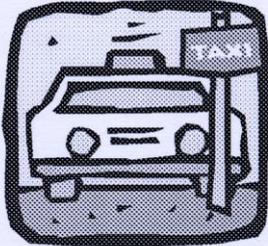
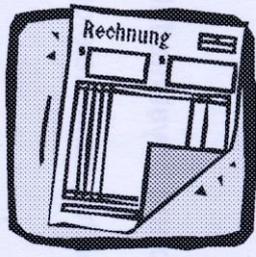
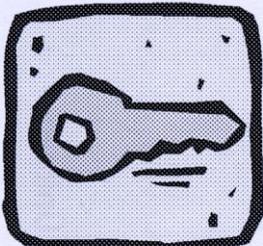
(Goethe Institut, 2008, S.27)

Der erste Prüfungsteilnehmende zieht eine der Handlungskarten, die verdeckt auf dem Tisch liegen und nimmt mit dem anderen Prüfungsteilnehmenden sprachlich Kontakt auf. Er versucht mit dem Wort eine zum Themenbereich passende Frage zu stellen. Der Gesprächspartner versucht, anschließend entsprechend darauf zu reagieren. Wenn alle Prüfungsteilnehmenden einmal gefragt und reagiert haben, zieht der erste Teilnehmende wieder eine der Handlungskarten, die wieder verdeckt auf dem Tisch liegen, diesmal aber aus einem anderen Themenfeld. Dieser Ablauf wiederholt sich so lange, bis alle Prüfungsteilnehmenden zwei Fragen und zwei Antworten produziert haben. Falls Teilnehmende mit der gezogenen Karte sprachliche Probleme haben, greift der Prüfende kurz ein und unterstützt den Gesprächsfortgang. Im Notfall kann er auch eine neue Karte ziehen lassen.

Im dritten und letzten Teil wird geprüft, ob die Teilnehmenden Bitten oder Aufforderungen an die anderen Teilnehmenden formulieren und reagieren können. Ziel ist es, festzustellen, ob die Teilnehmenden unter Bezug auf einen Gegenstand aus dem Alltag eine Aufforderung in Form einer Bitte oder Frage bzw. der Gesprächssituation entsprechend antworten können. Der erste Prüfungsteilnehmende zieht zwei der verdeckten Handlungskarten und nimmt mit dem anderen Prüfungsteilnehmenden sprachlich Kontakt auf. Er versucht, mit dem Bild eine passende Bitte zu formulieren oder eine Frage zu stellen. Der Gesprächspartner versucht anschließend entsprechend darauf zu reagieren. Dieser Ablauf wiederholt sich so lange, bis alle Prüfungsteilnehmenden zwei Bitten / Fragen und zwei Reaktionen produziert haben. Falls Teilnehmende mit der gezogenen Karte sprachliche Probleme haben, greift der Prüfende kurz ein und unterstützt den Gesprächsfortgang. Im Notfall kann er auch eine neue Karte ziehen lassen.

Beispiel:

**Teil 3** Bitten formulieren und darauf reagieren.

<p>Start Deutsch - 1 Übungssatz 9.2 Kandidatenblätter</p> <p>Postamt</p> 	<p>Start Deutsch - 1 Übungssatz 9.2 Kandidatenblätter</p> <p>Taxi</p> 
<p>Start Deutsch - 1 Übungssatz 9.2 Kandidatenblätter</p> 	<p>Start Deutsch - 1 Übungssatz 9.2 Kandidatenblätter</p> <p>Rechnung</p> 
<p>Start Deutsch - 1 Übungssatz 9.2 Kandidatenblätter</p> 	<p>Start Deutsch - 1 Übungssatz 9.2 Kandidatenblätter</p> 

(Goethe Institut, 2008, S.29)

Im Teil Sprechen können insgesamt maximal 15 Punkte erreicht werden: In Teil 1 gibt es maximal 3 Punkte, in Teil 2 maximal 6 Punkte und in Teil 3 maximal 6 Punkte zu erreichen. Da jeder Punkt mit 1,66 multipliziert wird, stellen 15 Punkte 25% des Gesamtergebnisses dar.

Je nach Aufgabe können unterschiedliche Punktzahlen erreicht werden. Für alle Teile gilt folgende Regel:

Erfüllung der Aufgabenstellung und sprachliche Realisierung	<b>volle Punktzahl</b>	Aufgabe voll erfüllt und verständlich
	<b>halbe Punktzahl</b>	Aufgabe wegen sprachlicher oder inhaltlicher Mängel nur teilweise erfüllt
	<b>0 Punkte</b>	Aufgabe nicht erfüllt und/oder unverständlich

Tabelle 3.4 Bewertungsschema der mündlichen Prüfung (Perlmann-Balme und Kiefer 2004, S. 62)

Folgende Kriterien spielen bei der Bewertung eine Rolle:

- Wird die Frage / Bitte des Gesprächspartners verstanden?
- Gibt es eine angemessene Äußerung / Reaktion?
- Wie verständlich ist die Äußerung / Reaktion?

Bei der Bewertung dieses Prüfungsteils spielt also die Verständlichkeit eine größere Rolle als die Korrektheit der Sätze. Ein Satz mit vielen Fehlern kann immer noch mit der vollen Punktzahl bewertet werden, wenn die Verständlichkeit gesichert ist. Auch wenn fehlerhafter Wortakzent, falsche Syntax oder unpassende Wortwahl am Anfang für den Gesprächspartner verwirrend sein können, versteht dieser die Frage oder Bitte. In diesem Fall wird die halbe Punktzahl vergeben. 0 Punkte erhält man, wenn die Frage kaum / nicht mehr verständlich ist.

### 3.4 TEILNAHMEBESTÄTIGUNGEN

Bei bestandener „Start Deutsch 1“ - Prüfung erhält die Prüfungsteilnehmende / der Prüfungsteilnehmende eine Urkunde, die vom Prüfungszentrum gestempelt und unterschrieben ist. Im Falle des Nichtbestehens erhält der Prüfungsteilnehmende auf Antrag eine Teilnahmebestätigung mit dem entsprechenden Punktwert. Die Prüfung kann beliebig oft wiederholt werden.

### **3.5 PRÜFUNGSTERMINE UND DAS ANMELDEVERFAHREN DER PRÜFUNG START DEUTSCH 1 AN DEN GOETHE INSTITUTEN IN DER TÜRKEI**

Das Goethe-Institut Ankara bietet unter der Woche jeden Tag (außer am Wochenende und an Feiertagen) für 30 Personen die „Start Deutsch 1“ Prüfung an.

Das Goethe-Institut Istanbul hingegen bietet für externe Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer mindestens einmal im Monat die „Start Deutsch 1“ Prüfung an. Die Prüfungstermine der internen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer werden nach dem jeweiligen Kursende geregelt.

Im Normalfall melden sich die Prüfungsbewerber beim jeweiligen zuständigen Prüfungszentrum innerhalb der Anmeldefrist an. Hier erhalten sie das Anmeldeformular sowie alle nötigen Informationen.

Das Anmeldeverfahren an den drei Goethe Instituten in der Türkei sieht folgendermaßen aus:

Die Goethe-Institute Istanbul und Ankara haben für die Prüfung „Start Deutsch 1“ ein telefonisches Terminvereinbarungssystem eingeführt, über welches die Firma IKS (Innovative Key Solutions) Prüfungstermine vergibt. Über diese Firma kann man sich von Montag bis Freitag, jeweils von 08.00 -18.00 Uhr (außer an Feiertagen) über die jeweiligen Teilnahmevoraussetzungen erkundigen und einen Termin für die „Start Deutsch 1“ Prüfung vereinbaren.

Der Service ist kostenpflichtig. Die Gebühr kann entweder bei den Filialien von bestimmten Banken oder direkt während des Anrufes bei der Firma IKS per Kreditkarte bezahlt werden. Da während des Telefonats einige Daten aus dem Personalausweis abgefragt werden, müssen die Prüfungsbewerber darauf achten, dass Sie ihren Personalausweis bei sich haben.

Wichtig ist hierbei, dass die vereinbarten Termine nicht umgebucht werden können. Das Goethe - Institut Ankara macht jedoch hier in Fällen wie Krankheit, Unfall und Todesfall Ausnahmen. Hier kann der Termin verändert werden.

Für die Teilnahme an der Prüfung müssen Prüfungsteilnehmende alle Voraussetzungen erfüllen sowie alle notwendigen Unterlagen haben, anderenfalls können sie nicht an der „Start Deutsch 1“ - Prüfung teilnehmen und müssen einen neuen kostenpflichtigen Termin vereinbaren.

Das Goethe-Institut Izmir bietet einmal im Monat für interne Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, und einmal im Monat für externe Personen die „Start Deutsch 1“ Prüfung an.

Das Anmeldeverfahren am Goethe Institut Izmir sieht anders aus: Hier rufen die Interessenten im Sprachkursbüro des Goethe - Instituts an und werden namentlich eingetragen. Am Telefon erhalten sie eine Kontonummer, auf welche sie die Prüfungsgebühr überweisen müssen. Erst nachdem der Beleg an das Sprachkursbüro gefaxt wurde, gelten sie als angemeldet.

## **4. BEMERKUNGEN ZUM PROFIL TÜRKISCHER AUSWANDERER**

Durch das neue deutsche Zuwanderungsgesetz müssen türkische Staatsangehörige, die zu ihren Ehegattinnen und Ehegatten zuziehen möchten nunmehr vor der Einreise Deutschkenntnisse auf der Niveaustufe A1 nachweisen. Somit rückt beim Fremdsprachenerwerb mit Erwachsenen mehr oder weniger stark eine neue Gruppe in den Fokus, die in der Türkei bisher nur begrenzt bedient wurde, nämlich angehende Auswanderer, die die Prüfung „Start Deutsch 1“ ablegen müssen und dafür in der Regel vorbereitenden Sprachunterricht benötigen.

Dieser Sprachunterricht unterscheidet sich von dem bisher durchgeführten Sprachunterricht, da andere Einstellungen, Bedürfnisse, Ziele, Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten wiederum andere Anforderungen an die Lehrkräfte stellen.

Um auf methodisch-didaktische Aspekte der effektiven Vermittlung der deutschen Sprache eingehen zu können, bedarf es zuerst einer Analyse des Gruppenprofils, was in vorliegender Arbeit mithilfe von Umfragen, Hospitationen und Selbsterfahrung im Unterricht mit türkischen Auswanderern erreicht wurde. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bilden dann die Grundlage für das Erstellen von methodisch-didaktischen Hinweisen für Lehrkräfte, die im 6. Teil detailliert bearbeitet werden.

### **4.1. UMFRAGE**

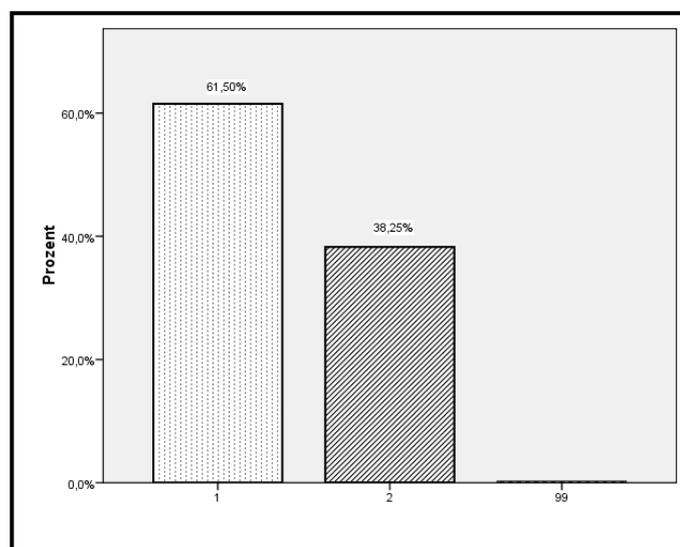
Ziel der Umfrage war es, Informationen über die Person, die schulische und berufliche Ausbildung, das Fremdsprachenwissen, das Wissen über die Prüfung „Start Deutsch 1“ sowie das Wissen zum Thema „Auswandern nach Deutschland“ der türkischen Auswanderer zu bekommen.

Durchgeführt wurde die Umfrage vom 06.Mai - 17.Juli 2009 mit 400 Personen, die für die Teilnahme an den „Start Deutsch 1“ Prüfungen ans Goethe Institut in Ankara gekommen waren.

Die Umfrage beinhaltete 32 Fragen auf Türkisch: Die Fragen 1-9 verlangten persönliche Angaben (Geschlecht, Alter, Herkunft, Wohnort...), die Fragen 10–12 befassten sich mit der schulischen und beruflichen Ausbildung, die Antworten auf die Fragen 13–15 gaben Auskunft über die Fremdsprachenkenntnisse, die Fragen 16–26 beschäftigten sich mit der Vorbereitung und Ablegung der Prüfung „Start Deutsch 1“ und die Fragen 27-32 befassten sich mit den Auslandserfahrungen, den Gründen für die Auswanderung, den Zukunftsplänen sowie dem landeskundlichen Wissen über Deutschland. Die statistischen Analysen wurden mit der Auswertungssoftware SPSS 16.0 durchgeführt. Der Wert für die Stärke der Inter-Rater-Reliabilität beträgt 0,702.

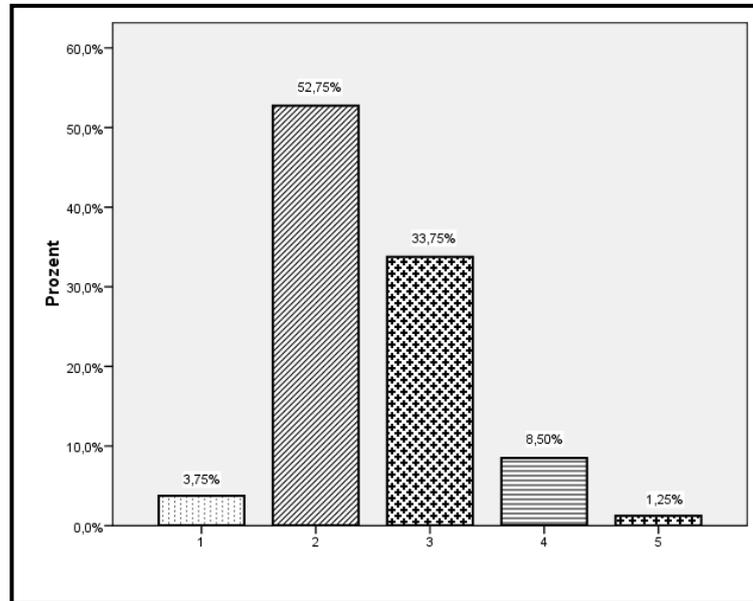
Im Weiteren werden die Ergebnisse von 24 Fragen in Prozenten wiedergegeben:

#### 4.1.1 Umfrageergebnisse zu den persönlichen Daten



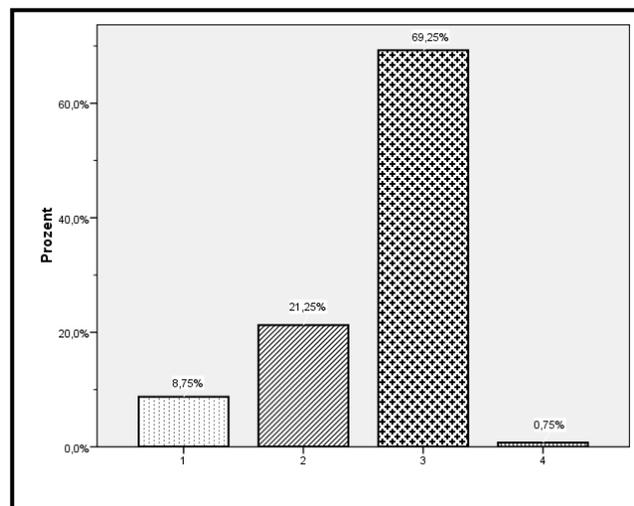
Grafik 4.1 Geschlecht

Rund 62% der Befragten sind Frauen, ca. 38% Männer. Wie auch aus der Grafik erkennbar, besteht die Mehrheit der Befragten aus Frauen.



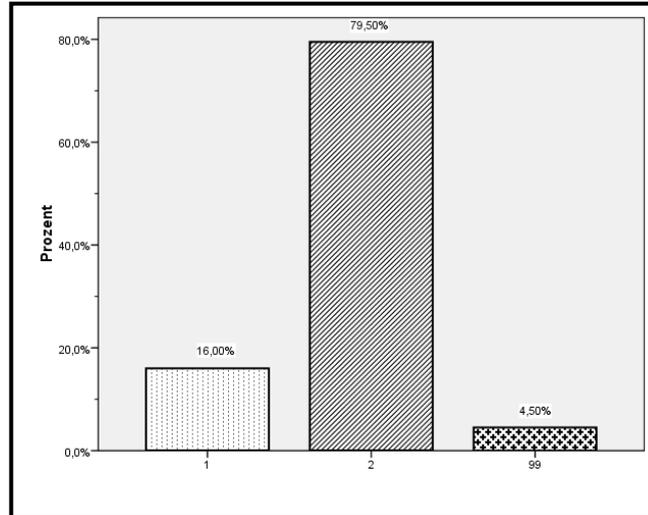
Grafik 4.2 Alter

Rund 53% der Befragten sind zwischen 18 – 25 Jahre alt, ca. 34% zwischen 26 – 35 Jahre und 8,50% sind zwischen 35 – 45 Jahre alt, dies bedeutet, dass die Mehrheit der Befragten unter 35 Jahre alt ist.



Grafik 4.3 Familienstand

Rund 69% der Befragten sind verheiratet, 21% verlobt, 9% ledig und ca. 1% geschieden. Dies zeigt, dass rund 90% der Befragten schon vor der Ausreise nach Deutschland eine feste Beziehung haben.



Grafik 4.4 Kinder

79% der Befragten haben keine Kinder und rund 16% haben mindestens ein Kind. 5% der Befragten haben zu dieser Frage keine Stellung genommen.

Aus den nächsten zwei Abbildungen geht hervor, dass fast alle Befragten in ihren Herkunftsorten geblieben sind. Nur ein kleiner Teil ist umgezogen:

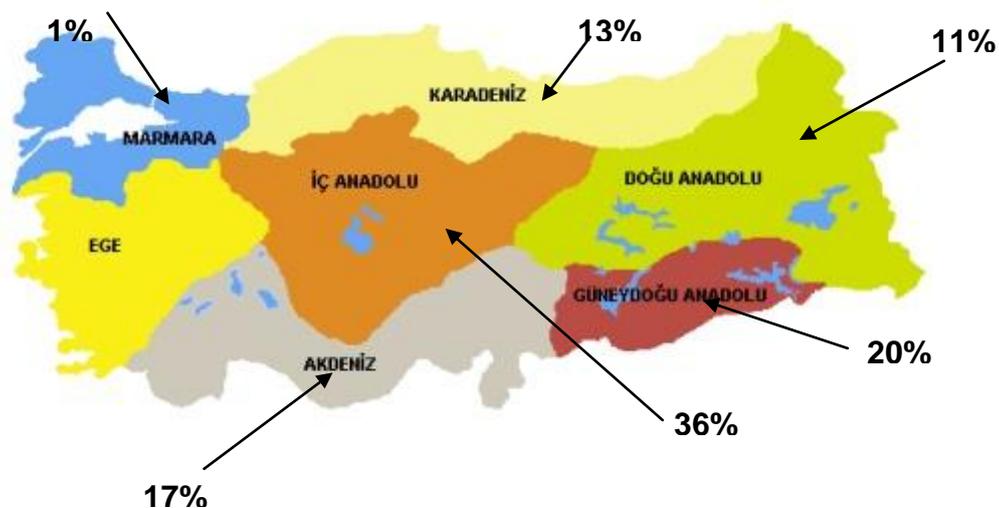


Abbildung 4.1 Herkunft

Rund 36% der Befragten wohnen in Mittelanatolien, 20% in Südostanatolien, 17% am Mittelmeer, 13% am Schwarzen Meer, 11% in Ostanatolien und rund 1% am Ägäischen Meer. 2% haben diese Frage nicht beantwortet. Dies zeigt, dass die Mehrheit (67%) der Befragten aus Mittel- Ost oder Südostanatolien stammt.

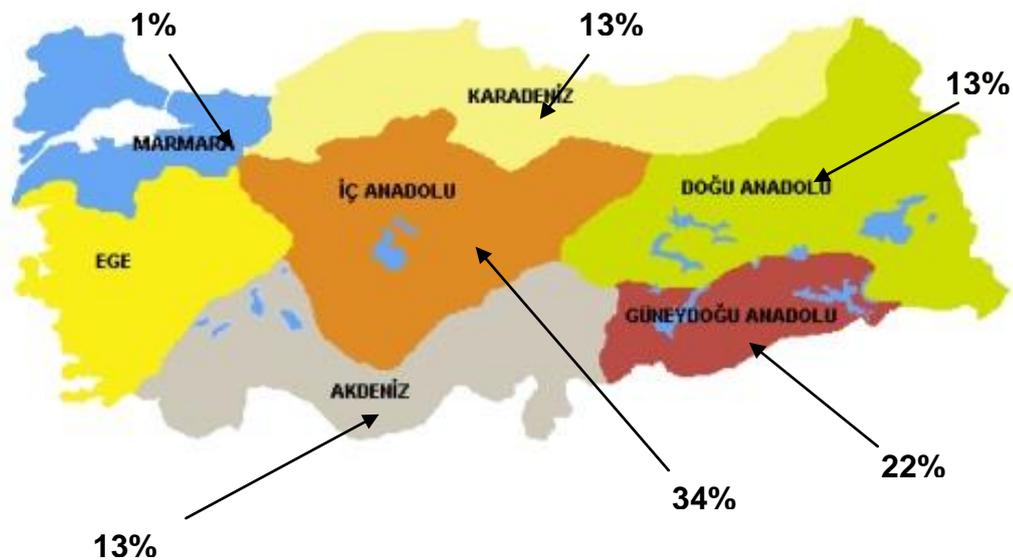
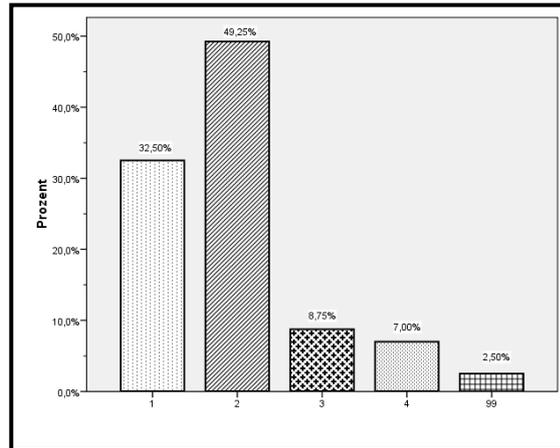


Abbildung 4.2 Wohnort

Rund 34% der Befragten kommen aus Mittelanatolien, 22% aus Ostanatolien, 13% aus der Mittelmeerregion, 13% aus der Schwarzmeerregion, 13% aus Ostanatolien, 1% vom Ägäischen Meer und rund 4% haben diese Frage nicht beantwortet.

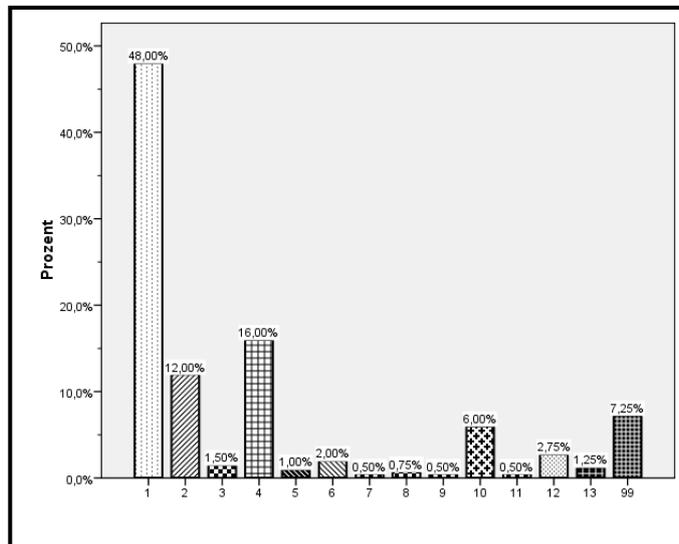
#### 4.1.2 Umfrageergebnisse zur schulischen Ausbildung und zum Berufsleben

Laut Befragung haben ca.33% der befragten einen Grundschulabschluss, 49,25% einen Sekundarabschluss und rund 9% haben studiert. Dies zeigt, dass rund 90% der Befragten mindestens einen Grundschulabschluss haben.

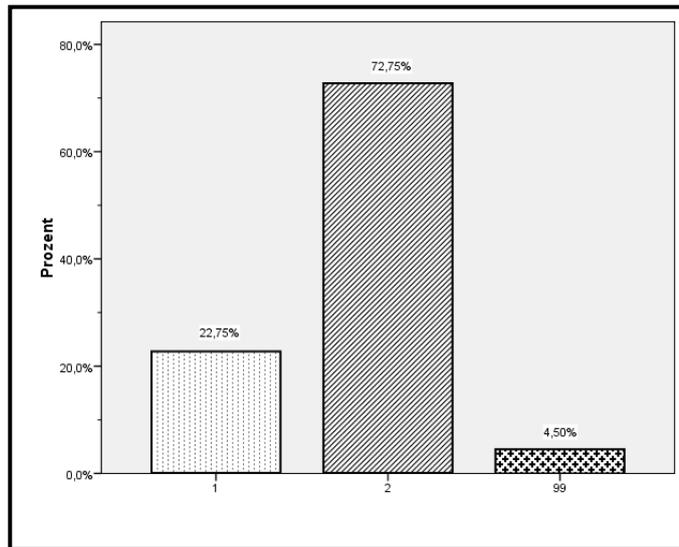


Grafik 4.5 Schulabschluss

Auf die Frage, was für einen Beruf sie haben, gibt fast die Hälfte der Befragten an, dass sie Hausfrauen sind. Die restlichen Befragten verteilen sich auf die Branchen wie Gewerbe (16%), Service (6%), Beamtentum (2%) und Tourismus (2%). 3 % der Befragten haben angegeben, dass sie noch studieren und rund 7% hat gar keinen Beruf angeben können. 16% konnten ihren Beruf nicht genau definieren.

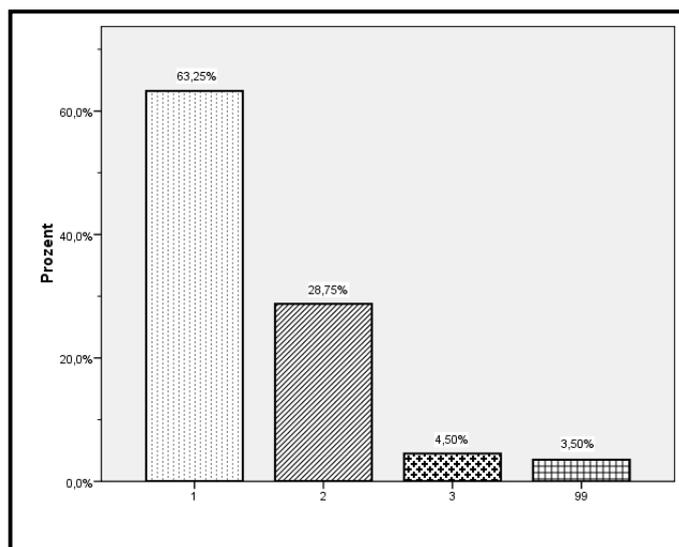


Grafik 4.6 Beruf



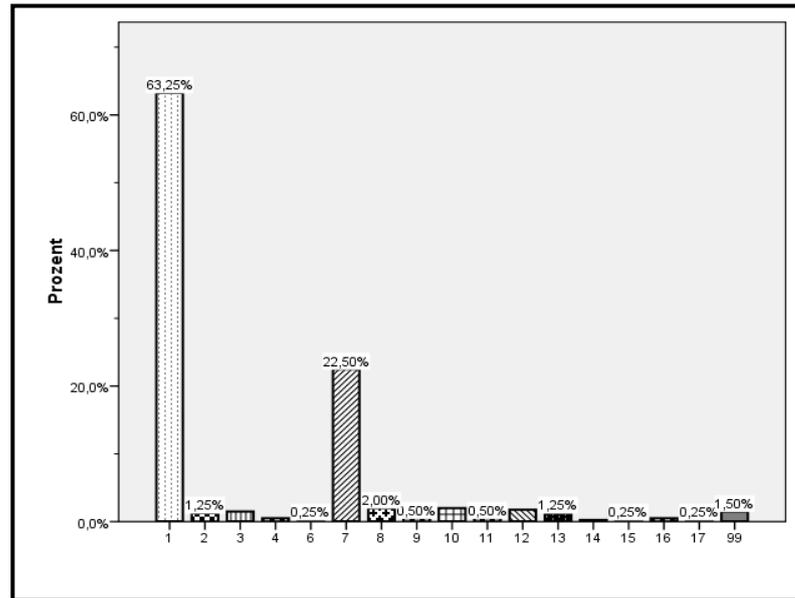
Grafik 4.7 Berufstätigkeit

Auf die Frage, ob sie zurzeit arbeiten, antworteten 72,5% der Probanden mit nein und 22,75% mit ja.



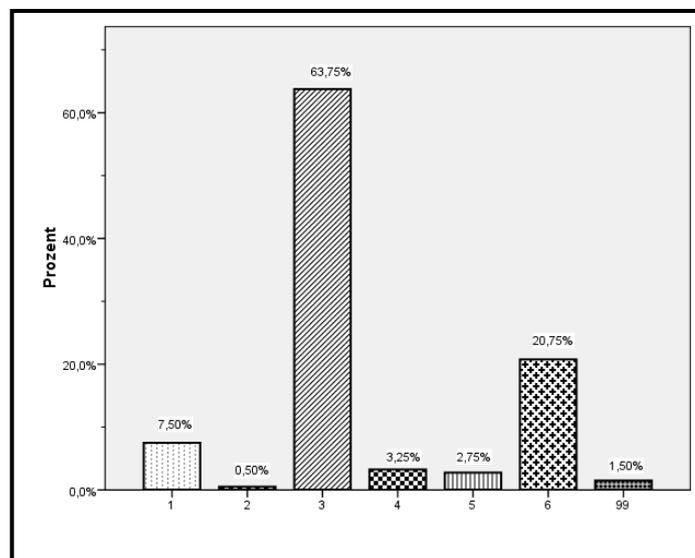
Grafik 4.8 Anzahl der Fremdsprachen

62,25% der Probanden geben an, dass sie eine Fremdsprache sprechen, rund 29% sprechen zwei Fremdsprachen, circa 5% geben an, dass sie mindestens 3 Fremdsprachen sprechen und 4% der Befragten haben diese Fragen nicht beantwortet.



Grafik 4.9 Fremdsprachen

Auf die Frage welche Fremdsprache/n sie sprechen, hat die Mehrheit mit Deutsch geantwortet; der zweithöchste Wert ist die Kombination Deutsch und eine weitere Fremdsprache.

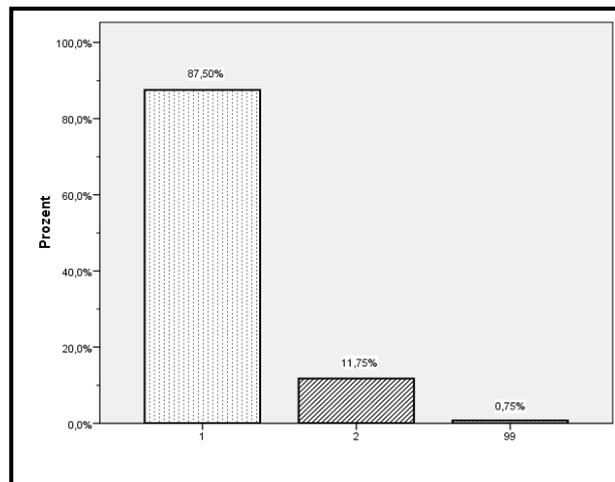


Grafik 4.10 Wo wurde/n die Fremdsprache/n erlernt?

Auf die Frage, wo sie diese Fremdsprache/n erlernt haben, hat rund 64% der Befragten geantwortet, dass sie einen Deutschkurs besucht haben. 20% haben

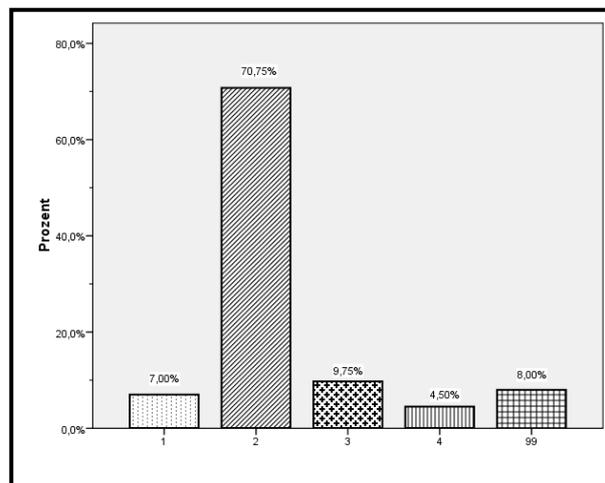
an mehreren Sprachschulen oder Institutionen eine Fremdsprache gelernt. Auffallend ist, dass nur 7,5% der Befragten die Schule angegeben haben.

#### 4.1.3 Umfrageergebnisse zu prüfungsvorbereitenden Deutschkursen und zur „Start Deutsch 1“ Prüfung



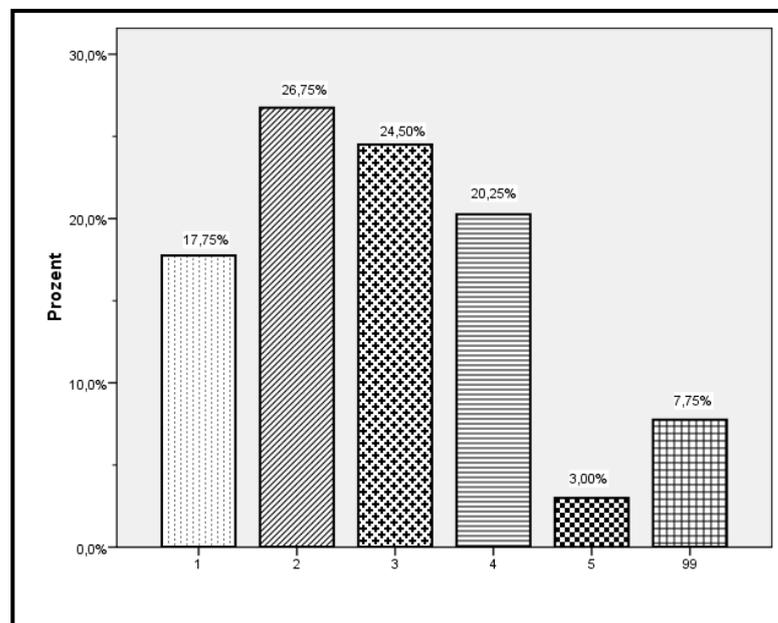
Grafik 4.11 Kursbesuch

Die Mehrheit (87,50%) hat einen prüfungsvorbereitenden Deutschkurs für türkische Auswanderer besucht. Nur rund 12% der Befragten nehmen an der „Start Deutsch 1“ – Prüfung teil, ohne vorher einen Kurs besucht zu haben. Der Grund hierfür könnte sein, dass diese Gruppe bereits über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt oder meint, sie zu verfügen.



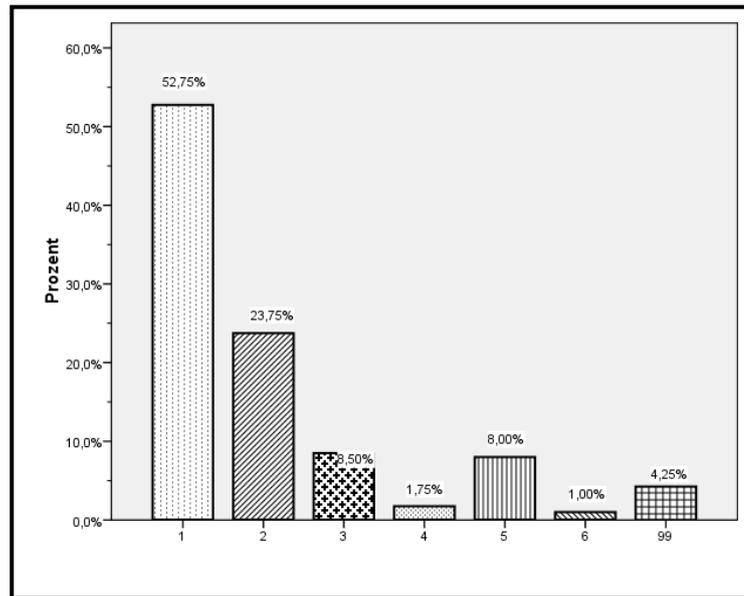
Grafik 4.12 Sprachkursanbieter

Unter den Befragten, die einen Kurs besucht haben, hat die Mehrheit einen privaten Sprachkursanbieter aufgesucht. Gleich danach folgt die Volkshochschule mit 10%. Nur 7 % der Befragten haben einen Deutschkurs am Goethe Institut in Ankara besucht. Wenn man auf die Grafik zu den Wohnorten zurückgreift, kann man feststellen, dass nur 36% der Befragten in Mittelanatolien wohnen. Selbst hier kann sich die Mehrheit keinen Deutschkurs am Goethe Institut leisten, da neben Kursgebühren auch Kosten für die Unterkunft und Reise entstehen. Die restlichen Befragten wohnen in Regionen, in denen es keine Goethe Institute gibt.



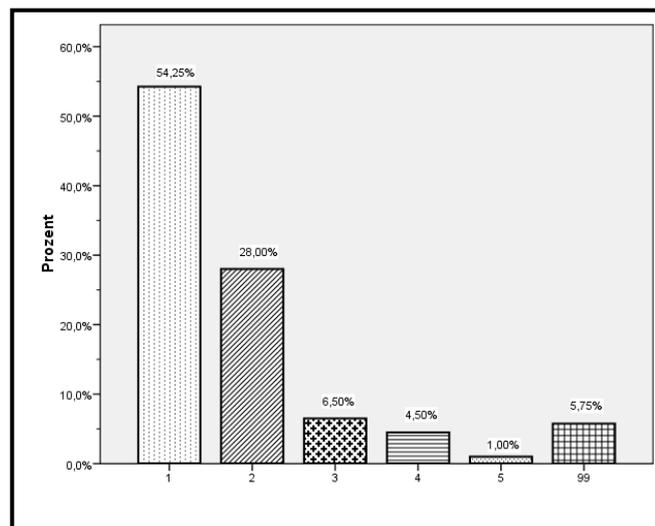
Grafik 4.13 Besuchte Unterrichtseinheiten

Zu der Frage, wie viele Unterrichtseinheiten man beim prüfungsvorbereitenden Deutschkurs hatte, gibt die Hälfte (51,25%) der Befragten eine Unterrichtsanzahl von 50-150 an. Nur 20,25% haben einen Kurs mit mindestens 150 Unterrichtseinheiten besucht.



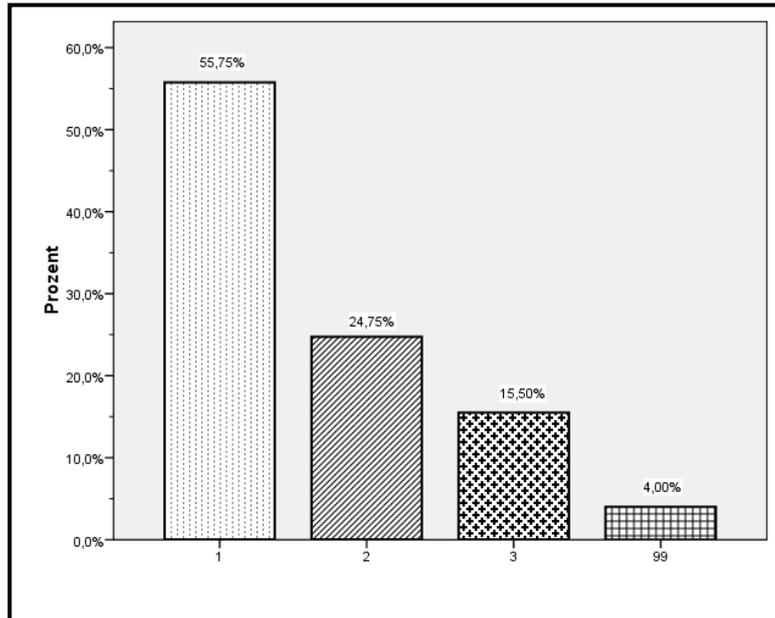
Grafik 4.14 Meinungen zum besuchten Sprachkurs

Auf die Frage, was sie über den besuchten Kurs denken, haben 52,75% der Befragten angegeben, dass sie den Kurs als sehr hilfreich empfunden haben, 23,75% fanden den Kurs teilweise hilfreich, 8,50% wenig hilfreich und 1,75% gar nicht hilfreich. 1% war sich nicht sicher.



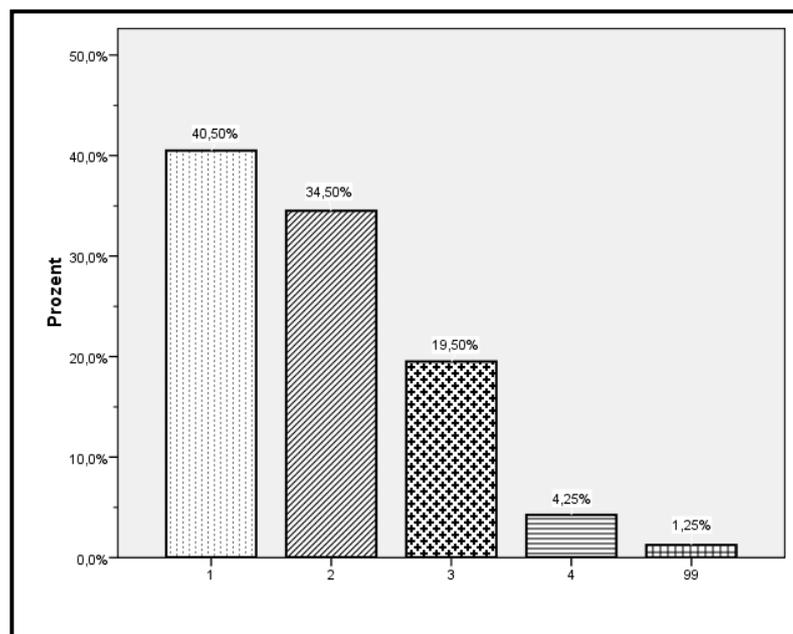
Grafik 4.15 Kurserwartungen

Circa 54% der Befragten haben angegeben, dass der Kurs ihre Erwartungen erfüllt hat, 28% ist teilweise gleicher Meinung, rund 12% denkt anders oder ist sich unsicher. 5,75% der Befragten haben diese Frage nicht beantwortet.



Grafik 4.16 Meinungen zu den Deutschkenntnissen

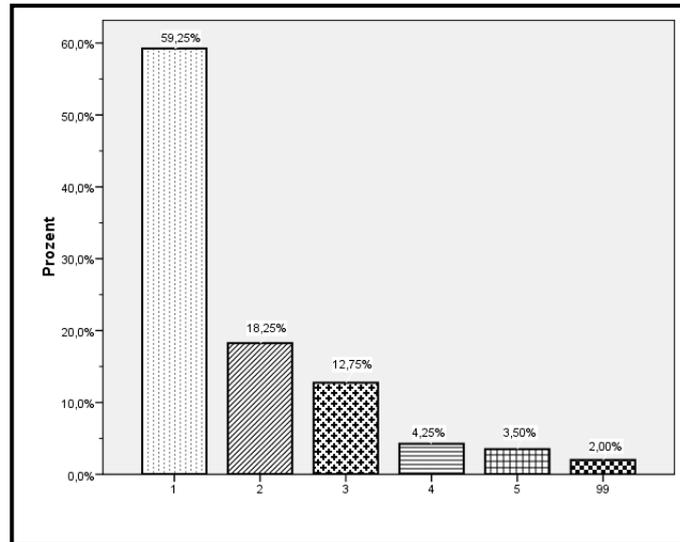
Mehr als die Hälfte ist der Meinung, genügend Deutsch gelernt zu haben. Rund 40 % glaubt nicht, genügend Deutsch sprechen zu können oder ist sich noch unsicher. Nur 4% der Befragten haben diese Frage nicht beantwortet.



Grafik 4.17 Meinung zum neuen Zuwanderungsgesetz

Auf die Frage, was die Prüfungsteilnehmer über das neue Zuwanderungsgesetz und den Nachweis von einfachen Deutschkenntnissen vor der Einreise denken,

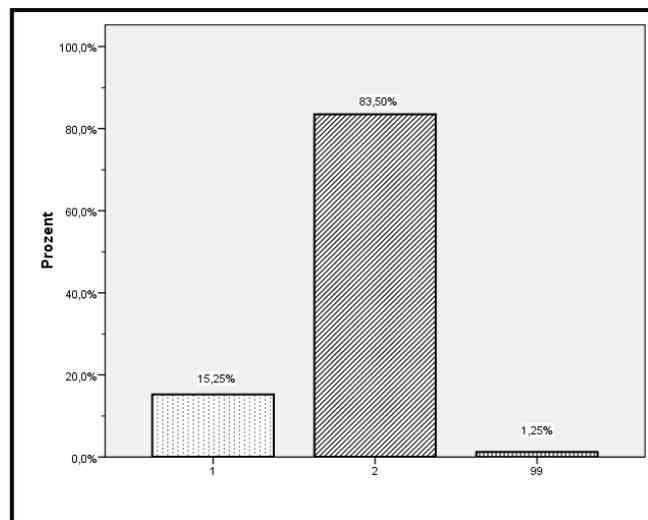
haben ca. 41 % der Befragten geantwortet, dass sie der neuen Reform zustimmen, 35% stimmen nicht zu und rund 20% ist sich nicht sicher, ob die Reform positive oder negative Auswirkungen mit sich bringt.



Grafik 4.18 Teilnahme an der Prüfung „Start-Deutsch 1“

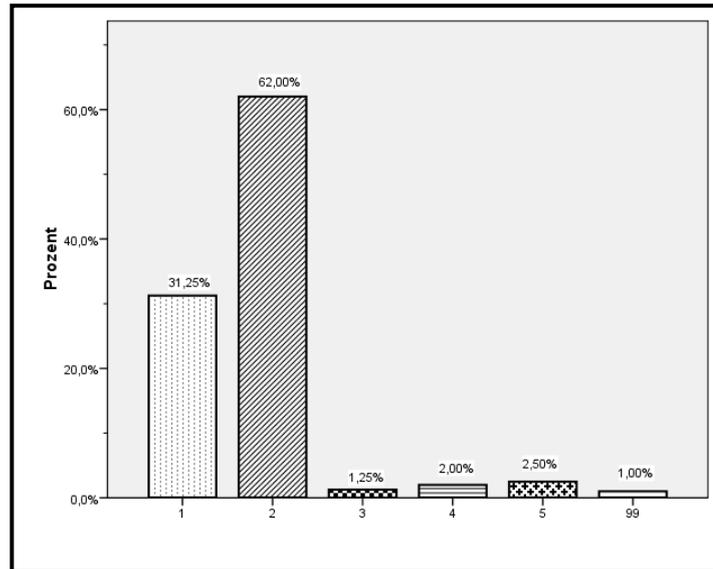
Rund 78% der Befragten nehmen das erste oder zweite Mal an der „Start-Deutsch 1“ Prüfung teil, 20,5% sind mehr als zweimal durchgefallen und der Rest (2%) hat diese Frage nicht beantwortet.

#### 4.1.4 Umfrageergebnisse zu den Auslandserfahrungen, der Auswanderung und der Zukunft



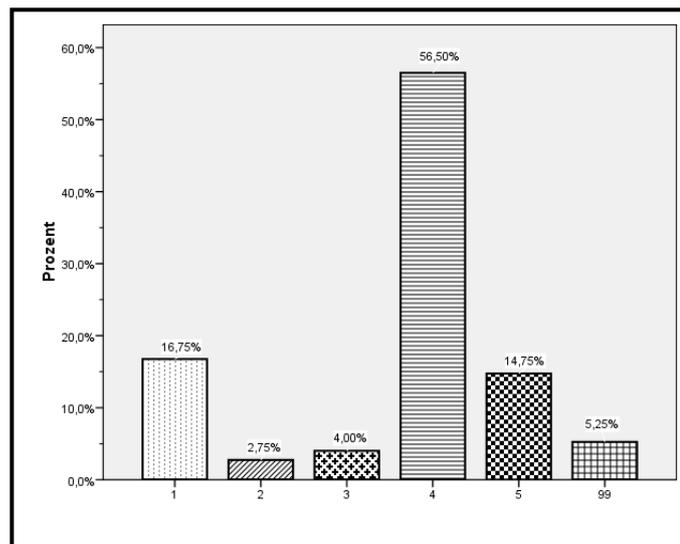
Grafik 4.19 Auslandserfahrungen

Auf die Frage, ob die Befragten sich schon einmal im Ausland aufgehalten haben, haben ca. 84% mit nein geantwortet, nur 15,25% war schon einmal im Ausland.



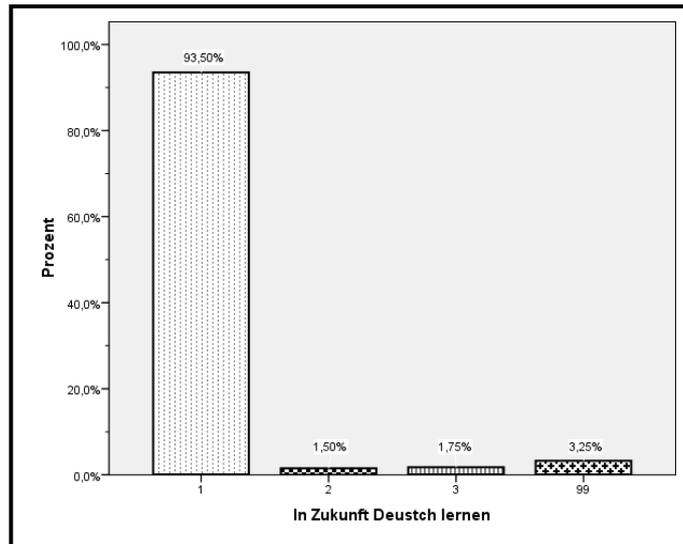
Grafik 4.20 Gründe für die Ausreise

Als Grund der geplanten Ausreise haben rund 92% der Befragten ihren Lebenspartner (62% Ehepartner, 31,25% Verlobte/r) genannt. Der Rest der Gruppe hat ihren Ausreisewunsch mit der Trennung von den Kindern oder mit gesundheitlichen Problemen begründet.



Grafik 4.21 Lebenserwartungen

Mehr als die Hälfte (56,50%) ist der Meinung, dass man in Deutschland ein besseres Leben haben wird als in der Türkei. Mit 16,75% an zweiter Reihe folgt die Hoffnung besser sozialversichert zu sein, dann an dritter Stelle das Zusammenleben mit der Familie und mit Bekannten, die in Deutschland wohnen. Rund 7% erhoffen sich durch die Auswanderung nach Deutschland eine finanziell bessere Lage.



Grafik 4.22 Deutsch in Zukunft

Auf die Frage, ob sie weiterhin Deutsch lernen möchten, wenn sie nach Deutschland ausgereist sind, haben fast alle (93,5%) mit ja geantwortet. Dies zeigt, dass das Erlernen der deutschen Sprache für wichtig angesehen wird und man sich im Klaren darüber ist, dass geringe Deutschkenntnisse nicht genügen werden. Rund 2% ist sich unsicher und nur 1,50% möchte nicht mehr Deutsch lernen.

### **Schlussfolgerung der Umfrage:**

Die Mehrheit der Befragten:

- besteht aus Frauen (61%)
- ist nicht älter als 35 Jahre (87%)
- ist verheiratet (69%)
- hat noch keine Kinder (79%)

- wohnt noch in ihrem Geburtsort (90%)
- hat zumindest einen Grundschulabschluss (90%)
- arbeitet zurzeit nicht (72%)
- spricht mindestens eine Fremdsprache (62,75%) , wobei diese Fremdsprache Deutsch ist
- hat einen prüfungsvorbereitenden Deutschkurs bei einem privaten Sprachkursanbieter besucht (87,5%)
- hat im besuchten Deutschkurs zwischen 50-150 Unterrichtseinheiten Deutsch gehabt (51,25%)
- war mit dem besuchten Deutschkurs zufrieden / teilweise zufrieden (76%)
- ist der Meinung, dass der besuchte Deutschkurs ihre Erwartungen erfüllt/ teilweise erfüllt hat (82%)
- ist der Meinung, dass sie ausreichend Deutsch gelernt hat (55,75%)
- nimmt das erste oder zweite Mal an der Prüfung „Start Deutsch 1“ teil (78%)
- war noch nie im Ausland (84%)
- möchte wegen dem/der Partner/in nach Deutschland ausreisen (92%)
- ist der Meinung, dass sie ein besseres Leben in Deutschland erwartet (56%)
- möchte in Deutschland weiterhin Deutsch lernen (93%)

Aus den Angaben der Umfrage kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Befragten junge und motivierte Hausfrauen aus Mittel-Ost- sowie Südostanatolien sind, die in einer festen Beziehung leben und keine Kinder haben. Der Grund, warum sie einen Deutschkurs besuchen, ist der Wunsch des Nachzugs zu ihrem Partner nach Deutschland. Der Bildungsstand dieser Gruppe ist zwar nicht hoch, alle haben aber mindestens einen Grundschulabschluss. Außerdem besucht die Mehrheit einen prüfungsvorbereitenden Deutschkurs bevor sie an der Prüfung „Start Deutsch 1“ teilnimmt.

## 4.2 HOSPITATIONEN



Foto 4.1 Prüfungsvorbereitender Deutschkurs mit türkischen Auswanderern

Um das Lernprofil von türkischen Auswanderern beobachten zu können, wurde von 2009 – 2010 in zahlreichen prüfungsvorbereitenden Deutschkursen des Goethe Instituts Ankara hospitiert. Hierbei wurden unter anderem das Lernverhalten, die Lerner-voraussetzungen bzw. die Lerngewohnheiten sowie häufig auftauchenden Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht mit türkischen Auswanderern beobachtet. Im sechsten Kapitel werden diese Lernschwierigkeiten detaillierter zum Gegenstand der Betrachtungen gemacht..

### **Schlussfolgerung der Hospitationen:**

Aus den Hospitationen in den prüfungsvorbereitenden Klassen fielen folgende Merkmale der Zielgruppe auf:

- Viele der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer stehen unter Erfolgsdruck. Ihre Familie erwartet von ihnen, dass sie so schnell wie möglich die Prüfung bestehen und zu ihrem/ihrer Partner/in nach Deutschland zuziehen. Diesen Druck spürt man auch im Unterricht: Obwohl schon bei einem normalen Unterrichtstempo Schwierigkeiten auftreten, kann es für die Klasse nicht zu schnell gehen. Sie möchten so schnell wie möglich den Unterrichtsstoff bearbeiten und die Prüfung so schnell wie möglich ablegen.

- Sie haben einen großen Respekt vor der Lehrkraft, sind gleichzeitig auch emotional sehr stark an sie gebunden. Mit wenig Widerspruch werden die Arbeitsanweisungen der Lehrkraft befolgt.
- Es herrscht eine große Hilfsbereitschaft unter den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern. Viele von ihnen verlassen das erste Mal ihre Stadt und leben für bedingte Zeit bei Verwandten oder Bekannten. Viele von ihnen haben noch nie einen Kurs besucht und lernen nach langer Zeit wieder neue Menschen kennen. Nichts desto trotz entstehen hier feste und langfristige Freundschaften, da alle aus dem gleichen Grund einen prüfungsvorbereitenden Deutschkurs besuchen: Alle möchten so schnell wie möglich die Prüfung bestehen und zu ihrem Partner nach Deutschland zuziehen. Durch dieses gemeinsame Ziel spürt man eine sehr herzliche Atmosphäre und Hilfsbereitschaft: Wenn einer der Kursteilnehmerinnen oder Kursteilnehmer im Unterricht nicht mitkommt, steht ihr/ihm immer jemand zur Seite. Außerdem wird in den Pausen gerne der neu erlernte Stoff gemeinsam wiederholt. Aber nicht nur Fragen zur deutschen Sprache, sondern auch familiäre Probleme werden hier offen besprochen. Man versucht, sich gegenseitig mit Rat und Tat zur Seite zu stehen.
- Das Engagement für die deutsche Sprache in den Pausen spürt man allerdings nicht so stark im Unterricht. Hier herrscht eher eine zurückhaltende Einstellung. Viele der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sind zu Beginn des Deutschkurses sehr scheu und so hält sich die Unterrichtsbeteiligung in Grenzen. Bei nicht Verstandenem wird zögerlich nachgefragt, lieber aber wird der Partner/ die Partnerin nebenan um Hilfe gebeten. Dieses gehemmte Verhalten ändert sich jedoch mit der Zeit und die türkischen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sind zunehmend bemüht, ihren Lernfortschritt in der deutschen Sprache den anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, aber auch der Lehrkraft, zu demonstrieren, um dadurch zu einer positiven Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten zu gelangen.

- Die Lernergruppe beherrscht keine grundlegenden Fachbegriffe und verfügt auch über kein Grundwissen über die türkische Sprache, was das Erlernen der deutschen Sprache erschwert: Da viele von den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer nach der Schule das erste Mal an einem Kurs teilnehmen, erkennen sie meistens erst im Deutschkurs ihre sprachlichen Defizite in der Muttersprache.
- Es gibt Schwierigkeiten, die neu erlernten Grammatikregeln richtig anzuwenden (Transferschwierigkeiten).
- Die Merkmale der verschiedenen Textsorten sind unbekannt.
- Es gibt Probleme mit der Intonation und Aussprache.
- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sind nicht in der Lage, das eigene Lernen selbstständig zu organisieren.
- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sind Frontalunterricht und Einzelarbeit gewohnt, Sozialformen wie Gruppenarbeit und Partnerarbeit sind für sie teilweise Neuland.
- Im Vergleich zu anderen Kursen führt diese Lernergruppe die Arbeitsaufträge langsamer aus.
- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer brauchen viel Zeit, das Tafelbild ins Heft zu übertragen oder Hausaufgaben zu kontrollieren.
- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer haben nach dem Unterricht nur begrenzt Zeit, die Unterrichtsinhalte der letzten Stunden zu wiederholen. Viele kommen nur für den Kurszeitraum nach Ankara und wohnen bei Verwandten oder Bekannten. Wie auch aus der Umfrage deutlich wird, ist die Mehrheit der Befragten Frauen. Diese müssen nach dem Kurs meistens im Haushalt mithelfen oder andere Verpflichtungen erfüllen.

### **4.3 INTERVIEWS MIT LEHRKRÄFTEN**

Um die in den Hospitationen gewonnenen Erfahrungen und Eindrücke zu bekräftigen sowie einen besseren Einblick in die Lehrerrolle zu bekommen, wurde mit fünf Lehrkräften ein Interview durchgeführt. Das Interview beinhaltete

insgesamt 3 Fragen. Gefragt wurden Lehrkräfte, die am Goethe Institut Ankara Erfahrungen mit prüfungsvorbereitenden Deutschkursen für türkische Auswanderer sammeln konnten und zu diesem Zeitpunkt diese Gruppen unterrichteten.

Im Folgenden werden einige Antworten der Lehrkräfte auf die gestellten Fragen dokumentiert. Bei der 1. und 2. Frage werden die Antworten von einigen Lehrkräften wiedergegeben, bei der dritten Frage wurden alle Antworten der befragten Lehrkräfte zusammengefasst.

*Frage 1: „Wenn Sie das Profil der KTN in Ihren prüfungsvorbereitenden Deutschkurse in drei bis vier Kernsätzen beschreiben müssten, wie würden Sie das tun?“*

**N.Ç.:**

Lerner mit geringer Schulausbildung. Sie haben kein Selbstvertrauen, sind schüchtern und sensibel. Außerdem lernen sie langsam, aber sind für jede Hilfe dankbar....

Lerner im Alter von 18-50 Jahren mit niedrigem Bildungshintergrund, die Konzentrationsschwierigkeiten haben und langsam lernen.

**:P.Y-Ç.**

**M.G.:**

Lernungewohnte Lerner, die langsam lernen, das Erlernete schnell vergessen und keine grammatischen Begriffe in der Muttersprache kennen.

Frage 2: „Welches sind Ihrer Meinung nach die drei größten Stärken und Schwächen dieser Zielgruppe?“

E.T.:

Stärken	Schwächen
+ hochmotiviert	- keine Lernstrategien
+ fleißig	- bildungsfern
+ dankbar	- große Prüfungsjüngste

Stärken	Schwächen
+ zielorientiert	- stehen unter Druck
+ motiviert	- oft lernungeübt
+ fleißig	

:N.Ç.

Frage 3: „Wenn Sie an Ihren Unterricht in den SD1-Klassen mit dem Unterricht in Ihren anderen Klassen vergleichen: Meinen Sie, dass es Unterschiede gibt? (Einsatz von Medien, Sozialform, Teilnehmeraktivierung, Einsatz von Zusatzmaterialien, Aufgabenbewältigung, etc...) Wenn ja, welche und wie gehen Sie damit um?“

Im Unterricht mit türkischen Auswanderern sollten Lehrkräfte folgende Punkte beachten:

Man sollte

- kleinschrittiger vorgehen und oft die Übungen in den Lehrwerken vereinfachen/ausbauen
- Lernstrategien vermitteln
- das „Lernen lernen“ gemeinsam üben
- im Unterricht visuelle Hilfsmittel ( wie z.B.: Bilder, Fotos...) und Realien einsetzen
- klare und einfache Arbeitsanweisungen geben

- das Erlernte oft wiederholen
- haptische Übungen vorbereiten
- spielerische Übungsformen einsetzen
- binnendifferenziert arbeiten
- beim Vorbereiten von Arbeitsblättern mindestens die Schriftgröße 14 verwenden
- die Arbeitsblätter übersichtlich gestalten (lesbare Schriftart benutzen, keine verwirrende Zeichen/Bilder einfügen,...)
- als Sozialform lieber in Partnerarbeit als in Gruppenarbeit arbeiten lassen
- Hausaufgaben geben und in der nächsten Stunde gemeinsam besprechen
- ab und zu Sätze mehrmals abschreiben lassen
- Lerner so viel wie möglich an die Tafel schreiben lassen
- im Chor nachsprechen lassen
- geduldig sein

#### **4.4 SELBSTERFAHRUNG: UNTERRICHT MIT TÜRKISCHEN AUSWANDERERN AUF DER NIVEAUSTUFE A1**



Foto 4.2 Letzter Kurstag von türkischen Auswanderern, die gerade erfuhren, dass sie die Prüfung Start Deutsch 1 bestanden haben

Um auf die Probleme der türkischen Auswanderer beim Erlernen der deutschen Sprache besser eingehen zu können und Erfahrungen aus erster Hand sammeln zu können, wurde von 2008 – 2009 mit der Unterstützung des Goethe Instituts Ankara ein Kurstrimester lang in einem prüfungsvorbereitenden Deutschkurs mit türkischen Auswanderern unterrichtet. Am Deutschkurs nahmen 15 türkische Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer teil, davon 14 Frauen und ein Herr. Der Deutschkurs fand wöchentlich fünfmal (montags bis freitags) von 9.00 – 12.30 Uhr statt und umfasste insgesamt 160 Unterrichtseinheiten, welche sich auf 9 Wochen verteilten. Als Kursbuch wurde Band 1 und 2 des Lehrwerks „Schritte“ vom Hueber Verlag benutzt. Am Ende des Kurses haben alle 15 Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer an der Prüfung „Start Deutsch 1“ teilgenommen und erfolgreich bestanden.

Das Foto wurde am letzten Kurstag aufgenommen, gleich nachdem die Klasse erfahren hatte, dass sie bestanden haben.

Aus den im Unterricht gewonnenen Erfahrungen konnten folgende Lernschwierigkeiten im Unterricht mit türkischen Auswanderern festgehalten werden:

Die Lernergruppe:

- ist Frontalunterricht gewohnt
- hat wegen geringer Konzentrationsfähigkeit und –dauer große Probleme, große Stoffmengen zu verarbeiten
- hat Schwierigkeiten beim Hörverstehen
- versucht alles im Hörtext zu verstehen, was das Erfüllen von Höraufgaben behindert
- hat kein gesteuertes Vorgehen beim Lösen von Höraufgaben
- ist schwach im Lesen
- hat keine Strategie beim Entschlüsseln eines Textes
- versucht, den Lesetext Wort für Wort zu verstehen, welches das korrekte Leseverständnis behindert
- kennt beim Leseverstehen keine Trennung zwischen wichtig und unwichtig

- hat Schwierigkeiten bei der sprachlichen Umsetzung von dem, was sie denken
- hat Angst vor Fehlern
- hat Ausspracheprobleme
- ist die Grammatik – Wortschatz –Methode gewohnt und tut sich im kommunikativen Fremdsprachenunterricht schwer
- kennt keine Metasprache
- kann sich keine Grammatikregeln merken
- bringt geringe Prüfungserfahrungen mit
- hat ein falsches Deutschlandbild

Diese Feststellungen widerspiegeln sowohl die gewonnenen Erfahrungen während der Hospitationen als auch die Rückmeldungen der Lehrkräfte.

#### **4.5 FORTBILDUNGSVERANSTALTUNGEN**

Ein weiterer Forschungsgegenstand ist der Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen an den Goethe - Instituten in der Türkei und weltweit gewesen. An den von uns ausgewerteten Fortbildungsveranstaltungen nahmen Lehrkräfte teil, die in prüfungsvorbereitenden Deutschkursen auf der Niveaustufe A1 unterrichteten oder noch unterrichten. Das Ziel war der Erfahrungsaustausch, das gemeinsame Erstellen von Materialien und vor allem das Besprechen von Problemen, die im Unterricht mit türkischen Auswanderern auftauchen.

Der erste Fortbildungsveranstaltung, die Gegenstand dieser Untersuchungen war, fand Anfang 2008 anlässlich eines zweiwöchigen Seminars zum Thema „Unterricht mit Lernungewohnten“ in München statt, zu der 17 Lehrkräfte von Goethe - Instituten aus der ganzen Welt eingeladen waren. Während des Seminars wurden folgende Bausteine bearbeitet:

- Definition der Zielgruppe (Wer sind sie? Was wissen wir über sie?)
- Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten

- Heterogenität und Binnendifferenzierung
- Kannbeschreibungen auf der Niveaustufe A1 (Was muss unsere Zielgruppe am Ende des Kurses können?)
- Förderung des Schreibens bei funktionalen Analphabeten im A1-Deutschkurs
- Grammatikvermittlung
- Vom Curriculum für Integrationskurse zu Lernzielen und Lerninhalten für A1-Kurse
- Analyse und Beurteilung von zielgruppenspezifischen Unterrichtsmaterialien
- Rahmenbedingungen der Integrationskurse in Deutschland (Wie geht es in Deutschland weiter?)
- Erfahrungen mit der Prüfung „Start Deutsch 1“ und dem neuen Einstufungstest für nachziehende Ehegatten
- Bewertung der produktiven Leistungen in der „Start Deutsch 1“ – Prüfung
- Spielerische Arbeits- und Übungsformen
- Erstellen von Arbeitsblättern
- Einsatz authentischer Texte im Anfängerunterricht
- Lernen lernen für Lernungewohnte
- Aussprache / Phonetik
- Wortschatzvermittlung
- Planung einer Multiplikatorenveranstaltung

Ein wichtiger Teil der Fortbildung bestand daraus, in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zu hospitieren. Hierbei wurde neben dem Sprachniveau, der Unterrichtsbeteiligung, dem Lerntempo und der Förderung der vier Fertigkeiten auch auf das soziale Klima geachtet.

Mithilfe dieser Fortbildungen konnten wichtige Anregungen und Erkenntnisse gesammelt sowie praxisorientierte Materialien erstellt werden, welche die Grundlage der methodisch-didaktischen Aspekte im sechsten Kapitel bilden.

Außerdem fanden in den Jahren 2008 – 2010 drei weitere Veranstaltungen in der Türkei statt, zu denen Lehrkräfte an den Goethe Instituten in der Türkei eingeladen waren, die in prüfungsvorbereitenden Deutschkursen mit türkischen Auswanderern auf der Niveaustufe A1 unterrichtet haben oder noch unterrichten. Hier wurden die landesspezifischen Probleme im Unterricht mit türkischen Auswanderern behandelt. Bei diesen Fortbildungen wurden zudem auch Arbeitsblätter sowie Unterrichtssequenzen aus der Praxis vorgestellt und diskutiert.

Aus den besuchten und ausgewerteten Fortbildungsveranstaltungen können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Die Lerner:

- haben keine Erfahrungen im systematischen Erlernen von Fremdsprachen
- lesen und schreiben in ihrem Alltag wenig
- verfügen über geringe bzw. gar keine Kenntnisse über die Strategien für das systematische Lernen
- haben es verlernt, große Stoffmengen zu verarbeiten und haben daher Schwierigkeiten, das Gelernte im Gedächtnis zu speichern
- haben Konzentrationsschwierigkeiten
- haben meistens keinen geeigneten Platz zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (zum Beispiel für Hausaufgaben...)
- stehen unter hohem Druck, weil teilweise ihre ganze Zukunft davon abhängt
- haben meistens genaue Vorstellungen, wie der Unterricht ablaufen hat und sind zu Beginn des Deutschkurses noch stark vom Fremdsprachenunterricht ihrer Schulzeit geprägt
- kennen nur begrenzte Arbeitformen, wie zum Beispiel, Einzelarbeit oder Plenum
- verfügen nur über geringe Wortschatzkenntnisse in ihrer Muttersprache, haben unzureichende Grammatikkenntnisse, kennen keine phonetische Regeln und haben kaum soziolinguistische Kompetenzen (wie z.B.: Anrede-

und Begrüßungen in unterschiedlichen Kontexten, Höflichkeitsformen, Beteiligung an einer Diskussion...)

Die aus den Hospitationen, den Interviews, den Fortbildungsveranstaltungen sowie aus der Selbsterfahrung gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen wurden für die Erstellung des folgenden sechsten Teils zur Grundlage genommen.

## **5. ZU METHODISCH-DIDAKTISCHEN ASPEKTEN DES UNTERRICHTS MIT TÜRKISCHEN AUSWANDERERN**

Um auf methodisch-didaktische Aspekte der effektiven Vermittlung der deutschen Sprache eingehen zu können, wurde mit Hilfe einer Umfrage das Gruppenprofil von türkischen Auswanderern analysiert, die im Rahmen des neuen Zuwanderungsgesetzes noch vor der Ausreise nach Deutschland einfache Deutschkenntnisse vorweisen müssen. Ziel der Umfrage war es, Informationen über die Person, die schulische und berufliche Ausbildung, das Fremdsprachenwissen, das Wissen über die „Start Deutsch 1“ Prüfung das „Auswandern nach Deutschland“ zu bekommen. Durchgeführt wurde die Umfrage vom 06.Mai - 17.Juli 2009 mit 400 Personen, die für die Teilnahme an den „Start Deutsch 1“ Prüfungen ans Goethe Institut in Ankara gekommen waren. Die Umfrage beinhaltete 32 Fragen auf Türkisch: Gefragt wurden nach persönlichen Angaben (Geschlecht, Alter, Herkunft, Wohnort...), nach der schulischen und beruflichen Ausbildung, den Fremdsprachenkenntnissen, der Vorbereitung und Ablegung der „Start Deutsch 1“ Prüfung, der Auslandserfahrung, den Gründen für die Auswanderung, den Zukunftsplänen sowie dem landeskundlichen Wissen über Deutschland.

Hiernach wurde von 2009 – 2010 in zahlreichen prüfungsvorbereitenden Deutschkursen des Goethe Instituts Ankara hospitiert, in denen türkische Auswanderer auf der Niveaustufe A1 Deutsch lernten. Während der Hospitationen wurden unter anderem das Lernverhalten, die Lernvoraussetzungen bzw. Lerngewohnheiten sowie die häufig auftauchenden Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht mit türkischen Auswanderern beobachtet.

Um die in den Hospitationen gewonnenen Erfahrungen und Eindrücke zu untermauern sowie einen besseren Einblick in die Lehrerrolle zu bekommen, wurde mit fünf Lehrkräften ein Interview durchgeführt. Gefragt wurden Lehrkräfte, die am Goethe Institut Ankara in prüfungsvorbereitenden

Deutschkursen für türkische Auswanderer unterrichteten und / oder noch unterrichten.

Außerdem wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit in einer prüfungsvorbereitenden Klasse mit türkischen Auswanderern von der ersten Unterrichtsstunde bis hin zur „Start Deutsch 1“ Prüfung unterrichtet. Am Deutschkurs nahmen 15 türkische Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer teil, davon 14 Frauen und ein Herr. Der Deutschkurs fand wöchentlich fünfmal (montags bis freitags) von 9.00 – 12.30 Uhr statt und umfasste insgesamt 160 Unterrichtseinheiten, welche sich auf 9 Wochen verteilten. Am Ende des Kurses haben alle 15 Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer an der „Start Deutsch 1“ – Prüfung teilgenommen und diese erfolgreich bestanden.

Die Ergebnisse der oben genannten Forschungsgegenstände bildeten die Grundlage für das Erstellen von typischen Schwierigkeiten im Unterricht mit türkischen Auswanderern sowie ihre.

## **5.1 ZU DEN SCHWIERIGKEITEN IM UNTERRICHT MIT TÜRKISCHEN AUSWANDERERN AUF DER NIVEAUSTUFE A1**

Mit Hilfe der oben genannten Methoden konnten folgende Lerntypen im Unterricht mit türkischen Auswanderern auf der Niveaustufe A1 festgestellt werden:

Lerner, die

- unter Erfolgsdruck stehen, aber gleichzeitig auch hoch motiviert sind, die deutsche Sprache zu lernen, da teilweise ihre ganze Zukunft davon abhängt.
- bei einem normalen Unterrichtstempo nicht mitkommen und viel Zeit für das Abschreiben von der Tafel ins Heft, das Lösen der Aufgabe, das Besprechen der Hausaufgabe etc. brauchen

- am Anfang mit genauen Vorstellungen in die Klasse kommen, wie sie Deutsch lernen wollen und wie der Unterricht ablaufen hat. Sie sind prüfungsorientiert und möchten sich nur auf die Prüfung vorbereiten. Alles, was nicht direkt auf die Prüfung vorbereitet, ist nach ihrer Meinung Zeitverlust.
- eine zurückhaltende Einstellung haben: Viele von ihnen sind zu Beginn des Deutschkurses zu scheu, sich am Unterricht zu beteiligen. Bei nicht Verstandenem wird zögerlich nachgefragt, lieber aber wird der Partner/ die Partnerin nebenan um Hilfe gerufen. Diese gehemmte Einstellung ändert sich jedoch mit der Zeit und die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sind immer mehr bemüht, ihren Lernfortschritt in der deutschen Sprache den anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern, aber auch der Lehrkraft, zu demonstrieren, um dadurch zu einer positiven Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten zu gelangen.
- keine grundlegenden Fachbegriffe beherrschen und auch über kein grundlegendes Wissen über die türkisch Sprache verfügen, was das Erlernen der deutschen Sprache erschwert: Zum Beispiel verfügen sie über keine Grammatikregeln und keine entsprechenden Fachbegriffe in der Muttersprache, was das Erlernen der deutschen Grammatik erschwert. Da viele von ihnen nach der Schule das erste Mal an einem Kurs teilnehmen, erkennen sie meistens erst im Deutschkurs ihre sprachlichen Defizite in der Muttersprache.
- die neu erlernten Grammatikregeln nicht richtig anzuwenden wissen (Transferschwierigkeiten).
- die Merkmale der verschiedenen Textsorten nicht kennen.
- Probleme mit der Intonation und Aussprache haben.
- nicht in der Lage sind, das eigene Lernen selbstständig zu organisieren
- Frontalunterricht und Einzelarbeit gewohnt sind und Sozialformen wie Gruppenarbeit/Partnerarbeit teilweise gar nicht kennen
- nach dem Unterricht nur begrenzt Zeit haben, die Unterrichtsinhalte der letzten Stunden zu wiederholen. Viele kommen nur für den Kurszeitraum nach Ankara und wohnen bei Verwandten oder Bekannten. Deswegen

haben viele von ihnen keinen geeigneten Platz zur Vor- und Nachbereitung des Deutschunterrichts. Wie aus der Umfrage deutlich wird, besteht die Mehrheit der Befragten aus Frauen. Diese müssen nach dem Kurs meistens im Haushalt mithelfen oder anderen Verpflichtungen nachgehen.

- wegen geringer Konzentrationsfähigkeit große Probleme haben, große Stoffmengen zu verarbeiten
- Schwierigkeiten beim Hörverstehen haben und versuchen, alles im Hörtext zu verstehen, was das Erfüllen der Höraufgaben behindert.
- schwach beim Lesen und Schreiben in der Fremdsprache sind, weil sie in ihrem Alltag die Lese- und Schreibkompetenz in ihrer Muttersprache auch wenig nutzen
- über geringe bis gar keine Kenntnisse zu den Strategien für das systematische Lernen verfügen und z.B. beim Entschlüsseln eines Textes große Schwierigkeiten haben und versuchen, den Lesetext Wort für Wort zu verstehen.
- Angst haben, Fehler zu machen
- geringe Prüfungserfahrungen mitbringen
- ein falsches Deutschlandbild haben

Lehrkräfte, die in Klassen mit türkischen Auswanderern auf der Niveaustufen A1 unterrichten, müssen sich den genannten Lernertypen anpassen und ihren Unterricht entsprechend gestalten.

Im nächsten Teil wird nun der Versuch gemacht, für die oben aufgelisteten Lernertypen einen adäquaten Unterricht zu gestalten. Schwierigkeiten im Unterricht mit türkischen Auswanderern mögliche Lösungen vorzuschlagen. Hierbei wurden teilweise selbst erstellte Arbeitsblätter und Übungen, aber auch fertige Lehr- und Lernmaterialien zu Hilfe genommen, die zum größten Teil im Unterricht mit türkischen Auswanderern verwendet wurden und die sich bewährt haben.

Um diesen Teil zu systematisieren wurden die Probleme in übergeordnete Bereiche eingruppiert - die Aufzählung bedeutet jedoch keine Hierarchisierung.

### 5.1.1 Sozialformen, Arbeitsanweisungen und Lehrerverhalten

Türkische Auswanderer bringen im Fremdsprachenunterricht traditionelle Voraussetzungen mit. Ihre Lerntradition ist auf das Auswendiglernen gerichtet, so dass der Wechsel der Sozialformen im Unterricht am Anfang schwerfällt. Erst mit der Zeit gewöhnen sie sich an die unterschiedlichen Sozialformen. Daher ist es von großer Bedeutung, dass man die Lernbedürfnisse der türkischen Auswanderer im Unterricht kennt und dass man bei der Planung seines Unterrichts flexibel ist.

Probleme	Lösungsvorschläge
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frontalunterricht gewohnt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Partner- und Gruppenarbeit einführen</li> <li>➤ Spiele im Unterricht einsetzen</li> <li>➤ ganzheitliches Lernen fördern unterschiedliche Lerntraditionen berücksichtigen, aber hartnäckig bleiben</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Abschreiben von der Tafel ins Heft, das Lösen der Aufgabe, das Besprechen der Hausaufgabe etc. bedarf mehr Zeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Geduld haben</li> <li>➤ Aufgaben vorher immer gemeinsam am OHP besprechen und das erste Beispiel gemeinsam lösen</li> <li>➤ bei Partnerarbeit oder Gruppenarbeit immer in die Gruppen gehen und kontrollieren</li> </ul>

„Eine gute Unterrichtsplanung integriert die ziel- und inhaltsgerechte Kombination von verschiedenen Sozialformen, um auf das Sozialklima in der Zielgruppe positiv einzuwirken, indem

- die Hilfsbereitschaft unter den Lernenden gesteigert wird
- das Konkurrenzdenken unter den Lernenden vermindert wird
- Lehrende auf einen autoritären Führungsstil verzichten

alle Lernenden gleichmäßig gefördert werden“ (Graßmann und Kaufmann, 2008, S.24)

Ein weiterer Aspekt für die gute Unterrichtsplanung ist die angemessene Arbeitsanweisung. Scrivener (1994, S.98) schlägt folgende Schritte zur Verbesserung von Arbeitsanweisungen vor:

- Das Bewusstmachen der eigenen Art, Arbeitsanweisungen zu geben.
- Wesentliche Informationen in einfacher, klarer Sprache geben. Hierbei sollte für jeden wichtigen Informationspunkt ein Satz gebildet werden.
- Dinge, die offensichtlich sind, nicht sagen (z.B. Ich verteile das Arbeitsblatt an Sie).
- Darauf achten, dass vor der Anweisung Stille eintritt.
- Demonstrieren anstatt Erklären
- Sicherstellen, dass die Lernenden die Anweisung verstanden hat

Im Folgenden wird eine mögliche Arbeitsanweisung für eine Tandemübung vorgestellt, die sich im Unterricht mit dieser Gruppe bewährt hatte:

„Wir machen Partnerarbeit.“ (Lehrkraft teilt die Klasse in Paare auf)

1- „Bitte setzen Sie sich gegenüber“ (Lehrkraft erklärt „gegenüber“ pantomimisch und wartet bis sich die Paare richtig hingesezt haben.)

2- „ Sie bekommen ein Arbeitsblatt, auf der einen Seite steht A, auf der anderen Seite steht B“ (Lehrkraft zeigt die Seite A und B)

2- „Sie sind A (Lehrkraft wählt einen Lerner und zeigt auf die Seite des Arbeitsblattes mit dem Buchstaben A)

3- „Sie sind B (Lehrkraft zeigt auf den Partner und zeigt auf die Seite des Arbeitsbuches mit Buchstaben B)

4- „Ihr Partner darf Ihre Seite nicht sehen.“ (Lehrkraft macht pantomimisch vor, wie die Seite des Arbeitsblattes vor den Blicken des Partners geschützt wird.)

5- „A liest die Frage“ (Lehrkraft gibt ein Beispiel und liest die erste Frage vor)

6- „ B antwortet.“ (Lehrkraft bittet einen Lerner zu antworten.)

(vgl. Graßmann und Kaufmann, 2008, S.35)

### 5.1.2 Wortschatzvermittlung

Es steht sicher außer Frage, dass man Wörter lernen und üben muss, um in einer Fremdsprache erfolgreich kommunizieren zu können. Meistens sind die neu erlernten Wörter schnell wieder vergessen. Bei einer Lernergruppe mit wenig Fremdsprachenerfahrung ist es um so mehr wichtig, dass man Wörter der Zielsprache mit angemessenen Techniken erklärt, aber auch effektiv einübt. Um so viele Lerner wie möglich ansprechen zu können, sollte man die Bedeutungserklärung von neuem Wortschatz so gut es geht variieren: Aus den Erfahrungen während der Hospitationen, aber auch den Erfahrungen während dem eigenen Unterricht mit türkischen Auswanderern stellten sich zum Beispiel Bilder und Realien als ein gutes Mittel heraus, um in diesen Klassen neuen Wortschatz zu semantisieren.

Eine weitere eingängige Form ist der Einsatz von Mimik und Gestik im Deutschunterricht. Je mehr die Lehrkraft von nonverbalen Erklärungstechniken Gebrauch macht, desto leichter fällt es den türkischen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern, die neuen Wörter zu verstehen und sich zu merken.

Natürlich gibt es auch verbale Semantisierungstechniken, wie zum Beispiel die direkte Übersetzung eines fremden Wortes in die Muttersprache. Auch wenn diese Technik meist vermieden wird, taucht sie dennoch im Unterricht mit türkischen Auswanderern des öfteren auf, da türkische Auswanderer nicht immer den Drang dazu haben nachzufragen, wenn sie ein Wort nicht verstanden haben.

Es ist unbedingt notwendig, dass man die neu erlernten Wörter am Ende ins Türkische übersetzt, egal mit welcher Technik man vorher das Wort erklärt. Nur wenn die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer den neuen Wortschatz auch in der türkischen Sprache in ihren Heften stehen haben, kann man davon ausgehen, dass man Zweideutigkeiten weitgehend vermieden hat.

Im Unterricht mit türkischen Auswanderern wurden im Bereich Wortschatzarbeit zudem auch große Probleme bei der Verarbeitung der Stoffmengen bemerkt, die durch die schwache Konzentrationsfähigkeit und –dauer bedingt sind. Besonders deutlich wird dies beim Memorisieren der Vokabeln.

Für die Lösung dieser Problematik wird folgendes Vorgehen vorgeschlagen:

Probleme	Lösungsvorschläge
<ul style="list-style-type: none"> <li>• wegen geringer Konzentrationsfähigkeit und –dauer fällt es den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern schwer, große Stoffmengen zu verarbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ kleinschrittig vorgehen</li> <li>➤ Geduld haben</li> <li>➤ Übungen zur Konzentrationsfähigkeit</li> <li>➤ Wörter immer im Kontext und alltagsbezogen lernen</li> <li>➤ viel visualisieren</li> <li>➤ beim Einführen des neuen Wortschatzes viel Gestik und Mimik einsetzen</li> <li>➤ viel wiederholen</li> <li>➤ unterschiedliche Übungsformen für die Festigung einsetzen</li> <li>➤ Lernstrategien zum Semantisieren, Entschlüsseln und Merken von Wortschatz beibringen</li> </ul>

Wie zum Beispiel eine Übung zur Konzentrationsfähigkeit aussehen kann, wird unten dargestellt.

Kimspiele:

Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt. Die eine Gruppe nimmt Veränderungen an dem Aussehen (z.B. Kleidung) vor. Die andere Gruppe muss die Veränderungen erraten.

Eine weitere wichtige Phase der Wortschatzarbeit ist das Einüben und Wiederholen der Wörter. Nach Born (2009, S.84) sind folgende Überlegungen für den Unterricht wichtig:

- Falls man eine Beziehung zwischen den neu erlernten Wörtern und den schon vorhandenen Wörtern herstellen kann, ist der Abruf von Wörtern beim Schreiben und Sprechen effektiver.
- Falls man neu erlernte Wörter in bestimmte Netzstrukturen organisieren kann, kann man das Lernen unterstützen. Wortfelder sind zum Beispiel sehr geeignet.

Im Folgenden wird ein Beispiel vorgestellt, bei dem die Lerner nicht nur den neu erlernten Wortschatz üben, sondern sich gleichzeitig auch eine Lernstrategie aneignen. Diese Übung wurde im Unterricht mit türkischen Auswanderern erfolgreich angewandt.

Schauen Sie sich die Wörter im Wortkasten an: Was passt wo? Ein Oberbegriff fehlt.

Englisch	Russisch	England	Deutsch	Spanisch	Berlin
Moskau	Französisch	Paris	Madrid	Spanien	London
Russland	Deutschland	Frankreich			

a) Sprachen

b) Städte

c) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bei dieser Übung müssen die Lernenden nicht nur die Wörter im Schüttelkasten in die richtigen Spalten zuordnen, sondern auch den fehlenden Oberbegriff ergänzen, was bei der Sensibilisierung für eine Lernstrategie hilft.

Als Nächstes wird auf eine Lerntechnik aufmerksam gemacht, welche sich bei der Arbeit mit Wortschatz im Unterricht mit türkischen Auswanderern auf der Niveaustufe A 1 sehr bewährt hat:

Die Vokabelkartei:

**35 Die Vokabelkartei**

Eine Lerntechnik, die das Einprägen der deutschen Vokabeln erleichtern kann, ist die Arbeit mit der Vokabelkartei.

So kann die Vokabelkartei hergestellt werden:

In jedem Kaufhaus oder im Schreibwarenladen gibt es Karteikarten in verschiedenen Größen. (Günstig ist das Format DIN A 7, das am Anfang völlig ausreicht.) Dazu passend findet man kleine Kunststoffboxen sowie ein alphabetisches Register. Will man diese Kosten vermeiden, geht es auch mit selbstgeschnittenen Zetteln und einer leeren Teebeutelstschachtel als Behälter.

So kann die selbstgemachte Karteikarte beschriftet werden:

	Aussprachezeichen	grammatische Erklärungen
<b>Becher</b>	[ˈbɛçə]	m; -s, -
Ein Becher	Eis	
den Becher	Milch	
den Becher	füllen	
den Becher	leeren	
den Becher	an den Mund setzen	

Auf die Rückseite der Karteikarte schreibt man die Übersetzung in die Muttersprache.

Beispiele für den Gebrauch

(Rampillon, 1995, S-90)

Die Resultate der Umfrage sowie die Erfahrungen durch den eigenen Unterricht mit türkischen Auswanderern zeigte, dass türkische Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer nach dem Unterricht nur begrenzt Zeit hatten, die Unterrichtsinhalte der letzten Stunden zu wiederholen. Viele kamen nur für den Kurszeitraum nach Ankara und wohnten bei Verwandten oder Bekannten. Deswegen hatten viele von ihnen auch keinen geeigneten Platz zur Vor- und Nachbereitung des Deutschunterrichts. Wie auch aus der Umfrage deutlich wurde, bestand die Mehrheit der Befragten aus Frauen, welche nach dem Kurs meistens im Haushalt mithelfen oder andere Verpflichtungen nachgehen mussten. Daher begrüßten die Lerner sehr, wenn sie vor oder nach dem Unterricht, selbst in den Pausen eine weitere Möglichkeit hatten, den neu erlernten Wortschatz zu wiederholen. Viele stellten ihre eigene Vokabelkartei her und jedes neue Kärtchen wurde gerne auch der Lehrkraft gezeigt.

Diese Kartei wurde nach und nach auch für die Vorbereitung zur Prüfung „Start Deutsch 1“ genutzt. Wie das aussehen kann, zeigt das folgende Foto, welches während einer Unterrichtsstunde mit türkischen Auswanderern aufgenommen wurde:

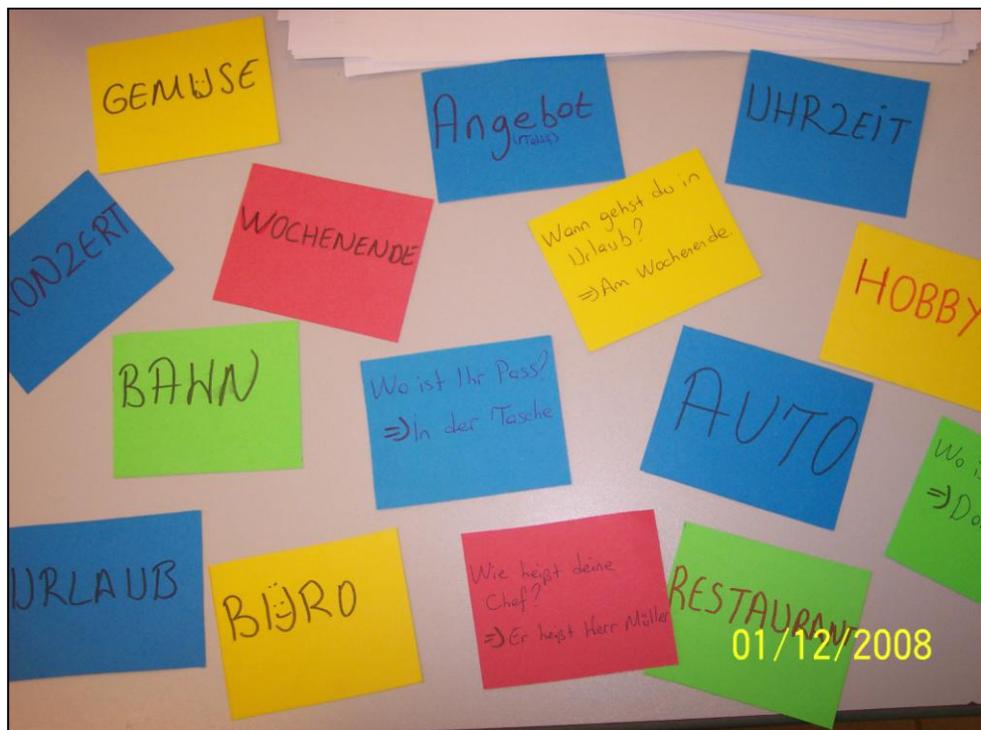


Foto 5.1 Karteikarten von türkischen Auswanderern im Deutschkurs

Das Magische Quadrat:

Eine weitere Möglichkeit, Wortschatz zu wiederholen, ist das Magische Quadrat, auch als Buchstabenquadrat oder Buchstabenrätsel bekannt, bei dem in den Zeilen und Spalten eines Quadrats Wörter versteckt sind, die die Lerner finden sollen.

Beispiel:

**Finden Sie noch 11 Wörter.**

A	C	T	E	E	D	H	W	E	I	N
W	B	M	I	L	C	H	N	F	Z	G
A	B	K	A	F	F	E	E	L	I	K
S	U	M	F	B	R	O	T	E	C	L
S	T	N	I	O	R	T	P	I	H	K
E	T	A	S	A	L	Z	T	S	E	Ä
R	E	E	C	L	M	O	B	C	R	S
H	R	G	H	O	B	S	T	H	F	E

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.90)

Die Erfahrungen aus dem Unterricht mit türkischen Auswanderern zeigen, dass das Magische Quadrat als abschließende Aufgabe am Ende der Unterrichtsstunde oder aber auch zur Wiederholung als Hausaufgabe gut einsetzbar ist.

Eine weitere Möglichkeit wäre, dass die Lehrkraft die Lerner bittet, zu Hause ein Magisches Quadrat vorzubereiten. In der nächsten Stunde werden dann die Quadrate untereinander ausgetauscht und nach entsprechende Lösungen gesucht.

### 5.1.3 Fertigkeit Hören

Türkische Auswanderer sind außerhalb des Deutschunterrichts nicht von der deutschen Sprache umgeben. Sie empfinden das Hörverstehen in der fremden Sprache als schwierig und haben aus Erfahrung bei dieser Fertigkeit besonders viele Probleme.

Zu dieser Problematik tragen folgende Faktoren bei:

„1. die **Hörtexte**: Was die Lernenden ausdrücken möchten, können sie selbst steuern, in vielen Situationen sogar vorbereiten. Der Unterricht stellt ihnen dafür einfache Redemittel zur Verfügung. Als Hörende aber sind sie mit Sprache konfrontiert, die sich nicht nach ihrem Sprachstand richtet und keiner durchdachten Progression folgt. Anders als beim Lesen können sie außerdem das Tempo der Textaufnahme nicht selbst steuern.

2. die **Sprecher**, die sich nicht kooperativ verhalten, sei es, weil sie nicht zu den Lernenden sprechen, sondern zu Muttersprachlern (in Radio, Fernsehen, Durchsagen etc. sowie in Gesprächen), sei es aus Unwissenheit oder Desinteresse (in Situationen der direkten persönlichen Kommunikation mit Lernenden), aber auch

3. die **Lernenden** selbst: Sie verfügen nur über geringe Sprachkenntnisse. Dies erschwert den Verstehensprozess in erster Linie und für alle Anfänger und wenig Fortgeschrittene im gleichen Maße. Sie sind unterschiedlich vertraut mit den Textmustern, die ihnen begegnen, und mit den Konventionen für ihren Gebrauch.“ (Braun, 2008, S.69-70)

Aus der Unterrichtserfahrung mit türkischen Auswanderern wurde deutlich, dass im Unterricht mit türkischen Auswanderern die größten Probleme bei der Fertigkeit Hören auftauchen. Daher ist es von großer Bedeutung, dass man sich für diese Fertigkeit besonders viel Zeit nimmt.

Auf die Frage, wie Hörtexte für diese Lerngruppe sein sollten, hat die Mehrheit der Kolleginnen und Kollegen auf Fortbildungsveranstaltungen geantwortet, dass die Hörtexte kurz, redundant und nicht im Dialekt gesprochen sein sollten. Außerdem sollten keine störenden Hintergrundgeräusche, sondern lieber charakteristische Geräusche, die das Hörverstehen erleichtern, zu hören sein.

Im Folgenden werden die am meisten auftauchenden Probleme genannt, die im Unterricht mit türkischen Auswanderern auf der Niveaustufe A 1 auftreten können und mögliche Lösungsvorschläge unterbreitet:

Probleme	Lösungsvorschläge
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Hörkompetenz schwierig: Außer der Klasse keine Möglichkeit zur mündlichen Kommunikation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Radio- und Fernsehsendungen empfehlen</li> <li>➤ Podcasts empfehlen</li> <li>➤ Zusätzliche Hörtexte mit schon bekannten Wortschatz, kurzen Sätzen etc. anbieten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• der Versuch alles im Hörtext zu verstehen, behindert das korrekte Verständnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ gemeinsam eine Toleranz für Verstehenslücken beim Lösen von Höraufgaben entwickeln</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kein gesteuertes Vorgehen beim Lösen einer Höraufgabe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hören systematisch üben</li> </ul>

Um das Hören systematisch zu üben, unterscheidet Dahlhaus (1994, S.52) nach Aufgaben, die

- vor

- während

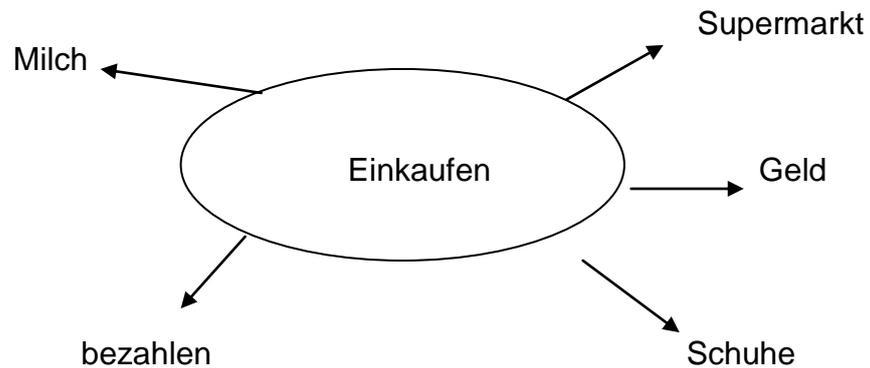
- nach

dem Hören des Textes gestellt werden. Im Folgenden wird eine Typologie von Übungen zum Hörverstehen mit Beispielen vorgestellt, die sich im Deutschunterricht mit türkischen Auswanderern bewährt haben. Diese Übungen wurden zum größten Teil im eigenen Unterricht mit türkischen Auswanderern erfolgreich verwendet.

Aufgaben, die vor dem Hören eingesetzt werden können, sind zum Beispiel das Assoziogramm und der Bildsalat:

Das Assoziogramm, auch als Wortspinne oder Wortigel bekannt, ist eine Methode, bei der man zu einem bestimmten Themenfeld Wörter, Ideen oder Assoziationen sammelt.

Beispiel:



Der Bildsalat:

Bei einem Bildsalat müssen die Lerner die Bilder einer Geschichte in die richtige Reihenfolge legen.

Beispiel:

Was hat Sara gestern gemacht? Hören Sie und ordnen Sie die Bilder.

Foto 2

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2003, S.61)

Aufgaben, die während dem Hören eingesetzt werden können, sind zum Beispiel das Zahlenbingo und das visuelle Diktat.

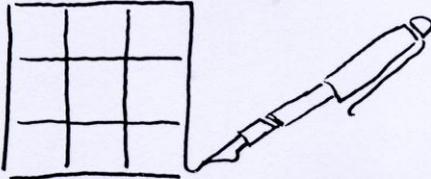
Beim Zahlenbingo tragen die Lerner in ein Quadrat oder Rechteck beliebige Zahlen ein, deren deutsche Bedeutung sie gelernt haben. Anschließend hören sie von der CD Zahlen (oder aber die Lehrkraft liest Zahlen vor). Immer wenn

sie eine ihrer Zahlen hören, kreuzen sie das entsprechende Kästchen an. Es gewinnt derjenige Lerner, der alle Kästchen als erster angekreuzt hat und „Bingo“ ruft.

Beispiel:

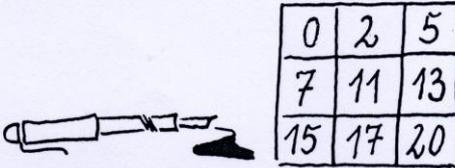
Probieren Sie das Zahlen-Bingo erst einmal selber aus.

1. Zeichnen Sie ein Quadrat oder ein Rechteck mit neun Feldern auf ein Blatt Papier.



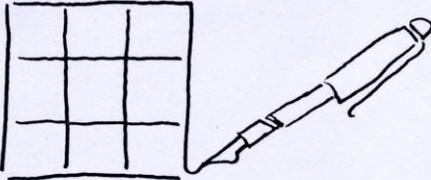
Spier (1983), 13; Zeichnung: Wagenführ

2. Tragen Sie nun neun Zahlen im Bereich 0–20 in jedes Kästchen ein. Ihr Arbeitsblatt könnte so aussehen:



nach: Spier (1983), 13; Zeichnung: Wagenführ

3. Hören Sie jetzt die Kassette an. Wenn Sie eine Ihrer Zahlen hören, kreuzen Sie sie bitte an. Wenn Sie alle Zahlen gehört haben, sagen Sie „Bingo“ und stoppen das Band.

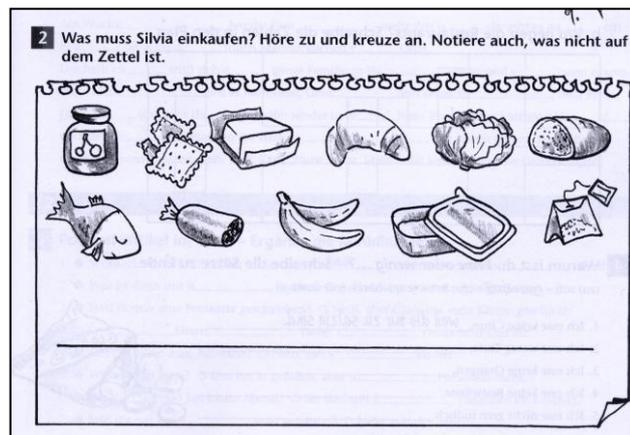


(Dahlhaus, 1994, S.82-83)

### Das Visuelle Diktat

Beim visuellen Diktat hören die Lerner einen von der Lehrkraft diktierten Text. Mit Hilfe der Informationen im gehörten Text, zeichnen oder korrigieren die Lerner ein Bild.

Beispiel:



(Keller, Mariotta, Scherling, 2003, S.47)

Eine Aufgabe, die nach dem Hören gemacht werden kann, sind inhaltsunabhängige W-Fragen, die auf die wichtigsten Aspekte im Hörtext aufmerksam machen sollen. Im Gegensatz zu üblichen Fragen zum Text kann diese Form bei den meisten Texten verwendet werden (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 119)

Beispiel:

*Beantworten Sie die 6 W-Fragen. Beginnen Sie mit „Wer hat was gemacht?“.*

*Wer?* \_\_\_\_\_

*hat*

*Was?* \_\_\_\_\_

*Wann?* \_\_\_\_\_

*Wo?* \_\_\_\_\_

*Wie?* \_\_\_\_\_

*Warum?* \_\_\_\_\_

*gemacht?*

(Dahlhaus, 1994, S.118)

Aus den Gesprächen mit den Lehrkräften, die türkische Auswanderer unterrichtet haben oder immer noch unterrichten, sowie aus dem eigenen Unterricht mit türkischen Auswanderern konnte jedoch festgestellt werden, dass

Aufgaben, die nach dem Hören gelöst werden, weniger effektiv sind, da diese Lernergruppe Schwierigkeiten hat, sich auf längere Hörtexte zu konzentrieren und meistens nicht in der Lage ist, Wichtigem vom Unwichtigem zu unterscheiden.

#### 5.1.4 Fertigkeit Lesen

Für türkische Auswanderer ist der Deutschkurs der einzige Ort, wo sie ihre Deutschkenntnisse erweitern können. Einen deutschen Text zu verstehen, fällt ihnen jedoch doppelt so schwer, weil sie laut der Schlussfolgerungen der durchgeführten Hospitationen auch in ihrer Muttersprache selten lesen, was dazu führt, dass sie die Merkmale bestimmter Textsorten nicht kennen. Daher ist es von großer Bedeutung, dass man im Unterricht mit türkischen Auswanderern auf diese Merkmale aufmerksam macht und versucht, Textsorten einzusetzen, mit denen sie höchstwahrscheinlich auch in Deutschland in Kontakt kommen werden. Außerdem sollten die Lerner am Ende des Kurses so weit sein, dass sie die erwünschten Informationen in einem Text ohne Hilfe von außen entnehmen können.

Die am häufigsten auftauchenden Probleme im Unterricht mit türkischen Auswanderern und deren Überwindung gibt folgende Tabelle wider:

Probleme	Lösungsvorschläge
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Merkmale von Textsorten nicht bekannt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ gleichen Text zum gleichzeitigen Hören und Lesen anbieten</li> <li>➤ Texte vergrößert einsetzen</li> <li>➤ Merkmale von Textsorten im Unterricht bearbeiten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine Strategie beim Entschlüsseln eines Textes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texte vorentlasten: Vorkenntnisse mobilisieren</li> <li>➤ Lesestile trainieren</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• der Versuch den Lesetext Wort für Wort zu verstehen, hindert das korrekte Verständnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inhaltsunabhängige Fragen stellen</li> </ul>

Ferling (2008) hat folgende drei Schwerpunktbereiche bei der Schulung des Leseverstehens zusammengestellt:

1. Grundfertigkeiten: Wortschatz, Satzanalyse und Textgrammatik
2. Lesestiltraining
3. Strategietraining

Im Folgenden werden diese drei Schwerpunkte mit Beispielen aus dem Unterricht mit türkischen Auswanderern erläutert.

Muttersprachliche Leser können Wörter in kurzer Zeit wiedererkennen und die richtige Bedeutung eines Wortes abrufen. Dieser Prozess läuft bei Fremdsprachenlernenden nicht automatisch: Sie müssen also speziell geschult werden. Hierbei spielt das Lernen und Üben von Wortschatz und Grammatik eine wichtige Rolle (vgl. Ferling, 2008, S.44).

Auch bei türkischen Auswanderern taucht dieses Problem häufig auf, daher sollte man diesen Schwerpunkt unbedingt trainieren. Im Folgenden werden hierfür einige Aufgabentypen vorgestellt.

#### Das Buchstabenrätsel

Eine weitere Möglichkeit, Wortschatz zu wiederholen sind Buchstabenrätsel, auch als Magisches Quadrat oder Buchstabenquadrat bekannt, bei dem in den Zeilen und Spalten eines Quadrats Wörter versteckt sind, die die Lerner finden sollen.

Beispiel:

Finden Sie diese Fahrzeuge im Such-Gitter.



C	H	N	E	L	Z	Ü	F	M	T
R	F	E	R	A	U	M	A	I	A
O	A	S	A	M	G	Ö	B	E	X
U	H	S	C	H	L	Ü	T	T	I
T	R	A	N	K	E	N	B	I	L
Ä	R	S	T	R	I	A	U	T	O
L	A	U	B	S	Ö	F	S	C	H
O	D	I	D	N	A	U	N	K	Ä
A	H	R	M	U	L	E	I	T	O
O	R	F	L	U	G	Z	E	U	G

(Niebisch und Specht, 2007, S.57)

Endlossätze

Die Lehrkraft schreibt einen Text ohne Wortgrenzen und Satzzeichen auf und bittet die Schüler die Wortgrenzen zu markieren und die Sätze richtig zu schreiben.

Beispiel:

HalloichbinSaralchbinachtJahrealtundgeheindiedritteKlasseLeiderhabeichkeine  
nBruderundkeineSchwesterAberjetzthabeichjaNikoNikoisttotalnettundmachtoftlu  
stigeSachenManchmalversteheteretwasnichrichtigDannhelfeichihm

Der Unterricht mit türkischen Auswanderern zeigte, dass es sich anbietet, im Unterricht Sätze oder Texte zu benutzen, die vorher schon bearbeitet wurden oder teilweise schon bekannt sind. Außerdem hat sich die Einhaltung der Groß- und Kleinschreibung bei den Wörtern bewährt.

## Das Leseraten

Beim Leseraten verdecken die Lernenden mit einem Lineal oder einem Stück Papier einen Satz oder Text aus dem Lehrwerk und versuchen die Wörter/den Satz zu lesen.

Beispiel:

Sie kann leider nicht nach Deutschland kommen, denn ihre Schwester ist krank.

Die Lehrkraft könnte den gleichen Satz auch in folgender Form präsentieren:

S\_\_ ka\_\_ lei \_\_\_ ni\_\_\_ na\_\_ De\_\_\_\_\_ ko\_\_\_\_\_, de\_\_ ih\_\_  
Sch\_\_\_\_\_ is\_ kr\_\_\_\_\_ .

Bei dieser Übung lässt die Lehrkraft je nach Schwierigkeitsgrad einige Buchstaben der einzelnen Wörter im Satz oder Text weg und setzt für jedes weggelassene Wort einen Strich. Die Lernenden versuchen anschließend die Wörter zu erraten.

## Satzverknüpfung durch Personalpronomen

Bei dieser Übung ordnen die Lerner die Personalpronomen den entsprechenden Personen zu.

Beispiel:

**5** *sie, ihn* – Wer ist das? Markieren Sie mit Pfeilen.

Tina macht an Silvester ein Fest. Sie hat Niko eingeladen, sie findet ihn sehr sympathisch. Niko bringt auch Sabine und Mike mit. Tina und Bruno kennen sie noch nicht. Tina hat auch Nikos Mutter eingeladen. Sie kann aber jetzt doch nicht nach Deutschland kommen. Tina findet das sehr schade, denn sie möchte sie so gerne kennen lernen.

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.117)

Eines der häufig auftauchenden Probleme im Unterricht mit türkischen Auswanderern ist die Problematik, dass sich die Lerner schwer tun, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Sie versuchen den Text Wort für Wort zu verstehen und haben beim Entschlüsseln des Textes keine Strategie, deswegen sollte man im Unterricht auch auf die Lesestile eingehen und diese üben.

Westhoff (1997, S.101-102) stellt die Lesestile wie folgt tabellarisch vor:

Leseziel	Lesestil	Beispiel
genau wissen	<i>detailliertes Lesen*</i> (= <i>totales Lesen</i> )	das „Kleingedruckte“ in einem Vertrag
sich einen Eindruck verschaffen	<i>globales Lesen*</i> (= <i>kursorisches Lesen</i> )	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	<i>suchendes Lesen*</i> (= <i>selegierendes Lesen, selektives Lesen</i> )	einen (manchmal recht umfangreichen Text) oder auch mehrere Texte möglichst schnell durchlesen, um z. B. herauszufinden, ob – und wenn ja – wo darin steht, wie viele Jahre Raucher im Durchschnitt eher sterben als Nichtraucher
herausfinden, was die Hauptsache(n) und die Nebensache(n) in einem Text sind	<i>sortierendes Lesen*</i> (= <i>orientierendes Lesen</i> )	die Hauptpunkte herausfinden, um eine Zusammenfassung machen oder entscheiden zu können, was man genauer lesen muss und was man ohne viel Informationsverlust überschlagen kann.

Im Folgenden werden einige Übungen zu den Lesestilen vorgestellt, die sich im Unterricht mit türkischen Auswanderern bewährt haben:

Beispiel zum kursorischen Lesen:

**Wo finden Sie diese Pläne? Ordnen Sie zu.**

**A**



**B** Flüge von Frankfurt nach Accra

Flug	Abflug	Ankunft	Info	Flugzeugtyp	Wochentage
LH 0564	10:45	16:50		Airbus Industrie A340-300	___MiDo__SaSo
LH 0564	10:50	16:55		Airbus Industrie A340-300	___Di_____

**C**

Bahnhof/Haltestelle	Datum	Zeit	Gleis
Ulm Hbf	31.07.03	ab 10:05	1
Stuttgart Hbf	31.07.03	an 11:06	9
Stuttgart Hbf	31.07.03	ab 11:27	8
Mannheim Hbf	31.07.03	an 12:05	3

Dauer: 2:00; fährt täglich

**D** Haltestellen

Haltestelle	20.23	20.38	20.53
Marienburg Südpark	20.23	20.38	20.53
Marienburger Str.	20.24	20.39	20.54
Goltsteinstr./Gürtel	20.25	20.40	20.55
Tacitusstr.	20.27	20.42	20.57
Koblenzer Str.	20.28	20.43	20.58
Bonnfor	20.29	20.44	20.59
Alteburger Wall	20.30	20.45	21.00
Rolandstr.	20.31	20.46	21.01
Chlodwigplatz	20.33	20.48	21.03

Am Flughafen.  Am Bahnhof.  An der Bushaltestelle.  Am Flughafen oder im Reisebüro.

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.37)

Beispiel zum selektiven Lesen:

**Lesen Sie und ergänzen Sie die Liste.**

**WS** Wolfgang Seeber  
Geschäftsführer  
Siegener Str. 7 · 65936 Frankfurt a.M.

**Haar-Zentrum**  
Zarife Babaçan  
Genfer Str. 59  
CH-8060 Zürich

**Debeka**  
Nicole Dupont  
Kafkastr. 7  
11737 Berlin  
E-Mail: Vers25@yahoo.de

**Luise Rienhoff**  
Silbergasse 13/10, A-1190 Wien

**Jürgen Schremser**  
Obergass 56  
FL 9494 Schaan

**Verein für Kultur und Migration e.V.**  
Adil Amirseghi  
Adam-Karrillon-Str. 25  
D-55118 Köln  
e-Mail: KultuDIA@t-online.de

	Herr	Frau	Frau	Herr	Frau	Herr
Familienname		Rienhoff	Babaçan			Amirseghi
Vorname		Luise			Nicole	
Land				Liechtenstein		
Stadt	Frankfurt					
Straße						Adam-Karrillon-Straße

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2003, S.14)

Auf die Übungen für das orientierende und detaillierte Lesen wir dan dieser Stelle nicht näher eingegangen, da diese Lesestile nur beschränkt im Unterricht

mit türkischen Auswanderern auf der Niveaustufe A1 eingesetzt werden können.

Ein weiterer Schwerpunkt für viele türkische Auswanderer, die auf der Niveaustufe A1 Deutsch lernen, ist das Strategietraining. Nach Westhoff (1997, S.88) ist für das Training der Lesestrategien wichtig, dass man mit den Lernern übt, ein Gespür für die informationsreichsten Elemente in einem Text zu entwickeln. Wie das geht, zeigt die folgende Telegrammübung.

### Die Telegrammübung

Bei der Telegrammübung bekommen die Lerner einen Text, welchen sie in wenigen Worten wiedergeben sollen. Die Lehrkraft erklärt der Klasse, dass sie den Inhalt des Textes als ein Telegramm in ein fernes Land verschicken sollen, dass sie aber wenig Geld haben. Der Empfänger des Telegramms soll aber dennoch den ganzen Text verstehen. Die Lerner versuchen in Partnerarbeit mit Hilfe von Wörtern aus dem Text ein möglichst billiges Telegramm zu schreiben. Nachdem alle fertig sind, vergleichen jeweils zwei Zweiergruppe ihre Ergebnisse und einigen sich auf die beste gemeinsame Lösung. Hiernach vergleichen die so entstandenen Vierergruppen ihre Ergebnisse und am Ende werden die besten Telegramme vorgelesen und besprochen.

Ein anderer wichtiger Punkt beim Einsatz von Hörtexten im Unterricht mit türkischen Auswanderern ist die richtige Auswahl von Höraufgaben. Nach Westhoff (1997, S. 24) sind Fragen, die zu einem bestimmten Text beantwortet werden müssen, für den Alltag wenig übertragbar.

Bei einem Fahrplan zum Beispiel, mit dem türkische Auswanderer fast tagtäglich in Deutschland konfrontiert werden, bekommen sie keine vorgefertigten Fragen, sondern müssen ihre „eigenen Fragen“ beantworten. Man sollte daher im Unterricht lieber mit textunabhängigen „strategischen“ Fragen arbeiten oder die Lernenden selber Fragen formulieren lassen (vgl.

Westhoff, 1997, S.24). Wie diese textunabhängigen „strategischen“ Fragen aussehen können, wird an dem folgenden Beispiel gezeigt:

Ich habe drei Kinder, und eins ist immer krank. Ich arbeite nur halbtags, damit ich mich um die Kinder kümmern kann. Ich möchte gerne mehr arbeiten, aber was kann ich machen? Mein Mann arbeitet viel. Für seine Karriere ist es nicht gut, wenn er zu Hause bleibt. Einer muss in den sauren Apfel beißen – und das ist nun mal meistens die Frau. Die darf nicht an sich denken.  
Maria Strobel, Potsdam



(Lourdes, Swerlowa, Klötzer, Precht, Reinke, Jentges, u.a, 2010, S. 32)

<b>W-Fragen</b>	<b>Mögliche Antworten</b>
<b>Wer</b> hat den Text geschrieben?	
<b>Was</b> ist das Thema?	
<b>Um wen</b> oder <b>was</b> geht es in dem Text?	
<b>Wodurch/Wie</b> kommt es zu diesen Aussagen? Gibt es Gründe /Argumente?	
<b>Welche</b> Schritte gibt es im Text?	

(nach: Westhoff, 1997, S. 22-23)

Wichtig bei dem Strategietraining ist auch, dass Lernende auf die Anwendung einer Strategie aufmerksam gemacht werden und man als Lehrkraft im Unterricht gleich die Möglichkeit schafft, diese Strategie anzuwenden (vgl. Ferling, 2008, S.57)

Auf die Übungen für das orientierende und detaillierte Lesen wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da diese zwei Lesestile nur beschränkt im Unterricht mit türkischen Auswanderern auf der Niveaustufe A1 eingesetzt werden.

### 5.1.5 Fertigkeit Sprechen

Das Sprichwort „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“, fasst die Problematik der Fertigkeit Sprechen bei türkischen Auswanderer in einem Satz zusammen. Im Deutschunterricht haben türkische Auswanderer meistens nur die Möglichkeit, auf eine Frage zu antworten, welche von der Lehrkraft oder einem anderen Kursteilnehmer oder eine Kursteilnehmerin gestellt wurde. Wenn man sich jedoch die Interaktionsformen im realen Alltag anschaut, merkt man recht bald, dass es diese Form von Kommunikation eher selten gibt. Um türkischen Auswanderern möglichst gut auf die außerunterrichtliche Zeit in Deutschland vorzubereiten, sollte man daher im Unterricht viele unterschiedliche Interaktionsformen ausprobieren, mit dem Ziel, dass man lehrt und lernt, sich gegenseitig zuzuhören, Meinungsunterschiede zu tolerieren und untereinander zu kooperieren (vgl. Schatz, 2006, S.28).

Aus den gesammelten Erfahrungen im Unterricht mit türkischen Auswanderern sowie dem Erfahrungsaustausch auf Fortbildungsveranstaltungen mit Kolleginnen und Kollegen wurden folgende Probleme besprochen und mögliche Lösungen vorgeschlagen:

Probleme	Lösungsvorschläge
<ul style="list-style-type: none"> <li>wenig Gelegenheit Deutsch zu sprechen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Unterrichtssprache Deutsch</li> <li>➤ viele Sprechübungen einsetzen</li> <li>➤ verstärkt Gruppen- oder Partnerarbeit einsetzen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Schwierigkeiten bei der sprachlichen Umsetzung von dem, was sie denken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mitteilungswortschatz aufbauen und festigen</li> <li>➤ Vorbereitende, aufbauende und strukturierende Übungen einsetzen</li> </ul>

Probleme	Lösungsvorschläge
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fehler während dem Sprechen notieren und anschließend aufgreifen</li> <li>➤ Lerner ermutigen zu sprechen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• schlechte Aussprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ deutliches aber nicht künstliches Artikulieren</li> <li>➤ Chor- und Nachsprechen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• schlechte Aussprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Wörter, die falsch ausgesprochen werden auf Kärtchen schreiben und am Anfang des Unterrichts gemeinsam üben</li> <li>➤ ein „Wort / Satz des Tages“ festlegen und am Anfang / am Ende des Unterrichts gemeinsam üben</li> </ul>

Nach Schatz (2006, S.43) ähnelt der Aufbau der Fertigkeit Sprechen dem Aufbau eines Hauses:

„Wir brauchen Materialien und Fertigteile, die in den vorbereitenden und aufbauenden Übungen bereitgestellt werden, aber auch Mittel für die Montage dieser Einzelteile zu einem Ganzen. Schließlich brauchen wir Baupläne, die möglichst Strukturen von Rede vorzeichnen.“

Mit Hilfe dieser Übungsphasen kann Kommunikation schrittweise aufgebaut werden.

Im Folgenden werden drei Übungsphasen mit einigen Übungen aus dem Unterricht mit türkischen Auswanderern vorgestellt.

Die erste Übungsphase besteht aus Übungen und Aufgaben, die die Kommunikation vorbereiten. Das Ziel dieser Übungen und Aufgaben ist es, den Text inhaltlich zu planen beziehungsweise Bausteine für die „Konstruktion“ vorzubereiten, wie zum Beispiel Wortschatzübungen, Übungen zur Phonetik, Grammatikübungen oder Redemittel (vgl. Schatz 2006, S.51).

Beispiel:

**Hören Sie und markieren Sie die Satzmelodie ↘ ↗ . Sprechen Sie nach.**

Warten Sie einen Moment? ↗      Warten Sie einen Moment! ■

Unterschreiben Sie hier! ■      Bezahlen Sie an der Kasse? ■

Machen Sie einen Deutschkurs! ■      Machen Sie viel Sport? ■

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.76)

Zur zweiten Übungsphase gehören Übungen und Aufgaben, die die Kommunikation aufbauen und strukturieren. Hier werden die Diskursmittel den Lernern nur noch teilweise vorgegeben, die mündliche Formulierung erfordert eine produktive Leistung. (Schatz, 2008, S.108)

Beispiel:

**Erklären Sie Ihr Problem am Telefon.**

Sie haben bei TV Royal einen Fernseher Marke *Rotpunkt 3000* gekauft. Er ist 6 Monate alt und funktioniert nicht. Rufen Sie beim Kundenservice an.

Guten Tag. Mein Name ist ...  
Mein Fernseher funktioniert nicht.

Ein ...

... Monate. Ich habe noch Garantie.

Ja, ab ...  
Bis wann können Sie das Gerät reparieren?

Gut. Dann bis später.  
Auf Wiederhören.

Aha. Was für ein Modell ist es?

Und wie alt ist der Fernseher?

Gut. Ich kann in ... Stunden bei Ihnen sein. Sind Sie zu Hause?

Tut mir leid. Das kann ich noch nicht sagen.

Auf Wiederhören.

TV Royal  
Fernseher  
Rotpunkt 3000  
6 Monate

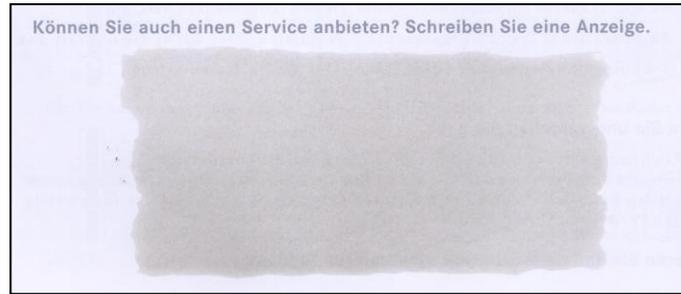
PCXL  
Drucker  
SL 800  
1 Monat

Computerland  
Computer  
Tosch 510  
2 Wochen

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.43)

Die dritte Phase umfasst Übungen und Aufgaben, die die Kommunikation simulieren. Das Ziel dieser Übungen und Aufgaben ist es, echte Kommunikation zu simulieren. Diese Übungen können Rollenspiele, Planspiele oder ähnliche simulierende Übungen sein. Auch wenn echte Kommunikation im Unterricht nur schwer zu üben ist, gibt es Momente im Unterricht mit türkischen Auswanderern, wo diese echte Kommunikation stattfindet: Zum Beispiel wenn türkische Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sich gegenseitig etwas auf Deutsch mitteilen möchten oder über ein bestimmtes Thema diskutieren sollen.

Beispiel:



(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.106)

Beispiel:

**Im Kurs: Spielen Sie Gespräche.**

**a** Sie treffen einen deutschen Freund. Er sagt, er hat heute Geburtstag und lädt Sie zum Kaffee ein.

**b** Es ist der 24. Dezember. Sie kaufen noch ein. Sie verabschieden sich von der Verkäuferin und wünschen schöne Festtage.

**c** Sie wissen, Ihre Nachbarin heiratet morgen. Sie treffen sie und gratulieren.

- Hallo, Mario. Wie geht es dir?
- ◆ Danke, gut. Du, ich habe heute Geburtstag.
- Oh, ...

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.62)

### 5.1.6 Fertigkeit Schreiben

Im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten hat die Fertigkeit Schreiben für viele türkische Auswanderer eine eher untergeordnete Bedeutung. Viele von ihnen sehen das Schreiben nur als Mittel um die die Prüfung zu bestehen. Sie sind der Meinung, dass sie im deutschen Alltag nur selten mit realen Schreibanlässen konfrontiert werden. Daher sollten Lehrkräfte im Unterricht mit dieser Zielgruppe sehr kleinschrittig vorgehen und die Schreibkompetenz effektiv aufbauen. Hierfür müssen geeignete Aufgaben und Übungen eingesetzt werden. Kast (1999, S.34) unterscheidet fünf Übungsbereiche:

- „1. Vorbereitende Übungen: Wörter und Ideennetze
2. Aufbauende Übungen: Wörter werden Sätze, werden Texte
3. Strukturierende Übungen: gesteuerte Textproduktion
4. Kreatives und freies Schreiben
5. Kommunikatives, auf reale Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben“

Er fügt hinzu, dass diese fünf Bereiche egal auf welcher Niveaustufe immer aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig ergänzen. Um diese Bereiche besser verdeutlichen zu können, werden im Folgenden Beispiele vorgestellt, die im Unterricht mit türkischen Auswanderern auf der Niveaustufe A1 anwendbar sind.

Im ersten Bereich produzieren die Lerner noch keine Texte, sondern sie bereiten sich auf die Textproduktion vor (vgl. Kast, 1994, S.34). Das Ziel dieser Übungen und Aufgaben ist es, den Text inhaltlich zu planen beziehungsweise Bausteine für die „Konstruktion“ vorzubereiten, wie zum Beispiel Wortschatzübungen oder Grammatikübungen (vgl. Schatz 2006, S.51). Im Folgenden werden einige Übungen vorgestellt, die sich im Unterricht mit türkischen Auswanderern bewährt haben.

### Die Wortkette

Bei der Wortkette beginnt die Lehrkraft und nennt ein Wort. Nun muss ein Wort folgen, dessen Anfang aus dem letzten Buchstaben des vorherigen Wortes besteht.

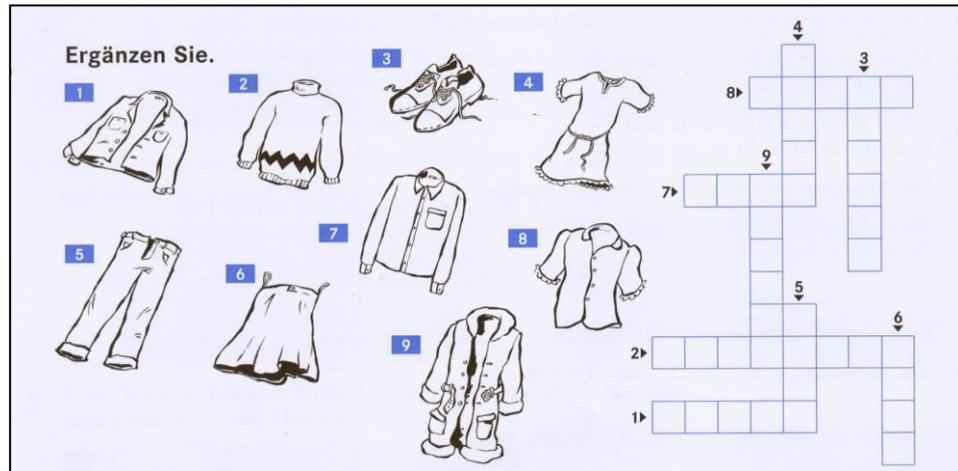
Beispiel:

Schuh_ ➤ Hand_ ➤ Dezember_ ➤ Restaurant_ ➤ T...
---

### Das Kreuzworträtsel

Bei einem Kreuzworträtsel sollen Lerner Wörter finden, die senkrecht und waagrecht in Kästchen eingetragen sind. Ein Kästchen bedeutet ein Buchstabe.

Beispiel:

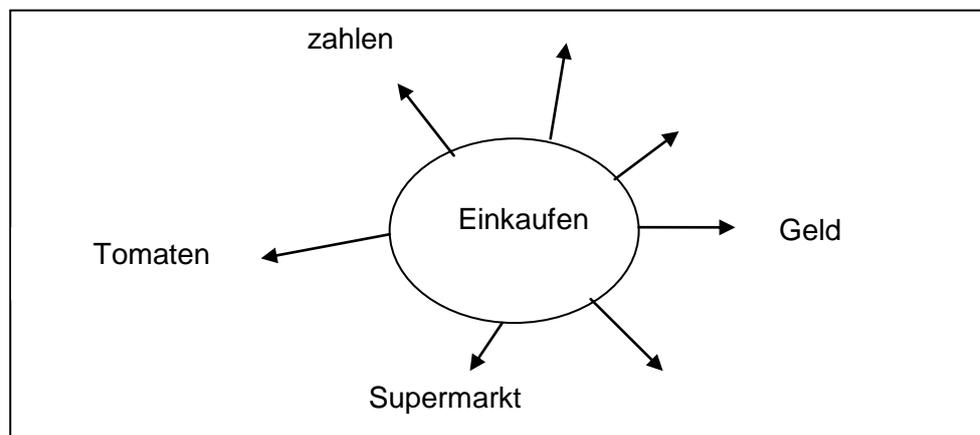


(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.108)

Das Assoziogramm

Das Assoziogramm, auch als Wortspinne oder Wortigel bekannt, ist eine Methode, bei der man zu einem bestimmten Themenfeld Wörter, Ideen oder Assoziationen sammelt.

Beispiel:



Das Ziel von aufbauenden Aufgaben und Übungen im zweiten Bereich ist es, die Ideen in Sätze zu formulieren, aber auch schon eine Struktur, eine Ordnung in die Texte hineinzubringen. Hierbei bilden die Lerner nicht mehr bloß Sätze, sondern Texte (vgl. Kast, 1994, S.54).

Im Folgenden werden einige Übungen vorgestellt:

Konnektoren verbinden:

Beispiel:

**Verbinden Sie die Sätze mit *und* – *oder* – *aber* – *denn*.**

**a** Heute gibt es bei Schneiders ein Fest. Es ist Silvester.  
*Heute gibt es bei Schneiders ein Fest, denn es ist Silvester.*  
 Tina hat Niko eingeladen. Sie findet ihn sympathisch.  
 Niko kommt gerne. Er bringt auch Sabine und Mike mit.

**b** ▼ Kommst du zum Fest?  
 ♦ Ich komme gern. Ich kann erst sehr spät kommen.  
 Ich mache einen Salat. Ich bringe auch einen Kuchen mit.

**c** Ich lerne Italienisch. Ich finde die Sprache sehr schön.

**d** Was machen wir heute Abend? Gehen wir tanzen? Bleiben wir zu Hause?

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.119)

Pronomen zuordnen / verwenden:

Beispiel:

**Schreiben Sie die unterstrichenen Sätze mit *er* – *ihn* – *es* – *sie*.**

**a** Meine Freundin wohnt in Frankfurt. Meine Freundin hat zwei Kinder.  
*Sie hat zwei Kinder.*

**b** ▲ Kennst du Niko? ♦ Ja natürlich. Ich kenne Niko schon lange.

**c** ▲ Wie findest du Jana? ♦ Ich finde Jana sehr sympathisch.

**d** Niko ist von Beruf Mechaniker. Niko arbeitet bei WAFAG.

**e** ▲ Kaufst du den Rock? ♦ Nein. Ich finde den Rock doch nicht so schön.

**f** ▲ Sie müssen das Formular ausfüllen. ♦ Tut mir leid, ich verstehe das Formular nicht.

**g** Vielen Dank für die Blumen. Die Blumen sind sehr schön.

**h** ▲ Gefällt dir der Mantel? ♦ Ja, aber ich finde den Mantel sehr teuer.

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.118)

Im dritten Bereich werden vorwiegend strukturierende Übungen eingesetzt die das Ziel haben, den Schreibprozess Schritt für Schritt aufzubauen (vgl. Kast, 1994, S.87)

Beispiel:

Was erzählt Mirko heute? Schreiben Sie.

Vor zwei Jahren



Ich bin jetzt in Deutschland.  
Ich habe keine Arbeit – ich bin arbeitslos.  
Ich habe auch keine Freunde.  
  
Mein Bruder und meine Schwester sind schon 5 Jahre in Deutschland. Sie haben schon eine Arbeit.  
  
Und ich?  
Ich mache einen Sprachkurs.  
Dann suche ich eine Arbeit.  
Dann finde ich auch Freunde.

Heute



Vor zwei Jahren bin ich nach Deutschland gekommen.  
Ich hatte.....  
.....  
.....  
.....  
Und ich?  
.....  
.....  
.....

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.71)

Beispiel:

Wo sind die Personen? Was passiert da? Schreiben Sie.

**A**



.....Niko ist im Supermarkt.....  
.....Er kauft ein.....

**B**



**C**



.....  
.....

(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.94)

Im vierten Bereich geht es um das kreative und freie Schreiben. Eine Übungen hierzu sind zum Beispiel „Elfchen“. Elfchen sind kurze Texte aus fünf Zeilen mit insgesamt 11 Wörtern. In die erste Zeile wird eine Farbe geschrieben, in die zweite Zeile etwas, das diese Farbe hat, in die dritte Zeile, eine genaue Bestimmung, wo es etwa ist oder was es tut, in die vierte Zeile etwas über sich selbst, mit „ich“ beginnend und in die letzte Zeile ein abschließendes Wort:

Beispiel:

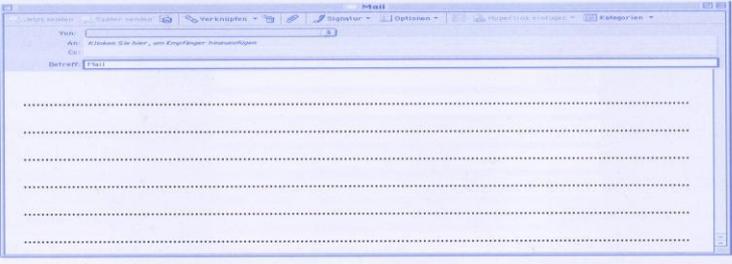
<p>Blau</p> <p>das Meer</p> <p>wohin man schaut</p> <p>der Anblick beruhigt mich</p> <p>sehr</p>
--

Der fünfte und letzte Bereich befasst sich mit kommunikatives, auf reale Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben

Beispiel:

Schreiben Sie eine Nachricht an Ihren Kursleiter. Sagen Sie:

- In Ihrer Familie ist jemand krank.
- Sie können nicht mehr zum Deutschkurs kommen.
- Danken Sie dem Lehrer für den Kurs.



(Bovermann, Penning-Hiemstra, Specht, Wagner, 2004, S.136)

Auch wenn türkische Auswanderer in ihrem Alltag kaum mit realen Schreiblässen konfrontiert werden, werden sie nach der Einreise nach Deutschland aufgrund kommunikativer Bedürfnisse die Fertigkeit Schreiben in ihrem Alltag benötigen, z.B. beim Ausfüllen eines Formulars in einer Bank oder beim Arzt oder für eine Kursanmeldung. Daher sollten Lehrkräfte diese Fertigkeit von Anfang an in ihren Unterricht integrieren. Da diese Gruppe eher „schreibun- gewohnt“ ist, muss bei der Förderung der Schreibkompetenz unbedingt kleinschrittig vorgegangen werden.

### 5.1.7 Grammatik

Nicht nur unter türkischen Auswanderern sondern auch unter den Lehrkräften ist der Einsatz von Grammatik ein viel diskutiertes Thema im Fremdsprachenunterricht. Für die einen spielt die Grammatik beim Erlernen der deutschen Sprache eine wichtige Rolle. Hier ist man der Auffassung, dass man ohne die Grammatik gar nicht richtig schreiben und sprechen könnte. Für die anderen hat die Grammatik jedoch eine untergeordnete Rolle. Für sie ist die Grammatik nur ein Werkzeug zur Sprachproduktion (vgl. Funk und Koenig, 1991, S. 52).

Die Erfahrung aus dem Unterricht mit türkischen Auswanderern zeigt, dass diese Lernergruppe eher dazu neigt, der Grammatik einen zu hohen Stellenwert zu geben. Sie haben zu Beginn des Deutschkurses noch den traditionellen Fremdsprachenunterricht von der Schule im Kopf und erinnern sich an die Zeit, als sie als Schülerin oder Schüler eine Fremdsprache gelernt haben. Da sie laut den Ergebnissen der Umfrage nach dem Schulabschluss keinen wesentlichen Bezug mehr zur Fremdsprache hatten, tauchen folgende Schwierigkeiten im Unterricht mit türkischen Auswanderern auf:

Probleme	Lösungsvorschläge
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein zu hoher Stellenwert der Grammatik bei der Lernergruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Das Bewusstmachen vom realen Grammatikgebrauch auf der Niveaustufe A1</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine Metasprache, kein grundlegendes Fachwissen der türkischen Sprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Die Metasprache nicht komplett streichen, sondern minimal verwenden</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatikregeln werden schnell vergessen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Das Entdeckendes Lernen einführen</li> <li>➤ Visualisierungen benutzen</li> <li>➤ Grammatik spielerisch üben</li> </ul>

Im Folgenden werden einige Beispiele zur Vermittlung von Grammatik im Unterricht gegeben, die im Unterricht mit türkischen Auswanderern erfolgreich eingesetzt wurden.

Lerner finden die Regeln selbst (Die „SOS-Methode“):

Funk und Koenig (1991, S.124) schlagen für das selbstständige Erkennen der Grammatikregeln folgendes Verlaufsschema vor:

1. Sammeln
2. Ordnen
3. Systematisieren

Beim ersten Schritt sehen sich die Lerner die Sätze an und vergleichen vorhandene Strukturen (z.B. Satzteile aus dem Text) und versuchen Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten zu finden. Diese werden geordnet.

Beispiel aus dem Unterricht mit türkischen Auswanderern:

Maria ist 25 Jahre alt. Sie kommt aus Kroatien. Sie spielt gerne Tennis.  
Mittwochs geht sie Tennis spielen. Am Wochenende schwimmt sie.

Im zweiten Schritt entscheiden sich die Lerner, welche sprachlichen Regelmäßigkeiten in den Sätzen auftauchen. Falls die Lernenden Schwierigkeiten haben, hilft die Lehrkraft weiter, ansonsten hat er/sie die Rolle eines Beobachters.

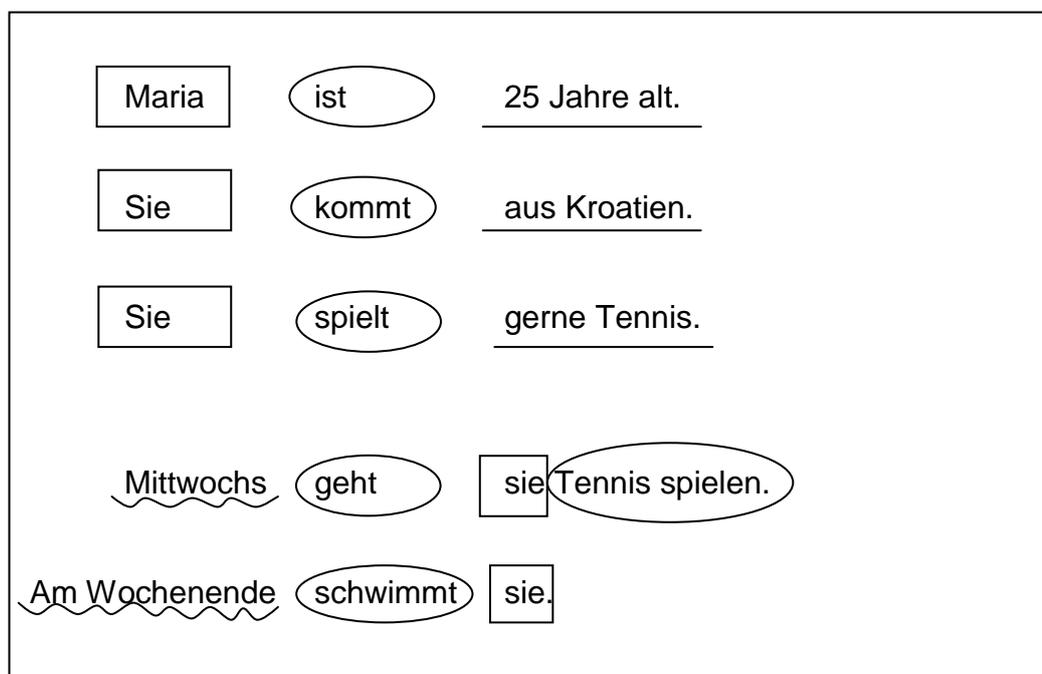
Beispiel aus dem Unterricht mit türkischen Auswanderern:

Maria ist 25 Jahre alt.  
Sie kommt aus Kroatien.  
Sie spielt gerne Tennis.

Mittwochs geht sie Tennis spielen.  
Am Wochenende schwimmt sie.

Im dritten Schritt werden Beispielstrukturen bewusst gemacht. Hierfür sollte man bekannte Symbole anwenden.

Beispiel aus dem Unterricht mit türkischen Auswanderern:



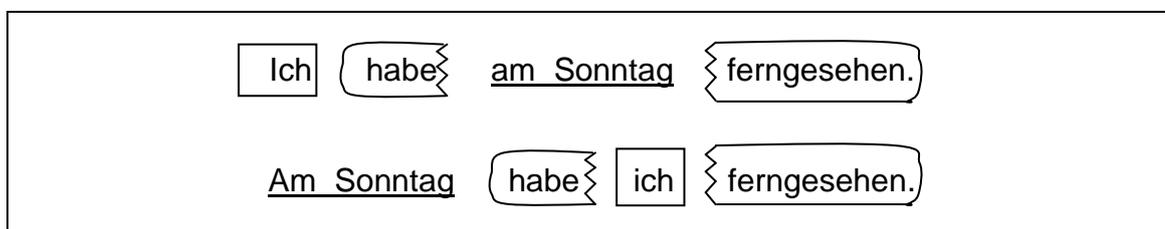
Hiernach formulieren die Lernenden die Grammatikregel auf Türkisch und notieren sie in ihr Heft.

Sowohl auf internationalen Fortbildungsveranstaltungen, als auch auf Fortbildungen für Lehrkräfte, die türkische Auswanderer unterrichten, wurde das Thema „Einsatz der Muttersprache bei der Grammatikvermittlung“ viel diskutiert. Es stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Lehrkräfte bei der Vermittlung der Grammatikregeln die Muttersprache zur Hilfe nimmt. Auch aus der Erfahrung im eigenen Unterricht erwies sich, dass der Einsatz der Muttersprache beim Vermitteln von Grammatikregeln angebracht ist.

Eine wichtige Hilfestellung bei der Darstellung der Grammatik sind Visualisierungen. Eine Möglichkeit bestimmte Strukturen, wie zum Beispiel Wortarten, Kasus und Satzteilen, hervorzuheben, ist die Nutzung von geometrischen

Figuren, die den Lernern bereits bekannt sind (vgl. Funk und Koenig, 1991, S. 75-76).

Beispiel:



Obwohl in vielen Lehrwerken die Farben bei der Vermittlung der Grammatik vermitteln systematisch genutzt werden, erweist sich dies im Unterricht, sowohl für die Lerner als auch für die Lehrkraft, als sehr unpraktisch. In keinem der hospitierten Kurse für türkische Auswanderer wurden bei der Grammatikvermittlung die Farben systematisch genutzt. Jedoch wurde bei der Hervorhebung von bestimmten Strukturen bekannte geometrische Figuren genutzt, die bis zum Ende des Deutschkurses eingehalten wurden.

Ein weiteres wichtiges Thema im Unterricht mit türkischen Auswanderern ist die Gestaltung von Arbeitsblättern. Folgende Punkte sollten bei der Vorbereitung eines Arbeitsblattes berücksichtigt werden:

- Die Typographie und das Layout beim Gestalten von Arbeitsblättern: Bei der Erstellung von Arbeitsblättern für türkische Auswanderer sollte man einen eindeutigen Schrifttyp auswählen, der keine Serifen oder Schnörkel hat. Um das Lesen zu erleichtern sollte man eine Schriftgröße zwischen 14-18 auswählen. Außerdem sollte man darauf achten, dass der Zeilenabstand etwas größer als bei normalen Arbeitsblättern ist (z.B. 1,5 Zeilen).
- Die Texte sollten nicht in Blocksatz erstellt werden, sondern linksbündig. Wenn möglich sollte die Lehrkraft versuchen, textbezogene Illustrationen, Bilder oder Fotos einzufügen.

- Die Sprachstruktur: Beim Erstellen von Arbeitsblättern sollten einfache Satzstrukturen verwendet werden. Nebensätze sollten, so gut es geht, vermieden werden. Zur Entlastung des Kurzzeitgedächtnisses sollte die Länge eines Satzes auf maximal 7 bis 8 Wörter begrenzt sein. Somit verhindert man gleichzeitig, dass die Sätze zu viele Informationen auf einmal beinhalten (vgl. Döbert und Hubertus, 2000, S. 97).
- Das Tafelbild: Damit der Tafelanschrieb am Ende der Stunde nachvollziehbar und übersichtlich ist, bietet es sich an, dass die Lehrkraft sich bereits bei der Planung des Unterrichts das Tafelbild durch den Kopf gehen lässt oder skizziert.
- Ein wichtiger Punkt beim Tafelanschrieb ist die kontinuierliche Einteilung der Tafel in bestimmte Bereiche. Sowohl bei allen Lehrkräften, in deren Klassen hospitiert wurde, als auch im eigenen Unterricht wurde die Tafel folgendermaßen eingeteilt:

Verben	Aussagen/Fragen	Wortschatz
Adjektive		
Adverben		

Laut den Schlussfolgerungen aus den Hospitationen beherrschen türkische Auswanderer keine grundlegenden Fachbegriffe in der Muttersprache, was das Erlernen der deutschen Sprache erschwert. Für die Förderung der Aneignung dieser Fachbegriffe erwies sich die Einteilung der Tafel nach bestimmten Gruppen als sehr hilfreich. Da außerdem türkische Auswanderer beim Übertragen des Tafelbildes in die Hefte viel mehr Zeit benötigen als andere Lernergruppen, war die Einteilung der Tafel eine zusätzliche Hilfestellung für sie.

Bei den Hospitationen und dem eigenen Unterricht mit türkischen Auswanderern stellte sich außerdem heraus, dass diese Lernergruppe über kein grundlegendes Fachwissen der türkischen Sprache verfügt, was dazu führt, es große Schwierigkeiten gibt, die Grammatikregeln zu verstehen und richtig umzusetzen. Hinzu kommt, dass die neu gelernten Regeln sehr schnell vergessen werden. Darum ist es von großer Bedeutung, dass man im Unterricht mit türkischen Auswanderern spielerische Grammatikübungen einsetzt. Im Folgenden werden einige spielerische Grammatikübungen vorgestellt, die sich im Unterricht mit türkischen Auswanderern als sehr effektiv erwiesen haben.

### Das Bandolo

Beim Bandolo (auch als Bandolino bekannt) wird ein Band in Einkerbungen in den Pappkarten von einem ersten oberen Bild zu einem passenden unteren Bild geführt, dann von einem zweiten oberen Bild zu einem zweiten unteren Bild usw. Da das Band dabei auch über die Rückseite gebunden wird, ergibt sich dort ein Bandmuster, das, - wenn das Band richtig verlegt ist -, sich mit der aufgezeichneten Lösungslinie deckt, so dass der Lerner sofort erkennen kann, ob alles richtig gemacht wurde oder nicht (vgl. Ranzinger und Fiolka, Stand: 26.08.2010).

Beispiel:



Foto 5.2 Vorderseite eines Bandolos

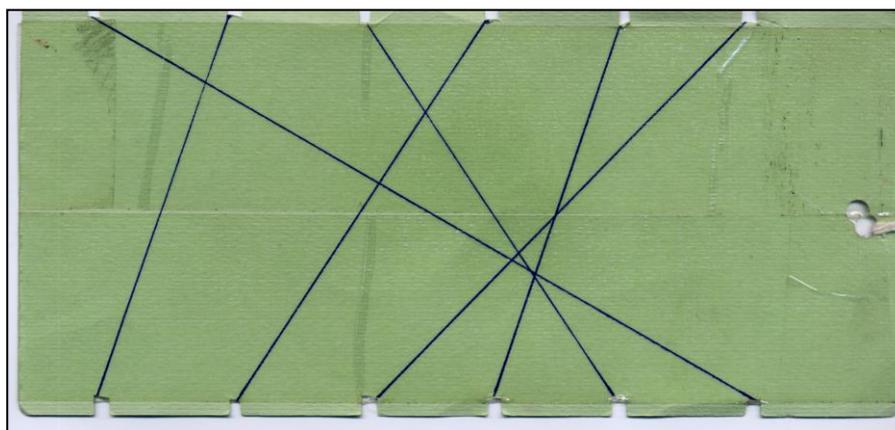


Foto 5.3 Rückseite eines Bandolos

### Die Fehlerversteigerung

Bei der Fehlerversteigerung sammelt die Lehrkraft Sätze mit typischen Fehlern, die von Lernenden gemacht werden und schreibt diese auf ein Blatt. Hiernach ergänzt sie das Blatt mit einigen richtigen Sätzen. Damit die Aufgabe nicht zu schwer wird, lesen die Lerner die Sätze in Partnerarbeit oder in 3er-Gruppen durch und entscheiden, welche Sätze richtig sind und welche falsch. Jede Gruppe bekommt symbolisch Geld (z.B. 200 Euro) zur Verfügung, mit welchem sie richtige Sätze versteigern können. Die Lehrkraft liest den ersten Satz vor und fragt die Klasse, wer diesen Satz kaufen möchte. Welche Gruppe den höchsten Betrag nennt, ersteigert den Satz. Gewonnen hat die Gruppe, die die meisten richtigen Sätze ersteigert hat.

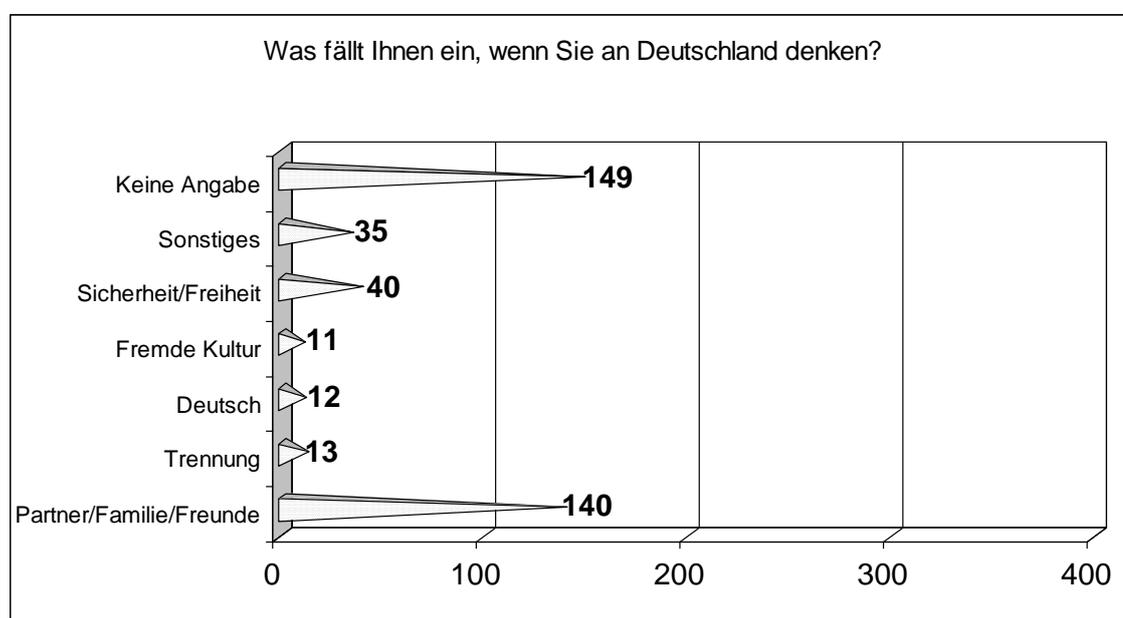
Beispiel:

<b>Versteigerung</b>	<b>bezahlt</b>	<b>Rest</b>
Ich mag Fußball	30 Euro	170 Euro
Wann kommst du?	90 Euro	80 Euro
...	...	...

### 5.1.8 Die Landeskunde

Laut Umfrage waren ca. 84% der Befragten noch nie im Ausland. Nur 15,25% gaben an, dass sie schon einmal im Ausland waren.

Eine andere Frage wurde zum landeskundlichen Wissen der Befragten über Deutschland gestellt. Die Frage lautete: „Was fällt Ihnen als Erstes ein, wenn Sie an Deutschland denken?“ Auf diese Frage wurde folgendermaßen geantwortet:



Auffallend ist, dass von 400 Befragten 149 Personen die Frage gar nicht beantworten haben, 140 ihren Partner/ ihre Familie/Freunde angaben und 40 Personen die Begriffe "Sicherheit / Freiheit" schrieben. Dieses Ergebnis zeigt, dass türkische Auswanderer vor ihrer Ausreise nach Deutschland fast gar keine landeskundlichen Informationen über Deutschland haben.

Für den Unterricht mit türkischen Auswanderern bedeutet das, dass diese Lerner noch vor der Einreise über ein landeskundliches Grundwissen verfügen sollten. Die Lehrkräfte sollten die Landeskunde als einen wichtigen Bestandteil im Deutschunterricht ansehen und darauf achten, dass vor allem alltagsnahe

Themen bearbeitet werden, die die Interessen und Bedürfnisse türkischer Auswanderer berücksichtigen. Laut den Schlussfolgerungen der Hospitationen und den im Unterricht gewonnen Erfahrungen ist es empfehlenswert den landeskundlichen Teil auf Türkisch durchzuführen.

### **5.1.9 Testen und Prüfen**

Zweifellos spielt die Prüfung „Start Deutsch 1“ eine lebenswichtige Rolle für die türkischen Auswanderer, die zu ihren Ehepartnerinnen oder Ehepartnern nach Deutschland zuziehen wollen. Deswegen wird die Teilnahme an einem Deutschkurs als Zwang empfunden, zudem steigt der Druck, die Prüfung erfolgreich zu bestehen, da viele türkische Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer Mühe haben, den Kurs zu finanzieren, geschweige denn die Unterkunft und Verpflegung während der Kursdauer zu finanzieren. Aber nicht nur finanzielle, sondern auch soziale und psychische Probleme tauchen bei den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer auf. Um genau hier beraten zu können, haben die Goethe Institute in der Türkei die Zusammenarbeit mit einer Sozialpädagogin gesucht, die für die internen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer eine sozialpädagogische Beratung für Gruppen und Individuen im Hinblick auf ihr künftiges Leben in Deutschland anbietet.

Eines der größten Probleme der türkischen Auswanderer im Hinblick auf die Prüfung sind die geringen Prüfungserfahrungen, die die Lerner mitbringen. Die Umfrage zeigt, dass die Mehrheit der 400 Befragten zum größten Teil aus Frauen unter 35 Jahre besteht, die einen Grundschulabschluss haben, aber keinen Beruf erlernt haben und Hausfrau sind.

Deswegen ist es von großer Bedeutung, dass man die Aufgabentypen und Themen der Prüfung „Start Deutsch 1“ gut vorstellt und intensiv im Unterricht übt.

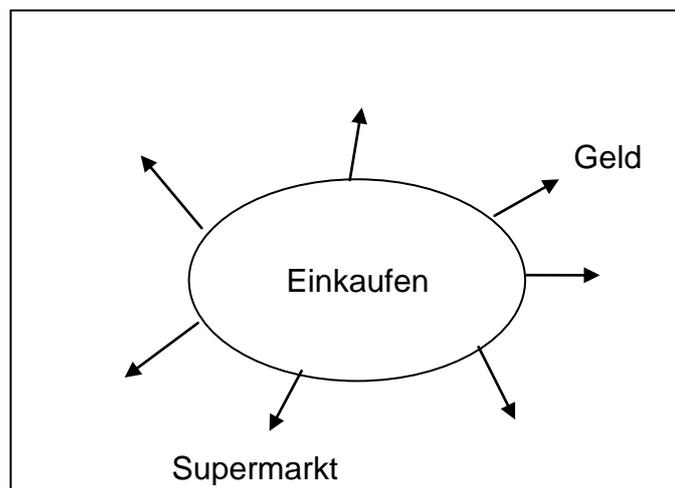
Im Folgenden werden die einzelnen Schritte einer Übung für den 2. Teil des mündlichen Teils der „Start Deutsch 1“ Prüfung vorgestellt. Hier wird geprüft, ob

die Prüfungsteilnehmenden Fragen formulieren und auf Fragen reagieren können. Ziel dieses Prüfungsteils ist es, zu prüfen, ob die Teilnehmenden einfache Informationen zu bekannten Alltagsthemen (z.B. Essen und Trinken, Familie, Einkaufen) erfragen können und auf entsprechende Fragen antworten können.

Beispiel:

**Schritt 1:** Die Lehrkraft zeichnet ein Assoziogramm zum Thema „Einkaufen“ an die Tafel und bittet die Lerner Wörter zuzurufen, die ihnen zu diesem Thema einfallen.

Beispiel:



**Schritt 2:** Die Lerner formulieren Fragen zu den gesammelten Wörtern.

Supermarkt: ***Wo ist der Supermarkt?***

**Schritt 3:** Die formulierten Fragen werden gemeinsam kontrolliert.

**Schritt 4:** Die Lerner schreiben mögliche Antworten zu den Fragen.

Supermarkt: Wo ist der Supermarkt?  
***Da vorne.***

**Schritt 5:** In Partnerarbeit werden die Fragen und Antworten mündlich eingeübt.

Im Weiteren wird eine Unterrichtssequenz vorgestellt, mit denen die Lerner auf den 3. Bestandteil des mündlichen Prüfungsteils („Bitten formulieren“) der Prüfung „Start Deutsch 1“ vorbereitet werden. Die Materialien sind von Frau Doris Schmidt-Balkış, Lehrkraft am Goethe Institut Ankara erstellt worden. Die Bilder stammen aus dem Lehrwerk *Schritte* 1 – Lektion 9 des Hueber-Verlags:

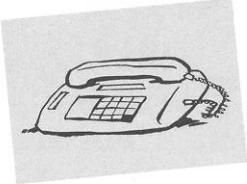
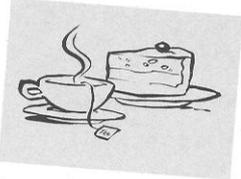
- |            |  |
|------------|--|
| Schritt 1: | Die Lehrkraft verteilt Arbeitsblatt 1 und bittet die Lerner, die Wörter, die zu den Bildern passen, auf die rechte Seite zu schreiben.     |
| Schritt 2: | Die Ergebnisse werden gemeinsam kontrolliert.  |
| Schritt 3: | Alle Wörter werden vor- und nachgesprochen.  |
| Schritt 4: | Die Lehrkraft fragt, wie man auf Deutsch Bitten formulieren kann und die Lerner machen Vorschläge, welche an der Tafel präsentiert werden. |
| Schritt 5: | Alle Sätze werden vor- und nachgesprochen.   |
| Schritt 6: | Die Lernenden schreiben auf das Arbeitsblatt 2 neben jedes Bild eine Bitte.  |
| Schritt 7: | Gemeinsame Kontrolle   |
| Schritt 8: | Die Lerner nennen mögliche Reaktionen bzw. Antworten auf die Bitten, welche an der Tafel präsentiert werden.                               |
| Schritt 9: | Die Antworten werden nach positiv/negativ geordnet.  |

Schritt 10: Die Lerner lesen in Partnerarbeit ihre Bitten vor und reagieren/antworten auf die Bitten.

Schritt 11: Die Lerner bekommen Bildkarten und formulieren damit spontan Bitten (Arbeitsblatt 3 )

Arbeitsblatt 1:

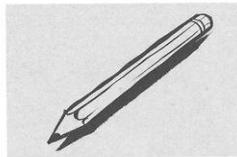
**Was ist das? Schreiben Sie bitte!**

	<p>der Stift</p>
	<p>.....</p>
	<p>.....</p>
	<p>.....</p>
	<p>.....</p>

Arbeitsblatt 2:

**Formulieren Sie für jedes Bild eine Bitte!**

<p>Kann ich bitte ..... haben?          Kann ich bitte ..... nehmen?          Geben Sie / Gib mir bitte .....!          Können Sie / Kannst du mir .....          geben.</p>	<p>+ Natürlich, hier bitte.          + Natürlich.          + Ja, gerne.          + Na klar.          - Nein, das geht leider nicht.          - Nein, tut mir Leid.</p>
--	--



Kann ich bitte den Stift haben?



.....



.....



.....



.....

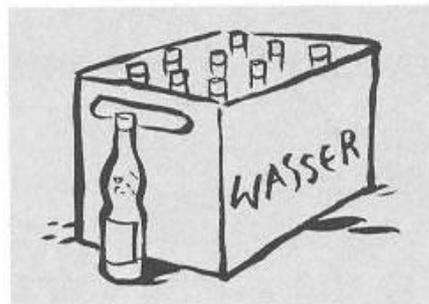
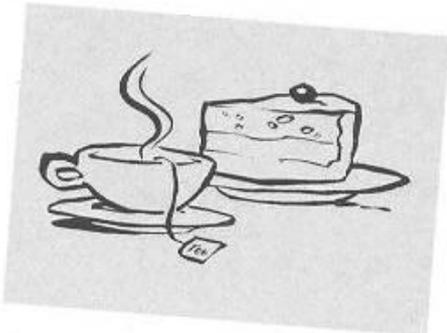
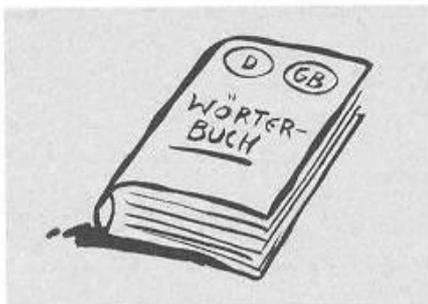
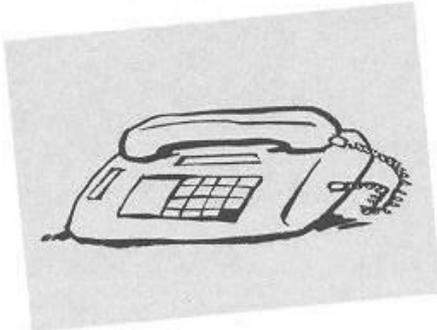
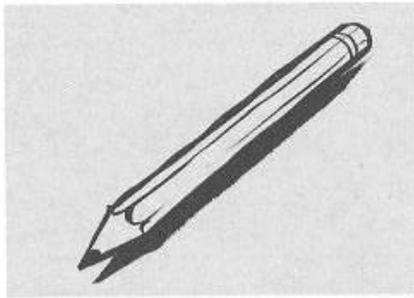


.....



.....

Arbeitsblatt 3: Bildkarten



## 6. SCHLUSSBETRACHTUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit methodisch-didaktischen Aspekten der effektiven Vermittlung der deutschen Sprache an türkische Auswanderer und richtet sich an Lehrkräfte in der Türkei, die seit Einführung des neuen Zuwanderungsgesetzes in Deutschland auf der Niveaustufe A1 unterrichten und auf die Start Deutsch 1 - Prüfung vorbereiten.

Das Ziel ist es auf eine neue Gruppe von türkischen Deutschlernenden aufmerksam zu machen, die es in der Türkei in diesem Ausmaß noch nicht gab. Mit der Einführung des neuen deutschen Zuwanderungsgesetzes müssen im Rahmen des Ehegattennachzugs unter anderem auch türkische Staatsangehörige vor der Einreise einfache Deutschkenntnisse nachweisen. Sofern türkische Staatsangehörige nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, ist für sie der Besuch eines Deutschkurses unumgänglich. Diese prüfungsvorbereitenden Deutschkurse stellen im Vergleich zu den bisher üblichen Kursen andere Anforderungen an die Lehrkräfte, da die Einstellungen, Bedürfnisse, Ziele, Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten der Lernenden recht unterschiedlich sind.

Um die Situation von türkischen Auswanderern besser zu verstehen, wird ein kurzer Streifzug über die türkisch – deutschen Beziehungen gemacht. Dieser Rückblick beginnt mit den ersten Türken, die Anfang der 60er Jahre nach Deutschland kamen und endet in der heutigen Zeit.

Ein weiterer Teil dieser Arbeit widmet sich dem zurzeit gültigen Aufenthaltsgesetz und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Das am 28. August 2007 in Kraft getretene „Gesetz zur Umsetzung aufenthalts- und asylrechtlicher Richtlinien der Europäischen Union“ setzt die Familiennachzugsrichtlinie der Europäischen Union vollständig um. Hiernach müssen in der Regel nachziehende Ehegatten, egal ob zu Deutschen oder Ausländern, mindestens 18 Jahre alt sein und Deutschkenntnisse auf der

Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens nachweisen können. Dieser Nachweis erfolgt durch ein Sprachzeugnis, das auf einer standardisierten Sprachprüfung gemäß den Standards der Association of Language Testers in Europe (ALTE) beruht. Da die Prüfung „Grundstufe Deutsch 1“ des Österreichischen Sprachdiploms jedoch noch nicht in der Türkei eingesetzt wird und die „Start Deutsch 1“ der Telc gGmbH (*The European Language Certificate*, Tochtergesellschaft Deutscher Volkshochschulverband) erst vor Kurzem mit der Durchführung der Prüfung begonnen hat, nehmen fast alle türkischen Auswanderer, die an einem prüfungsvorbereitenden Deutschkurs teilgenommen haben, an der Prüfung Start Deutsch 1 des Goethe Instituts teil.

Um die türkischen Auswanderer, die an dieser Prüfung teilnehmen näher kennen zu lernen, wurden unterschiedliche Forschungsgegenstände eingesetzt. Eines dieser Forschungsgegenstände war eine Umfrage, bei der 400 türkische Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer befragt wurden, die während des Zeitraums Mai – Juli 2009 für die Teilnahme an den Start Deutsch 1 Prüfungen ans Goethe Institut in Ankara gekommen waren.

Durch diese Umfrage stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Befragten junge und motivierte Hausfrauen aus Mittel-Ost- sowie Südostanatolien sind, die sich in einer festen Beziehung befinden und keine Kinder haben. Der Grund, warum sie einen Deutschkurs besuchen, ist der Wunsch des Nachzugs zu ihrem Partner nach Deutschland. Der Bildungsstand dieser Gruppe ist zwar nicht hoch, jedoch haben alle mindestens einen Grundschulabschluss. Außerdem besucht die Mehrheit einen prüfungsvorbereitenden Deutschkurs bevor sie an der „Start Deutsch 1“ Prüfung teilnimmt.

Weitere Forschungsgegenstände waren die Hospitationen in prüfungsvorbereitenden Deutschkursen, die fast ein ganzes Jahr umfassten, die Selbsterfahrung mit türkischen Auswanderern, die auf der Niveaustufe A1 Deutsch lernten sowie Interviews mit Lehrkräften. Hierbei konnten folgende

Schwierigkeiten im Unterricht mit türkischen Auswanderern festgestellt werden, die auf der Niveaustufe A1 Deutsch lernen:

Lerner, die

- unter Erfolgsdruck stehen, aber gleichzeitig auch hoch motiviert sind, die deutsche Sprache zu lernen, da teilweise ihre ganze Zukunft davon abhängt.
- bei einem normalen Unterrichtstempo nicht mitkommen und viel Zeit für das Abschreiben von der Tafel ins Heft, das Lösen der Aufgabe, das Besprechen der Hausaufgabe etc. brauchen
- am Anfang mit genauen Vorstellungen in die Klasse kommen, wie sie Deutsch lernen wollen und wie der Unterricht abzulaufen hat. Sie sind prüfungsorientiert und möchten sich nur auf die Prüfung vorbereiten. Alles, was nicht direkt auf die Prüfung vorbereitet, ist nach ihrer Meinung Zeitverlust.
- eine zurückhaltende Einstellung haben: Viele von ihnen sind zu Beginn des Deutschkurses zu scheu, sich am Unterricht zu beteiligen. Bei nicht Verstandenem wird zögerlich nachgefragt, lieber aber wird der Partner/ die Partnerin nebenan um Hilfe gebeten. Das gehemmte Verhalten ändert sich jedoch mit der Zeit. Die türkischen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sind zunehmend darum bemüht, ihren Lernfortschritt in der deutschen Sprache den anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern, aber auch der Lehrkraft, zu demonstrieren, um dadurch zu einer positiven Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten zu gelangen.
- keine grundlegenden Fachbegriffe beherrschen und auch über kein grundlegendes Fachwissen über die türkische Sprache verfügen, was natürlich das Erlernen der deutschen Sprache erschwert: Zum Beispiel verfügen sie über keine Grammatikregeln und keine entsprechenden Fachbegriffe in der Muttersprache, was das Erlernen der deutschen Grammatik erschwert. Da viele von ihnen nach der Schule das erste Mal

an einem Kurs teilnehmen, erkennen sie meistens erst im Deutschkurs ihre sprachlichen Defizite in der Muttersprache.

- die neu erlernten Grammatikregeln nicht richtig anzuwenden wissen (Transferschwierigkeiten).
- die Merkmale der verschiedenen Textsorten nicht kennen.
- Probleme mit der Intonation und Aussprache haben.
- nicht in der Lage sind, das eigene Lernen selbstständig zu organisieren
- Frontalunterricht und Einzelarbeit gewohnt sind und Sozialformen wie Gruppenarbeit / Partnerarbeit teilweise gar nicht kennen
- nach dem Unterricht nur begrenzt Zeit haben, die Unterrichtsinhalte der letzten Stunden zu wiederholen. Viele kommen nur für den Kurszeitraum nach Ankara und wohnen bei Verwandten oder Bekannten. Deswegen haben viele von ihnen keinen geeigneten Platz zur Vor- und Nachbereitung des Deutschunterrichts. Wie auch aus der Umfrage deutlich wird, besteht die Mehrheit der Befragten aus Frauen. Diese müssen nach dem Kurs meistens im Haushalt mithelfen oder andere Verpflichtungen nachgehen.
- wegen geringe Konzentrationsfähigkeit und –dauer schwierig, große Stoffmengen zu verarbeiten
- Schwierigkeiten beim Hörverstehen haben und versuchen, alles im Hörtext zu verstehen, was das Erfüllen der Höraufgabe hindert.
- schwach beim Lesen und Schreiben in der Fremdsprache sind, weil sie in ihrem Alltag die Lese- und Schreibkompetenz in ihrer Muttersprache auch wenig nutzen
- über geringe bis gar keine Kenntnisse über die Strategien für das systematische Lernen verfügen und z.B. beim Entschlüsseln eines Textes große Schwierigkeiten haben und versuchen, den Lesetext Wort für Wort zu verstehen.
- Angst haben, Fehler zu machen
- geringe Prüfungserfahrung mitbringen
- ein falsches Deutschlandbild haben
- .

Die gewonnenen Erfahrungen aus den Hospitationen in Deutschkursen, dem eigenen Unterricht mit türkischen Auswanderern, den Interviews und Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften, die in diesen Deutschkursen unterrichten, zeigen, dass Lehrkräfte eine hohe Sensibilität für die Probleme türkischer Auswanderer mitbringen müssen. Nur dann ist eine effektive Vermittlung der deutschen Sprache an türkische Auswanderer möglich.

Die vorliegende Arbeit versucht den derzeitigen Stand der wissenschaftlichen Forschung zusammenzufassen, zu erweitern und für die Praxis nutzbar zu machen.

## 7. QUELLENVERZEICHNIS

- ATILGAN, C. (2002). *Türkische Diaspora in Deutschland. Chance oder Risiko für die deutsch-türkischen Beziehungen*. Hamburg: Deutsches Orient Institut.
- BIMMEL, P.–RAMPILLON, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin, München: Langenscheidt.
- BISCHOFF, D.- TEUBNER, W. (1992). *Zwischen Einbürgerung und Rückkehr. Ausländerpolitik und Ausländerrecht der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Hitit.
- BORN, R. (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- BOVERMANN, M. – PENNING-HIEMSTRA, S. – SPECHT, F. – WAGNER, D. (2003). *Schritte 1*. Ismaning: Huber.
- BOVERMANN, M. - PENNING-HIEMSTRA, S. – SPECHT, F. – WAGNER, D. (2004). *Schritte 2*. Ismaning: Huber.
- BRAUN, A. (2008). Hören im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, S., ZEHNDER, E., VANDERHEIDEN, E., FRANK, W. (Hrsg.). *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 2*. Ismaning: Hueber.
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2009). *Nachweis einfacher Deutschkenntnisse beim Nachzug von Ehegatten aus dem Ausland*. Paderborn: Bonifatius GmbH, Druck-Buch-Verlag.
- BUNDESMINISTERIUM DES INNERN (2008). *Migration und Integration, Aufenthaltsrecht, Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland*. Paderborn: Bonifatius GmbH.
- DAHLHAUS, B. (1996). *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
- DÖBERT, M. – HUBERTUS, P. (2000). Didaktik und Methodik des Alphabetisierungsunterrichts. In: Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): *Ihr Kreuz ist die Schrift* (S.83-98). Münster/Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- FERLING, N. (2009). Lesen im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, S., ZEHNDER, E., VANDERHEIDEN, E., FRANK, W. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 2*. Ismaning: Hueber.
- FUNK H. - KOENIG, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.

- GLABONIAT, M.-MÜLLER, M.-RUSCH, P.-SCHMITZ, H.-WERTENSCHLAG, L. (2005). *Profile Deutsch*. Berlin und München: Langenscheidt.
- GOETHE INSTITUT e.V. (2008). *Start Deutsch 1. Übungssatz 02*. München: Goethe Institut.
- GOETHE INSTITUT e.V. (2010). *Durchführungsbestimmungen*. Stand: 10.04.2010, <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bs/sd1/mat/deindex.htm>
- GOLDBERG, A. – HALM, D. – ŞEN, F. (2004). *Die Deutschen Türken*. Münster: Lit Verlag.
- GRABMANN, R. – KAUFMANN, S. (2008). Übungstypologien, Arbeitsanweisungen und Sozialformen im DaZ-Unterricht. In: *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 3*. Ismaning: Hueber.
- HERBERT, Ulrich (1986). *Geschichte der Ausländerbeschäftigung in Deutschland 1880 bis 1980: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter*. Berlin/Bonn: Dietz.
- KAST, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.
- KAST, B. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Berlin: Langenscheidt.
- KELLER, S. – MARIOTTA, M. – SCHERLING, T. (2003). *geni@I 2*. Berlin: Langenscheidt.
- LEGGEWIE, C. – Z. Şenocak (1993). *Deutsche Türken. Das Ende der Geduld. Sabrin sonu. Türk Almanlar*. Hamburg: Rowohlt.
- LOURDES, R.- SWERLOWA, O.- KLÖTZER, S. – PRECHT, -J. –REINKE, K. – JENTGES, S. u.a. (2010). *Aussichten*. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag
- NIEBISCH, D. – SPECHT, F. (2007). *Intensivtrainer Schritte 1,2*. Ismaning: Hueber.
- PERLMANN-BALME, M. – KIEFER, P. (2004). *Start Deutsch. Deutschprüfungen für Erwachsene*. München, Frankfurt: Goethe Institut, WBT.
- PRESSE- UND INFORMATION SARBEIT DER BUNDESREGIERUNG. Das Zuwanderungsgesetz. Stand: 14.02.2010, [http://www.bundesregierung.de/ Content/DE/StatischeSeiten/Breg/IB/das-zuwanderungsrecht.html](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/IB/das-zuwanderungsrecht.html)
- RAMPILLON, U. (1989). *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber

- RANZINGER, C. – FIOKA, C. (2010). *Lehrerbibliothek*. Stand: 27.08.2010, <http://lbib.de>
- SCHATZ, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Berlin: Langenscheidt
- SCRIVENER, J. (1994). *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan Heinemann
- SOMMER, Theo (1999). Ein langer Weg. In: *Zeit Punkte 2/ 99. Türken in Deutschland* (S.3). Hamburg.
- ŞEN, F. – A. Goldberg (1994). *Türken in Deutschland. Leben zwischen zwei Kulturen*. München: Beck.
- ŞEN, F. (2002). *Türkische Minderheiten in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung, Nr. 277*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb
- TRIM, J. – NORTH, B. – Coste, D. – SHEILS, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Linz: Landesverlag
- WESTHOFF, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt

## ANHANG

### Anhang 1: Umfrage

#### A ) Kişisel bilgiler:

##### 1. Cinsiyetiniz

- a  Kadın                      b  Erkek

##### 2. Kaç yaşındasınız?

- a  18 altı                      b  18- 25 yaş arası                      c  26 – 35 yaş arası  
d  36 – 45 yaş arası                      e  46 yaş üzeri

##### 3. Medeni haliniz nedir?

- a  Bekar                      b  Sözlü / Nişanlı                      c  Evli  
d  Boşanmış                      e  Dul

##### 4. Evliyseniz: Eşiniz nerede yaşıyor ?

- a  Türkiye`de                      b  Almanya`da                      c  Başka bir ülkede

##### 5. Çocuğunuz var mı?

- a  Var                      b  Yok

##### 6. Çocuğunuz varsa: Kaç çocuğunuz var?

- a  1                      b  2                      c  3                      d  4 ve üstü

##### 7. Hangi şehirde yaşıyorsunuz? .....

##### 8. Aslen nerelisiniz? .....

##### 9. Ana diliniz nedir?

- a  Türkçe                      b  Diğer: .....

#### B ) Öğrenim durumu ile ilgili bilgiler:

##### 10. Tahsil durumunuz nedir?

- a  İlköğretim mezunu (1.-8. sınıf)                      b  Ortaöğretim mezunu (9.- 12. sınıf)

c  Üniversite mezunud  Diğer: .....**C) Meslek ile ilgili sorular:****11. Mesleğiniz nedir?**a  Ev Hanımıb  Diğer: .....**12. Şu an çalışıyor musunuz?**a  Evetb  Hayır**D) Yabancı dil ile ilgili bilgiler:****13. Kaç yabancı dil biliyorsunuz?**a  1b  2c  3 ve üstü**14. Hangi yabancı dilleri öğrendiniz? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)**a  Almancab  İngilizcec  Fransızcad  Arapçae  Rusçaf  Diğer: .....**15. Yabancı dili nerede öğrendiniz? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)**a  Okuldab  Üniversitedec  Kurstad  Kendi başımae  Diğer: .....**E) Almanca kursu ve Start Deutsch 1 sınavı ile ilgili bilgiler:****16. Sınava hazırlayıcı bir Almanca kursuna katıldınız mı?**a  Evetb  Hayır**17. Yanıtınız Evet ise: Kursa nerede katıldınız?**a  Goethe Enstitüsü`ndeb  Özel bir dil kursundac  Halk Eğitim Merkezi`nded  Diğer: .....**18. Kaç ders saati öğrenim gördünüz?**a  0 – 50 ders saatib  50 – 100 ders saatic  100 – 150 ders saatid  150 ve üzeri ders saatie  Diğer:.....

**19. Almanca kursuna katıldıysanız: Katıldığınız kurs hakkında ne düşünüyorsunuz?**

- a  Çok yararlandım      b  Kısmen yararlandım      c  Çok az yararlandım  
d  Hiç yararlanmadım      e  Fikrim yok      f  Diğer:.....

**20. Kurs beklentilerinize cevap verdi mi?**

- a  Evet      b  Kısmen      c  Hayır  
d  Fikrim yok      e  Diğer: .....

**21. Kursta hedeflediğiniz kadar Almanca öğrendiğinizi düşünüyor musunuz?**

- a  Evet      b  Hayır      c  Fikrim yok

**22. Yeni İkamet Yasasına göre temel düzeyde Almanca bilginizi belgelemek zorundasınız. Bu yasa hakkında düşüncelerinizi aşağıdakilerden hangisine uygun?**

- a  Katılıyorum      b  Katılmıyorum      c  Fikrim yok  
d  Diğer:.....

**23. Yasa sizi etkiledi mi?**

- a  Evet      b  Kısmen      c  Hayır

**24. Evetse: Yasa sizi nasıl etkiledi ?**

- a  Sözlümler / Nişanlımla evlenmemi geciktirdi  
b  Almanya'ya gitmeden Almanca öğrenmem için beni adeta zorladı  
c  Diğer: .....

**25. "Start Deutsch 1" sınavı ile ilgili bilgileri nereden edindiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)**

- a  Broşür ve dergilerden      b  İnternette      c  Gazeteden  
d  Televizyondan      e  Ailemden      f  Arkadaşımdan  
g  Diğer: .....

**26. "Start Deutsch 1" sınavına kaç kez katıldınız?**

- a  İlk kez katılacağım      b  1      c  2  
 d  3      e  4      f  5 ve üstü

**F) Diğer**

**27. Hiç yurt dışında bulundunuz mu?**

- a  Evet      b  Hayır

**28. Yanıtınız Evet ise: Daha önce Almanya`ya gittiniz mi?**

- a  Evet      b  Hayır

**29. Almanya denince ilk aklınıza gelen şey nedir?**

.....

**30. Neden Almanya' ya gitmek istiyorsunuz?**

- a  Sözlüm / Nişanlım Almanya'da      b  Eşim Almanya'da  
 c  Çocuklarım Almanya'da      d  Sağlık nedenlerden ötürü  
 e  Diğer: .....

**31. Almanya'da sizi nasıl bir yaşamın beklediğini düşünüyorsunuz?**

- a  Sosyal güvencem olacak  
 b  Daha iyi bir kazancım olacak  
 c  İş bulacağım  
 d  Ailem / Akrabalarımınla birlikte yaşama olanağı bulacağım  
 e  Diğer: .....

**32. Almanya`ya gidecek olursanız: Almanca öğrenmeye devam etmek ister misiniz?**

- a  Evet      b  Hayır      c  Fikrim yok

<b>A ) Angaben zur Person</b>
-------------------------------

**1. Geschlecht**

- a  Weiblich                      b  Männlich

**2. Alter**

- a  unter 18                      b  zwischen 18- 25                      c  zwischen 26 – 35  
d  zwischen 36 – 45                      e  über 46

**3. Familienstand**

- a  Ledig                      b  Verlobt                      c  Verheiratet  
d  Geschieden                      e  Verwitwet

**4. Wenn Sie verheiratet / verlobt sind: Wo lebt Ihr/e Partner/in ?**

- a  in der Türkei                      b  in Deutschland                      c  in einem anderen Land

**5. Haben Sie Kinder?**

- a  Ja                      b  Nein

**6. Wenn ja: Wie viele Kinder haben Sie?**

- a  1                      b  2                      c  3                      d  4 oder mehr

**7. In welcher Stadt wohnen Sie?**

.....

**8. Woher kommen Sie?**

.....

**9. Was ist Ihre Muttersprache?**

- a  Türkisch                      b  Sonstige: .....

<b>B ) Angaben zur Ausbildung</b>
-----------------------------------

**10. Welchen Schulabschluss haben Sie?**

- a  Grundschulabschluss (1.-8. Klasse)    b  Sekundarabschluss (9.- 12. Klasse)

c  Universitätsabschluss      d  Sonstiges: .....

### C) Angaben zum Beruf

**11. Was sind Sie von Beruf?**

a  Hausfrau       Sonstiges: .....

**12. Sind Sie zur Zeit berufstätig?**

a  Ja      b  Nein

### D) Fremdsprachenkenntnisse

**13. Wie viele Fremdsprachen sprechen Sie?**

a  1      b  2      c  3 oder mehr

**14. Welche Fremdsprachen sprechen Sie? (Mehrfachangaben möglich)**

a  Deutsch      b  Englisch      c  Französisch      d  Arabisch  
e  Russisch      f  Sonstige: .....

**15. Wo haben Sie die Fremdsprache gelernt? (Mehrfachangaben möglich)**

a  in der Schule      b  während meines Studiums  
c  in einem Sprachkurs      d  alleine      e  Sonstiges: .....

### E) Angaben zum Deutschkurs und zur "Start Deutsch1" Prüfung

**16. Haben Sie an einen prüfungsvorbereitenden Kurs besucht?**

a  Ja      b  Nein

**17. Wenn ja: Wo haben Sie diesen Kurs besucht?**

a  Am Goethe Institut      b  An einem privaten Sprachkurs  
c  an einer Volkshochschule      d  Sonstiges: .....

**18. Wie viele Unterrichtseinheiten haben Sie besucht? (Unterrichtseinheit=45 Minuten)**

- a  0 – 50 UE                      b  50 – 100 UE                      c  100 – 150 UE  
 d  150 oder mehr UE                      e  Sonstiges:.....

**19. Was denken Sie über den Kurs, den Sie besucht haben?**

- a  sehr hilfreich                      b  teilweise hilfreich                      c  wenig hilfreich  
 d  gar nicht hilfreich                      e  Ich weiß es nicht                      f  Sonstiges:.....

**20. Hat der Kurs Ihre Erwartungen erfüllt?**

- a  Ja    b  Teilweise    c  Nein  
 d  Ich weiß es nicht                      e  Sonstiges: .....

**21. Sind Sie der Meinung, dass Sie im Kurs ausreichend Deutsch gelernt haben?**

- a  Ja    b  Nein    c  Ich weiß es nicht

**22. Nach dem neuen Zuwanderungsgesetz müssen Sie vor der Einreise einfache Deutschkenntnisse nachweisen. Wie denken Sie daüber?**

- a  Ich stimme der Reform zu                      b  Ich stimme der Reform nicht zu  
 c  Ich weiß es nicht                      d  Sonstiges:.....

**23. Hat Sie die neue Reform betroffen?**

- a  Ja    b  Teilweise    c  Nein

**24. Wenn ja: Wie hat Sie die neue Reform betroffen?**

- a  Meine Hochzeit musste verschoben werden  
 b  Meine Familie musste darunter leiden  
 c  Ich wurde gezwungen noch vor meiner Einreise nach Deutschland Deutsch zu lernen  
 d  Ich bin der Meinung, dass das Erlernen der Zielsprache den Aufenthalt im Zielland erleichtert  
 e  Sonstiges: .....

**25. Wie haben Sie erfahren, dass man vor der Einreise nach Deutschland einfache Deutschkenntnisse vorweisen muss? (Mehrfachangaben möglich)**

- a  Von Zeitschriften und Broschüren    b  Im Internet    c  Von der Zeitung
- d  Im Fernsehen    e  Durch meine Familie    f  Durch meine Freunde
- g  Sonstiges.....

**26. Wie viel mal haben Sie an der "Start Deutsch 1" – Prüfung teilgenommen?**

- a  noch nie, dies ist das erste Mal    b  einmal    c  zweimal
- d  dreimal    e  viermal    f  fünfmal oder mehr

#### **F) Verschiedenes**

**27. Waren Sie schon einmal im Ausland?**

- a  Ja    b  Nein

**28. Wenn ja: Waren Sie schon einmal in Deutschland?**

- a  Ja    b  Nein

**29. Was fällt Ihnen als Erstes ein, wenn Sie an Deutschland denken?**

.....

**30. Warum möchten Sie nach Deutschland ausreisen?**

- a  Mein/e Verlobte/r lebt in Deutschland
- b  Mein/e Ehepartner/in lebt in Deutschland
- c  Meine Kinder leben in Deutschland
- d  Aus gesundheitlichen Problemen
- e  Sonstiges: .....

**31. Was meinen Sie: Was für ein Leben erwartet Sie in Deutschland?**

- a  Ich werde sozialversichert sein
- b  Ich werde besser verdienen
- c  Ich werde Arbeit finden
- d  Ich werde ein besseres Leben haben
- e  Ich werde mit meinen Bekannten zusammenleben
- f  Ich werde mit meiner Familie zusammenleben können

**32. Falls Sie nach Deutschland ausreisen sollten: Möchten Sie weiterhin Deutsch lernen?**

- a  Ja
- b  Nein
- c  Ich weiß es nicht
- d  Sonstiges: .....

## LEBENS LAUF

### Persönliche Angaben

Vorname, Name : Alev Yazıcı  
Geburtsort und -datum : Lübeck, Deutschland / 19.09.1977

### Ausbildung

Studium : Germanistikabteilung  
Magister : Abteilung für Deutschlehrerausbildung  
Fremdsprachenkenntnisse : Deutsch, Englisch

### Berufserfahrung

Projekte : - (Re)Qualifizierung von türkischen  
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern an  
staatlichen Schulen mit Deutsch als  
2.Fremdsprache  
- Ausbildung von türkischen Deutschlehrer-  
innen und Deutschlehrern an staatlichen  
Schulen mit Deutsch als 1. und 2.Fremd-  
sprache zu Multiplikatorinnen und  
Multiplikatoren

Institutionen : - İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent  
Lisesi ve İlköğretim Okulu (1999 – 2002)  
- Goethe Institut Ankara (seit 2002)

### Kontakt

E-Mail- Adresse : yazici@ankara.goethe.org

Datum : 27.09.2010