

Makalenin geliş tarihi: 02.09.2021
Makalenin kabul tarihi: 09.10.2021

ARBEITSFRAGEN UND ARBEITSANWEISUNGEN ZU LESETEXTEN IN EINEM GLOBALEN UND EINEM REGIONALEN DAF-LEHRBUCH

QUESTIONS AND TASKS FOR READING ACTIVITIES IN A GLOBAL AND A LOCAL GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSEBOOK

Stefan Rathert*

Hayriye Bilginer**

Zusammenfassung

Weltweit spielen globale und regionale Lehrbücher im institutionalisierten DaF-Unterricht eine zentrale Rolle. Daher ist es wichtig, dass Aufgaben in Lehrwerken lernwirksam sind und den Prinzipien einer kommunikativen Fremdsprachendidaktik entsprechen. Am Beispiel eines globalen DaF-Lehrwerks und eines für die türkische Sekundarstufe konzipierten regionalen DaF-Lehrwerks wurden in dieser Studie Leseaufgaben im Hinblick auf ihre Lernwirksamkeit untersucht. Zu diesem Zweck wurde ein literaturbasiertes Kategoriensystem entwickelt, welches es ermöglicht, die Funktionen von Arbeitsfragen und Arbeitsaufträgen in Leseaufgaben zu ermitteln und zu evaluieren, inwieweit diese kognitiv-aktivierend sind. Um die Verteilung der identifizierten Arbeitsfragen und Arbeitsanweisungen in den untersuchten Lehrwerken zu vergleichen, wurde der Wilcoxon-Rangsummentest herangezogen. Während beide untersuchten Lehrwerke sich in der Verteilung von Frage- und Aufgabenkategorien nicht unterscheiden, ergab die Analyse statistisch signifikante Unterschiede in der Verteilung einzelner Fragetypen, die sich auf die Überprüfung des Textverständnisses und lexikalische Textarbeit beziehen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Leseaufgaben des globalen Lehrwerks ein kognitiv reichhaltigeres Lehrangebot unterbreiten, weil identische Formulierungen in Fragen und darauf bezogenen Textpassagen vermieden werden. Empfehlungen zur Verbesserung von Leseaufgaben beschließen diesen Beitrag.

Schlüsselwörter: DaF-Lehrwerke, Leseaufgaben, Fragen, Arbeitsanweisungen

Abstract

Global and local coursebooks play a crucial role in the formal instruction of German as a foreign language worldwide. Therefore, coursebook exercises and tasks need to contribute to effective learning and meet validated principles of communicative language teaching. Reporting on the case of a global and a local coursebook designed for the use in Turkish secondary schools, this study examines the effectiveness of reading activities for learning. For that reason, a literature-based category framework was developed which allows identifying the functions of questions and tasks in reading exercises and evaluating to what extent they are cognitively activating. To compare the distribution of the

* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, strathert@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Diller Bölümü, hayriyebilginer@gmail.com

questions and tasks identified in the two coursebooks, Wilcoxon rank sum test was run. While both coursebooks did not display differences in the distribution of question and task categories, statistically significant differences were found in questions aiming at text comprehension and lexical examination of texts. The results suggest that the reading exercises in the global coursebook offer a cognitively more activating instruction because identical formulations in questions and in reading texts are avoided. Suggestions to develop reading exercises conclude this paper.

Keywords: coursebooks for German as a foreign language, reading activities, questions, tasks

1. EINLEITUNG

Trotz eines reichhaltigen Angebots an Materialien vor allem im Internet, welche, didaktisch aufbereitet, zu Lehrzwecken genutzt werden können, spielen Lehrbücher (als zentrale Bestandteile eines normalerweise um audiovisuelle und digitale Komponenten erweiterten Lehrwerks) weiterhin eine dominante Rolle als Lehr- und Lernmaterial im Fremdsprachenunterricht (Rösler und Schart, 2016; Tomlinson und Masuhara, 2018). Durch die Bereitstellung von Texten und Aufgaben informieren Lehrbücher Lernende über die Sprache, leiten sie an, kontextualisierte Sprache zu rezipieren und zu produzieren und dabei Entdeckungen über die Zielsprache zu machen (Tomlinson, 2012). Neben institutionellen Richtlinien, die den Einsatz von Lehrbüchern an Schulen vorschreiben, festigen eine Reihe von Eigenschaften die Stellung von Lehrbüchern im formalen Fremdsprachenunterricht. Lehrbücher strukturieren den Unterricht, so dass eine vergleichbare Lernprogression in Parallelklassen ermöglicht wird, Prüfungen lehrwerksbasiert erstellt werden können, und Lernende selbständig im Unterricht aufbereitete Lehrinhalte wiederholen können (Gerlach und Leupold, 2019; Majjala, 2007). Lehrbücher befreien Lehrer und Programmgestalter von der Notwendigkeit, Materialien didaktisch aufzuarbeiten oder herzustellen und sequentiell anzuordnen; weil Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage von Lehrwerken organisiert werden kann, fungieren sie als Kursbücher (McGrath, 2013: 5).

Aufgrund ihrer Signifikanz für die Generierung von Lernprozessen ist die Qualität von Lehrbüchern von zentraler Bedeutung. Qualitätskriterien umfassen beispielsweise ihre Eignung für gesellschafts- und bildungspolitische Kontexte und ihre Verwendungsmöglichkeiten im digitalisierten Unterrichten (Fey und Mathes, 2018) oder ihre Eignung im Hinblick auf den Erwerb eines Wortschatzes, der einem anvisierten Sprachleistungsniveau entspricht (Uçar und Kalkan, 2021). Unter Berücksichtigung validierter Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts sollten Lehrbüchern den Erfordernissen eines schülerzentrierten, handlungsorientierten Unterrichts Rechnung tragen (Elsner, 2016: 442) und kognitiv-aktivierende Aufgaben bereitstellen, um ihre Lernwirksamkeit als Unterrichtsmaterial zu erhöhen (Kleinknecht, 2019). Dabei ist im Fremdsprachenunterricht die Besonderheit zu beachten, dass die Sprache, die in Texten, Aufgabenstellungen und Erklärungen verwendet wird, sowohl ein Medium ist, um einen Lehrinhalt (z.B. eine grammatische Funktion, Wortbedeutung, Lernstrategie oder einen Textinhalt) zu vermitteln als auch als zusätzlicher Input dient, dem Lernende ausgesetzt sind, und daher in zweifacher Weise zum Fremdsprachenerwerb beiträgt (Ahrenholz und Grieshaber, 2019).

Ausgehend von diesen Überlegungen ist das Ziel dieses Beitrages, Leseaufgaben in einem regionalen und einem globalen DaF-Lehrbuch (GER-Niveau A2) zu untersuchen. Angelegt als eine Vergleichsstudie wurden Leseaufgaben in den beiden untersuchten Lehrbüchern auf ihre potentielle Lernwirksamkeit überprüft, indem Arbeitsfragen und Arbeitsanweisungen im Hinblick auf ihr Potential zu

kognitiver Aktivierung analysiert wurden. Obwohl dieser Beitrag über ein Fallbeispiel berichtet, hoffen die Autoren, mit ihrer Studie zur Lehrbuchanalyse beizutragen und Lehrbuchautoren Hinweise zur Erstellung von Leseaufgaben im Fremdsprachenunterricht zu geben.

2. LEHRBÜCHER IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Im Folgenden wird zunächst auf die Unterscheidung zwischen globalen, regionalisierten und regionalen Lehrbüchern eingegangen. Es folgen Informationen zum Einsatz von Lehrbüchern im türkischen Schulsystem, wo aufgrund der Erfordernisse curriculärer Richtlinien an Staatsschulen regionale DaF-Lehrwerke eingesetzt werden. Ein Abriss bzgl. Aufgabenstellungen zu Lesetexten im Fremdsprachenunterricht beschließt den Überblick über die Literatur.

2.1. Globale, regionalisierte und regionale Lehrwerke

Eine gängige Typologisierung für Fremdsprachenlehrwerke ist die Einteilung in globale, regionalisierte und regionale Lehrwerke (López-Barríos und Villanueva de Debat, 2014). Globale Lehrwerke werden von weltweit operierenden Verlagen, die häufig auf professionelle, methodisch geschulte Autorenteam zurückgreifen können, für den internationalen Markt produziert und sind Lernenden über digitale Zugänge erreichbar, so dass insbesondere jungen Menschen ein attraktives Lernangebot gemacht werden kann (Gerlach und Leupold, 2019: 13; Elsner, 2016: 444). Neben ihrer Funktion als Medium zum Spracherwerb überzeugen globale Lehrbücher häufig als Übermittler von Wissen über die Zielkultur in einer für die Lernenden visuell ansprechenden Form. Allerdings, weil sie für keine bestimmte Zielgruppe (abgesehen von Altersgruppen und Lernniveaus) produziert sind, sind sie einem Paradoxon ausgesetzt, das McGrath (2013) folgendermaßen beschrieben hat: „coursebooks are written for everyone and therefore for no one“ (59). Globale Lehrwerke sind potentiell irrelevant für einen bestimmten Nutzerkreis, wenn dessen professionelle oder persönliche Bedürfnisse nicht ausreichend adressiert oder Lerntraditionen, kulturelle Erwartungen oder Lernschwierigkeiten, die aus Unterschieden zwischen der Ausgangs- und Zielsprache resultieren, nicht berücksichtigt werden (Tomlinson und Masuhara, 2018: 27–28). Regionalisierte (d. h. für einen bestimmten Markt modifizierte globale Lehrbücher) und gewöhnlich von Verlagen aus dem Land der Zielgruppe vertriebene regionale Lehrbücher kompensieren die Nachteile globaler Lehrwerke dadurch, dass sie von der Möglichkeit kontrastiver Grammatikbehandlung Gebrauch machen, bilinguale Wortlisten einsetzen, gezielt Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielkultur thematisieren oder Inhalte, über die die Sprache vermittelt wird, in den Ausgangskontext verlegen (Majjala und Tammenga-Helmantel, 2016).

2.2. Lehrwerke im türkischen DaF-Unterricht

An türkischen Schulen (Primar- und Sekundarstufe) wird Deutsch meistens als zweite Fremdsprache ab der 4. Klasse je nach Schulform als Wahl- oder Wahlpflichtfach angeboten (Er und Hertsch, 2018: 742). Die Zulassung von Lehrwerken erfolgt durch das Erziehungsministerium, wobei überprüft wird, ob Lehrwerke im Einklang mit curricularen Vorgaben stehen (Ünver und Genç, 2013); die Benutzung dieser gezielt für bestimmte Klassenstufen produzierten regionalen DaF-Lehrbücher ist kostenlos. Dementsprechend sind sie für die Umsetzung eines kommunikativen Sprachunterrichts und die Stärkung des Fachs Deutsch an türkischen Schulen bedeutsam (Genç, 2004; Köksal und Akın, 2021). Ausweis dieser wachsenden Signifikanz ist die verstärkte Beachtung von regionalen DaF-Lehrwerken (im türkischen und in anderen Kontexten) in Studien mit einem Schwerpunkt auf Themenbereiche wie der Vermittlung landeskundlicher Inhalte, interkulturelles Lernen, Authentizität oder

Grammatikeinführung, während andere Bereiche wie z. B. Lese- und Hörverstehen eher unterrepräsentiert sind (Uyan, 2020). Bezüglich des thematischen Schwerpunkts dieses Beitrages bemerkt Uyan (2019) in ihrer Metaanalyse, „dass in den analysierten [regionalen DaF-] Lehrwerken verschiedenen Arten des Lesens nur wenig trainiert werden“ (320). Diese Befunde werden durch eine neuere Untersuchung eines regionalen Lehrbuchs im türkischen Deutschunterricht bestätigt (Telemeci und Er, 2018), wobei die Autoren darauf hinweisen, dass die Behandlung der vier Sprachfertigkeiten in regionalen DaF-Lehrbüchern in der Türkei bisher nicht im Fokus von Untersuchungen steht.

2.3. Leseaufgaben

Leseaufgaben können als die Gesamtheit aller Fragen und Teilaufgaben, die auf einen Lesetext gerichtet sind, definiert werden (Freeman, 2014). Sie sollten dabei verschiedene Lesekompetenzen trainieren, die zur Bewältigung verschiedener Leseanlässe (z. B. detailliertes Lesen eines technischen Reports oder Überfliegen eines Fahrplans) notwendig sind und daher verschiedene Kompetenzniveaus ansprechen (Meißner, 2013; Nold und Rossa, 2007). Dabei ist zu beachten, dass die sprachliche Schwelle, die sich aus dem nicht automatisierten Zugriff zum Wortschatz und zur Satzanalyse ergibt, das Verstehen eines fremdsprachlichen Textes erschwert (Grabe und Stoller, 2011).

Obwohl Textverständnis, nicht zuletzt aufgrund der sprachlichen Schwelle, im Fokus einer Leseaufgabe steht, wird in der Fremdsprachdidaktik seit langem die Kombination und Integration von Fertigkeiten gefordert (Krumm, 2001). Leseaufgaben sollen nicht nur Textverständnisfertigkeiten von Lernenden verbessern, sondern auch in Grammatik- und Wortschatzarbeit hinüberführen, die Lernenden auffordern, den Inhalt des Textes in einen persönlichen Bezug zu setzen oder zur Sprachproduktion anleiten, d. h. Lernenden soll ein kognitiv-aktivierendes Angebot gemacht werden, das die Lernwirksamkeit von Leseaufgaben erhöht (Meißner, 2013; Nation, 2009). Weil reine Texterschließungsfragen außerhalb von Lehr- und Lernkontexten praktisch nicht verwendet werden, ist es für die Authentizität von Leseaufgaben wichtig, von verschiedenen Fragentypen Gebrauch zu machen (Stahl, 2006).

Häufig aufbauend auf Blooms Lernzieltaxonomie haben verschiedene Autoren Fragen in Leseaufgaben kategorisiert (Dagostino et al., 2014; Freeman, 2014; Baha und Daut, 2013; Nation, 2009; Day und Park, 2005; Nuttall, 2005), wobei generell zwischen inhalts-, sprach-, urteils- und handlungsbezogenen Fragen unterschieden wird. Im Hinblick auf Textverständnisfragen wird kognitive Aktivierung dadurch erhöht, dass nicht nur im Text explizit vorhandene Inhalte erfragt werden, sondern Lernende aufgefordert werden, implizite Inhalte zu erfassen oder Inhalte durch Inferenz zu erschließen (Freeman, 2014). In diesem Sinne kann ein Variantenreichtum an verschiedenen Fragentypen in Leseaufgaben als ein Kriterium für die Qualität für Lehrwerke herangezogen werden (Maijala, 2019).

3. METHODOLOGIE

Die vorliegende Studie bedient sich einer qualitativen Inhaltsanalyse, um die Verteilung von Fragentypen und Arbeitsanweisungen in zwei DaF-Lehrbüchern zu vergleichen. Im Folgenden werden die untersuchten Lehrbücher und das Kategoriensystem, das zu deren Analyse entwickelt wurde, vorgestellt. Neben einer Beschreibung der Analyseschritte werden Angaben zur statistischen Auswertung gemacht.

3.1. Untersuchungsgegenstand

In dieser Studie wurde die Verteilung von Fragetypen in Leseaufgaben in zwei Lehrwerken untersucht und verglichen. Es handelt sich um *deutsch.com* (Neuner et al., 2009/2016) (fortan DC), ein globales Lehrwerk produziert von einem weltweit operierenden Verlag und das für türkische Schulen konzipierte regionale Lehrwerk *Deutsch macht Spaß*, das in den Teilbänden A2.1 (Bakmay et al., 2018) und A2.2 (Akyar et al., 2018) (fortan DMS 1 und DMS 2 für die beiden Halbbände) vorliegt. Beide Lehrwerke sind mehrbändig, für Jugendliche entwickelt und an den Prinzipien des kommunikativen Sprachunterrichts ausgerichtet. DC ist konzipiert in der Annahme, dass der Nutzerkreis bereits Englischkenntnisse als erste Fremdsprache erworben hat; daher werden Lernende aufgefordert, Vokabeln und Syntax der beiden Sprachen zu vergleichen und vorhandene Lernstrategien zu aktivieren. DMS verzichtet auf Angebote zum Vergleich des Deutschen mit dem Türkischen, vermittelt jedoch viele Inhalte in einem türkischen Kontext oder leitet zu einem Vergleich der Ausgangs- und Zielkultur an (z. B. religiöse Feste: DMS 1: 73).

Für die Analyse wurde die Lernstufe A2 ausgesucht, weil es sich um ein Lernniveau handelt, bei dem eine weitere Streuung verschiedener Fragetypen erwartbar ist als in A1. Die beiden Kursbücher der Serien auf der Lernstufe A2 unterscheiden sich bezüglich ihres Umfangs. DC besteht aus 18 Lektionen, die jeweils sechs Seiten umfassen. Das Kursbuch umfasst 117 Seiten. DMS ist in 12 Module mit je drei Lektionen unterteilt. Die Seitenanzahl für eine Lektion variiert zwischen zwei und vier Seiten. Die beiden Halbbände des regionalen Lehrwerks umfassen zusammen 189 Seiten. Die Arbeitsbücher wurden in die Analyse nicht einbezogen.

3.2. Analyse

Die Analyse der Lehrwerke wurde in mehreren Schritten durchgeführt. Zum einen wurden alle Leseaufgaben in den Lehrwerken identifiziert. Dabei wurden solche Texte, die explizit als Leseaufgaben gekennzeichnet sind, einbezogen, während Texte, die z. B. zur Hinführung zu einer Sprech- oder Höraufgabe dienten, nicht einbezogen wurden. Es war für die statistische Analyse unerheblich, ob eine Leseaufgabe aus einem oder mehreren Texten bestand.

Nach der Sichtung verschiedener in der Literatur vorgeschlagener Kategoriensystemen (vgl. 2.3.), wurde ein auf Freeman (2014) basierendes, jedoch erweitertes Kategoriensystem für diese Studie entwickelt. Dabei wurden solche Fragen in die Analyse aufgenommen, die eine Auseinandersetzung mit einem Lesetext erforderten, d. h. vorerschließende Fragen vor dem Lesen des Textes wurden nicht einbezogen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Fragentypen, die vier Kategorien zugeordnet wurden.

Kategorie	Fragentyp (Kodierung)	Operationalisierung	Beispiel
Inhalts- bezogen	textlich explizit (IEX)	Die Antwort ist direkt im Text enthalten. Es besteht eine Wortübereinstimmung zwischen der Frage und dem Text. Die gesuchten Informationen sind in einem oder	Frage: Warum hat Elifs Onkel fast eine Stunde gewartet? Text: Aber er hat fast eine Stunde gewartet, weil der Flug Verspätung hatte.

		aufeinanderfolgenden Sätzen vorhanden.	(DMS 1: 18)
	textlich implizit (IIM)	Die Antwort ist direkt im Text enthalten. Es besteht jedoch keine Wortübereinstimmung zwischen der Frage und dem Text oder die gesuchten Informationen sind über nicht zusammenhängende Sätze verstreut.	Frage: Wann ist Elif nach Berlin geflogen? Text: Elif ist am 30. Juli ganz früh aufgestanden. (...) Ihr Vater hat sie zum Flughafen gefahren. Ihr Flug hatte eine Stunde Verspätung. (DMS 1: 18)
	inferentiell (INF)	Die Antwort auf die Frage ist im Text nicht direkt gegeben, sondern muss durch Kombination von Hintergrundwissen mit Informationen im Text erschlossen werden.	Frage: Schaut die Meldung und die Poster an. Was ist der Umwelttag? Und was sind grüne Tipps. Bildet Hypothesen. Text: Sechs Poster mit Ideen zum Umweltschutz (DC: 72-73)
	Reorganisierung (SRE)	Textinformation muss durch Zuordnung oder Übertragung (z. B. in Tabellen) reorganisiert werden.	Frage: Lesen Sie die Reiseangebote und finden Sie den richtigen Titel für jedes Reiseangebot! Text: Drei Überschriften und drei Reiseangebote (DMS 1: 15)
Sprachbezogen	lexikalisch (SLE)	Wortbedeutungen müssen aus dem Kontext erschlossen, Wörter Definitionen zugeordnet, oder Kollokationen gebildet werden.	Frage: Welches Verb passt? (Schüttelkasten mit fünf Verben müssen Nomen zugeordnet werden) (DC: 100)
	grammatisch (SGR)	Formen und Strukturen müssen erarbeitet oder umgewandelt werden.	Frage: Was passt zusammen? Ordne zu. (Zwölf Halbsätze bestehend aus Hauptsätzen und

			Nebensätzen mit <i>wenn</i> müssen zugeordnet werden) (DC: 73)
	persönliche Reaktion (RPR)	Eine persönliche, Reaktion auf den Text wird verlangt (z.B. Präferenzen bezgl. eines Textinhalts)	Frage: Welches Angebot gefällt dir? Warum? (Drei Reiseangebote) (DMS 1: 15)
Urteils- bezogen	Evaluation (REV)	Texte oder Textinhalte werden aufgrund gegebener oder selbstentwickelter Kriterien beurteilt.	Frage: Wie findet ihr das FSJ? Was findet ihr gut, interessant, was nicht so gut? Möchtet ihr selbst ein FJS machen? Sammelt Vorteile und Nachteile. (Texte über das Freiwillige Soziale Jahr) (DC: 44)
	Textbenutzung (HTX)	Der Text soll nicht aufgrund einer didaktisch aufbereiteten Fragestellung, sondern aufgrund einer Anweisung, die der Text selbst enthält, bearbeitet werden (z. B. an einer Umfrage teilnehmen).	Frage: Mach den Test. Text: „Kannst du ein Star werden?“ (Populärpsychologischer Test) (DC: 14)
Handlungs- bezogen	Transfer (HTR)	Ein Lesetext dient als Material, das in eine andere Aufgabenstellung hinüberführt; dadurch wird Lesen häufig mit dem Gebrauch einer anderen Fertigkeit kombiniert.	Frage: Wohin möchten Sie reisen? Schreiben Sie über Ihr Reiseziel! Text: drei Reiseangebote (DMS 1: 15)

Tab. 1: Kategoriensystem zur Analyse von Arbeitsfragen und Arbeitsanweisungen zu Lesetexten

Inhaltsbezogene Fragen sind Fragen, die auf die Überprüfung des Textverständnisses im engeren Sinne gerichtet sind. Sprachbezogene (oder

sprachsensible) Fragen wurden einbezogen, wenn Lernende zur Beantwortung den Text inspizieren müssen. Diese beiden Kategorien und die Kategorie der urteilsbezogenen Fragen lehnen sich an das Kategoriensystem von Freeman (2014) an. Bei ersten vorläufigen Analysen wurde festgestellt, dass die Lehrbücher Aufgabenstellungen und Fragen enthalten, die Lernende auffordern, den Lesetext als Ausgangspunkt zu einer Handlung zu nutzen. Informiert durch Gerlach und Leupold (2019: 21) wurden zwei Fragetypen identifiziert, die als handlungsbezogen kategorisiert wurden. Handlungsbezogene Fragen wurden dann berücksichtigt, wenn der Text von den Lernenden noch einmal in Augenschein genommen werden muss oder als Modell für eine weiterführende Aufgabe diente. Ein Gegenbeispiel verdeutlicht dies: Eine zu einer Leseaufgabe gehörende Frage („Warst du schon mal im Ausland? Wenn ja, wo und wie war's?“; DMS 1: 15) wurde nicht berücksichtigt, weil die Beantwortung der Frage trotz des inhaltlichen Bezugs die Kenntnis der Lesetexte (drei Reiseangebote) nicht erfordert.

Das Testen der von Freeman (2014) vorgeschlagenen Fragetypen und Kategorien bei der Lehrwerksanalyse einhergehend mit der Erweiterung des Kategoriensystems zielte auf die Validierung der Operationalisierungen. Dazu wurden die ersten Lektionen in DC und DMS von den Autoren getrennt analysiert, indem Leseaufgaben identifiziert und Fragen kodiert wurden. Daran anschließend wurden in einer gemeinsamen Sitzung die Ergebnisse besprochen und darauf aufbauend das Kategoriensystem modifiziert und die Fragen in den ersten beiden Lektionen rekodiert. Diese Vorgehensweise wurde im weiteren Verlauf der Analyse wiederholt: Die getrennte Analyse der Leseaufgaben und anschließende Diskussion der Ergebnisse zielten darauf ab, die Intercoderreliabilität zu gewährleisten (Mayring, 2015: 64).

3.3. Statistische Auswertung

Um die Verteilung der Fragetypen in den untersuchten Lehrwerken zu vergleichen, wurden verschiedene statistische Auswertungen vorgenommen. Zum einen wurde die Häufigkeit der verschiedenen Fragetypen gemessen an der Gesamtzahl der Fragen ermittelt. Weil die beiden Lehrbücher unabhängige Gruppen mit unterschiedlicher Anzahl von Werten resultierend aus der ungleichen Anzahl von Leseaufgaben darstellen, wurde der Wilcoxon-Rangsummentest zur Überprüfung eventueller signifikanter Unterschiede in der Häufigkeit von Fragetypen herangezogen (Signifikanzniveau $p < 0,05$). Außerdem wurde ermittelt, wie häufig ein Fragetyp in den Leseaufgaben unabhängig von seiner Anzahl vorkommt und wie viele verschiedene Fragetypen es durchschnittlich in einer Leseaufgabe gibt.

4. ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werden in drei Sektionen präsentiert. Zunächst wird die Verteilung der Fragetypen aufgeschlüsselt nach den erstellten Kategorien (s. Tabelle 1) gezeigt. Anschließend werden die beiden Kursbücher hinsichtlich der einzelnen Fragetypen verglichen, wobei die prozentuale Häufigkeit berichtet wird und aufgezeigt wird, in wie viel Prozent der Leseaufgaben einzelne Fragetypen vorkommen. Schließlich wird dokumentiert, wie viele verschiedene Fragetypen in einer Leseaufgabe im Durchschnitt vorhanden sind. Leser werden für die verwendeten Kodierungen von Fragetypen und operationalisierte Definitionen auf Tabelle 1 verwiesen.

4.1. Verteilung von Kategorien

In DC gibt es 44 Leseaufgaben mit 520 Fragen, während es in DMS 81 Leseaufgaben mit 716 Fragen gibt. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Fragetypen zusammengefasst in den Kategorien in DC.

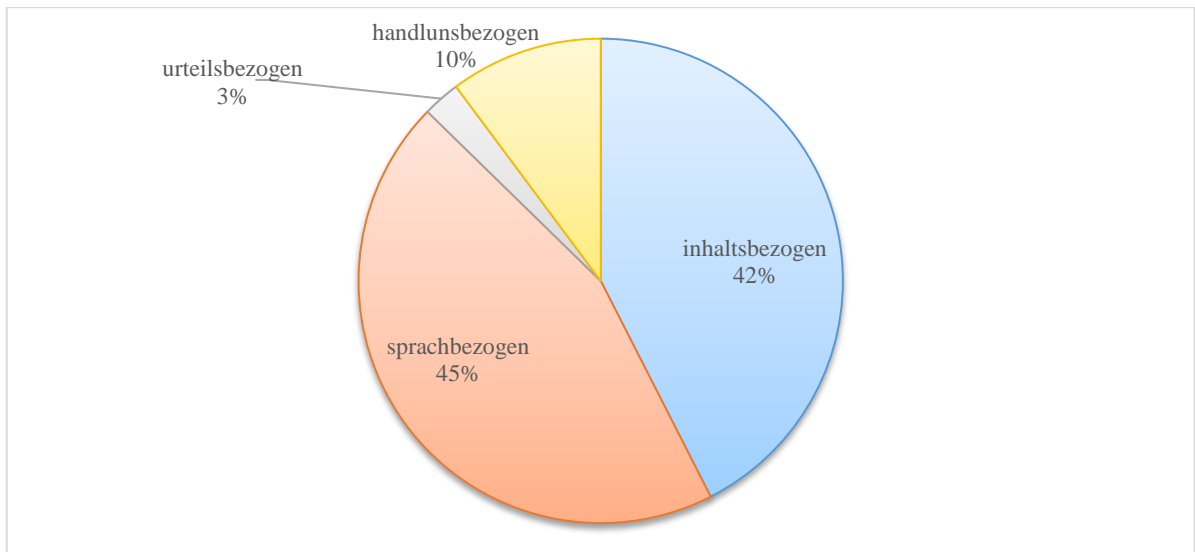


Abb. 1: Verteilung der Kategorien in DC

Inhaltsbezogene und sprachbezogene Fragen dominieren. Eine nahezu identische Verteilung der Kategorien gibt es in DMS (Abbildung 2). Ein Unterschied besteht darin, dass die Mehrheit der Fragen in DC sprachbezogen sind, während es inhaltsbezogene in DMS sind.

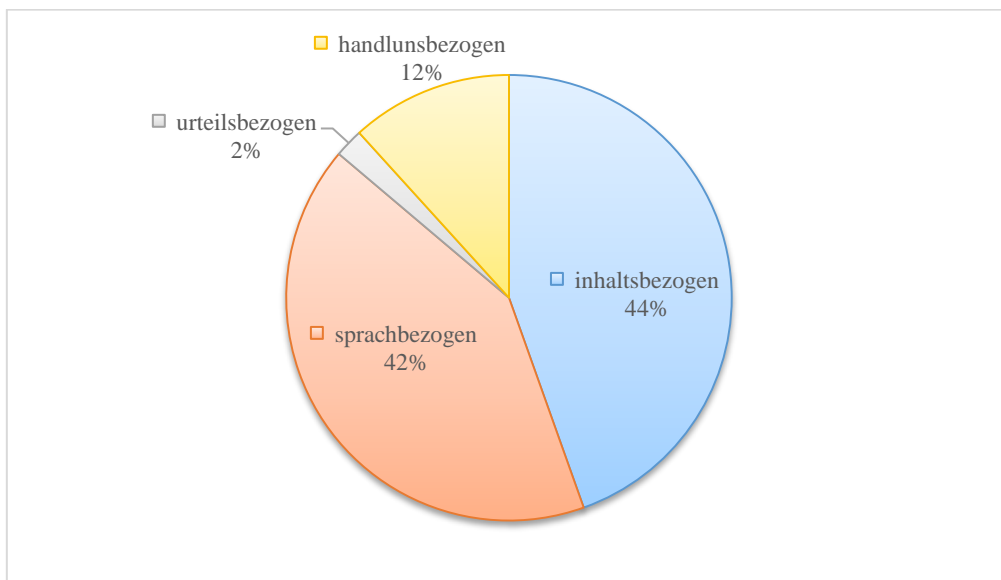


Abb. 2: Verteilung der Fragetypen in DMS

4.2. Häufigkeit und Präsenz von Fragetypen in Leseaufgaben

Die Häufigkeiten und Vorkommen von Fragetypen in Leseaufgaben werden im Folgenden gesondert für jede Kategorie berichtet.

Für die Kategorie der inhaltsbezogenen Fragen zeigt sich, dass das regionale Lehrwerk DMS stärker auf Fragen zurückgreift, die auf die Erfassung von explizit identifizierbarer Textinformation gerichtet sind, während die Fragen in DC

kognitiv aktivierender sind, weil Lernende häufiger implizit vorhandene Information finden müssen oder auf Inferenz angewiesen sind.

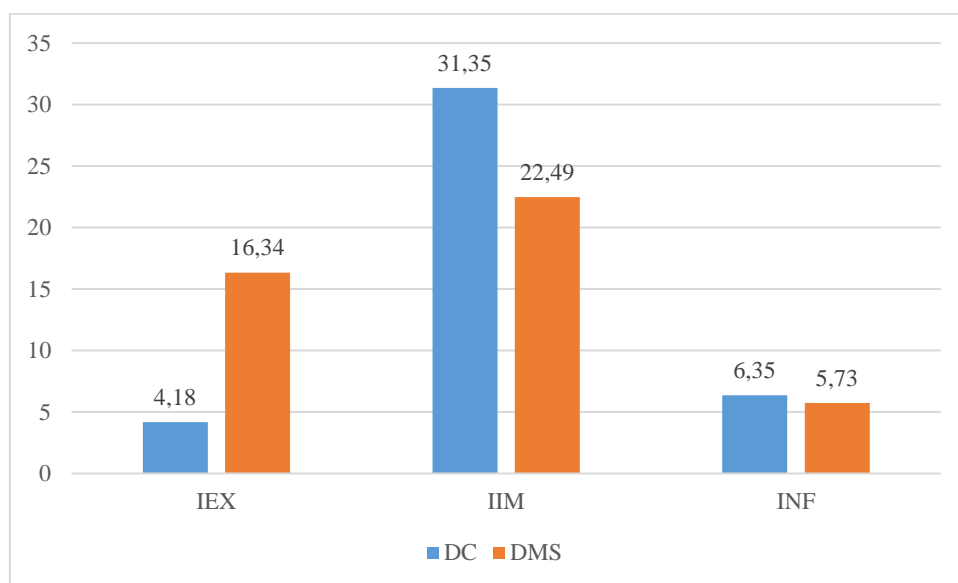


Abb. 3: *Prozentuale Häufigkeit von inhaltsbezogenen Fragen in DC und DMS*

Die Unterschiede zwischen den Lehrbüchern sind signifikant ($p < 0.05$) für alle Fragen in dieser Kategorie (Tabelle 2).

	IEX	IIM	INF
<i>Z</i>	-2.66	-2.36	-3.38
<i>p</i>	.008	.018	.001

Tab. 2: *Signifikanzwerte für inhaltsbezogene Fragen nach Wilcoxon Rangsummentest*

Abbildung 4 bestätigt die obigen Ergebnisse, indem sie zeigt, dass explizite Fragen in fast einem Drittel der Leseaufgaben in DMS vorhanden sind, während sie nur in etwa 5 Prozent der Leseaufgaben in DC vorhanden sind.

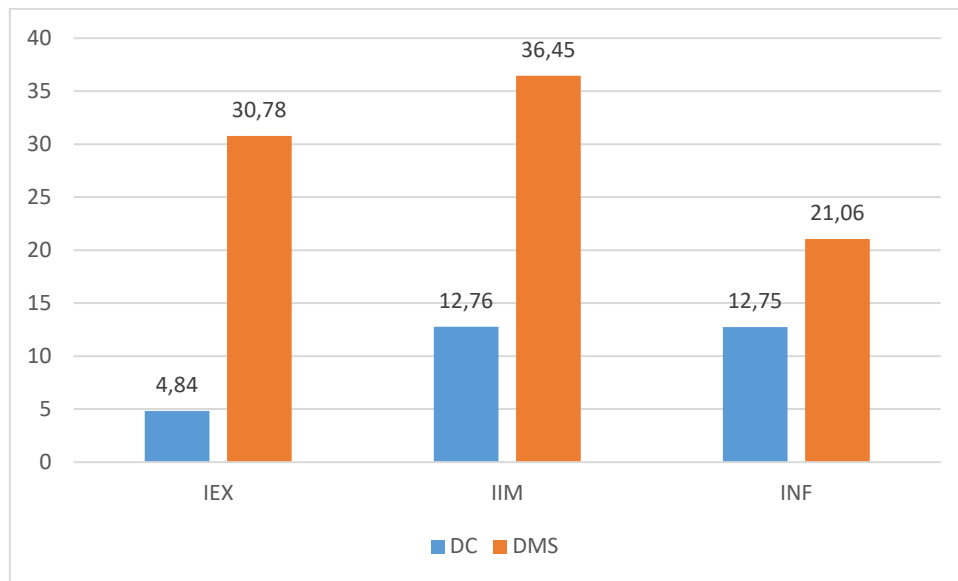


Abb. 4: Vorkommen von inhaltsbezogenen Fragen in DC und DMS

Bei einer genaueren Inspektion der Leseaufgaben stellte sich heraus, dass DMS teilweise bei Fragen des Typs *Falsch/Richtig* oder bei Fragen, in denen Aussagen Texten zugeordnet werden müssen, Sätze verwendet, die vollkommen identisch mit den Sätzen im Lesetext sind, was strenggenommen nicht einmal das Verstehen des Satzinhalts erfordert. Zum Beispiel werden in einer Leseaufgabe in DMS den Lernenden elf Aussagen vorgegeben, die sie Personen, die über ihre Pläne berichten, zuordnen müssen: Eine dieser Personen schreibt: „Leider werde ich aber bestenfalls nur eine Durchschnittsnote von 1,9 schaffen. Wenn ich doch bessere Noten hätte!“ Die zuzuordnende Aussage lautet: „Wenn ich doch bessere Noten hätte!“ (DMS 2: 93). Während zehn der elf Fragen in dieser Leseaufgabe dem Typ IEX angehören, verzeichnet DC in einer vergleichbaren Aufgabe eine breitere Streuung, indem von den zehn zuzuordnenden Fragen nur vier IEX-Fragen, jedoch sechs IIM-Fragen verwendet werden, wobei auch die IEX-Fragen nicht vollkommen identisch mit den entsprechenden Textstellen sind: „Schon in der Grundschule arbeitet Anna in einer Jugendgruppe von Greenpeace mit und organisiert viele Aktionen, z. B. räumen sie gemeinsam den Wald auf, machen die Flüsse sauber, malen Infoplakate oder sammeln Unterschriften“ (DC: 34). Die Frage lautet: „[Wer] räumt den Wald auf und macht Flüsse sauber?“ (DC: 35)

Ausweislich Abbildung 5 werden lexikalische Fragen häufiger in DC verwendet. Der Unterschied ist statistisch signifikant (Wilcoxon-Rangsummentest: $z = -3.39$, $p = .001$).

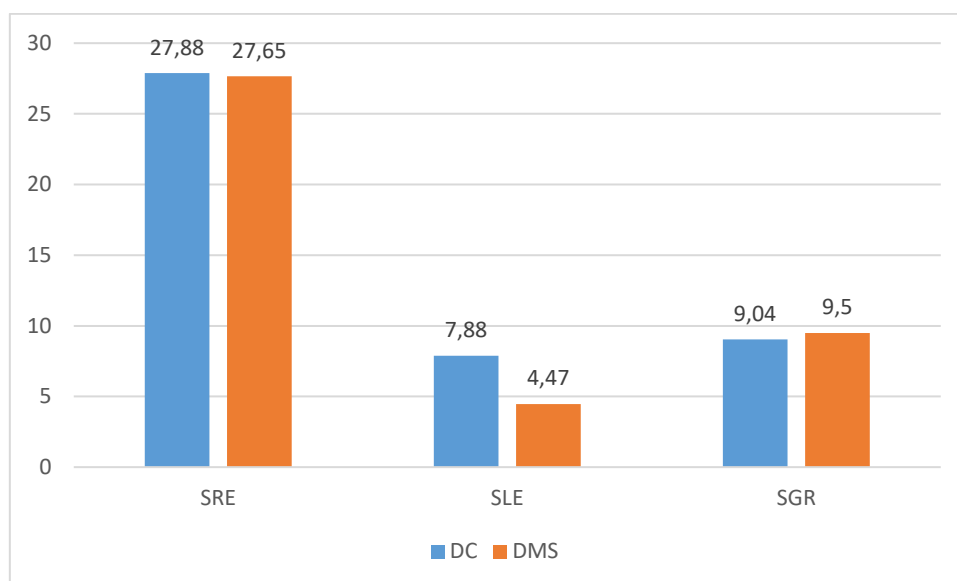


Abb. 5: Prozentuale Häufigkeit von sprachbezogenen Fragen in DC und DMS

Obwohl Fragen, die die Lernenden auffordern, Textinhalte zu reorganisieren in beiden Lehrbüchern verhältnismäßig gleich häufig benutzt werden, sind sie in knapp einem Drittel aller Leseaufgaben in DMS vorhanden, während sie nur in knapp zwölf Prozent der Aufgaben in DC vorhanden (Abbildung 6).

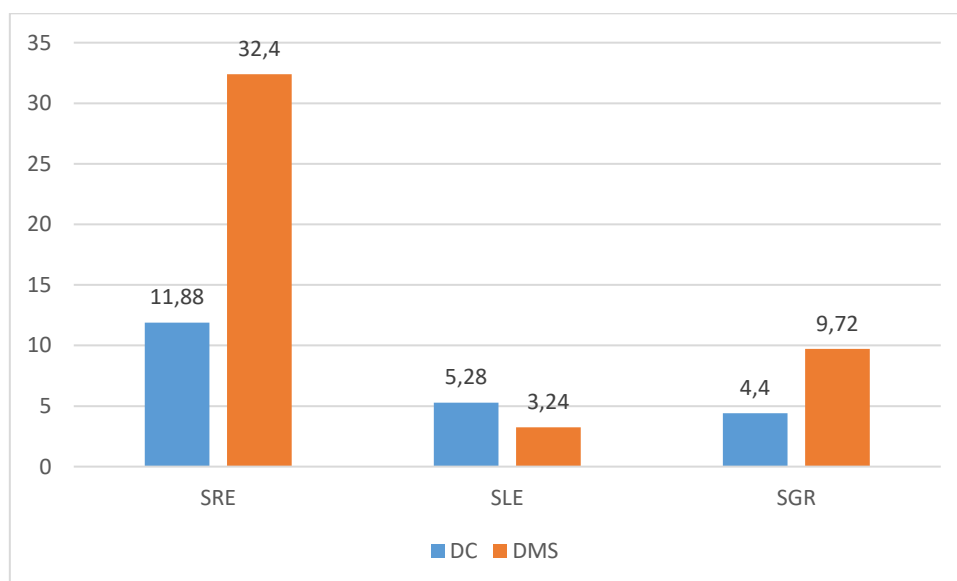


Abb. 6: Vorkommen von sprachbezogenen Fragen in DC und DMS

Das regionale Lehrwerk verwendet insbesondere häufig Aufgaben, in denen Paragraphen oder Texte Bildern oder Überschriften zugeordnet werden müssen, macht allerdings auch von Fragen Gebrauch, in denen spezifische Textinformationen identifiziert und reorganisiert werden müssen oder Grammatikpunkte eingeführt oder konsolidiert werden. Beispielsweise werden die Lernenden aufgefordert, Relativpronomen in Lückensätze, welche aus Lesetexten entnommen sind, einzusetzen. So ist der Lückensatz „Der Wäschetrockner,

die Wäsche trocknet, erledigt den Rest“ (DMS 2: 58) aus dem der Aufgabe vorhergehenden Text entnommen. Während dieses Vorgehen es den Lernenden erlaubt, ihre Antworten schnell anhand des vollständigen (d. h. mit dem Relativpronomen versehenen) Satzes im Lesetext zu überprüfen, erscheinen Fragen des Typs SGR in DC kognitiv aktivierender. So heißt es in einem Lesetext (sechs Poster zum Thema Energiesparen und Umweltschutz): „Achtung! Auch im Stand-by-Modus verbrauchen Computer Strom!“ (DC: 72). In der dazugehörigen grammatikbezogenen Aufgabe, die Nebensätze mit *wenn* einführt, müssen die Lernenden aus zwölf Halbsätzen sechs vollständige Sätze bilden; der der Textpassage zugehörigen Satzhälften lauten: „1 Wenn Computer im Stand-by-Modus sind,“ / „b (dann) verbrauchen sie Strom“ (DC: 73). Im Gegensatz zu dem Beispiel im regionalen Lehrwerk, sind die Frageformulierungen nicht vollkommen identisch mit den Formulierungen im Text.

Für die Kategorie der urteilsbezogenen Fragen zeigt sich, dass die beiden Fragetypen persönliche Reaktion und Kriterien gestützte Evaluation verhältnismäßig wenig verwendet werden (Abbildung 7). Es liegen keine signifikanten Unterschiede vor ($p > 0.05$).

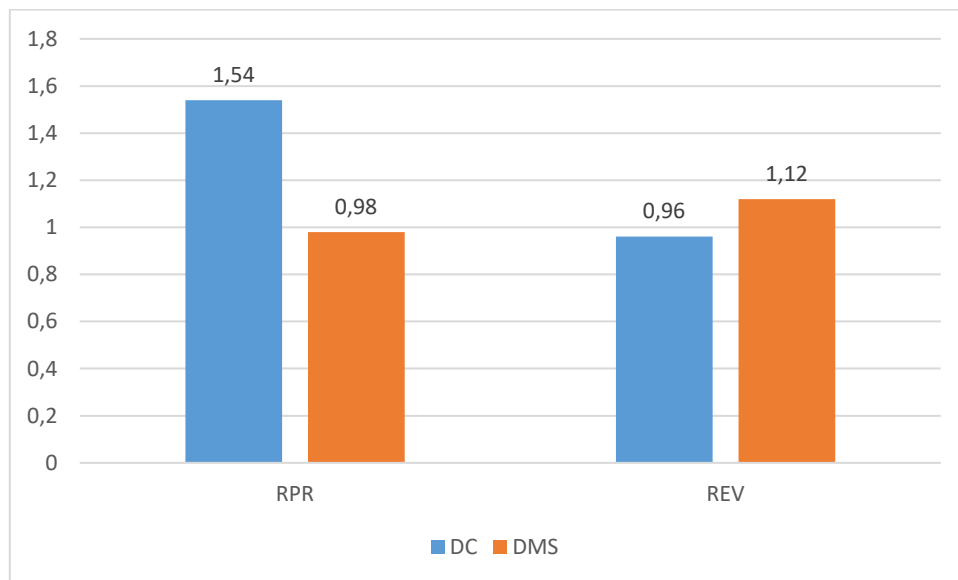


Abb. 7: Prozentuale Häufigkeit von urteilsbezogenen Fragen in DC und DMS

Abbildung 8 zeigt, dass Lernende in dem regionalen Lehrwerk häufiger aufgefordert werden, Urteile zu Lesetextinhalten abzugeben, weil solche Fragen in ca. fünf Prozent der Leseaufgaben auftauchen. Beispiele sind in Tabelle 1 aufgeführt.

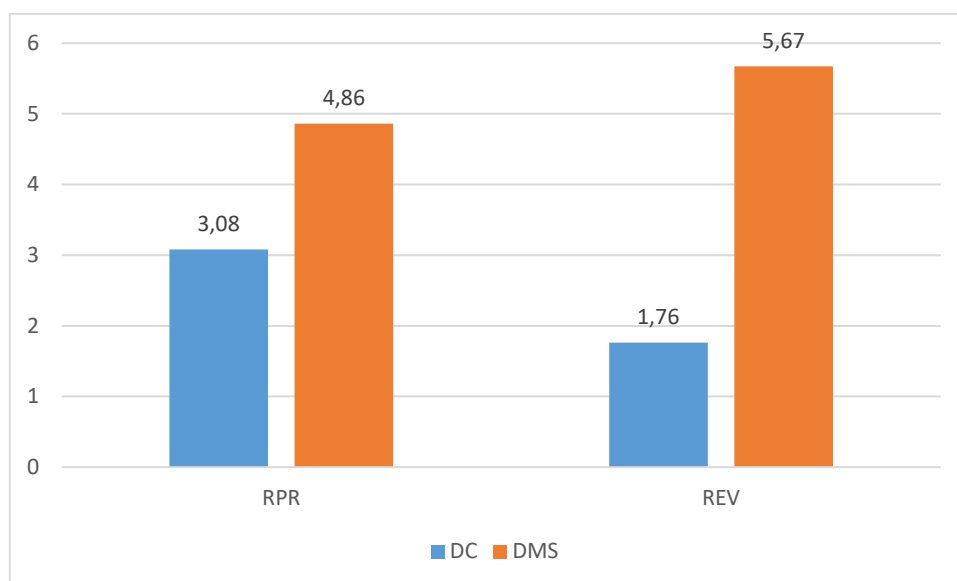


Abb. 8: Vorkommen von urteilsbezogenen Fragen in DC und DMS

Bezüglich handlungsbezogener Fragen und Aufgabenstellungen ist es ersichtlich, dass Lernende in DC häufiger Fragen beantworten, die der Text selbst stellt (Abbildung 9). Es handelt sich dabei um eine Umfrage im Stile populärpsychologischer Tests und zwei Quizze über Reisen und Sprachen. In ähnlicher Weise fungieren ein Persönlichkeitstest, eine Aufgabe, in der Geschenke für verschiedene Personen entschieden werden müssen, und Umfragen zur Benutzung technischer Geräte und Applikationen in DMS. Es werden verhältnismäßig mehr Fragen und Arbeitsaufträge in DMS gestellt, in denen der Lesetexte als Ausgangspunkt dient, um z. B. einen ähnlichen Text zu schreiben. Statistische Unterschiede in den beiden Fragetypen bestehen zwischen den beiden Lehrwerken nicht ($p > 0.05$).

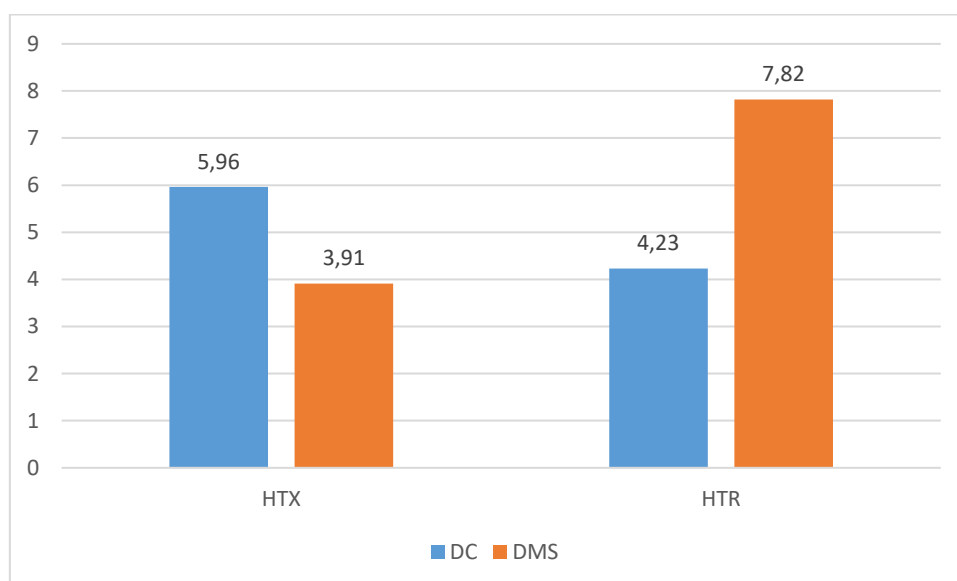


Abb. 9: Prozentuale Häufigkeit von handlungsbezogenen Fragen in DC und DMS

Abbildung 10 zeigt, dass insbesondere Fragen des Typs Textbenutzung nur selten in DC benutzt werden (in etwas mehr als ein Prozent aller Leseaufgaben). Dass dieser Fragetyp trotzdem fast sechs Prozent aller Fragetypen in dem globalen Lehrbuch ausmacht, liegt daran, dass eine vergleichbar hohe Anzahl von Fragen gestellt wird, wenn dieser Fragetyp in einer Leseaufgabe vorkommt (z. B. zwölf Fragen in einem Wissensquiz; DC: 92).

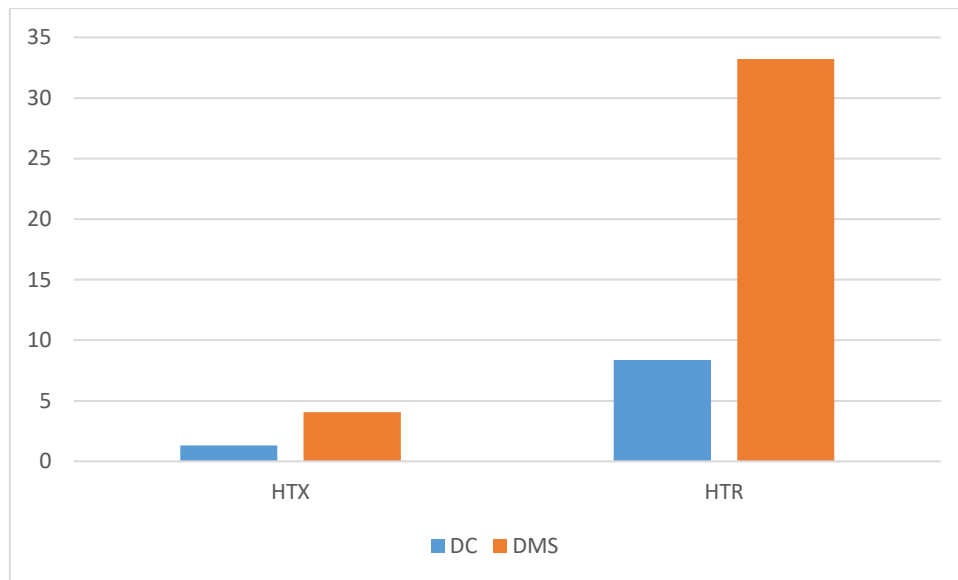


Abb. 10: Verteilung von handlungsbezogenen Fragen in Leseaufgaben DC und DMS

In einem Drittel aller Leseaufgaben in DMS führt der Text in eine neue Aufgabe über. Dabei handelt es sich meistens um Sprech- oder Schreibübungen, in denen der Ausgangstext als Muster dient. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass auch in DC Leseaufgaben häufig thematisch mit Aufgaben, die auf andere Sprachfertigkeiten abzielen, verbunden sind. Im Gegensatz zu DMS sind solche weiterführenden Aufgaben jedoch dadurch von der Leseaufgabe getrennt, dass sie in einer durch die Nummerierung gesonderten Aufgabe separiert sind und nicht zwingendermaßen die Kenntnis des Lesetextes voraussetzen.

4.3. Häufigkeit und Präsenz von Fragetypen in Leseaufgaben

Schließlich wurde die Streuung der Fragetypen untersucht, d. h. es wurde ermittelt, wie viele Fragetypen durchschnittlich in einer Leseaufgabe benutzt werden. Abbildung 11 stellt die Verteilung in beiden Lehrbüchern gegenüber.

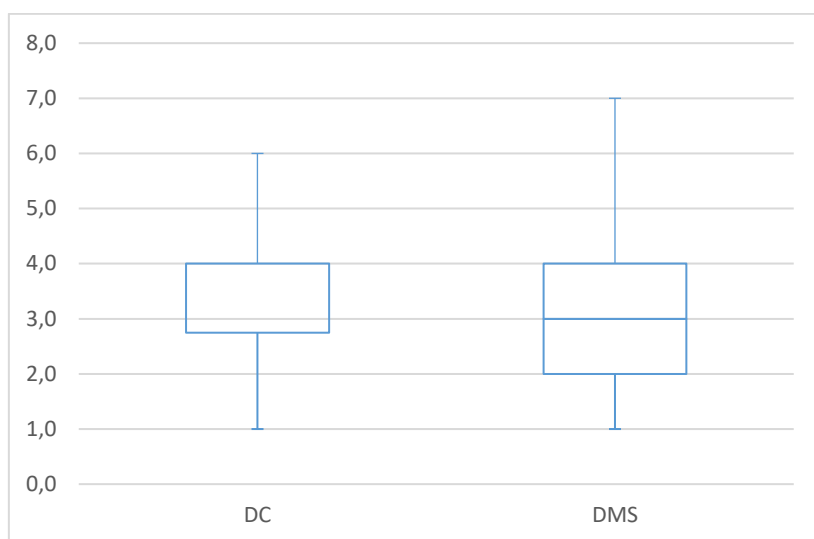


Abb. 11: Vorkommen von urteilsbezogenen Fragen in DC und DMS

Keines der Lehrwerke hat eine Leseaufgabe, in der alle zehn Fragetypen verwendet werden. Während DMS eine Leseaufgabe hat, in der sieben Fragetypen vertreten sind (DC: 6), erscheint DC variantenreicher, weil das untere Quartil bei 2,8 endet (DMS: 2,0), der Median 4 beträgt (DMS: 3) und im Durchschnitt 3,45 Fragetypen in einer Aufgabe vorhanden sind (DMS: 2,76).

5. FAZIT UND LIMITATIONEN

In dieser Studie wurde die Verteilung von Lesefragen und –aufgaben in einem globalen (DC) und einem regionalen DaF-Lehrwerk (DMS) verglichen. Dabei stellte sich heraus, dass trotz einer vergleichbaren Verteilung von Fragen bezogen auf die verschiedenen Kategorien (inhaltsbezogen, sprachbezogen, urteilsbezogen und handlungsbezogen) DC signifikant mehr Gebrauch von inhaltsbezogenen Fragen macht, die kognitiv aktivierender sind. Generell überlässt DC dem Lehrer das Abfragen expliziter Textinhalte; dies erscheint angemessener für das Sprachniveau (A2), und umgeht die Gefahr, dass Lernende in Wirklichkeit den Text nicht verstehen müssen, weil sie lediglich dazu angehalten sind, Formulierungen in der Frage im Text wiederzufinden; solche Fragen sind weniger geeignet, Lesekompetenzen zu entwickeln, die notwendig zum Verstehen schwieriger Texte sind (Nuttall, 2005: 188–189), und Lesen als eine mehrdimensionale Aktivität nicht widerspiegeln (Meißner, 2015: 28). Ein weiterer signifikanter Unterschied besteht in der Verwendung lexikalischer Fragen, die häufiger in DC verwendet werden. Es scheint, dass das globale Lehrbuch stärker der Bedeutung der Lexik sowohl für die Entwicklung von Lesekompetenzen als auch für das Fremdsprachenlernen generell Rechnung trägt (Grabe und Stoller, 2011: 137).

Eine generelle Beobachtung, die in den statistischen Ergebnissen nicht erkennbar ist, ist, dass Leseaufgaben (d. h. Texte und zugehörige Teilaufgaben) in DMS, vor allem im zweiten Halbband, länger sind, indem eine Leseaufgabe aus einer Vielzahl von Teilaufgaben besteht. Dies erklärt, warum beispielsweise mehr Leseaufgaben in DMS Fragen des Typs HTR aufweisen. Aufgaben, die in loser Verbindung zu einem Lesetext Lernende auffordern, das Thema in einer Sprech-, Hör- oder Schreibübung aufzugreifen, sind auch in DC vorhanden. Allerdings können diese weiterführenden Aufgaben auch ohne eine Kenntnis des Lesetextes durchgeführt werden. Im Großen und Ganzen bietet DC dadurch den Lernenden

ein vielfältigeres Lernangebot an. Außerdem haben wir vor allem zum Ende des Lehrwerks DMS hin den Eindruck gewonnen, dass häufiger Dialoge als Textsorten verwendet werden und sich Grammatikfehler mehren. Dieser Eindruck, den wir nicht auf eine statistische Auswertung stützen können, lässt uns vermuten, dass die Lektionen unter den Autorinnen und Autoren aufgeteilt wurden und nicht ausreichend lektoriert wurden, was weder zur Kohärenz des Lehrwerkes noch zur Qualitätssicherung beigetragen hat. Beides, die Berücksichtigung einer ausbalancierten Verteilung von verschiedenen Fragetypen bei möglichst geringer Verwendung von Fragetypen, die nur bedingt kognitiv aktivierend sind, und eine sorgfältige Lektorierung von regionalen Lehrwerken dürfte zur Steigerung der Qualität dieser wichtigen Unterrichtsmaterialien beitragen. Globale Kursbücher können dabei als Muster für Autoren regionaler Lehrbücher dienen. Bei all diesen Schlussfolgerungen ist dabei zu beachten, dass Verleger globaler Lehrwerke häufig auf bessere finanzielle Ressourcen und erfahrene Lehrwerkautoren zurückgreifen können, als das für regionale Anbieter möglich ist (Maijala und Tammenga-Helmantel, 2016).

Die vorliegende Analyse beschränkte sich auf ein globales und ein regionales DaF-Lehrbuch. Daher sollten identifizierte Verteilungen von Fragen- und Aufgabentypen nicht voreilig als repräsentativ für globale und regionale DaF-Lehrbücher gewertet werden, auch nicht für regionale Lehrwerke, die an türkischen Schulen verwendet werden. Zudem lag der Fokus dieser Studie auf der Interpretation statistischer Analysen bezogen auf Leseaufgaben. Die Aussagekraft der Ergebnisse könnte durch eine detailliertere Analyse ausgewählter Leseaufgaben zusätzlich zu den illustrierenden Beispielen in diesem Beitrag erhöht werden. Des Weiteren würde die Einbeziehung von Hör-, Sprech- und Schreibübungen zu einer umfänglicheren Evaluierung der untersuchten Lehrwerke beitragen. Schließlich sollten Schlussfolgerungen über die Lernwirksamkeit von verschiedenen Fragen und Aufgabentypen durch rezeptionsanalytische Lehrwerksforschung ergänzt werden (Rösler und Schart, 2016: 490). Trotz dieser Limitationen hoffen wir mit dieser Studie auf ein wichtiges Kriterium für die Evaluation von Lehrwerken aufmerksam gemacht zu haben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahrenholz, Bernt/Grießhaber, Wilhelm (2019). „Texte in Schulbüchern und ihre Analyse“. Ahrenholz, Bernt/Jeuk, Stefan/Lütke, Beate/Paetsch, Jennifer/Roll, Heike (Hrsg.): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. 159–184.
- Akyar, Filiz/Sulak, Melahat/Hüküm, Nilgün/Karlı, Nülüfer/Mert, Seda/Acar, Serdar/Çağlayan, Yusuf (2018). *Deutsch macht Spaß. Schülerbuch A2.2*. O. O.: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baha, Abu Osama/Daud, Nuraihan Mat (2013). “Enhancing reading comprehension: a review of traditional and online active learning pedagogies”. *International Journal of English and Education*, 2(2). 334–345.
- Bakmay, Gülnaime/Karlı, Nülüfer/Acar, Serdar (2018). *Deutsch macht Spaß. Schülerbuch A2.1*. O. O.: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dagostino, Lorraine/Carifio, James/Bauer, Jennifer D. C./Zhao, Quing/Hashim, Nor H. (2014). “Assessment of a reading comprehension instrument as it relates to cognitive abilities as defined by Bloom’s revised taxonomy”. *Current Issues in Education*, 17(1). 1–13.
- Day, Richard. R./Park, Jeong-suk (2005). “Developing reading comprehension questions”. *Reading in a Foreign Language*, 17(1). 60–73.

- Elsner, Daniela (2016). „Lehrwerke“. Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Francke. 441–445.
- Er, Mutlu/ Hertsch, Max F. (2019). „Förderung von DaF in der Türkei“. Ammon, Ulrich/Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit*. Berlin, Boston: DeGruyter. 741–756.
- Fey, Carl-Christian/ Matthes, Eva (2018). „Textbook quality criteria and evaluation“. Fuchs, Eckhardt/Bock, Annetkatrin (Hrsg.), *The Palgrave handbook of textbook studies*. London: Palgrave Macmillan. 157–167.
- Freeman, Diane (2014). „Reading comprehension questions: The distribution of different types in global EFL textbooks“. Harwood, Nigel (Hrsg.): *English language teaching textbooks. Content, consumption, production*. London: Palgrave Macmillan. 72–110.
- Genç, Ayten (2004). „Die Entwicklung eines regionalen DaF-Lehrwerks für die Primarstufe als Konsequenz der türkischen Bildungsreform. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 31(5). 572–577.
- Gerlach, David/Leupold, Eynar (2019). *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Grabe, William/Stoller, Fredricka L. (2011). *Teaching and researching reading* (2. Aufl.). London, New York: Routledge.
- Kleinknecht, Marc (2019). „Aufgaben und Aufgabenkultur“. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12. 1–14.
- Köksal, Handan/Akın, Eşe Büşra (2021). „Communicative competence and exercise types: A case study for German lessons“. *Diyalog*, 9(1). 204–229.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). „Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert“. *Fremdsprache Deutsch*, 24. 5–12.
- López-Barríos, Mario/Villanueva de Debat, Elba (2014). „Global vs. local: Does it matter?“ In Garton, Sue/Graves, Kathleen (Hrsg.): *International perspectives on materials in ELT*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. 37–52.
- Maijala, Minna (2007). „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potentialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 35(6). 543–561.
- Maijala, Minna (2019). „Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen DaF-Unterricht“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(6). 714–735.
- Maijala, Minna/Tammenga-Helmantel, Marjon (2016). „Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(5). 537–565.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- McGrath, Ian (2013). *Teaching materials and the role of EFL/ESL teachers*. London, New York: Bloomsbury.
- Meißner, Franz-Joseph (2013). „Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung in fremden Sprachen“. Klein, Erwin/Meißner, Franz-Joseph/Prokopowicz, Tanja (Hrsg.): *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-*

- Sprachentages, Aachen 2011*. Gießener Elektronische Bibliothek 2013. 9–69 (Gießener Fremdsprachendidaktik: online 1).
- Nation, I. S. Paul (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York, London: Routledge.
- Neuner, Gerhard (Hrsg.)/Pilypaityte, Lina/Vicente, Sara/Cristache, Carmen/Szakály, Erna (2009/2016). *Deutsch.com. Kursbuch A2*. Ismaning: Hueber.
- Nold, Günter/Rossa, Henning (2007). „Leseverstehen“. *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 197–211.
- Nuttall, Christine (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Rösler, Dietmar/Schart, Michael (2016). „Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(5). 483–493.
- Stahl, Thomas (2006). „Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 33(5). 480–493.
- Telemeci, Begüm/Er, Kemal Oğuz (2018). „Examination of the level A1.1 coursebook named ‘Schritt für Schritt Deutsch’ according to the four skills and content“. *Turkish Studies Educational Science*, 13(11). 1249–1278.
- Tomlinson, Brian (2012). „Materials development for language learning and teaching“. *Language Teaching*, 45(2). 143–179.
- Tomlinson, Brian/Masuhara, Hitomi (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Uçar, Muhammed Mustafa/ Kalkan, Hasan Kazım (2021). „A research on the suitability of the vocabulary in the reading texts in the “Sicher! B1+” book to the B1 level“. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 3(5). 29-53
- Uyan, Adalet (2019). *Regionale DaF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene: Eine Metasynthese*. Unveröffentlichte Dissertation. Ankara: Hacettepe Universität.
- Uyan, Adalet (2020). „Eine Metasynthese zu Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken“. *Diyalog*, 8(2). 331-349.
- Ünver, Şerife/Genç, Ayten (2013). „The power of visuality: lecturer views on visuality in German language textbooks“. *Hacettepe Univer*