Die mündliche Sprachkompetenz in den Sprechübungen des Lehrwerkes *Magazin.de*

Bachelorarbeit

Riikka Vaittinen

Universität Jyväskylä

Institut für moderne und klassische Sprachen

Deutsche Sprache und Kultur

22.3.2017 (Bachelorarbeit)

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Riikka Vaittinen	
Työn nimi – Title Die mündliche Sprachkompetenz in den Sprechübungen des Lehrwerkes *Magazin.de.*	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Maaliskuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 33

Tiivistelmä – Abstract

Tässä kandidaatintutkimuksessa tutkitaan lukion B2-oppimäärän kirjasarjan (*Magazin.de)* kolmea ensimmäistä julkaistua osaa. Näkökulmana ja tutkimuksen kohteena ovat suulliset tehtävät. Tässä sekä määrällisessä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan, mikä suullisten tehtävien osuus kirjoissa on ja millaisiin tehtävätyyppeihin ne jakautuvat. Yhtenä näkökulmana analyysissa on myös uuden lukion opetussuunnitelman (2016) ja eurooppalaisen viitekehyksen asettamat tavoitteet B2-oppimäärän opetukselle ja osaamiselle.

Teoriaosassa käsitellään tälle kandidaatin tutkielmalle keskeiset käsitteet: suullinen kielitaito ja siihen liitettynä eurooppalainen viitekehys, sekä suullinen kielitaito vieraan kielen opetuksessa. Myös saksa vieraana kielenä Suomessa, sekä oppikirja opetusvälineenä esitellään teoriaosassa. Analyysissa tutkitaan kirjoista löytyviä suullisia tehtäviä, tässä apuna on käytetty aiemmin tehtyä Pro-Gradu tutkielmaa aiheesta.

Tutkimuksessa selvisi, että suullisten tehtävien lukumäärä ja variaatio on lisääntynyt oppikirjoissa, mutta tehtävät keskittyvät edelleen autenttisuuden ja itsetuottamisen sijaan siltikin enemmän selkeisiin annettuihin ohjeisiin, jolloin oppilaat eivät pääse itse tuottamaan suullisia tekstejä niin paljoa. Tutkimuksessa selvisi myös, että tehtävätyypit tukevat oppilaiden ääntämisen oppimista. Valtakunnallisen opetussuunnitelman ja eurooppalaisen viitekehyksen antamat kriteerit näkyivät tehtävissä.

Asiasanat – Keywords
suullinen kielitaito, saksan kieli, oppikirjat

Säilytyspaikka – Depository
JYX

Muita tietoja – Additional information

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG 7

2 MÜNDLICHE SPRACHKOMPETENZ 8

2.1 Europäischer Referenzrahmen 10

2.2 Im Fremdsprachenunterricht 11

3 DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 12

3.1. DaF in Finnland 13

3.2 Das Curriculum für die gymnasiale Oberstufe 14

4 LEHRBUCH – LEHRWERK ALS UNTERRICHTSMITTEL 15

5 MATERIAL UND VORGEHEN 16

5.1 Material 16

5.2 Vorgehen 16

6 SPRECHÜBUNGEN IM LEHRWERK MAGAZIN.DE 18

6.1. Strukturierte Übungen 19

6.1.1 Mechanische Übungen 20

6.1.2 Spiele 21

6.1.3 Erzählübungen 22

6.1.4 Frage nach dem Beispiel – Übungen 22

6.1.5 A- und B-Karte- & Übersetzungsübungen 23

6.2. Semistrukturierte Übungen 25

6.2.1 Dialoge und Diskussionsübungen 25

6.2.2 Interviews 27

6.2.3 Bilde Sätze – Übungen 28

6.2.4 Beschreibungsübungen & Erzähle mit Hilfe der Bilder – Übungen 28

6.3. Ergebnisse 29

7 ZUSAMMENFASSUNG 30

LITERATURVERZEICHNIS 32

1 EINLEITUNG

Wenn man eine Fremdsprache lernen will, steht die mündliche Sprachkompetenz im Mittelpunkt. Die Fremdsprache wird nicht nur mit Hilfe von den grammatischen Regeln internalisiert, sondern das Sprechen ist eine der wichtigsten Voraussetzungen. Weil die Wichtigkeit der mündlichen Sprachkompetenz in den Schulen und in dem Curriculum immer mehr betont wird, müssen auch die Herausgeber der Lehrbücher mit der Entwicklung mithalten.

In dieser Arbeit werden die Sprechproduktionsaufgaben in der DaF-Lehrbuchserie *Magazin.de* für die gymnasiale Oberstufe untersucht. Die Aufgaben werden aus der Perspektive der mündlichen Sprachkompetenz analysiert. Ich finde dieses Thema persönlich interessant, weil ich Lehrerin werde und deshalb interessiere ich mich für die Lehrbuchanalyse und wie ich als Lehrerin die mündliche Sprachkompetenz der Lerner[1] verbessern könnte. Besonders interessiere ich mich dafür, wie die Sprechproduktionsaufgaben die mündliche Sprachkompetenz fördern.

Das Ziel dieser Arbeit ist als Erstes herauszufinden, was für Sprechproduktionsaufgabenformen es in der Lehrbuchserie gibt und was der Anteil der Sprechproduktionsaufgaben und ihre verschiedenen Übungstypen in den Lehrbüchern ist. Als Zweites analysiere ich, welche Ziele die Aufgaben haben und welche Sprachkompetenzbereiche sie genauer fördern. Danach wird untersucht, ob und wie die Sprechproduktionsaufgaben die Anforderungen des Curriculums und des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen erfüllen.

Als Erstes werden im Theorieteil den zentralen Begriff dieser Arbeit, nämlich die mündliche Sprachkompetenz und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Sprachen einführen. Als Zweites wird die Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache (=DaF) in Finnland vorgestellt, u.a. was die Rolle des Deutschen heute in Finnland ist und welche Lernziele der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe gibt. Danach werden das Material und Vorgehen dieser Arbeit erklärt. In den Analysekapiteln werden die Sprechproduktionsaufgaben dieses Lehrwerkes kategorisiert und mit Beispielen vorgestellt. Schließlich werden die Analyseergebnisse zusammengefasst und mit den Anforderungen des Curriculums und des Europäischer Referenzrahmens verglichen.

[1] Mit allem im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind stets beide Geschlechter gemeint.

2 MÜNDLICHE SPRACHKOMPETENZ

Die mündliche Sprachkompetenz ist eine Fähigkeit, die schon von der Geburt an geübt wird. Die ersten Wörter werden meistens im Alter von ca. 12 Monaten gelernt und im Alter von 18 Monaten können die Kinder schon Sätze bilden. (Hummel 2013, 6,10). Die erste Sprache, die gelernt wird, ist die Muttersprache (L1). L1 wird nicht mit Hilfe von Büchern gelernt, sondern die Umgebung spielt eine entscheidende Rolle im Erwerb von der ersten Sprache (Hummel 2013, 7). In dieser Arbeit steht die Fremdsprache bzw. L2 im Mittelpunkt. Dieses Kapitel sollte einen Überblick darüber geben, was die Funktion der mündlichen Sprachkompetenz beim L2-Lernen ist und wie man diese Kompetenz erwerben kann.

Es wurde postuliert, dass die mündliche Sprachkompetenz beim Erwerb der Fremdsprache wichtiger als Grammatik- und Wortschatzkenntnisse sei. Grammatik und Vokabeln würden dann mit Hilfe von der mündlichen Sprachkompetenz gelernt. (Hatch 1970; van Compernolle 2015, 3). Diese Ansicht ist kritisiert worden, aber es wurde allgemein akzeptiert, dass das Lernen der mündlichen Sprachkompetenz sehr zentral für den Erwerb der Fremdsprache ist und deswegen nicht vernachlässigt werden sollte.

Um die Fremdsprache lernen zu können, muss die L1 zuerst internalisiert worden sein. Die erste Sprache, die gelernt wird, gibt eine Basis für das Lernen der anderen Sprachen. Das bedeutet aber nicht, dass alle Sprachkompetenzen mit Hilfe von der Erstsprache gelernt werden, sondern die Internalisierung der L1 bietet eine gute Basis, zum Beispiel für das Lernen der grammatischen Regeln der Fremdsprache. (Van Compernolle 2015, 90).

Im Gegensatz zu dem Lernen der L1-Sprache wird die L2-Sprache meistens in der Schule gelernt, aber auch der Einfluss der Umgebung beim Lernen der Fremdsprache soll nicht vernachlässigt werden. Laut Schwitalla (2003, 42) spielen die außerschulischen Kontexte eine sehr wichtige Rolle in der Entwicklung der Sprachkompetenz einer Fremdsprache. In der Schule werden die L2-Regeln und Standardsprache-Varietäten geübt, während in den außerschulischen Kontexten die Umgangssprache bzw. die sprachliche Authentizität mit Hilfe u.a. der Peer-Gruppen verinnerlicht wird. Auch Kara (2007, 33) betont die Wichtigkeit der Authentizität im Lernen der Fremdsprache.

Das Lernalter ist ein zentraler Begriff beim Lernen einer Fremdsprache. Das Alter hat auf jede sprachliche Kompetenz einen Einfluss, aber laut Hummel (2013, 175-176) ist der kritische Zeitraum (*critical period)* einer der wichtigsten Faktoren beim Lernen der mündlichen Sprachkompetenz. Nach dieser Periode wird das Lernen der Aussprache immer schwieriger. Je

früher das Lernen des Sprechens beginnt, desto muttersprachlicher wird die Aussprache. Aber es muss bemerkt werden, dass, auch wenn das Lernen der Aussprache während dieser kritischen Periode beginnt, der Lerner Kontakte mit Muttersprachigen haben muss, um diese Muttersprachlichkeit zu verinnerlichen. (Hummel 2013, 175). Man muss sich auch daran erinnern, dass es nicht unmöglich ist, diese Muttersprachlichkeit auch später noch zu internalisieren, weil das Lernen individuell ist.

Hilpisch (2012, 31-34) teilt die mündliche Sprachkompetenz in drei Kategorien: in die *linguistischen Kompetenzen,* in die *soziologischen Kompetenzen* und in die *pragmatischen Kompetenzen.* Die linguistischen Kompetenzen werden als formale Mittel[2], die man als eine Fähigkeit verstehen kann, definiert (Hilpisch, 2012, 31). Der Begriff linguistische Kompetenz wird aber heutzutage als veraltet angesehen und deshalb seltener verwendet. Der Grund dafür ist, dass es „bis heute noch keine vollständige, erschöpfende Beschreibung einer Sprache als einem formalen System“ gebe (Hilpisch 2012, 31).

Die soziologischen Kompetenzen bestehen aus den Fertigkeiten und Kenntnissen, die für die Kommunikation und den Sprachgebrauch erforderlich sind. Mit diesen Kenntnissen sind zum Beispiel Höflichkeitsformen oder Registerunterschiede gemeint. (Hilpisch 2012, 33). Die pragmatischen Kompetenzen bedeuten, dass der Sprecher so flexibel ist, dass er sich situativ richtig an den Verlauf eines Gesprächs anpassen kann (Hilpisch 2012, 33). Krelle und Spiegel (2009, 19) nennen dieses Phänomen *Diskurskompetenz* oder *sprachliches Wissen*.

Wie auch andere Fertigkeiten wird auch die mündliche Kompetenz im Lauf der Zeit oft besser. Das Ziel beim Lernen der mündlichen Sprachkompetenz ist, dass die Lerner in der Fremdsprache verständlich und kooperativ kommunizieren können. Wie Hilpisch (2012, 33) schon mit dem Begriff *soziolinguistische Kompetenzen* postuliert, ist es auch nötig, die Grundbegriffe der Kultur[3] kennenzulernen, um in einer Fremdsprache erfolgreich kommunizieren zu können (Kara 2007, 28,35).

[2] lexikalische und grammatische Elemente.
[3] Normen, Werte, Kommunikationsrituale, Kulturstandards.

2.1 Europäischer Referenzrahmen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen wurde wegen der vertieften europäischen Zusammenarbeit hergestellt. Der GeR[4] wurde im Jahr 2000 aktuell (Kara 2007, 12). Allgemein ist der GeR ein System, um das Beurteilen von Sprachfähigkeiten nach gemeinsamen internationalen Kriterien und das Lernen und Lehren von Sprachen zu beschreiben (Uni-Hamburg 2004, 2). Mit Hilfe des GeR können die Lehrpläne, Sprachlernprogramme, Prüfungen, Lehrwerke usw. nach gemeinsamen Richtlinien geplant und entwickelt werden. (Hilpisch 2012, 14).

Der GeR beschreibt, welche Kenntnisse die Lernenden entwickeln müssen, um auf einem bestimmten Sprachniveau erfolgreich kommunizieren zu können. Der GeR hilft dabei zu evaluieren, was die Lernenden tun müssen, um eine Sprache für kommunikative Verwendungszwecke zu benutzen. (Kara 2007, 13). Die Kompetenzniveaus, die die Lernfortschritte deutlich machen, werden auch durch den GeR definiert (Uni-Hamburg 2004, 2).

Der Referenzrahmen unterscheidet die sechs folgenden Niveaustufen: A1, A2, B1, B2, C1 und C2. (Huhta 2010, 59). Diese sechs Sprachniveaus werden durch verschiedene Formen der Sprachverwendung beschrieben:

- A1 und A2 als *elementare Sprachverwendung*,
- B1 und B2 als s*elbstständige Sprachverwendung*
- C1 und C2 als *kompetente Sprachverwendung*.

Die Lehrbücher, die in dieser Arbeit analysiert werden, betreffen das Niveau B2. Im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2003) werden die Kompetenzen, die im Niveau B2 vorkommen, folgendermaßen erklärt:

- *Hörverständnis:* Man kann schon längere Redebeiträge und Vorlesungen verstehen. Wenn das Thema bekannt ist, kann man auch vielseitigen Argumentationen folgen. Man versteht die meisten Fernsehsendungen und Filme.

[4] In diesem Bericht wird die Abkürzung GeR für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen verwendet (Kara, 2007).

- *Lesen:* Man kann journalistische Artikel lesen, die aktuelle Probleme behandeln. Man kann auch verstehen, wenn die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder Standpunkt vertreten. Man versteht aktuelle literarische Prosatexte.

- *Mündliche Kommunikation:* Man kann fließend kommunizieren und die alltägliche Kommunikation mit einem Muttersprachler macht keine Probleme. Wenn das Thema bekannt ist, kann man am Gespräch teilnehmen und aus dem eigenen Blickwinkel argumentieren.

- *Sprechen:* Man kann über eine aktuelle Frage argumentieren und Vorteile und Nachteile eines Sachverhalts angeben. Man kann auch zu vielen Themen der eigenen Interessegebiete eine klare Darstellung geben.

- *Schreiben:* Es ist möglich, detaillierte und explizite Aufsätze über ein Thema, das einen interessiert, zu schreiben. Man kann argumentative und informative Texte produzieren und Briefe schreiben, in denen die persönliche Bedeutung der Erfahrungen deutlich gemacht wird.

In Kapitel 3.2 wird das Niveau der B2-Sprache vom Standpunkt des finnischen Curriculums für die gymnasiale Oberstufe vorgestellt.

2.2 Im Fremdsprachenunterricht

Die mündliche Sprachkompetenz wird heutzutage immer mehr im Lehrplan und im Unterricht hervorgehoben. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dass die Lernenden ein Kommunikationsmittel bekommen, das sie im Alltag benützen können (Kara 2007, 16). Wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern, dann muss die Kommunikationsweise und die Atmosphäre in der Klasse dieses Ziel unterstützen. Huneke (2010, 114) betont auch die Wichtigkeit der ungesteuerten[5] Elemente und dass diese Elemente in den Unterricht integriert werden sollten. Der Fremdsprachenunterricht sollte den Lernern die Fähigkeiten vermitteln, mit denen sie im Alltag kommunizieren können.

[5] außerschulischen

Die Kommunikation durch die Fremdsprache ist wesentlich für die Internalisierung der mündlichen Sprachkompetenz. Laut Van Compernolle (2015, 91) sollte die Kommunikation in dem Fremdsprachenunterricht in der Fremdsprache und nicht in der Muttersprache erfolgen. Die Muttersprache kann ein Hilfsmittel sein, zum Beispiel bei Anweisungen, die die Lerner in der Fremdsprache nicht verstehen können.

Es gibt ein dreistufiges Modell darüber, wie die Lerner die mündliche Sprachkompetenz in dem Unterricht üben können. Zuerst werden die Situationen und die verschiedenen sprachlichen Modelle durch zum Beispiel zielsprachliche Höraufgaben vorgestellt. Zweitens werden die erworbenen Kenntnisse durch strukturierte Übungen praktiziert und drittens bekommen die Lerner die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten selbstständig durch zum Beispiel verschiedene Rollenspiele zu üben. (Tomlinson 2013, 336). Diese Ansicht ist aber kritisiert worden, weil sie zu lehrerkonzentriert sei und weil das Lernen der mündlichen Sprachkompetenz in dem Fremdsprachenunterricht eher *lernerkonzentriert* sein sollte.

3 DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

DaF wird auf allen Kontinenten gelernt und es ist auch in allen Ländern in Europa Schulfach. Statt der ersten Fremdsprache ist Deutsch in der Regel meistens die zweite oder weitere Fremdsprache nach Englisch. (Huneke 2010, 55-56).

Die Unterscheidung zwischen DaF und Deutsch als Zweitsprache (=DaZ) ist nicht eindeutig. Laut Rösler (1994, 8) liegt das Problem darin, dass die *Zweitsprache* nicht immer die zweite Sprache ist, die gelernt wird. Die Zweitsprache wird meistens als erste Fremdsprache bezeichnet, d.h. sie ist die Sprache, die nach L1 bzw. nach der Muttersprache erworben wird. Aber anderseits spricht man auch von Zweitsprache, wenn alle Sprachen nach der Muttersprache damit gemeint sind. (Oksaar 2003, 14). Aus diesem Grund ist es nicht klar, wie sich die Begriffe *DaF* und *DaZ* voneinander unterscheiden.

Die Begriffe DaF und DaZ können durch die Konzepte *gesteuert vs. ungesteuert*[6] oder *Lernen im Inland und im Ausland* differenziert werden, aber auch diese Annäherung ist nicht unproblematisch. Deshalb ist es auch schwer, einen gemeinsamen neutralen Oberbegriff zu finden. (Rösler 1994, 5-8). Laut Rösler (1994, 10) machen die Experten keine terminologische

[6] ungesteuertes Lernen = Durch Alltagskommunikation lernen (DaZ) vs. gesteuertes Lernen = in Institutionen, wie der Schule, lernen (DaF).

Unterscheidung zwischen DaF und DaZ. Oksaar (2003, 15) sogar sagt, dass DaF und DaZ als Synonyme verwendet würden.

3.1. DaF in Finnland

Deutsch wird in Finnland als Fremdsprache gelernt. In Finnland werden die Sprachen nach dem Anfangsjahr bezeichnet. Die A1-Sprache ist obligatorisch und fängt schon in der dritten Klasse der Gesamtschule[7] an. Die A1-Sprache ist meistens Englisch. Zusätzlich können Schüler auch eine optionale A2-Sprache wählen, mit der dann in der vierten oder fünften Klasse begonnen wird. Die zweite obligatorische Sprache wird als B1-Sprache bezeichnet, in Finnland ist es meistens Schwedisch. Das Lernen der B1-Sprache beginnt in der sechsten Klasse. In der achten Klasse können die Schüler eine optionale B2-Sprache wählen und dazu können Schüler im Gymnasium auch eine optionale B3-Sprache lernen. Deutsch ist aktuell in Finnland die beliebteste B2- und B3-Sprache. (OPH[8] 2011, 8).

Deutsch wird im Curriculum als Fremdsprache bezeichnet. Im neuen Curriculum (2016) sind die Fremdsprachen so kategorisiert, dass Englisch allein an der Spitze des Verzeichnisses steht und danach gibt es die Begriffe und Ziele für die anderen Fremdsprachen. Laut Tilastokeskus (2015)[9] haben 20% von den Schülern, die ihr Abitur im Jahr 2015 gemacht haben, Deutsch gelernt.

Im Jahr 2015 haben 5 391 Schüler in der gymnasialen Oberstufe Deutsch gelernt. (Tilastokeskus, 2015) Deutsch wurde von 910 Schülern als A1-Sprache gelernt. Die wenigsten Schüler, insgesamt nur 30, haben Deutsch als B1-Sprache gelernt. Als B2- oder B3-Sprache haben insgesamt 2 257 Schüler Deutsch gelernt und als obligatorische Sprache mit weniger als 6 Kursen waren es 2 734 Schüler. (Tilastokeskus, 2015). Nach den obligatorischen Sprachen Englisch und Schwedisch war Deutsch die beliebteste Fremdsprache. Nach Deutsch kommen Spanisch (5 161 Schüler) und Französisch (4 053 Schüler). Diese drei Sprachen waren die beliebtesten, und andere Fremdsprache wie Russisch, Lateinisch oder Italienisch wurden deutlich weniger in der gymnasialen Oberstufe gewählt.

[7] In Finnland die Klassen 1-9. = peruskoulu.
[8] OPH = Opetushallitus = Zentralamt für Unterrichtswesen
[9] Tilastokeskus = Statistisches Amt in Finnland

3.2 Das Curriculum für die gymnasiale Oberstufe

Wie schon in Kapitel 3.1 erklärt wurde, wird Deutsch im Curriculum als Fremdsprache klassifiziert und der Status des Englischen wurde im Jahr 2015 von den anderen Fremdsprachen getrennt.

Es gibt viele verschiedene Ziele und Normen für den Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Als erstes muss der Fremdsprachenunterricht die Kenntnisse, die die Schüler von der Gesamtschule mitbringen, vertiefen. Die Lehrer müssen die Schüler ermutigen, die Sprache zu benutzen und sie müssen sich bewusst sein, dass die Schüler verschiedene Lernstile haben. (LOPS 2016, 107.)

Zweitens ist es das Ziel, dass die Schüler Mut bekommen, ihre Sprachkenntnisse kreativ auch in der Freizeit und im Arbeitsleben zu benutzen. Die Kompetenz in der Fremdsprache soll so verstärkt werden. Drittens ist es wichtig, dass die Schüler eigene Lernziele haben und verschiedene Lernstrategien verwenden können. Viertes müssen die Schüler auch verstehen, was vielseitige Sprachkenntnisse bedeuten und warum diese für die Zukunft wichtig sind. Sie sollten auch Selbstkritik üben und Bewertungen über ihre eigenen Kenntnisse machen können. (LOPS 2016, 107) Der Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe sollte den Schülern letztlich ein Kommunikationsmittel geben, das sie im Berufsleben und im Alltag verwenden können (Kara 2007, 16).

In dieser Arbeit werden die Sprechproduktionsaufgaben auf dem B2-Sprachniveau untersucht und deshalb werden die Ziele des B2-Sprachenlernerns hier vorgestellt. Auf diesem Niveau sollten die Fähigkeiten *Sprechen, Schreiben und Lesen*[10] auf dem Niveau A2.2 stehen und die Schüler müssen auch ihre eigenen Fähigkeiten kennen und weiterentwickeln. (LOPS 2016, 108) Das Ziel für das Niveau B2 ist, dass die Schüler ihre Sprachkenntnisse erweitern und das Lernen auch Spaß macht. Wesentlich ist auch, dass sie ihre Sprachkompetenz in der Zielsprache entwickeln, um in internationalen, europäischen oder globalen Gemeinschaften mitarbeiten zu können. (LOPS 2016, 115-117). Laut des neuen Curriculums (2016, 115) ist die mündliche Sprachkompetenz von Anfang an zentral im Fremdsprachenunterricht.

[10] Die weiteren Erklärungen für diese Fähigkeiten wurden schon in Kapitel 2.1 *Europäischer Referenzrahmen* vorgestellt.

4 LEHRBUCH – LEHRWERK ALS UNTERRICHTSMITTEL

Das Phänomen Lehrbuch als Unterrichtsmittel ist relativ wenig erforscht worden. Es gibt nur wenige Untersuchungen über die Entwicklung und Benutzung der Lehrbücher, obwohl die Lehrbücher im finnischen Fremdsprachenunterricht seit Dekaden im Zentrum stehen. Lehrbücher werden als Unterrichtsmittel intensiv benutzt, aber es gibt nur wenige Forschungen darüber, wie die Lehrer damit umgehen und wie dieses Material in der Klasse verwendet wird. (Tomlinson, 2012). Es gibt aber mehr Information und Ressourcen darüber, was die Lehrbücher beinhalten sollten und was ein gutes Lehrbuch ist.

Ein gutes Lehrbuch sollte den Zielen des Curriculums entsprechen und die verschiedenen Lernstile und Lernerpersönlichkeiten berücksichtigen. Das Material bzw. die Lehrbücher sollten lernerkonzentriert, flexibel, ergebnisoffen[11], relevant, universal und authentisch sein. Es muss daran erinnert werden, dass das Ziel des Unterrichts ist, die Kompetenz der Lerner in der Fremdsprache zu verbessern. (Tomlinson, 2012.) Es wird heutzutage auch kritisiert, dass die Lehrbücher nicht genug auf die Authentizität achten würden. Die Lehrbücher sollten die Lerner auf die Realität der außerschulischen Benutzung einer Sprache vorbereiten. (Tomlinson, 2012).

Die Administration gibt Tipps darüber, welche Materialien benutzt werden sollten, aber schließlich wählt jeder Lehrer selber, welches Material er bevorzugt (Kauppinen et.al. 2008). Kompetente Lehrer passen das Material, das sie benutzen, dem Kontext des Unterrichts an. Dann wird das optimale Zusammenspiel zwischen den Materialien, den Lernern, den Lehrern, den Zielsprachen und der Methodologie erfüllt. (Tomlinson, 2012). Die Lehrer sollen das Material nach ihren eigenen Kriterien wählen und das Material ihren Bedürfnissen anpassen. Sie können die Übungen umarbeiten, ihre Zahl vermehren oder auch vermindern; auch können sie ihr eigenes Material zusätzlich zu den Lehrbüchern benutzen. Laut Tomlinson (2012) sind die Lehrer heutzutage allgemein kritischer gegenüber den Lehrbüchern.

Weil die Lehrbücher immer Mängel haben, gibt es auch Debatten darüber, ob die Lehrbücher die besten Unterrichtsmittel seien. Es hängt von jedem Lehrer ab, ob er sein eigenes Material zusätzlich zu den Lehrbüchern benutzen will und welche Lehrbücher er wählt. Heutzutage werden auch mehr die elektronischen Materialien benutzt und daran müssen sich auch die Lehrer orientieren. In der Zukunft kann es sein, dass elektronische Materialien statt publizierten Büchern verwendet werden.

[11] Es gibt keine richtige oder ferstgelegte Antworten oder Lösungen.

5 MATERIAL UND VORGEHEN

5.1 Material

In dieser Arbeit wird das Lehrwerk *Magazin.de* als Material benutzt. Diese Lehrbuchserie für das B2-Niveau ist ganz neu (2016) und wurde für das neue Curriculum der gymnasialen Oberstufe produziert. Zusätzlich zu dem Niveau B2 ist dieses Lehrwerk auch für die Stufe B3 passend. Im Moment sind drei Bücher erschienen, die auch in dieser Arbeit untersucht werden. Zusätzlich zu diesen Teilen des Lehrwerkes werden in der Zukunft noch fünf weitere Bücher publiziert.

Das neue Curriculum für die gymnasiale Oberstufe hebt hervor, dass das Lernen in Kommunikation mit den anderen Schülern und dem Lehrer stattfindet. Der Unterricht muss auch die vielseitige Lesefähigkeit und Kenntnisse bzw. Unterscheidungen zwischen der schriftlichen und mündlichen Sprache fördern. Wegen der Digitalisierung ist es auch eine Voraussetzung, dass die Lehrer Informationstechnologie im Unterricht benutzen. Das Ziel dieses Lehrwerkes ist diese Erwartungen zu erfüllen. (Otava, 2016).

Zusätzlich zu den gemeinsamen Zielen gibt es auch eigene Ziele für jeden Teil dieses Lehrwerkes. Mithilfe des Buches *Magazin.de 1* bekommen die Schüler Informationen darüber, welche Stellung die Deutsche Sprache in der Welt hat. Die wichtigsten Höflichkeitsformen werden vermittelt und die Kommunikationsfähigkeiten im Alltag geübt. (Otava, 2016).

Das Ziel des Buches *Magazin.de 2* ist Information darüber zugeben, wie die Schüler die Kommunikationssituationen beim Reisen und in normalen Arbeitssituationen schaffen können. Auch die Verwendung der verschiedenen Kommunikationsstrategien und Kompensationsmittel werden exerziert. Im dritten Teil des Lehrwerkes, *Magazin.de 3*, sollen die Schüler ihre Kommunikationsfähigkeiten vertiefen. (Otava, 2016.)

5.2 Vorgehen

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, was für und wie viele Sprechproduktionsaufgaben es in dem Lehrwerk *Magazin.de* gibt. Die Quantität der Sprechproduktionsaufgaben ist allgemein in den Lehrbüchern gering gewesen und deshalb ist es ein Ziel der Untersuchung herauszufinden, ob sowohl die Quantität grösser als auch die Auswahl in diesem neuen Lehrwerk vielfältiger ist. Zusätzlich zu diesen Fragestellungen wird auch untersucht, welche

Ziele die Sprechproduktionsaufgaben haben und ob sie die Anforderungen des Curriculums und des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen erfüllen.

Diese Arbeit ist sowohl qualitativ als auch quantitativ. In einer qualitativen Untersuchung stehen das Beschreiben der Realität und das Entdecken von Fakten im Mittelpunkt. Das Material wird oft in einer natürlichen Situation gesammelt. Textanalyse und Lehrbuchanalyse werden meistens als qualitative Untersuchung definiert. (Alanen et.al. 2011, 18-20.) Das Ziel der qualitativen Seite dieser Untersuchung ist die Sprechproduktionsaufgaben qualitativ zu beschreiben und die Beziehung zwischen den Aufgaben und dem Curriculum bzw. dem Europäischen Referenzrahmen zu untersuchen.

In einer quantitativen Untersuchung ist es zentral, dass das Phänomen mit Hilfe von Statistiken und Zahlen analysiert wird (Alanen et.al. 2011, 18-20). Weil das Material in dieser Arbeit quantitativ ausgewertet wird und die Anzahl der unterschiedlichen Sprechproduktionsaufgaben gezählt wird, ist dieser Arbeit deswegen auch quantitativ. Die Begriffen qualitative und quantitative Untersuchung werden oft gemischt und deshalb ist es auch ganz normal, dass eine Untersuchung sowohl qualitativ als auch quantitativ ist.

Abbildung 1. Das Vorgehen dieser Arbeit.

Das Vorgehen dieser Arbeit ist sehr linear. Zuerst wurden die Lehrbücher durchgeblättert und die Sprechproduktionsaufgaben markiert. Danach habe ich die Aufgaben in zwei verschiedene Gruppen eingeteilt: in *strukturierte Übungen* und *semistrukturierte Übungen*.[12] Diese zwei Gruppen wurden beide in sechs Kategorien von Sprechproduktionsaufgaben geordnet. Mit Hilfe von dieser Information und den Statistiken zu den Aufgaben stelle ich dann die Analyse über die Sprechproduktionsaufgaben vor und schließlich vergleiche ich die Ergebnisse mit den Anforderungen des Curriculums und des Europäischer Referenzrahmens für Sprachen.

[12] Die Begriffe werden in Kapitel 6 erklärt.

6 SPRECHÜBUNGEN IM LEHRWERK *MAGAZIN.DE*

In dieser Arbeit wurden insgesamt 199 Sprechproduktionsaufgaben analysiert. Die Anzahl der Sprechproduktionsaufgaben in den Büchern war also groß und deshalb musste ich sehr kritisch wählen, welche Übungen für diese Arbeit zentral und nützlich sind. Zum Beispiel habe ich einige Aufgaben gar nicht beachtet, weil sie sich meiner Meinung nach mehr auf die Lesefähigkeit statt auf die mündliche Sprachkompetenz konzentrieren.[13] Diese Übungen sind auch meistens auf Finnisch und deshalb spielen sie keine wichtige Rolle in meiner Arbeit.

Die Sprechproduktionsübungen in diesem Lehrwerk wurden in zwei Hauptklassen geteilt: strukturierte Übungen und semistrukturierte Übungen. Diese Begriffe können folgendermaßen definiert werden:

- bei den *strukturierten Übungen* bekommen die Schüler deutliche Instruktionen und sie müssen weniger Text in der Fremdsprache selbst produzieren, sondern v.a. die gegebenen Instruktionen und Regeln befolgen.
- bei den *semistrukturierten Übungen* haben die Schüler mehr sprachliche Freiheit und sie müssen deswegen mehr Verantwortung für das Lernen tragen. Bei diesen Übungen müssen die Schüler auch selbst mehr zielsprachliche Beiträge produzieren und deswegen können sie als effektiver bezeichnet werden als die strukturierten Übungen.[14]

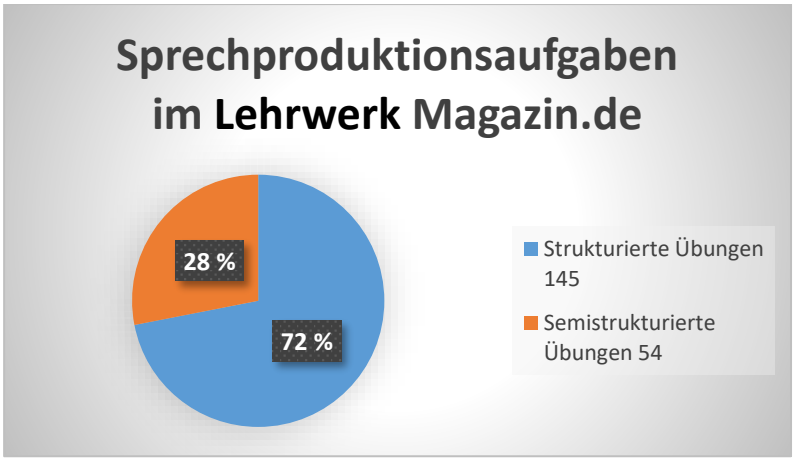


Abbildung 2. Sprechproduktionsaufgaben im Lehrwerk *Magazin.de* in Prozenten und in absoluten Zahlen.

[13]Wie zum Beispiel die folgende Aufgabenstellung: *Korjaa Vinzentiä koskevat väittämät tekstin avulla parisi kanssa suomeksi. (Auf Deutsch: Korrigiere die Behauptungen über Vinzent mit Hilfe von den Aussagen des Textes auf Finnisch mit deinem Partner.)*

[14] In Analyse habe ich die Progradu-Arbeit von Meeri Leskinen als Hilfe für die Kategorisierung benutzt. Siehe: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46736/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201509012783.pdf?sequence=1

Wie man in der **Abbildung 2** sehen kann, ist die Anzahl der strukturierten Übungen größer als die Anzahl der semistrukturierten Übungen. 145 von 199 Sprechproduktionsaufgaben sind strukturiert und nur 54 semistrukturiert. Es kann festgestellt werden, dass die Schüler so weniger Möglichkeiten haben, selbst etwas Sprachliches zu produzieren. Dagegen fordern die Aufgaben mit deutlichen Instruktionen und Zielen festgelegte Antworten, was auch die Arbeit des Lehrers erleichtert.

Diese zwei Hauptklassen von Sprechproduktionsaufgaben wurden danach in mehrere Unterklassen geteilt, die man in der **Abbildung 3** sehen kann. In den Kapiteln 6.1 und 6.2 werden diese Unterklassen und die Übungstypen mit Hilfe von Beispielen weiter erklärt.

Strukturierte Übungen	Mechanische Übungen
	Übersetzungsübungen
	Spiele
	Frage nach dem Beispiel - Übungen
	A- und B-Karte - Übungen
	Erzählübungen
Semistrukturierte Übungen	Bilde Sätze - Übungen
	Erzähl mit Hilfe der Bilder - Übungen
	Interviews
	Dialoge
	Diskussion
	Beschreibungsübungen

Abbildung 3. Die Hauptklassen und deren Unterklassen.

6.1. Strukturierte Übungen

Wie schon in Kapitel 6 erklärt, stehen in den strukturierten Übungen die Instruktionen im Mittelpunkt.

In der **Abbildung 4** werden die Unterklassen der strukturierten Übungen und ihr prozentueller Anteil festgehalten. Insgesamt gibt es 145 strukturierte Übungen in dem untersuchten Lehrwerk. Die Übungen wurden in sechs Kategorien geteilt: *Mechanische Übungen, Übersetzungsübungen, A- und B-Karte -Übungen, Frage nach dem Beispiel – Übungen, Erzählübungen* und *Spiele.*

Der größte Teil der Übungen sind sogenannte mechanische Übungen, der Anteil beträgt 39% von allen strukturierten Übungen. Nach den mechanischen Übungen kommen die

Erzählübungen mit 21%. Diese zwei Übungstypen werden also am meisten verwendet, die Prozentzahlsumme dieser Übungen beträgt 60%. Übersetzungsübungen und Spiele sind am seltensten verwendet, die gemeinsame Prozentzahl beträgt nur 14% von allen strukturierten Übungen.

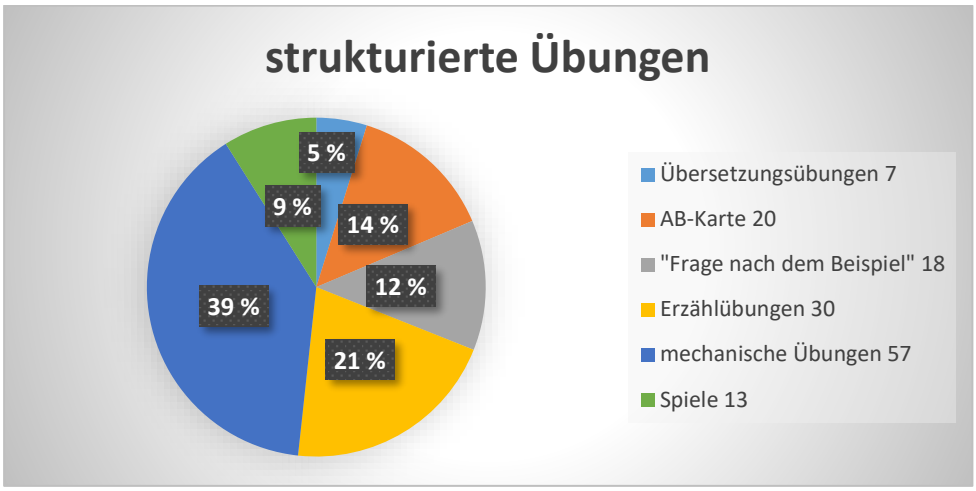


Abbildung 4. Strukturierte Übungen in Prozenten und in absoluten Zahlen.

6.1.1 Mechanische Übungen

Wie schon festgestellt wurde, bilden die mechanischen Übungen die größte Gruppe der strukturierten Übungen. Fast 39% von allen strukturierten Übungen sind mechanische Übungen. Bei den mechanischen Übungen müssen die Schüler nicht selbst Texte produzieren, sondern einfach nur den Instruktionen folgen, was oft nicht effektiv ist. Aber obwohl die Schüler weniger selbst produzieren müssen, helfen diese Übungen beim Lernen der Fremdsprache. Die mechanischen Übungen in diesem Lehrwerk konzentrieren meistens auf das Lernen der Aussprache.

In diesem Lehrwerk gibt es zwei Übungstypen für die mechanischen Übungen: *Hör bitte zu und wiederhole* – Übungen und *Sprich bitte aus* - Übungen. Diese beiden Übungstypen konzentrieren sich stark auf die Aussprache, weil die Schüler dabei ihre Aussprache beobachten und eventuell korrigieren bzw. verbessern müssen. Deswegen finde ich diese Übungen wegen der starken Betonung der Aussprache förderlich.

Unten gibt es zwei Beispiele von mechanischen Übungen. In der ersten Übung ist die Konzentrierung auf die Aussprache typisch, weil die Schüler spezifisch einige Laute beobachten und üben müssen. In der zweiten Übung müssen die Schüler wiederholen, was sie

gehört haben. Das Ziel hier ist auch, dass die Schüler ihren Erfolg bewerten und so ihre Fähigkeiten bewusst weiterentwickeln.

7a Sprich bitte aus!

Äännä seuraavat lauseet. Kiinnitä huomiota erityisesti tummennettuihin kohtiin.

1. Wie **spät** ist es in Deut**sch**land?
2. Es ist **zehn** vor **acht**.
3. Trägst du **nicht** gern Sportsch**uhe**?
4. Do**ch**, sie sind sehr be**qu**em.
5. **W**arum fährst du nicht nach **Neu**kirchen?
6. Die **St**adt ist mir zu windi**g**.
7. Woher ko**mmt** di**e**se schöne Musik?
8. Aus me**i**nem Do**ppelzimm**er do**rt** re**chts**.

7b Hör bitte zu und wiederhole!

Kuuntele ja toista sanat. Kuinka hyvin onnistuit a-kohdassa?

Osaan ääntää saksan kielelle tyypillisiä kirjainyhdistelmiä.

6.1.2 Spiele

Spiele kommen nicht so häufig in diesem Lehrwerk vor, weil nur 9% von den Übungen Spiele sind. Spiele werden oft im Unterricht benutzen, vor allem auf dem Anfängerniveau, aber in diesem Lehrwerk spielen zum Beispiel die obenerwähnten mechanischen Übungen eine wichtigere Rolle. Meiner Meinung nach sind verschiedene Spiele eine effektive Lernmethode, weil sie ein lustiges Mittel für das Sprachlernen sind.

In diesem Lehrwerk gibt es verschiedene Typen von spielerischen Formen. Die Schüler können als Paar oder in Gruppen spielen und es gibt auch viele Variationen zwischen den Übungen. Hier habe ich nur ein Beispiel aufgeführt. Dieses Beispiel wurde gewählt, weil ich es förderlich und nützlich für das Lernen finde. Besonders gut bei dieser Übung ist die Verwendung der Multimodalität, wenn die Schüler auch ihren Körper benutzen müssen.

18b Spiel doch mal!

Valitse a-kohdasta viisi aktiviteettia, jotka näyttelet parillesi ilman puhetta.
Parisi arvaa saksaksi mallin mukaan.

Gehst du spazieren? ↗

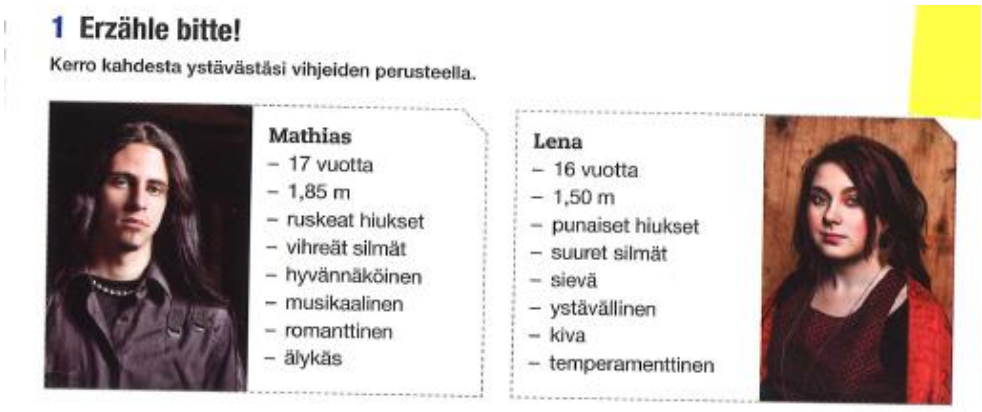
Ja, ich gehe spazieren. / Nein, ich gehe nicht spazieren.

Das kannst du schon!
Verbillä alkavissa kysymyslauseissa intonaatio **nousee**.

6.1.3 Erzählübungen

Die zweitgrößte Kategorie der strukturierten Übungen sind die Erzählübungen. In diesen Übungen müssen die Schüler teilweise selbst Texte produzieren, aber sie bekommen auch klare Instruktionen darüber, was sie sagen sollten. Diese Übungen helfen den Schülern beim Lernen des Wortschatzes und der Syntax. Die Schüler üben auch die narrative Kompetenz.

In diesem Lehrwerk sind die strukturierten Erzählübungen meistens solche wie die unten abgebildeten Übungen. Die Schüler müssen mit Hilfe von Hinweisen zum Beispiel eine Person beschreiben. In diesem Beispiel gibt es zwei Charakter und die Schüler müssen diese mit Hilfe von Tipps ihrem Partner vermitteln. Es muss bemerkt werden, dass Erzählübungen auch semistrukturiert sein können, mehr darüber wird in Kapitel 6.2.3 erklärt.



1 Erzähle bitte!

Kerro kahdesta ystävästäsi vihjeiden perusteella.

Mathias
- 17 vuotta
- 1,85 m
- ruskeat hiukset
- vihreät silmät
- hyvännäköinen
- musikaalinen
- romanttinen
- älykäs

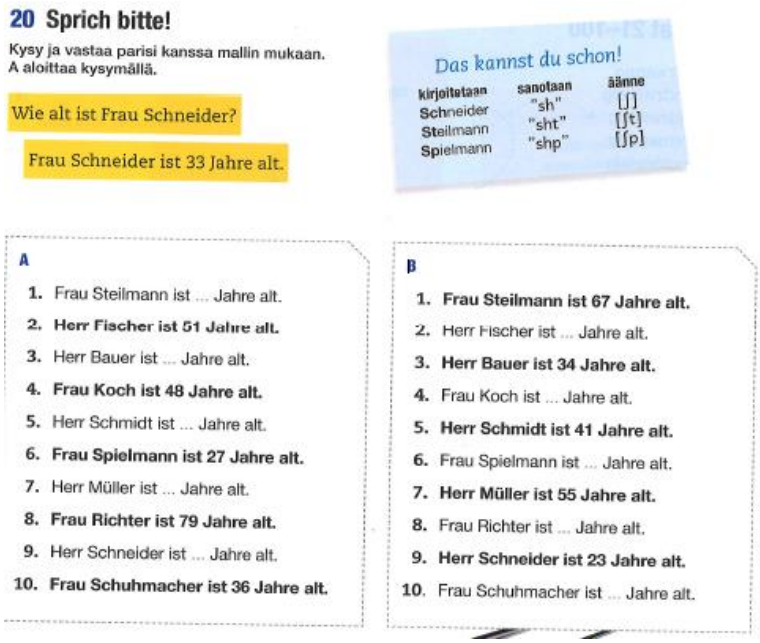
Lena
- 16 vuotta
- 1,50 m
- punaiset hiukset
- suuret silmät
- sievä
- ystävällinen
- kiva
- temperamenttinen

6.1.4 Frage nach dem Beispiel – Übungen

12% von allen strukturierten Übungen in diesem Lehrwerk sind sogenannte Frage nach dem Beispiel -Übungen. Diese Übungen enthalten auch deutliche Instruktionen, aber das wichtigste bei diesen Übungen ist die Wiederholung, mit der die Schüler nötige Alltagssituationen trainieren. Die Schüler müssen nicht selbst sprachliche Texte produzieren und deshalb können sie sich stärker auf das Aussprechen konzentrieren. Was bedeutungsvoll bei diesen Übungen ist, ist, dass die Schüler Mut bekommen, zielsprachlich zu sprechen.

In einer typischen Übung dieser Kategorie bekommen die Schüler einen Beispielsatz und einige Alternativen zur Auswahl. Zum Beispiel gibt es in der Übung, die ich hier gewählt habe, einen Beispielsatz, der als Basis für diese Übung steht. Die Schüler bekommen einige Fragealternativen zur Auswahl. Aber es ist auch möglich, dass die Schüler nur den Beispielsatz

bekommen und die Alternativen und Antworten selbst bilden müssen. Die Majorität der Frage nach dem Beispiel - Übungen in diesem Lehrwerk sind gleiche, wie in dem Beispiel unten.



20 Sprich bitte!

Kysy ja vastaa parisi kanssa mallin mukaan.
A aloittaa kysymällä.

Wie alt ist Frau Schneider?

Frau Schneider ist 33 Jahre alt.

Das kannst du schon!

kirjoitetaan	sanotaan	äänne
Schneider	"sh"	[ʃ]
Steilmann	"sht"	[ʃt]
Spielmann	"shp"	[ʃp]

A

1. Frau Steilmann ist ... Jahre alt.
2. **Herr Fischer ist 51 Jahre alt.**
3. Herr Bauer ist ... Jahre alt.
4. **Frau Koch ist 48 Jahre alt.**
5. Herr Schmidt ist ... Jahre alt.
6. **Frau Spielmann ist 27 Jahre alt.**
7. Herr Müller ist ... Jahre alt.
8. **Frau Richter ist 79 Jahre alt.**
9. Herr Schneider ist ... Jahre alt.
10. **Frau Schuhmacher ist 36 Jahre alt.**

B

1. **Frau Steilmann ist 67 Jahre alt.**
2. Herr Fischer ist ... Jahre alt.
3. **Herr Bauer ist 34 Jahre alt.**
4. Frau Koch ist ... Jahre alt.
5. **Herr Schmidt ist 41 Jahre alt.**
6. Frau Spielmann ist ... Jahre alt.
7. **Herr Müller ist 55 Jahre alt.**
8. Frau Richter ist ... Jahre alt.
9. **Herr Schneider ist 23 Jahre alt.**
10. Frau Schuhmacher ist ... Jahre alt.

6.1.5 A- und B-Karte- & Übersetzungsübungen

Die A- und B-Karte- und Übersetzungsübungen stehen in dem gleichen Unterkapitel, weil es meiner Meinung nach viel Gemeinsames zwischen diesen Übungen gibt. In beiden Übungen ist es typisch, dass die Schüler etwas übersetzen müssen.

A- und B-Karte – Übungen sind beliebter in diesem Lehrwerk als Übersetzungsübungen, obwohl A- und B-Karte - Übungen meistens auch als Übersetzungsübungen definiert werden könnten. 14% von allen strukturierten Übungen sind A- und B-Karte – Übungen und sie werden schon seit Jahren in dem Unterricht verwendet.

Die Basis für diese Übungen liegt in der Übersetzungsarbeit, wie man in der Beispielübung unten sehen kann. Die Schüler haben ihre eigenen Sätze, die sie übersetzen müssen und der Partner muss dann nachprüfen, ob der Satz richtig ist oder korrigiert werden muss. Diese Übungen helfen den Schülern beim Wortschatz- und Grammatiklernen. Auch Alltagssituationen werden in diesen Übungen geübt. Obwohl die Schüler nicht selbst eigene Texte produzieren müssen, werden diese Übungen für das Fremdsprachlernen nützlich gefunden.

A

1. **Rautatieasemalta otat ensiksi metron U1.**
2. Am Karlsplatz steigst du in die U2 um.
3. **Ajat raatihuoneelle saakka.**
4. Dann laufen Sie cirka 700 Meter.
5. **Sen jälkeen käännytte oikealle.**
6. Wissen Sie schon, was Sie in Wien machen wollen?

B

1. Vom Bahnhof nimmst du zuerst die U-Bahn U1.
2. **Karlsplatz-aukiolla vaihdat U2:een.**
3. Du fährst bis zum Rathaus.
4. **Sitten kävelette noin 700 metriä.**
5. Danach biegen Sie rechts ab.
6. **Tiedättekö jo, mitä haluatte tehdä Wienissä?**

In den unten abgebildeten Übersetzungsübungen besteht die Basis der Arbeit auch in dem Übersetzen. Unterschiedlich aber ist, dass die Schüler die gleichen Sätze zusammen übersetzen, während in den A- und B-Karte – Übungen die Schüler ihre eigenen Sätze bearbeiten. Andernfalls ist das Ziel dieser Übungen das gleiche wie bei den A- und B-Karte - Übungen und auch die gleichen Kompetenzen werden geübt.

Diese Übersetzungsübungen sind in diesem Lehrwerk nicht so beliebt, weil nur 5% von allen strukturierten Übungen von diesem Typus sind. Aber die Anzahl der allgemeinen Übersetzungsübungen ist größer, wenn die A- und B-Karte – Übungen auch als Übersetzungsübungen definiert werden. Dann bilden die Übersetzungsübungen den drittgrößten Übungstyp der strukturierten Übungen.

In der Beispielübung unten müssen die Schüler die Sätze zusammen aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzen. Diese Übung habe ich gewählt, weil zusätzlich zum Sprechen, die Schüler auch sprachliche Formen, die meistens im Alltag vorkommen, üben. Auch grammatische Regeln werden hier geübt.

1c Übe bitte!

Sano lauseet pariol konsaa saksaksi. Muista sanajärjestys!

Süde

Im Norden **ist** es sonnig.

1. Pohjoisessa paistaa aurinko.
2. Lännessä on tuulista.
3. Idässä sataa lunta.
4. Etelässä sataa vettä.

Achtung!

im Norden pohjoisessa

6.2. Semistrukturierte Übungen

Wie schon festgestellt wurde, geben die semistrukturierten Übungen dem Lerner mehr Freiheit, eigene Texte in der Fremdsprache zu produzieren. Die Instruktionen stehen nicht im Mittelpunkt, sondern wichtiger ist, dass die Schüler Mut haben, ihre Fähigkeiten zu benutzen. In den semistrukturierten Übungen ist mehr Authentizität vorhanden als in den strukturierten Übungen.

Es gibt weniger semistrukturierte Übungen als strukturierte Übungen, insgesamt nur 54. In der **Abbildung 5** werden die Unterklassen der semistrukturierten Übungen gezeigt. Auch die semistrukturierten Übungen sind in sechs Kategorien geteilt worden: *Diskussionsübungen, Interviews, Erzähle mir Hilfe der Bilder – Übungen, Bilde Sätze - Übungen, Dialoge und Beschreibungsübungen.*

Interviews, Diskussionsübungen und Beschreibungsübungen bilden die drei größten Gruppen der semistrukturierten Übungen, insgesamt 79% von allen semistrukturierten Übungen. Bilde Sätze -Übungen sind am seltensten, es gibt nur zwei derartige Übungen.

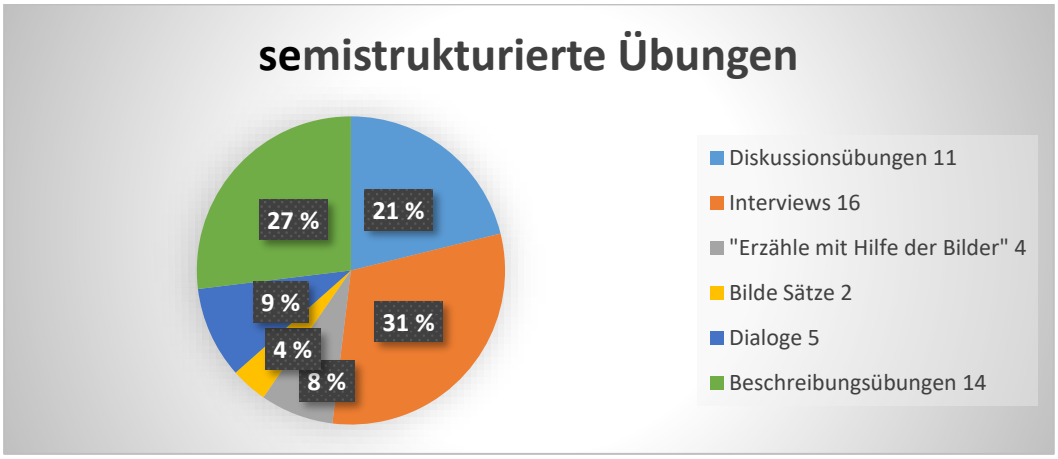


Abbildung 5. Semistrukturierte Übungen in Prozenten und absoluten Zahlen.

6.2.1 Dialoge und Diskussionsübungen

Die Prozentzahl der Diskussionsübungen in diesem Lehrwerk beträgt 21, während die Prozentzahl der Dialoge nur bei 9% liegt. Meiner Meinung nach werden diese Übungstypen aber oft gemischt und es ist nicht immer leicht zu sagen, ob eine Übung vom Typ *Dialog* oder *Diskussion* ist. Deshalb stehen die Übungstypen im selben Unterkapitel und anhand der Beispiele ist es auch sichtbar, dass eine Unterscheidung zwischen diesen Übungstypen zu machen, nicht einfach ist.

In diesem Lehrbuch sind die Dialogen so aufgebaut, dass die Schüler Modelle oder Tipps für die Diskussion bekommen. Meistens müssen die Schüler aber die Dialoge verändern und eigene Texte produzieren. Die Anzahl der Dialoge in diesem Lehrwerk ist ganz gering, aber wie ich schon erklärte, werden diese Übungen mit den Diskussionsübungen gemischt.

Hier habe ich zwei Dialogen gewählt, Übungen 21a und 17. In beiden Übungen bekommen die Schüler einige Beispielsätze, mit deren Hilfe sie eigene Gespräche führen müssen. Die Schüler haben hier viele sprachliche Freiheiten und eine gute Möglichkeit ihre eigenen Fähigkeiten zu benutzen. Ein Ziel dieser Übungen ist auch den Schülern Mut zu machen, ihre Fähigkeiten in der Fremdsprache zu verwenden.

21a Sprich bitte!

Lue Markuksen ja Erikin keskustelu parisi kanssa. Tehkää sitten omia keskusteluja muuttamalla alleviivattuja kohtia.

– Warst du gestern im Kino?

– Nein. Gestern war ich zu Hause. Hattest du gestern Tennistraining?

– Nein. Gestern hatte ich keine Zeit für Hobbys.

am Abend zu Hause sein	Fußballtraining haben
müde sein	keine Zeit für Hobbys haben
im Café sein	Schule haben
im Kino sein	eine Deutschstunde haben
auf einer Party sein	Hausaufgaben haben
mit Freunden zusammen sein	eine Gitarrenstunde haben

17 Sprich bitte!

Keskustele parisi kanssa mallin mukaan.

Ich esse keine Äpfel.

Das ist aber kein Apfel. Das ist eine Orange.

der Apfel, –+	die Gurke, -n
der Bagel, -s	der Kuchen, –
das Baguette, -n	die Orange, -n
die Banane, -n	die Pizza, -s
das Brötchen, –	die Tomate, -n
das Croissant, -s	die Torte, -n

Das kannst du schon!

kein/keine

der-sanat **die**-sanat
das-sanat monikko

In den Diskussionsübungen bekommen die Schüler meistens ein Thema, worüber sie dann sprechen müssen. In diesem Beispiel heißt das Thema folgendermaßen: *Erzähl deiner Partner, was beim Wohnen oder bei der Wohnungssuche für dich wichtig ist.* Die Schüler müssen die

Texte selbst produzieren. Manchmal bekommen sie Beispielsätze, aber die Diskussion müssen sie selbst aufbauen. In diesem Übungstyp haben die Schüler auch die Möglichkeit ihre eigene Meinung zu äußern und zu begründen. Diese Übungen sind auch sehr authentisch und deshalb finde ich sie sehr effektiv für das Lernen der Fremdsprache.

C Sprich bitte!

Kerro puolesi, mikä sinulle asumisessa tai omaa asuntoa etsiessä on tärkeää.

Mir ist der Balkon wichtig.

Mir ist es wichtig, dass die Wohnung möbliert ist.

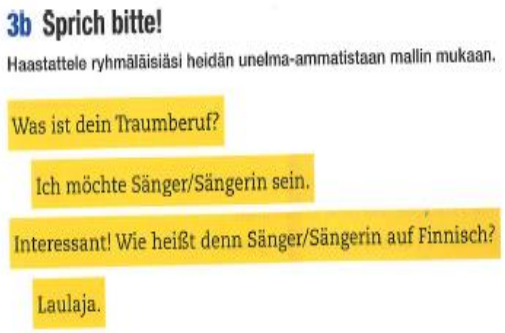
Wie ich schon erklärte, können die Diskussionsübungen und Dialogen gemischt werden. Zum Beispiel in der Übung 17 lautet die Instruktion folgendermaßen: *Diskutiere mit deinem Partner gemäß dem Modell.* Obwohl das Verb *diskutieren* erwähnt wird, würde ich diese Übung eher als Dialoge und nicht als Diskussion definieren, aber die Kategorisierung ist auch hier nicht eindeutig.

6.2.2 Interviews

Interviews sind die beliebtesten semistrukturierten Übungen in diesem Lehrwerk mit 31% Anteil von allen semistrukturierten Übungen. Mit diesen Übungen müssen die Schüler persönliche Information ermitteln. Ich finde diese Übungen effektiv, weil sie sich auf den Alltag der Schüler beziehen und deswegen auch einigermaßen authentisch sind.

In den unten gegebenen Beispielen müssen die Schüler mehr als eine Person interviewen. Die Schüler bekommen einige Beispiele für die Fragen, weil das Lehrwerk für Anfänger konzipiert ist, aber die Antworten müssen die Schüler selbst produzieren. Dabei verstehen und lernen sie, wie man sich in Kommunikationssituationen verhält.

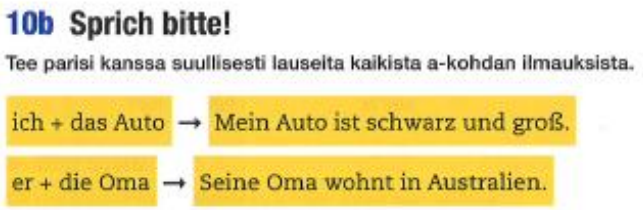
Ich habe diese Übungen hier unten gewählt, weil sie authentisch und konstruktiv sind. Sie behandeln den Alltag der Schüler. In der Übung 1a gibt es auch einige Hilfswörter für die Schüler. Es gibt auch Übungen in diesem Lehrwerk, in denen die Schüler nur mit einem Partner zusammenarbeiten, aber meistens müssen die Schüler die Interviews in Gruppen machen. In einigen Übungen gibt es auch zusätzliche Aufgaben, in denen die Schüler die Ergebnisse ihrem Partner oder ihrer Gruppe vorstellen müssen.



6.2.3 Bilde Sätze – Übungen

In diesem Lehrwerk gibt es nur zwei mündlichen Bilde Sätze – Übungen. Die Anzahl ist überraschend gering, vielleicht, weil es so viele Übungstypen für die mündliche Kompetenz gibt. Diese Übungen sind aber effektiv für das Lernen des Wortschatzes und deshalb könnte es mehr von diesem Übungstyp in diesem Lehrwerk geben.

In diesen Übungen müssen die Schüler mündliche Sätze mit einem Partner bilden. Sie bekommen einige Tipps für die Sätze, zum Beispiel *ich + das Auto,* aber den Satz müssen sie selbst produzieren. Mit diesen Übungen haben die Schüler die Möglichkeit, ihre sprachliche Kreativität zu benutzen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.



6.2.4 Beschreibungsübungen & Erzähle mit Hilfe der Bilder – Übungen

Beschreibungsübungen sind die üblichste Kategorie bei den semistrukturierten Übungen, während die Erzähle mit Hilfe der Bilder - Übungen eher selten vorkommen. Diese Übungen habe ich in dieser Arbeit zusammen kategorisiert, weil ich finde, dass es viel Gemeinsames bei diesen Typen gibt, nämlich das Beschreiben. Wie auch Dialoge und Diskussionsübungen könnten auch diese Übungstypen in einer Kategorie zusammengefasst werden.

In den Beschreibungsübungen ist es das Ziel, dass die Schüler eigene Texte zu einem gegebenen Thema produzieren. Das Beispiel unten habe ich gewählt, weil es eine Beschreibungsübung ist, aber auch ein Spiel, weil die Schüler etwas raten müssen. Ich finde diese Übung relevant, weil

es authentisch ist, wenn die Schüler von Anfang an die Texte selbst produzieren müssen und ich denke, dass es auch Spaß macht, wenn die Schüler mehr eigene Ideen benutzen können.

Diese Übung ist nur eine von vielen guten Beispielen. Zum Beispiel gibt es auch Beschreibungsübungen, in denen die Schüler ihren Idealpartner oder ihre Idealreise beschreiben müssen. Mit Hilfe von diesen Übungen können die Schüler auch ihren Wortschatz, besonders in Bezug auf die Adjektive, vergrößern.

12 Sprich bitte!

Kuvaile joku oma perheenjäsenesi parillesi saksaksi. Kerro ulkonäöstä, luonteesta ja iästä. Parisi yrittää lopuksi arvata kenestä on kyse. Tarvittaessa voit käyttää teemasanastoja apunasi.

Seine Haare sind braun. Er ist 25 Jahre alt.

Ist das dein Vater?

Ja, richtig! / Nein, falsch!

Erzähle mit Hilfe der Bilder – Übungen sind auch Beschreibungsübungen, weil das Beschreiben im Mittelpunkt steht. Auch so können die Schüler ihre sprachliche Kreativität benutzen.

Diese Übung unten habe ich hier gewählt, weil es meiner Meinung nach die beste von den Erzähle mit Hilfe der Bilder - Übungen ist. In dieser Übung bekommen die Schüler die Personen, die sie vorstellen müssen, in Bildform, aber alles Sprachliche müssen sie selbst erfinden. Auch diese Übungen motivieren die Schüler zielsprachlich zu sprechen. Die Übungen sind auch authentisch, wie die Beschreibungsübungen, weil das Beschreiben eine sehr wichtige Fähigkeit im Alltag ist.

12b Sprich bitte!

Kerro Beasta ja Jörgistä kuvavihjeiden mukaan. Käytä a-kohdan ilmauksia apunasi.

6.3. Ergebnisse

Es kann festgestellt werden, dass in diesem Lehrwerk die Anzahl der Sprechproduktionsaufgaben im Vergleich zu älteren Lehrbüchern beträchtlich höher ist. Dies

zeigt, dass die Sprechproduktionsaufgaben in den aktuellen Lehrbüchern wichtiger geworden sind.

Auch die Variation der Aufgaben ist in diesem Lehrwerk umfassender. Zusätzlich zu den traditionellen A- und B-Karte - Übungen und Frage nach dem Beispiel - Übungen gibt es neue Übungstypen. Die Übungen konzentrieren sich auch stärker auf die Authentizität, was beim Lernen bedeutungsvoll ist, weil es u.a. eine motivierende Wirkung haben kann.

Die Übungen müssen aber auch mit dem Curriculum und dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen verglichen werden und deren Anforderungen erfüllen. Im folgenden Vergleich habe ich berücksichtigt, was die Anforderungen für das B2-Niveau sind.

In dem GeR gibt es deutliche Beschreibungen für die Fähigkeiten auf dem B2-Niveau und sie wurden oben in Kapitel 2.1 erklärt. Zentral ist, dass die Schüler sich in alltäglichen Kommunikationssituation mit einem Muttersprachler problemlos unterhalten können. Wenn das Thema interessant oder aktuell ist, dann können sie auch ihre eigenen Argumente vorbringen. Meiner Meinung nach sind die Sprechproduktionsaufgaben in diesem Lehrwerk dergestalt, dass sie diese Voraussetzungen erfüllen.

Nach dem neuen Curriculum (2016) muss der Fremdsprachenunterricht die Selbstkritikfähigkeit der Schüler entwickeln. Die Übungen und der Unterricht müssen nach dem Curriculum den Schülern dabei helfen, ihre Kommunikationsfähigkeiten in internationalen Situationen, im Berufsleben und im Alltag zu benutzen. Die Themen in diesem Lehrwerk sind damit verbunden und deswegen kann festgestellt werden, dass die Sprechproduktionsaufgaben auch die Anforderungen des Curriculums erfüllen. Was ich weiter gut finde, ist, dass dieses Lehrwerk auch die verschiedene Lernstile und Lerntypen mit großer Variation in den Übungen beachtet.

7 ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, wie viele und was für Sprechproduktionsaufgaben es im Lehrwerk *Magazin.de* gibt. Die allgemeinen Ziele der einzelnen Übungstypen wurden auch analysiert und in Bezug auf das Lernen der Fremdsprache beurteilt. Das Verhältnis zwischen den Aufgaben und dem Curriculum/dem Europäischer Referenzrahmen für Sprachen wurde auch betrachtet.

Ein Blickwinkel, den ich auch in dem Lauf des Prozesses beobachtete, war, ob die Variation und Quantität der Sprechproduktionsaufgaben sich irgendwie geändert haben. Diese Frage habe ich nicht als Forschungsfrage formuliert, weil sie nur mithilfe meiner eigenen Erfahrungen beurteilt werden kann. In den Analyseergebnissen habe ich schon festgestellt, dass die Variation und Quantität sich verändert haben, weil es heutzutage mehr Übungstypen und überhaupt mehr motivierende und aktivierende Sprechproduktionsaufgaben in den Lehrbüchern gibt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Anzahl der strukturierten Übungen größer ist als die der semistrukturierten Übungen. Die Folgerung ist, dass die Übungen sich immer noch mehr auf die Instruktionen statt auf die Authentizität und die Selbst-Produktion von zielsprachlichen Texten konzentrieren. Aber die Entwicklungstendenz in Richtung aktiver Sprachgebrauchs ist sichtbar.

In dieser Arbeit gab es Probleme mit der großen Anzahl der Sprechproduktionsübungen in den Lehrbüchern. Ich musste Entscheidungen darüber treffen, welche Übungen bedeutungsvoll für diese Arbeit sind. Es war auch nicht immer leicht zu entscheiden, zu welchem Übungstyp eine Übung gehört und deswegen musste ich auch einige Entscheidungen treffen, über die man diskutieren könnte.

Zur weiteren Forschung bietet dieses Thema auch Möglichkeiten an. In meiner Arbeit wurden nur die drei ersten Teile des Lehrwerkes untersucht, die Resultate könnten sich in zukünftigen Lehrwerken verändern. Weil das Lehrwerk *Magazin.de* für das neue Curriculum von 2016 verfasst wurde, wäre eine Möglichkeit, dass ältere Lehrbücher mit diesem Lehrwerk verglichen würden. Eine andere Möglichkeit zur weiteren Forschung wäre natürlich, alle Kompetenzen und ihre Übungen miteinander zu verglichen, aber für eine Bachelorarbeit wäre dieses Thema zu umfassend.

Als Schlussfolgerung muss ich hier den pädagogischen Blickwinkel beachten. Als künftige Lehrerin finde ich es wichtig, dass ich die Lehrbücher und Unterrichtsmaterial kritisch wähle und benutze. Diese Arbeit bietet eine nützliche Analyse in Bezug auf Sprechproduktionsaufgaben. Um aber ein vollständiges Bild zu bekommen, müsste man das ganze Lehrwerk in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen analysieren. Was die Sprechproduktionsaufgaben betrifft, ist meine Schlussfolgerung, dass dieses Lehrwerk ein nützliches und empfehlenswertes Unterrichtsmittel darstellt.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Magazin.de 1 = Pia-Helena Bär, Ines Crocker, Ritva Tolvanen & Heidi Östring 2015: Magazin.de kurssi 1. Helsinki: Otava.

Magazin.de 2 = Pia-Helena Bär, Ines Crocker, Ritva Tolvanen & Heidi Östring 2016: Magazin.de kurssi 2. Helsinki: Otava.

Magazin.de 3 = Pia-Helena Bär, Ines Crocker, Ritva Tolvanen & Heidi Östring 2016: Magazin.de kurssi 3. Helsinki: Otava.

Sekundärliteratur

Alanen, R., Dufva, H. & Kalaja, P. 2011: Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. In: Alanen, R., Dufva, H. & Kalaja, P. *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.

Hilpisch Kai 2012: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: der GER im Überblick. Diplomica Verlag, Hamburg.

Huhta Ari 2010: Zur Bewertung mündlicher Sprachkompetenz: Was? Wie? Warum? – Und kann der Gemeinsame europäische Referenzrahmen dabei helfen? In: Sabine Grasz, Joachim Schlabach, Edeltraud Sormunen und Ari Huhta (Hrsg.): *QualiDaF – Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Hummel, Kirsten M. 2013: Linguistics in the World: Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices (1). Somerset, US: Wiley-Blackwell. ProQuest ebrary.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang 2010: Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. 5. neu bearbeitete und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.

JYU. Eurooppalainen viitekehys. A common European Framework of Reference for Languages.
https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiepo/termipankki/Eurooppalainen%20viitekehys.pdf 21.11.2016

Kara, Hannele 2007: „Ermutige mich Deutsch zu sprechen“ Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.

Kauppinen, Merja; Saario, Johanna; Huhta, Ari; Keränen, Anna; Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. In: Garant, M., Helin, I. & Yli-Jokipii H. (Hrsg.): *Kieli ja globaalisaatio – Language and Globalization. AFinLAn vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66. s. 201–233.*

Krelle, Michael & Spiegel, Carmen 2009: Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren.

LOPS 2016 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf 6.2.2017

Oksaar, Els 2003: Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

Opetushallitus (OPH) 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf 10.11.2016

OTAVA (2016) = http://otava.fi/oppimateriaalit/lukio/magazin-de-lops-2016/ 6.2.2017

Rösler, Dietmar 1994: Deutsch als Fremdsprache. Sammlung Metzler Realien zur Sprache. Weimar: Verlag J.B. Metzler Stuttgart.

Schwitalla, Johannes 2003: Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Tilastokeskus (Statistische Amt in Finnland) 2015. http://www.stat.fi/til/ava/2015/01/ava_2015_01_2015-12-16_tie_001_fi.html 10.11.2016

Tomlinson Brian 2012: Materials Development for Language Learning and Teaching. https://www-cambridge-org.ezproxy.jyu.fi/core/journals/language- teaching/article/div-classtitlematerials-development-for-language-learning-and-teachingdiv/AB9B247D6CDA981F0E3BDCD8FC3DBE36/core-reader 28.1.2017

Tomlinson Brian 2013: Applied Linguistics and Materials Development. London; New York: Bloomsbury Academic.

Uni-Hamburg 2004: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. https://www.uni-hamburg.de/allgemeinsprachen/ueber-uns/up-ger-u-kurzinfo.pdf 6.2.2017

Van Compernolle, Rémi A. 2015: Interaction and Second Language Development: A Vygotskian perspective. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V.