

MÜNDLICHE ÜBUNGEN IN DEN LEHRWERKEN
*EINVERSTANDEN! 1–3 FÜR ERWACHSENE UND
KURZ UND GUT 1–8 FÜR DIE GYMNASIALE OBERSTUFE*

Mai 2014
Essi Kantonen
Universität Tampere
Fachbereich Sprach-,
Translations- und
Literaturwissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit

KANTONEN, ESSI: Mündliche Übungen in den Lehrwerken *Einverstanden! 1–3* für Erwachsene und *Kurz und Gut 1–8* für die gymnasiale Oberstufe

Pro Gradu -tutkielma, 78 sivua

Toukokuu 2014

Suullinen kielitaito on usein kieltenopiskelijoille ja erityisesti aikuisopiskelijoille se, mitä oppitunneilla halutaan oppia. Suullisen kielitaidon merkitys on kieltä käytettäessä suuri ja sen opettamista korostetaan myös opetussuunnitelmassa. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus on selvittää, miten suulliset harjoitukset on huomioitu aikuisopiskelijoille suunnatussa *Einverstanden! 1–3* -oppikirjasarjassa ja lukiolaisille suunnatussa *Kurz und Gut 1–8* -oppikirjasarjassa. Tutkielmassa selvitetään, kuinka paljon ja minkälaisia suullisia harjoituksia oppikirjasarjat sisältävät. Lisäksi tutkitaan, miten kirjasarjojen suullisissa harjoituksissa näkyy se, että lukiolaisten kirjasarjassa tulee noudattaa opetussuunnitelmaa ja aikuisopiskelussa taas ei.

Aluksi tutkielmassa esitellään saksan kielen opiskelu ja asema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Tämän jälkeen perehdytään suulliseen kielitaitoon ja sen olennaisimpaan termistöön sekä suullisen kielitaidon harjoitteluun saksa vieraana kielenä -opetuksessa. Seuraavaksi paneudutaan suullisten harjoitusten erityispiirteisiin ja kategorisointiin. Teoriaosan lopuksi esitellään oppikirja-analyysi, jonka metodeja tutkielman empiirisessä osiossa hyödynnetään. Tutkielman analyysiosassa kuvaillaan ensin tutkittujen kirjasarjojen suulliset harjoitukset, minkä jälkeen ne kategorisoidaan ja analysoidaan. Johtopäätöksissä kirjasarjoista saatuja tutkimustuloksia vertaillaan toisiinsa ja pohditaan mahdollisia parannusvaihtoehtoja.

Tutkimuksen lopputuloksena saatiin selville, että suullisia harjoituksia on määrällisesti selvästi enemmän lukiolaisten *Kurz und Gut* -oppikirjasarjassa, mutta suulliset harjoitukset ovat laadullisesti tasokkaampia *Einverstanden!* -oppikirjasarjassa. Kummassakin kirjasarjassa olisi suulliselle kielitaidolle voitu suoda vielä enemmän huomiota ja tehtävät voisivat olla monimuotoisempia ja kommunikatiivisempia. Lukiolaisten kirjasarjassa näkyi selvästi ylioppilaskirjoitusten läheneminen viimeisissä kursseissa, joissa suullisten harjoitusten määrä väheni merkittävästi. Aikuisopiskelijoiden kirjasarja olisi voinut panostaa selvästi enemmän suulliseen kielitaitoon, nyt vapautta suunnitella kirjasarja kokonaan ilman opetussuunnitelmaa ei oltu käytetty hyödyksi. Kummassakin oppikirjasarjassa on kuitenkin runsaasti suullisia harjoituksia, joilla opiskelijat voivat kehittää suullista kielitaitoaan.

Asiasanat: oppikirja-analyysi, suullinen kielitaito, suulliset harjoitukset, saksan kielen opetus, aikuisopiskelu

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
2	DEUTSCHUNTERRICHT IM FINNISCHEN BILDUNGSSYSTEM	3
2.1	FINNISCHE VOLKSHOCHSCHULEN UND DEREN SPRACHENUNTERRICHT	3
2.2	SPRACHENWAHL IN DER FINNISCHEN GRUNDSCHULE UND GYMNASIALEN OBERSTUFE	5
2.3	LAGE DER DEUTSCHEN SPRACHE IM FINNISCHEN SCHULSYSTEM	6
2.4	STELLUNG DER MÜNDLICHEN SPRACHKENNTNISSE IM FINNISCHEN LEHRPLAN	8
3	MÜNDLICHE KOMMUNIKATION	10
3.1	DER BEGRIFF <i>MÜNDLICHE KOMMUNIKATION</i>	10
3.2	DIE VIER SPRACHLICHEN GRUNDFERTIGKEITEN	11
3.3	MÜNDLICHE KOMMUNIKATION IM DAF-UNTERRICHT	14
4	ZU MÜNDLICHEN ÜBUNGEN IM DAF-UNTERRICHT	17
4.1	KOMMUNIKATIVE ÜBUNGEN UND ÜBUNGSFORMEN	17
4.2	INTERAKTIVE ÜBUNGEN UND ÜBUNGSFORMEN	18
4.3	REPRODUKTIVE, PRODUKTIVE UND FREIE ÜBUNGEN	20
4.3.1	<i>Reproduktive Übungen</i>	20
4.3.2	<i>Produktive Übungen</i>	21
4.3.3	<i>Freie Übungen</i>	22
5	LEHRWERKANALYSE	24
5.1	GESCHICHTLICHER ÜBERBLICK	24
5.2	LEHRWERKE IM UNTERRICHT	25
5.3	LEHRWERKANALYSE UND LEHRWERKKRITIK	27
6	VERMITTLUNG VON SPRECHFERTIGKEIT IM LEHRWERK <i>EINVERSTANDEN!</i> 1-3	29
6.1	DAS LEHRWERK <i>EINVERSTANDEN!</i> 1-3	29
6.2	ANZAHL DER MÜNDLICHEN ÜBUNGEN IN <i>EINVERSTANDEN!</i> 1-3	31
6.3	KATEGORISIERUNG DER MÜNDLICHEN ÜBUNGEN IN <i>EINVERSTANDEN!</i> 1-3	33
6.3.1	<i>Reproduktive Übungen</i>	33
6.3.2	<i>Produktive Übungen</i>	35
6.3.3	<i>Freie Übungen</i>	38
6.3.4	<i>Kommunikative und interaktive Aspekte der mündlichen Übungen in Einverstanden! 1-3</i>	40
6.4	BEURTEILUNG VON MÜNDLICHEN ÜBUNGEN IN <i>EINVERSTANDEN!</i> 1-3	42
7	VERMITTLUNG DER SPRECHFERTIGKEIT IM LEHRWERK <i>KURZ UND GUT</i> 1-8 45	45
7.1	DAS LEHRWERK <i>KURZ UND GUT</i>	45
7.2	ANZAHL DER MÜNDLICHEN ÜBUNGEN IN <i>KURZ UND GUT</i> 1-8	47
7.3	KATEGORISIERUNG DER MÜNDLICHEN ÜBUNGEN IN <i>KURZ UND GUT</i> 1-8	50
7.3.1	<i>Reproduktive Übungen</i>	51
7.3.2	<i>Produktive Übungen</i>	54
7.3.3	<i>Freie Übungen</i>	59

7.3.4	<i>Kommunikative und interaktive Aspekte der mündlichen Übungen in Kurz und Gut 1–8</i>	65
7.4	BEURTEILUNG VON MÜNDLICHEN ÜBUNGEN IN <i>KURZ UND GUT 1–8</i>	67
8	SCHLUSSFOLGERUNGEN	71
	LITERATURVERZEICHNIS	74

1 Einleitung

Die mündlichen Sprachkenntnisse sind oft diejenigen, die ein Lernender im Fremdsprachenunterricht am liebsten lernen möchte. Eine Fremdsprache fließend sprechen zu lernen ist aber oft der schwierigste Teil des Sprachenlernens, weil es Berücksichtigung von vielen sprachlichen aber auch außersprachlichen Faktoren verlangt. Kenntnisse über die grammatischen, morphologischen oder syntaktischen Regeln der Sprache alleine reichen noch nicht, sondern in einer Fremdsprache richtig verstanden zu werden muss der Sprecher auch die kulturellen, sozialen und psychologischen Faktoren der betreffenden Bevölkerung und Gesellschaft berücksichtigen. Er soll sich in der richtigen Weise ausdrücken können, um Missverständnisse und sogar Beleidigungen zu vermeiden. Die kommunikativen Zwecke des Fremdsprachenunterrichts sind heutzutage glücklicherweise anerkannt und in der Regel wird im Deutsch als Fremdsprache -Unterricht¹ nach echter und freiwilliger Kommunikation gestrebt.

Der Fremdsprachenunterricht basiert oft auf dem jeweiligen Lehrwerk. Der Lehrende kann natürlicherweise viel Einfluss darauf haben, was im Unterricht geschieht. Es hängt von den Einstellungen und der Bereitwilligkeit des Lehrenden ab, wie z.B. eigene Methoden oder Übungen des Lehrenden, verschiedene Unterrichtsmittel oder die Informationstechnik im Unterricht verwendet werden und ob sie überhaupt verwendet werden. Deswegen sind auch die Lehrwerke im Unterricht von großer Bedeutung. Die Übungen in den Lehrbüchern können die einzigen im Unterricht gegebenen und gemachten Übungen sein, was deren Bedeutung noch betont.

In dieser Masterarbeit werden die mündlichen Übungen von zwei Lehrwerkreihen untersucht und miteinander verglichen. Die eine Lehrwerkreihe, *Kurz und Gut 1–8*, wird in der finnischen gymnasialen Oberstufe unterrichtet und die andere, *Einverstanden! 1–3*, ist an erwachsene Deutschlernende gerichtet. Das Ziel meiner Masterarbeit ist auch das zu überprüfen, ob und was für einen Einfluss es auf die Lehrwerkreihen hat, dass in *Kurz und Gut* der finnische Lehrplan für Fremdsprachen wahrgenommen werden muss, aber in *Einverstanden!* keinem Lehrplan gefolgt werden muss.

Mein Interesse an diesem Thema rührt daher, dass ich seit zwei Jahren selbst einen Deutschkurs in einer Volkshochschule unterrichte und alle meine Kursteilnehmer erwachsene Lernende sind. Weil ich aber auch in meiner Sprachlehrausbildung und in einigen Stellvertretungen mit den Lernenden der gymnasialen Oberstufe gearbeitet habe, wollte ich die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Lehrwerke dieser zwei Lernergruppen untersuchen. Meiner eigenen Erfahrung nach wollen vor allem die erwachsenen Lernenden ihre mündlichen Sprachkenntnisse verbessern und z.B. auf

¹ Später in dieser Arbeit wird die Abkürzung *DaF* benutzt.

kommenden Deutschlandreisen auf Deutsch kommunizieren können. Ich persönlich halte mündliche Sprachkenntnisse für sehr wichtig und als ein Zeichen für richtige und echte Sprachbeherrschung. Mündliche Sprachkenntnisse werden auch im finnischen Lehrplan für Fremdsprachen betont, was deren Wichtigkeit beweist. Mündliche Sprachkenntnisse werden aber im Abitur (noch) nicht geprüft, obwohl es möglich und erlaubt wäre, weswegen es interessant ist zu überprüfen, wie die im Lehrplan betonten mündlichen Sprachkenntnisse tatsächlich in Lehrwerken berücksichtigt werden.

Meine Forschungsfragen sind die folgenden:

- Wie viele mündliche Übungen gibt es in den untersuchten Lehrwerken?
- Welche Übungsformen werden benutzt? Welche werden betont und welche nicht? Gibt es vernachlässigte Übungsformen?
- Wie wird die freie Sprache in den mündlichen Übungen berücksichtigt? Wie viele freie Übungen gibt es?
- Wie entwickeln sich die Übungen und Übungsformen? Werden bestimmte Übungsformen am Anfang der Lehrwerkreihen benutzt und bestimmte am Ende?
- Was für einen Einfluss auf die mündlichen Übungen hat es, dass in der gymnasialen Oberstufe den nationalen Lehrplan befolgt werden muss aber in der Erwachsenenbildung nicht? Wird dieser Unterschied in den Lehrwerken deutlich?

Als erstes wird im zweiten Kapitel dieser Arbeit auf den Fremdsprachen- und Deutschunterricht sowohl in den finnischen Volkshochschulen (wo vorrangig mit der Lehrwerkreihe *Einverstanden!* unterrichtet wird) als auch in der finnischen gymnasialen Oberstufe eingegangen. Die Lage der deutschen Sprache im finnischen Schulsystem wird auch im Kapitel 2 erläutert. Im dritten Kapitel wird auf die mündliche Kommunikation im Allgemeinen eingegangen, es werden die vier sprachlichen Grundfertigkeiten vorgestellt und die Rolle der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht erläutert. Im vierten Kapitel dieser Arbeit werden die Spezialitäten der mündlichen Übungen im DaF-Unterricht präsentiert und die verschiedenen in der Analyse der vorliegenden Arbeit benutzten Kategorisierungen der mündlichen Übungen vorgestellt. Im fünften Kapitel wird die in dieser Arbeit verwendete Methode, die Lehrwerkanalyse, vorgestellt und deren wichtigsten Begriffe erläutert. In den letzten zwei Kapiteln werden die mündlichen Übungen dieser Lehrwerkreihen zuerst genau beschrieben und kategorisiert, wonach sie analysiert werden. Als letztes folgen die Schlussfolgerungen, wo die wichtigsten Punkte der durchgeführten Analyse betrachtet werden.

2 Deutschunterricht im finnischen Bildungssystem

Finnische Schüler wählen in der Schule immer seltener Deutsch als fakultatives Fach. Die häufigste erste Fremdsprache, die man ab der zweiten oder dritten Klasse der Grundschule² lernt, ist Englisch. Die Rolle der englischen Sprache in Finnland und in finnischen Schulen ist unerschütterlich und es wird sogar von *der Übermacht des Englischen* gesprochen. (Vgl. Helenius 2011, 18–19.) Was aber als die zweite Fremdsprache nach Englisch gewählt wird, ist unbeständiger. Deutsch hat seit den neunziger Jahren deutlich an Popularität verloren, aber ist immer noch die größte Fremdsprache von den kleineren Sprachen (d.h. außer Englisch und Schwedisch). (Hall 2007, 221, 223.) Auch unter erwachsenen Lernenden ist Deutsch immer populär gewesen, aber der Anteil der deutschen Sprache von allen in finnischen Volkshochschulen unterrichteten Sprachen ist sehr niedrig – auch da ist Englisch der absolute König (Internetquelle 3.). Es sind mehrere verschiedene Förderungsprojekte durchgeführt worden, um die Lage der kleineren Sprachen und die Sprachendiversifikation zu verbessern und die Resultate sind ermutigend gewesen. Nach einem Förderungsprojekt haben die Schüler deutlich mehr verschiedene Sprachen gewählt und vor allem die Lage der deutschen Sprache scheint sich durch diese Projekte zu verbessern (vgl. Helminen & Koskela 2012.).

In diesem Kapitel wird zuerst die finnische Volkshochschule als Institution und deren Sprachenunterricht präsentiert und danach der Sprachen- und vor allem Deutschunterricht in der finnischen gymnasialen Oberstufe. Auch die Lage der deutschen Sprache im finnischen Sprachenunterricht wird erläutert. Als letztes wird die Stellung der mündlichen Sprachkenntnisse und Kommunikation im finnischen Lehrplan vorgestellt.

2.1 Finnische Volkshochschulen und deren Sprachenunterricht

Die Volkshochschulen in Finnland sind ein Teil des freien finnischen Bildungswesens (finn. *vapaa sivistystyö*). Außer Volkshochschulen besteht das freie Bildungswesen aus Heimvolkshochschulen, Sommeruniversitäten, Bildungszentren für Sport und Studienzentren. Nach dem Gesetz für das freie Bildungswesen (632/1998) ist sein Hauptziel das lebenslange Lernen und seine Aufgabe gesellschaftliche Einheitlichkeit, Gleichberechtigung und aktive Mitbürgerschaft stützende Bildung zu veranstalten. Nach demselben Gesetz sind Pluralismus und Demokratie auch genauso wichtige Ziele. (Internetquelle 1.) Das freie Bildungswesen strebt danach, die Entwicklung der

² Mit der Grundschule werden in dieser Arbeit die für alle finnischen Kinder obligatorischen, gemeinsamen Klassen 1-9 gemeint.

Persönlichkeit des Menschen zu unterstützen, die gemeinschaftlichen Fähigkeiten der Menschen zu stärken und freiwilligen, hochwertigen Unterricht anzubieten. Heutzutage sind auch Natur- und Umweltschutz und Internationalität wichtige Werte des freien Bildungswesens. (Saarenpää-Numminen 2005, 5–7.) Das freie Bildungswesen trachtet nicht nach formalen Qualifikationen oder Abschlussgraden, sondern versucht Möglichkeiten, die Allgemeinbildung und den Lernbegier der Menschen zu verbessern, anzubieten (Riihimäki 2003, 6.).

In Finnland gibt es 189 Volkshochschulen und wegen des Prinzips der Erreichbarkeit deckt ihre Tätigkeit jede Gemeinde des Landes. Jedes Jahr nehmen etwa 650 000 Lernende an den Kursen der Volkshochschulen teil. (Internetquelle 2.) Die Volkshochschulen organisieren Unterricht in Kunsterziehung, Sprachen und gesellschaftlichen Fächern. Auch Kurse der offenen Universität werden in mehreren Volkshochschulen organisiert. Die Lernenden der Volkshochschulen sind üblicherweise Erwachsene und nach meiner eigenen Erfahrung oft Rentner. Die Tätigkeiten sind an alle Mitbürger gerichtet, in den Kursen gibt es keine Altersgrenze. (Riihimäki 2003, 6–7.) Die Kurse können ein Wochenende oder ein ganzes Schuljahr dauern und sie werden oft in mehreren Gemeinden veranstaltet – so werden möglichst viele Menschen erreicht. (Riihimäki 2003, 104.)

Nach der Untersuchung von Kati Riihimäki (2003) genießen Volkshochschulen die Anerkennung der Gemeindevertreter und des eigenen Personals der Volkshochschulen. Nach der Untersuchung wird gemeint, dass die Volkshochschulen große Bedeutung für die Gemeinschaftlichkeit der Streusiedlungsgebiete haben und das Image der Gemeinde verbessern. Vor allem in kleinen Gemeinden kann die Volkshochschule die einzige kulturelle Ereignisorganisierende Seite sein, wo die Bedeutung noch mehr betont wird. Die allgemeine Meinung ist auch, dass die Volkshochschulen Einsamkeit und Ausgrenzung verhindern und den seelischen Wohlstand der Menschen verbessern. Kritik rufen z.B. solche Aspekte hervor, dass die steigenden Gebühren der Kurse und die Abnahme der „unwirksamen“ kostenlosen Aktivitäten die Ungleichheit der Mitbürger nicht verringert sondern vermehrt. (Riihimäki 2003, 105–106.) Schon vor fast 20 Jahren, gerade nach der schweren Wirtschaftskrise in Finnland, hat Juha Sihvonen (1996) in seiner Dissertation die Gebühren der Volkshochschulen lebhaft kritisiert. Seine Schlussfolgerungen waren aber, dass die Volkshochschule als Institution ihre Werte doch nicht aufgegeben hätte, obwohl sie ihre finanziellen Einnahmen in Form von gestiegenen Kursgebühren verbessern musste. (Vgl. Sihvonen 1996.)

Die meisten Kurse in finnischen Volkshochschulen werden in Handarbeit (23%), Musik (19%), Sprachen (18), Sport (13%), bildender Kunst (10%) und Theater und Tanz (6%) organisiert (Internetquelle 2.). Von den Sprachen ist Englisch die populärste mit einer Anzahl von 27% von allen in den Volkshochschulen gelernten Sprachen. Als nächste kommen Finnisch [als zweite Sprache] (17%), Spanisch (14%), Russisch (8%), Italienisch (7%) und Französisch (6%). Als letzte kommen Schwedisch und Deutsch mit einer Anzahl von nur 5% von allen Sprachenlernenden. Die Zahlen sind vom Jahr 2011 und sie sind die neuesten vorhandenen Zahlen.

(Internetquelle 3.) Die Situation der deutschen Sprache ist besorgniserregend. Nach meiner eigenen Erfahrung ist es in einer kleinen Gemeinde sehr schwierig einen neuen Deutschkurs zu veranstalten, weil es nur sehr wenig Interessierte gibt und ohne eine genügende Menge von Teilnehmern kann der Kurs nicht verwirklicht werden. In der Erwachsenenbildung gibt es aber ein lebhaftes Interesse an der deutschen Sprache, obwohl die Prozentzahl ziemlich niedrig ist. Die Deutschkurse an den Sprachzentren der Universitäten und auch die von privaten Firmen organisierten Sprachkursen sind immer noch gut besucht. (Hall 2007, 233.) Die Situation der deutschen Sprache ist alles in allem nicht besonders gut und dieses Problem betrifft nicht nur die finnischen Schulen, sondern auch bei Erwachsenen kann Deutsch allmählich in Ungnade fallen, wenn nichts getan wird.

2.2 Sprachenwahl in der finnischen Grundschule und gymnasialen Oberstufe

Der Sprachenunterricht in Finnland beginnt üblicherweise in der dritten Klasse der Grundschule³ mit der für alle gemeinsamen, obligatorischen *A1-Sprache*. Die Gemeinden können das Sprachangebot selbst organisieren und es ist von der Gemeinde und Schule abhängig, ob sie die A1-Sprache schon früher, d.h. in der ersten oder zweiten Klasse anbieten wollen. Die erste fakultative Sprache, *die A2-Sprache*, beginnt entweder in der vierten oder fünften Klasse. Früher waren die Schulen verpflichtet, eine A2-Sprache anzubieten, aber heute entscheidet der Unterrichtsveranstalter selbst, ob eine A2-Sprache angeboten wird und auch was die Minimalgruppengröße sein soll. (Internetquelle 6; Helenius 2011, 6–7.)

In der siebten Klasse beginnt die für alle obligatorische *B1-Sprache*, die die zweite Landessprache (Schwedisch für Finnischsprachige und Finnisch für Schwedischsprachige) Finnlands ist. Schwedisch kann in einigen Schulen auch als A1-Sprache gewählt werden, aber das Studium der zweiten Landessprache fängt spätestens in der siebten Klasse an. Eine zweite fakultative *B2-Sprache* kann in der achten Klasse gewählt werden. (Internetquelle 6.) Insgesamt lernt ein Schüler in der Grundschule höchstens vier, aber mindestens zwei Sprachen, die nicht seine Muttersprache sind.

Nach der neunjährigen finnischen Grundschule können die Schüler wählen, ob sie sich um eine Stelle an der normalerweise dreijährigen gymnasialen Oberstufe bewerben und die Reifeprüfung bestehen möchten. Die gymnasiale Oberstufe bietet allgemeinbildende Bildung an, wonach die Lernenden sich um einen Studienplatz an einer Hochschule (d.h. Universität oder Fachhochschule) bewerben können. Die Alternative zur gymnasialen Oberstufe ist die Fachausbildung, wo die Lernenden sich um eine Stelle bewerben sollen und die mit einem Beruf absolvieren. Nach der

³ Siehe mehr deutschsprachige Information über das finnische Schulsystem z.B. unter Internetquellen 4 und 5.

berufbezogenen Ausbildung ist es auch möglich, sich um eine Stelle an einer Hochschule zu bewerben und einen Hochschulabschluss zu machen.

In der gymnasialen Oberstufe setzen die Lernenden mit den obligatorischen A1- und B1 -Sprachen fort, aber die zwei fakultativen Sprachen können entweder weitergemacht oder abgebrochen werden. Außerdem ist es möglich, noch eine fakultative *B3-Sprache* zu wählen. Früher war es für Lernende obligatorisch, mit einer Fremdsprache an der gymnasialen Oberstufe anzufangen, aber seit 1993 ist das fakultativ. Alles in allem ist die nationale Regulierung des Sprachenlernens in den letzten Jahrzehnten deutlich lockerer geworden und Sprachen werden sowohl in der Gesamtschule als auch in der gymnasialen Oberstufe leider immer weniger gelernt. (vgl. Helenius 2011, 7–8.) Die im finnischen Schulsystem angebotenen Sprachen sind mit ihren möglichen Anfangsterminen in der Abbildung 1 dargestellt.

Grundschule	Die möglichen Anfangstermine des Sprachenunterrichtes
1	A1 - obligatorisch
2	A1
3	A1
4	A2 – fakultativ
5	A2
6	
7	B1 – obligatorisch
8	B2 – fakultativ
9	
Die gymnasiale Oberstufe	
1	B3 – fakultativ
2	
3	

Abbildung 1. Die obligatorischen und fakultativen Sprachen im finnischen Bildungssystem.

2.3 Lage der deutschen Sprache im finnischen Schulsystem

Das offizielle Ziel der finnischen Bildungspolitik ist, dass große Teile der Bevölkerung in Finnland außer Englisch und Schwedisch eine dritte Fremdsprache, z.B. Deutsch, Russisch oder Französisch, beherrschen würden. Deutsch war noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nach Schwedisch die am meisten unterrichtete Fremdsprache in Finnland. (Hall 2007, 221.) Jetzt aber wählen die Schüler immer seltener eine fakultative Sprache und viele lernen nur die obligatorischen A1- und B1-Sprachen, die fast in jedem Fall Englisch und Schwedisch sind. Die Popularität der fakultativen A2-Sprachen hat sich deutlich verringert und in den letzten 15 Jahren hat vor allem Deutsch als A2-Sprache deutlich an Popularität verloren. 1998 wählten 16,2 Deutsch als A2-Sprache, aber 2009 war die Zahl nur noch 5,4. (Helminen & Koskela

2012, 14–17.) Besonders diese Zahl ist wenigstens besorgniserregend und zeigt, dass sich Deutsch als Schulfach wirklich in einer Krise befindet.

In dieser Arbeit wird die fakultative, in der gymnasialen Oberstufe beginnende B3-Sprache untersucht. Leider ähnelt die Situation der B3-Sprachen der Situationen der anderen fakultativen Sprachen. Nach dem finnischen *Schulsprachenpolitischen Projekt KIEPO* (finn. *Kielikoulutuspoliittinen projekti*) werden in der gymnasialen Oberstufe immer öfter möglichst wenig Sprachen gelernt und die Sprachkurse werden immer öfter abgebrochen. (Internetquelle 7.) Z. B. 2006 haben 35% von allen Lernenden, die den ganzen Lehrgang der gymnasialen Oberstufe bestanden hatten, Deutsch gelernt. Dieselbe Zahl war 2013 nur noch 23%. In sieben Jahren ist die Zahl um 12 Prozenteinheiten gesunken. (Vgl. Internetquellen 8 und 9.) Doch sind die Zahlen der gymnasialen Oberstufe besser als die Zahlen der A2- oder B2 -Sprachen, wo sie noch mehr gesunken sind. Die gute Nachricht ist aber, dass Deutsch immer noch die populärste von anderen weniger unterrichteten Sprachen, z. B. Französisch, Russisch, Spanisch usw., ist. (Hall 2007, 223.)

2006 wurden die Abiturprüfungen so geändert, dass ein Lernender nicht mehr zwei A-Sprachen zum gleichen Termin absolvieren kann. Daraus folgte, dass viele Schüler, die Deutsch als A2-Sprache gelernt hatten, sich zur Prüfung in B2- oder B3-Deutsch anmeldeten. Sie hatten Englisch als A1-Sprache und mussten die Abiturprüfung in Englisch absolvieren und es blieb keine Möglichkeit, Deutsch als A2-Sprache an demselben Tag zu absolvieren. Weil sie aber Deutsch länger als die B2- und B3-Deutschlernenden gelernt hatten, haben sie besser in den Prüfungen abgeschnitten, was dagegen die Resultate verdrehen konnte. Es gibt aber immer noch Tausende von Schülern, die Deutsch als fakultative Sprache entweder in der Grundschule oder in der gymnasialen Oberstufe wählen und Tausende, die das „lange“ (als A2-Sprache gelernte) oder das „kurze“ (als B2- oder B3-Sprachen gelernte) Deutsch auch für das Abitur wählen. Damit ist Deutsch die zweitgrößte Fremdsprache (Schwedisch wird nicht als eine „echte“ Fremdsprache gehalten, weil es die zweite Landessprache ist) an den finnischen Schulen und hat eine lange Tradition unter Finnen. (Vgl. Hall 2007, 226.)

In Finnland hat es mehrere, oft finanziell vom Staat unterstützte Projekte gegeben, die versucht haben, die Situation der Fremdsprachen, vor allem anderer Sprachen als Englisch, in finnischen Schulen zu verbessern. Solche Projekte werden z. B. in der Masterarbeit von Laura Helminen und Jenni Koskela (2012) gelistet und vorgestellt. Auch Jenna Helenius ist in ihrer Masterarbeit (2011) auf dieses Thema eingegangen und hat verschiedene Projekte präsentiert. Ein Mittel, um mehr Deutschlernende zu bekommen, ist die Eltern in den Wahlprozess der fakultativen Sprache einzubeziehen und die zur Auswahl stehenden Sprachen ihnen vorzustellen. Das sogenannte Kielitivoli-Projekt (dtsch. *Sprachentivoli*) in den Jahren 2009-2011 strebte danach, die Grundschüler und ihre Eltern dazu zu ermutigen, mit Deutsch und anderen Sprachen als Englisch und Schwedisch so früh wie möglich anzufangen. Als Folge wurden tatsächlich mehrere Sprachgruppen gegründet und sowohl für Schüler als auch für Eltern wurden Sprachwahlabende und Sprachduschen (finn. *kielisuihku*: eine

Vorstellung einer Sprache mit vielen Liedern und Spielen, die den Kindern gefallen) veranstaltet. (Helminen & Koskela 2012, 29–36.) Solche Maßnahmen sind sehr wichtig und nachgewiesenermaßen gewinnbringend. Auch für ältere Schüler könnten verschiedene Sprachwahlveranstaltungen organisiert werden, in denen das Interesse der Jugendlichen für Deutschland als Land, die deutsche Sprache und die deutsche Kultur erweckt und für Jugendliche aktuelle Sachen von Deutschland vorgestellt würden. Beliebte deutsche Musiker, Fernsehserien, Filme usw. könnten einige Schüler dazu inspirieren, die deutsche Sprache zu lernen. Einige spanische Fernsehserien sind mit großem Erfolg im finnischen Fernsehen gezeigt worden und die Popularität der spanischen Sprache ist als Folge unter Finnen gestiegen. (Vgl. Hall 2007, 232.)

2.4 Stellung der mündlichen Sprachkenntnisse im finnischen Lehrplan

Die allgemeine im Lehrplan erläuterte Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung der interkulturellen Kommunikation der Lernenden. Der Fremdsprachenunterricht soll Informationen über die Sprache und deren Benutzung geben und den Verstand über den betreffenden Sprachraum, dessen Gemeinschaft und Kultur erweitern. Die Anerkennung und Bewusstheit der lokalen Bevölkerung und gesellschaftlichen Situation werden betont und die europäische Identität, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sollen besonders beachtet werden. Der Fremdsprachenunterricht soll mit Hilfe vom ausdauernden und vielfältigen kommunikativen Einüben zum freiwilligen und spontanen Lernen führen. Der Lehrplan wird vom Finnischen Zentralamt für Bildungswesen (finn. *opetushallitus*) festgelegt und die neueste Version stammt aus dem Jahr 2003, die seit 2005 angewendet wird. (Internetquelle 10.)

Mündliche Sprachfertigkeit und mündliche Kommunikation sind ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts und wird so auch im Lehrplan anerkannt. Im Lehrplan des Finnischen Zentralamtes für Bildungswesen werden die mündlichen Sprachkenntnisse betont und die Lehrer und Lerner zu mündlicher Kommunikation ermutigt. Im Lehrplan der in dieser Arbeit untersuchten B3-Sprache besteht der Unterricht der B3-Sprachen im Allgemeinen aus acht Kursen, die jeder ein eigenes Thema haben und in denen bestimmte, im Lehrplan festgelegte Inhalte gelernt werden sollen. In allen acht Kursen werden laut des Lehrplans die mündlichen Sprachkenntnisse betont. Im ersten Kurs wird z.B. gelernt sich vorzustellen, allgemeine Sachen über sich selbst zu erzählen und zum Schluss wird noch geschrieben, dass in diesem Kurs die Sprachkommunikation betont wird. Im zweiten Kurs dagegen wird über die Familie, Freunde und andere Beziehungen gesprochen und die Alltagsroutinen, wie z.B. Lebensmittel kaufen oder die Bank besuchen, werden als Thema präsentiert. Auch hier wird zum Schluss geschrieben, dass das Verstehen des Sprechens und das Sprechen betont werden. Im achten und letzten Kurs wird das Schreiben ziemlich stark betont, wobei aber auch das als Ziel gesehen wird,

dass der Lernende sowohl schriftlich als auch mündlich einfache Berichte erstellen können soll. (Internetquelle 10.)

Das Unterrichtsprogramm wurde 2009 durch eine Bestimmung des Finnischen Zentralamtes für Bildungswesen ergänzt: in den A- und B1-Sprachen soll ein vertiefender Kurs veranstaltet werden, der sich nur auf die mündlichen Sprachkenntnisse konzentrieren soll. Die Lernenden sollen auf Grund eines vom Finnischen Zentralamt für Bildungswesen vorbereiteten mündlichen Tests evaluiert werden. (Internetquelle 11.) Doch betrifft diese Bestimmung nicht die in dieser Arbeit untersuchte B3-Sprache, aber sie zeigt die vorherrschende Stimmung der Bedingungen des Sprachenunterrichts: mündliche Kommunikation ist wichtig und sie wird auf nationaler Ebene betont. Deswegen ist es wichtig, die mündlichen Übungen zu untersuchen und zu überprüfen, wie die mündlichen Übungen in den Lehrwerken den allgemeinen, kommunikativen Zielen des Sprachenunterrichts entsprechen.

3 Mündliche Kommunikation

In diesem Kapitel wird als erstes der Begriff *mündliche Kommunikation* aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und erläutert. Danach wird auf die vier sprachlichen Grundfertigkeiten eingegangen und deren wichtigste Eigenschaften vorgestellt. Als letztes wird die Lage der mündlichen Kommunikation im Deutsch als Fremdsprache -Unterricht veranschaulicht.

3.1 Der Begriff *mündliche Kommunikation*

Mündliche Kommunikation wird laut Reinhard Fiehler (2012) als Verständigung zwischen mindestens zwei Parteien, die einander durch verbale mündliche Kommunikation, körperliche Kommunikation und/oder Kommunikation auf der Grundlage visueller Wahrnehmungen und Inferenzen verständlich machen, verstanden. Anders als z.B. bei der Verständigung eines Textes trifft mündliche Kommunikation ein, wenn sie unter den Bedingungen wechselseitiger Wahrnehmung erfolgt und gleichzeitig und parallel auf verschiedenen Ebenen wirkt. Mündliche Kommunikation ist anders gesagt multimodal: in einem Verständigungsprozess wirken die gesprochenen (verbale, mündliche Kommunikation; was gesagt wird), körperlichen (non-verbale) und visuellen (Wahrnehmungen) Ebenen zusammen und sie setzen sich die gemeinten Informationen zusammen an. (Fiehler 2012, 26.) Keine Ebene alleine erreicht dieselben Resultate wie alle drei zusammen. Damit ist mündliche Kommunikation ein Prozess, wo verschiedene Sinne gleichzeitig beteiligt sind und alle Sinne eine wichtige Rolle im Verstehen der geteilten Information spielen. Diese Multimodalität unterscheidet die mündliche Kommunikation grundlegend von anderen Teilen der Sprachfertigkeit. (Vgl. Fiehler 2012, 27.)

Nach Theodor Lewandowski (1991) ist Sprache im Allgemeinen sowohl sozial als auch individuell. Ihre Hauptfunktion aber ist die soziale Interaktion und Kommunikation zu ermöglichen, wo die soziale Perspektive die wichtigere sei. Sprachliche Kommunikation wird als das Grundelement aller gesellschaftlichen Interaktionen gesehen, was auch als Grundlage aller menschlichen Tätigkeiten verstanden werden kann. Neben Fiehler (2012) versteht auch Lewandowski Kommunikation als einen Prozess, der mit Hilfe von sprachlichen Zeichen Gesellschaft und Individuum zueinander in Beziehung bringt, also als Prozess der Verständigung zwischen Menschen. Neben den sozialen und psychologischen Aspekten spiele Sprache in diesem Prozess eine wesentliche Rolle. (Lewandowski 1991, 13–14.) Mündliche Kommunikation, Sprechen, vollzieht sich üblicherweise in einer konkreten sozialen Situation. Mindestens zwei Menschen sehen sich von Angesicht zu Angesicht und teilen Informationen miteinander. Gegenseitiges Verstehen wird durch viele, oft außersprachliche, Faktoren, wie z.B die herrschenden Stimmungen, Gefühle, Körperhaltung, Gestik, Mimik, Augenkontakt, Sprechrhythmus, Lautstärke, Intensität und die persönlichen Beziehungen und

gemeinsamen Erfahrungen zwischen den Beteiligten, unterstützt. Alles muss nicht ausgesprochen werden, sondern die mündliche Alltagskommunikation beinhaltet viel spontane und automatisierte Kommunikation, die der Kommunikationspartner auch ohne Wörter versteht. (Lewandowski 1991, 56.)

Die Bedeutung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht ist schon lange erkannt worden. Ina Schreiter zitiert in ihrem Artikel (1994) Desselmann und Hellmich (1981, 218), die das Sprechen als Zielfähigkeit im Fremdsprachenunterricht zuordnen. Laut ihnen erfüllen sprachliche Äußerungen bestimmte Funktionen und betreffen bestimmte Absichten, die der Sprecher mit den Äußerungen erreichen will und mit deren Hilfe er seine Zwecke verfolgen kann. Mit Hilfe von sprachlicher Kommunikation kann der Sprecher Informationen mitteilen oder sie von anderen erhalten, eine gemeinsame Tätigkeit steuern, ein bestimmtes Verhalten und Handeln bei anderen Personen herbeiführen, eine bestimmte (sprachliche) Reaktion hervorrufen, eigene Gefühle und Eindrücke äußern, sie bei anderen auslösen oder aktivieren und bestimmte zwischenmenschliche Kontakte herstellen oder aufrechterhalten. Ungeachtet dessen, welche Zwecke der Sprecher mit seinen Äußerungen verfolgen will, kommen in einer Kommunikationssituation immer bestimmte Funktionen des Sprechers zum Ausdruck. (Schreiter 1994, 53.)

Die Wichtigkeit und Bedeutung von mündlicher Kommunikation sowohl als Teil des menschlichen, gesellschaftlichen Umgangs als auch als Teil des Fremdsprachenunterrichts ist unwandelbar. Oft sind gerade die mündlichen Sprachkenntnisse diejenigen, die die Lernenden am liebsten beherrschen wollen und wonach sie in ihren Sprachstudien streben. Seit hunderten von Jahren ist es ein Zeichen eines ausgebildeten und kultivierten Menschen gewesen, dass er mehrere Sprachen, vor allem mündlich, beherrscht. Mündliche Sprachkenntnisse in Fremdsprachen besagen, dass der Sprecher sich gut in der Fremdsprache auskennt und dass er sich Mühe gegeben hat, um die Sprache zu erlernen. Mündliche Kommunikation in einer Fremdsprache ist anspruchsvoll und mühsam, aber entschädigt den Lernenden und wird gesellschaftlich geschätzt.

3.2 Die vier sprachlichen Grundfertigkeiten

Im Sprachenunterricht werden vier verschiedene Grundfertigkeiten unterschieden, die ein Lernender sich, um eine Sprache zu beherrschen, aneignen soll. Diese Grundfertigkeiten sind Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. (Huneke & Steinig 2005, 109.) Um die besten Resultate im Fremdsprachenlernen zu erzielen, sollen sie alle gleichzeitig und gleichwertig geübt werden. Das Einüben einer isolierten Fertigkeit führt nicht zu ganzheitlichen Sprachkenntnissen, sondern alle vier Fertigkeiten zusammen ermöglichen gründliche und dauerhafte Sprachkenntnisse. Die Fertigkeiten lassen sich in zwei Gruppen teilen: Hören und Lesen können unter die rezeptiven Fertigkeiten eingeordnet werden, wogegen Sprechen und Schreiben als produktive Fertigkeiten verstanden werden können. Andererseits können Hören und Sprechen als gesprochene Sprache und Lesen und Schreiben als geschriebene Sprache gesehen werden. (Huneke & Steinig 2005, 109.) (Siehe Abbildung 2.)

	rezeptive Sprachverarbeitung	produktive Sprachverarbeitung
gesprochene Sprache	<i>Hören</i>	<i>Sprechen</i>
geschriebene Sprache	<i>Lesen</i>	<i>Schreiben</i>

Abbildung 2. Gruppierung der vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Huneke & Steinig 2005, 109.).

Bei den beiden rezeptiven Fertigkeiten geht es schließlich um Verstehensprozesse, wo der Lernende die neuen Informationen mit seinen bereits vorhandenen Wissensbeständen verknüpfen können muss. Bei den produktiven Fertigkeiten tauchen dem Lernenden solche Probleme auf, wie z.B. die Schwierigkeit der Formulierung, die Suche nach passenden Redemitteln und die grammatischen Bedingungen der Sprache. (Huneke & Steinig 2005, 109–110.)

Die gesprochene Sprache unterscheidet sich sehr stark von der geschriebenen Sprache. Bei geschriebener Sprache kommen solche Wörter und Äußerungen vor, die in gesprochener Sprache nur sehr selten erscheinen, z.B. „folglich“ oder „ungeachtet dessen“. Dagegen kommen in gesprochener Sprache verwendete Wörter wie „ne?“, „gell?“ und „oder?“ kaum in geschriebener Sprache vor. In geschriebener Sprache muss außerdem die in gesprochener Sprache verwendete para- und non-verbale Kommunikation (Mimik, Gestik) schriftlich geäußert werden, was Probleme schaffen kann. Die unterschiedlichen Normen, Konventionen und Bedingungen der beiden Sprachformen sollen dem Lernenden bewusst sein, um eine gelungene Kommunikationssituation zu gestalten. Der Zeitdruck spielt auch eine Rolle: beim Schreiben (und beim Lesen) kann so viel Zeit benutzt werden, wie nötig, aber beim Sprechen (und Hören) geschieht alles momentan und der Sprecher/Hörer soll den Kommunikationspartner die ganze Zeit berücksichtigen; nichts kann z.B. zurückgenommen oder revidiert werden, aber die geschriebene Sprache kann beliebig viel umgeschrieben, korrigiert und verbessert werden. (Huneke & Steinig 2005, 110.)

Michael Krüger (1985) betont, dass alle vier Fertigkeiten interdependent sind und nicht getrennt eingeübt, überprüft oder gebraucht werden. Als ein Beispiel nennt er das Notizenmachen bei einer Diskussion, der die Bereiche Hörverstehen und Schreiben betrifft. Wenn z.B. eine telefonische Nachricht schriftlich weitergegeben werden soll, werden die Bereiche Hörverstehen, Sprechen und Schreiben kombiniert. Sollen die Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht einzeln geübt werden, sind sie danach wieder zu integrieren. (Krüger 1985, 18.)

Im Artikel von Berndt Kast wird erwähnt, dass in den damaligen Lehrwerken die einseitige Betonung des Sprechens als die wichtigste Fertigkeit sich langsam verringert hatte und die anderen Fertigkeiten immer stärker berücksichtigt wurden. Vor allem wurde das Schreiben zugunsten der Sprechfertigkeit vernachlässigt. Noch am Anfang der 90er Jahre wurde laut Kast das Schreiben nicht genug wahrgenommen und der systematische Aufbau der Schreibkompetenz, variationsreiche Übungen und eine Verbindung von Schreibaktivitäten mit den anderen Fertigkeiten fehlten in Lehrwerken. (Kast 1994, 42.) In der Analyse dieser Arbeit wird darauf eingegangen,

wie die mündlichen Übungen in zwei heutigen Lehrwerken berücksichtigt werden. Mehr über die Benutzung der Grundfertigkeiten in Übungen heutiger Lehrwerke wird z.B. in der Masterarbeit von Emma Tiilikainen (2010) geschrieben.

Obwohl alle diese Fertigkeiten laut verschiedener Quellen zusammen berücksichtigt werden sollen, wird in dieser Arbeit als nächstes auf das Sprechen als eine der Grundfertigkeiten tiefer eingegangen. Weil in dieser Arbeit die mündlichen Sprachkenntnisse im Vordergrund stehen, brauchen die anderen Grundfertigkeiten hier keine weitere Berücksichtigung.

Sprechen wird als Haupttätigkeit genannt, wenn man Aufmerksamkeit, Interaktion mit anderen Menschen, Einfluss auf geschehende Situationen oder bestimmtes Verhalten von Gesprächspartnern erreichen möchte (Huneke & Steinig 2005, 128.). Zu sprechen beschränkt sich nicht nur auf die verbalsprachliche Ebene, sondern verlangt die schon erwähnte Multimodalität vom Sprecher, d.h. körperliche (non-verbale), wahrnehmungs- und inferenzgestützte und verbale Kommunikation zusammen stellen die gemeinte Mitteilung dar (Fehler 2012, 36.). Mit anderen Worten ist es noch nicht genug, dass der Sprecher den grammatisch fehlerfreien Ausdruck findet und benutzt, sondern danach müssen solche Faktoren, wie inhaltliches und kulturbezogenes Wissen und Können und auch das Risiko des Scheiterns und der Missverständnisse berücksichtigt werden. Die außersprachlichen Faktoren schaffen sogar häufige und schwerwiegende Probleme, die schwieriger zu lösen sind als die morpho-syntaktischen Verstöße gegen die lokalen Sprachnormen. Der Sprecher braucht also vor allem Mut, sich in einer Fremdsprache äußern zu können. Sprechen in der Muttersprache alleine ist schon ein hochkomplexer psycholinguistischer Vorgang, der viel untersucht worden ist und den die Forscher immer noch nicht völlig verstehen. In einer Fremdsprache zu sprechen verlangt viel Wissen darüber, *wie* die Sprache verwendet werden soll. (Huneke & Steinig 2005, 128–131.)

Die Bewusstheit der Möglichkeit, falsch verstanden zu werden oder sich immer richtig ausdrücken zu wollen, dürfte aber nicht zur unbeherrschten Sprechängstlichkeit führen. Die fremdsprachlichen Gesprächsbeiträge können aus vielen Gründen misslingen und der Sprecher kann den Gesprächspartnern anders als erhofft erscheinen, obwohl anders als bei der geschriebenen Sprache gesprochene Äußerungen korrigiert, wiederholt und neu formuliert werden können. Die Fremdsprachenlernenden sind sich der Risiken der gesprochenen Sprache bewusst und eine überwindbare Sprechängstlichkeit gehört zur Sache. (Huneke & Steinig 2005, 132–133.) Oft haben Menschen aber große Angst, in einer Fremdsprache zu sprechen. Für einige ist es kein Problem, aber für andere kann es einem Alptraum ähneln. Die Gründe dahinter, wie wohl sich die Menschen aus unterschiedlichen Ländern in einer Fremdsprache fühlen, können an vielen verschiedenen Faktoren von der Kultur, Mentalität und Selbstachtung bis zu lokalen Schulsystemen und deren Fremdsprachenunterricht liegen. Oft bleibt man bei dem gewohnten Englischen und die anderen in der Schule gelernten Sprachen werden eventuell nie verwendet. Als nächstes wird überlegt, wie der schulische Fremdsprachenunterricht darauf Einfluss

nehmen und wie er den Lernenden dazu ermutigen könnte, die gelernten Fremdsprachen wirklich zu benutzen.

3.3 Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht

Die Bedeutung des Unterrichts für die Kommunikationsfähigkeit und die Sprechbereitschaft der Lernenden ist verständlicherweise auffallend. Nach Konrad Ehlich (2012) ist die Unterrichtskommunikation ohne Zweifel eine Kernstruktur der Kommunikation in der Institution Schule (Ehlich 2012, 329.). Kommunikation ist aber nicht immer das Hauptziel des schulischen Fremdsprachen- oder DaF-Unterrichts gewesen. Die sog. Grammatik-Übersetzungs-Methode des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts strebte danach, die Konstruktionsregeln der Sprache zu verstehen, sie vor allem schriftlich anwenden zu können und sich auf Übersetzungsübungen zu konzentrieren (Neuner 1985, 10–11.). Die alltägliche Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache war nicht das Ziel dieser Methode und damit wurde sie nicht berücksichtigt (Huneke & Steinig 2005, 163.). Nach dieser unkommunikativen Methode herrschte die audiolinguale/audiovisuelle Methode, wo die Analyse der gesprochenen Sprache berücksichtigt wurde und die Sprache vor allem als verbales Verhalten verstanden wurde. Der Unterricht geschah oftmals in Sprachlaboren, wo das Lernen auf die Wiederholung der vom Tonband gehörten Phrasen basierte; echte, spontane fremdsprachliche Kommunikation wurde auch mit dieser Methode kaum gelernt. Das Ziel war aber schon kommunikativer als früher. (Neuner 1985, 10–12; Bolten 1995, 117–118.)

Viele verschiedene, im allgemeinen wissenschaftlichen Feld erschiene Tendenzen und Orientierungen beeinflussten und beeinflussen immer noch den Sprachenunterricht, der sich im Laufe der Zeit verändert hat. Heutzutage gibt es keine einzelne Methode, die befolgt werden sollte, sondern viele Faktoren und Zielsetzungen sollen im Fremdsprachenunterricht beachtet werden. Die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit ist aber ein allgemeines Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts, das auf jeden Fall schon seit den 70er Jahren berücksichtigt wird. (Vgl. Neuner 1985, 13–15; Bolten 1995, 118.)

Kommunikationsfähigkeit heißt aber nicht nur, dass die Lernenden die betreffende Sprache sprechen und verstehen lernen, sondern wie schon oftmals früher erwähnt, spielt die Kultur der gelernten Sprache eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Bolten (1995) zitiert in seinem Artikel W. Hüllen (1992, 8) und andere Forscher der 90er Jahre, die der Meinung sind, dass die *interkulturelle Kommunikation* das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts sei (Bolten 1995, 119.). Dasselbe Ziel steht auch im finnischen Lehrplan für Fremdsprachen (siehe das Kapitel 2.3). Auch laut Huneke & Steinig (2005) geht es heutzutage im Fremdsprachenunterricht um die Fähigkeit zum Fremdverstehen im umfassenden Sinn. Der Fremdsprachenunterricht darf nicht z.B. bloße grammatische Regeln oder zu übersetzende Texte beinhalten, sondern alle sprachlichen und auch außersprachlichen Fähigkeiten sollen geübt werden, um den Lernenden den richtigen interkulturellen Verstand zu vermitteln. Das Fremdsprachenlernen muss einen ganzheitlichen

Charakter erhalten und Kontakte zur fremden Kultur verstellen. (Huneke & Steinig 2005, 174.) Jörg Roche (2001) ist derselben Meinung. In seinem Buch *Interkulturelle Sprachdidaktik* listet Roche einige Hauptcharakteristika des interkulturellen Sprachunterrichts, wie z.B. offenes und flexibles Unterrichtskonzept, Fokus auf Themen und Inhalt, Verwendung authentischer Sprache, Texte und Übungen, Berücksichtigung der Umgangssprache, begleitende Rolle der Grammatik, Aktivierung des Lerners, breite Variation der Übungstypen und Progression vom Verstehen zur aktiven Verwendung der Sprache. (Roche 2001, 111.)

Alle diese genannten Punkte ermutigen den Lernenden in der Fremdsprache zu kommunizieren. Sie beschreiben meiner Meinung nach auch ziemlich umfassend die wichtigsten Punkte der heutigen finnischen Sprachlehrerausbildung. Als ich 2011 die pädagogischen Studien absolvierte, wurden die kommunikativen Aspekte des Unterrichts stark betont. Uns als Referendaren wurde unterwiesen, die Lernenden immer dazu zu ermutigen, die deutsche Sprache so viel wie möglich zu verwenden und mögliche Fehler nicht zu sehr zu berücksichtigen. Das Hauptziel des Unterrichts war, dass die Schüler überhaupt etwas auf Deutsch sagen und nicht die grammatische Sprachrichtigkeit. Die finnischen Schüler zaudern oft, eine Fremdsprache zu verwenden, weshalb sie für die Fehler nicht bestraft werden sollten, sondern eher dazu ermuntert. Fehler wurden sogar für erwünscht gehalten.

Wir Referendare sollten auch selbst während des Unterrichts immer Deutsch verwenden und nur die Grammatik auf Finnisch unterrichten. Schon die Verwendung der deutschen Sprache war neu für mich, weil meine ehemaligen Sprachlehrer die gelernte Sprache nie selbst verwendeten. Über diese sog. Eigenkompetenz schreiben auch Ines Bose und Norbert Gutenberg (2012) und weisen darauf hin, dass der Lehrende außer den Sachkenntnissen auch die Eigenschaften eines guten Sprechers besitzen soll. Bose & Gutenberg zufolge sei Deutschunterricht also eigentlich auch *Sprechererziehung*. Im DaF-Unterricht sollen dadurch auch solche Aspekte wie Gesprächserziehung, Lautbildung, Argumentationsdidaktik, Vorleselehre, Redeübungen usw. berücksichtigt werden. (Bose & Gutenberg 2012, 203.) Der kommunikative Ansatz ist also in der finnischen Sprachlehrerausbildung tatsächlich berücksichtigt worden und die Motivierung der Lernenden, in der Fremdsprache zu kommunizieren, wird als eines der wichtigsten Ziele des heutigen DaF-Unterrichts angesehen.

Auch laut Huneke & Steinig (2005) braucht der Sprachunterricht unbedingt eine ermutigende Atmosphäre. Den Lernenden müssen immer neue Anlässe und Situationen geschaffen werden, als möglichst autonom kommunizierende, ganze Personen behandelt zu werden. Den Lernenden soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Intentionen ohne von anderen Lernenden oder dem Lehrenden gegebene Kritik oder Bewertungen zu äußern. Es muss ein erkennbares und sinnvolles Maß an Fehlertoleranz im Unterricht geben. Eine emotional positive Einstellung kann den Lernenden dabei helfen, mögliche Angst vor dem Sprechen zu vermindern. Motivierende Impulse zu sprechen kommen vor allem in kommunikativen Situationen vor, weswegen der Lehrende sich Mühe geben soll, möglichst viele solche Situationen

zu schaffen. Huneke & Steinig betonen auch die Wichtigkeit der authentischen Kommunikation mit Muttersprachlern, was für die Entwicklung der Sprechfertigkeit der Lernenden eines der besten Mittel wäre, aber in Wirklichkeit ist es nur selten möglich, solche Situationen zu organisieren. (Huneke & Steinig 2005, 133.) Doch dürfen die von Computern und Internet angebotenen Möglichkeiten nicht vergessen werden: Computer werden immer mehr im DaF- und anderem Unterricht verwendet und z.B. die sozialen Medien bieten zahlreiche Gelegenheiten für authentische Kommunikation. (Huneke & Steinig 2005, 188–190.)

Die Motivierung der Lernenden scheint das Hauptziel des Lehrenden zu sein und die Wichtigkeit des motivierenden Unterrichts darf nicht unterschätzt werden. Der kommunizierende Umgang der Lernenden miteinander und möglicherweise mit Muttersprachlern soll im Mittelpunkt stehen und die ganze Unterrichtssituation soll eine ermutigende und positive Lernatmosphäre stützen. Die Rolle des Lehrenden ist entscheidend und der Lehrende muss die Verantwortung dafür tragen.

4 Zu mündlichen Übungen im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel wird auf die mündlichen Übungen im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Die kommunikativen und interaktiven Übungen der Fremdsprachendidaktik werden zuerst präsentiert und danach wird auf die Progression der Produktivität der mündlichen Übungen eingegangen. Als letztes werden reproduktive, produktive und freie Übungen erklärt. Fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit und mündliche Sprachkenntnisse im Allgemeinen werden im Kapitel 5 vorgestellt.

4.1 Kommunikative Übungen und Übungsformen

Laut Wolfgang Pauels (2003, 303) werden mit kommunikativen Übungen solche Übungen gemeint, die sich nicht nur auf die Einübung der linguistisch-formalen Bestände der Zielsprache konzentrieren, sondern die vor allem Mitteilungen und Inhalte einüben. Diese Übungen verlangen viel von den Lernenden: sie sollen alle zuvor gelernten linguistischen Mittel so verwenden können, dass ihre Sprechabsichten anderen verständlich mitgeteilt werden können. Bei den kommunikativen Übungen stehen also nicht die grammatischen Aspekte der Sprache im Mittelpunkt, sondern Fehlerhäufungen und sprachliche Defizite sind sogar willkommen und sollen eher als eine Möglichkeit gesehen werden und nicht als eine Begrenzung. Pauels fährt fort, dass gerade der Versuch fremdsprachlicher Formulierungen, die nach einer verständlichen Mitteilung streben, zu einem direkten und nachhaltigen fremdsprachlichen Können führen können. Die inhaltsorientierte Kommunikation zwingt den Lernenden solche Ausdrücke zu verwenden, die eventuell sonst nicht gefordert würden, und gerade solche Situationen verbessern die sprachlichen Fähigkeiten.

Der Unterricht von mündlicher Kommunikation und mündlichen Übungen hat in der berufsmäßigen Diskussion in letzter Zeit wesentlich an Bedeutung gewonnen. An den Leistungen in mündlichen Übungen kann sogar über den Erfolg oder Misserfolg vom Fremdsprachenlernen entschieden werden, also die Bedeutung der mündlichen Übungen darf nicht unterschätzt werden. Jedoch braucht ein Fremdsprachenlernender auch ein solides linguistisches Fundament um seine fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit erweitern zu können. (Pauels 2003, 303.) Die Konzentration nur auf eine Seite von Sprachenunterricht genügt nicht, um in einer Fremdsprache fließend kommunizieren zu können.

Am Anfang des Fremdsprachenunterrichts sind die Kenntnisse der Schüler noch sehr gering. Pauels weist in seinem Artikel auf Cattliff & Thorne (1988), Hughes (1981) und Bach & Timm (1996) hin, die *classroom discourse* und *classroom phrases* für einen natürlichen Anfang halten, im Klassenzimmer kommunikative Äußerungen und Ausdrücke mit Kommilitonen in der Fremdsprache zu praktizieren. Diese

Äußerungen können z.B. Aufforderungen, Vorschläge, Kritik, Lob, Tadel, Wünsche, Fragen oder ähnliche alltägliche Ausdrücke sein, die man jeden Tag verwenden könnte. Das Wichtige ist, dass die Lerner die Erfahrung bekommen, dass sie bei den Lehrenden und Lernenden etwas bewirken und Handlungen durchführen können. Obwohl die Kommunikation noch gesteuert ist, sollte bei der Auswahl der Inhalte, Kontexte und Situationen das berücksichtigt werden, dass sie in irgendeiner Weise lernerorientiert sind, so dass die Lernenden motiviert bleiben und die gemachten Äußerungen in Zukunft zu einem Teil der eigenen Sprachkenntnisse werden. (Pauels 2003, 304.)

Kurzdialoge sind eine wichtige Form der kommunikativen Übungen. Kurzdialoge sind auch besonders für Anfänger geeignet, weil die Lernenden trotz vorgeschlagener sprachlicher Hilfen auch inhaltlich kreativ sein können und damit ihre eigenen Vorkenntnisse verwenden können. Normalerweise werden Kurzdialoge zusammen mit einem Partner oder einer Gruppe durchgeführt, wobei die Lernenden fremdsprachlich im Rahmen ihrer Fähigkeiten und der Situation miteinander kommunizieren. So ist es auch möglich, bei Rückfragen die Muttersprache zu verwenden und z.B. den Partner oder die Gruppe nach einem fehlenden Wort zu fragen. Dieser sog. Sprachwechsel gehört mit zur Ausbildung von Kommunikationsstrategien. (Pauels 2003, 304.)

Die Kurzdialoge entwickeln sich im Laufe des Lehrganges zu Rollenspielen, die noch mehr von den Lernenden verlangen. In Rollenspielen können z.B. Schultag, Kaufgespräche, Planung von Freizeitaktivitäten, Autopanne usw. gespielt werden. Durch Simulationen erweitern die Lernenden ihre Handlungs- und Kommunikationsspielräume und können ungefährdet verschiedene Situationen für die Wirklichkeit üben. Mit Hilfe von Simulationen lernen die Gesprächspartner u.a. Handlungen zu bewerten, sich auf Gespräche einzulassen, Überzeugungsarbeit zu leisten und Kritik zu üben, wobei sie sich mit den Diskussionsabläufen und den Strukturen von Diskussionen bekannt machen. Heutzutage können kommunikative Übungen auch durch Internet geübt werden: E-Mail und soziale Medien bieten zahllose Möglichkeiten, richtige Kontakte zu schließen und im Internet fremdsprachlich zu kommunizieren. (Vgl. Pauels 2003, 304–305.)

4.2 Interaktive Übungen und Übungsformen

Nach Susanne Duxa (2003) sprechen die Lernenden im Fremdsprachenunterricht trotz vieler Untersuchungen, die die Wichtigkeit des Sprechens als ein wesentlicher Teil der Sprachfähigkeit gezeigt haben, immer noch zu wenig. Interaktive Übungen ermuntern die Lernenden zum aktiven Teilnehmen und stellen sprachliches Miteinanderhandeln in den Mittelpunkt des Unterrichts. Der lehrerorientierte Unterricht ist anders gesagt nicht erwünscht, sondern das Ziel ist die Interaktion zwischen den Lernenden. Der Zuwachs des Anteils an Sprechen im Unterricht ist ein Ziel der interaktiven Übungen, aber für noch wichtiger wird gehalten, dass die Übungen die eigenen Interessen der Lernenden wecken und zur möglichst natürlichen und authentischen Kommunikation in der Fremdsprache ermutigen. Lernergelenkte

Kommunikation kann für ein zweites Ziel der interaktiven Übungen gehalten werden. (Duxa 2003, 305.)

Neben Pauels (2003) (vgl. Kapitel 4.1.) betont auch Duxa, dass kommunikativer Fremdsprachenunterricht immer interaktiver Unterricht sein sollte. Reines Einüben von Redemitteln reicht nicht aus, wenn die Lernenden sie nicht in richtigen Situationen verwenden können. Die interaktiven Übungen konzentrieren sich deshalb auf die gesamten Sprech- und Lernsituationen und auf den im Klassenzimmer geschehenden Erwerb von wichtigen sprachlichen Fähigkeiten. Zu interaktiven Übungen gehören auch die para- und non-verbale Ebenen der Sprache: nach Duxa spielen Intonation, Mimik und Gestik eine ebenso wichtige Rolle für eine erfolgreiche Kommunikation wie die kulturell und situativ unterschiedliche Bedeutung und Funktion von Schweigen. Das Lernen von interaktiver Sprachverwendung ist von gleicher Bedeutung wie das Lernen des dazu benötigten sprachlichen Mittels. (Duxa 2003, 306.)

Duxa unterscheidet drei verschiedene Übungsformen von interaktiven Übungen: erstens gibt es das Schließen von einseitigen oder gegenseitigen Informationslücken. In diesen Übungen erhalten die Lernenden verschiedene Teilinformationen von derselben Aufgabenstellung und teilen dann ihre Informationen mit den anderen. Um die ganze Information herauszufinden und auf die Ausgangsfrage antworten zu können, müssen sie zusammen arbeiten und ihre eigenen Teilinformationen in der Gruppe zusammentragen. (Duxa 2003, 307.)

Die zweite Übungsform interaktiver Übungen ist das gemeinsame Lösen von Problemen oder das Erarbeiten von Projekten. Auch hier besteht das Endergebnis der Aufgabenstellung oft aus Teilinformationen, die die Mitglieder der Gruppe aus verschiedenen Quellen einsammeln. Dieses Aufteilen der Gesamtaufgabe schafft auch Informationslücken, die zusammen erfüllt werden und ein erfolgreiches Ergebnis verlangt aktive Teilnahme von jedem Mitglied der Gruppe. (Duxa 2003, 307.)

Die dritte von Duxa gelistete Übungsform ist die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Simulationen. Simulationen sind eine wichtige Übungsform im Fremdsprachenunterricht, weil sie nahezu authentische Kommunikationssituationen innerhalb des Klassenzimmers ermöglichen und eine Möglichkeit, eine Brücke zwischen lehrbuchgelenkter Arbeit und freier Sprachanwendung zu schlagen bieten. Mit Simulationen können z.B. Lehrbuchtexte und -dialoge durch lebendiges Einfühlen von Charakteren authentischer gestaltet werden oder die Eigenschaften der Charaktere überzeichnet und karikiert werden, wo Konventionen bewusst gemacht werden können und auch die gemeinsamen Reflexionen aufgearbeitet werden können. Wenn die Lernenden die Interaktionssituation und die beteiligten Personen spezifizieren und die para- und non-verbale Elemente der Sprache berücksichtigen, kann das besondere Potenzial der Simulationen sich zeigen: die Berücksichtigung nicht nur des sprachlichen Mittels sondern der Emotionalität und der Leiblichkeit der Lernenden. (Duxa 2003, 307.)

Die mit einem Partner oder einer Gruppe gemachten interaktiven Übungen üben die soziale Ebene der Sprache und die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten des Lernenden. Obwohl der Computer ein wesentlicher Teil des Lebens der Lernenden sind, können dieselben Aspekte mit einem Computer nicht beachtet werden wie mit einem lebendigen Partner: Computer können keine eigenen Interessen oder Meinungen äußern, Gefühle ausdrücken oder Humor zeigen. Interaktiver Umgang braucht einen anderen Menschen. Doch können die Vorteile des Internets nicht abgesprochen werden. Im Internet können Kontakte zu anderen Lernenden oder Muttersprachlern der Zielsprache hergestellt werden und mit Hilfe von *voice-mail* und *video-conferencing* können sogar authentische Kommunikationssituationen geschaffen werden. (Duxa 2003, 307–308.)

4.3 Reproduktive, produktive und freie Übungen

In der *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (1985) haben Gerhard Neuner, Michael Krüger und Ulrich Grewer ihre Ansichten über eine Übungstypologie vorgestellt, die einen anderen Aspekt zu den in Kapiteln 4.1 und 4.2 präsentierten Typologien anbieten. Auch Neuner et al. gehen davon aus, dass ein Fremdsprachenlerner sich nicht vorrangig mit grammatischen Tabellen, Redemitteln oder Vokabellisten beschäftigen sollte, sondern die Realisation der kommunikativen Absicht des Sprechenden soll im Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt stehen. In der Praxis heißt es, dass der Lernende sich zuerst mit der verstehenden Annäherung an einen Text beschäftigen soll und danach mit der Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit zuerst mit stark steuerndem und reproduktivem Charakter. (Neuner, Krüger & Grewer 1985, 70.) Später lenken und steuern die Übungen den Lernenden immer weniger und lassen ihn die Sprache und sein sprachliches Können immer freier verwenden (Neuner et al. 1985, 97.). In diesem Zusammenhang wird sich nicht auf den verstehenden Aspekt konzentriert, sondern auf die Mitteilungsfähigkeit und auf sie einübende Übungen. Als nächstes werden reproduktive, produktive und freie Übungen in dem Maße vorgestellt, wie sie mündlichen Übungen gelten.

4.3.1 Reproduktive Übungen

Die reproduktiven Übungen sind nach der verstehenden Phase, wo der Lernende seine Verstehensleistungen entwickelt hat, die ersten mitteilenden Übungen für den Lernenden, schreiben Neuner et al. Mit den reproduktiven Übungen wird das Fundament der Mitteilungsfähigkeit erstellt. Der Lernende sucht noch nicht selbsttätig neue Redemittel, sondern sie werden ihm vorgegeben. Die Benutzung des vorgegebenen Redemittels wird dann stark durch einen festen Übungsrahmen gelenkt und verlangt noch keine großen Anstrengungen oder Benutzung eigener Vorstellungen vom Lernenden. (Neuner et al. 1985, 68–70.)

Die reproduktiven Übungen bestehen aus vielen verschiedenen Übungsformen. Die einfachsten Übungen beginnen mit sog. Satzschalttafeln, wo der Lernende von oft in

Tabellenform vorgegebenen Satzteilen ganze Sätze bilden soll. Auch Bilder können anstatt der Tabellenform verwendet werden: die vorgegebenen Wörter können z.B. unter bzw. neben einem Bild geschrieben sein, wo das Bild dem Lernenden dabei hilft, die Kommunikationssituation besser darzustellen. Dem Lernenden kann ein Bild auch so helfen, dass er ein Bild mit dem richtigen Wort oder Phrase verbinden soll und so lernt, wie die Bilder heißen oder was sie bedeuten. Der Lernende muss aber noch keine eigenen Sätze bilden oder nicht mal eigene Wörter suchen, sondern alles wird ihm vorgegeben. Die im Sprachlabor ausgeführten Übungen gehören auch zu den ziemlich einfachen Übungen: der Lernende wiederholt die vom Tonband gehörten Wörter, Sätze oder Phrasen. Am besten ist es, wenn die zu wiederholenden Äußerungen keine bloßen, absurden Äußerungen sind, sondern als sinnvoll und praxisbezogen erscheinen. Auch Intonation kann durch Wiederholung nach dem Tonband im Sprachlabor eingeübt werden. (Neuner et al. 1985, 71–78.)

Textergänzungen sind eine viel benutzte Übungsform der reproduktiven Übungen. Textergänzungen können entweder schriftlich oder mündlich durchgeführt werden, weswegen sie auch als eine Form mündlicher Übungen verstanden werden können. Mit reproduktiven Übungen werden die einzusetzenden Wörter dem Lernenden vorgegeben entweder in richtiger Form oder in anspruchsvolleren Übungen müssen sie in die richtige Form dekliniert werden. (Neuner et al. 1985, 80–81.) In textreproduktiven Übungen soll dagegen der vorgegebene Text mit Hilfe von gegebenen Stichwörtern nachgeholt werden. Auch hier können die Stichwörter entweder sehr informativ sein oder nur sehr wenig Information geben, wo der Lernende selbst mehr machen muss. Die Stichwörter können auch in Form von Bildern, Diagrammen oder anderen Graphen angegeben werden. (Neuner et al. 1985, 82–90.)

Verschiedene Ergänzungen werden in reproduktiven Übungen häufig benutzt. Der Lernende soll Sätze oder Dialoge mit vorgegebenem Redemittel weitermachen, z.B. etwas mit einem Nebensatz begründen usw. Als die letzte Form der reproduktiven Übungen nennen Neuner et al. die Dialogvariationen. Eine Situation wird z.B. bildlich vorgegeben, ein Dialogmuster liefert das Übungsvorbild und authentische Texte geben dem Lernenden das Material für die zu bildenden Dialoge, z.B. einen Dialog, wo der Lernende Uhrzeiten „am Bahnhof“ üben soll und im Buch authentische Fahrpläne der lokalen Züge angegeben werden. (Neuner et al. 1985, 94–96.)

4.3.2 Produktive Übungen

In den reproduktiven Übungen ist das Sprachverhalten des Lernenden stark gesteuert und alle Materialien werden ihm vorgegeben. Die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten des Lernenden sind sehr begrenzt und kommunikatives sprachliches Handeln wird nur simuliert, der Lernende produziert noch keine eigene Sprache. In den produktiven Übungen wird immer noch in den simulierten Situationen geblieben, aber dem Lernenden wird mehr Freiheit und Kreativität zugelassen. Die Übungen sind weniger stark gelenkt, sind zum Teil ganz offen, lassen dem Lernenden eine gewisse Wahl- oder Entscheidungsmöglichkeit und der Lernende kann sogar eigene, zugängliche

Situationen schaffen. Zu freierem Gebrauch sprachlicher Mittel gehört, dass der Lernende solche Arbeitstechniken beherrscht, so dass er fähig ist, einem Text Information zu entnehmen, sie zu ordnen und letztlich sie zu benutzen. Der Lernende soll außerdem in der Lage sein, seine eigene Meinung zu dem behandelten Problem zu formulieren, sie selbst zu fertigen und zu äußern. (Neuner et al. 1985, 97.)

In produktiven Übungen werden schon offene Dialoge durchgeführt. Der Dialog wird noch einigermaßen gesteuert, aber dem Lernenden wird wenigstens die Möglichkeit gelassen, seine Antwort zu variieren: ein bestimmtes Redemittel ist aber nicht festgelegt und den Inhalt kann der Lernende auch selbst beeinflussen. Zur Erleichterung können Satzschalttafeln oder Bilder mit Redemittelangeboten verwendet werden, aber notwendig sind sie nicht. Der offene Dialog kann z.B. als eine Verkaufssituation durchgeführt werden, wo der Lernende der Kunde ist und die Repliken des Verkäufers vorgegeben sind. Der Lernende muss den weiteren Verlauf des Verkaufsdialogs berücksichtigen und seine Repliken dem weiteren Fluss des Dialogs anpassen. (Neuner et al. 1985, 98–99.)

Mit Hilfe eines Flussdiagramms kann der Inhalt eines Textes wiederholt werden. Im Diagramm können Wörter, kurze Sätze oder Phrasen, die die Struktur und den Aufbau des Textes darstellen, des Textes stehen und auf Grund von denen soll der Lernende denselben Text mit eigenen Worten (schriftlich oder mündlich) erstellen. Eine Variante ist, dass der Lernende nicht denselben Text nachholt, sondern nach demselben im Diagramm vorgelegten logischen Aufbau und derselben Struktur einen Text mit einer Variation des Themas anfertigt. Diese thematische Variation kann z.B. anstatt der schlechten Hausbriefkästen gute Briefkästen behandeln. Ein thematischer Transfer dagegen wechselt das Thema noch mehr: der Lernende benutzt dasselbe Diagramm, aber er bringt einen Text mit einem verwandten Thema hervor, z.B. anstatt der Briefkästen geht es jetzt um Telefone. (Neuner et al. 1985, 101–104.)

Bei produktiven Übungen gibt es viele Texterstellungsübungen, in denen der Lernende auf Grund eines Hilfsmittels einen eigenen Text schreibt. Mündlich können solche Aufgaben so gemacht werden, dass der Lernende z.B. mit Hilfe der vorgegebenen Redemittel (Bilder, Illustrationen, Stichwörter, Tabellen usw.) einen Dialog zu erstellen und durchzuführen hat. (Neuner et al. 1985, 108.) Eine Form des Dialogs ist Verzweigungsdialog. Da wird ein zunächst stark vorstrukturierter Dialog vorgegeben, der eine Gelenkstelle enthält, nach der einer der Diskussionspartner den Dialog frei und ungesteuert weiterführt und beendet, wenn er will. Ein Dialog mit Gelenkstellen kann auch freier durchgeführt werden, wenn den Diskussionspartnern nichts vorgegeben wird außer den zu benutzenden Redemitteln und sie können den Dialog ganz selbstständig aus ihrem eigenen Erfahrungsbereich entstammend erschaffen. (Neuner et al. 1985, 116–119.)

4.3.3 Freie Übungen

Nach der Entwicklung der Verstehens- und Mitteilungsfähigkeiten soll der Lernende nun dazu kommen, die bis hierher gelernten Sprachkenntnisse frei zu verwenden. Es heißt aber nicht, dass er keine Hilfsmittel mehr gebrauchen müsste oder dürfte,

sondern die Kommunikationssituationen beschränken sich immer noch auf Simulationen. Die Hilfsmittel von freien Übungen sind nicht mehr ein Übungszweck, sondern sie sollen dem Lernenden bei seiner Meinungsäußerung helfen. Der Lernende soll aber flexibel von Situation zur Situation übergehen können und das früher erworbene sprachliche Können auch außerhalb des organisierten Sprachunterrichts verwenden können. (Neuner et al. 1985, 128.)

Die freien Übungen bestehen aus vielen verschiedenen Übungsformen. Redemitteltabellen sind Redemittel in einer Tabellenform, die z.B. Behauptungen über irgendein Thema enthalten und Meinungsäußerungen zur Hilfe darstellen. Der Lernende soll seine Meinung äußern und begründen und mit einem Partner darüber diskutieren. Die Diskussion ist also nicht gesteuert, sondern es wird nur Redemittelhilfe in Form von Tabellen, Illustrationen, Bildern, Diagrammen, Zeitungsanzeigen usw. vorgegeben. Es können auch nur Fragen vorgegeben sein, worauf die Lernenden nach ihren eigenen Meinungen antworten sollen. Das Thema kann auch durch Rollenspiele vorgestellt werden: verschiedene Personen können zuerst vorgestellt werden und die Lernenden sollen dann eine von ihnen wählen und die Diskussion als diese durchführen. (Neuner et al. 1985, 129–140.)

5 Lehrwerkanalyse

In diesem Kapitel wird auf die Methoden der Lehrwerkanalyse, die in dieser Arbeit als Forschungsmethode verwendet wird, eingegangen. Die Lehrwerkanalyse bietet die sinnvollsten und gebräuchlichsten Methoden für die vorliegende Arbeit an, um auf die Forschungsfragen antworten zu können.

Zuerst wird ein kurzer Überblick über die Geschichte der Lehrwerkanalyse gegeben, wonach sich auf die Verwendung der Lehrwerke im Unterricht konzentriert wird. Als letztes wird noch der Unterschied zwischen den Begriffen *Lehrwerkanalyse* und *Lehrwerkkritik* beleuchtet.

5.1 Geschichtlicher Überblick

Die Wurzeln der Lehrwerkanalyse reichen bis in die 1970er Jahre zurück. Laut Minna Maijala (2004) sind Lehrwerke innerhalb der Fremdsprachendidaktik ein relativ neuer Forschungsgegenstand und erst seit den siebziger Jahren sind sie wissenschaftlich analysiert worden. Heutzutage ist die Lehrwerkanalyse schon ein wichtiges Forschungsfeld. Noch in den sechziger Jahren herrschte eine „weitgehend kritiklose Lehrbuchgläubigkeit“ vor und die pädagogische und lernpsychologische Forschung konzentrierte sich lieber auf die fachdidaktische Theorie, wobei das Lehrwerk unerforscht blieb. Während der Nachkriegszeit unterstützte die gesellschaftliche Situation die Lehrwerkforschung im Bereich der Fremdsprachen nicht: Fremdsprachenunterricht wurde nur in höheren Schulen angeboten, was nur für eine kleine, privilegierte Gruppe der Schüler galt. Deshalb gab es keinen Bedarf an Lehrwerkanalyse. (Maijala 2004, 43; Neuner 1994, 9.)

Heute lernt aber jeder Schüler mindestens eine Fremdsprache in der Schule, und in Finnland können die Schüler insgesamt sogar vier oder fünf Sprachen während der Grundschule und der gymnasialen Oberstufe lernen. Sprachenunterricht im Allgemeinen hat sich im Laufe der Zeit viel verändert und Lehrwerkanalyse ist ein notwendiger Teil der Fremdsprachenforschung geworden. Verschiedene Unterrichtsmaterialien haben Schulen und Lehrer erreicht und sie werden im Unterricht als eine neue und nötige Gelegenheit wahrgenommen. Weil u. a. Computerprogramme und Internet den Unterricht immer mehr beeinflussen, muss der Fremdsprachenunterricht seiner Zeit folgen können und sich immer weiter entwickeln. Deswegen kann die Lehrwerkanalyse heute für besonders wichtig gehalten werden; auch die Lehrwerke müssen in dieser Zeit der Digitalisierung aktuell und interessant bleiben. (Maijala 2004, 43.)

5.2 Lehrwerke im Unterricht

Zwischen den Begriffen Lehrbuch und Lehrwerk ist ein Unterschied zu sehen. Mit *Lehrbuch* wird ein einzelnes Buch mit verschiedenen im Lehren und Lernen benötigten Hilfsmitteln wie z.B. Texten, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular usw. gemeint. Das Lehrbuch besteht aus einem Teil und alles ist zwischen zwei Buchdeckeln zu finden. Mit *Lehrwerk* dagegen wird ein aus mehreren Teilen bestehendes Werk gemeint. Ein Lehrwerk enthält Teile mit verschiedenen didaktischen Funktionen, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, grammatischem Beiheft und auditiven (z.B. Tonband) und visuellen (Wandbilder, Diaserien, Filme, Videobänder usw.) Medien, deren Benutzung in Lehrerhandreichungen erläutert wird. (Neuner 2003, 399.) Das in dieser Arbeit untersuchte Material besteht aus Lehrbüchern und deren Übungen ohne andere Medien oder Mittel.

Lehrbücher und Lehrwerke spielen im Allgemeinen eine unbestreitbare Rolle im Schulunterricht und vor allem im Fremdsprachenunterricht. Auch in dieser Zeit mit vielen unterschiedlichen Medien hat das Lehrbuch als ein wichtiges Lehr- und Lernmittel in Schulen durchgehalten. (Maijala 2002, 43–44.) Andere im Schulunterricht benutzten Medien, wie z.B. das Internet als ein wichtiges Element für heutige Schüler und Studenten, ergänzen solche Lücken, die das Lehrbuch nicht füllen kann. Ein Problem mit den klassischen Lehrbüchern ist z.B. die Aktualität, die schnell nachlässt, aber die mit Hilfe von anderen Medien verbessert werden kann. (Krumm 2010, 1216.)

Die in dieser Arbeit untersuchten Lehrwerkreihen sind beide an Anfänger gerichtet und laut Häkkinen (2002) sind die an Anfänger gerichteten Lehrwerke von großer Bedeutung. Häkkinen erläutert, dass die Lehrbücher besonders wichtig für die Lernenden sind, die ein Fach erst anfangen und noch keine Grundkenntnisse besitzen. (Häkkinen 2002, 11.) Die Traditionen der Lehrbücher sind üblicherweise lang und die Erfahrungen der ehemaligen Lehrer haben bedeutend den Inhalt der Bücher beeinflusst; zum Beispiel das, was gelernt wird und in welcher Reihenfolge. Im Laufe der Zeit sind die Lehrbücher die Grundlage des schulischen Unterrichts geworden, worauf die Lernenden ihre Kenntnisse basieren können. (Häkkinen 2002, 87–88.) Besonders am Anfang des Fremdsprachenstudiums basiert der vom Lehrenden gegebene Unterricht oft auf dem Lehrwerk und z.B. unter erwachsenen Lernenden kann auch selbstständig, ohne an den Unterricht teilzunehmen, gelernt werden. In diesen Situationen ist das Lehrwerk das einzige Hilfsmittel, um die Sprache zu lernen und auch da ist seine Bedeutung nicht anzuzweifeln.

Im Lehrwerk werden die Bestimmungen des Lehrplans wie mit Hilfe von keinem anderen Unterrichtsmittel verwirklicht. Es legt die Unterrichtsziele seiner Zielgruppe fest, es deutet die zu benutzenden Lehrstoffe aus, bringt sie in eine abgestufte und koordinierte Lehrprogression und gibt Hinweise dazu, wie die gelernten Sachen geprüft werden können. Das Lehrwerk ist ein bedeutender Faktor bei der Verwirklichung des Lehrplans, laut Neuner sogar „der ‚heimliche Lehrplan‘ des Unterrichts“. (Neuner 2003, 399–400.) Neuner setzt fort, dass das Lehrwerk auch die

Unterrichtsverfahren bestimme, die Unterrichtsphasen (Einführung, Übung, Anwendung usw.) einteile, die Sozialformen des Unterrichts (z.B. Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) regele und Anweisungen zu Auswahl und Einsatz der Unterrichtsmedien gebe (Neuner 2003, 400.). Der Lehrer kann anders gesagt nur dem Lehrwerk folgen und keine weiteren Anstrengungen sind unbedingt nötig. Das ist aber laut einer (schon älteren) Untersuchung von Matti Koskeniemi und Erkki Kormulainen (1983) das Problem des Lehrwerks: die Lehrer vergrößern nur selten den in Lehrbüchern vorgegebenen Spielraum in ihrem Unterricht und laut der Untersuchung dominieren die Lehrbücher den Unterricht schon dermaßen, dass die Entwicklung der eigenen Ideen von Schülern gestört wird (Krumm 1994, 24.).

Wenn kein Lehrplan vorhanden ist, rücken laut Krumm (2010) die Lehrwerke gelegentlich an seine Stelle und stellen die zu befolgenden Leitlinien für den Unterricht dar. Z.B. im Bereich der Erwachsenenbildung, die auch in dieser Arbeit zu untersuchen ist, sind keine Lehrpläne festgelegt. Doch gibt es die Niveaustufenbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR), die für Richtlinie des ohne Lehrpläne durchgeführten Unterrichts gehalten werden können. (Krumm 2010, 1215.) Oft haben aber die erwachsenen Lernenden keine konkreten, evaluierbaren Erwartungen oder Ziele in ihren Studien und üblicherweise werden keine Prüfungen gehalten, auf Grund deren die Lernenden in das richtige Niveau gestellt werden könnten. In der Erwachsenenbildung ist die normale Anwendung, dass die Entwicklung der Lernenden nicht evaluiert wird und dass keinem Lehrplan gefolgt wird. In der Erwachsenenbildung sind also die Lehrwerke von besonders großer Bedeutung, da sie die einzigen Hilfsmittel des Lehrers sind.

Wie mit anderen Worten schon erwähnt wurde, steht das Lehrwerk im schulischen Fremdsprachenunterricht zwischen dem Lehrplan, der Lehrsituation und den Lernenden bzw. der Lerngruppe (Neuner 1994, 8–9.). (Siehe die Abbildung 3.)

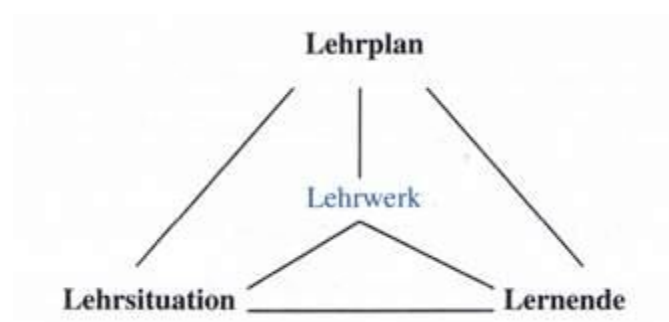


Abbildung 3. Die Beziehungen der Faktoren im Unterrichtsgeschehen (Neuner 1994, 9.).

Maijala (2004) beschreibt das Lehrwerk mit Hilfe von derselben Figur als ein „Netz“ mit eng miteinander verknüpften Faktoren, die auf die Lehrwerkgestaltung einwirken und wechselseitig zusammenwirken (Maijala 2004, 45.). In einem Lehrwerk können nicht nur die Bedürfnisse der Lernenden, die Bedingungen des Lehrplans oder die Interessen der Lehrenden berücksichtigt werden, sondern ein Lehrwerk muss allen

genannten Faktoren gerecht werden. Obwohl die Bedeutung des Lehrwerkes anerkannt worden ist, ist seine Aufgabe nicht leicht. Das Lehrwerk steht zwischen einflussreichen Faktoren und muss sie alle berücksichtigen.

Obwohl das Lehrwerk schon wenigstens 50 Jahre wissenschaftlich untersucht worden ist und trotz der zentralen Stellung des Lehrwerks im Unterricht, gibt es immer noch keine leitende „Theorie des Lehrwerks“. Die wichtigsten fachdidaktischen und methodischen Konzeptionen finden in Lehrwerken statt und auch laut Neuner bestimmt das Lehrwerk wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht vorgeht. (Neuner 1994, 8–9.) Aus diesen Gründen ist es erforderlich, Lehrwerke zu untersuchen, um immer bessere Lehrwerke anbieten zu können und bessere Lernergebnisse zu erreichen.

5.3 Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

Innerhalb der Lehrwerkforschung können zwei verschiedene Bereiche unterschieden werden: Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik. In der *Lehrwerkanalyse* wird auf die verschiedenen Aspekte der Unterrichtsmaterialien konzentriert, zum Beispiel auf den landeskundlichen, linguistischen, gesellschaftlichen oder methodischen Aspekt. (Neuner 1994, 15–16.) In der Lehrwerkanalyse wird davon ausgegangen, dass die Lehrwerke durch verschiedene Instanzen, wie z.B. Schule, Gesellschaft und Wissenschaft, beeinflusst werden (Maijala 2004, 44.). Auch die Wirkung und Funktion von Lehrmaterialien in der Unterrichtssituation fallen in den Bereich der Lehrwerkanalyse (Neuner 2003, 400.). Lehrwerkanalyse operiert anders gesagt auf einer eher allgemeinen Ebene ohne sich auf kleine Einzelheiten zu konzentrieren.

In der *Lehrwerkkritik* dagegen wird untersucht, wie geeignet ein Lehrwerk für eine bestimmte Lernergruppe ist, die bestimmte Zielsetzungen zu verfolgen hat und die unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet werden soll. Das Ziel der Lehrwerkkritik ist es, eine Kriterienliste zu erschaffen, mit deren Hilfe ein Lehrwerk nach festgelegten Kriterien beurteilt werden kann und möglicherweise zielgruppenorientierter ausgearbeitet werden könnte. (Neuner 1994, 17.) Neuner (2003, 400) ergänzt noch, dass die Lehrwerke ihre bestimmten Zielsetzungen vom Lehrplan bekommen und mit der Lehrwerkkritik wird geprüft, ob ein Lehrwerk die im Lehrplan festgelegten Aufgaben erfüllen. Die Unterschiede zwischen Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik sind aber nicht immer sehr leicht zu erkennen. In dieser Arbeit wird jedoch vor allem wegen der Betrachtung des Lehrplans zu den Übungen der untersuchten Lehrwerke mit den Aspekten der Lehrwerkkritik weitergegangen, weswegen diese Arbeit sich eher mit Lehrwerkkritik als mit Lehrwerkanalyse beschäftigt.

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass die Lehrwerkanalyse und ihre Methodik als Forschungsgebiet schon lange unter ständiger Diskussion und Entwicklung gestanden haben. Die zentrale Rolle des Lehrmaterials im Fremdsprachenunterricht bestreitet aber niemand und immer neue Richtlinien zu einem „idealen“ Lehrbuch werden erfunden. (Maijala 2004, 44.) Wie das perfekte Schulbuch aber aussehen sollte, kann

nicht einfach oder abschließend beschrieben werden. Die Zielgruppen haben verschiedene Motive und Sprachkenntnisse, die im Lehrwerk berücksichtigt werden sollen und die Lernstrategien können aus vielen verschiedenen Teilbereichen bestehen. Viele verschiedene Übungen sollen in den Lehrwerken berücksichtigt werden, weil die Lernenden mit verschiedenen Lernmitteln die besten Lernresultate bekommen. Die besten Schulbücher sollen anders gesagt alle Lehrwerkbenutzer beachten und die Texte und Übungen sollen vielen verschiedenen Verwendungszwecken angepasst werden können. Wie früher erwähnt wurde, muss mit den in der Schule benutzten Lehrwerken auch den Lehrplan befolgt werden, was in der Erwachsenenbildung nicht nötig ist. Wie ist das in den Lehrwerken zu sehen? Werden die Möglichkeiten des lehrplanfreien Deutschunterrichts genutzt oder werden die Übungen denselben Formen angepasst? Gibt es verschiedene Übungen für verschiedene Lernende oder ist eine bestimmte Übungsform begünstigt worden? U.a. mit diesen Fragen wird als nächstes die Analyse dieser Arbeit durchgeführt.

6 Vermittlung von Sprechfertigkeit im Lehrwerk *Einverstanden! 1-3*

In diesem Kapitel wird zuerst das Lehrwerk *Einverstanden! 1-3* vorgestellt, seine Ziele erläutert und es wird ein Überblick über das Lehrwerk als eine Ganzheit gegeben. Danach wird sich auf die mündlichen Übungen dieser Lehrwerkreihe konzentriert, die zuerst möglichst vielfältig beschrieben werden. Danach werden sie mit Hilfe von den theoretischen Grundlagen, die früher in dieser Arbeit erklärt wurden, kategorisiert und analysiert.

6.1 Das Lehrwerk *Einverstanden! 1-3*

Das Lehrwerk *Einverstanden! 1-3* ist von Pauli Kudel und Mari Kyyhkynen geschrieben und von Otava verlegt worden. Diese Lehrwerkreihe ist an erwachsene Lernende gerichtet und besteht aus insgesamt drei Büchern. Die Bücher beinhalten sowohl die Textlektionen als auch die Übungen, keine einzelnen Übungsbücher sind erhältlich. Nach den Autoren bietet die *Einverstanden!*-Lehrwerkserie ein „*hinreißendes Paket von sowohl den Grundlagen der deutschen Sprache als auch von der Landeskunde und der deutschen Kultur*“. Die Benutzer dieser Lehrwerkreihe müssen keine Grundkenntnisse der deutschen Sprache haben, sondern das Buch fängt von den Grundlagen an. (Kudel & Kyyhkynen 2003, 4.) In den Büchern werden der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und dessen sechs Stufen angewandt: das zweite Buch entspricht den Stufen A2-B1 und das dritte Buch der Stufe B1 (Kudel & Kyyhkynen 2004, 4; 2006, 3.).

Die zwei ersten Bücher beinhalten 14 Lektionen und das dritte Buch 10 Lektionen. In den Büchern spielt ein finnischer *Niklas Lund*, der im ersten Buch nach Deutschland und Österreich reist, die Hauptrolle. Er bekommt eine Arbeit in Basel, in der Schweiz am Ende des ersten Buches und im zweiten Buch geht es um sein Leben und seine Arbeit in einem Krankenhaus in Basel. Am Ende des zweiten Buches bekommt er einen Studienplatz an der Universität Hamburg, worum es im dritten Buch geht. Die Lektionen sind größtenteils Dialoge und die Themen beschäftigen sich mit für einen erwachsenen Deutschlernenden aktuellen Sachen: das Reisen wird umfangreich behandelt und u.a. das Arbeitsleben, die romantischen Beziehungen und das Kinderkriegen werden berücksichtigt. Auf einige gesellschaftliche Phänomene, wie Immigration, Klimaänderung und Wiederaufbereitung, wird auch eingegangen. Das Wörterverzeichnis folgt direkt dem eigentlichen Text. Die verschiedenen Artikel haben in den Wörterverzeichnissen eine eigene Farbe, womit sie vor allem für Anfänger leichter zu erkennen sein können. Nach dem Wortschatz sind in vielen Fällen Redemittel für das in der Lektion behandelte Thema gegeben, wie z.B. Wochentage, Feiertage, Krankheiten usw. Am Ende jedes Buches gibt es einen zusammenfassenden Grammatikteil und ein alphabetisches Wörterverzeichnis.

Die Bücher wecken Interesse, weil viele Farben und Bilder benutzt worden sind. Die Autoren weisen auch darauf hin, dass die Benutzung von vielen authentischen Bildern echte Stimmungen von den behandelten Orten übermitteln (Kudel & Kyyhkynen 2003, 4; 2004, 4; 2006, 3.). Die Übungen dieser Lehrwerkreihe sind unter einem Titel eingeordnet worden, wodurch die verschiedenen Übungstypen auffallen. Am Anfang jedes Buches ist ein *Umsteigen, bitte!* -Teil, d.h. einige Übungen vor den eigentlichen Lektionen, wo die in den vorigen Büchern durchgegangenen Sachen wiederholt werden. Im ersten Buch werden einige Übungen zur deutschen Aussprache und Zahlen vorgelegt, die in den Textlektionen nicht mehr betont werden. Die Übungen fangen mit einem *Auf die Plätze!* -Teil an, wo den Lernenden das Thema der zu behandelnden Lektion bekannt gemacht wird. In den *Und jetzt los!* -Übungen werden der Inhalt der Texte und der Wortschatz geübt und im *Nur noch weiter!* -Teil werden die grammatischen Strukturen der deutschen Sprache eingeübt. Die Sprechstrategie-, Hochrechnungs- und Beobachtungs-, Hörverständnis- und mündliche Paarübungen fallen durch ein Symbol auf.

Nach den Autoren sind die Übungen vielfältig und abwechslungsreich. Es gebe viele Hörverständnis- und mündliche Übungen, die die Lernenden dazu ermutigen, möglichst viel eigene Sprache zu produzieren. Auch die Landeskunde werde auf eine aktivierende Weise beigebracht. (Kudel & Kyyhkynen 2003, 4; 2004, 4; 2006, 3.) Übungen gibt es relativ viel und sie entwickeln den Faden der Texte weiter. Es gibt auch Lieder und kurze Leseverständnistexte, in denen das Thema näher bearbeitet wird. Wenigstens eine grammatische Struktur wird in jeder Lektion vorgestellt. Im dritten Buch sind die Texte der Lektionen deutlich länger als in den zwei ersten Büchern und Übungen, besonders Leseverständnis- und grammatische Übungen, enthält das dritte Buch mehr als die zwei ersten. Die Aufgabenstellungen sind in allen Büchern auf Finnisch gegeben.

Als Ganzes ist das Lehrwerk *Einverstanden! 1–3* deutlich für den Geschmack von Erwachsenen entworfen worden. Besonders bei der Themenwahl sind die Interessen der Erwachsenen berücksichtigt worden und vor allem ist Reisen als Thema betont worden, da Erwachsene oft deshalb eine Sprache lernen wollen. Die mündlichen Sprachkenntnisse sind laut den Autoren besonders beachtet worden, was den erwachsenen Lernenden normalerweise das Ziel des Deutschlernens ist. Als nächstes werden die mündlichen Übungen genauer unter die Lupe genommen und es wird geprüft, wie sie in Wirklichkeit berücksichtigt worden sind.

6.2 Anzahl der mündlichen Übungen in *Einverstanden!* 1–3

In diesem Kapitel werden die mündlichen Übungen von *Einverstanden!* zuerst numerisch betrachtet und danach kategorisiert. Die theoretischen Grundlagen, die in der Kategorisierung berücksichtigt worden sind, sind in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 4 veranschaulicht worden.

Sowohl in diesem Kapitel als auch in Kapitel 7, wo das Lehrwerk *Kurz und Gut* behandelt wird, werden nur solche mündliche Übungen berücksichtigt, die in der deutschen Sprache durchgegangen werden sollen. Im Lehrwerk *Einverstanden! 1–3* befinden sich relativ viele auf Finnisch durchzugehende Übungen, besonders in den ersten Büchern. Weil sie nicht die deutschen mündlichen Sprachkenntnisse einüben, werden sie in der vorliegenden Arbeit ausgelassen. Auch die bloßen Ausspracheübungen, in denen Wörter oder Silben mündlich lediglich wiederholt werden, werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Alle anderen mündlichen Übungen werden kategorisiert und analysiert.

Im Lehrwerk *Einverstanden!* sind mündliche Übungen in fast jeder Lektion zu finden, was in der Abbildung 4 (auf der Seite 35) veranschaulicht wird. In zwei Lektionen sind die mündlichen Sprachkenntnisse nicht berücksichtigt worden, aber in anderen Lektionen befinden sich 1–7 mündliche Übungen und der Durchschnitt ist 3 mündliche Übungen in einer Lektion. Die Schwankung zwischen den Lektionen ist nicht sehr groß: 7 mündliche Übungen gibt es in nur einer Lektion (Lektion 4 im Kurs 1), 6 mündliche Übungen in zwei Lektionen (Lektionen 3 und 7 im Kurs 3) und anderenfalls sind 1–5 mündliche Übungen pro Lektion vorhanden.

Die Progression der mündlichen Übungen wird in der Abbildung 4 vorgeführt: die Anzahl der reproduktiven Übungen verringert sich deutlich im Laufe der Kurse, wobei die Anzahl der freien Übungen steigt. Die produktiven Übungen verlieren im zweiten Kurs an der Zahl, aber sie sind im ersten und dritten Kurs stark repräsentiert; die deutliche Mehrheit der mündlichen Übungen ist produktiv. Die produktiven Übungen machen 52,6% von allen mündlichen Übungen in dieser Lehrwerkreihe aus, wobei die reproduktiven Übungen 24,6% und die freien Übungen 22,8% von der Gesamtmenge der mündlichen Übungen ausmachen. Insgesamt gibt es 113 mündliche Übungen in dieser Lehrwerkreihe, wovon 59 produktive, 28 reproduktive und 26 freie Übungen sind. Die Gesamtanzahl von mündlichen Übungen bleibt in den Kursen ziemlich unverändert und variiert von 31 bis 38 Übungen.

Kurs	Lektion	Reproduktive Übungen	Produktive Übungen	Freie Übungen	Mündliche Übungen insgesamt
1	1	1			1
	2	4			4
	3		1		1
	4	4	3		7
	5	2	2		4
	6		1	2	3
	7	2	1	1	4
	8	1	1	1	3
	9		4		4
	10		1		1
	11		2	1	3
	12	3	2		5
	13		4		4
	14				0
		ins. 17	ins. 22	ins. 5	ins. 37
2	1	2			2
	2	2	1	2	5
	3	1	1		2
	4	1	1		2
	5	1	1		2
	6		2	3	5
	7		1		1
	8	1	1		2
	9		1		1
	10		3		3
	11		1	1	2
	12		1	2	3
	13				0
	14	1	1		2
		ins. 9	ins. 14	ins. 8	ins. 31
3	1		2	1	3
	2	1	3		4
	3		5	1	6
	4		1	1	2
	5		1	3	4
	6	1	2	1	4
	7		5	1	6
	8		2	1	3
	9		1	2	3
	10		1	2	3
		ins. 2	ins. 23	ins. 13	ins. 38
		Reproduktive Übungen insgesamt: 28	Produktive Übungen insgesamt: 59	Freie Übungen insgesamt: 26	Alle mündliche Übungen insgesamt: 113

Abbildung 4. Die Kategorisierung der mündlichen Übungen in reproduktive, produktive und freie Übungen in *Einverstanden! 1-3*.

6.3 Kategorisierung der mündlichen Übungen in *Einverstanden! 1–3*

In Kapitel 4 wurden verschiedene Kategorisierungen der mündlichen Übungen vorgestellt. Die mündlichen Übungen der Lehrwerkreihe *Einverstanden! 1–3* sind in diesem Kapitel in reproduktive, produktive und freie Übungen kategorisiert worden (vgl. die Abschnitte 4.3.1, 4.3.2 und 4.3.3), was auch in der Abbildung 4 dargelegt worden ist. Innerhalb dieser drei Kategorien werden die mündlichen Übungen noch genauer in verschiedene Übungstypen eingeteilt. Die kommunikativen und interaktiven Aspekte der mündlichen Übungen dieser Lehrwerkreihe werden als letztes betrachtet.

6.3.1 Reproduktive Übungen

Reproduktive Übungen errichten die sprachlichen Grundlagen mit stark gesteuerten Übungen und vielen vorgegebenen Hilfsmitteln. Die Lernenden müssen keine eigene Sprache erschaffen, sondern alles wird ihnen vorgegeben. (Vgl. den Abschnitt 4.3.1.) Reproduktive Übungen sind in dieser Lehrwerkreihe nicht sehr stark repräsentiert. Im ersten Buch sind 17 reproduktive Übungen und deren Anzahl verringert sich bedeutend in den zwei letzteren Büchern: im zweiten Buch gibt es 9 und im dritten Buch nur noch zwei reproduktive Übungen. (Siehe die Abbildung 4.) Die Gesamtmenge reproduktiver Übungen bleibt in diesem Fall bei 28 Übungen von allen 113 mündlichen Übungen. Wie früher erwähnt wurde, bilden die reproduktiven Übungen 24,8% der mündlichen Übungen in diesem Lehrwerk. Weil die Lehrwerkreihe an erwachsene Anfänger gerichtet ist, kann die negative Progression der reproduktiven Übungen sich daraus erklären: am Anfang sind die Sprachkenntnisse der Lernenden noch sehr gering und mit den reproduktiven Übungen wird erst das Fundament der Mitteilungsfähigkeiten gegründet. Im Laufe der Kurse vermehren sich die Sprachkenntnisse, wobei der Bedarf an reproduktiven Übungen sich verringert.

In den reproduktiven Übungen sind einige verschiedene Übungstypen zu unterscheiden. In mehreren reproduktiven Übungen dieser Lehrwerkreihe wird den Lernenden ein Muster vorgegeben, wonach sie Sätze oder Phrasen bilden sollen. Z.B. in der Übung 6b in der Lektion 4 im Kurs 1 sollen nach dem gegebenen Muster Sätze und Fragen gebildet werden: *„Ergänze die Wochentage im Festivalkalender des Watzmann-Festivals. Frag Sepp Paulaner nach dem Muster, an welchem Tag sich die Konzerte stattfinden und um wie viel Uhr sie beginnen.“* (Kudel & Kyyhkynen 2003, 54, Übersetzung von der Verfasserin⁴). Als Beispiel sind folgende Sätze vorgegeben: *„Wann ist das Konzert von Konstantin Wecker? Um wie viel Uhr? / Wann beginnt das Konzert von Hannes Wader? Ist das Konzert von Wolfgang Ambros am*

⁴ Die Aufgabenstellungen in diesem Lehrwerk sind auf Finnisch geschrieben worden, weswegen alle von *Einverstanden! 1–3* als Beispiele genannten Übungen in diesem Kapitel von der Verfasserin übersetzt worden sind. Die Beispiele, die in den Übungen vorgegeben worden sind, sind ohne eine weitere Bemerkung im behandelnden Lehrwerk auf Deutsch erwähnt worden.

Montag?“ (Kudel & Kyyhkynen 2003, 54.). Hier sollen die Lernenden die Wochentage schriftlich in eine Tabelle einsetzen, wo die Information über die Konzerte eingegeben worden ist. Im mündlichen Teil dieser Übung fragen die Lernenden nach der in der Tabelle gegebenen Information, wo sie auch die Antworten finden. Der stark lenkende Charakter der reproduktiven Übungen erfüllt sich in diesen Übungen, wo die Lernenden eine Struktur nach dem gegebenen Muster wiederverwenden sollen, weswegen sie besonders kennzeichnend für den Anfang des Deutschstudiums sind.

Diese sich nach einem Muster wiederholenden Übungen gibt es in diesem Lehrwerk 9 von insgesamt 28 reproduktiven Übungen, d.h. 32,1%, weswegen sie eine bedeutende Übungsart sind. Als ein zweites Beispiel für diesen Übungstyp kann z.B. die Übung 1b in der Lektion 1 im Kurs 2 genannt werden: *„Erzähle, was du in einen Koffer einpackst. Der nächste Lernende sagt zuerst all die schon genannten Sachen und fügt eine neue Sache in der Liste hin.“* Als Beispiel ist das folgende Muster vorgegeben: *„Ich packe in den Koffer ... ein. –Ich packe in den Koffer ... und ... ein.“* (Kudel & Kyyhkynen 2004, 14.). Die Aufgabe der Lernenden ist es, den Wortschatz der Lektion zu benutzen, keine großen Anstrengungen werden verlangt. Viele Hilfsmittel sind vorhanden, womit lange und nützliche Sätze gebildet werden können und der Wortschatz dieser Lektion bekannt gemacht werden kann.

Die deutliche Mehrheit der reproduktiven Übungen in *Einverstanden! 1–3* bildet ein Übungstyp, wo zuerst eine grammatische / lexikalische Struktur schriftlich ausgefüllt werden soll oder vorgegeben wird, wonach die Lernenden die Übung noch laut durchlesen sollen. Übungen dieser Art verlangen mündlich keine großen Anstrengungen von den Lernenden, weswegen sie unter reproduktive Übungen zu ordnen sind. Als Beispiel dient die Übung 3b in der Lektion 8 im Kurs 1: *„Formuliere vier Fragen auf Deutsch mit den Wörtern, die in der Übung 3a gegeben sind und schreibe auch die Antworten. Stelle deinem Partner dann die Fragen.“* (Kudel & Kyyhkynen 2003, 109.). Obwohl die Lernenden hier ganze Sätze bilden müssen, wo viele grammatische und lexikalische Sachen beachtet werden müssen, ist der mündliche Teil dieser Übung sehr einfach: der Lernende soll nur das gegebene, oder in diesem Fall, das selbst geschriebene Redemittel laut auf Deutsch lesen. Die Übung als Ganzes verlangt relativ ausführliche Sprachkenntnisse von den Lernenden, aber mündlich geht es um einen sehr einfachen Übungstyp. Diese Übungen werden in der vorliegenden Arbeit als durchzulesende Übungen bezeichnet.

Insgesamt 50,0% aller reproduktiven Übungen sind durchzulesende Übungen, was 14 von allen 28 Übungen bedeutet. Zu den durchzulesenden Übungen werden in diesem Lehrwerk auch solche Übungen gezählt, die die deutschen Zahlen einüben. In diesen Übungen werden Zahlen oder Uhrzeiten vorgegeben, die die Lernenden laut auf Deutsch sagen sollen. Die kommunikative Aktivierung der Sprachkenntnisse steht in diesen Übungen nicht im Vordergrund und der mündliche Teil dieser Übungen ist sehr gering. Weil sie aber mündlich auf Deutsch durchgeführt werden, üben sie die deutsche Aussprache ein und können unter reproduktive und durchzulesende Übungen kategorisiert werden. Z.B. in der Übung 8b in der Lektion 4 im Kurs 1

werden die Uhrzeiten eingeübt: „Übe die folgenden Uhrzeiten mit deinem Partner. Du verwendest die gesprochene und dein Partner die offizielle Sprache.“ (Kudel & Kyyhkynen 2003, 56.). Verschiedene digitale Uhrzeiten sind vorgegeben worden, z.B. 8:30, 11:45 und 23:25, die auf zwei verschiedene Weisen ausgedrückt werden sollen. Die Schwierigkeit dieser Übung liegt in den deutschen Zahlen und Konventionen, nach denen die deutschen Uhrzeiten gebildet werden und nicht in anspruchsvollen mündlichen Aspekten. Mit diesen mechanischen Übungen wird aber die Grundlage der mündlichen Sprachkenntnisse gelegt, was als Ziel der reproduktiven Übungen verstanden werden kann.

Außer diesen zwei Übungstypen, den durchzulesenden und nach einem Muster durchzuführenden Übungen, sind andere Übungstypen in dieser Lehrwerkreihe sehr schwach repräsentiert. Andere reproduktive Übungstypen enthalten nur 5 Übungen, in denen Sätze gebildet, auf verschiedene Äußerungen reagiert und der eigene Name buchstabiert werden soll. Anderenfalls bestehen die reproduktiven Übungen in dieser Lehrwerkreihe aus den zwei genannten Übungstypen, die die einfachen Grundlagen der deutschen Sprache einüben.

6.3.2 Produktive Übungen

Produktive Übungen verlangen mehr von den Lernenden als die reproduktiven Übungen. Produktive Übungen sind teilweise stark gesteuert, aber nicht alles wird den Lernenden vorgegeben. Die Übungen sind teilweise sogar offen, was den Lernenden viele Ausdrucksmöglichkeiten und Freiheit zulässt. Die Lernenden müssen eigene Sprache schaffen und verwenden können, obwohl die Sprachsituationen noch Simulationen sind. Im Allgemeinen sind die produktiven Übungen anspruchsvoller und weniger gelenkt als die reproduktiven Übungen. (Vgl. den Abschnitt 4.3.2.)

Die produktiven Übungen bilden die deutliche Mehrheit der mündlichen Übungen im Lehrwerk *Einverstanden! 1–3*. Wie in der Abbildung 4 zu sehen ist, sind insgesamt 59 von allen 113 mündlichen Übungen produktiv, was 52,2% bedeutet. Im ersten Buch gibt es 22, im zweiten 14 und im dritten Buch 23 produktive Übungen. Die Verminderung im zweiten Buch betrifft alle mündlichen Übungen: die Gesamtmenge mündlicher Übungen im ersten Buch ist 37 und im dritten 38, wogegen sie im zweiten Buch nur 31 ist.

Produktive Übungen üben die mündlichen Sprachkenntnisse kommunikativer ein als reproduktive Übungen. Zu den produktiven Übungen gehören häufig z.B. Kurzdialoge und Übungen, wo der Inhalt eines Textes wiederholt wird. (Vgl. den Abschnitt 4.3.2.) Diese Übungstypen sind auch in *Einverstanden! 1–3* berücksichtigt worden. Die knappe Mehrheit der produktiven Übungen in dieser Lehrwerkreihe besteht aber aus Übungen, in denen Fragen entweder gestellt oder beantwortet werden sollen, wie die Abbildung 5 (auf der Seite 39) darstellt. 18 von allen 59 produktiven Übungen ermutigen den Lernenden eigene Fragen zu einem vorgegebenen Thema zu stellen oder die Fragen des Partners bzw. die im Buch vorgegebenen Fragen zu beantworten. Ein Beispiel ist die Übung 6b in der Lektion 10 im Kurs 2: „Frage deinen Partner nach dem heutigen Datum oder andere Fragen, die mit einem Datum

beantwortet werden müssen.“. Als Beispiele sind folgende Fragen vorgegeben worden: „–Der Wievielte ist heute? –Den Wievielten haben wir morgen? –Der Wievielte ist übermorgen? usw.“. (Kudel & Kyyhkynen 2004, 149.) Die Anstrengungen der Lernenden steigen hier nicht sehr hoch, aber die Antworten müssen sie trotzdem selbst erstellen. Die Redemittel, die in dieser Übung gebraucht werden, sind nicht vorgegeben, weswegen diese Übung als produktive Übung einzuordnen ist. Die Übung 4 in der Lektion 3 im Kurs 3 kann als zweites Beispiel genannt werden: „Stelle die Fragen deinem Partner auf Deutsch. Er beantwortet mit ganzen Sätzen.“. Nach der Aufgabenstellung sind acht Fragen über die Lektion gestellt, z.B. „Was gefällt Christine in der Gegend?“ oder „Was für Leute sieht Ilka auf der Straße?“. (Kudel & Kyyhkynen 2006, 55.) Die Lernenden sollen die richtigen Antworten im Text suchen und sie mit eigenen ganzen Sätzen umformulieren. Ihnen werden Hilfsmittel in Form von Fragen gegeben, aber die Antworten sollen sie selbst erfinden.

Fragen stellen / antworten	18
Den Inhalt auf Deutsch erzählen	16
A-B-Dialog	14
Sätze bilden	6
Simulation	2
Dialog	2
Andere	1
Insgesamt	59

Abbildung 5. Kategorisierung der produktiven Übungen im Lehrwerk *Einverstanden!* 1–3.

Übungen, wo der Inhalt eines Textes wiederholt werden soll, sind die zweitgrößte Gruppe der produktiven Übungen in diesem Lehrwerk. In 16 Übungen soll der Inhalt des behandelten Textes mit Hilfe von Diagrammen, Stichwörtern, Fragen oder Bildern wiederholt werden. Besonders im dritten Buch ist fast in jeder Lektion eine Übung dieser Art angefertigt worden. Die Verwendung von diesen Übungen im letzten Buch dieser Lehrwerkreihe erklärt sich daraus, dass diese Übungen für die Sprachkenntnisse der Anfänger noch zu anspruchsvoll sind. Die erste Übung dieser Art befindet sich erst in der Lektion 12 im Kurs 1, die Übung 2c: in der Übung 2a ist ein Diagramm auf Finnisch vorgegeben worden und der Inhalt des in der Lektion behandelten Textes soll zuerst auf Finnisch wiederholt werden. Im Teil c derselben Übung soll der Inhalt noch mit Hilfe von demselben Diagramm auf Deutsch erzählt werden. (Kudel & Kyyhkynen 2003, 157.) Früher im ersten Kurs wären diese Übungen nicht sehr sinnvoll, weil die Sprachkenntnisse der Lernenden noch nicht auf einer ausreichenden Stufe sind. Im zweiten und dritten Buch steigt die Anzahl dieser Übungen gleichmäßig.

Die dritte große Gruppe von produktiven Übungen sind die A-B-Dialoge. In den A-B-Dialogen werden jedem von zwei Lernenden einige Repliken auf Finnisch und einige auf Deutsch gegeben. Die finnischen Repliken sollen die Lernenden selbst auf

Deutsch sagen und die deutschen Repliken sind bei dem Partner auf Finnisch gegeben worden und er soll sie auf Deutsch sagen. Das, was der Partner auf Deutsch sagt, soll den eigenen deutschsprachigen Repliken entsprechen und wenn der Partner Probleme hat, kann der andere ihm helfen. Die Partner sprechen die ganze Zeit wechselseitig nur Deutsch und die Repliken bilden einen sinnvollen Dialog. Später können alle Repliken auch auf Finnisch vorgegeben sein, wenn die Sprachkenntnisse der Lernenden schon umfangreicher sind. Die Diskussionen sind in diesem Übungstyp stark gelenkt, aber den Lernenden wird die Möglichkeit gelassen, die Ausdrücke selbst zu formulieren und die passende Ausdrucksweise selbst zu entscheiden.

Schon im ersten Buch wird diese Übungsart viel benutzt. Den ersten A-B-Dialog findet man schon in der Übung 7 in der Lektion 3 im Kurs 1, der auch als die erste produktive Übung dieser Lehrwerkreihe gilt: „*Führe die folgende Diskussion mit deinem Partner auf Deutsch durch. Decke die andere Seite ab. Macht die Übung zwei Mal und wechselt die Rollen. Der A beginnt.*“ (Kudel & Kyyhkynen 2003, 42.). Der Anfang der Diskussion wird in der Abbildung 6 dargestellt:

A	B
Onko kaikki kunnossa?	Ist alles in Ordnung?
Meine Füße tun ein bisschen weh.	Jalkani ovat hieman kipeät.
Tarvitsetteko apua?	Brauchen Sie Hilfe?
Danke, es geht schon.	Kiitos, kyllä se tästä.
usw.	

Abbildung 6. Ein Beispiel für einen A-B-Dialog (Kudel & Kyyhkynen 2003, 42.).

Wie in der Abbildung 6 zu sehen ist, ist die verwendete Sprache in dieser Übung sehr einfach, weil die Lernenden erst seit drei Lektionen Deutsch lernen. Dieser Übungstyp ist in dieser Lehrwerkreihe besonders an die Anfänger gerichtet, weil sich sogar 8 von den insgesamt 14 A-B-Dialogen im ersten Buch befinden. Im dritten Buch dagegen wird mehr auf die eigenen freien Mitteilungsfähigkeiten konzentriert und A-B-Dialoge sind da nicht mehr berücksichtigt worden. Die Sprache in den A-B-Dialogen wird im Laufe der Lektionen immer anspruchsvoller und die Phrasen länger, aber die freien Diskussionsfähigkeiten üben diese Dialoge nicht so sehr.

Die drei genannten Übungstypen bilden über 80% von allen produktiven Übungen in diesem Lehrwerk. Die anderen Übungstypen sind Übungen, wo die Lernenden mit vorgegebener Hilfe (d.h. Wörter, Fragen, Diagramme, Tabelle usw.) eigene Sätze oder Phrasen bilden und Simulationen oder Dialoge durchführen sollen. Weil die Anzahl von diesen Übungen aber so gering ist, werden sie hier nicht genauer vorgestellt.

6.3.3 Freie Übungen

Die freien Übungen ermutigen den Lernenden dazu, ihre bisher erworbenen Sprachkenntnisse zu verwenden und sich möglichst kommunikativ zu äußern. Sie steuern die Lernenden nur wenig oder gar nicht, aber einige Redemittel können als Hilfe vorgegeben werden. (Vgl. den Abschnitt 4.3.3.) Die freien Übungen verlangen viel von den Lernenden, weswegen sie am Anfang des Deutschstudiums nicht vorkommen. Im Laufe der Kurse wächst die Anzahl der freien Übungen, während die Sprachkenntnisse der Lernenden verbessern.

In diesem Lehrwerk befinden sich insgesamt 26 freie Übungen von allen 113 mündlichen Übungen, was 23,0% entspricht. Die Diskussionsfähigkeiten sind in den freien Übungen von *Einverstanden! 1–3* deutlich betont worden: sogar 17 von den 26 freien Übungen sind Diskussionsübungen, d.h. 65,4%. Die Autoren dieser Lehrwerkreihe schreiben, wie früher erwähnt wurde, in der Einleitung jedes Buches, dass die mündlichen Sprachkenntnisse besonders betont werden und dass die Mehrheit der Übungen dem Lernenden dazu ermutigen, eigene Sprache zu produzieren (Kudel & Kyyhkynen 2003, 4; 2004, 4; 2006, 3.). Nur auf Grund der Anzahl der Diskussionsübungen kann damit übereingestimmt werden. Zu den Diskussionsübungen sind in dieser Arbeit auch solche Übungen gezählt worden, wo nach der eigenen Meinung der Lernenden gefragt wird. Häufig wird in solchen Übungen zur Diskussion mit einem Partner / einer Gruppe ermutigt, aber auch wenn die Diskussion nicht in der Aufgabenstellung vorkommen würde, werden sie auf Grund ihres diskutierenden Charakters in dieser Arbeit als Diskussionsübungen verstanden.

Die Diskussionsübungen setzen sich im zweiten Buch durch. Die erste Diskussionsübung taucht in der Übung 10b in der Lektion 6 im Kurs 2 auf: „*Diskutiere mit deinem Partner darüber, wie du wohnst oder wohnen möchtest.*“ (Kudel & Kyyhkynen 2004, 96.). Im Text der Lektion geht es um das Thema Wohnen und den Lernenden werden Wortschatz und Redemittel in der Lektion vorgegeben, was sie als Hilfe in dieser Übung benutzen können. Die Diskussion wird aber auf keine Weise gesteuert, sondern den Lernenden wird die Freiheit gelassen, den Verlauf der Diskussion selbst zu bestimmen. Weil die Diskussionsübungen relativ gute Sprachkenntnisse und vor allem einen genügenden Wortschatz verlangen, sind im ersten Buch keine Diskussionsübungen zu finden. Das zweite Buch ist auch schon ziemlich weit, in der Lektion 6, bevor die erste Diskussion vorkommt.

Die Diskussionen werden im Laufe der Lektionen anspruchsvoller und die Themen tiefer und nachdenklicher. Als Beispiel dient die letzte mündliche Übung der Lehrwerkreihe, die Übung 8 in der Lektion 10 im Kurs 3: „*Diskutiere mit deinem Partner über eure Zukunftspläne. Sprecht u.a. über die Themen, die im Kästchen gegeben sind.*“ (Kudel & Kyyhkynen 2006, 175.). Im Kästchen sind Wörter, wie *Familie, Geld, Liebe, Studium* und *Freizeit* gegeben. Auch hier wird die Diskussion keinesfalls gelenkt und keine Redemittel sind vorgegeben worden, außer einigen Themenvorschlägen. Die Lernenden haben die Möglichkeit, alle bisher erworbenen Sprachkenntnisse und ihren ganzen Wortschatz zur verwenden und sich ohne

Begrenzungen auf Deutsch zu äußern. In dieser Übung darf und soll über sich selbst gesprochen werden, was den Menschen oft fordernd sein kann. Persönliche Themen wecken aber oft lebendige Gespräche, wenn die Lernenden ihre persönlichen, manchmal verschiedenen und sogar gegenteiligen, Meinungen äußern können. Z.B. in der Übung 12c in der Lektion 6 im Kurs 3 geht es um ein persönliches Thema: „Diskutiere mit deinem Partner über die Bedeutung folgender Feiertage. Wie feiert ihr diese Feste?“ (Kudel & Kyyhkynen 2006, 117.). Feste, wie *Muttertag / Vatertag*, *Weihnachten* und (*finnischer*) *Unabhängigkeitstag* sind als Beispiele vorgegeben. Nach meiner eigenen Erfahrung wecken die verschiedenen Feiertage und deren Traditionen viel Diskussion, weil die Gebräuche der anderen Menschen und Kulturen oft interessant gefunden werden. In den Lektionen von *Einverstanden! 1–3* werden die Unterschiede zwischen Finnland und Deutschland aus unterschiedlichen Aspekten behandelt, die fruchtbare Themen für Diskussionen sind. In diesen zwei Beispielen von Diskussionsübungen können die Lernenden sehr ausführliche und persönliche Gespräche führen oder die Themen nur oberflächlich behandeln und sie möglichst schnell übergehen. Das Lehrwerk gibt den Lernenden aber viele Möglichkeiten, offene und freie Diskussionen zu führen und ihre mündlichen Sprachkenntnisse auf diese Weise zu entwickeln.

Schon die ersten freien Übungen ermutigen den Lernenden zur freien Sprache, wie die Übung 1c in der Lektion 6 im Kurs 1, die die erste freie Übung in diesem Lehrwerk ist, zeigt: es werden einige deutsche Kuchen aufgelistet, von denen die Lernenden ihren eigenen Favorit wählen und die Wahl begründen sollen. Keine Redemittel werden vorgegeben, sondern die Lernenden müssen ihre Begründungen selbst formulieren. (Kudel & Kyyhkynen 2003, 80.) In der Praxis verlangt die Übung nicht unbedingt sehr viel, weil die Begründung mit einem Satz geäußert werden kann (z.B. „*Sachertorte ist mein Favorit, weil ich Schokolade mag.*“), aber die Lernenden können auch unbegrenzt so viel sprechen, wie sie wollen. Die Sprachkenntnisse sind nach sechs gelernten Lektionen noch ziemlich gering, aber mit Hilfe des bisher erworbenen Wortschatzes können sie auch eine längere Diskussion über die deutschen Kuchen führen. Eigene Erfahrungen, die viele erwachsene Lernenden von Deutschland oder anderen deutschsprachigen Ländern haben, helfen den Lernenden bei der Diskussion und sie können bestenfalls ihre eigenen Erlebnisse mit deutschen Kuchen oder Restaurantgebräuchen vergleichen oder sie den anderen erklären. Das Risiko dabei ist aber, dass es den Lernenden zu fordernd vorkommt, die Geschichten auf Deutsch zu erzählen, weswegen die Sprache zu Finnisch wechseln kann.

Außer Diskussionen gibt es kaum andere freie Übungen. Simulationen, Dramatisierungen und zu beantwortende Fragen gibt es in insgesamt 6 Übungen von allen 26 freien Übungen. Simulationen oder Dramatisierungen treffen die erwachsene Zielgruppe der Lehrwerkreihe nicht besonders gut, weswegen sie wahrscheinlich nicht betont worden sind. Eine tatsächliche Debatte befindet sich in der Übung 10 in der Lektion 8 im Kurs 3: „*Wähle zwei Themen und diskutiere sie mit deinem Partner. Der Eine ist für das Thema und der Andere dagegen. Erfindet mehr Argumente.*“ (Kudel & Kyyhkynen 2006, 149.). Unter der Aufgabenstellung sind drei Kästchen

dargelegt worden, wo Argumente für und gegen *Vegetarisches Essen, Pelze* und *Ökotourismus* gegeben worden sind. Das Thema der Lektion behandelt Umweltschutz, was sehr gegenteilige Meinungen unter den Lernenden erwecken kann. In Debatten müssen die Lernenden sich schon ziemlich fließend auf Deutsch äußern können, um ihre Meinungen auf die richtige Weise zum Ausdruck bringen zu können. Auch das Thema muss strittig genug sein, um eine hitzige Debatte erregen zu können. Die anderen Diskussionsübungen können teilweise auch als Debatte durchgegangen werden, wenn das Thema passend ist. Unter erwachsenen Lernenden können die Debatten viele Gefühle und damit lebendige Gespräche erwecken, weswegen die Debatten in diesem Lehrwerk auch mehr hätten berücksichtigt werden können.

Die freien Übungen ermuntern den Lernenden wortwörtlich zur freien Äußerung. Obwohl die freien Übungen die kleinste Gruppe der mündlichen Übungen in dieser Lehrwerkreihe sind, spielen sie eine große Rolle unter den mündlichen Übungen. Der Wunsch vieler erwachsenen Lernenden, ihre mündlichen Sprachfertigkeiten zu verbessern, ist mit den vielen diskutierenden mündlichen Übungen im Lehrwerk *Einverstanden! 1–3* berücksichtigt worden. Als nächstes wird ein Überblick über den kommunikativen und interaktiven Charakter der mündlichen Übungen in diesem Lehrwerk geworfen.

6.3.4 Kommunikative und interaktive Aspekte der mündlichen Übungen in *Einverstanden! 1–3*

Kommunikative Übungen sind nach Pauels (vgl. das Kapitel 4.1) Übungen, in denen sich auf die kommunikativen Aspekte der Sprache konzentriert wird und nicht z.B. auf die grammatischen Strukturübungen. Fehler sind nicht unerwünscht oder zu fürchten, sondern sogar willkommen und geben eine Möglichkeit, die Sprachkenntnisse zu ergänzen und zu verbessern. Je mehr gesprochen wird, desto besser; die sprachliche Richtigkeit ist in kommunikativen Übungen nicht das Wichtigste. In wirklichen Sprechsituationen ist es auch das Wichtigste, dass die berücksichtigten Mitteilungen verständlich werden und nicht die grammatische oder strukturelle Richtigkeit der Sprache.

Im Lehrwerk *Einverstanden! 1–3* wird die kommunikative Perspektive des Fremdsprachenunterrichts sorgfältig berücksichtigt. Die freien und produktiven Übungen können in dieser Lehrwerkreihe als kommunikative Übungen eingeordnet werden, weil sie sich nicht auf die grammatischen oder strukturellen Kenntnisse der Sprache konzentrieren, sondern auf die sprachlichen Mitteilungsfähigkeiten. Mit Rücksicht auf die jeweiligen Sprachkenntnisse der Lernenden werden ihnen viele produktive und freie Übungen vorgegeben, die den Lernenden zum freien und spontanen Sprechen ermutigen. Die Anzahl der freien Übungen steigt im Laufe der Kurse und der Entwicklung der Sprechfertigkeiten der Lernenden. Die wachsenden Sprachkenntnisse werden durch die diskutierenden und freien Gesprächsübungen unterstützt. Außer Diskussionsübungen gibt es aber nur einige Übungen von anderen Übungstypen in den freien Übungen, was die kommunikative Perspektive dieser

Lehrwerkreihe ziemlich einseitig und monoton macht. Die Aktivierung der kommunikativen Fertigkeiten der Lernenden wird als die Verantwortung der Gesprächsübungen verstanden und sie werden auf fast keine andere Weise berücksichtigt. Die Diskussionsmöglichkeiten sind aber genügend angeboten worden und in verschiedenen Gesprächen sind die kommunikativen Fähigkeiten am nützlichsten.

In den produktiven Übungen sind verschiedene Diskussionen auch ziemlich stark repräsentiert: A-B-Dialoge und die Übungen, wo die Lernenden Fragen stellen oder beantworten sollen, bilden einen großen Anteil der produktiven Übungen in dieser Lehrwerkreihe. Obwohl diese Diskussionen teilweise ziemlich stark gesteuert sind, werden die kommunikativen Fähigkeiten in Gesprächssituationen immer geübt. Die Übungen, wo der Inhalt eines Textes auf Deutsch wiederholt werden soll, geben den Lernenden eine Möglichkeit zu einer andersartigen Kommunikation: der Lernende soll den Inhalt eines Textes zuerst zusammenfassen und ihn dem Partner erzählen, d.h. einen Monolog halten. Der Partner kann Fragen stellen, aber ein tatsächlicher Dialog ist in diesen Übungen nicht das Ziel.

Die Interaktivität in mündlichen Übungen bedeutet, dass sowohl die sprachlichen als auch die außersprachlichen Dimensionen der Sprache berücksichtigt werden. Zu den außersprachlichen Dimensionen gehören z.B. die para- und non-verbale Sprache, d.h. die Mimik, Gestik, Intonation usw. (Vgl. das Kapitel 4.3.) In Simulationen und Dramatisierungen werden diese Aspekte besonders aktiviert, aber diese Übungen werden in *Einverstanden! 1-3* sehr wenig wahrgenommen. Wie früher erwähnt wurde, gibt es nur zwei Simulationen und zwei Dramatisierungen in diesem Lehrwerk. Die erste Dramatisierung taucht in der Übung 5b in der Lektion 7 im Kurs 1: „*Spiele mit Hilfe der vorigen Übungen eine Situation vor, wo du in einem Hotel ankommst. Dein Partner arbeitet in der Rezeption des Hotels. Tauscht dann die Rollen und spielt die Situation noch ein Mal vor.*“ (Kudel & Kyyhkynen 2003, 98.). In dieser Übung wird nicht direkt darauf hingewiesen, die interaktiven Aspekte besonders zu berücksichtigen, aber in Übungen dieser Art ist es natürlich, nicht nur den Dialog sondern die ganze Situation zu spielen. Die zweite Dramatisierung stellt die Übung 11 in der Lektion 11 im Kurs 1 dar: „*Verbinde die Wörter mit den Bildern. Übersetze die übrigen Wörter auf Finnisch. Spiele dann mit deinem Partner eine Kaufsituation vor, wo du in ein Geschäft kommst und dich für die Kleidungen im Bild interessierst bist.*“ (Kudel & Kyyhkynen 2003, 152.). Diese Übung kann als ein Dialog durchgeführt werden, aber ein wirkliches Schaustück ist auch möglich darzustellen. Eine vorgespelte Situation ermöglicht eine vielfältige Aktivierung der interaktiven Aussichten der Sprache am besten, kann aber manchen Lernenden auch anspruchsvoll und schwierig erscheinen.

In allen Diskussionsübungen können sowohl die kommunikativen als auch die interaktiven Aspekte der deutschen Sprache aktiviert und berücksichtigt werden, obwohl sie in den Aufgabenstellungen nicht betont würden. In Diskussionen beobachten die Gesprächspartner einander die ganze Zeit und die Mitteilungen bestehen aus all den sprachlichen und außersprachlichen Elementen, die die Sprecher

absichtlich und unabsichtlich zum Ausdruck bringen. Wenn die Lernenden sich der kommunikativen und interaktiven Kommunikationsmöglichkeiten bewusst sind, können sie ihre eigenen Mitteilungsgebräuche genauer berücksichtigen und versuchen, die deutsche Art und Weise, etwas auszudrücken, zu reproduzieren und zu verwenden.

6.4 Beurteilung von mündlichen Übungen in *Einverstanden! 1–3*

In den Einleitungen jedes Buches in der Lehrwerkreihe *Einverstanden! 1–3* versprechen die Autoren, dass sie die mündlichen Sprachkenntnisse in den Übungen berücksichtigt haben und dass viele Übungen den Lernenden dazu ermutigen, eigene Sprache zu produzieren. Die Anzahl der mündlichen Übungen insgesamt ist in diesem Lehrwerk aber nicht so groß, wie sie eventuell sein könnte. Es gibt durchschnittlich etwa 35 mündliche Übungen pro Kurs, was 3 mündliche Übungen pro Lektion bedeutet. In fast jeder Lektion ist wenigstens eine mündliche Übung, aber in zwei Lektionen sind keine mündlichen Übungen vorhanden und in sogar fünf von insgesamt 24 Lektionen ist nur eine mündliche Übung erarbeitet worden. In einer an erwachsene Lernende, die sich bei ihrem Deutschlernen hauptsächlich auf die mündlichen Sprachkenntnisse konzentrieren möchten, gerichtete Lehrwerkreihe, die unter keinem Zeitdruck oder Lehrplan steht, hätte ich mehr Berücksichtigung von mündlichen Sprachkenntnissen erwartet. Diese Lehrwerkreihe wird z.B. in Volkshochschulen und anderen Einrichtungen des freien Bildungswesens unterrichtet, wo die Lehrenden so viel Zeit für eine Lektion benutzen können, wie sie wollen. Sie müssen keinen Lehrplan befolgen, sondern sie dürfen ihre Stunden selbst planen und ohne Aufsicht verwirklichen. Die Autoren hätten diese Möglichkeit besser berücksichtigen sollen und mehr mündliche und auch andere Übungen ausarbeiten sollen. Das Ziel hätte nicht sein müssen, dass alle Übungen sklavenhaft gemacht werden müssen. Der Lehrende hätte dagegen selbst bestimmen können, welche Übungen für die jeweilige Gruppe die nützlichsten sind und welche nicht behandelt werden sollen. Die Freiheit der Erwachsenenbildung ist nicht so gründlich genutzt worden, wie es möglich gewesen wäre.

Auf Grund der vielen kommunikativen Übungen kann den Autoren aber zugestimmt werden. Die bedeutende Mehrheit der mündlichen Übungen sind freie oder produktive Übungen, die den kommunikativen Zweck der Autoren unterstützen. Durch die vielen Diskussions- und Frageübungen wird der kommunikative Charakter der mündlichen Übungen verwirklicht, was die im Laufe der Lektionen steigende Anzahl der freien Übungen auch zeigt. Die reproduktiven Übungen, wo die Lernenden keine eigene Sprache produzieren müssen, spielen eine kleinere Rolle in dieser Lehrwerkreihe: sie dienen eher als Initiatoren der sprachlichen Grundlagen, die zügig zur freieren Kommunikation führen. Am Anfang des Deutschstudiums ist es sinnvoll, sich auf die reproduktiven Übungen zu konzentrieren und allmählich zu anspruchsvolleren Übungen aufzurücken.

Wie erwähnt, werden den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten zur Entwicklung der freien und spontanen Sprachfertigkeiten gegeben. Ihnen wird oft viel Freiheit gelassen, eigene Mitteilungen zu formulieren und die Übungen sind nicht sehr stark gelenkt. Schon nach den ersten Lektionen wird die Anzahl der produktiven und freien Übungen gleichmäßig größer und besonders die Diskussionsübungen werden betont. Die Rolle des Wortschatzes sollte deswegen in den freien Diskussionen und Übungen in diesem Lehrwerk mehr unterstrichen werden, weil das Sprechen ohne eine genügende Menge von bekannten Wörtern unmöglich ist. Das Verhältnis zwischen den Wortschatz- und Diskussionsübungen hätte besser beachtet werden sollen, um den Lernenden möglichst gleichmäßige Deutschkenntnisse ermöglichen zu können. Wortschatzübungen scheint es in diesem Lehrwerk relativ umfangreich zu geben, was den Lernenden bei der Vermehrung des Wortschatzes hilft. In den Diskussionsübungen hätten aber mehr lexikalische Hilfsmittel vorhanden sein sollen, damit die Lernenden die benötigten Wörter nicht immer im Wörterbuch suchen müssen. Meiner eigenen Erfahrung nach sind thematische Wortlisten und Wortgruppen den Lernenden sehr hilfreich, weil vor allem die Erwachsenen sehr strikt damit sind, dass sie die richtigen Wörter im richtigen Kontext benutzen. Wenn die Aufgabenstellung nur ein Thema für die Diskussion angibt, sind die Wortschatzkenntnisse oft nicht ausreichend genug, um eine sinnvolle Diskussion durchzuführen. Die für die Übung geplante Zeit kann in diesen Situationen verschwendet werden.

Der multimodale Charakter der sprachlichen Kommunikation, die im Kapitel 3.1 veranschaulicht wurde, wird in den mündlichen Übungen dieser Lehrwerkreihe auch nicht sehr sorgfältig berücksichtigt. Die Vielfalt der Übungen ist sehr gering und bestimmte Übungstypen werden bevorzugt: in den reproduktiven Übungen spielen zwei Übungstypen die entscheidende Rolle und in den produktiven Übungen gibt es drei bevorzugte Übungstypen. Unter den freien Übungen sind zwei Drittel von den Übungen Diskussionsübungen, d.h. hier dominiert nur ein Übungstyp. Besonders in den produktiven und freien Übungen werden kommunikative und zum freien Sprechen ermutigende Übungen hervorgehoben, aber manche Lernenden könnten besser von mehr gesteuerten Übungen profitieren. Die Autoren lassen den Lernenden viel Verantwortung und berücksichtigen die weniger fleißigen oder begabten Lernenden nicht sehr gut. In den freien Übungen müssen die Lernenden die zu benutzende Sprache ohne Hilfsmittel völlig selbst schaffen, was einigen schwer vorkommen kann. Die schon genannten lexikalischen Hilfsmittel wären wenigstens in einigen Übungen nützlich. Andererseits, je mehr diskutiert wird, desto mehr entwickeln sich die freien und spontanen Sprachfertigkeiten der Lernenden. Sprechen lernt man nur durch sprechen.

Simulationen gibt es in diesem Lehrwerk insgesamt nur zwei und Rollenspiele überhaupt keine. Diese Übungstypen üben besonders die interaktiven Nuancen der Sprache, was in den freien Diskussionen nicht so leicht zu berücksichtigen ist. In freien Diskussionen müssen die Lernenden sich Mühe mit dem Inhalt und der grammatischen Struktur ihrer Mitteilungen geben, wobei die außersprachlichen

Aspekte vergessen werden können. In Simulationen oder Rollenspielen muss sich aber auf den Inhalt nicht so sorgfältig konzentriert werden, weil der Verlauf des Gespräches weitgehend gegeben worden ist, wie z.B. in simulierten Restaurant- oder Verkaufssituationen. Doch treffen die Simulationen und Rollenspiele vielleicht eher auf eine Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen als auf erwachsene Lernende zu. Man könnte deswegen erwarten, dass im Lehrwerk *Kurz und Gut*, das als nächstes in dieser Arbeit untersucht wird, die Simulationen und Rollenspiele besser berücksichtigt worden wären als in *Einverstanden!*.

Im ganzen Lehrwerk sind die mündlichen Übungen häufig keine eigenen Übungen mit einer eigenen Nummer, sondern sie sind oft ein Teil der anderen Übungen. Z.B. in der Übung 12c in der Lektion 6 im Kurs 3 ist die mündliche Quote nur ein kleiner Teil der Ganzheit: im Teil A sind ein Text und einige über den Text gestellte offene Fragen vorhanden, im Teil B gibt es Behauptungen, die richtig oder falsch geschätzt werden sollen und erst im Teil C ist die mündliche Aufgabe, wo es über das Thema des im Teil A vorhandenen Textes diskutiert werden soll. Man bekommt den Eindruck, dass der mündliche Teil oft eine „Extra“-Übung ist, die gemacht werden kann, wenn die Zeit es ermöglicht. Doch gibt es auch mündliche Übungen, die die ganze Seite füllen und die deutlich auffallen, aber ärgerlich oft werden die anderen Bereiche der Sprachkenntnisse vor den mündlichen Fertigkeiten bevorzugt.

Die Grammatik dagegen ist in jeder Lektion beachtet worden. Eine neue oder zu wiederholende grammatische Struktur wird vorgestellt und zahlreiche Aufgaben sind ausgearbeitet. Die gemeinsame Meinung der Lernenden ist es aber meiner eigenen Erfahrung nach gewesen, möglichst wenig Grammatik durchzugehen und möglichst viel zu sprechen. Nicht alle Lernenden haben eine Ausbildung oder sind 40-50 Jahre nicht mehr zur Schule gegangen: der grammatische Wortschatz ist ihnen nicht bekannt und sie wollen ihn nicht mehr lernen. Natürlicherweise kann die Grammatik nicht völlig ignoriert werden, aber die Betonung sollte in diesem Lehrwerk lieber auf den mündlichen als auf den grammatischen Übungen liegen.

Denn ist zu bemerken, dass diese Lehrwerkreihe auch für das Selbststudium geeignet ist. Jemand, der Deutsch ohne Unterricht lernen möchte, kann es mit diesem Lehrwerk erfolgreich machen. Die vielen Grammatikstrukturen und -übungen sind für einen Selbstlernenden nützlich und die mündlichen Übungen wären für ihn nicht sehr hilfreich. Diese Fälle sind aber wahrscheinlich nur eine Minderheit unter den dieses Lehrwerk kaufenden Menschen, weswegen die mündlichen Übungen überhaupt besser und vielfältiger hätten berücksichtigt werden sollen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Anzahl der mündlichen Übungen in *Einverstanden! 1-3* nicht besonders groß ist, dass aber die kommunikativen Eigenschaften der Übungen jedoch unterstrichen worden sind. Die Gesamtanzahl aller Übungen steigt nicht sehr hoch, was hinsichtlich des ohne einen Lehrplan geschehenden Unterrichts ziemlich seltsam vorkommt. Die Freiheiten der Erwachsenenbildung sind nicht genutzt worden und dem Lehrenden wird viel Verantwortung gelassen, die mündlichen Sprachkenntnisse der Lernenden einzuüben und zu berücksichtigen.

7 Vermittlung der Sprechfertigkeit im Lehrwerk *Kurz und Gut* 1–8

In diesem Kapitel wird zuerst die Lehrwerkreihe *Kurz und Gut* 1–8 vorgestellt und das Lehrwerk im Allgemeinen betrachtet. Danach werden die mündlichen Übungen des Lehrwerkes berichtet und kategorisiert, wonach die Beurteilung der mündlichen Übungen in dieser Lehrwerkreihe durchgeführt wird.

7.1 Das Lehrwerk *Kurz und Gut*

Das Lehrwerk *Kurz und Gut* ist von Perttu Kelkka, Laura Pihkala-Posti, Roman Schatz und Eija Tiisala-Heiskala geschrieben und von Otava verlegt worden. Die ganze Lehrwerkreihe besteht aus sieben Büchern, die die acht Kurse von Deutsch als B3-Sprache (siehe Kapitel 2.2.) in der gymnasialen Oberstufe beinhalten. Es sind drei einzelne Textbücher für die Kurse 1–2, 4–6 und 7–8 und drei einzelne Übungsbücher für dieselben Kurse erschaffen worden. Die Texte und Übungen des dritten Kurses sind in demselben Buch.

Jeder von den insgesamt acht Kursen besteht aus sieben Lektionen. Die Ziele des Kurses werden am Anfang des jeweiligen Kurses auf Finnisch erläutert. Die Lektionen sind relativ kurz und enthalten kleine Info-Tabellen, die auf das jeweilige Thema etwas tiefer eingehen oder Fakten über die in der Lektion behandelten Städte, Länder, Menschen usw. geben. Die Info-Tabellen beziehen sich auch auf kulturelle oder landeskundliche Fakten und erläutern z.B. die deutschen Bahnhöfe, die Bundeswehr oder die Geburten in Deutschland. Deutsche Lieder und Gedichte werden in einigen Lektionen vorgestellt und vor allem in den ersten Kursen werden spezielle Terminologien z.B. zu Körperteilen, Kleidungsstücken und Lebensmitteln dargelegt. Die Wörterverzeichnisse befinden sich sofort nach dem eigentlichen Text, und die Artikel sind auch in diesem Lehrwerk durch eigene Farben gekennzeichnet. In den Textbüchern sind drei bis vier Bonuslektionen vorhanden, die sich mit demselben Themenbereich wie die anderen Lektionen des Kurses beschäftigen. Zum Schluss jedes Buches sind einige Seiten verschiedene Sprachstrategien zum Hilfsmittel für alltägliche Sprechsituationen gegeben worden. Außerdem gibt es noch einen zusammenfassenden Grammatikteil und ein alphabetisches Wörterverzeichnis. Die Textbücher enthalten viele Bilder und Farben sind vielfältig benutzt worden, was die Bücher interessant und lebendig zu lesen macht.

Die Themen der Texte sind relativ alltäglich und nahe am Leben der Schüler. In den ersten drei Kursen geht es um einen 17-jährigen Jungen, der von Österreich nach Deutschland umzieht. Seine Hobbys sowie u.a. das Reisen, Essen und Bekanntwerden mit den anderen werden aus seiner Perspektive behandelt. In den nächsten Kursen setzt derselbe Handlungsablauf nicht mehr weiter, sondern die Texte beschäftigen sich mit unterschiedlichen Themen aus dem Blickwinkel der Jugendlichen und bilden

keine einheitliche Geschichte. Es werden z.B. mehrere Städte kennengelernt, es wird über Musik, Fernsehen und Computer gesprochen und gesellschaftliche Themen werden betrachtet. Nach den Autoren des Lehrwerkes werde der Lernende die Freude des Lernens besser erhalten können, wenn die Texte kurz und bündig sind. Die Ziele der Lehrwerkreihe werden nicht genauer beleuchtet, sondern die *Kurz und Gut* - Lehrwerkreihe solle dem Lernenden nur dabei helfen, die deutsche Sprache und Kultur zu erlernen. (Kelkka et al. 2003a, 3.)

Die Übungsbücher der Lehrwerkreihe *Kurz und Gut* sind auf den ersten Blick nicht sehr klar zu lesen. Die Übungen scheinen durcheinander zu sein und die Übungen und die Grammatik sind nicht deutlich voneinander unterschieden. Farben sind nicht benutzt worden und der Gesamteindruck ist grau. Die vielen kleinen Tabellen, Wörter- und Phrasenlisten sind nicht einfach zu erkennen und ihre Bedeutung bleibt teilweise unklar. Die Anzahl der Übungen ist aber offensichtlich groß. In den Übungsbüchern gibt es sowohl grammatische Strukturen („*Kurz und wichtig*“), Fakten über die Lebensstile, Kultur, Landeskunde, Geschichte usw. der deutschsprachigen Länder („*Gut und nützlich*“) als auch Tipps zum Lernen („*Kurztipp*“), die durch deutliche Markierungen unterschieden worden sind. Sonst werden die verschiedenen Übungstypen außer Hör- und Leseverständnisübungen nicht gesondert, d.h. die mündlichen Übungen fallen nicht auf. Am Anfang jedes Kurses befindet sich eine Einleitung in den neuen Kurs, wo der Lernende sich seine eigenen Ziele stellen kann und, um die Lernresultate zu verbessern, seine Gedanken über den eigenen Lernprozess äußern kann.

Wie schon erwähnt wurde, sind viele Übungen in jeder Lektion ausgearbeitet worden. In der Einleitung zum Textbuch *Kurz und Gut 4-6* schreiben die Autoren, dass es das Ziel der vielen Übungen ist, dass jede Gruppe oder jeder Lernende die nützlichsten Übungen für ihre/seine Absichten wählen kann und dass nur diejenigen gemacht werden. Es ist daher nicht die Absicht, dass alle Lernenden alle Übungen machen müssten. (Kelkka et al. 2004, 3.) Die Übungen sind abwechslungsreich und die kleinen „*Gut und nützlich*“-Infotabellen bringen eine interessante und lebendige Tönung zu den Übungen; es sind nicht nur reine Grammatik- oder Übersetzungsübungen, sondern auch landeskundliche und kulturelle Aspekte sind berücksichtigt worden. Die Info-Tabellen sind auf Finnisch geschrieben, womit die Schwelle, etwas Neues und Interessantes über Deutschland oder andere deutschsprachige Länder zu lernen, sehr niedrig ist. Die ersten Übungen jeder Lektion stellen den Lernenden das Thema vor. Oft sind einige Fragen dargestellt worden, die mündlich auf Finnisch überlegt werden sollen und die die Lernenden mit dem zu behandelnden Thema bekannt machen.

Die Aufgabenstellungen sind zeitweise sehr einfallsreich geschrieben, was den Faden der Lektion auch in den Übungsbüchern weiterentwickelt. Vermutlich sind die Übungen auch für die Lernenden angenehmer zu machen, wenn Fantasie und Einbildungskraft genutzt worden sind. Als Beispiel kann z.B. die Übung 7a in der Lektion 6 im Kurs 4 genannt werden: „*Du bist überrascht vom Hunger und Durst. Du sitzt in einem Restaurant in Berlin und überlegst, ob du dir ein Berliner Weißbier*

bestellen wagst. Lies die Info-Tabelle im Textbuch über dieses Bier und markiere, ob die Behauptungen richtig oder falsch sind. Korrigiere die falschen Behauptungen.“ (Kelkka et al. 2005, 71, Übersetzung von der Verfasserin⁵). Weil die Situation hier ein wenig genauer beschrieben worden ist, als es nötig gewesen wäre, scheint sie realistischer und kann möglicherweise die Lernenden dazu motivieren, die Übung besser und sorgfältiger zu machen.

Die Aufgabenstellungen der fünf ersten Kurse sind auf Finnisch, aber ab Kurs 6 sind sie auf Deutsch geschrieben. Es kann den Lernenden zeigen, dass ihre Sprachkenntnisse schon so gut sind, dass sie die deutsche Sprache in ähnlichen alltäglichen Situationen verwenden können. Wenn die Aufgabenstellung aber sehr kompliziert ist oder besondere Beachtung fordert, sind sie auf Finnisch. Auch die Grammatik wird auf Finnisch erklärt.

Im Allgemeinen ist in den Text- und Übungsbüchern zu spüren, dass die Autoren sich Mühe gegeben haben, um den Jugendlichen ein interessantes und aktuelles Lehrwerk anbieten zu können. Die Themen sind abwechslungsreich und die Übungsformen werden variiert; dieselben Übungsformen werden nicht in allen Lektionen verwendet. In den Übungen gibt es etwas für jeden Lernenden und die Unterschiedlichkeit der dieses Lehrwerk verwendenden Lernenden ist berücksichtigt worden. Als nächstes werden die mündlichen Übungen dieser Lehrwerkreihe genauer untersucht, wobei die Übungsbücher auch als Ganzes genauer betrachtet werden.

7.2 Anzahl der mündlichen Übungen in *Kurz und Gut 1–8*

In diesem Kapitel wird zuerst darauf eingegangen, wie viele und was für mündliche Übungen in diesem Lehrwerk zu finden sind und danach werden sie im Kapitel 7.3 nach den in Kapitel 4 vorgestellten Typologien kategorisiert.

Wie in Kapitel 6.2 erklärt wurde, werden auch in diesem Kapitel nur solche mündliche Übungen untersucht, in denen die deutsche Sprache verwendet wird. Es gibt vor allem am Anfang der Lektionen dieser Lehrwerkreihe mehrere mündliche Übungen, wo die Lernenden als Einleitung das Thema der durchzugehenden Lektion auf Finnisch überlegen sollen. Weil diese Übungen nicht die deutsche Sprache einüben, sind sie in dieser Arbeit ausgelassen worden. Die bloßen Ausspracheübungen werden auch hier ausgelassen, aber alle anderen mündlichen Übungen werden untersucht und kategorisiert.

In den mündlichen Übungen sind alle solche Übungen mitgenommen worden, die mündlich durchgegangen werden können, obwohl es nicht obligatorisch wäre. In den Aufgabenstellungen können z.B. zwei Möglichkeiten gegeben worden sein und die Lernenden können die Übung nach eigener Wahl entweder schriftlich oder mündlich durchführen. Als Beispiel kann z.B. die Übung 7c in der Lektion 1 im Kurs 4 genannt

⁵ Im Lehrwerk *Kurz und Gut 1–8* sind die Aufgabenstellungen teilweise auf Finnisch und teilweise auf Deutsch geschrieben worden. Um die Klarheit zu fördern, ist in diesem Kapitel immer erwähnt worden, ob die Übersetzungen von der Verfasserin erstellt worden sind.

werden: „*Du bist Geesche. Erzähle oder schreibe, was am Wochenende passierte. Benutze das Perfekt.*“ (Kelkka et al. 2005, 13, Übersetzung von der Verfasserin.). In der Aufgabenstellung kann es auch frei gelassen worden sein, ob die Übung schriftlich oder mündlich gemacht werden soll; z.B. in der Übung 2 in der Lektion 3 im Kurs 4: „*Mach dich bekannt mit dem Text. Wiederhole die Fragewörter in der Kurz und Gut -Grammatik auf der Seite 185, wenn nötig. Bringe dann 7 Fragen hervor, die ein Deutscher über Finnland stellen könnte und auf die man die Antworten in der Lektion finden kann. Stelle die Fragen deinem Partner. Er / Sie antwortet nach dem Text oder seiner eigenen Meinung.*“ (Kelkka et al. 2005, 30, Übersetzung von der Verfasserin.). Die Aufgabenstellung lässt den Lernenden die Möglichkeit, die Übung mündlich durchzuführen, weswegen diese Übungen in dieser Arbeit als Untersuchungsmaterial behandelt werden.

Mündliche Übungen sind in den *Kurz und Gut* -Übungsbüchern im Allgemeinen sehr zahlreich berücksichtigt worden. Von der ersten Lektion an gibt es durchschnittlich 5,5 mündliche Übungen in einer Lektion. Die Anzahl variiert von 0 bis 12 mündlichen Übungen pro Lektion, was in der Abbildung 3 dargestellt worden ist. Die Lektion 5 im Kurs 7 bildet mit keinen mündlichen Übungen eine Ausnahme: in allen anderen Lektionen kommt wenigstens eine mündliche Übung vor. Eine mündliche Übung ist jedoch nur in einer Lektion zu finden (Kurs 4, Lektion 6) und zwei mündliche Übungen in nur zwei Lektionen (Kurs 4, Lektion 7 und Kurs 5, Lektion 11). Andere Lektionen bieten die Möglichkeit an, drei oder mehrere mündliche Übungen durchzuführen. Die meisten mündlichen Übungen, 12 Stück, haben die Lektion 8 im Kurs 5 und die Lektion 16 im Kurs 6.

Kurs 1	Mündliche Übungen	Kurs 2	Mündliche Übungen	Kurs 3	Mündliche Übungen
Lektion 1	3	Lektion 8	7	Lektion 15	5
Lektion 2	10	Lektion 9	4	Lektion 16	7
Lektion 3	7	Lektion 10	7	Lektion 17	8
Lektion 4	10	Lektion 11	4	Lektion 18	4
Lektion 5	7	Lektion 12	7	Lektion 19	8
Lektion 6	3	Lektion 13	6	Lektion 20	5
Lektion 7	8	Lektion 14	6	Lektion 21	8
Kurs 4	Mündliche Übungen	Kurs 5	Mündliche Übungen	Kurs 6	Mündliche Übungen
Lektion 1	8	Lektion 8	12	Lektion 15	6
Lektion 2	7	Lektion 9	7	Lektion 16	12
Lektion 3	8	Lektion 10	4	Lektion 17	7
Lektion 4	5	Lektion 11	2	Lektion 18	11
Lektion 5	6	Lektion 12	4	Lektion 19	4
Lektion 6	1	Lektion 13	6	Lektion 20	9
Lektion 7	2	Lektion 14	4	Lektion 21	9
Kurs 7	Mündliche Übungen	Kurs 8	Mündliche Übungen		
Lektion 1	6	Lektion 1	3		
Lektion 2	1	Lektion 2	2		
Lektion 3	3	Lektion 3	3		
Lektion 4	7	Lektion 4	2		
Lektion 5	0	Lektion 5	2		
Lektion 6	2	Lektion 6	3		
Lektion 7	3	Lektion 7	4		

Abbildung 7. Die Anzahl der mündlichen Übungen in *Kurz und Gut* 1–8.

Wie zu bemerken ist, sind die mündlichen Übungen schon in den ersten Lektionen deutlich berücksichtigt worden. Die ersten mündlichen Übungen in den ersten Lektionen dienen auch nicht nur der Aussprache oder dem Lautlesen: z.B. in der Übung 5b in der Lektion 1 im Kurs 1 sollen die Lernenden im Klassenzimmer herumgehen und sich nach dem gegebenen Muster den anderen vorstellen (Kelkka et al. 2003a, 11.). In der Übung 6c in derselben Lektion sollen die Lernenden nach dem Muster nach dem Weg zu verschiedenen Schulklassen fragen. In der Übung 3b in der nächsten Lektion (Kurs 1, Lektion 2) sollen die Lernenden wiederum die gegebenen Ausdrücke verwenden und mit denen auf verschiedene Sätze reagieren (Kelkka et al. 2003a, 13, 20.). Die Lernenden müssen die deutsche Sprache vom Anfang an selbst verwenden und nicht nur Wörter oder Sätze durchlesen. Die zu benutzenden Redemittel sind ihnen verständlicherweise gegeben worden, aber sie werden in richtigen, kommunikativen Situationen verwendet und nicht nur ziellos nach dem Tonband oder dem Lehrer wiederholt.

7.3 Kategorisierung der mündlichen Übungen in *Kurz und Gut 1–8*

In diesem Kapitel werden die mündlichen Übungen in reproduktive, produktive und freie Übungen (vgl. die Kapitel 4.3.1, 4.3.2 und 4.3.3.) kategorisiert. Wie in Kapitel 6 werden die Übungen auch in diesem Kapitel innerhalb diesen drei Kategorien genauer eingeteilt, wonach die kommunikativen und interaktiven Aspekte der Übungen untersucht werden. Als letztes folgt die Beurteilung der mündlichen Übungen im Lehrwerk *Kurz und Gut 1–8*. In der Abbildung 8 sind die reproduktiven, produktiven und freien Übungen in einer Tabellenform veranschaulicht worden.

Kurs	Lektion	Reproduktive Übungen	Produktive Übungen	Freie Übungen	Mündliche Übungen insgesamt
1	1	3			3
	2	6	4		10
	3	3	4		7
	4	6	2	2	10
	5	5	2		7
	6	3			3
	7	6	2		8
		ins. 32	ins. 14	ins. 2	ins. 48
2	8	5	1	1	7
	9	2	1	1	4
	10	3	4		7
	11	3	1		4
	12	7			7
	13	1	4	1	6
	14	4	2		6
		ins. 25	ins. 13	ins. 3	ins. 41
3	15	2	3		5
	16	4	3		7
	17	2	6		8
	18	4			4
	19	5	3		8
	20	4	1		5
	21	5	1	2	8
		ins. 26	ins. 17	ins. 2	ins. 45
4	1	2	5	1	8
	2	5	1	1	7
	3	5	3		8
	4	3	2		5
	5	1	5		6
	6		1		1
	7	2			2
		ins. 18	ins. 17	ins. 2	ins. 37
5	8	10	1	1	12
	9	4	2	1	7
	10	1	3		4

	11	2			2
	12	3	1		4
	13	5		1	6
	14	1		3	4
		ins. 26	ins. 7	ins. 6	ins. 39
6	15	2	1	3	6
	16	7	2	3	12
	17	3	1	3	7
	18	2	1	6	9
	19	2	1	1	4
	20		1	8	9
	21	5	4		9
		ins. 21	ins. 11	ins. 24	ins. 56
7	1		3	3	6
	2		1		1
	3		3		3
	4	2	2	3	7
	5				0
	6			2	2
	7		1	2	3
		ins. 2	ins. 10	ins. 10	ins. 22
8	8		1	2	3
	9		1	2	3
	10		2		2
	11		1	1	2
	12		2		2
	13	1	1	1	3
	14		4		4
		ins. 1	ins. 12	ins. 6	ins. 19
		Reproduktive Übungen insgesamt: 151	Produktive Übungen insgesamt: 101	Freie Übungen insgesamt: 55	Alle mündliche Übungen insgesamt: 307

Abbildung 8. Die Kategorisierung der mündlichen Übungen in reproduktive, produktive und freie Übungen in *Kurz und Gut* 1–8.

7.3.1 Reproduktive Übungen

Wie in der Abbildung 8 dargestellt worden ist, sind die meisten mündlichen Übungen im Lehrwerk *Kurz und Gut* reproduktiv. Die Gesamtanzahl der reproduktiven Übungen ist 151 von allen 307 mündlichen Übungen, was 49,2% entspricht. Die reproduktiven Übungen eignen sich besonders gut für den Anfang des Deutschstudiums, da sie keine umfangreichen Sprachkenntnisse von den Lernenden verlangen, weswegen die meisten reproduktiven Übungen sich auch im ersten Kurs des Lehrwerks befinden. Ihre Anzahl verringert sich im Laufe der Kurse, wohingegen die Anzahl der freien Übungen sich vermehrt: wenn die Sprachkenntnisse der Lernenden sich verbessern, können ihnen anspruchsvollere Übungen gegeben werden. Die reproduktiven Übungen sind stark gesteuert und alle benötigten Sprachmittel werden den Lernenden vorgegeben. Das Lehrwerk *Kurz und Gut* ist an Anfänger gerichtet, weswegen die Verwendung der vielen reproduktiven Übungen verständlich

ist. Die reproduktiven Übungen konzentrieren sich auf die einfache Einübung der neuen Strukturen und erstellen mit ihrem stark gelenkten Charakter die Grundlagen der Sprechfertigkeit.

Reproduktive Übungen sind in dieser Lehrwerkreihe durch viele verschiedene Typen repräsentiert. Viele reproduktive Übungen verlangen außer Aussprache ziemlich wenig mündliche Sprachkenntnisse vom Lernenden. Die sog. durchzulesenden Übungen, die im Abschnitt 6.3.1 beschrieben wurden, sind in diesem Lehrwerk sehr stark vorhanden. Z.B. im dritten Kurs des Lehrwerks in der Übung 3c in der Lektion 18 sollen die Lernenden einen Dialog schreiben, wo der Eine Theaterkarten von den Anderen kaufen soll. Wenn sie den Dialog geschrieben haben, sollen sie ihn der Klasse vorlesen. In der Aufgabenstellung sind die im Dialog vorkommenden Phrasen auf Finnisch vorgegeben, z.B. die Begrüßung, das Buchstabieren des Namen und die Verabschiedung. (Kelkka et al 2003b, 148.) Die Übung als Ganzes verlangt relativ vielfältige Sprach- und außersprachliche Kenntnisse z.B. über die Konventionen, die das Verhalten in einer Kaufsituation bestimmen, aber als eine mündliche Übung ist sie sehr einfach. Übungen dieser Art üben die Aussprache ein, aber der Lernende muss keine eigene Sprache verwenden, d.h. alle benötigten Sprachmittel werden ihm vorgegeben und er muss selbst nichts produzieren. Doch sind diese Übungen, die durchgelesen werden, z.B. beim Einüben von grammatischen Strukturen nützlich, weil die Wiederholung der gelernten Sache Sicherheit und Flüssigkeit in der Verwendung der neuen Struktur verstärkt. Auch die non-verbale Ebenen der sprachlichen Kommunikation können, abhängig von der Aufgabenstellung und dem Lehrer, mit diesen sog. durchzulesenden Übungen betrachtet und eingeübt werden: die Diskussionen können z.B. so dramatisch/traurig/glücklich/böse usw. wie möglich durchgelesen werden, was den Lernenden vor allem in den früheren Klassen Spaß machen könnte.

In *Kurz und Gut* sind insgesamt 36 Übungen von allen 151 reproduktiven Übungen solche, deren mündlicher Teil sich auf durchlesen erstreckt. In der Abbildung 9 sind diese durchzulesenden Übungen von Kurs zu Kurs zu sehen. Interessanterweise verringert sich ihre Anzahl nicht eindeutig im Laufe der Kurse, sondern erst in den Kursen 4 und 5 ist sie auf ihrem Gipfelpunkt. Im Kurs 5 sind sogar neun durchzulesende Übungen von insgesamt 26 reproduktiven Übungen ausgearbeitet (34,6%) und allein in der Lektion 8 desselben Kurses gibt es sogar sechs durchzulesende Übungen. In den durchzulesenden Übungen der Lektion 8 wird meistens eine grammatische Struktur oder neuer Wortschatz eingeübt: z.B. in der Übung 8a sollen zuerst die richtigen Modalverben in der richtigen Form ergänzt werden, wonach die Übung noch laut durchgelesen werden soll. (Kelkka et al 2003b, 111.) Die Übung 12 in derselben Lektion verlangt als Ganzes vielseitige Sprachkenntnisse vom Lernenden, aber der mündliche Teil ist wieder nur durchzulesen: *„Suche mit deinem Partner Information über eine für euch interessante [deutsche] Erfindung oder einen interessanten [deutschen] Erfinder im Internet oder im Nachschlagwerk. Schreib eine Zusammenfassung von etwa 10 Sätzen. Um die Arbeit zu erleichtern kann es nützlich sein, die Informationen auf Deutsch zu suchen.*

Lest eure Zusammenfassung eurer Gruppe vor. Ihr könnt eure Präsentation auch auf Papier machen.“ (Kelkka et al 2003b, 118, Übersetzung von der Verfasserin.) Das Hauptgewicht der sog. durchzulesenden Übungen liegt nicht auf den mündlichen Sprachkenntnissen, sondern sie üben die anderen Bereiche der Sprachkenntnisse ein.

	Durchzulesende Übungen
Kurs 1	3
Kurs 2	6
Kurs 3	3
Kurs 4	7
Kurs 5	9
Kurs 6	5
Kurs 7	2
Kurs 8	1
Insgesamt	36

Abbildung 9. Die Anzahl der durchzulesenden mündlichen Übungen in *Kurz und Gut* 1–8.

Außer den durchzulesenden gehören auch viele andere Übungsarten unter die reproduktiven Übungen. Wie im Lehrwerk *Einverstanden!*, ist auch in vielen Übungen dieses Lehrwerkes ein Muster vorgegeben, wonach die Lernenden eigene Sätze oder Phrasen bilden sollen. Z.B. in der Übung 10b in der Lektion 10 im Kurs 5 sollen die Lernenden Steigerungsstufen von den gegebenen Personen/Phänomenen mit zu ihnen passenden Adjektiven bilden. Als Beispiel ist folgendes gegeben: „*Kalle Päätalo ist berühmt, Juice Leskinen ist berühmter, Renny Harlin ist der berühmteste/am berühmtesten.*“. Danach sind Wortgruppen wie Finnland/Kanada/China und die Katze/der Vogel/die Maus und Adjektive wie groß, gut, hoch, klein usw. gegeben worden. (Kelkka et al. 2003b, 181.) Die Lernenden sollen die Bildung der Steigerungsstufen nun selbstständig einüben. Alle zu benutzenden Redemittel werden dem Lernenden vorgegeben und er muss die richtigen sprachlichen Formen von den gegebenen Sprachmitteln nur verbinden können. Die Übung verlangt keine großen Mitteilungsfähigkeiten, weswegen diese nach einem Muster wiederholenden Übungen unter reproduktiven mündlichen Übungen zu ordnen sind.

Eine Übungsart, die in *Einverstanden!* nur oberflächlich berücksichtigt worden ist, sind Übungen, wo die Lernenden mit vorgegebenen Phrasen auf verschiedene Äußerungen reagieren sollen. Z.B. in der Übung 2c in der Lektion 7 im Kurs 1 werden Äußerungen, wie „*Hatschii!*“, „*Ich habe heute Geburtstag*“ oder „*Jetzt essen wir!*“ vorgegeben und die Aufgabe der Lernenden ist mit Hilfe der früher erworbenen Sprachkenntnisse auf sie zu reagieren. (Kelkka et al. 2003a, 70.) In der Übung 7a in der Lektion 12 im Kurs 2 sollen die Lernenden die gegebenen Phrasen in einem Satz oder einer Frage umformulieren: „*Gib deinem Partner höfliche Befehle mit Siezen. Beachte die trennbaren Verben. Du kannst die Befehle auch in dein Heft aufschreiben.*“ (Kelkka et al. 2003a, 138, Übersetzung von der Verfasserin.).

Manchmal sind die vorgegebenen Wörter oder Phrasen auch in eigenen Sätzen oder Fragen zu verwenden.

Es sind auch solche Übungen erstellt worden, wo die Lernenden Fragen oder Sätze über die früher gegebenen Wörter oder Phrasen stellen sollen. Z.B. in der Übung 7b in der Lektion 5 im Kurs 1 sollen die Lernenden verschiedene Hobbys für deutsche Prominente erfinden und die anderen fragen, welche Hobbys sie für dieselben Prominenten erfunden haben. Die Personen und die Hobbys sind vorgegeben und ein Muster ist auch zur Hilfe vorgegeben: „*Was ist Claudia Schiffers Hobby? Claudia Schiffers Hobby ist _____. Was für ein Hobby hat Helmut Kohl? Er hört Musik.*“ Die Lernenden sollen die Personen und die Hobbys verbinden und die Sätze den anderen laut vorlesen. (Kelkka et al. 2003a, 60.) Die mündlichen Anstrengungen steigen in dieser Übung nicht hoch, aber das ist auch nicht die Absicht der reproduktiven Übungen. Mit den reproduktiven Übungen werden die Grundlagen der deutschen Sprache erstellt, worauf die Lernenden die anspruchsvolleren Bereiche der mündlichen Sprachkenntnisse bilden können.

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass der größte Teil der reproduktiven Übungen in diesem Lehrwerk aus zwei Übungstypen besteht: aus den durchzulesenden Übungen oder den Übungen, die nach einem vorgegebenen Muster eine grammatische oder phraseologische Struktur einüben. Andere bedeutende Übungstypen innerhalb den reproduktiven Übungen sind nicht erstellt worden, weswegen sie keine weitere Vorstellung benötigen.

7.3.2 Produktive Übungen

Produktive Übungen bieten den Lernenden eine Möglichkeit zu freieren Äußerung als die reproduktiven Übungen, aber sie sind noch teilweise gesteuert (vgl. den Abschnitt 4.3.2.). Der Anteil der produktiven Übungen in *Kurz und Gut* ist nicht so groß wie der von den reproduktiven Übungen. Insgesamt sind 101 produktive Übungen erhältlich, was 32,9% von der ganzen Übungsmenge entspricht. Die Anzahl der produktiven Übungen macht keine großen Schwankungen, sondern sie bleibt ungefähr gleich im Laufe der Kurse: durchschnittlich 13 produktive Übungen sind in einem Kurs ausgearbeitet worden, wogegen die Anzahl fast 19 bei den reproduktiven Übungen ist (vgl. die Abbildung 8.).

Von den produktiven Übungen sind in diesem Lehrwerk mehrere verschiedene Typen erstellt worden, die in der Abbildung 10 (auf der Seite 59) veranschaulicht worden sind. Die Anteile der verschiedenen Übungstypen der produktiven Übungen bleiben größtenteils ziemlich unverändert, aber ein Übungstyp bildet jedoch die deutliche Mehrheit: die Übungen, wo ein Bild, Diagramm, eine Tabelle oder bloße Wörter oder Phrasen dargestellt werden und von denen die Lernenden eigene Sätze bilden sollen. Insgesamt 21 Übungen von 101 produktiven Übungen entsprechen diese Beschreibung, d.h. 20,8%. Z.B. in der Übung 9 in der Lektion 1 im Kurs 4 werden verschiedene Wörter gegeben, wovon die Lernenden Sätze mit dem Akkusativ bilden sollen: „*Oma Müller ist schon alt und ein bisschen senil. Sie plant eine Reise – wohin denn sonst wenn nicht nach Berlin –, wo sie in ihrer Kindheit gewohnt hat. Sie nimmt*

verschiedene Sachen mit, aber vergisst auch viele. Erzähle in ganzen Sätzen, was sie mitnimmt und was sie vergisst (Akkusativ). Erwähne wenigstens fünf Sachen in beiden Gruppen. Einige Beispiele sind unten gegeben worden, finde selbst mehr.“ (Kelkka et al. 2005, 14, Übersetzung von der Verfasserin.) Einige Wörter, wie *der Fotoapparat*, *die Brille* und *das Kartenspiel* sind als Beispiel genannt worden und es wird dazu auf den Grammatikteil verwiesen, wo der Akkusativ behandelt wird. Den Lernenden werden viele Hilfsmittel angeboten, aber die Sätze sollen sie trotzdem alleine vom Anfang an bilden und nicht nur mit anderen Wörtern nach einem Muster wiederholen.

Als zweites Beispiel für diesen Übungstyp dient die Übung 6 in der Lektion 14 im Kurs 8, die auch die letzte mündliche Übung der ganzen Lehrwerkreihe ist: „*Schreibe allein oder mit dem Partner eine Liste der Sachen, in denen du die Umwelt noch nicht so besonders berücksichtigst, in denen du also umweltfreundlicher handeln könntest. Erzähle danach, wie du es besser machen könntest.*“ (Pihkala-Posti et al. 2006, 101.). Dieselbe Aufgabenstellung ist auch auf Finnisch gegeben worden und dazu noch die folgenden Ratschläge: „-- *Erzähle danach mit dem Konditional und Konjunktiv (isi-Form [der finnische Konditional, E.K.], möchte/könnte/sollte/müsste/würde...), was du konkret machen könntest.*“ (Pihkala-Posti et al. 2006, 101, Übersetzung von der Verfasserin.). Keine sprachlichen Hilfsmittel sind gegeben worden, weswegen die Übung relativ gute Sprachkenntnisse und besonders einen umfangreichen Wortschatz verlangt. In der Aufgabenstellung wird nicht zur Diskussion mit dem Partner oder der Kleingruppe ermuntert, sondern die Lernenden teilen ihre Meinungen vermutlich mit der ganzen Klasse als Antworten auf die vom Lehrenden gestellten Fragen. Deswegen ist die Übung unter diese Kategorie eingeordnet worden und nicht z.B. unter Diskussionsübungen. Die Lernenden sollen hier ihre Meinungen teilen, aber Kommunikation mit den anderen wird hier nicht gefordert.

Bilde eigene Sätze	21
Stelle Fragen / Antworte auf Fragen	13
A-B-Dialoge	12
Erfinde einen Dialog mit deinem Partner	11
Erzähle den Inhalt auf Deutsch	11
Simulation	7
Andere	26
Insgesamt	101

Abbildung 10. Die Kategorisierung der produktiven Übungen in *Kurz und Gut 1–8*.

Die nächsten vier Übungstypen besitzen ungefähr den gleichen Anteil (~11–12%) von der ganzen Übungsmenge (siehe die Abbildung 10.). Der zweitgrößte Übungstyp besteht aus Übungen, wo Fragen über den eigentlichen oder einen im Übungsbuch vorkommenden Text gestellt oder beantwortet werden sollen. Die zu stellenden oder zu beantwortenden Fragen können auch auf anderen Übungen derselben Lektion basieren. Z.B. in der Übung 6 in der Lektion 10 im Kurs 8 sollen dem Partner die sich

in der vorigen Übung auf Finnisch befindenden Fragen auf Deutsch umformuliert werden: „*Stelle deinem Partner die Fragen aus Übung 1 mit eigenen Worten auf Deutsch. Tauscht dann die Rollen. Beachte die folgenden Wörter auf Deutsch.*“ Die folgenden Wörter sind als Hilfe auf Deutsch gegeben worden: *ungewöhnlich, beeinflussen + A* und *auffallend*. (Pihkala-Posti et al. 2006, 77.) Diese Übungen entsprechen größtenteils den Übungen, wo eigene Sätze gebildet werden sollen, aber hier sollen die Sätze als Fragen gebildet werden. Sprachliche Hilfsmittel sind nicht vorhanden, was diesen Übungstyp ziemlich anspruchsvoll machen kann. Vor allem die Beantwortung auf die vom Partner gestellten Fragen beansprucht die Sprachkenntnisse der Lernenden, weil sie die Antworten selbst erfinden und formulieren müssen; diese Übungen besitzen auch einen stark kommunikativen Charakter. Ein zweites Beispiel für diesen Übungstyp befindet sich z.B. in der Übung 8b in der Lektion 21 im Kurs 6: „*Stell deinem Partner weitere Fragen, auf die er mit einem Nebensatz antworten kann. Verwende z.B. folgende Wörter: das Handy, die Hausaufgaben, Musik, Sport, ...*“ (Kelkka et al. 2005, 267.). Die einzuübende Struktur in dieser Übung ist der Nebensatz, was in der vorigen Übung 8a gelernt wurde. In der Übung 8c entwickelt sich die Übung als eine Ganzheit noch weiter und die Lernenden sollen selbst ganze Sätze mit einem Nebensatz erstellen. Diese Übungsart kann auf das jeweilige Niveau der Sprachkenntnisse der Lernenden eingestellt werden, weswegen sie vom Anfang bis zum Ende des Deutschlernens verwendet werden kann. In *Kurz und Gut 1–8* ist dieser Übungstyp gleichmäßig berücksichtigt und repräsentiert worden, was seine Verwendbarkeit beweist.

A-B-Dialoge sind in diesem Lehrwerk nicht so umfangreich vorhanden wie in *Einverstanden!* (vgl. den Abschnitt 6.3.2), aber sie bilden die drittgrößte Gruppe von den produktiven Übungen, was insgesamt 12 Übungen bedeutet. Ein Beispiel für einen A-B-Dialog gibt es z.B. in der Übung 5d in der Lektion 19 im Kurs 3: „*Du bist in einem Kaufhaus, wo ein Verkäufer dich bedient. Führe das Gespräch mit deinem Partner durch. Decke die eine Seite des Gesprächs ab, aber hilf deinem Partner bei Bedarf.*“ (Kelkka et al. 2003b, 159, Übersetzung von der Verfasserin.). Die A-B-Dialoge sind eine sicherere und wenig anspruchsvolle Alternative im Vergleich zu einer Simulation, freie Diskussion oder offene Fragen, weil die zu benutzenden Phrasen den Lernenden vorgegeben werden. Den Lernenden wird aber die Freiheit gelassen, die beabsichtigten Mitteilungen selbst zu formulieren. Der Inhalt der Äußerungen wird also bestimmt, aber die Art und Weise, wie der Inhalt in Worte gefasst wird, nicht.

Eine anspruchsvollere Art von Dialogen ist die viertgrößte Gruppe von den produktiven Übungen in diesem Lehrwerk, d.h. die Übungen, wo die Lernenden einen eigenen Dialog erfinden sollen. Als Beispiel kann z.B. die Übung 5 in der Lektion 2 im Kurs 7 genannt werden: „*Du bist Benjamin und dein Partner interviewt dich. Sprecht über die Themen, die in der Übung 1 behandelt werden. Tauscht danach die Rollen.*“ Zur Hilfe sind Themen wie *Kindheit, Schule, Karriere* und *Freizeit* vorgegeben worden. (Pihkala-Posti et al. 2006, 21.) Redemittel sind außer den Themenvorschlägen in dieser Übung nicht erhältlich und der Verlauf des Dialogs

wird nicht gesteuert. Als ein Muster können die Lernenden aber den eigentlichen Text und die vorigen Übungen halten, weswegen diese Übung unter produktive und nicht freie Übungen einzuordnen ist. Obwohl die Übung relativ fließende Mitteilungsfähigkeiten verlangt, haben die Lernenden in derselben Lektion mehrere Beispiele für ein Interview bekommen.

Dieser Übungstyp wird auch schon am Anfang des Deutschlernens in diesem Lehrwerk verwendet. In der Übung 7b in der Lektion 3 im Kurs 1 sollen die Lernenden ihren ersten Dialog erstellen: „*Erfinde jetzt mit deinem Partner ein eigenes Telefongespräch. Ihr könnt das Thema des Anrufs wechseln. Überlegt zuerst einen Moment, was ihr sagen werdet.*“ (Kelkka et al. 2003a, 33, Übersetzung von der Verfasserin.). In der vorigen Übung 7a haben die Lernenden eine A-B-Telefondiskussion durchgeführt, in der *Michaela* und *Peter* darüber diskutieren, was sie heute Abend machen könnten und sich verabreden. Die schon durchgeführte Diskussion hilft den Lernenden, diesen Dialog erfolgreich zu erstellen, weil die Konventionen der deutschen Telefondiskussion ihnen schon bekannt worden sind. In dieser Übung sind ziemlich viele Redemittel vorgegeben worden, z.B. Wörter und Phrasen wie *ins Kino gehen, Tennis spielen, einen Videofilm ansehen, Musik hören* usw., was hinsichtlich der Dauer des Deutschlernens der Lernenden verständlich ist; der Wortschatz der Lernenden muss noch relativ gering sein. Von den Lernenden wird aber ein selbst erstellter Dialog erwartet, wo die bisher erworbenen Sprachkenntnisse geprüft werden können. Die selbst erstellten Dialoge hätten auch unter freien Übungen kategorisiert werden können, aber weil in den Aufgabenstellungen ziemlich viele Hilfsmittel vorgegeben werden, werden die Übungen in dieser Arbeit als produktive Übungen verstanden. In den Dialogübungen der freien Übungen werden den Lernenden mehr Freiheiten und Möglichkeiten vertraut, aber damit wird ihnen auch mehr Verantwortung für den Verlauf des Dialogs zugelassen.

Übungen, wo der Inhalt des behandelten Textes mit eigenen Worten wiederholt werden soll, gibt es in diesem Lehrwerk 11 Stück. Diese Übungen bilden etwa den gleichen Anteil von den produktiven Übungen, wie die drei vorigen Übungstypen (vgl. die Abbildung 10.). Den Lernenden werden Stichwörter, Bilder, ein Diagramm o.Ä. vorgegeben, mit Hilfe von denen der Inhalt zusammengefasst werden soll. Als Beispiel dient z.B. die Übung 3b in der Lektion 16 im Kurs 6: „*Arbeite mit deinem Partner. Erzählt einander den Inhalt des Textes auf Deutsch.*“ (Kelkka et al. 2005, 216.) In der Übung 3a sollen die Lernenden mit Hilfe von den vorgegebenen Stichwörtern möglichst viel Information über den Inhalt des Textes auf Finnisch suchen. Diese Informationen können sie als inhaltliche Hilfe in der Übung 3b verwenden, wo sie den Inhalt auf Deutsch wiederholen sollen. Die Aufgabenstellung an sich ist sehr einfach und bescheiden, aber die Übung übt sowohl mündliche Sprachkenntnisse als auch das Leseverständnis ein. Wenn die Lernenden den Inhalt nicht verstehen, können sie ihn nicht mit eigenen Worten zusammenfassen. Der Zweck dieser Übung ist nicht zum kommunikativen Verhalten zu ermutigen, sondern eher das Leseverständnis einzuüben. Eigene Sprache muss nicht produziert werden,

aber der gelesene Text muss neu formuliert werden. Wegen des anspruchsvollen Charakters dieses Übungstyps kommen diese Übungen mehr am Ende der Lehrwerkreihe vor als am Anfang.

Simulationen werden in diesem Lehrwerk mehr als in *Einverstanden!* berücksichtigt, aber sie bilden nur einen Anteil von knapp 7% der produktiven Übungen. An Simulationen gibt es jedoch in *Kurz und Gut* etliche verschiedene Typen. Die erste Simulation taucht in der Lektion 10 im zweiten Kurs auf. In der Übung 9d sollen die Lernenden eine Arztsituation einüben: „*Übt mit Hilfe von diesen Phrasen und den Krankheiten, die vorher bekannt gemacht wurden, eine Arztsituation auf Deutsch. Beim Reisen kann man ja in überraschende Situationen geraten, sogar zur Sprechstunde bei einem Arzt... Stellt eure Situation der ganzen Gruppe oder dem Nachbarpaar dar.*“ (Kelkka et al. 2003a, 113, Übersetzung von der Verfasserin.). Unter der Aufgabenstellung sind die Rahmen der Diskussion auf Finnisch vorgegeben worden und die deutschen Namen für verschiedene Krankheiten sind in den vorigen Übungen genannt worden. Der eigentliche Text im Textbuch hilft den Lernenden dabei, den Verlauf und die Konventionen der deutschen Arzt–Patienten -Situation zu erstellen. Außerdem ist Wortschatz über die Gesundheit und Anatomie des Körpers vorhanden. Die kommunikative Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts wird durch die Simulationen berücksichtigt, obwohl in der Aufgabenstellung nicht dazu ermutigt wird, die kommunikativen oder interaktiven Aspekte des Verhaltens zu berücksichtigen. Der kommunikative Zweck wird hier auf jeden Fall verwirklicht.

Ein zweites Beispiel für Simulationen ist z.B. die Übung 4 in der Lektion 15 im Kurs 3, was auch als gutes Beispiel dafür dient, wie lebendig und sorgfältig die manchen Aufgabenstellungen in diesem Lehrwerk geschrieben worden sind: „*Sei entweder Peter oder Michaela. Deine Aufgabe ist, dem neuen ausländischen Schüler in deiner Schule über euer internationales Orchester zu erzählen. Sammle die benötigten Informationen aus dem Text als Stützwortliste, dein Partner ist der neue Schüler. Vergiss nicht, ihn zu begrüßen und dich vorzustellen, bevor du aufs Orchester eingehst. Frage auch, ob der Schüler ein Instrument spielt. Wenn ja, lade ihn zum Orchester ein. Wenn nein, lade ihn trotzdem zum kulturellen geselligen Abend (Multikultiabend) des Orchesters ein. Wechselt die Rollen.*“ (Kelkka et al. 2003b, 112, Übersetzung von der Verfasserin.) Bei der Aufgabenstellung sind einige Musikinstrumente auf Deutsch und einige andere Redemittel als Hilfe vorgegeben worden. In dieser Arbeit werden die Simulationen von den Dialogen auf dem Grund unterschieden, dass die Dialoge bloße Diskussionen zwischen zwei Menschen sind, wobei in Simulationen die ganze Situation dargelegt und möglicherweise auch vorgespielt wird. In Simulationen wird die Wirklichkeit mehr beachtet als in Dialogen, wo es sich mehr auf die richtige Weise, etwas auszudrücken, konzentriert wird und die Konventionen in verschiedenen Situationen eingeübt werden. In Simulationen werden die wirklichen Alltagssituationen realistischer geübt. In dieser Übung kommt die Situation sehr realistisch vor und sie könnte fast in jeder Schule gemacht werden. Übungen, in denen das wirkliche Leben der Lernenden beachtet wird, können auch für die Lernenden angenehmer und nützlicher sein. Die Vorteile

des Deutschlernens werden in den Übungen, die der Wirklichkeit der Jugendlichen ähneln, bewiesen und die Lernenden bleiben bestenfalls motiviert und begeistert. Wie in Kapitel 2.3 erwähnt wurde, befindet sich die Situation der deutschen Sprache in der finnischen Schulsystem in einer Krise, weil die Anzahl der Deutsch wählenden Schüler immer niedriger wird. Übungen, die den Lernenden das wirkliche Nutzen des Deutschlernens zeigen, können der besorgniserregenden Situation helfen.

Die anderen produktiven Übungen in dieser Lehrwerkreihe hängen oft mit dem Thema der Lektionen oder den zu behandelnden grammatischen Strukturen zusammen. In den Übungen wird nach dem Weg gefragt und der richtige Weg wird beschrieben, verschiedene Menschen werden beschrieben und es werden eigene Meinungen geäußert. Auch einige Wörter werden erklärt und Verben dekliniert, aber diese Übungen bilden nur eine kleine Gruppe von einigen Übungen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die produktiven Übungen in *Kurz und Gut 1–8* vielfältig berücksichtigt worden sind und die Lernenden dazu ermutigen, schon früh im Deutschlernen eigene Sprache zu produzieren.

7.3.3 Freie Übungen

Die Bedeutung der freien Übungen ist, die bisher erworbenen Sprachkenntnisse möglichst vielfältig und kommunikativ zu verwenden. Sie sind nicht gesteuert, sondern überlassen die Verantwortung für das Gelingen der Übung völlig den Lernenden. (Siehe den Abschnitt 4.3.3.) Im Lehrwerk *Kurz und Gut 1–8* bilden die freien Übungen die Minderheit der mündlichen Übungen. Am Anfang des Lehrwerks ist die Anzahl der freien Übungen winzig, was sich aus dem Anfang des Deutschlernens erklärt. Ihr Anteil wird aber umso größer, je weiter die Lernenden in der Lehrwerkreihe kommen. Im sechsten Kurs ist der Anteil der freien Übungen mit insgesamt 24 Übungen deutlich am größten, wogegen die Kurse 1, 3 und 4 jeder nur zwei freie Übungen enthalten. (Siehe die Abbildung 8 auf den Seiten 54–55.)

Die Abwechslung der Anzahl der freien Übungen ist in diesem Lehrwerk ziemlich groß; von zwei bis 24 Übungen. Am Anfang können sie verständlicherweise noch nicht betont werden, aber im Laufe der Entwicklung der Sprachkenntnisse können von den Lernenden immer ausführlichere Sprechfertigkeiten erwartet werden und ihnen können anspruchsvollere Übungen gegeben werden. Die erste freie Übung befindet sich schon im ersten Kurs, wo es in der Übung 4d in der Lektion 4 um eine Meinungsäußerung geht: „*Frage dann noch deinen Partner, welche Musik er/sie mag und erzähle, welche Musik du selbst magst.*“ (Kelkka et al. 2003a, 43, Übersetzung von der Verfasserin.). Sehr viel wird von den Lernenden noch nicht verlangt, weil sie erst seit vier Lektionen Deutsch lernen. In dieser Übung sind aber keine Rede- oder andere Hilfsmittel vorgegeben, weswegen sie unter die freien Übungen zu ordnen ist. Die kommunikativen Aspekte des Sprechens werden in den späteren freien Übungen mehr berücksichtigt, wohingegen der Zweck dieser Übung sich auf einige freie, offene und eigene Sätze der Lernenden erstreckt.

In den freien Übungen sind nicht so viele verschiedene Typen erhältlich wie in den reproduktiven und produktiven Übungen, aber in diesem Lehrwerk sind jedoch

mehrere Übungstypen als in *Einverstanden! 1–3* verwendet worden. Die häufigsten Übungstypen der freien Übungen sind in der Abbildung 11 dargestellt. Der deutlich größte Teil der freien Übungen sind unter Diskussionen einzuordnen. Insgesamt 23 von allen 53 freien Übungen im Lehrwerk *Kurz und Gut* ermutigen die Lernenden, eine Diskussion über ein bestimmtes Thema durchzuführen, d.h. über 43% von allen freien Übungen. Die Diskussionen beziehen sich normalerweise auf das Thema des eigentlichen Textes in der Lektion oder variieren das behandelte Thema.

Die erste freie Diskussion taucht in der Übung 7b in der Lektion 21 im Kurs 3 auf. Die ersten drei Kurse beschäftigen sich mit denselben Personen und setzen den Faden in den Lektionen immer fort. Der junge *Peter* zieht von Österreich nach Deutschland, macht sich mit der deutschen Kultur und den deutschen Menschen bekannt und u.a. befreundet sich mit einer *Michaela*. Am Ende des dritten Kurses sollen die Lernenden sich aber von *Peter* und *Michaela* verabschieden, weil die weiteren Kurse keinen fortlaufenden Faden enthalten. Zum Schluss des dritten Kurses sollen die Lernenden die Zukunft von *Peter* und *Michaela* überlegen: „*Jetzt ist es Zeit, sich von Peter und Michaela zu verabschieden. Überlege, wie ihr Leben weitergeht. Zusammen oder getrennt? In Köln oder in Kitzbühel? Was bringt ihnen die Zukunft? Diskutiere mit deinem Partner über ihre Zukunft.*“ (Kelkka et al. 2003b, 182, Übersetzung von der Verfasserin.). Einige Wörter und Phrasen über die mögliche gemeinsame Zukunft der Hauptpersonen sind in der Übung vorgegeben, wie *studieren, zusammen wohnen, sich verloben, heiraten* und *Kinder bekommen*, womit die Lernenden ihre Diskussion anfangen können. Anderenfalls sind keine sprachlichen Hilfsmittel vorhanden und der Verlauf der Diskussion wird nicht gelenkt. Nach drei Kursen sind die Sprechfertigkeiten der Lernenden schon dermaßen entwickelt, dass sie eine deutschsprachige Diskussion ohne Steuerung durchführen können. Obwohl der kommunikative Charakter dieser Übung in der Aufgabenstellung nicht geäußert wird, müssen die Lernenden sich wechselseitig berücksichtigen, möglicherweise weitere Fragen stellen und die Meinungen des Partners kommentieren. Im Allgemeinen üben die Diskussionsübungen die Sprachkenntnisse, den Wortschatz und die Kenntnisse der grammatischen Strukturen der Lernenden vielfältig und fordernd ein, weswegen sie sich nicht für Anfänger eignen.

Diskussion	23
Fragen stellen	8
Meinungsäußerungen	8
Dramatisieren	4
Situation weiterentwickeln	4
Debatte	3
Andere	3
Insgesamt	53

Abbildung 11. Die Kategorisierung der freien Übungen in *Kurz und Gut 1–8*.

Bis zum sechsten Kurs gewinnen die Diskussionen immer mehr an Bedeutung. Vor allem im sechsten Kurs, wo sogar 61,5% aller freien Übungen dieser Lehrwerkreihe zu finden sind, bilden die Diskussionen einen bedeutenden Anteil von den freien Übungen. Die Lektionen 18 und 20 des sechsten Kurses enthalten jeder sogar 4 Diskussionen. In der Lektion 18, wo es insgesamt acht freie Übungen gibt, geht es um ein 18-jähriges Mädchen, das schwanger ist und sich überlegt, ob sie das Baby behalten soll oder nicht. Dieses Thema erweckt möglicherweise starke Meinungen für beide Seiten, was durch die vielen freien Übungen berücksichtigt worden ist. Schon die erste Übung mit ihren drei Unterpunkten (1a, 1b und 1c) ist in dieser Lektion eine freie Übung mit einigen Fragen zur Diskussion: *„Sprich mit deinem Partner darüber, wie du reagieren würdest, wenn du erfahren würdest, dass du / deine Freundin schwanger bist / ist. Wärest du froh, zufrieden, positiv überrascht, enttäuscht, entsetzt, verzweifelt, traurig, wütend?“*. Im nächsten Punkt geht das Thema weiter: *„Was würdest du in der Situation tun? Mit jemandem darüber sprechen? Mit wem? Ganz allein darüber nachdenken? In Panik geraten?“*. Als letztes sollen die Lernenden noch die möglichen Endresultate überlegen: *„Wie würdest du die Situation lösen? Würdest du das Baby behalten? Würdest du die Schwangerschaft abbrechen lassen? Würdest du das Baby bekommen und gleich nach der Geburt auf das Kind verzichten? Würdest du mit dem Vater / mit der Mutter des Kindes eine Ehe schließen?“*. (Kelkka et al. 2005, 238.) Dieselben Fragen sind auch auf Finnisch gestellt worden und sie können entweder auf Deutsch oder auf Finnisch überlegt und beantwortet werden.

Dieses möglicherweise viel Diskussion erweckende Thema ist in dieser Lektion vielfältig und gründlich benutzt worden und den Lernenden sind mehrere Möglichkeiten gegeben worden, über ihre eigenen Meinungen zum Thema nachzudenken und sie zu äußern. Alle Themen des Lehrwerkes ermutigen aber nicht zur Diskussion. Z.B. die Lektion 21 im Kurs 6 behandelt eine Situation, wo die Einwohner einer Wohngemeinschaft eine Versammlung darüber halten, was mit einem freien Zimmer in der WG gemacht werden soll. In dieser Lektion sind auch alle Übungen reproduktiv oder produktiv, die freien Übungen sind nicht berücksichtigt worden. Alle Möglichkeiten, die zur Diskussion führen könnten, sollen vor allem mit den Jugendlichen genutzt werden, damit sich ihre Sprechfertigkeiten möglichst frei und unbegrenzt entwickeln können. Themen, die den Jugendlichen aktuell und wichtig sind, erwecken Gedanken und Meinungen, die die Lernenden bestenfalls auch auf Deutsch äußern wollen. Das Thema der Lektion 18 dient als ein gutes Beispiel dafür, wie ein für die meisten Lernenden interessantes Thema ausführlich behandelt und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird.

Übungen, in denen Fragen über ein bestimmtes Thema gestellt werden sollen oder auf die geantwortet werden soll, sind einer der einfachsten Übungstypen der freien Übungen. Übungen dieser Art gibt es in diesem Lehrwerk 8 Stück und sie bilden die zweitgrößte Gruppe von freien Übungen (siehe die Abbildung 11.). Diese Übungen sind sowohl am Anfang als auch am Ende dieses Lehrwerkes berücksichtigt worden. Das Schwierigkeitsniveau dieser Übungen kann den jeweiligen Sprachkenntnissen der Lernenden angepasst werden, weswegen sich diese Übungen für jede Stufe des

Deutschlernens eignen. In wirklichen Sprechsituationen müssen die Gesprächspartner einander oft Fragen stellen und auf die Fragen des anderen antworten können, was die Verwendung dieses Übungstyps berechtigt. Als Beispiel kann z.B. die Übung 11b in der Lektion 15 im Kurs 6 genannt werden, wo es um die Zukunft der Lernenden geht: *„Stell deinem Partner möglichst viele Fragen über seine Zukunftspläne. Beginne die Fragen sowohl mit einem Fragewort als auch mit einem Verb.“*. Als Beispiele sind zwei Fragen gestellt worden: *„Wo wirst du in zehn Jahren wohnen?“* und *„Wirst du eine Familie gründen?“*. (Kelkka et al. 2005, 210.) Diese Übung ermutigt den Lernenden zur Diskussion, die die Gesprächspartner mit ihren eigenen Fragen weiterentwickeln können. Die Lernenden beschäftigen sich vermutlich mit diesem Thema und diskutieren es miteinander auch in der Freizeit, was die deutschsprachige Diskussion erleichtern kann. Die einzuübende grammatische Struktur in dieser Übung sind die Fragewörter und Fragen, die mit einem Verb beginnen. Mit einem interessanten und Diskussion erweckenden Thema kann aber eher auf den Inhalt der Äußerungen konzentriert werden, anstatt dessen, dass bloße, separate Fragen gestellt werden würden.

Ein zweites Beispiel für diese sog. Frageübungen ist z.B. die Übung 12e in der Lektion 16 im Kurs 6: *„Suche im Internet die Homepages von 3 Universitäten / Fachhochschulen in einem deutschsprachigen Land. Was könntest du an diesen Hochschulen studieren? Wie wären deine Möglichkeiten, einen Studienplatz an diesen Hochschulen zu bekommen?“* (Kelkka et al. 2005, 226.). In dieser Übung sollen die Lernenden deutschsprachige Informationen suchen und auf die vorgegebenen Fragen auf Deutsch antworten, was mehrere Bereiche der Sprachkenntnisse einübt. Diese Übung konzentriert sich auf das Produzieren von inhaltlich sinnvollen Antworten und nicht z.B. auf eine grammatische oder phraseologische Struktur. Die Antworten können als eine Diskussion mit der ganzen Gruppe durchgeführt werden oder die Lernenden können in kleinere Gruppen geteilt werden, wo sie ihre Meinungen intimer durchgehen können. Obwohl das Thema an sich groß ist, geht es hier letztlich um die Fragen, auf die die Lernenden nach eigenen Meinungen antworten sollen.

Alle Übungen, wo die Lernenden eigene Fragen stellen sollen, bieten eine Möglichkeit zu einer großen oder mehreren kleinen Diskussionen im Klassenzimmer. Der allgemeine kommunikative Zweck des Fremdsprachenunterrichts wird in den Diskussionen verwirklicht, woraus sich die bedeutende Rolle der Diskussionsübungen in diesem Lehrwerk erklärt wird. Wenn auch die Übungen, wo eigene Fragen gestellt werden sollen, als sog. diskussionsorientierte Übungen kategorisiert werden, bilden die Diskussionsübungen insgesamt schon 51,3% von allen freien Übungen. Die Entwicklung der Diskussions- und Mitteilungsfähigkeiten steht im Mittelpunkt aller mündlichen Übungen, aber in diesen diskussionsorientierten Übungen wird mehr nach einer sinnvollen und gegenseitigen Diskussion gestrebt als in den anderen Übungstypen.

Außer Diskussionsfähigkeiten üben die freien Übungen in vielen Fällen sowohl das Äußern der eigenen Meinung als auch das Debattieren. In insgesamt 8 Übungen wird die Formulierung der eigenen Meinung eingeübt. Z.B. in der Übung 2 in der Lektion

20 im Kurs 6, wo die Situation mit dem Mädchen und dem Baby anhält, geht es um Meinungsformulierung: „*Tina und Sascha überlegen sich, ob sie das Baby behalten oder ob Tina eine Abtreibung machen lassen soll. Lies die Texte und suche in beiden Teilen Argumente für und gegen das Baby. Wo ist die Liste am längsten? Hast du Unterschiede zwischen Frauen und Männer gefunden? Was glaubst du, wofür werden Tina und Sascha sich entscheiden?*“ (Kelkka et al. 2005, 256.). In dieser Übung wird nach den eigenen Meinungen der Lernenden gefragt, die entweder in Kleingruppen oder in der ganzen Klasse überlegt und diskutiert werden können. Keine richtigen oder falschen Antworten sind vorhanden, was den Druck, die richtige Antwort geben zu müssen, minimiert. Auch in der Übung 1b in der Lektion 16 im Kurs 6 üben die Lernenden das Äußern eigener Meinungen: „*Arbeite jetzt mit deinem Partner zusammen. Lest die Behauptungen noch einmal und sagt eure Meinungen dazu. Begründet eure Meinungen. Phrasen dazu findet ihr im Textbuch auf Seite 123.*“ (Kelkka et al. 2005, 214.). In der Übung 1a sollen die Lernenden ihre Meinungen über eine eigene Wohnung und eine Wohngemeinschaft schriftlich äußern. In der Aufgabenstellung wird nicht direkt zur Diskussion ermutigt, sondern die Lernenden sollen ihre Meinungen miteinander teilen und sie begründen können. In diesem Fall können die Meinungsäußerungen aber zu einer Diskussion führen, vor allem weil das Thema den Lernenden aktuell ist. Gegenteilige Kommunikation in der deutschen Sprache gilt als Ziel der freien Übungen auch wenn sie nicht wortwörtlich in der Aufgabenstellung steht.

Auch die produktiven Übungen enthalten einige Übungen, wo die Lernenden eigene Meinungen formulieren sollen. Der Unterschied zwischen den Meinungsäußerungen in produktiven und freien Übungen liegt in den Hilfsmitteln, die in produktiven Übungen relativ ausführlich verwendet werden, aber die in den freien Übungen keine Rolle spielen. Z.B. in der Übung 10e in der Lektion 3 im Kurs 4 sollen die Lernenden einige Behauptungen über die Finnen lesen und danach ihre Meinungen über die genannten Sachen äußern. (Kelkka et al. 2005, 36.) Weil in dieser Übung so viele deutschsprachige Behauptungen als Beispiel vorgegeben sind, die den Lernenden den ganzen benötigten Wortschatz anbieten, ist diese Übung unter produktiven anstatt freien Übungen einzuordnen. Wären keine Hilfsmittel vorhanden, wäre die Übung unter die freien Übungen zu kategorisieren. Die Aufgabenstellungen der Meinungsäußerungen der freien Übungen beinhalten nur ein Thema oder einige Fragen, aber sonst müssen die Lernenden auf ihre eigenen Sprachkenntnisse vertrauen.

Die Meinungsäußerungen können manchmal zu gegenteiligen Meinungen führen. Eigentliche Debatten sollen in drei Übungen im Kurs 6 veranstaltet werden. Die Themen der Debatten beschäftigen sich mit Verkehrsmitteln, Abtreibung und Zivildienst vs. Bundeswehr. Zuerst sollen die Lernenden Argumente für und gegen das Thema suchen, wonach sie über die Argumente in zwei Gruppen streiten sollen. In Debatten müssen die Themen aufregend und umstritten sein und Argumente für beide Seiten müssen leicht erfunden werden können. Am Anfang des Deutschlernens ist es nicht sinnvoll, eine Debatte zu organisieren, aber im sechsten Kurs sind die

Sprachkenntnisse schon dermaßen fortgeschritten, dass, von der Gruppe abhängig, eine lebendige Diskussion zwischen den beiden Seiten erwartet werden kann.

Unter den freien Übungen gibt es auch einige Dramatisierungen und Übungen, in denen eine Situation oder Geschichte weiterentwickelt werden soll. Dramatisierungen sind Übungen, in denen die Lernenden eine Situation nicht nur durchsprechen sondern mit Repliken, Gesichtsausdrücken und Einfühlen vorspielen sollen. Als Beispiel kann z.B. die Übung 11 in der Lektion 8 im Kurs 2 genannt werden: *„Peters Vater weiß noch nicht, dass Michaela sie besuchen wird. Überlegt zu zweit oder in kleinen Gruppen, wie das erste Zusammentreffen geht. Dramatisiert die Situation“*. (Kelkka et al. 2003a, 98, Übersetzung von der Verfasserin.). Im zweiten Kurs können von den Lernenden sprachlich noch nicht sehr ausführliche oder wortreiche Präsentationen erwartet werden, aber mit der non-verbale Kommunikation kann schon am Anfang des Deutschlernens vieles ausgedrückt werden, auch wenn keine Wörter vorhanden sind.

In späteren Lektionen kommen noch einige Dramatisierungen vor. In der Lektion 14 im Kurs 5 wird über Märchen gesprochen und das Märchen *Hans vom Glück* vom Gebrüder Grimm dient als eigentlicher Text. In der Übung 3b dieser Lektion bekommen die Lernenden die Möglichkeit, eigene Märchen zu erfinden: *„Schreibt / Erzählt ein eigenes Märchen. Am Anfang könnt ihr z.B. zehn für Märchen typische Wörter aus der Lektion wählen, die ihr in eurem Märchen benutzt. Spielt oder erzählt euer Märchen auch der ganzen Gruppe. Wahlweise könnt ihr eure Geschichte auch aufzeichnen.“* (Kelkka et al. 2005, 187, Übersetzung von der Verfasserin.). In Dramatisierungen können solche Bereiche der Sprache verwendet werden, die in anderen Übungen nicht ausgeübt werden können. Vor allem wird die non-verbale Kommunikation in Dramatisierungen betont, was die interaktiven und kommunikativen Aspekte des Sprachenunterrichts auf eine spezielle Weise darstellt. Wenn der Lehrer den Lernenden die für deutsche Kultur und deutsche Menschen typischen Manieren und die Artikulation, Mimik und Gestik bekannt macht, können von den Lernenden lebendige und wirklichkeitsnahe Präsentationen erwartet werden. Dramatisierungen sind besonders für die Lernenden dieses Alters⁶ geeignet, obwohl in diesem Lehrwerk auch nur vier Dramatisierungen ausgearbeitet worden sind. Einigen Jugendlichen kann das kinästhetische Verhalten angenehmer vorkommen als die bloße verbale Kommunikation.

In einigen Übungen werden die Lernenden darum gebeten, die vorgegebene Situation oder Geschichte weiterzuentwickeln. Z.B. in der Übung 11b in der Lektion 9 im Kurs 5 sollen die Lernenden sich überlegen, wie eine Sprechstunde beim Arzt weitergehen könnte: *„Wiederholt in Kurz und Gut -Sprechstrategien auf der Seite 128, wie man sich beim Arzt benehmen soll. Erfindet zu zweit eine Fortsetzung für die Geschichte in der vorigen Übung und erzählt, was beim Arzt passierte.“* (Kelkka et al. 2005, 128, Übersetzung von der Verfasserin.). In der vorigen Übung wurde ein Kind krank und die Lernenden sollen die Arzt-Patienten -Diskussion zwischen dem Arzt und dem

⁶ Die Lernenden der gymnasialen Oberstufe sind normalerweise zwischen 16 und 19 Jahren alt.

Kind erstellen. In dieser Übung sind den Lernenden außer den Sprechstrategien keine Redemittel zur Hilfe vorgegeben worden, aber sie können die angedeuteten Sprechstrategien wahlweise verwenden. Die Übung verlangt Einbildungskraft und die Fähigkeit, die erworbenen sprachlichen Kenntnisse mit dem frei erfundenen Verlauf der Diskussion zu verbinden. Ohne die genügenden sprachlichen Mittel kann die Übung nicht erfolgreich durchgeführt werden. Diese Übungsart repräsentiert aber die Minderheit der freien Übungen, da sie in nur vier Übungen des Lehrwerkes vorkommt.

Außerdem gibt es noch einige freie Übungen, die nicht zu den vorgestellten Kategorien gehören. Sie sind aber nur einzelne Übungen, wo die freien Sprechkenntnisse eingeübt werden. Hier wurden die Hauptkategorien der reproduktiven, produktiven und freien mündlichen Übungen vorgestellt und beschrieben. Als nächstes werden die kommunikativen und interaktiven Aspekte der mündlichen Übungen im Lehrwerk *Kurz und Gut 1–8* veranschaulicht.

7.3.4 Kommunikative und interaktive Aspekte der mündlichen Übungen in *Kurz und Gut 1–8*

Im Lehrwerk *Kurz und Gut 1–8* können die produktiven und freien mündlichen Übungen grob als kommunikative Übungen eingeordnet werden. Besonders die freien Übungen fördern den sprachlich kommunikativen Aspekt des Sprachunterrichts, weil sie in der Praxis ungesteuert sind. Das Thema und einiges Material zur Diskussion werden vorgegeben, aber in vielen Fällen wird die Verwirklichung der Übungen völlig den Lernenden zugelassen. Sprachliche Hilfsmittel sind nur selten erhältlich. Z.B. die Übung 8b und 8c in der Lektion 20 im Kurs 6 unterstützen den kommunikativen Charakter der freien Übungen in diesem Lehrwerk: es wird eine lange Liste von menschlichen Eigenschaften vorgegeben. Zuerst sollen die Lernenden passende Adjektive für sich selbst und für den Partner suchen. Danach sollen sie sich überlegen, welche Eigenschaften für Männer und welche für Frauen passen, ihre Meinungen begründen und über ihre Meinungen miteinander diskutieren. (Kelkka et al. 2005, 259.) Außer der Liste von den Eigenschaften werden keine anderen Hilfsmittel gegeben, sondern die Lernenden können den Verlauf der Diskussion selbst bestimmen. Auf die Fehler wird nicht konzentriert, sondern die Lernenden sollen vor allem über das gegebene Thema diskutieren und sich nicht zu viel auf die Richtigkeit der Sprache konzentrieren. Damit wird in diesen Übungen der kommunikative Charakter des Sprachenlernens anerkannt.

Die Simulationen und Dramatisierungen der freien Übungen sind günstigstenfalls kommunikative Übungen und fallen in die Kategorie der Kurzdialoge, die in Kapitel 4.1 von Pauels genannt wurden. Auch die vielen Übungen, wo Fragen erfunden und beantwortet werden sollen, erfüllen die Kriterien der kommunikativen Übungen. In den freien Übungen werden überhaupt nur relativ wenige und einfache Hilfsmittel gegeben, weswegen alle freie Übungen unter kommunikative Übungen eingeordnet werden können. Der kommunikative Zweck der Übungen und ihre Verwirklichung sind aber auch vom Lehrenden abhängig. Wenn der Lehrende den Lernenden dazu

ermutigt, sich möglichst kommunikativ zu äußern und sich nicht auf die Fehler zu konzentrieren, können die Lernenden ihre mögliche Angst vor dem Sprechen verlieren. Wenn der Lehrende aber jeden kleinen Fehler aufgreift, können die Lernenden niedergeschlagen werden, was zur Sprachlosigkeit im Sprachenunterricht und später in Situationen, wo Fremdsprachen gesprochen werden sollte, führen kann. Obwohl es viele kommunikative Übungen im verwendeten Studienbuch geben kann, bestimmt der Lehrende letztlich das, was im Unterricht geschieht und was nicht.

In den interaktiven Übungen wiederum sollen sowohl die sprachlichen als auch die außersprachlichen Aspekte der Sprache berücksichtigt werden. Vor allem die Dramatisierungen in den freien Übungen der untersuchten Lehrwerkreihe können als interaktive Übungen kategorisiert werden. In den Aufgabenstellungen der Dramatisierungen wird jedoch nicht auf die außersprachliche Ausdrucksweise hingewiesen, weswegen den Lernenden keine Steuerung z.B. auf das Lernen von der für die Deutschen typischen Mimik, Gestik oder Intonation gegeben wird. Den richtigen Situationen ähnelnde Unterrichtssituationen sind aber auch ein Ziel des interaktiven Unterrichtsstils, was nach Duxa (2003) immer noch zu wenig im Fremdsprachenunterricht geschieht (vgl. das Kapitel 4.2). Mit etwas Steuerung vom Lehrenden können viele freie Übungen als interaktive Übungen gesehen werden. Außer Dramatisierungen bieten z.B. Diskussionsübungen die Möglichkeit, interaktiv durchgeführt zu werden.

Die produktiven Übungen können in vielen Fällen sowohl als kommunikativ als auch interaktiv beschrieben werden. Z.B. die A-B-Dialoge bieten eine Möglichkeit an, die interaktiven Aspekte des Sprechens zu berücksichtigen. Auch die Übungen, wo die Lernenden einen eigenen Dialog oder eigene Fragen erfinden sollen, sind gute Beispiele für möglicherweise interaktive Übungen. In den Übungen, wo eigene Sätze, Fragen und Dialoge erfunden werden sollen, wird den Lernenden die Freiheit gelassen, die Art und Weise der Verwirklichung der Übungen selbst zu bestimmen. Obwohl in den Übungen in *Kurz und Gut* nicht direkt zur kommunikativen oder interaktiven Äußerung ermuntert wird, werden die Lernenden zum freien Sprechen angespornt. Auf die außersprachliche, non- und para-verbale Kommunikation wird nicht direkt hingewiesen, was den Lernenden dabei hätte helfen könnte, sie vorsätzlich wahrzunehmen.

7.4 Beurteilung von mündlichen Übungen in *Kurz und Gut* 1–8

Im Lehrwerk *Kurz und Gut 1–8* sind im Allgemeinen sehr viele Übungen ausgearbeitet worden. Die Anzahl aller Übungen steigt sehr hoch, wobei die Anzahl der mündlichen Übungen auch sehr groß ist. Insgesamt 307 mündliche Übungen sind in der Lehrwerkreihe zu finden, was Möglichkeiten zur Entwicklung der mündlichen Sprachkenntnisse tatsächlich eröffnen sollte. Laut den Autoren ist ihr Ziel allerdings nicht, dass alle Klassen alle Übungen machen, sondern sie überlassen die Wahl dem Lehrenden, der die passenden Übungen für die jeweilige Gruppe auswählen kann. Möglich wäre auch, dass der Lehrende Kleingruppen bildet und ihnen unterschiedliche Übungen gibt, d.h. die Wahl könnte auf den persönlichen Sprachkenntnissen der Lernenden basieren, wobei die Lernenden ihre Sprechfertigkeiten individueller entwickeln könnten. Doch müsste diese Zuteilung taktvoll und diplomatisch gemacht werden, damit die Situation zu keiner Nebeneinanderstellung wird. Die vielen Übungen sichern auf jeden Fall, dass die Autoren den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten gegeben haben, ihre mündlichen Sprachkenntnisse einzuüben und sie zu verbessern.

Die Übungsformen in diesem Lehrwerk sind unterschiedlich und vielfältig, aber bestimmte Übungstypen werden bevorzugt. Reproduktive Übungen beherrschen das ganze Lehrwerk Anfang bis Ende, erst in den zwei letzten Kursen wird ihre Anzahl deutlich niedriger. Am Anfang ist die Begünstigung der reproduktiven Übungen sinnvoll, weil die Lernenden noch ziemlich viele sprachliche Hilfsmittel brauchen. Gegen Ende aber sollten die produktiven und freien Übungen mehr an Bedeutung gewonnen haben. Die reproduktiven Übungen bilden etwa die Hälfte von allen mündlichen Übungen, was den allgemeinen kommunikativen Zweck des Fremdsprachenunterrichts nicht vorrangig unterstützt. Freie Übungen bilden nur 18% von allen mündlichen Übungen, was eine enttäuschend kleine Anzahl ist. Die freien Übungen würden die freien und spontanen Sprechfertigkeiten der Lernenden einüben, wogegen in den reproduktiven Übungen keine eigene Sprache erstellt wird, d.h. alle benötigten Sprachmittel werden in reproduktiven Übungen vorgegeben. Die produktiven Übungen entsprechen 32,9% aller mündlichen Übungen, was die Rolle der freien Sprache in diesem Lehrwerk jedoch ein wenig verbessert. Obwohl die produktiven Übungen teilweise gesteuert sind, können die Lernenden sich trotzdem freier äußern und die eigenen Mitteilungsfähigkeiten un gelenkter verwenden als in den reproduktiven Übungen.

Auch innerhalb dieser drei Kategorien werden bestimmte Übungstypen begünstigt. In den reproduktiven Übungen sind drei große Übungstypen zu unterscheiden, in den produktiven und freien Übungen nur einer. In den freien Übungen werden die Diskussionsfähigkeiten diktatorisch betont: die Diskussionsübungen entsprechen sogar 43,4% der Übungsmenge der freien Übungen. Dasselbe Phänomen wurde auch im Lehrwerk *Einverstanden!* beobachtet (vgl. das Kapitel 6.4.). Wie vorher festgestellt wurde, rührt das Problem der Diskussionsübungen daher, dass sie einen

ziemlich umfangreichen Wortschatz verlangen und dass sie den Verlauf der Diskussion völlig den Lernenden überlassen. Manchen Lernenden, vor allem im Alter der Benutzer, kann es schwer vorkommen, eigene Meinungen zu äußern und ohne einen vorgegebenen Diskussionsverlauf können einige sogar sozusagen steckenbleiben. Andererseits zwingen die Diskussionsübungen den Lernenden, eigene Sprache zu produzieren und eigene Meinungen auf Deutsch mitzuteilen. Im Laufe der Zeit steigt ihr Selbstbewusstsein beim Deutschsprechen und das Sprechen verlangt immer weniger Anstrengungen. Die Diskussionsübungen könnten aber in diesem Lehrwerk etwas mehr Hilfsmittel z.B. in Form von Wörter- oder Phrasenlisten anbieten. Die Lernenden der gymnasialen Oberstufe sind noch so jung, dass es schon in der Muttersprache fordernd sein kann, eine Diskussion ohne Hilfsmittel oder ohne Rahmen durchzuführen. In einer Fremdsprache, die sie erst seit einigen Monaten oder Jahren lernen, wird ihnen durch die vielen Diskussionsübungen eine große Herausforderung gestellt. Wie aber schon erwähnt wurde: sprechen lernt man nur durch sprechen und in den Diskussionsübungen werden die freien Sprechfertigkeiten am besten eingeübt.

In den produktiven Übungen dagegen herrscht der Übungstyp vor, wo die Lernenden eigene Sätze bilden sollen. Diese Übungen sind aber reine Phrasen- oder Satzbildungsübungen, wo kein kommunikativer Zweck berücksichtigt wird. Die Sätze müssen keinen roten Faden herstellen, sondern die Lernenden bilden die Sätze nur um einen bestimmten Wortschatz oder eine vorher gelernte Struktur einzuüben. In den produktiven Übungen hätten die kommunikativen und interaktiven Aspekte des Fremdsprachenunterrichtes sorgsamer und vielfältiger wahrgenommen werden können. Die freie Sprache wird in den Diskussionsübungen der freien Übungen eingeübt, aber wenn die bedeutende Mehrheit von reproduktiven und produktiven Übungen nicht zur Verwendung eigener freien Sprechfertigkeiten ermutigt, sind die Diskussionsübungen die einzigen, wo das freie Sprechen eingeübt wird. Numerisch betrachtet bedeutet es 23 Übungen von insgesamt 307 mündlichen Übungen, was 7,5 in Prozenten entspricht. Es ist nicht unbegründet zu vermuten, dass sie in den meisten Fällen nicht reichen, fließende und kommunikative Sprachkenntnisse zu erschaffen. In produktiven Übungen sind allerdings auch Simulationen und verschiedene Dialoge berücksichtigt worden, wo die interaktiven und kommunikativen Nuancen ausgebildet werden können. In diesen Übungen bekommen auch die Lernenden, die keine freie Sprache produzieren wollen, eine Möglichkeit zum freien aber gleichzeitig relativ stark gesteuerten Ausdruck. Die Gesamtanteil der zur freien Sprache ermutigenden Übungen bleibt aber in der ganzen Lehrwerkreihe leider relativ niedrig.

Die schriftlichen Prüfungen im Abitur spielen vermutlich eine große Rolle in den Fremdsprachenlehrwerken für die gymnasiale Oberstufe. Weil die mündlichen Sprachkenntnisse in den finnischen Reifeprüfungen (noch) nicht ausgetestet werden, müssen die Autoren nicht unbedingt großen Wert auf die mündlichen Übungen legen, obwohl sie im Lehrplan eine bedeutende Rolle spielen. Alle anderen sprachlichen Bereiche (Hörverständnis, Leseverständnis, die grammatischen Strukturen und die schriftlichen Kenntnisse in Form von einem Aufsatz) werden in den Reifeprüfungen

getestet, weswegen es für begründet gehalten werden kann, den Schwerpunkt des Lehrwerkes nicht auf die mündlichen Sprachfertigkeiten zu legen. Die negative Progression der mündlichen Übungen in den letzten zwei Kursen dieses Lehrwerkes (vgl. die Abbildung 8 auf den Seiten 54–55.) ist aber trotzdem bemerkenswert: die Gesamtanzahl der mündlichen Übungen sinkt von sogar 56 Übungen des sechsten Kurses auf 22 und 19 Übungen in den Kursen 7 und 8. In den sechs ersten Kursen gibt es durchschnittlich 44,3 mündliche Übungen pro Kurs aber in den zwei letzten Kursen wird die Anzahl halbiert. Nach der Verordnung 10/011/2009 sollen in den A- und B1-Sprachen (vgl. das Kapitel 2.2.) die letzten Kurse des Lehrganges die mündlichen Sprachkenntnisse besonders bevorzugen (Internetquelle 11.). In der B3-Sprache gilt der Befehl nicht, aber in diesem Lehrwerk verlieren die mündlichen Übungen in den letzten zwei Kursen deutlich an Bedeutung. Hinsichtlich der Betonung der mündlichen Sprechfertigkeiten in den A- und B1-Sprachen wirkt dieses Lehrwerk sogar auf eine gegenteilige Weise.

Doch darf nicht vergessen werden, dass mit der B3-Sprache erst in der gymnasialen Oberstufe angefangen wird. Weil die mündlichen Sprachkenntnisse schließlich nicht geprüft werden, ist es andererseits verständlich, dass man sich in den zwei letzten Kursen auf die schriftlichen und grammatischen Ebenen konzentriert, die die Lernenden in den Prüfungen auf jeden Fall beherrschen müssen. Die Rolle des Lehrplans und der Reifeprüfungen wird aber in diesem Lehrwerk ärgerlich deutlich und leider werden die mündlichen Sprachkenntnisse in den Kursen 7 und 8 im Vergleich zu den anderen Kursen desselben Lehrwerks benachteiligt. Die Gesamtzahl aller Übungen scheint sich in den letzten zwei Kursen auch im Allgemeinen zu verringern. Der Anteil der Hör- und Leseverständnisübungen scheint aber zu steigen, was sich aus den bevorstehenden Reifeprüfungen erklärt wird. Es ist auch begründet zu vermuten, dass in den letzten Kursen auf das Schreiben von Aufsätzen konzentriert wird, weil der Aufsatz einen bedeutenden Anteil von der Gesamtpunktzahl der Reifeprüfungen bildet. Der Fremdsprachenunterricht sollte sich aber nicht nur auf die Reifeprüfungen konzentrieren, sondern die Lernenden auf die richtigen auf Deutsch geschehenden Sprechsituationen vorbereiten und die ausreichenden Sprachfertigkeiten für das deutschsprachige Verhalten anzubieten. Die gymnasiale Oberstufe als Institution ist aber wegen einer übermäßigen Konzentration auf die Reifeprüfungen kritisiert worden, was auch im Fremdsprachenunterricht zu gelten scheint. Daran sind die Autoren dieses Lehrwerkes nicht schuld, obwohl sie die mündlichen Sprachkenntnisse in den letzten Kursen besser hätten berücksichtigen sollen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die mündlichen Übungen in der Lehrwerkreihe *Kurz und Gut 1–8* im Allgemeinen sorgsam berücksichtigt und auf viele verschiedene Weisen verwirklicht worden sind. Dem allgemeinen kommunikativen Zweck des Fremdsprachenunterrichts wird Aufmerksamkeit gewidmet, aber die Anzahl der freien Übungen bleibt ziemlich klein im Vergleich zu der Gesamtzahl der mündlichen Übungen. Mündliche Übungen gibt es aber viele verschiedene Typen und sie werden abwechselnd verwendet, was das Lehrwerk

interessant und lebendig macht. In den letzten Kursen wird zu viel Bedeutung den Reifeprüfungen, d.h. den grammatischen Strukturen, Lese- und Hörverständnisübungen usw., beigemessen, wobei die mündlichen Übungen leider einen deutlichen Rückschritt erleben.

8 Schlussfolgerungen

Zwischen den Lehrwerken *Einverstanden! 1–3* und *Kurz und Gut 1–8* sind einige deutliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen. In den beiden Lehrwerken sind die mündlichen Sprachfertigkeiten berücksichtigt worden, aber auf verschiedene Weise: in *Kurz und Gut* gibt es quantitativ deutlich mehr mündliche Übungen, aber in *Einverstanden!* betonen die mündlichen Übungen freiere und kommunikativere Sprechfertigkeiten. Die verschiedenen Zielgruppen der Lehrwerke können auch in den mündlichen Übungen bemerkt werden: die Übungen in *Kurz und Gut* sind mehr für Jugendliche geeignet, d.h. dass z.B. die Simulationen und Dramatisierungen eine größere Rolle spielen, wohingegen sie in *Einverstanden!* nur in einigen Übungen vorkommen. Die Lektionen und Übungen behandeln die für die jeweilige Zielgruppe aktuellen und interessanten Themen. Vor allem in *Kurz und Gut* sind die Übungen sehr unterschiedlich und viele verschiedene Übungsarten sind verwendet worden, aber in *Einverstanden!* ist die Übungsmenge begrenzter.

Eine Kleinigkeit, die in *Kurz und Gut* auffällt, ist die Art und Weise, wie die Aufgabenstellungen geschrieben worden sind: in mehreren Aufgabenstellungen ist Einbildungskraft und Imagination verwendet worden, was vor allem die junge Zielgruppe dieses Lehrwerkes motivieren kann. In *Einverstanden!* berichten die Aufgabenstellungen vernünftig das, was in den Übungen gemacht werden soll und keine weiteren Assoziationen werden geweckt. Einerseits beeinflusst diese Kleinigkeit nicht direkt die mündlichen Übungen, aber andererseits bringt sie einen lustigen Zusatz zum Lernen. *Einverstanden!* als Ganzheit greift auf einen sachlichen, neutralen Ton, wohingegen *Kurz und Gut* eine innovativere, spontanere und neuere Ansicht anbietet.

Die Verwendung von vielen reproduktiven Übungen vor allem in *Kurz und Gut* ist hinsichtlich der Sprachfertigkeiten der Lernenden am Anfang des Deutschstudiums verständlich, aber in *Einverstanden!* gewinnen die produktiven und freien Übungen relativ bald an Bedeutung. Wegen seines mitreißenden und modernen Charakters hätte ich von *Kurz und Gut* auch erwartet, dass die reproduktiven Übungen am Ende der Kurse an Anzahl verlieren würden. Der kommunikative Zweck des Fremdsprachenunterrichts wird deswegen in *Einverstanden!* im Allgemeinen besser vermittelt und den Lernenden werden mehr Möglichkeiten zur freien Sprache gelassen. Doch ist es eventuell leichter für die erwachsene Zielgruppe, freie Diskussionen und Meinungsäußerungen zu formulieren, weil sie mehr Lebenserfahrung besitzen. Diskussionsübungen werden auch in *Kurz und Gut* berücksichtigt und sie bilden einen großen Anteil von den freien Übungen des Lehrwerkes. Schade ist nur, dass die freien Übungen nur einen so kleinen Anteil von allen mündlichen Übungen ausmachen und dass die reproduktiven Übungen eine so große Rolle in diesem Lehrwerk spielen.

Bei den beiden Lehrwerken muss berücksichtigt werden, dass der ganze Verlauf des Deutschlernens sehr viel vom Lehrenden abhängt. Das Lehrwerk spielt aber, wie in Kapitel 5.2 erklärt wurde, auch eine große Rolle im Fremdsprachenunterricht. Die Lehrenden können Übungen außerhalb des Lehrwerkes verwenden und oft sind auch in den Lehrerhandbüchern zusätzliche (mündliche) Übungen vorbereitet worden, aber das, wie viel die Lehrenden eigenes Material in Wirklichkeit benutzen, wäre noch zu untersuchen. Es ist nicht unbegründet zu vermuten, dass die Lehrenden erstens keine Zeit für zusätzliche Übungen im Unterricht haben. Zweitens kann sich die Begeisterung der Arbeit im Unterrichtsgebiet während der Jahrzehnte vermindern, was dazu führen kann, dass das Lehrwerk tatsächlich das einzige im Unterricht verwendete Material ist. Die Autoren der Lehrwerke sollten sich der entscheidenden Rolle des Lehrwerkes im Fremdsprachenunterricht bewusst sein und dies genau berücksichtigen. In diesen beiden Lehrwerken sind die mündlichen Sprachkenntnisse sorgsam berücksichtigt worden, aber wenn der Lehrende nur die entweder in *Einverstanden!* oder in *Kurz und Gut* vorkommenden mündlichen Übungen im Unterricht benutzt, können die Endresultate ziemlich eintönig sein.

Eine andere Sache ist, ob der Lehrende die mündlichen Übungen im Unterricht überhaupt berücksichtigt. Besonders die Lehrenden der älteren Generation haben Fremdsprachen durch weniger kommunikative Methoden gelernt (vgl. das Kapitel 5.1.), was zur Betonung der grammatischen Strukturen auch in ihrem eigenen Unterricht führen kann. Auch wenn der Lehrende sich auf die Fehler, die auf jeder Stufe des Fremdsprachenlernens vorkommen, konzentriert, kann es zur Sprachlosigkeit oder sogar Angst vor dem Sprechen im Unterricht leiten. Hinsichtlich der vorherrschenden Stimmung im Bereich Fremdsprachenunterricht sollte die Kommunikativität der Sprachkenntnisse bevorzugt werden und die Richtigkeit der geäußerten Sprache sollte nicht im Mittelpunkt stehen, was auch in der heutigen Lehrerausbildung betont wird (vgl. das Kapitel 3.3.). Der Lehrende ist aber letztlich derjenige, der über den Verlauf des Unterrichts entscheidet. Wären Tausende von mündlichen Übungen im Lehrwerk erhältlich, muss der Lehrende keine machen lassen. Andererseits kann der Lehrende auch alle mündlichen Übungen des Lehrwerkes und noch eigenes mündliches Material verwenden.

Die Bedeutung der Reifeprüfungen wurde in den letzten zwei Kursen des *Kurz und Gut* ärgerlich deutlich. Weil die mündlichen Sprechfertigkeiten der einzige Bereich der Sprachkenntnisse sind, die in den finnischen Reifeprüfungen nicht getestet werden, wurden die anderen sprachlichen Bereiche in den letzten zwei Kursen deutlich bevorzugt. Im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe dürften die Reifeprüfungen aber nicht das Ziel an sich sein, sondern fließende und ganzheitliche Sprachkenntnisse, die den Lernenden zur freien Verwendung der gelernten Sprachen ermutigen würden. Diese Sorge gilt nicht nur für die deutsche Sprache, sondern für den ganzen Fremdsprachenunterricht der finnischen gymnasialen Oberstufe. Die Rolle der Reifeprüfungen wird übertrieben, worunter die mündlichen Sprachkenntnisse leiden müssen. Doch ist die Zeit des schulischen Unterrichts immer begrenzt und die im Lehrplan genannten Richtlinien müssen

wahrgenommen werden. Die Rolle der Lehrenden ist nicht leicht, weil sie das Gleichgewicht zwischen allen verschiedenen Faktoren finden müssen. Weil die Reifeprüfungen einen großen Einfluss auf die zukünftigen Studienplätze der Lernenden haben können, müssen sie auch im Unterricht vernünftig vorbereitet werden. Ein bedeutender Bereich, wie die mündlichen Sprachkenntnisse, sollten aber in den Lehrwerken und damit im Unterricht nicht benachteiligt werden.

Andererseits sind die Freiheiten der Erwachsenenbildung in *Einverstanden!* nicht so ausführlich genutzt worden, wie es möglich gewesen wäre. Auf die grammatischen Strukturen wird zu viel Gewicht gelegt und die mündlichen Sprachkenntnisse werden nicht genug berücksichtigt. Obwohl der Charakter der mündlichen Übungen in diesem Lehrwerk sehr kommunikativ ist, bleibt ihre Anzahl zu gering, vor allem mit Rücksicht auf den ohne einen Lehrplan geschehenden Unterricht. Meine eigenen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung beschränken sich auf dieses Lehrwerk, das ich seit zwei Jahren in einer Volkshochschule unterrichte. Für jede Stunde habe ich eigene mündliche Übungen vorbereiten müssen, weil die Anzahl der in diesem Lehrwerk ausgearbeiteten mündlichen Übungen überhaupt nicht ausreichend gewesen ist. Weil ich 90 Minuten Zeit in der Lektion habe und die Lernenden sich besonders auf die mündlichen Sprachfertigkeiten konzentrieren wollen haben, können wir ruhig so viel Zeit für verschiedene Diskussionen, Rollenspiele, Meinungsäußerungen usw. verwenden, wie nötig. Mir erscheint es seltsam, dass die mündlichen Übungen in diesem Lehrwerk numerisch betrachtet so wenig berücksichtigt worden sind.

Im Allgemeinen lässt sich auf Grund der in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung feststellen, dass die mündlichen Übungen in den beiden untersuchten Lehrwerken berücksichtigt worden sind, dass aber die beiden Lehrwerke sie auch mehr und vielfältiger hätten berücksichtigen können. Trotzdem könnte ich persönlich als Lehrerin die beiden Lehrwerke selbst im Unterricht verwenden und die genannten Schwächen durch eigenes Material ausgleichen. Ein perfektes Lehrwerk zu erstellen ist eine unmögliche Aufgabe und es herrscht keine einheitliche Meinung darüber, wie es überhaupt aussehen soll.

LITERATURVERZEICHNIS

Primäre Literatur

Kelkka, Perttu & Pihkala-Posti, Laura & Schatz, Roman & Tiisala-Heiskanen, Eija (2003a): *Kurz und Gut. Übungen. Lyhyen saksan kurssit 1–2*. 1.–5. Auflage. Otava, Keuruu.

Kelkka, Perttu & Pihkala-Posti, Laura & Schatz, Roman & Tiisala-Heiskanen, Eija (2003b): *Kurz und Gut. Texte und Übungen. Lyhyen saksan kurssi 3*. 1.–4. Auflage. Otava, Keuruu.

Kelkka, Perttu & Pihkala-Posti, Laura & Schatz, Roman & Tiisala-Heiskanen, Eija (2004): *Kurz und Gut. Texte. Lyhyen saksan kurssit 4–6*. 1.–4. Auflage. Otava, Keuruu.

Kelkka, Perttu & Pihkala-Posti, Laura & Schatz, Roman & Tiisala-Heiskanen, Eija (2005): *Kurz und Gut. Übungen. Lyhyen saksan kurssit 4–6*. 1.–4. Auflage. Otava, Keuruu.

Pihkala-Posti, Laura & Schatz, Roman & Ståhlberg, Perttu & Tiisala-Heiskala, Eija (2006): *Kurz und Gut. Übungen. Lyhyen saksan kurssit 7–8 + Abi-bonus*. 1.–2. Auflage. Otava, Keuruu.

Kudel, Pauli & Kyyhkynen, Mari (2003): *Einverstanden 1. Saksan peruskurssi aikuisille*. 2.–4. überprüfte Auflage. Otava, Keuruu.

Kudel, Pauli & Kyyhkynen, Mari (2004): *Einverstanden 2. Saksan peruskurssi aikuisille*. 2.–4. überprüfte Auflage. Otava, Keuruu.

Kudel, Pauli & Kyyhkynen, Mari (2006): *Einverstanden3.. Saksan peruskurssi aikuisille*. 1. Auflage. Otava, Keuruu.

Sekundäre Literatur

Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Tübingen.

Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2012): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. 2. korrigierte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. In: Ulrich 2012, Band 3.

Bolten, Jürgen (1995): „Vom kommunikativen zum interaktiv-interkulturellen Fremdsprachenunterricht“. In: Wolff & Welter 1995, 115–138.

Bose, Ines & Gutenberg, Norbert (2012): „Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung“. In: Becker-Mrotzek 2012, 202–220.

Duxa, Susanne (2003): „Interaktive Übungen“. In: Bausch et al. 2003, 305–308.

Ehlich, Konrad (2012): „E1 Unterrichtskommunikation“. In: Becker-Mrotzek 2012, 327–348.

Fiehler, Reinhard (2012): „B1 Mündliche Kommunikation“. In: Becker-Mrotzek 2012, 25–51.

Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. Iudicium Verlag GmbH, München.

Häkkinen, Kaisa (2002): *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Hakapaino Oy, Helsinki.

Hall, Christopher (2007): „Diskussion über die gegenwärtige Lage der deutschen Sprache in Finnland“. In: Hall & Seyferth (Hrsg.) 2007, 221–234.

Hall, Christopher & Seyferth, Sebastian (Hrsg.) (2007): *Finnisch-Deutsche Begegnungen in Sprache, Literatur und Kultur. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2007*. SAXA Verlag, Berlin.

Helenius, Jenna (2011): *Die Krise des schulischen DaF-Unterrichts in Finnland. Bestandsaufnahme und Verbesserungsvorschläge*. Pro Gradu -Arbeit. Tampereen yliopisto, Tampere. Online unter URL: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82576/gradu05057.pdf?sequence=1>.

Helminen, Laura & Koskela, Jenni (2012): *Die Qual der Wahl - eine Exemplarische Fallstudie zu schulischer Fremdsprachenwahl und Entscheidungsverhalten der Familien*. Pro Gradu -Arbeit. Tampereen yliopisto, Tampere. Online unter URL: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84146/gradu06356.pdf?sequence=1>.

Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.) (1994): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 1 und 2. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin.

- Kast, Bernd (1994): „Die vier Fertigkeiten.“ In: Kast & Neuner 1994, 42–55.
- Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 5. Auflag. Langenscheidt, Berlin.
- Krüger, Michael (1985): „Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht.“ In: Neuner et al. (1985), 17–28.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): „Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache“. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) 1994, 23–29.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): „Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, 1215–1227.
- Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. De Gruyter Mouton, Berlin, New York.
- Lewandowski, Theodor (1991): *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier.
- Maijala, Minna (2004): *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.
- Neuner, Gerhard (1994): „Einführung. Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik“. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) 1994, 8–22.
- Neuner, Gerhard (1985): „Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik“. In: Neuner et al. 1985, 7–12.
- Neuner, Gerhard & Krüger, Michael & Grewer, Ulrich (1985): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 5. Auflage. Langenscheidt KG, Berlin und München 1981.
- Pauels, Wolfgang (2003): „Kommunikative Übungen“. In: Bausch et al. 2003, 302–305.

Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (Hrsg.) (2007): *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulupoliittisen projektin loppuraportti*. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Riihimäki, Kati (2003): *Kansalaisopistojen taide- ja kulttuuritoiminnan yhteisöllinen vaikuttavuus – Kunnanvaltuutettujen ja opistohenkilöstön näkemykset kuuden pirkanmaalaisen kansalaisopiston taide- ja kulttuuritoiminnan yhteisöllisistä merkityksistä ja kehitystarpeista*. Kansalaisopistotoiminnan kulttuuriyhteisöllinen vaikuttavuus -hanke, Tampere.

Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag Tübingen, Tübingen.

Saarenpää-Numminen, Marjut (2005): *Kansalaisopisto-opiskelun merkitys aikuisen elämässä – Taide- ja taitoaineiden opiskelijoiden käsitykset opiston yksilöllisistä ja yhteisöllisistä merkityksistä*. Kansalaisopistotoiminnan kulttuuriyhteisöllinen vaikuttavuus -hanke. Tampereen yliopisto, Tampere.

Schreiter, Ina (1994): „Sprechen“. In: Henrici & Riemer (Hrsg.) 1994, 53–82.

Sihvonen, Juha (1996): *Sivistystä kaikille vai valituille? Kansalaisopistotoiminnan kehitys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.

Tiilikainen, Emma (2010): *Konstruktivismus in Aufgaben zu vier sprachlichen Fertigkeiten. Eine Fallstudie zum Lehrwerk Echt! 1*. Pro Gradu -Arbeit. Tampereen yliopisto, Tampere. Online unter URL: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82091/gradu04690.pdf?sequence=1>.

Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2012): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 3*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.

Wolff, Armin & Wleter, Winfried (Hrsg.) (1995): *Mündliche Kommunikation. Unterrichts- und Übungsformen DaF. Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien. Modelle für studien- und berufs begleitenden Unterricht*. 1. Auflage. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg.

Internetquellen

- Internetquelle 1 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>.
Gelesen 17.1.2014.
- Internetquelle 2 <http://www.kansalaisopistot.fi/kansalaisopistot-pahkinankuoressa/>. Gelesen 17.1.2014.
- Internetquelle 3 <http://www.kansalaisopistot.fi/kurssit-2/kielet-ja-kulttuuri/>.
Gelesen 17.1.2014.
- Internetquelle 4 <http://www.ggg-nrw.de/Europa/GGG-Finnland.pdf>.
Gelesen 29.1.2014.
- Internetquelle 5 http://www.umweltschulen.de/internat/fi_bildungssystem.html.
Gelesen 29.1.2014.
- Internetquelle 6 http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista. Gelesen 29.1.2014.
- Internetquelle 7 <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/toteutus/perusaste/lukiokoulutus>. Gelesen 2.2.2014.
- Internetquelle 8 http://tilastokeskus.fi/til/ava/2013/01/ava_2013_01_2013-12-16_tie_001_fi.html. Gelesen 4.2.2014.
- Internetquelle 9 http://www.stat.fi/til/ava/2006/ava_2006_2006-12-12_tie_001.html. Gelesen 4.2.2014.
- Internetquelle 10 http://opetushallitus.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf. Gelesen 13.2.2014.
- Internetquelle 11 http://www.oph.fi/download/118033_Maarays_10_2009_suom_ei_sal.pdf. Gelesen 13.2.2014.