

Piia Vilonen

**MÜNDLICHE ÜBUNGEN IM FINNISCHEN
DAF-GRUNDSCHULUNTERRICHT**
Eine Bestandsaufnahme anhand einer Lehrwerkanalyse
und Lehrendeninterviews

ABSTRACT

Piia Vilonen: Mündliche Übungen im finnischen DaF-Grundschulunterricht: Eine Bestandsaufnahme anhand einer Lehrwerkanalyse und Lehrendeninterviews

Masterarbeit

Universität Tampere

Masterprogramm Sprachen

Studienrichtung Deutsche Sprache und Kultur, 84 Seiten + 2 Anhänge

Mai 2025

In der vorliegenden Masterarbeit wurden die mündlichen Aufgaben im finnischen DaF-Unterricht in einer Grundschule in Tampere untersucht. In der Untersuchung wurde ermittelt, ob mündliche Aufgaben in A1-Deutschlehrbüchern für die Klassenstufen 4–9 ausreichen, um die mündlichen Sprachkenntnisse der Lernenden zu entwickeln und ob mündliche Aufgaben spontane Sprachkompetenz entwickeln. Die Aufgaben wurden in vier Kategorien eingeteilt, die Aussprache, Interaktion, Intonation und Sprachrichtigkeit waren. Sprachkenntnisse bestehen aus einem Kommunikationssystem, das verschiedene Bereiche umfasst, wie Grammatik, Wortschatz, Hörverständnis und mündliche Sprachkompetenz. Solche vielseitigen Sprachkenntnisse sind für die Kommunikation mit anderen erforderlich. Die Sprachrichtigkeit ist neben der Grammatik ein wichtiger Aspekt auch der mündlichen Sprachkompetenz, aber in dieser Arbeit wurde betrachtet, ob Sprachrichtigkeit und Grammatik im DaF-Unterricht eine zu große Rolle spielen, oder ob die mündlichen Aufgaben auch die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenzen unterstützen. Darüber hinaus wurden die Ansichten der Lehrenden zu mündlichen Aufgaben untersucht und die Lehrenden wurden gefragt, ob sie mündliche Aufgaben selbst außerhalb des Lehrwerks erfinden.

Die Untersuchung bestand aus zwei Teilen: die Lehrwerkanalyse und Lehrendeninterviews. Das Forschungsmaterial wurde sowohl aus zwei Lehrwerkreihen, *Los Geht's! 1–2* und *Licht an! 1–3*, als auch aus zwei Lehrendeninterviews gesammelt. Die mündlichen Aufgaben der Lehrwerkreihen wurden qualitativ mit Hilfe der Inhaltsanalyse untersucht. Der quantitative Teil der Untersuchung bestand in der Analyse der Anzahl verschiedener Aufgabenkategorien. Für die Lehrendeninterviews wurde ein halbstrukturiertes Interview gewählt. Für diese Untersuchung wurden zwei Deutschlehrenden einer Grundschule in Tampere interviewt. Die Antworten auf die Interviews wurden qualitativ analysiert.

Die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die mündlichen Aufgaben in Lehrbüchern für die Klassenstufen 4–9 die spontane Sprachkompetenz unterstützen, obwohl Spontaneität nicht jedes Mal lediglich der Schwerpunkt der Aufgaben ist. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass es in den untersuchten Lehrbüchern ausreichend mündliche Aufgaben gibt. Im Durchschnitt ist der prozentuale Anteil der mündlichen Aufgaben aller Aufgaben 40 % für die Klassenstufen 4–6 und 31 % für die Klassenstufen 7–9. Allerdings ist die Zeit für die mündlichen Aufgaben während des Unterrichts oft begrenzt, was eine Herausforderung ist. Aufgrund der Interviews waren beide Lehrpersonen mit der Vielseitigkeit der mündlichen Aufgaben in den ausgewählten Lehrwerkreihen zufrieden, wobei es bei den *Licht an! 1–3* -Büchern aufgrund der teilweise langweiligen Aufgaben Kritik gab.

Die vorliegende Masterarbeit konzentrierte sich mehr auf der Lehrwerkanalyse als auf die Interviews, weshalb die Betrachtung der Ansichten der Lehrenden auf mündliche Aufgaben etwas eingeschränkt blieb. Zukünftige Forschungen könnten die Ansichten der Lehrenden detaillierter untersuchen und das Material könnte neben Tampere auf andere Städte in Finnland ausgeweitet werden.

Schlüsselwörter: mündliche Sprachkenntnisse, spontane Sprachkompetenz, Deutsch als Fremdsprache, Lehrwerkanalyse, Interviews

Die Echtheit dieser Veröffentlichung wurde mit dem Turnitin OriginalityCheck-Programm überprüft.

TIIVISTELMÄ

Piia Vilonen: Suulliset tehtävät suomalaisessa saksa vieraana kielenä -peruskouluopetuksessa: oppikirja-analyysiin ja opettajahaastatteluihin perustuva tilannekatsaus
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kielten maisteriohjelma
Saksan kielen ja kulttuurin opintosuunta, 84 sivua + liitteet 2 kpl
Toukokuu 2025

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin suullisia tehtäviä suomalaisessa saksa vieraana kielenä - opetuksessa eräässä peruskoulussa Tampereella. Tutkimuksessa selvitettiin, onko 4–9 luokkien A1-saksan oppikirjoissa riittävästi suullisia tehtäviä kehittämään oppilaiden suullista kielitaitoa sekä kehittävätkö suulliset tehtävät spontaania kielenkäyttötaitoa. Tehtävät järjestettiin neljään kategoriaan, jotka olivat ääntäminen, keskustelu, intonaatio ja oikeakielisyys. Kielitaito koostuu kommunikaatiojärjestelmästä, joka sisältää eri osa-alueita, kuten kieliopin, sanaston, kuullun ymmärtämisen ja suullisen kielitaidon. Tällainen monipuolinen kielitaito on välttämätön kommunikointiin muiden kanssa. Oikeakielisyys on kieliopin ohella tärkeä osa myös suullista kielitaitoa, mutta tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, onko oikeakielisyys ja kieliopilla liian suuri rooli saksa vieraana kielenä - opetuksessa, vai tukevatko suulliset tehtävät myös kommunikatiivisen kielitaidon kehittymistä. Lisäksi tutkittiin opettajien näkemyksiä suullisista tehtävistä sekä sitä, keksivätkö he myös itse suullisia tehtäviä oppikirjojen ulkopuolelta.

Tutkimus koostui kahdesta osiosta: oppikirja-analyysistä ja opettajien haastatteluista. Tutkimusmateriaali kerättiin sekä kahdesta oppikirjasarjasta, *Los Geht's! 1–2* ja *Licht an! 1–3*, että kahdesta opettajahaastattelusta. Oppikirjasarjojen suulliset tehtävät tutkittiin kvalitatiivisesti sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksen kvantitatiivinen osuus oli eri tehtäväkategorioiden lukumäärien analysointi. Opettajahaastatteluja varten valittiin puolistrukturoitu haastattelumuoto. Tutkimusta varten haastateltiin kahta saksan kielen opettajaa eräästä peruskoulusta Tampereelta. Vastauksia haastatteluista analysoitiin kvalitatiivisesti.

Tämän tutkimuksen keskeiset tulokset osoittavat, että 4–9 luokkien oppikirjojen suulliset tehtävät tukevat spontaania kielitaitoa, vaikka spontaanuus ei joka kerta pelkästään ole tehtävien pääpaino. Lisäksi tulokset osoittavat, että tutkituissa oppikirjoissa on riittävästi suullisia tehtäviä. Keskimäärin suullisten tehtävien osuus kaikista tehtävistä on 40 % luokilla 4–6 ja 31 % luokilla 7–9. Aika on kuitenkin usein rajallinen suullisia tehtäviä varten oppituntien aikana, mikä on yksi haasteista. Haastatteluiden perusteella molemmat opettajat olivat tyytyväisiä valittujen oppikirjasarjojen suullisten tehtävien monipuolisuuteen, vaikka *Licht an! 1–3* -kirjat saivat kritiikkiä osittain tylsistä tehtävistä.

Tämä pro gradu -tutkielma keskittyi enemmän oppikirja-analyysiin kuin haastatteluihin, minkä vuoksi opettajien näkemysten tarkastelu suullisista tehtävistä jäi hieman rajalliseksi. Tulevissa tutkimuksissa voisi tutkia tarkemmin opettajien näkemyksiä ja laajentaa aineistoa Tampereen lisäksi muihin Suomen kaupunkeihin.

Avainsanat: suullinen kielitaito, spontaani kielenkäyttötaito, saksa vieraana kielenä, oppikirja-analyysi, haastattelut

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: Ei ole.

Käyttötarkoitus: Ei ole.

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: Ei ole.

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	1
2 MÜNDLICHE KOMMUNIKATION	5
2.1 Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden	9
2.2 Aussprache und Sprechangst	11
2.3 Intonation	13
2.4 Sprachrichtigkeit	15
3 DAS FINNISCHE BILDUNGSSYSTEM	17
3.1 Das finnische Bildungssystem	17
3.2 A1-Fremdsprache im finnischen Lehrplan	18
3.3 Mündliche Sprachkenntnisse der A1-Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 3-9 im finnischen Lehrplan	20
4 MATERIAL UND METHODEN	22
4.1 Forschungsmaterial	22
4.1.1 Lehrwerkeihen	22
4.1.2 Interviews	24
4.2 Analysemethoden	24
4.2.1 Qualitative und quantitative Forschungsmethoden	24
4.2.2 Lehrwerkanalyse als Methode	26
4.2.3 Interview als Methode	27
4.2.4 Transkription von Interviewmaterial	29
4.2.5 Inhaltsanalyse in der vorliegenden Untersuchung	30
5 DATENERHEBUNG	32
5.1 Ausgewählte Lehrwerkeihen	32
5.2 Durchführung der Interviews	33

6 BETRACHTUNG DER LEHRBÜCHER <i>LOS GEHT'S! 1-2</i>	35
6.1 Anzahl der mündlichen Übungen in <i>Los geht's! 1-2</i>	35
6.2 Untersuchung von vier verschiedenen Aufgabentypen	38
6.2.1 Aussprache	38
6.2.2 Interaktion	43
6.2.3 Intonation	48
6.2.4 Sprachrichtigkeit	48
7 BETRACHTUNG DER LEHRBÜCHER <i>LICHT AN! 1-3</i>	53
7.1 Anzahl der mündlichen Übungen in <i>Licht an! 1-3</i>	53
7.2 Untersuchung von vier verschiedenen Aufgabentypen	56
7.2.1 Aussprache	56
7.2.2 Interaktion	60
7.2.3 Intonation	65
7.2.4 Sprachrichtigkeit	67
8 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	71
8.1 Interview mit der Lehrperson A	71
8.2 Interview mit der Lehrperson B	75
9 SCHLUSSFOLGERUNGEN	79
LITERATURVERZEICHNIS	85
Primäre Literatur	85
Sekundäre Literatur	85
ANHÄNGE.....	88
Anhang 1: Interviewfragen	88
Anhang 2: Datenschutzerklärung	89

1 EINLEITUNG

Um mit anderen kommunizieren zu können, sind Sprachkenntnisse erforderlich, die sich aus verschiedenen Bereichen wie Grammatik, Wortschatz, Hörverständnis und mündlicher Sprachkompetenz zusammensetzen. Es ist wie ein Kommunikationssystem, das zum mündlichen und schriftlichen Austausch von Gedanken genutzt werden kann. (Pietilä & Lintunen 2014, Kapitel 1.3.) In dieser Masterarbeit wird der Schwerpunkt auf mündliche Sprachkenntnisse gelegt. Die Untersuchung erwirbt weitere Informationen über die Anzahl mündlicher Aufgaben im Deutsch als Fremdsprache -Unterricht (DaF-Unterricht) in Finnland sowie darüber, wie mündliche Aufgaben spontane Sprachkenntnisse der Lernenden unterstützen. Eines der Ziele beim Erlernen einer Fremdsprache ist die sogenannte kommunikative Kompetenz, das heißt, die Sprechenden einer Fremdsprache lernen, in verschiedenen Interaktionssituationen mündlich zu kommunizieren. Sprachrichtigkeit und Sprachstrukturen sind natürlich wichtig, um eine Sprache überhaupt sprechen zu können, aber heutzutage spielen sie im Sprachunterricht möglicherweise immer noch eine zu große Rolle. (Pietilä & Lintunen 2014, Kapitel 1.3.) Aus diesen Gründen wird in dieser Masterarbeit untersucht, ob Grammatik und Sprachrichtigkeit im DaF-Unterricht in der finnischen Grundschule eine zu große Rolle spielen, oder ob mündliche Aufgaben auch die Entwicklung kommunikativer Sprachkompetenzen unterstützen. Auch im finnischen nationalen Lehrplan (s. Kap. 3.2) besteht das Ziel des Sprachenlernens hauptsächlich darin, dass Lernende lernen, die Sprache in verschiedenen alltäglichen Interaktionssituationen anzuwenden (Opetushallitus 2014).

In dieser Masterarbeit werden die verschiedenen Aufgabentypen mündlicher Übungen und ihre Bedeutung für die Unterstützung des spontanen Sprachgebrauchs von Lernenden untersucht. Die vier verschiedene Aufgabentypen sind Aussprache, Interaktion, Intonation und Sprachrichtigkeit. Die mündlichen Übungen werden aus den Lehrwerkreihen von der vierten bis zur neunten Klasse im DaF-Unterricht in der Grundschule in Tampere ausgewählt. Die Aufgabentypen bzw. Kategorien wurden so festgelegt, dass die Lehrbücher zunächst daraufhin untersucht wurden, welche Art von mündlichen Aufgaben sie enthalten. Auf dieser Grundlage wurden diese oben erwähnten vier Kategorien ausgewählt (s. Kap. 4.2.2). Bei den mündlichen Aufgaben in den Lehrbüchern für die Klassenstufen 4–6 handelt es sich überwiegend um Ausspracheaufgaben, Interaktionsaufgaben und teilweise um Sprachrichtigkeitsaufgaben. Die

mündlichen Aufgaben in den Lehrbüchern für die Klassenstufen 7–9 enthalten jeweils diese drei Aufgabentypen sowie Intonationsaufgaben. Die untersuchten Lehrwerkreihen heißen *Los geht's! 1-2* und *Licht an! 1-3* (s. Kap. 5.1). Die Lehrwerkreihen richten sich an die Lernenden, die Deutsch als A1-Fremdsprache lernen (s. Kap. 3.2).

Vor 2020 wurde in Finnland die sogenannte A1-Sprache in der dritten Klasse gewählt, aber 2018 beschloss die finnische Regierung, dass ab Anfang 2020 die A1-Sprache bereits in der ersten Klasse gewählt wird. Das bedeutet, dass die Anzahl der Stunden der Jahrgangsstufen 1 und 2, die für den A1-Sprachunterricht genutzt werden, um zwei weitere Wochenstunden erweitert wurde. Derzeit wird die A1-Sprache bereits in der ersten Klasse gewählt. Diese Änderungen wurden vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen¹ auch in den Grundlagen des Lehrplans im Jahr 2014 vorgenommen. (Opetushallitus 2019a.) Die neueste Version des Lehrplans stammt aus dem Jahr 2014 und wird seit 2016 verwendet (Opetushallitus 2014).

Die Hypothese dieser Masterarbeit ist, dass es immer noch zu wenige mündliche Aufgaben in den Lehrbüchern gibt und der Schwerpunkt des DaF-Unterrichts zu sehr auf Grammatik und Rechtschreibung liegt. Deshalb besteht die Zielsetzung darin, zu eruieren, wie mündliche Übungen im DaF-Unterricht derzeit in der finnischen Grundschule aussehen, und mündliche Übungen und deren verschiedene Übungstypen und Bedeutungen in den Lehrbüchern zu untersuchen. Um aussagekräftige Antworten auf diese Fragestellungen zu erhalten, lauten die Forschungsfragen dieser Arbeit:

1. Wie viele mündliche Übungen und welche Übungskategorien umfassen die ausgewählten Lehrbücher?
2. Stützen die mündlichen Übungen aus den ausgewählten Lehrwerkreihen spontane Kommunikationsfähigkeiten und falls ja, wie?
3. Wie schätzen die Lehrenden die mündlichen Übungen der ausgewählten Lehrwerke ein? Entwickeln sie zusätzlich eigene Übungen, um spontane Sprachkenntnisse der Lehrenden zu entwickeln, und wieviel Zeit nimmt diese Tätigkeit in Anspruch?

In bisherigen Studien zu diesem Thema gibt es grundlegende Informationen zur mündlichen Kommunikation im Allgemeinen und zur mündlichen Kommunikation im Unterricht. Heringer (2014, 9) stellt in seinem Werk „Interkulturelle Kommunikation“ unter anderem die Grundzüge der mündlichen Kommunikation und verschiedene Modelle vor, die zur Beschreibung von

¹ FI: Opetushallitus

Kommunikation herangezogen werden können. Laut Heringer (2014, 13) sind für die Kommunikation immer mindestens zwei Personen nötig, deren Rollen in der gleichen Kommunikationssituation variieren können. Becker-Mrotzek (2012) beschäftigt sich in seinem Werk „Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik“ primär mit der mündlichen Kommunikation im Unterricht. Laut Becker-Mrotzek (2012, 103) haben Lernende insbesondere in der (deutschen) Grundschule im Schulalltag viele Kommunikationssituationen mit Mitschüler² und Erwachsenen. Die Herausforderung der mündlichen Kommunikation im Unterricht besteht jedoch darin, dass die Lehrenden während des Unterrichts in der Regel viel mehr sprechen als die Lernenden, was beim Erlernen der Kommunikation nicht hilfreich ist (Becker-Mrotzek 2012, 105).³ Auf der Grundlage dieser Arbeiten wird in der vorliegenden Arbeit unter anderem die mündliche Kommunikation im Unterricht genauer untersucht und insbesondere wird das untersucht, wie sich die unterschiedlichen mündlichen Aufgaben in den Lehrbüchern auf die Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden auswirken.

Zu diesem Thema wurden auch zuvor Masterarbeiten durchgeführt. Einige Masterarbeiten wurden auch im Zusammenhang mit einer Lehrwerkanalyse durchgeführt, und als Beispiel hierfür wird die Masterarbeit von Anni Heikkilä genannt. Heikkiläs Masterarbeit „Zur Berücksichtigung mündlicher Kommunikation im Grammatikunterricht - eine exemplarische Lehrwerkanalyse und eine exemplarische Fallstudie in einer finnischen gymnasialen Oberstufe“ aus dem Jahr 2018 untersuchte, wie das Lehrbuch von B3-Deutsch der gymnasialen Oberstufe die Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden im Grammatikteil fördert. Ein Ergebnis der Masterarbeit ist, dass die Grammatikaufgaben im Lehrbuch die Möglichkeit bieten, eigene Inhalte auf Deutsch zu produzieren. (Heikkilä 2018, 2.) Daher konzentrierte sich diese Untersuchung stärker auf Grammatikaufgaben, sodass auch die Rolle mündlicher Aufgaben bei der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten genauer untersucht werden muss.

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst die zentralen Begriffe in Kapitel 2 vorgestellt. Der zentrale Begriff ist mündliche Kommunikation und zu seinen Unterbegriffen gehören Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, Aussprache und Sprechangst, Intonation und Sprachrichtigkeit. Aus der Sicht der Untersuchung ist es wichtig, einen Blick auf das finnische Bildungssystem zu werfen, das in Kapitel 3 vorgestellt wird. Das Forschungsmaterial und alle

² In dieser Arbeit werden die singulären Gendern von Wörtern im Maskulinum dargestellt

³ Siehe Kapitel 2 Mündliche Kommunikation

Analysemethoden werden in Kapitel 4 vorgestellt. Danach wird in Kapitel 5 genauer über Datenerhebung berichtet. In den Kapiteln 6 und 7 werden die mündlichen Übungen aus den Lehrbüchern analysiert. Das Material von den Interviews wird in Kapitel 8 analysiert. In Kapitel 9 werden Schlussfolgerungen gezogen.

2 MÜNDLICHE KOMMUNIKATION

In diesem Kapitel werden die zentralen Begriffe dieser Untersuchung erklärt. Die zentralen Begriffe sind mündliche Kommunikation, Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, Aussprache und Sprechangst, Intonation und Sprachrichtigkeit. Zunächst wird der relevanteste Begriff, die mündliche Kommunikation, thematisiert.

Kommunikation zwischen Personen braucht immer zwei Menschen, von denen der eine aktiv etwas produziert und der andere passiv empfängt. Die Kommunikation zwischen Menschen erfolgt über Zeichen, beispielsweise Wörter. (Heringer 2014, 9.) Allerdings können die Rollen zwischen den beiden Gesprächspartnern gewechselt werden und sich ändern. Gesprächspartner sind wiederum sowohl sendende Personen als auch Empfangende. Wenn eine Nachricht an eine andere Person weitergegeben wird, befindet man sich in der Rolle von der sendenden Person, und wenn die Nachricht empfangen wird, befindet man sich selbstverständlich in der Rolle von Empfangende. Diese Theorien gehören zum Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation. (Heringer 2014, 13.) Die folgende Abbildung stellt das Sender-Empfänger-Modell dar.

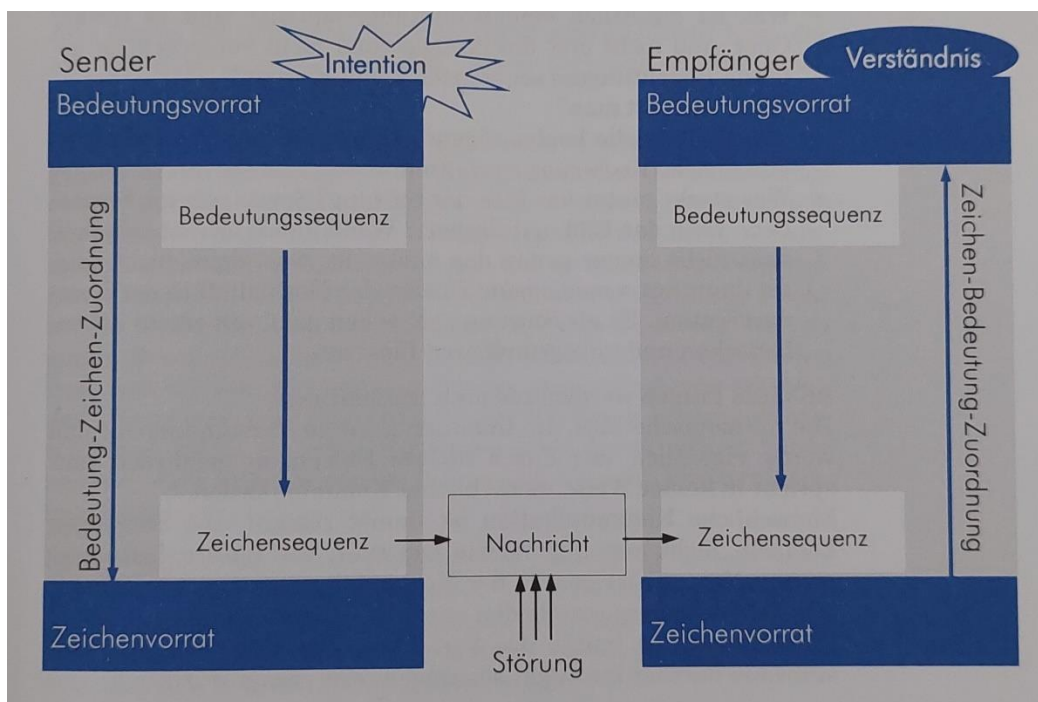


Abbildung 1. Sender-Empfänger-Modell (Heringer 2014, 13).

Die Kommunikation kann als ein Transportmodell beschrieben werden, bei dem der Zweck darin besteht, dass Person A einer anderen Person B etwas kommunizieren möchte. Wenn

Person B die Nachricht erhält, haben beide Personen anschließend den Gedanken, den Person A am Anfang hatte. Person B hat nicht unbedingt alle Gedanken von Person A im Kopf. Das Problem bei diesem Transportmodell besteht darin, dass man nie sicher sein kann, ob der von Person B verstandene Gedanke derselbe ist wie der, den Person A ursprünglich hatte. Die Nachricht wurde möglicherweise nicht korrekt übermittelt. (Heringer 2014, 17.)

Kommunikation umfasst sechs verschiedene Teilbereiche: Szenario, Beteiligte, Topik, Intention, Modus und Medium. Kurz gesagt bedeutet Szenario, wann und wo die Kommunikation stattfindet, Beteiligte hingegen, wie viele Beteiligte es gibt und welche Rollen diese einnehmen. Topik umfasst das Thema der Kommunikation, und Intention verweist darauf, was der Zweck der Kommunikation ist. Modus hingegen bedeutet, wie kommuniziert wird und ob es in der Kommunikation verbale und nonverbale Kommunikation gibt, und Medium beschreibt, welche Medien verwendet werden. (Heringer 2014, 23–26.)

Neben dem Sprecher spielt auch der Zuhörer eine wichtige Rolle im Gespräch. Wenn der Sprecher etwas sagt, muss der Zuhörer verstehen, was gesagt wird. Auf diese Weise wird die Botschaft übermittelt. Die Rollen können schnell wechseln, zunächst ist man der Sprecher, aber plötzlich kann man auch in der Rolle des Zuhörers sein. Verstehen spielt im Gespräch eine wichtige Rolle. Jedes Sprachenlernen beginnt mit dem Erlernen des Verstehens. Ohne Verstehen kann man auch selbst keine Sprache produzieren. Das Verstehen bedeutet viele Dinge, etwa verstehen, was jemand meint, einen Satz oder Wörter verstehen oder beispielsweise Phänomene und ihre Ursachen verstehen. Verstehen ist daher ein wichtiger Teil der Kommunikation. (Heringer 2014, 48–49.) Gute Verständnisfähigkeiten hängen auch davon ab, ob man es versteht, die Rede eines anderen rechtzeitig zu unterbrechen oder ob man den Sprecher seinen Satz komplett ausreden lassen muss. Das Kriterium für eine gute Verständigung ist, dass man die Rede der anderen Person richtig unterbrechen kann. Auch das zeigt gute Kommunikationsfähigkeiten. (Heringer 2014, 59.)

Kommunikation ist nicht immer verbal, sondern kann auch nonverbale Kommunikation sein, zu der Gestik, Mimik, Blick, Körperhaltung und Proxemik gehören. Zu den Gesten zählen beispielsweise Bewegungen der Hände und Finger. Auch hier müssen kulturelle Unterschiede berücksichtigt werden, da beispielsweise Italiener im Vergleich zu beispielsweise Deutschen viel mit den Händen sprechen. Zur Mimik gehören in der Regel Bewegungen des Mundes, der Nase, der Augenbrauen und der Stirn im Gesichtsbereich. Sie können eine Gemütslage und eine Einstellung gegenüber der sprechenden Person vermitteln. (Heringer 2014, 83–84.) Eine

Gemütslage kann beispielsweise verschiedene Emotionen, wie Müdigkeit oder Spannung, sowie verschiedene Gefühle ausdrücken. Manchmal hat Mimik viele verschiedene Bedeutungen. Lachen kann beispielsweise Freude ausdrücken, aber auch Verachtung, und Weinen kann sowohl Freude als auch Traurigkeit bedeuten. (Reinhard 2009, 37–38.) Augen und Blick spielen im Gespräch eine wichtige Rolle. Der Blick umfasst den Blickkontakt sowie seine Häufigkeit, Dauer und Intensität. Augenkontakt ist einer der wichtigsten Aspekte eines Gesprächs. Auch hier spielen kulturelle Unterschiede eine Rolle. In manchen Kulturen ist es üblich, bei Gesprächen intensiv in die Augen zu schauen, in manchen Kulturen ist der Blick beispielsweise auf die Nase oder den Hals oder auf den Boden gerichtet. Die Körperhaltung hingegen kann sowohl Stimmung und Wohlbefinden als auch Charaktereigenschaften ausdrücken. Was die Körperhaltung betrifft, ist es das Wichtigste in einem Gespräch, sich während des Gesprächs der sprechenden Person zuzuwenden. So wird gezeigt, dass man präsent ist. Unter Proxemik versteht man die Distanz zwischen Personen in einem Gespräch. Kulturelle Unterschiede wirken sich auch auf diesen Punkt aus, denn in manchen Kulturen sind die Personen im Gespräch sehr nahe und beispielsweise halten Europäer etwas mehr Abstand als beispielsweise Südamerikaner. (Heringer 2014, 83–84.) Im Gegensatz zu vielen anderen Kulturen sind finnische Personen in Kommunikationssituationen lieber stille Zuhörer. Im Vergleich zu anderen Kulturen fehlt den Finnen die Fähigkeit zum Small Talk, weshalb es beispielsweise in öffentlichen Verkehrsmitteln oft ruhige Momente gibt. Normalerweise beginnen Finnen nicht freiwillig ein Gespräch mit der fremden Person, andererseits helfen sie einer fremden Person möglicherweise, wenn die Person um Hilfe bittet, weil Finnen sehr gastfreundlich sind. (Alho 2002.) Im Vergleich zu den Deutschen verwenden Finnen beim Sprechen nicht so viele Höflichkeitsformen. Wenn eine finnische Person beispielsweise um etwas fragt oder bittet, folgt auf den Satz nicht das im Deutschen übliche „bitte“. Dies bedeutet allerdings nicht, dass man unhöflich zueinander ist, auch wenn das für einen Deutschen so klingen kann. Allerdings sagt man in Finnland ziemlich oft „danke“, das ist eine finnische Art der Höflichkeit. (Deutsch-Finnische Handelskammer 2024.) Wenn eine Person über gute mündliche Sprachfähigkeiten verfügt, ist die Person in der Lage, den nächsten Satz zu beginnen, ohne den Satz zuerst im Kopf durchdenken zu müssen. Diese Theorie stammt aus der Psycholinguistik und bezeichnet einen inkrementellen Prozess. Diese Fähigkeit entsteht, wenn eine Person über ein Langzeitgedächtnis an wiederholte Wörter und allgemeine Strukturen verfügt, die beim Sprechen automatisch aus dem Gedächtnis entstehen, und nicht jedes Mal darüber nachdenken muss. (Aguado 2021, 256.)

Auch die mündliche Kommunikation im Klassenzimmer beeinflusst die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten. In der Schule, z. B. in der (deutschen) Grundschule, gibt es so viel soziale Interaktion, dass sich dies auf die Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden auswirkt. Die Lernenden kommen viel mit gleichaltrigen Lernenden und Erwachsenen ins Gespräch, was den Lernenden während des Schultages viele wichtige Gesprächsmöglichkeiten bietet. Natürlich wird der Umfang der mündlichen Kommunikation in einer Unterrichtssituation von der Klassengröße, der räumlichen Ausstattung, der Zeitnutzung und der Struktur der Lernmaterialien beeinflusst. (Becker-Mrotzek 2012, 103.) Bei der mündlichen Kommunikation im Klassenzimmer besteht die Herausforderung darin, dass der Lehrer während des Unterrichts in der Regel mehr als die Lernenden spricht, die Lernenden also nur als Empfangende fungieren, was sich negativ auf die Motivation auswirken kann. Der Unterricht zielt jedoch darauf ab, Lernmethoden zu fördern, bei denen die Lernenden auch selbst aktiv werden können, wie beispielsweise verschiedene Projektarbeiten. (Becker-Mrotzek 2012, 105.) Es ist jedoch wichtig, unterschiedliche Lernmethoden – Projektarbeit in Gruppen, Einzelaufgaben, selbstständige Aufgaben usw. zu variieren, damit der gesamte Lehrprozess vielseitig bleibt (Becker-Mrotzek 2012, 106). Bei der mündlichen Kommunikation im Unterricht besteht es zudem die Herausforderung, dass Lernenden bei den Aufgaben nicht ausreichend angeleitet und unterstützt werden, was zu Störungen des Lernprozesses führen kann. (Becker-Mrotzek 2012, 105.) Dies wird in dieser Arbeit auch anhand von Aufgaben der Lehrbücher und Lehrerinterviews untersucht. Die Frage ist, ob die mündlichen Aufgaben in den Lehrbüchern vielseitig genug und die Anweisungen klar genug sind, um das Interesse und die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus wird erfahren, was die Lehrenden über den Status mündlicher Aufgaben und mögliche Herausforderungen im Zusammenhang mit der mündlichen Kommunikation denken.

In der finnischen Grundschule wäre es wichtig, dass die Lernenden lernen, ihre eigene Meinung selbstständiger zu äußern, Fragen zu stellen und ihre Stellung zu den Meinungen anderer zu beziehen. Becker-Mrotzek (2012, 149–150) ist auch der Meinung, dass die Voraussetzung dafür ist, dass die Diskussionsthemen vielseitig sind und es sich nicht nur um einen allgemeinen Informationsaustausch oder unspezifische Diskussionen handelt. Neben Alltagsthemen sollten auch Themen rund um die Aktivitäten der Klasse bzw. Schule oder die Beteiligung der Lernenden besprochen werden. Allerdings sind diese vielseitigeren Fächer in der oberen Stufe stärker sichtbar. (Becker-Mrotzek 2012, 149–150.)

2.1 Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden

Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden kann für den Lernprozess der Lernenden von großer Bedeutung sein. Die wichtigste Aufgabe der Lehrenden ist es, den Lernstoff so zu vermitteln, dass die Lernenden wirklich verstehen, was sie gelernt haben. Im Allgemeinen ist der Monolog der Lehrenden über den Lernstoff, also die einfache Vermittlung der Botschaft, eine schlechte Option, da die Lernenden dann den Lernstoff nur passiv lernen und sich später möglicherweise nicht mehr an den gelernten Lernstoff erinnern oder nicht wissen, wie sie es anwenden sollen. Die Interaktion im Klassenzimmer sollte daher vielfältig sein, und die schlechteste Option im Hinblick auf den Lernprozess ist eine Situation, in der nur der Lehrer spricht. Wenn es gute Kommunikationsfähigkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden gibt, kann der Unterricht für die Lernenden aktivierender sein. In diesem Fall lernen sie, selbst zu reflektieren und zu denken und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. (Dubs 2009, 107.)

Die Grundlage für eine gute Interaktion im Klassenzimmer besteht beispielsweise darin, dass der Lehrer versucht, die Lernenden zu einer aktiven Kommunikation zu ermutigen (Dubs 2009, 108). Eine gute Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden kann beispielsweise dann gestört werden, wenn der Lehrer unklare Fragen stellt oder zu schnell ohne Blickkontakt spricht oder wenn die Lernenden einfach nicht zuhören und nicht verstehen, was der Lehrer sagt. In diesem Fall verschwindet auch das Interesse der Lernenden und der Lernprozess ist nicht erfolgreich. (Dubs 2009, 110.)

Laut Aguado (2021, 259) sprechen Lehrenden im Fremdsprachenunterricht viel mehr als Lernenden. Der Redeanteil der Lehrenden im Unterricht kann bis zu 75 % betragen. Aus diesem Grund wird das spontane und freie Sprechen deutlich seltener geübt, da die Lernenden das laute Sprechen im Unterricht nicht ausreichend üben (Aguado 2021, 259).

Im Unterricht sollten Interaktionsaufgaben geschaffen werden, bei denen Lernenden üben können, ein Gespräch zu beginnen, zu führen und zu beenden. Die Herausforderung beim Sprachunterricht ist jedoch die begrenzte Zeit. Das Üben mündlicher Sprachkenntnisse nimmt insgesamt so viel Zeit in Anspruch, dass im Unterricht möglicherweise nicht genügend Zeit dafür zur Verfügung steht. Die zur Verfügung stehende Zeit soll möglichst effizient genutzt werden. Die besten mündlichen Aufgaben im Unterricht wären alle Arten von Paar- und Kleingruppenarbeiten. (Aguado 2021, 260.) In einer Unterrichtssituation sind es normalerweise

die Lehrenden, die Fragen stellen, und die Lernenden antworten. In der Praxis ist es jedoch nicht verboten, dass Lehrenden den Lernenden hin und wieder mehr Verantwortung übertragen, sodass auch die Lernenden in die Rolle als des Fragestellers schlüpfen könnten. Wichtig ist auch, dass die Texte, die im Unterricht besprochen werden, sowohl aktuell als auch für die Lernenden besonders interessant sind. (Aguado 2021, 261.) Wenn man die spontanen Sprachkenntnisse in einer Unterrichtssituation erlernen möchte, ist es wichtig, dass bei einem Gespräch die Person, die Fragen stellt, die Antworten auf diese Fragen nicht im Voraus kennt. Dadurch wird das Gespräch offener und authentischer. (Aguado 2021, 262.)

Bei authentischer Kommunikation geht es nicht nur darum, dass der Schüler eine Äußerung auf Deutsch formulieren kann. Authentische Kommunikation bedeutet tatsächlich, dass die Äußerungen Informationen enthalten, die für den Zuhörer neu sind; zum Beispiel, wenn ein Schüler fragt, was die Hausaufgabe ist, oder etwas zur Grammatik fragt, was dem Schüler noch unklar ist. Eine ähnliche Situation besteht, wenn im Geschäft nach Angeboten gefragt werden. In solchen Situationen findet eine authentische Kommunikation statt, die wiederum die spontane Sprachkompetenz der Lernenden fördert. (Huneke & Steinig 2005, 95.)

Im Unterricht könnte die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden dahingehend entwickelt werden, dass der Schüler im Laufe des Unterrichts immer wieder einmal, zum Beispiel für eine Aufgabe, die Rolle des Lehrers übernimmt. Er kann den Lehrer um Hilfe bitten, wichtig ist aber, dass der Schüler mehr in der Fremdsprache spricht. Andererseits wäre es auch ab und zu gut, wenn der Lehrer die Antwort nicht immer vorgibt, sondern die Lernenden mehr Zeit dazu hätten, miteinander zu diskutieren. Nach einer Aufgabe können sie sich gegenseitig Fragen zur Aufgabe in der zu erlernenden Sprache stellen. Durch derartige Aktivitäten werden die Lernenden sprachlich aktiviert, da sie mehr Gelegenheiten erhalten, in einer Fremdsprache zu sprechen. Manchmal kann es allerdings sein, dass Aufgaben, die zu zweit erledigt werden, die Kommunikation in der zu erlernende Sprache beeinträchtigen. Weil der Lehrer nicht allen Lernenden gleichzeitig zuhören kann, nutzen die Lernenden die Situation, um alltägliche Dinge in ihrer Muttersprache zu besprechen. Dies ist ein Nachteil bei der Bearbeitung von Aufgaben zu zweit. (Huneke & Steinig 2005, 95.)

2.2 Aussprache und Sprechangst

Lehrbücher sollten viele solche Texte anbieten, die Lernenden sowohl im Unterricht als auch selbstständig vorlesen und so die Aussprache üben können. Es ist wichtig, zunächst ein Beispiel für die Aussprache zu hören und die Aussprache dann selbst zu üben. Der beste Weg, die verschiedenen Variationen der deutschen Sprache zu erlernen, besteht darin, sie zuerst zuzuhören und dann selbst zu lesen. (Maijala 2007, 546–547.) Beim Erlernen der Aussprache ist es wichtig, zunächst ein Beispiel für die korrekte Aussprache von Wörtern zu hören und dann die Aussprache selbst auszuprobieren. Das wichtigste Ziel beim Erlernen der deutschen Aussprache besteht jedoch nicht darin, die Aussprache der deutschen Sprache genauso zu erlernen wie eine Person, die Deutsch als Muttersprache hat. Wichtiger ist es, eine gute deutsche Aussprache anzustreben und verstanden zu werden. (Hall, Natunen, Fuchs & Freihoff 2005, 20–21.)

Das Unterrichten der Aussprache in einer Fremdsprache ist sehr wichtig, damit sich Lernenden auch im Gespräch mit einer Person, deren Muttersprache die zu erlernende Fremdsprache ist, sozial akzeptiert fühlen. Das Wichtigste beim Ausspracheunterricht ist das Erlernen einer möglichst neutralen Aussprache in einer Fremdsprache, damit der eigene Sprachgebrauch in der Fremdsprache, beispielsweise im Zielland, in verschiedenen Regionen verständlich ist. (Aguado 2021, 263–264.) Der wichtigste Aspekt beim Erlernen der Aussprache ist die Verständlichkeit. In einer Kommunikationssituation ist die Aussprache das Erste, was im Gespräch mit einem Gesprächspartner zur Sprache kommt. Eine gute Aussprache und das Verstehen können einen viel besseren Eindruck hinterlassen und das Interesse des Zuhörers wecken, als wenn man Grammatik und Vokabeln wirklich gut kennt, aber nicht gut genug aussprechen kann, um verstanden zu werden. (Pietilä & Lintunen 2014, Kapitel 8.1.) Das Erlernen der Aussprache ist wichtig, um in einer Fremdsprache verständlich kommunizieren zu können. Aus diesem Grund ist es merkwürdig, dass dem Unterrichten der Aussprache nicht so viel Zeit gewidmet wird wie dem Unterrichten anderer Bereiche, beispielsweise der Grammatik. Es wird allgemein angenommen, dass man die Aussprache lernt, indem man die Fremdsprache viel hört. Auch das Hörverständnis ist sehr wichtig, allerdings werden die verschiedenen Laute nicht automatisch in das Sprechen einbezogen, wenn das Sprechen nicht geübt wird. (Pietilä & Lintunen 2014, Kapitel 8.3.)

Die Lehrenden spielen eine wichtige Rolle dabei, dass Lernenden eine gute Aussprache der deutschen Sprache erlernen können. Es wäre wichtig, den Schwerpunkt bereits zu Beginn des Erlernens einer Fremdsprache darauf zu legen, die Aussprache zu lehren, damit Lernenden Wörter nicht zu lange falsch aussprechen. Die Aussprache ist einer der wichtigsten Aspekte beim Sprechen einer Fremdsprache, denn wie bereits gesagt, wenn man aufgrund einer schlechten Aussprache nicht verstanden wird, wirkt sich das negativ auf die soziale Interaktion aus (Pietilä & Lintunen 2014, Kapitel 8.1).

Beim Sprechen einer Fremdsprache kann man Grammatik- und Wortschatzmerkmale vermeiden, die man nicht so gut kennt. Eines der wichtigsten Ziele beim Sprechen einer Fremdsprache ist es, mutig zu sprechen, ohne sich über Grammatikfehler oder einen begrenzten Wortschatz Gedanken machen zu müssen. Allerdings ist die Aussprache ein so zentraler Bestandteil des Sprechens einer Fremdsprache, dass sie nicht vermieden werden kann. (Hall et al. 2005, 13–14.) Gute Aufgaben zum Üben der Aussprache im Unterricht wären Spiele aller Art, denn während des Spiels könnte es passieren, dass die Lernenden vergessen, dass sie eine Sprache lernen. Das Erlernen der Aussprache beginnt damit, dass man der Fremdsprache zunächst zuhört und dann beispielsweise verschiedene Wörter einer Fremdsprache bewusst laut wiederholt. (Aguado 2021, 263–264.)

Auch wenn das Erlernen der Aussprache wichtig ist, konzentriert sich der Fremdsprachenunterricht manchmal mehr auf andere Aspekte der Sprache, wie etwa Grammatik oder Hörverständnis (Hall et al. 2005, 13).

Wenn ein Mensch nicht in der Lage ist, sich so auszudrücken, wie er es möchte, kann dies Auswirkungen auf die Sprechangst in einer Fremdsprache haben. Das Sprechen in einer Fremdsprache erfordert Mut. Deshalb wird oft vermieden, über Themenbereiche der Sprache zu sprechen, die noch nicht gut beherrscht sind. Stattdessen werden bekannte Ausdrücke verwendet, was sich nachteilig auf die Sprachentwicklung auswirkt. (Huneke & Steinig 2005, 133.) Auch in der mündlichen Kommunikation herrscht immer Zeitdruck, der zu Stress führen kann und mit dem die Person befürchten kann, beim Sprechen Fehler zu machen und zu scheitern. Die Sprechangst äußert sich dadurch, dass die Person das Sprechen überhaupt verweigert oder sogar aufhört, die betreffende Fremdsprache zu lernen. Wie eine Person auf die Sprechangst reagiert, kann auch mit dem Alter oder beispielsweise früheren Lernerfahrungen zusammenhängen. Das Alter wirkt sich bei jungen Menschen meist in der Pubertät aus, während sich bei Erwachsenen frühere schlechte Lernerfahrungen aus der eigenen Schulzeit

negativ auf das Sprechen auswirken können. (Aguado 2021, 257.) Sprechangst kann dadurch reduziert und erleichtert werden, dass in dem Unterricht versucht wird, den Lernenden Möglichkeiten zu bieten, die ihre Beziehung zu mündlichen Sprachkenntnissen positiv halten. Derzeit wird die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden durch solche Unterrichtsaufgaben, an denen die Lernenden selbst aktiv beteiligt werden, positiv beeinflusst. (Aguado 2021, 258.) Bei solchen Aufgaben kann die konstruktivistische Lerntheorie⁴ zum Einsatz kommen, denn ihr Zweck besteht darin, dass die Lernenden ihr Wissen und ihre Fähigkeiten selbst aufbauen können, sodass die erlernten Kenntnisse und Fähigkeiten wirklich verstanden werden und in der Praxis angewendet werden können (Dubs 2009, 25). Diese Lerntheorie betont, dass Fehler gemacht werden können und müssen, denn das Besprechen und Korrigieren von Fehlern fördert das Verständnis für den Lernstoff (Dubs 2009, 30). Um zu vermeiden, dass Lernende Sprechangst entwickeln, sollte im Fremdsprachenunterricht eine unterstützende Atmosphäre herrschen, sodass die Lernenden keine Angst davor haben müssen, beim Sprechen Fehler zu machen. Um die Lernenden zu ermutigen, beim Sprechen in einer Fremdsprache Risiken einzugehen, wäre es gut, wenn ihnen im Unterricht auch die Möglichkeit gegeben würde, ihre eigenen Gedanken selbstständig zu äußern. Eine unterstützende und ermutigende Atmosphäre bedeutet, dass die Lernenden nicht kritisiert oder ausgelacht werden, wenn ihnen beim Sprechen Fehler unterlaufen. (Huneke & Steinig 2005, 133.) Hilfreich für die Sprechangst ist auch der Gedanke, dass Menschen, die die jeweilige Fremdsprache als Muttersprache sprechen, auch nicht zwangsläufig immer perfekt sprechen (Aguado 2021, 264).

2.3 Intonation

Zur deutschen Intonation gehören z. B. Satzbetonung, Satzbau, Sprechrhythmus und Sprechmelodie. In der deutschen Sprache ist die Variation der Wortbetonung wichtig, daher ist es wichtig, sich zunächst mit der Satzbetonung zu befassen, die als Grundlage der Intonation dient. Wenn man weiß, wie man das richtige Wort in einem Satz betont, formen sich die Höhen und Tiefen der Sprechmelodie wie von selbst im Satz. (Stipa & Katara 1966, 57.)

⁴ Die konstruktivistische Lerntheorie geht davon aus, dass Lernenden neue Informationen verstehen und auch diese für ihr eigenes Denken nutzen. Auf diese Weise wird vermieden, dass die Lernenden einfach das wiederholen, was ihnen schon bekannt ist. Die Lernenden sollten ihre eigenen Ansichten und ihr persönliches Verständnis des neuen Phänomens entwickeln. (Dubs 2009, 29.)

Erstens besteht das Grundprinzip der Satzbetonung darin, dass es zunächst ein stärker betontes, sogenanntes Kernwort gibt, das für die Aussage des Satzes das wichtigste Wort ist. Zweitens gibt es Wörter mit halbstarker Betonung. Solche Wörter mit halbstarker Betonung kommen in der finnischen Sprache am häufigsten vor. Drittens gibt es Wörter in der deutschen Sprache, die eine schwache Betonung haben und deren Bedeutung nicht so groß ist. Wenn wichtige Wörter nicht ausreichend betont werden und weniger wichtige Wörter stärker betont werden, kann es schwierig sein, das Gesagte zu verstehen. (Stipa & Katara 1966, 57–58.) Daher spielt die Intonation beim Sprechen der deutschen Sprache eine große Rolle. Insofern ist es sehr merkwürdig, dass es in den Lehrbüchern für die Klassenstufen 4 bis 9 insgesamt nur zwei mündliche Aufgaben gibt, die sich speziell mit der Intonation befassen. Diese beiden Aufgaben stehen im *Licht an! 1* -Lehrbuch, das an die siebte Klasse gerichtet ist. Auf diese beiden Aufgaben wird im Kapitel 7.2.3 näher eingegangen.

Zur Intonation gehört neben der Satzbetonung auch der Satzbau. Um die richtigen Wörter in einem Satz betonen zu können, muss man den gesamten Satzbau der deutschen Sprache und seine verschiedenen Teile kennen. Normalerweise steht das wichtigste Wort in einem Satz entweder am Satzanfang oder am Satzende. Fragesätze sind ein gutes Beispiel dafür, dass das betonte Wort am Satzanfang steht, während beispielsweise bei Aussagesätzen das betonte Wort am Satzende steht. (Stipa & Katara 1966, 59.)

Ein Aspekt der Intonation ist auch der Sprechrhythmus. Die Sätze haben außerdem die Sprechrhythmen, also Wortgruppen, die durch Pausen voneinander getrennt sind. Die Pausen innerhalb eines Satzes sind so kurz, dass man sie möglicherweise gar nicht bemerkt. Allerdings werden die Pausen zwischen zwei Sätzen deutlicher wahrgenommen, da die Pause zwischen zwei Sätzen länger ist. (Stipa & Katara 1966, 60.)

Der letzte Aspekt der Intonation ist die Sprachmelodie. Zur Sprachmelodie in der deutschen Sprache gehört, dass die Melodie der Wörter entweder ansteigt oder abfällt. Um eintöniges Sprechen zu vermeiden, ist die Sprechmelodie ein wichtiger Teil des Sprechens. (Stipa & Katara 1966, 66–67.) Wenn beispielsweise zwischen zwei Sätzen ein Komma steht, steigt der Rest des Satzes normalerweise melodisch am Komma an und fällt gegen Ende des Satzes. Bei Fragesätzen steigt die Satzmelodie gegen Ende an, genau wie bei einem Komma zwischen zwei Sätzen. (Stipa & Katara 1966, 83.)

Wie bereits erwähnt, werden in der vorliegenden Arbeit später im Kapitel 7.2.3 zwei mündliche Aufgaben im Lehrbuch *Licht an! 1* betrachtet, in denen die Lernenden einen Aspekt der Intonation, die Satzmelodie von Fragesätzen, üben sollen. Aufgrund dieser beiden Aufgaben im *Licht an! 1* -Lehrbuch lohnt es sich jedoch, sich etwas genauer mit der Intonation von Fragesätzen zu befassen.

In der deutschen Sprache ist es wichtig, die steigende Intonation am Ende von Fragesätzen zu lernen. Es gibt jedoch verschiedene Arten von Fragesätzen, und der Sprecher sollte nicht in allen Fragesätzen eine steigende Intonation verwenden. Zu Fragesätzen gehören z. B. Entscheidungsfragen, Ergänzungsfragen, geschlossene Alternativfragen und offene Alternativfragen. Entscheidungsfragen haben immer eine steigende Intonation am Ende des Satzes. Ergänzungsfragen hingegen haben eine fallende Intonation. Geschlossene Alternativfragen sind Fragesätze mit einer bestimmten Anzahl von Alternativen. Wenn man beispielsweise fragt, was man trinken möchte, kann man Folgendes fragen: *Trinken Sie Wasser, Milch oder Limonade?* In einem solchen Fragesatz steht die steigende Intonation meist an der ersten Alternative, die fallende Intonation hingegen am Ende des Satzes. Offene Alternativfragen hingegen sind Fragesätze, bei denen die Anzahl der Alternativen nicht im Voraus bekannt ist, die Liste aber offen bleibt. Wenn man beispielsweise wie oben gefragt, was man trinken möchte, aber die Anzahl der Alternativen unbekannt ist, könnte der Fragesatz wie folgt lauten: *Trinken Sie Wasser, Milch, Limonade...?* In einem solchen Satz kommt die Intonation für alle Alternativen vor, einschließlich der letzten Alternative. Diese sind die Grundregeln der Intonation in Fragesätzen. (Hall et al. 2005, 159.)

2.4 Sprachrichtigkeit

In der vorliegenden Arbeit werden zudem auch Aufgaben für Sprachrichtigkeit unter den mündlichen Aufgaben der untersuchten Lehrbücher betrachtet. Bei den Aufgaben für Sprachrichtigkeit handelt es sich bei dieser Arbeit um mündliche Aufgaben, bei denen es auf die grammatikalisch richtige Formulierung von Sätzen und Ausdrücken ankommt. Da bei solchen mündlichen Aufgaben der Schwerpunkt auf der Grammatik liegt, ist es relevant, die Theorie aus dieser Perspektive für die Aufgaben der Sprachrichtigkeit genauer zu untersuchen. Laut Duden (Duden o.J.) bedeutet Sprachrichtigkeit Korrektheit und Genauigkeit nach den Regeln der Sprache.

Das Erlernen der Grammatik anhand mündlicher Aufgaben ist dann sinnvoll, wenn der Unterricht auf die aktuellen Sprachprobleme der Lernenden eingeht. Sinnvoll ist es auch, wenn die Lernenden selbst versuchen können, beispielsweise sprachliche Regeln zu finden und zu formulieren. Dadurch können die Lernenden dazu angeregt werden, ihre eigenen Gedanken zu Lösungen sprachlicher Regeln mitzuteilen. (Huneke & Steinig 2005, 160–161.) Zu den Bereichen der Grammatik gehören unter anderem Substantive und Artikel, Satzbau, Zeitformen, Präpositionen usw. Wenn man die Regeln der Grammatik in der Sprache kennt, kann man leichter Sätze bilden, sodass Kommunikationssituationen einfacher werden und es leichter ist, eigene Gedanken zum Ausdruck bringen zu können. (DeutschAkademie 2025a.)

Aus kommunikativer Sicht ist das Wichtigste beim Grammatikunterricht nicht das Erkennen unterschiedlicher Strukturen, sondern das Erlernen der Verwendung dieser Strukturen in der mündlichen Kommunikation. (Huneke & Steinig 2005, 160–161.)

Um grammatische Regeln in der mündlichen Kommunikation anwenden zu können, ist es selbstverständlich, dass diese durch Wiederholung eingeübt werden. Dabei ist es jedoch wichtig, das Gleiche nicht zu oft und auf die gleiche Art und Weise zu wiederholen, denn authentische Kommunikationssituationen bestehen nicht nur aus Wiederholungen, sondern der Schüler muss in der Lage sein, das Gelernte auf die gesprochene Sprache anzuwenden. Um nicht alles auf einmal lernen zu müssen, empfiehlt es sich, komplexe Grammatikaufgaben in Abschnitte aufzuteilen. Der Nachteil hierbei besteht allerdings darin, dass der Schüler zwar das Aufsagen einzelner Sprachregeln erlernen kann, jedoch möglicherweise nicht in der Lage ist, das Gelernte auf eine Kommunikationssituation anzuwenden. (Huneke & Steinig 2005, 191.)

Obwohl im Unterricht die Anwendung grammatische Regeln in Situationen der mündlichen Kommunikation erlernt wird, kann die Kommunikation auch dann erfolgreich sein, wenn der Schüler nicht alle grammatische Regeln beim Sprechen kennt. Zum Erfolg der Kommunikation unterstützt unter anderem auch körperliche Kommunikation, d. h. Blickkontakt, Gestik und Mimik, die dabei helfen können, verstanden zu werden, auch wenn die Sätze grammatisch nicht ganz korrekt sind. (Reinhard 2009, 35; Hüttmann 2025.)

3 DAS FINNISCHE BILDUNGSSYSTEM

Zunächst wird genauer auf das finnische Bildungssystem eingegangen sowie darauf, wie A1-Deutsch im finnischen Lehrplan beschrieben wird. Abschließend wird erklärt, wie mündliche Sprachkenntnisse im Lehrplan im Allgemein beschrieben werden und wie wird in den Jahrgangsstufen 3–9 im finnischen Lehrplan beschrieben werden.

3.1 Das finnische Bildungssystem

Das finnische Bildungssystem umfasst frühkindliche Bildung, vorschulische Erziehung, neunjähriger grundlegender Unterricht, d. h. Grundschule, Sekundarbildung, d. h. Berufsbildungseinrichtungen oder gymnasiale Oberstufe, und tertiäre Bildung, d. h. Fachhochschulen oder Universitäten (Opetushallitus 2016, 3).

Die frühkindliche Bildung wird in der Regel vor Beginn der Schulpflicht organisiert. Eines der Ziele der Bildung ist es, die Entwicklung, das Lernen und das Wohlbefinden des Kindes zu unterstützen. In Finnland sind die Gemeinden verpflichtet, vor Beginn der Schulpflicht eine frühkindliche Bildung für Kinder zu organisieren. Die vorschulische Erziehung findet in der Regel ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht für die Kinder statt. Ziel dieser Ausbildung ist es, das Lernen und die Entwicklung der Kinder weiter zu stärken und das Kind auf die Schule vorzubereiten, die im darauffolgenden Jahr nach der vorschulischen Erziehung beginnen wird. Die vorschulische Erziehung ist kostenlos. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.)

Die Schulpflicht beginnt in der Regel mit dem Jahr, in dem das Kind sieben Jahre alt wird. Die Schulpflicht endet offiziell, wenn der Jugendliche 18 Jahre alt wird. Alle Kinder, die dauerhaft in Finnland leben, sind schulpflichtig. An erster Stelle steht grundlegender Unterricht, der die Klassen 1–9 umfasst. Die ganze Grundschule in Finnland von der vorschulischen Erziehung bis zur 9. Klasse ist kostenlos. Wenn grundlegender Unterricht endet, muss der Jugendliche sich für eine weiterführende Ausbildung bewerben, d. h. entweder für die Berufsbildungseinrichtungen oder gymnasiale Oberstufe. Die Berufsbildungseinrichtungen und gymnasiale Oberstufen dauern beide in der Regel drei Jahre und danach besteht die Möglichkeit, sich für eine weiterführende Ausbildung an einer Universität oder Fachhochschule zu bewerben. Die Universität umfasst sowohl Bachelor- als auch Mastergrade. Gezielte Ausführungszeit für die Bachelorgrade ist drei Jahre und für die Mastergrade zwei Jahre. Die

Berufsbildungseinrichtungen dauern gewöhnlich 3,5–4,5 Jahre. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.) Die folgende Abbildung zeigt die verschiedenen Phasen des finnischen Bildungssystems.

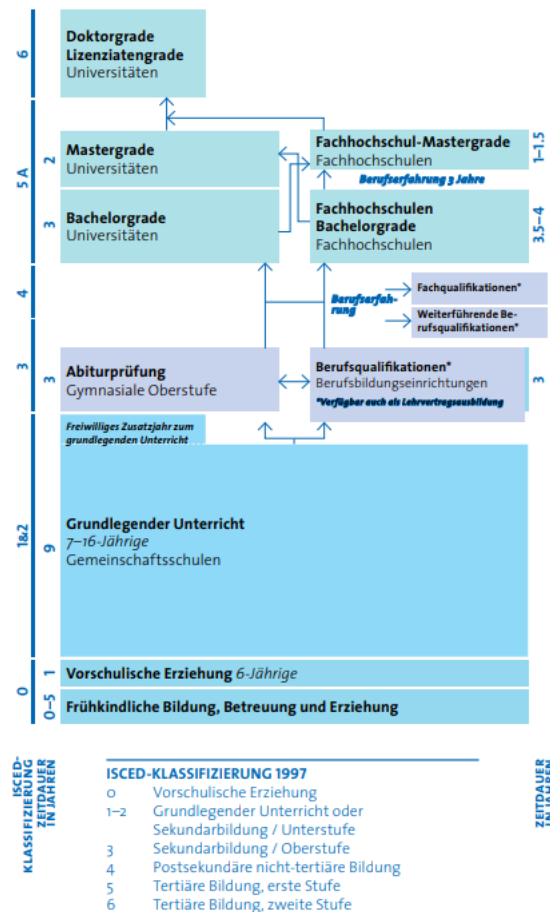


Abbildung 2. Das finnische Bildungssystem (Opetushallitus 2016).

3.2 A1-Fremdsprache im finnischen Lehrplan

Da die finnische Regierung im Jahr 2018 beschloss, dass ab Anfang 2020 die A1-Sprache bereits in der ersten Klasse gewählt wird, wurden diese Änderungen vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen auch in den Grundlagen des Lehrplans im Jahr 2014 vorgenommen (Opetushallitus 2019a).

Der Lehrplan verfügt über einen separaten Abschnitt für Fremdsprachen als A1-Lehrgang. Für die Jahrgangsstufen 1–2 wird über die Fremdsprache A1 gesagt, dass das Ziel des Unterrichts darin besteht, den Schülern eine positive Einstellung zum Sprachenlernen zu vermitteln und zu stärken, sodass sie auf ihre eigenen Fähigkeiten vertrauen und die Fremdsprache mit ihren

Fähigkeiten mutig anwenden würden. (Opetushallitus 2019b, 25.) Als konkrete Ziele wurden unter anderem das Kennenlernen verschiedener Sprachen und Kulturen unter gleichzeitiger Wertschätzung des eigenen Sprachhintergrunds und die Entwicklung von Kooperationsfähigkeiten beschrieben. Es gibt auch viele verschiedene Möglichkeiten, eine Sprache zu lernen. Ein Ziel in den Jahrgangsstufen 1–2 ist es, Lernmethoden zu finden, die zu einem passen. Eines der wichtigsten im Lehrplan aufgeführten Ziele ist, dass die Lernenden bereits in den Jahrgangsstufen 1–2 dazu ermutigt werden, die Sprache vielseitig in verschiedenen Interaktionssituationen einzusetzen. (Opetushallitus 2019b, 26–27.)

Im Lehrplan für die Klassen 3–6 werden A1-Englisch und andere A1-Fremdsprache separat beschrieben. Zunächst wird genauer betrachtet, was im Lehrplan über die andere A1-Fremdsprache festgelegt ist, denn diese Kategorie umfasst auch die deutsche Sprache. Die konkreten Ziele für die A1-Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 3–6 ähneln teilweise denen der Jahrgangsstufen 1–2. Der Unterschied zeigt sich beispielsweise in der Verantwortung, sodass die Lernenden wissen, wie sie selbst Material in der Zielsprache finden und für ihr eigenes Sprachenlernen verantwortlich sind. Zu den Zielen gehören auch die Bedeutung der Aussprache und die Bedeutung des Inhalts beim Verfassen von Texten. Die Ziele wiederholen jedoch immer wieder, dass die Sprache mutig verwendet wird und das Wichtigste wäre, dass die Botschaft an anderen übermittelt wird. Eines der Ziele besteht auch darin, für die Lernenden realistische Situationen zu bieten, in denen sie das Sprechen üben können. (Opetushallitus 2014, 223–224.) In dieser Arbeit wird sowohl durch die Lehrwerkanalyse als auch durch die Interviews untersucht, ob der DaF-Unterricht den Lernenden realistische Situationen bietet, in denen sie das Sprechen üben können. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, herauszufinden, ob diese Ziele in der heutigen DaF-Unterricht tatsächlich verwirklicht werden.

Wie in den Klassen 3–6, werden auch in den Klassen 7–9 A1-Englisch und andere A1-Fremdsprache separat beschrieben. Wieder wird genauer die andere A1-Fremdsprache betrachtet. Ziel der A1-Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 7–9 ist die Vertiefung der in den Jahrgangsstufen 3–6 erlernten Kompetenzen und die Weiterentwicklung der Sprachlernkompetenzen. Zu den größten Unterschieden im Vergleich zu den Klassen 1–6 gehören das Nachdenken über die Wertewelt und die Erweiterung des Weltbildes. Zu den Zielen gehören auch das Setzen eigener Ziele und die selbstständige Evaluation des eigenen Lernens. Darüber hinaus werden die Lernenden dazu ermutigt, die Sprache mutig und so zu verwenden, dass die Botschaft vermittelt wird. Ziel ist es jedoch, diese Kompetenz in den

Jahrgangsstufen 7–9 zu vertiefen. Ziel ist es, dass die Lernenden für das lebenslange Sprachenlernen gerüstet sind und die Sprache in verschiedenen alltäglichen Kommunikationssituationen kreativ einsetzen können. Die Lernenden wären auch in der Lage, verschiedene Phrasen und andere Ausdrücke zu verwenden. Dies ist auch ein Thema, das in dieser Arbeit sowohl durch Lehrwerkanalysen als auch durch Interviews untersucht wird. (Opetushallitus 2014, 352–353.)

In dieser Arbeit liegt der Fokus darauf, ob das Sprachenlernen spontane mündliche Sprachkompetenzen in alltäglichen Interaktionssituationen entwickelt. Gemäß den Zielen des Lehrplans sollte dies der Fall sein, was jedoch mit fortschreitender Untersuchung klarer werden wird.

3.3 Mündliche Sprachkenntnisse der A1-Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 3-9 im finnischen Lehrplan

In diesem Kapitel wird betrachtet, wie mündliche Sprachkenntnisse der A1-Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 3–9 im finnischen Lehrplan beschrieben wird. Im Hinblick auf die vorliegende Masterarbeit ist es wichtig zu wissen, welche Erwartungen der Lehrplan an die Vermittlung mündlicher Sprachkenntnisse stellt.

In den Jahrgangsstufen 3–6 geht es darum, die mündlichen Sprachkenntnisse so zu entwickeln, dass die Lernenden sich trauen, eine Fremdsprache mutig mündlich zu verwenden und das vor allem die Botschaft einer anderen Person vermittelt wird. Ziel ist es auch, den respektierenden Sprachgebrauch in Interaktionssituationen einzuüben. Die Themen, die geübt werden, beziehen sich auf die Lernenden selbst, wie zum Beispiel Familie, Freunde, Hobbys oder Freizeit. Im Zusammenhang mit den mündlichen Sprachkenntnissen geht es auch darum, Aussprache, Sprechrhythmus und Intonation viel zu üben. Im Lehrplan wird auch erwähnt, dass das Ziel darin besteht, wann immer möglich die Zielsprache zu verwenden. (Opetushallitus 2014, 224–225.)

In den Jahrgangsstufen 7–9 werden die Lernenden hingegen dazu ermutigt, in vielfältigen Interaktionssituationen eine Fremdsprache zu verwenden, wobei die Hauptsache immer noch darin besteht, dass die Botschaft vermittelt wird. Im Vergleich zu den Zielen für die Klassen 3–6 wurde hinzugefügt, dass es vor allem darauf ankommt, den Umgang mit einer Fremdsprache in vielfältigen Alltagssituationen zu erlernen und in diesen eigeninitiativ und aktiv zu agieren.

Es wäre auch gut, bereits erlernt zu haben, wie man die eigenen Meinungen und Einstellungen äußern kann, Ebenso wie die Klassen 3–6 haben auch die Klassen 7–9 das Ziel, wann immer möglich die Zielsprache zu verwenden. (Opetushallitus 2014, 352–354.) Dies kann jedoch eine Herausforderung bei der Umsetzung darstellen, da die Lernenden möglicherweise keine Gelegenheit haben, die Zielsprache beispielsweise in ihrer Freizeit zu sprechen.

4 MATERIAL UND METHODEN

Das Forschungsmaterial für diese Arbeit wurde sowohl durch Lehrwerkanalysen als auch durch Interviews gesammelt. In diesem Kapitel wird zunächst das ganze Forschungsmaterial vorgestellt (Kapitel 4.1), wonach alle Forschungsmethoden (Kapitel 4.2) vorgestellt werden.

4.1 Forschungsmaterial

Die Forschungsmaterialien für diese Untersuchung umfassen insgesamt fünf Lehrbücher und zwei Interviews. In diesem Kapitel werden die für diese Masterarbeit ausgewählten Lehrbücher genauer vorgestellt und die Interviews ausführlicher beschrieben.

4.1.1 Lehrwerkreihen

Die als Untersuchungsgegenstand dienenden Lehrwerkreihen heißen *Los geht's! 1–2* und *Licht an! 1–3*. Der Verleger beider Lehrwerkreihen ist Sanoma Pro Oy. Die in dieser Arbeit untersuchten *Los geht's! 1–2* -Bücher haben beide die gleichen Autoren: Pauliina Kanervo, Petra Linderoos und Päivi Mäkinen. Bei dem untersuchten Lehrbuch *Los geht's! 1* handelt es sich um die Erstauflage aus dem Jahr 2019 und bei dem Lehrbuch *Los geht's! 2* um die Erstauflage aus dem Jahr 2020. Die Aufgaben beider Bücher zielen auf Interaktion und Funktionalität ab. Die Bücher enthalten viele Aufgaben, Lieder und Spiele, die zum Lernen motivieren. Die Texte sind vielseitig. Die Bücher sind einfach zu verwenden, da sich die Texte und Aufgaben im selben Lehrbuch befinden. (Sanoma Pro Oy 2024a.)

Die in dieser Arbeit untersuchten *Licht an! 1–3* -Bücher stammen von Manuel Ackermann, Heidi Hertell und Pia Pessi. Bei dem untersuchten Lehrbuch *Licht an! 1* handelt es sich um 1. –3. Auflage aus dem Jahr 2020, bei dem Lehrbuch *Licht an! 2* um die 1. –3. Auflage aus dem Jahr 2021 und bei dem Lehrbuch *Licht an! 3* um die Erstauflage aus dem Jahr 2021. Ziel der Lehrbücher ist es, die Vermittlung der Botschaften zu üben, damit Lernenden wissen, wie sie sich in Situationen verständigen können, in denen sie die deutsche Sprache benötigen, beispielsweise in einem deutschsprachigen Land. Die Lehrbücher motivieren mit humorvollen Illustrationen und aktuellen Perspektiven auf die deutschsprachige Kultur. (Sanoma Pro Oy 2024b.)

Für die Klassen 3 und 4 gibt es ein gemeinsames Lehrbuch, *Los geht's! 1*, wobei die Hälfte des Buches für die dritte und die andere Hälfte für die vierte Klasse gedacht ist. Das bedeutet, dass nur die letztere Hälfte dieses Lehrbuchs in der vorliegenden Masterarbeit untersucht wird, also die Kapitel 7–12 des Buches, die für die vierte Klasse gedacht sind. Obwohl das Lehrbuch *Los geht's! 1* auch Material für die dritte Klasse enthält, wird es nicht in der vorliegenden Masterarbeit einbezogen, da das Ziel ist, eine gleiche Anzahl von Klassenstufen aus der unteren und oberen Stufe in Betracht zu ziehen (s. Kap. 3.1). Das bedeutet, dass für die Untersuchung jeweils drei Klassen aus der unteren und oberen Stufe ausgewählt wurden: die Klassen 4–6 aus der unteren Stufe und die Klassen 7–9 aus der oberen Stufe. Daher umfasst die Untersuchung drei Klassenstufen von der unteren und drei von der oberen Stufe. Auch für die Klassen 5 und 6 gibt es ein gemeinsames Lehrbuch, *Los geht's! 2*, wobei die erste sechs Kapitel für die fünfte und die Kapitel 7–12 für die sechste Klasse gedacht sind. Für die Klassen 7–9 gibt es eigenes Lehrbuch für jede Klassenstufe. Die Lehrwerkreihen sind an Lernenden von A-Deutsch gerichtet. In den *Los geht's! 1–2* -Büchern gibt es immer verschiedene Übungstypen, die sich sowohl auf den Text des Lehrbuchkapitels als auch auf Grammatik und Wortschatz beziehen. Es gibt auch einen Bonusecke-Teil für jeden Kapitel, der jedoch nicht im Forschungsmaterial enthalten ist, da er nur mögliche Zusatzaufgaben enthält. Am Ende dieser Lehrbücher finden sich immer Glossare zu den Bonusecke-Teilen und ein alphabetisches Glossar.

In den *Licht an! 1–3* -Bücher sind die Kapitel immer in fünf verschiedene Teile unterteilt: *Mach dich warm*, *Du schaffst das*, *Gib Gas!*, *Streng dich an!* und *Bin ich ein Profi?* Davon werden die ersten drei als Forschungsmaterial verwendet, denn *Streng dich an!* enthält zusätzliche Aufgaben und der letzte Teil ist für Selbsteinschätzung und gegenseitige Begutachtung gedacht. Am Ende dieser Lehrbücher befindet sich außerdem ein alphabetisches Glossar.

Für beide Lehrwerkreihen können die Lernenden die kostenlose Arttu-Anwendung aus dem App Store herunterladen, mit der sich die Videos, Audiodateien und Online-Inhalte der Bücher öffnen lassen. Die Anwendung funktioniert sowohl auf Android- als auch auf iOS-Geräten. Im Buch sind einige Aufgaben mit einem Logo gekennzeichnet, das die Arttu-Anwendung bezeichnet. Bei einer solchen Aufgabe besteht auch die Möglichkeit, dass die Lernenden das Material von eigenem Gerät aus öffnen. Diese Anwendung ist ausschließlich online, daher werden die Aufgaben in der Anwendung in dieser Arbeit nicht untersucht, da der Zweck darin besteht, nur die Aufgaben zu untersuchen, die in den Büchern erscheinen.

4.1.2 Interviews

Zusätzlich zur Lehrwerkanalyse wurde Forschungsmaterial durch Interviews gesammelt. Für diese Arbeit wurden zwei Lehrpersonen einer ausgewählten Grundschule in Tampere interviewt, da die Untersuchung vollständig dort durchgeführt wird und diese Grundschule insgesamt zwei Lehrpersonen für die deutsche Sprache hat. In dieser Untersuchung werden die zwei Lehrpersonen *Lehrperson A* und *Lehrperson B* genannt. Da es sich um eine Grundschule handelt, gibt es zwei Stufen, sowohl die sogenannte untere Stufe (Klassen 1–6) als auch eine obere Stufe (Klassen 7–9). Lehrperson A arbeitet sowohl in der unteren als auch in der oberen Stufe und Lehrperson B ausschließlich in der oberen Stufe (s. Kap. 3.1). Mithilfe der Interviews wird herausgefunden, was die Meinung der Lehrpersonen zu den mündlichen Übungen ist: gibt es ihrer Meinung nach genug mündliche Übungen oder erfinden sie mündlichen Übungen auch außerhalb des Lehrwerks und wie viel Zeit nimmt dies in Anspruch. Es wird auch herausgefunden, ob es laut den Lehrpersonen in den Lehrwerkreihen genügend Interaktionsaufgaben gibt und ob sie glauben, dass die mündlichen Aufgaben die spontanen Sprachkenntnisse der Lernenden entwickeln. Ziel ist es unter Anderem, durch Interviews Antworten auf diese Fragen zu bekommen. Das Interview bestand aus sieben Fragen und dauerte bei beiden Lehrpersonen etwa eine halbe Stunde. Das gesamte Interview wurde auf Finnisch geführt. Beide Interviews fanden im Mai 2024 statt (s. Kap. 5.2).

Auf diese Weise werden die Lehrwerkreihe (A1 Deutsch) von der vierten bis neunten Klasse in der Grundschule in Finnland untersucht. Wegen dieser Methoden ist diese Masterarbeit sowohl quantitative als auch qualitative Untersuchung (s. Kap. 4.2.1).

4.2 Analysemethoden

Zunächst werden die qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden im Allgemeinen thematisiert und danach wird betrachtet, welche Methoden auf diese Masterarbeit eingesetzt werden.

4.2.1 Qualitative und quantitative Forschungsmethoden

Beide Datenerhebungsmethoden dieser Arbeit, die Lehrwerkanalyse und das Interview, sind qualitative Forschungsmethoden. Die Lehrwerkanalyse hat auch einen kleinen Anteil

quantitativer Forschung. Daher ist es notwendig, die qualitative Forschungsmethode und auch das quantitative Teil genauer durchzugehen.

Im Mittelpunkt der qualitativen Forschung steht die Untersuchung der subjektiven Erfahrungen und Ansichten der Menschen. Qualitative Forschung untersucht in der Regel den Zusammenhang zwischen Theorie, Empirie und Praxis. Qualitative Forschung bietet die Möglichkeit, beispielhafte Daten darzustellen und Typisierungen vorzunehmen, die als theoretische Verallgemeinerungen in der Realität dienen. Aus Sicht der Untersuchung im Allgemeinen ist es auch wichtig, die Prozesse im Zusammenhang mit Interpretation und Verstehen zu untersuchen. Es ist auch wichtig zu berücksichtigen, ob die eigenen Ansichten der Forschenden die Ergebnisse beeinflussen. (Puusa, Juuti & Aaltio 2020, Kapitel 2.)

Ein zentraler Punkt der qualitativen Untersuchung besteht darin, den Charakter der Realität und den subjektiven Charakter der aus der Realität gewonnenen Informationen hervorzuheben. Qualitative Untersuchung untersucht Einzelfälle. Dabei spielen die Perspektiven und Erfahrungen der an der Untersuchung beteiligten Personen eine wichtige Rolle. Für den Forschenden ist es wichtig, mit einzelnen Beobachtungen zu interagieren, damit der Abstand zwischen dem Material und dem Forschenden gering ist. (Puusa et al. 2020, Kapitel 4.)

Wenn die Unterschiede zwischen qualitativer und quantitativer Untersuchung betrachtet werden, besteht der größte Unterschied darin, dass die Materialien der qualitativen Untersuchung hauptsächlich Texte sind, während die Materialien der quantitativen Untersuchung in numerischer Form erstellt werden. In der qualitativen Untersuchung werden die Ziele häufig durch eine Beschreibung formuliert, während sie in der quantitativen Untersuchung in Form von zu überprüfenden Hypothesen ausgedrückt werden. (Puusa et al. 2020, Kapitel 4.)

Die wichtigsten Merkmale der quantitativen Untersuchung sind z. B. die Beantwortung der Fragen *wie viel* und *wie oft*. Bei der quantitativen Untersuchung werden Daten numerisch untersucht, d. h. die untersuchten Themen werden mit Hilfe von Zahlen untersucht. Die Objektivität der Untersuchung spielt in der quantitativen Forschung eine wichtige Rolle. In der Praxis bedeutet dies, dass die Forschenden das Ergebnis der Forschung in keiner Weise beeinflussen, was dadurch erreicht wird, dass die Forschenden beispielsweise Abstand zum Befragten halten. Quantitative Forschung verwendet häufig eine Umfrage als Forschungsmethode. Typisch für die Umfrage ist, dass die Zahl der Befragten bei der

Befragung groß ist, denn nur mit einer großen Stichprobe lässt sich ein Ergebnis erzielen, das der durchschnittlichen Meinung zum Thema entspricht. Weitere typische Merkmale quantitativer Forschung sind die Strukturierung von Informationen, die Messung und die bereits erwähnte Darstellung von Daten in Zahlen sowie Objektivität und eine große Anzahl von Befragten. (Vilkka 2007, 13–17.)

4.2.2 Lehrwerkanalyse als Methode

In vorliegender Arbeit wird eine Lehrwerkanalyse von insgesamt fünf verschiedenen A-Deutsch-Lehrbüchern durchgeführt, die von den Klassen 4–9 einer Grundschule in Tampere verwendet werden.

Heutzutage spricht man eher von Lehrmedien und nicht mehr von Lernmaterialien, da immer mehr elektronische Materialien im Unterricht eingesetzt werden. Dennoch hat das Lehrbuch im Unterricht, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, immer noch eine große Bedeutung, denn es gilt, alle Grundfertigkeiten (Lesen, Sprechen, Hören, Schreiben) zu üben, für die das Lehrbuch hervorragende Ausgangspunkte bietet. Die Vorteile eines physischen Lehrbuchs im Unterricht liegen auch an z. B. der Tatsache, dass es keine technischen Fehler enthält und eine umfassende Darstellung des Lehrstoffes in kompakter Form bietet. (Maijala 2007, 543.) Bei Lehrbuchtexten besteht meist das Problem, dass sie nicht zwangsläufig die Wiederholung spontan gesprochener Sprache enthalten, sondern die Texte künstlich und didaktisch aufbereitet und so gestaltet sind, dass sie für die Zielgruppe geeignet sind. Die Sprache ist meist viel einfacher, was weniger Authentizität bedeutet. (Maijala 2007, 548–549.) In der vorliegenden Masterarbeit wird bei den mündlichen Aufgaben untersucht, ob sie in ihrer Sprache zu einfach und künstlich sind oder ob die Aufgaben den spontanen Sprachgebrauch im Alltag unterstützen.

In dieser Arbeit werden verschiedene mündliche Übungen untersucht. Mit der Lehrwerkanalyse werden genauere Antworten auf die Fragen bekommen, wie viele mündliche Übungen es heute in den Lehrbüchern überhaupt gibt und ob die Übungen spontane Kommunikationsfähigkeiten stützen. In dieser Masterarbeit werden die mündlichen Übungen in vier Kategorien eingeteilt. Diese Kategorien sind Aussprache, Interaktion, Intonation und Sprachrichtigkeit. Da der Schwerpunkt dieser Masterarbeit auf der Untersuchung mündlicher Aufgaben liegt, bietet es sich an, Interaktionsaufgaben zu betrachten. Die weiteren Kategorien wurden auf der Grundlage ausgewählt, welche Aufgabentypen in den ausgewählten Lehrbüchern am häufigsten

vorkommen. Darüber hinaus wurden auch solche Aufgabentypen zu den Kategorien ausgewählt, deren Lernen Unterstützung bei der Erledigung von Interaktionsaufgaben bietet; wie die in dieser Untersuchung interviewten Lehrpersonen ebenfalls erwähnten, müssen die Interaktionsaufgaben durch das Erlernen von Aussprache und Sprachstrukturen unterstützt werden (s. Kap. 8.1). Zusätzlich zu Interaktionsaufgaben wurden Kategorien für Aussprache, Intonation und Sprachrichtigkeit erstellt.

4.2.3 Interview als Methode

In dieser Untersuchung soll mithilfe von Interviews herausgefunden werden, ob zwei Deutschlehrpersonen der Grundschule mit der Anzahl der mündlichen Aufgaben in den Lehrbüchern zufrieden sind und ob sie auch mündliche Aufgaben außerhalb des Lehrbuchs erfinden, sowie wie viel Zeit dies in Anspruch nimmt.

Interviews sind eine der beliebtesten Datenerhebungsmethoden. Heutzutage werden eher freie oder weniger strukturierte Interviews geführt. (Hirsjärvi & Hurme 2022, Kapitel 3.) Interviews als Forschungsmethode haben sowohl Vor- als auch Nachteile. Als Vorteil kann beispielsweise angesehen werden, dass man in der Interviewsituation direkt mit der Person spricht und so auch die zugrunde liegenden Motive herausfinden kann. Mithilfe eines Interviews können Antworten geklärt und Informationen vertieft werden. Es ist möglich, nach Begründungen für gewisse Meinungen zu fragen oder andere zusätzliche Fragen zu stellen. Ein Nachteil des Interviews ist, dass es Zeit braucht. Zunächst müssen die Interviewpartner gefunden werden, einen Termin für das Interview vereinbaren und es durchführen. Auch das Transkribieren eines freiformulierten Interviews nimmt viel Zeit in Anspruch. Die Verlässlichkeit des Interviews kann dadurch beeinträchtigt werden, dass die Interviewten bewusst so antworten, dass die Antworten gesellschaftlich erwünscht sind. (Hirsjärvi & Hurme 2022, Kapitel 3.1.)

Das Interview hat auch methodische Vorteile, etwa dadurch, dass für das Interview eine Person ausgewählt werden kann, von der bereits im Vorfeld bekannt ist, dass die Person über Kenntnisse über das Untersuchungsthema verfügt. In dem Fall handelt es sich um eine gezielte Stichprobe. Ein Vorteil des Interviews liegt auch an seiner Flexibilität, wodurch Forschenden die Möglichkeit haben, anhand der Interviewfragen wesentliche Informationen herauszufinden. Die Interviewfragen dienen als Grundlage für das Interview, die Forschenden dürfen das Gespräch jedoch nicht zu sehr leiten. (Puusa et al. 2020, Kapitel 6.)

Laut Puusa, Juuti und Aaltio (2020, Kapitel 6) ist ein Interview wie ein Gespräch, das Forschenden auf eine bestimmte Weise leiten, weil das Interview auf Initiative der Forschenden stattfindet. Ziel des Interviews ist es, Forschungsmaterial zu sammeln, anhand dessen glaubwürdige Schlussfolgerungen zum untersuchten Thema gezogen werden können. Mit einem guten Interview können Forschenden herausfinden, welche Gedanken, Vorlieben, Erwartungen und Erfahrungen die Interviewten zu dem untersuchten Thema haben. (Puusa et al. 2020, Kapitel 6.)

Die zuvor erwähnte Flexibilität des Interviews zeigt sich auch darin, dass die Forschenden während des Interviews den Interviewten bitten können, ihre Antworten detaillierter zu erläutern. Die Forschenden haben die Möglichkeit, nonverbale Kommunikation wie Mimik, Gestik und Bewegung zu beobachten, anhand derer bei Unklarheiten ergänzende Fragen gestellt werden können. (Puusa et al. 2020, Kapitel 6.)

Es gibt viele verschiedene Arten von Forschungsinterviews: strukturierte, halbstrukturierte und unstrukturierte Interviews, Themen- und Tiefeninterviews sowie qualitative Interviews. (Hirsjärvi & Hurme 2022, Kapitel 4.2.) Am beliebtesten ist ein strukturiertes Interview mithilfe eines Leitfadens. Die Herausforderung bei diesem Interview liegt in der Gestaltung des Formulars und der Fragen. Allerdings ist die Durchführung des Interviews einfach und die Beantwortung der Fragen dauert nicht lange. Wenn es gewünscht ist, dass das Material leicht zu quantifizieren ist und Faktenwissen gesammelt werden können, und wenn die Forschenden wissen, welche Art von Informationen aus dem Interview gewonnen werden können, ist diese Art von Interview geeignet. (Hirsjärvi & Hurme 2022, Kapitel 4.2.1.)

In dieser Masterarbeit wurde aus den verschiedenen Interviewtypen ein halbstrukturiertes Interview ausgewählt, das zwischen einem strukturierten und einem unstrukturierten Interview liegt. Für diese Arbeit eignet sich ein halbstrukturiertes Interview, weil in einem halbstrukturierten Interview die Fragen in der Regel im Vorfeld durchdacht werden und für alle Interviewten gleich sind. Zuweilen kann der Interviewer die Formulierung der Fragen variieren. (Hirsjärvi & Hurme 2022, Kapitel 4.2.3.) Die Grundidee dieser Interviewtyp besteht darin, dass die Fragen im Vorfeld durchdacht werden und in etwa gleichartiger Weise an die Interviewten gestellt werden, aber die Interviewten können auf ihre eigene Art antworten (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021). Ein halbstrukturiertes Interview wird manchmal auch als Themeninterview bezeichnet, da bei dieser Art von Interview ein vorgegebenes Thema besprochen werden soll. Das vorgegebene Thema dieser vorliegenden Masterarbeit ist die

mündlichen Aufgaben in den untersuchten Lehrbüchern und die Ansichten der Lehrpersonen zu den mündlichen Aufgaben. Der Vorteil dieser Art von Interview besteht darin, dass die eigene Erfahrungswelt sowie Erfahrungen und Ansichten der Befragten zum Thema im Vordergrund stehen. Die eigene Stimme der Interviewten ist bei dieser Art von Interview deutlich zu hören. Das Themeninterview gehört gerade deshalb zu den halbstrukturierten Interviews, weil das Thema des Interviews für alle Interviewten gleich ist. (Hirsjärvi & Hurme 2022, Kapitel 4.2.3.)

Die Vorteile eines halbstrukturierten Interviews sind auch z. B. die Tatsache, dass die Interviewten ihre eigenen Ansichten und Antworten frei äußern dürfen. Ein weiterer Vorteil ist, dass der Interviewer nicht im Voraus weiß, wohin die Antworten gehen werden. Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Interviewende die Antworten vertieft und gegebenenfalls zusätzliche Fragen stellt. (Hirsjärvi & Hurme 2022, Kapitel 3.1.) Mit Hilfe dieser Art von Interviews können Informationen über die Ansichten der interviewten Lehrenden und ihre eigenen Erfahrungen zu mündlichen Aufgaben im DaF-Unterricht in Finnland am besten eingeholt werden.

Herausforderungen bei dieser Art von Interview sind z. B., dass das Interview und seine verschiedenen Phasen, wie die Vereinbarung des Interviews, die Durchführung des Interviews und die Transkription des Materials, Zeit in Anspruch nehmen. Auch die Analyse des Interviewmaterials kann eine größere Herausforderung darstellen, da keine vorgefertigten Modelle für die Analyse solchen freiformulierten Materials verfügbar sind. (Hirsjärvi & Hurme 2022, Kapitel 3.1.)

4.2.4 Transkription von Interviewmaterial

Nach dem Interview ist es üblich, das Interviewmaterial zu transkribieren und keine Schlussfolgerungen direkt aus dem Interview zu ziehen. Transkription bedeutet, dass das gesprochene Material Wort für Wort geschrieben wird. Andererseits können Schlussfolgerungen auch direkt aus dem aufgezeichneten Material gezogen werden, wenn es nur wenige Interviewten gab und die Dauer des Interviews kurz war. Die Transkription des Materials nimmt viel Zeit in Anspruch und viele Forschende halten es für den mühsamsten Schritt in der Forschung. Neben der wortwörtlichen Transkription wird von einem Transkriptionsstil gesprochen, der zur ethnomethodologischen Gesprächsanalyse gehört und

bei dem auch Sprechpausen, Seufzer, Lachen usw. der Befragten in der Transkription markiert werden. Bei diesem Stil sind die Linien normalerweise nummeriert und es werden auch andere Symbole verwendet, um verschiedene Punkte zu beschreiben. (Hirsjärvi & Hurme 2022, Kapitel 7.2.1.)

In dieser Arbeit wird nicht die exakte Transkription verwendet, die für die ethnomethodologische Gesprächsanalyse typisch ist, um die Materialien der Interviews zu transkribieren, sondern nur das, was die Interviewten sagen, wird aus den Materialien transkribiert. Seufzen, Pausen und Lachen sind in dieser Arbeit nicht unbedingt erforderlich, aber das Wichtigste ist, die Botschaft der Interviewten zu untersuchen.

4.2.5 Inhaltsanalyse in der vorliegenden Untersuchung

Die mündlichen Aufgaben in den Lehrbüchern werden mit Hilfe der Inhaltsanalyse analysiert. Die Inhaltsanalyse ist eine der traditionellsten Forschungsmethoden der qualitativen Forschung und kann zur Durchführung vielfältiger Forschungsarbeiten eingesetzt werden (Tuomi & Sarajärvi 2018, Kapitel 4). Mithilfe der Inhaltsanalyse können verschiedene Dokumente analysiert werden, beispielsweise Bücher, Artikel, Tagebücher, Briefe oder Interviews. Dokumente können beliebige Materialien in schriftlicher Form sein. Bei der Inhaltsanalyse geht es darum, die Phänomene des untersuchten Materials in einer allgemeinen Form zusammenzufassen. Bei der Inhaltsanalyse ist es auch wichtig, Schlussfolgerungen zu ziehen. Der Zweck besteht nicht nur darin, die Ergebnisse des recherchierten Materials zu präsentieren. Ohne Schlussfolgerungen ist die Forschung unvollständig. Der wesentliche Zweck der Inhaltsanalyse besteht darin, nach den Bedeutungen des Textes zu suchen, und der Zweck dieser Untersuchung besteht darin, mithilfe der Lehrwerkanalyse die Bedeutungen mündlicher Aufgaben herauszufinden. Im Vergleich zur z. B. Diskursanalyse geht eher darum, wie Bedeutungen im Text erzeugt werden. (Tuomi & Sarajärvi 2018, Kapitel 4.4.)

Bei der Analyse der Daten kann auch die Vereinzelung des Inhalts eingesetzt werden. Die Vereinzelung des Inhalts kann als Forschungsmethode zur Unterstützung der Inhaltsanalyse verwendet werden. Der Hauptunterschied zwischen Inhaltsanalyse und Vereinzelung des Inhalts besteht darin, dass bei der Inhaltsanalyse der Zweck darin besteht, das Material qualitativ und wörtlich zu beschreiben, während bei der Vereinzelung des Inhalts quantitative Ergebnisse erzielt werden. (Tuomi & Sarajärvi 2018, Kapitel 4.4.1.) Da in dieser Arbeit die

Lehrwerkanalyse zunächst untersucht, wie viele mündliche Aufgaben in den Lehrbüchern enthalten sind und die Ergebnisse in tabellarischer Form dargestellt werden, wird die Vereinzelung des Inhalts zur Analyse des Materials verwendet. Diese Masterarbeit untersucht zunächst, wie viele mündliche Aufgaben in den Lehrbüchern enthalten sind, und dieser Analyseschritt ist quantitativ. Anschließend wird das Material wörtlich, also qualitativ, beschrieben.

Das Interview ist auch Teil der qualitativen Forschungsmethode. In dieser Forschungsarbeit wird es mithilfe eines Interviews herausgefunden, welche Ansichten die zwei interviewten Lehrpersonen zu mündlichen Übungen der ausgewählten Lehrwerkreihen haben und ob sie Übungen auch außerhalb des Lehrwerks erfinden, um spontane Sprachkenntnisse zu entwickeln. Darüber hinaus wird es herausgefunden, wie viel Zeit Materialien außerhalb des Lehrwerks in Anspruch nehmen (Planung, Durchführung usw.) (Puusa et al. 2020, Kapitel 6.) Für diese Masterarbeit ist die beste Form des Interviews ein halbstrukturiertes Interview, weil in einem halbstrukturierten Interview die Fragen in der Regel im Vorfeld durchdacht werden und dieser Art von Interview soll ein vorgegebenes Thema besprochen werden (s. Kap. 4.2.3). In der vorliegenden Untersuchung gibt es insgesamt zwei Interviews, das bedeutet zwei Lehrpersonen einer Grundschule in Tampere werden interviewt. Für beide Lehrpersonen gibt es 3–4 Fragen und das Interview dauert etwa eine halbe Stunde pro Lehrperson. Das Interview enthält nur offene Fragen, die jedoch nur Einführungsfragen sind, sodass das Interview wie ein freies Gespräch ist, wie bei einem offenen Interview auch sein soll. Mit Hilfe eines offenen Interviews werden auch bessere Informationen über die Meinungen und Ansichten der Lehrpersonen zu den mündlichen Aufgaben erhalten, da diese die Antworten mündlich ausdrücken können, da die Interviews mit der Teams-Anwendung aufgezeichnet werden.

5 DATENERHEBUNG

In dieser Untersuchung werden zwei Forschungsmethoden, Lehrwerkanalyse und Interview, verwendet. Das Forschungsmaterial wird in zwei Teilen gesammelt. Zunächst wird beschrieben, wie das Forschungsmaterial gesammelt wurde.

5.1 Ausgewählte Lehrwerkreihen

Im ersten Teil werden die mündlichen Übungen in den Lehrwerkreihen von der vierten bis zur neunten Klasse im DaF-Unterricht an einer finnischen Grundschule in Tampere untersucht. Das Forschungsmaterial für die Lehrwerkanalyse wurde gesammelt, indem am 12.3.2024 die Deutschlehrperson einer Grundschule in Tampere per E-Mail kontaktiert wurde. In der E-Mail wurde gefragt, ob es möglich wäre, die Lehrbücher der Klassen 4–9 für diese Forschung zu bekommen. Anschließend wurden die Lehrbücher am 14.3.2024 in der Grundschule abgeholt. Die Lehrwerkreihen heißen *Los geht's! 1–2* und *Licht an! 1–3*. Zu den Klassenstufen 4–6 gehören die Lehrbücher *Los geht's! 1–2*, und zu den Klassenstufen 7–9 gehören die Lehrbücher *Licht an! 1–3*. Diese Lehrbücher wurden für die Untersuchung ausgewählt, da sie für Lernenden gedacht sind, die Deutsch auf A-Niveau lernen (s. Kap. 3.2). Die folgende Abbildung 3 stellt Screenshots der Buchcover von *Los Geht's! 1* und *Licht an! 1* dar.



Abbildung 3. *Auf der linken Seite Los Geht's! 1 -Buchcover und auf der rechten Seite Licht an! 1 -Buchcover (Sanoma Pro Oy 2024a; Sanoma Pro Oy 2024b).*

5.2 Durchführung der Interviews

Für die vorliegende Masterarbeit wurden zwei Interviews mit zwei Deutschlehrpersonen an einer finnischen Grundschule in Tampere geführt. Die Lehrpersonen werden in dieser Untersuchung *Lehrperson A* und *Lehrperson B* genannt. Zwei Lehrpersonen wurden ausgewählt, da die Grundschule nur eine Deutschlehrperson sowohl in der unteren als auch in der oberen Stufe und eine Lehrperson in der oberen Stufe hat. Die Untersuchung befasst sich mit den mündlichen Aufgaben der unteren und oberen Stufe, daher werden in dieser Arbeit diese beiden Lehrpersonen interviewt.

Im April 2024 wurden beide Lehrpersonen per E-Mail gefragt, ob sie für die Masterarbeit interviewt werden könnten. Im Mai 2024 wurden mit beiden Lehrpersonen die genauen Termine für das Interview vereinbart. Das erste Interview fand am Donnerstag, 23. Mai 2024, und das zweite Interview am Montag, 27. Mai 2024, statt. Beide Interviews wurden vor Ort in einer Grundschule in Tampere geführt. Für das Interview wurden zwei identische Datenschutzerklärungen⁵ erstellt, die den beiden Lehrpersonen vor Beginn des Interviews in Papierform ausgehändigt wurden.

⁵ Die Datenschutzerklärung ist in Anhang 2 zu sehen

Die Interviews wurden vor Ort in der betreffenden finnischen Grundschule durchgeführt, und für ihre Aufzeichnung wurden die Teams-Anwendung und das eigene Telefon der Interviewerin bzw. der Verfasserin genutzt. Die Interviews wurden mithilfe der Teams-Anwendung transkribiert. Das erste Interview dauerte etwa 19 Minuten und das zweite 9 Minuten, also etwa halb so lang wie das erste. Obwohl das zweite Interview nicht zu so langen und vielseitigen Antworten führte, waren die Antworten dennoch von relevanter und nützlicher Qualität für diese Arbeit.

6 BETRACHTUNG DER LEHRBÜCHER *LOS GEHT'S! 1-2*

In diesem Kapitel wird zunächst untersucht, wie viele mündliche Aufgaben es in den Lehrbüchern *Los geht's! 1-2* gibt und welche Übungstypen in den Büchern enthalten sind. Auch diese Aufgabentypen werden näher untersucht (s. Kapitel 6.2.).

6.1 Anzahl der mündlichen Übungen in *Los geht's! 1-2*

In diesem Kapitel wird die Anzahl der mündlichen Aufgaben in den *Los geht's! 1-2* -Büchern numerisch überprüft und die Aufgaben werden in verschiedene Kategorien eingeteilt. Diese Kategorien sind Aussprache, Interaktion, Intonation und Sprachrichtigkeit (s. Kap. 4.2.2). Die *Los geht's! 1-2* -Bücher sind an Lernenden gezielt, die in den Klassen 3–6 sind, aber in dieser Untersuchung werden jedoch nur mündliche Aufgaben untersucht, die an Lernenden von der vierten bis sechsten Klasse gerichtet sind (s. Kap. 4.1.1).

Zunächst wird die Anzahl der mündlichen Aufgaben für die vierte Klasse betrachtet. Die Kapitel 7–12 in *Los geht's! 1* sind für Lernenden der vierten Klasse gedacht. Die folgende Tabelle zeigt, wie viele von jedem Aufgabentyp es in jedem Kapitel des Lehrbuches für die vierte Klasse gibt.

Tabelle 1. Anzahl der mündlichen Übungen für die vierte Klasse in *Los geht's! 1*

		Aussprache	Interaktion	Intonation	Sprachrichtigkeit
Los geht's! 1	Lektion 7	8	5	-	1
	Lektion 8	7	4	-	4
	Lektion 9	8	1	-	2
	Lektion 10	8	5	-	4
	Lektion 11	5	2	-	5
	Lektion 12	7	3	-	4

	Insgesamt	43	20	-	20
--	-----------	----	----	---	----

Wie in der Tabelle zu sehen ist, gibt es für Lernenden der vierten Klasse keine Aufgaben aller vier Aufgabentypen. Es gibt keine Aufgaben, die mit der Intonation zu tun hätten, dafür aber alle anderen. Insgesamt gibt es für die vierte Klasse 83 mündliche Aufgaben. Die Gesamtzahl aller Aufgaben beträgt 205 (inklusive auch z. B. Grammatikübungen), der Anteil der mündlichen Aufgaben beträgt also 40 %. Alle Teile der Aufgaben wurden in der Gesamtsumme der Aufgaben mitberechnet. Wenn eine Aufgabe beispielsweise die Punkte a, b und c umfasst, werden diese alle als separate Aufgaben gezählt. Demnach gibt es insgesamt 205 Aufgaben. Im Hinblick auf dieser Masterarbeit ist die Anzahl der Interaktionsaufgaben die interessanteste Information, da der Zweck der Untersuchung darin besteht, herauszufinden, ob in der finnischen Grundschule im DaF-Unterricht genügend mündliche Aufgaben geübt werden, die sowohl Kommunikationsfähigkeiten als auch spontane Sprachkompetenzen in einer Fremdsprache entwickeln würden. Genügend bedeutet hier, dass es in jeder Lektion des Lehrbuchs mündliche Aufgaben gibt, damit die Lernenden die mündliche Sprache für jede Lektion üben können. Von den 83 mündlichen Aufgaben für vierte Klasse sind 20 Aufgaben Interaktionsaufgaben, also 24 %. Der Prozentsatz scheint gut zu sein, aber es ist auch wichtig, wie die Interaktionsaufgaben aussehen. Interaktionsaufgaben und andere Aufgabentypen werden in Kapitel 6.2 genauer untersucht. Es gab auch genauso viele Aufgaben für Sprachrichtigkeit wie Interaktionsaufgaben, nämlich 20 Aufgaben, also 24 %.

Als Nächstes wird die Anzahl der mündlichen Aufgaben für die fünfte Klasse betrachtet. Die Kapitel 1–6 in *Los geht's! 2* sind für Lernenden der fünften Klasse gedacht. Die folgende Tabelle zeigt, wie viele von jedem Aufgabentyp es in jedem Kapitel des Lehrbuches für die fünfte Klasse gibt.

Tabelle 2. Anzahl der mündlichen Übungen für die fünfte Klasse in *Los geht's! 2*

		Aussprache	Interaktion	Intonation	Sprachrichtigkeit
Los geht's! 2	Lektion 1	7	3	-	5
	Lektion 2	7	1	-	4

	Lektion 3	6	2	-	3
	Lektion 4	6	4	-	5
	Lektion 5	7	1	-	5
	Lektion 6	6	2	-	5
	Insgesamt	39	13	-	27

Wie aus der Tabelle hervorgeht, gibt es auch für die Lernenden der fünften Klasse keine mündlichen Aufgaben zur Intonation. Wenn alle Aufgaben, auch die schriftlichen, zusammengerechnet werden, gibt es insgesamt 207 Aufgaben, also zwei mehr als bei Lernenden der vierten Klasse. Die Zahl der mündlichen Übungen beträgt 79, was bedeutet, dass 38 % der Übungen mündlich sind. Die Anzahl der Interaktionsaufgaben ist leicht zurückgegangen: insgesamt gibt es 13 Aufgaben, also nur noch 16 %. Die Anzahl der Aufgaben für Sprachrichtigkeit stieg auf 27, also bis zu 34 %. Am häufigsten gibt es immer noch Ausspracheaufgaben: in der fünften Klasse gibt es mittlerweile 39 Aufgaben für Aussprache, also bis zu 49 %.

Zunächst wird die Anzahl der mündlichen Aufgaben für die sechste Klasse betrachtet. Die Kapitel 7–12 in *Los geht's! 2* sind für Lernenden der sechsten Klasse gedacht. Die folgende Tabelle zeigt, wie viele von jedem Aufgabentyp es in jedem Kapitel des Lehrbuches für die sechste Klasse gibt.

Tabelle 3. Anzahl der mündlichen Übungen für die sechste Klasse in *Los geht's! 2*

		Aussprache	Interaktion	Intonation	Sprachrichtigkeit
Los geht's! 2	Lektion 7	10	3	-	4
	Lektion 8	10	2	-	4
	Lektion 9	10	3	-	2

	Lektion 10	12	-	-	4
	Lektion 11	8	1	-	4
	Lektion 12	11	1	-	4
	Insgesamt	61	10	-	22

Wie aus Tabelle 3 hervorgeht, gibt es auch für die Lernenden der sechsten Klasse keine mündlichen Aufgaben zur Intonation. Wenn alle Aufgaben, auch die schriftlichen, zusammengerechnet werden, gibt es insgesamt 215 Aufgaben, also einige mehr als für Lernenden der vierten und fünften Klassen. Die Zahl der mündlichen Übungen beträgt 93, was bedeutet, dass 43 % der Übungen mündlich sind. Dies ist die größte Anzahl mündlicher Aufgaben zwischen der vierten und sechsten Klasse. Die Anzahl der Interaktionsaufgaben ist weiter zurückgegangen: insgesamt gibt es 10 solche Aufgaben, also nur 11 %. Auch die Anzahl der Aufgaben für Sprachrichtigkeit ging nach der fünften Klasse zurück, weil es nur noch 22 davon gab, also nur 24 %. Die meisten Aufgaben waren wiederum Ausspracheaufgaben: 61 Aufgaben, also 66 %. Dies ist die größte Anzahl zwischen der vierten und sechsten Klasse.

6.2 Untersuchung von vier verschiedenen Aufgabentypen

Als nächstes werden verschiedene Arten von mündlichen Aufgaben genauer betrachtet. Thematisiert wird, wie viele Aufgabentypen in den Lehrbüchern enthalten sind und welche Bedeutung die einzelnen Aufgabentypen für die Unterstützung des spontanen Sprachgebrauchs der Lernenden haben.

6.2.1 Aussprache

Unter Ausspracheaufgaben versteht man in dieser Masterarbeit Aufgaben, bei denen Lernenden dasselbe Wort nach dem Hören selbst noch einmal wiederholen sollten. Die Lernenden hören zunächst ein Modell zur Aussprache des Wortes und sprechen es dann selbst aus. Ein anderer Aufgabentyp von Ausspracheaufgaben ist die sogenannte „Zungenbrecher“-Aufgabe mit einem Wort oder einer Phrase, die schwieriger auszusprechen ist. Zu den Ausspracheaufgaben zählen

auch Aufgaben, bei denen die Lernenden einen Satz im Text finden und laut aussprechen müssen. Als nächstes werden die oben genannten Aufgabentypen anhand der Aufgaben im Buch betrachtet. In der folgenden Abbildung ist der erste Aufgabentyp zu sehen, bei dem die Lernenden zunächst das Wort hören und es dann selbst laut wiederholen.




Abbildung 4. (Beispiel 1) Hör zu und wiederhole. Los geht's! 1. S. 106 (Übersetzt von PV.)⁶.

Solche „Hör zu und wiederhole“-Aufgaben sind in beiden *Los geht's!* -Lehrbüchern in allen Kapiteln immer die erste Aufgabe einer neuen Lektion. Bei der Aufgabe wird zunächst ein Beispiel dafür angehört, wie man das Wort ausspricht, und dann sollten die Lernenden das Wort selbst laut aussprechen. Die Beispiele werden von einem Computer-Audioband abgespielt. Bei der Aufgabe werden sowohl der Singular, der Plural als auch der definite Artikel des Wortes laut wiederholt. Nach jedem Wort gibt es in der Audiodatei eine kurze Pause, in der die Lernenden Zeit haben, das Wort selbst laut zu wiederholen. Wie Majjala (2007, 546–547) feststellte, ist es wichtig, zunächst ein Beispiel dafür zu hören, wie man das Wort richtig

⁶ Alle Übersetzungen in der vorliegenden Masterarbeit stammen von PV

ausspricht. Anschließend können die Lernenden üben, das Wort selbst auszusprechen. Während der Aufgabe soll der Lehrer auf die Aussprache der Lernenden hören und nach der Aufgabe deren Fehler korrigieren. Wörter, bei denen es Probleme in der Aussprache gab, werden von dem Lehrer korrigiert und unter Anleitung des Lehrers noch einmal korrekt wiederholt. Eine solche Aufgabe ist immer die erste Aufgabe der Lektion und führt mit Hilfe der wichtigsten Wörter zum zukünftigen Thema. Der Bildwortschatz eignet sich daher gut als die erste Aufgabe, da hier wichtige Wörter aus dem Thema der Lektion vermittelt werden und anschließend verschiedene weitere mündliche Aufgaben zum Bildwortschatz bearbeitet werden (s. Kap. 8.1).

Alle Lektionen in beiden *Los geht's!* -Lehrbüchern haben auch einen Text, der eine kleine Geschichte erzählt, und die Themen der Geschichte ändern sich von Lektion zu Lektion. Vor dem Hören des Textes steht im Buch immer eine Aufgabe wie folgend:

 **10** Kuuntele ja toista.

Am Sonntag auf dem Flohmarkt	Sunnuntaina kirpputorilla	Na gut.	Hyvä on.
Kappen und Mützen	Lippiksiä ja pipoja	Fünfzehn Euro passt.	Viisitoista euroa riittää.
die Frau	nainen, rouva	Vielen Dank!	Paljon kiitoksia!
Ich habe keine Kappen.	Minulla ei ole lippiksiä.	Was ist das denn?	Mikä tuo on?
aber	mutta	Cool, oder?	Siisti, vai mitä?
nur für vier Euro	vain neljä euroa	Du hast eine Mütze?	Sinulla on pipo?
Ich nehme die alle!	Otan ne kaikki!	Im Sommer?	Kesällä?
Das macht sechzehn Euro, bitte.	Se tekee kuusitoista euroa, kiitos.	auch eine für dich	myös yksi sinulle
Oh, ich habe nur...	Voi, minulla on vain...	warum	miksi
		Du spinnst doch!	Olet ihan pökö!

Abbildung 5. (Beispiel 2) Hör zu und wiederhole. Los geht's! 1. S. 110

Diese Aufgabe gemäß Beispiel 2 gehört zur gleichen Kategorie wie die vorherige Aufgabe im Beispiel 1 „Hör zu und wiederhole“. Bei dieser Beispielaufgabe 2 werden die wichtigsten Wörter und Sätze des bevorstehenden Textes noch einmal geübt. Auch hier hören die Lernenden zunächst ein Beispiel für die Aussprache des Wortes oder Satzes von einem Computer-Audioband. Nach jedem Wort oder Satz gibt es eine Pause, in der die Lernenden das Wort oder den Satz selbst laut wiederholen sollten. Auch bei dieser Aufgabe soll der Lehrer auf die Aussprache der Lernenden hören und nach der Aufgabe deren Fehler so korrigieren, dass

der Lehrer gemeinsam mit den Lernenden die korrigierten Wörter und Sätze richtig wiederholt. Alle Lernenden sprechen das Wort im Chor laut aus.

Die dritte Art von Ausspracheaufgabe, die „Zungenbrecher“-Aufgaben, gibt es auch in beiden *Los geht's!*-Büchern, aber nicht in allen Lektionen. Für die vierte bis sechste Klasse gibt es insgesamt 18 Kapitel in den *Los geht's!*-Lehrbüchern und nur zwei Kapitel hatten diesen Aufgabentyp nicht. Daher ist diese Art der Ausspracheaufgabe auch in dieser Lehrwerkreihe sehr beliebt. Als nächstes werden zwei Beispiele für diese Art von Aufgabe vorgestellt. Das erste Beispiel für diesen Aufgabentyp ist für vierte Klasse und es sieht so aus:

4 a) Kieli solmuun. Kuuntele ja toista.

k	p	t
das K aninchen die K atze	der P apagei das P ferd	der T iger die E nte

Abbildung 6. (Beispiel 3) Zungenbrecher. Hör zu und wiederhole. Los geht's! 1. S. 125

Ein weiteres Beispiel für diesen Aufgabentyp, die für fünfte Klasse ist, sieht so aus:

2 a) Kieli solmuun. Kuuntele ja toista.

Sieben süße, saftige Stachelbeeren schmecken sicher samstags!

Abbildung 7. (Beispiel 4) Zungenbrecher. Hör zu und wiederhole. Los geht's! 2. S. 29

Bei beiden Aufgaben, Beispiele 3 und 4, handelt es sich um sogenannte „Zungenbrecher“-Aufgaben, bei denen es zunächst darum geht, die Aussprache der Wörter oder Sätze exemplarisch anzuhören, wonach die Lernenden anschließend die Aussprache selbst üben können. In Duden wird beschrieben, dass „Zungenbrecher“ etwas bedeutet, das sehr schwer auszusprechen ist (Duden o. J.). Diese Aufgaben bestehen meist aus etwas schwierigeren Wörtern oder Sätzen und sind daher „Zungenbrecher“-Aufgaben. Zungenbrecher besteht aus

zwei Wörtern, Zunge und brechen. Im übertragenden Sinn bedeutet Zungenbrecher, dass die Zunge durch die schwierige Aussprache der Wörter bricht. Die Idee hinter Zungenbrecher ist, dass die Aussprache schwierig ist, weil Wörter beispielsweise mit dem gleichen Buchstaben beginnen oder viele ähnliche Laute hintereinander haben. Ziel ist es, den Zungenbrecher möglichst schnell auszusprechen, wodurch sowohl die Aussprache als auch die Sprachmotorik verbessert werden. (DeutschAkademie 2025b.) In den Beispielaufgaben 3 und 4 kann auch der Unterschied zwischen der vierten und der fünften Klasse bemerkt werden, denn für Lernenden der vierten Klasse gibt es in dieser Aufgabe nur einzelne Wörter, während es für Lernenden der fünften Klasse schwer auszusprechende Sätze gibt. Diese Regel wiederholt sich auch in der gesamten Lehrwerkreihe. Bei all diesen Aufgaben werden in der vierten Klasse nur einzelne Wörter geübt, in der fünften und sechsten Klasse gibt es in diesen Aufgaben jedoch immer einen schwierigen Satz.

Wie oben erwähnt, führen solche Zungenbrecher-Aufgaben laut Duden Online (o. J.) dazu, dass die Wörter in den Aufgaben schwer auszusprechen sind. Die Zungenbrecher-Aufgaben der vierten Klasse sind etwas fragwürdig, da die Lernenden nur ein Wort sagen müssen. Der Zweck dieser Aufgaben besteht darin, zu lernen, einen bestimmten Konsonanten richtig auszusprechen, wie in Beispiel 3, wo man lernt, die Buchstaben *k*, *p* und *t* am Anfang oder in der Mitte des Wortes richtig auszusprechen. Wenn man Deutsch und Finnisch vergleicht, spielen Konsonanten im Deutschen eine viel größere Rolle als Vokale. In der deutschen Sprache werden 61 Prozent der Laute in Äußerungen mit Hilfe von Konsonanten gebildet, während Vokale nur 39 Prozent der Laute in Äußerungen ausmachen. Im Finnischen hingegen liegt der Anteil der Vokale bei 50,5 Prozent und der Konsonanten bei 49,5 Prozent. (Hall et al. 2005, 35.) Die Konsonanten *k*, *p* und *t* in Beispielaufgabe 3 sind sogenannte Klusilphoneme. Die klusile Laute entsteht im Mund, indem das Gaumensegel angehoben wird, sodass keine Luft durch die Nase entweichen kann. Deshalb werden Klusile im Deutschen auch als Verschlusslaute bezeichnet. Die Konsonanten *k*, *p* und *t* sind alle sogenannte Fortis-Klusile. Fortis bedeutet starke Stimme. Diese drei Konsonanten in den Wörtern werden vor dem Vokal stark aspiriert [kh, ph, th]. Die Aspiration der Klusile bedeutet, dass beim Aussprechen des Konsonanten gleichzeitig ein starker und hörbarer Lufthauch aus dem Mund kommt. (Hall et al. 2005, 40-43.) Für Finnen besteht das Problem bei der Aussprache dieser Konsonanten möglicherweise darin, dass sie nicht stark genug ausgesprochen werden. Wenn sie sich nicht stark genug ausdrücken, kann es sein, dass ein deutschsprachiger Gesprächspartner die Aussage falsch versteht. Beispielsweise soll es sich um *Gebäck* oder *Gepäck* handeln. (Hall et al. 2005,

50.) In diesem Beispiel ist es wichtig, den Unterschied zwischen den Konsonanten *p* und *b* zu hören. Wenn der Sprecher den Konsonant *p* im Wort *Gepäck* nicht richtig ausspricht [ph], kann der Zuhörer verstehen, dass der Sprecher stattdessen *Gebäck* sagt. In diesem Fall ändert sich auch die Bedeutung des Satzes und der Satz klingt falsch.

Diese Regel wiederholt sich auch in den anderen Zungenbrecher-Aufgaben der vierten Klasse, bzw. dass in den Aufgaben immer ein Buchstabe steht, dessen korrekte Aussprache geübt wird. Es handelt sich nicht um eine eigentliche Zungenbrecher-Aufgabe, bei der „die Zunge verknottet“, weil ein Wort oder gar ein Satz nur sehr schwer auszusprechen wäre. Im Lehrbuch heißen diese Aufgaben jedoch Zungenbrecher-Aufgabe.

6.2.2 Interaktion

Interaktionsaufgaben sind immer entweder Dialoge zu zweit oder Interaktionen in einer größeren Gruppe. Bei den Interaktionsaufgaben geht es darum, die Botschaft zu vermitteln und entsprechend den Anweisungen zu kommunizieren. Der Unterschied zwischen Interaktionsaufgaben und Aufgaben für Sprachrichtigkeit besteht darin, dass sich Aufgaben für Sprachrichtigkeit darauf konzentrieren, Dinge grammatikalisch korrekt auszudrücken. Die Aufgaben für Sprachrichtigkeit sind also auch Gespräche, aber das Ziel ist ein anderes als bei Gesprächen von Interaktionsaufgaben. In diesem Abschnitt geht es jedoch um Interaktionsaufgaben, bei denen das primäre Ziel darin besteht, die Botschaft zu vermitteln. In beiden *Los geht's!*-Büchern gibt es ganz am Anfang ein Glossar mit den wichtigsten Wörtern der jeweiligen Lektion. Danach folgt sehr oft eine Interaktionsaufgabe zum Thema Wortschatz. Neben solchen Aufgaben gibt es auch Interviewaufgaben, bei denen man einem anderen Lernenden Fragen stellt. Die Interviewaufgaben beziehen sich immer auf den Wortschatz. Als nächstes werden die oben genannten Aufgabentypen anhand der Aufgaben im Buch betrachtet. In den zwei folgenden Abbildungen ist der erste Aufgabentyp zu sehen, bei dem die Lernenden mithilfe eines Gesprächs den Wortschatz der neuen Lektion üben. Das erste Beispiel für diesen Aufgabentyp ist für die vierte Klasse und es sieht so aus:

3 Kuuntele ja toista. Keskustele parisi kanssa saksaksi. Vaihda alleviivattuja sanoja. Apua saat laatikosta.

Was darf es sein?
Mitä saisi olla?

Welche Farbe?
Mikä väri?

Hier, bitte schön!

Ich möchte einen Kapuzenpulli, bitte.
Minä haluaisin hupparin, kiitos.

Rot, bitte.

Danke!

+ = monikko

▲ einen Kapuzenpulli	■ ein Top	● eine Kappe	● eine Hose	+ Socken
▲ einen Badeanzug	■ ein T-Shirt	● eine Mütze	● eine Jacke	+ Schuhe
▲ einen Rock	■ ein Kleid	● eine Shorts	● eine Badehose	
	■ ein Tuch	● eine Jeans		

Abbildung 8. (Beispiel 5) *Hör zu und wiederhole. Sprich mit deinem Partner auf Deutsch. Ändere die unterstrichenen Wörter. Hilfe erhältst du aus der Box. Los geht's! 1. S. 107*

Ein weiteres Beispiel für diesen Aufgabentyp, das für fünfte Klasse ist, sieht so aus:

3 Valitse, oletko Katja vai Walter. Walter on eksynyt Katjasta ja soittaa hänelle. Keskustelkaa saksaksi. Vaihatakaa alleviivattuja sanoja.

Halo Katja!

Halo Walter!

Ich finde dich nicht.
Wo bist du?
En löydä sinua.
Missä sinä olet?

Ich bin zu Hause.
Olen kotona.

Zu Hause?
Ich bin gleich da. Tschüss!
Olen pian siellä.

Tschüss!

Muistathan!
vor = edessä
auf = päällä
hinter = takana

▲ vor dem Park	■ vor dem Theater	■ hinter dem Rathaus	● an der Haltestelle
▲ vor dem Bahnhof	■ im Restaurant	■ vor dem Krankenhaus	● vor der Bibliothek
▲ auf dem Marktplatz	■ vor dem Museum	■ im Kaufhaus	● vor der Bäckerei
▲ auf dem Sportplatz	■ im Kino	■ vor dem Geschäft	● hinter der Kirche

Abbildung 9. (Beispiel 6) *Wähle, ob du Katja oder Walter bist. Walter hat Katja aus den Augen verloren und ruft sie an. Sprecht ihr auf Deutsch. Ändert die unterstrichenen Wörter. Los geht's! 2. S. 47*

Bei beiden Aufgaben, bzw. den Beispielen 5 und 6, handelt es sich um Interaktionsaufgaben, bei denen der Zweck darin besteht, gleichzeitig die wichtigsten Wörter der Lektion zu üben. Bei dieser Aufgabe werden die wichtigsten Wörter der Lektion geübt, deren Aussprache in der

vorherigen Aufgabe erstmals geübt wurde. Diese Beispielaufgabe 5 ist beispielsweise mit einer Aufgabe verknüpft, die in Beispiel 1 zu sehen ist. Diese Aufgabenfolge wird bei jeder Lektion wiederholt. Zuerst wird die Aussprache der wichtigsten Wörter geübt und dann folgen Aufgaben, die den Beispielen 5 und 6 ähneln. Die Beispielaufgabe 5 für die vierte Klasse beginnt damit, dass die Lernenden von einem Computer-Audioband hören, wie das Gespräch gesprochen wird und wie die betreffenden Wörter ausgesprochen werden. Nach jeder Replik hält der Lehrer die Audiodatei an, damit die Lernenden Zeit haben, die Repliken selbst laut im Chor auszusprechen. Anschließend können die Lernenden zu zweit das in der Aufgabe dargestellte Gespräch laut nachsprechen. Die Lernenden sollten außerdem die unterstrichenen Wörter durch andere Wörter ersetzen, die sie in der mit der Übung verbundenen „Wörterbox“ finden können. Bei den Wörtern in der Box handelt es sich um dieselben Wörter, deren Aussprache bereits in der vorherigen Aufgabe (Beispiel 1) geübt wurde. Für diese Aufgabe sind die Wörter jedoch bereits flektiert, sodass die Lernenden ein beliebiges flektiertes Wort aus der Box auswählen müssen, um das unterstrichene Wort zu ersetzen, das im Dialog erscheint. Lernenden müssen also nicht selbst wissen, wie sie Sätze mit neuen Wörtern grammatikalisch richtig bilden. Daher werden bei dieser Aufgabe die Konversationsfähigkeiten gut geübt, wobei es vor allem darauf ankommt, die Botschaft zu vermitteln. Das Einzige, woran sich Lernenden bei der Aufgabe im Vorfeld erinnern sollten, sind die unterschiedlichen Farben. In der ursprünglichen Konversation ist „Rot“ unterstrichen und die Lernenden sollten jedes Mal eine andere Farbe sagen. Allerdings sind Farben für Lernenden nichts Neues, d. h. sie sollten sich die gängigsten Farben bereits auswendig gemerkt haben.

Die Aufgabe gemäß Beispiel 6 hat für die Lernenden der fünften Klasse die gleiche Idee wie die im Beispiel 5, aber in Beispiel 6 hören die Lernenden das Gespräch nicht vorher aus der Computer-Audiodatei, wie in Beispiel 5. Auch hier in Beispiel 6 besteht der Zweck der Aufgabe darin, mit Hilfe des Mustergesprächs und der bereits vorgegebenen und flektierten alternativen Wörter das Gespräch zu zweit durchzusprechen und gleichzeitig die neuen Wörter der Lektion zu üben. Laut Dubs (2009, 107) ist es wichtig, dass die Lernenden auch die Möglichkeit haben, ihre Konversationsfähigkeiten selbst zu üben, damit sie den Lernstoff verstehen. Der Vorteil an dieser Aufgabe ist, dass die für die Lernenden neuen deutschen Zitate ins Finnische übersetzt werden, denn so verstehen sie auch besser, worum es in der Aufgabe geht (s. Kap. 2.1).

Neben solchen Interaktionsaufgaben gibt es auch Interviewaufgaben. Die folgende Abbildung zeigt, wie die Interviewaufgabe aussieht:

6 Haastattele luokkakavereitasi. Mistä eläimistä he pitävät tai eivät pidä? Merkitse rasti.

Magst du Mäuse? Ja, mag ich. Nein, mag ich nicht.

	du		_____		_____		_____	
Bären								
Eulen								
Hunde								
Katzen								
Pferde								
Enten								

Abbildung 10. (Beispiel 7) *Interviewe deine Klassenkameraden. Welche Tiere mögen sie und welche nicht? Markiere das Kreuz. Los geht's! 1. S. 126*

Diese Aufgabe gemäß Beispiel 7 richtet sich an die vierte Klasse und dient dazu, andere Lernenden in der Klasse zu interviewen und gleichzeitig den Wortschatz der Lektion zu üben, in dem es bei dieser Lektion verschiedene Tiere gibt. Vor dieser Aufgabe gab es eine ähnliche Aufgabe wie Beispiel 1 am Anfang der Lektion, bei der die Lernenden verschiedene Tiere geübt haben. Im Zusammenhang mit der Beispielaufgabe 7 sehen die Lernenden wiederum ein Beispielgespräch, das ihnen dabei hilft, ein ähnliches Gespräch selbst durchzuführen. Auch die Namen der Tiere werden bereits im Plural flektiert, sodass Lernenden nicht wissen müssen, wie man die Wörter flektiert. Es ist jedoch zu beachten, dass der Zweck der Aufgabe darin besteht, die Namen der Tiere nur im Plural zu verwenden. In diesem Fall lernen die Lernenden daher gar nicht, beispielsweise Artikel in Fragen zu verwenden. Da sich die Aufgabe an die vierte Klasse richtet, wurde die Aufgabe unter anderem dadurch erleichtert, dass die Lernenden während der Aufgabe nicht zu viel über die Grammatik nachdenken müssen. Wichtig ist auch, dass so junge Lernenden während solcher Aufgabe noch viel Unterstützung, also Hilfswörter und -Sätze, bekommen. Auch die für diese Arbeit interviewte Lehrperson A bestätigt diese Aussage mit eigenen Ansichten (s. Kap. 8.1). Der Zweck der Aufgabe besteht also darin, andere Lernenden mutig zu interviewen, ohne sich zu sehr auf die Grammatik zu konzentrieren. Der Nachteil hierbei ist allerdings, dass wenn die Lernenden in einer Aufgabe nur wissen, wie sie sich in der Fremdsprache ausdrücken sollen, die Sätze aber grammatikalisch nicht korrekt sind

und der Lehrer bei Fehlern nicht eingreift, verbessert sich das Sprachniveau der Lernenden nicht unbedingt, weil sie möglicherweise das Gefühl haben, dass dieses Sprachniveau ausreichend ist. Die Grammatik spielt jedoch eine wichtige Rolle, denn wenn der Schüler eine grammatische Struktur noch nicht gut genug beherrscht, kann er diese im spontanen Gespräch nicht anwenden, sondern kehrt sprachlich immer wieder auf das vorherige Niveau zurück. In komplizierten Grammatikbereichen können Strukturen kurzzeitig erlernt werden, sie werden jedoch auch schnell wieder vergessen und deshalb in spontanen Interaktionen nicht verwendet. Deshalb ist es wichtig, Grammatik zu erlernen, damit sich auch der spontane Sprachgebrauch entwickeln kann. (Huneke & Steinig 2005, 102-104.) Ausreichende Unterstützung und Hilfe bei den Anweisungen der Aufgabe ermöglichen es, die Aufgabe zu einer Interaktionsaufgabe zu gestalten, bei der es vor allem darauf ankommt, die Botschaft zu vermitteln.

Neben diesen oben genannten Interaktionsaufgaben gibt es auch solche Interaktionsaufgaben, bei denen keine Sätze oder Wörter als Hilfe vorgegeben werden. Die folgende Abbildung zeigt, wie eine solche Aufgabe aussieht:

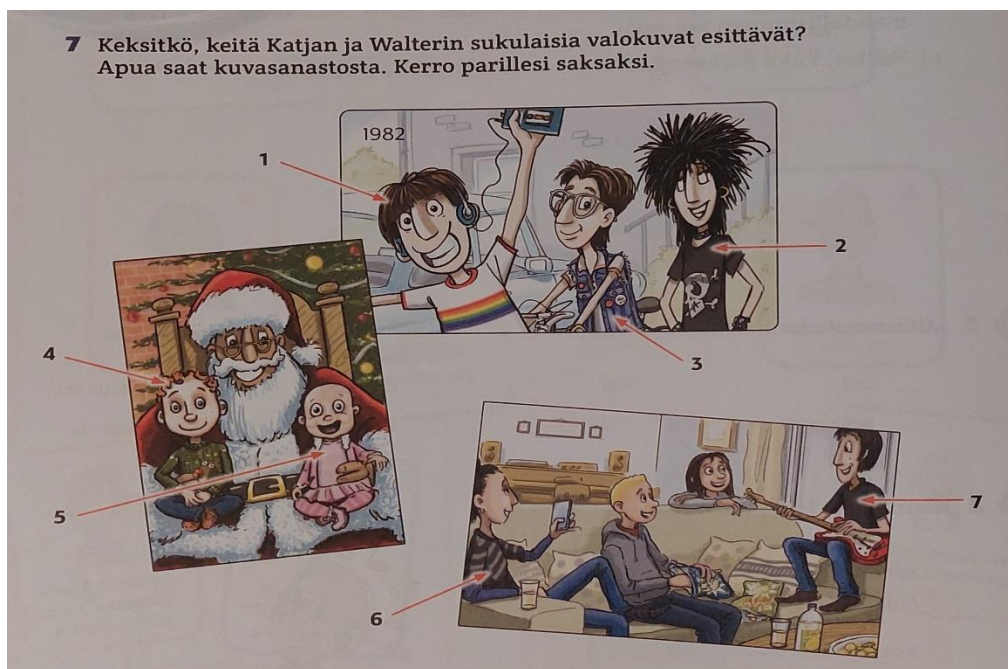


Abbildung 11. (Beispiel 8) *Kannst du erraten, wer die Verwandten von Katja und Walter auf den Fotos zu sehen sind? Hilfe erhältst du im Bildwortschatz. Sage es deinem Partner auf Deutsch. Los geht's! 1. S. 166*

In dieser Beispielaufgabe 8 werden Wörter zur Familie und Verwandtschaft geübt, die das Thema dieser Lektion sind und bereits vor dieser Aufgabe mit Hilfe des Wortschatzes gelernt

wurden. Am Anfang dieser Lektion gab es wieder eine „*Hör zu und wiederhole*“-Aufgabe, bei der die Lernenden die Aussprache verschiedener Wörter zum Thema aus einer Audiodatei auf dem Computer hörten. Nach jedem Wort gab es noch einmal eine kurze Pause, in der die Lernenden das Wort selbst laut wiederholen konnten. Vor Beispielaufgabe 8 haben die Lernenden die Wörter in verschiedenen Aufgaben geübt. Bei dieser Beispielaufgabe 8 handelt es sich um die siebte Aufgabe der Lektion, weshalb sie bereits etwas schwieriger ist, da die Lernenden selbst Sätze bilden sollten, die ausschließlich auf den Bildern basieren. Ziel der Aufgabe ist es wieder, die Botschaft zu vermitteln, also dem Partner zu sagen, wer mit wem verwandt ist. Im Beispiel 8 gibt es nun keine Hilfwörter oder -Sätze, sondern die Lernenden sollten selbst wissen, wie sie die Botschaft der Aufgabe mündlich ausdrücken können. In der Aufgabe sollen die Lernenden dem Partner sagen, wer die nummerierten Verwandten von Katja und Walter auf den Fotos sind. Die Lernenden erhalten Hilfe von einem Bildwortschatz, der vor dieser Beispielaufgabe 8 liegt. Der Bildwortschatz erklärt, in welcher Beziehung die einzelnen Personen zu Katja und Walter stehen. Katja und Walter sind beide Charaktere, die Teil der Geschichten des Buches sind. Die Aufgabe zwingt die Lernenden nicht unbedingt dazu, in ganzen Sätzen zu sprechen, was die Aufgabe zu einer guten mündlichen Interaktionsaufgabe macht, bei der die Lernenden selbst entscheiden können, wie sie die Botschaft auf Deutsch einer anderen Person laut übermitteln. Ein Nachteil der Schwierigkeit der Aufgabe, bzw. dessen, dass es keine Hilfwörter oder -Sätze gibt, besteht darin, dass das Interesse der Lernenden nachlassen kann und deswegen mag es so sein, dass die Lernenden während der Aufgabe über alltägliche Dinge in ihrer Muttersprache diskutieren (s. Kap. 2.1).

6.2.3 Intonation

Bei Intonationsaufgaben wird die Intonation von Wörtern beispielsweise in Fragesätzen geübt und wie die Stimmstärke sich bei ihnen am Satzende erhöht. In den *Los geht's! 1–3* -Büchern waren keine mündlichen Aufgaben zum Einüben der Intonation enthalten. Da im Buch *Licht an! 1* Intonationsaufgaben enthalten sind, wird im Kapitel 7.2.3 ausführlicher auf die Intonation eingegangen.

6.2.4 Sprachrichtigkeit

Bei den Aufgaben für Sprachrichtigkeit lernen die Lernenden, einen Satz grammatikalisch korrekt zu bilden. Bei diesen Aufgaben handelt es sich nie um Einzelaufgaben, sondern sie

werden in der Regel zu zweit erledigt, sodass ein Mitschüler immer überprüfen kann, ob der andere Schüler den Satz grammatikalisch richtig sagt. Normalerweise deckt bei diesen Aufgaben für Sprachrichtigkeit ein Schüler aus dem Paar einen oder mehrere Sätze ab, die er versuchen soll, richtig auf Deutsch auszusprechen. Der Mitschüler hingegen sieht diese relevanten Sätze in seinem eigenen Buch an, um gleichzeitig zu überprüfen, ob der Satz korrekt war. Beispielaufgabe 9 wird genauso erledigt. Bei diesen Aufgaben handelt es sich ebenfalls um ein Gespräch zwischen zwei Personen, der Unterschied zu den anderen Interaktionsaufgaben besteht jedoch darin, dass es bei den Aufgaben für Sprachrichtigkeit darum geht, zu wissen, wie man den Satz grammatikalisch richtig bildet. Das Wichtigste ist also nicht die Vermittlung der Botschaft wie bei Interaktionsaufgaben. Es gibt zwei Arten von Aufgaben für Sprachrichtigkeit. Es gibt sogenannte A/B-Aufgaben und Aufgaben, bei denen man wissen muss, wie man selbst einen grammatikalisch korrekten Satz bildet. Die folgende Abbildung zeigt, wie eine A/B-Aufgabe aussieht. Diese Aufgabe gemäß Beispiel 9 richtet sich an die vierte Klasse. Die folgende Beispielaufgabe 9 besteht aus zwei verschiedenen Abschnitten, den Aufgaben 19a und 19b, und der letzte Teil dieser Aufgaben, Aufgabe 19b, wird betrachtet. Daher ist die Aufgabenstellung der Aufgabe 19b in Abbildung 11 dargestellt.

19 a) Valitse, oletko A vai B. Lue omat virkkeesi saksaksi parille. Parisi auttaa. Vuorotelkaa.

A

Mitä sinä haluaisit?

Ich möchte eine Kappe.

Minulla ei ole lippiksiä, mutta pipoja on. Vain neljä euroa.

Nur für vier Euro? Ich nehme die alle!

Se tekee kuusitoista euroa, kiitos.

Super! Vielen Dank!

B

Was möchtest du?

Haluaisin lippiksen.

Ich habe keine Kappen, aber Mützen. Nur für vier Euro.

Vain neljä euroa? Otan ne kaikki!

Das macht sechzehn Euro, bitte.

Mahtavaa! Paljon kiitoksia!

b) Peitä toinen puoli. Sano suomenkieliset virkkeet saksaksi. Parisi tarkistaa ja auttaa. Kuinka monta osasit? Värityä sukat.

Abbildung 12. (Beispiel 9) *Decke die andere Seite ab. Sage die finnischen Sätze auf Deutsch. Dein Partner prüft und hilft. Wie viele konntest du? Färbe die Socken. Los geht's! 1. S. 113*

Diese Art von A/B-Aufgabe ist eine sehr typische mündliche Aufgabe und wird zu einer Aufgabe für Sprachrichtigkeit, da die Lernenden wissen sollten, wie man finnische Sätze auf Deutsch bildet. Wie bereits erwähnt, sollten die Lernenden zunächst entscheiden, ob sie A oder B sind. Wenn sie sich für A entscheiden, sollten sie die B-Seite abdecken, in diesem Fall sollten sie die finnischen Sätze auf der A-Seite auf Deutsch sagen. Solche Aufgaben stellen an sich keinen spontanen Sprachgebrauch dar, sondern dienen als Unterstützung für zukünftige spontane Interaktionsaufgaben. Bei der Aufgabe in Beispiel 9 geht es um eine Einkaufssituation, die man auch im eigenen Alltag, zum Beispiel in einem Café oder Restaurant, umsetzen kann.

Zu jeder Lektion im Buch gibt es eine thematisch passende Geschichte. Vor dieser Aufgabe haben die Lernenden die Geschichte der Lektion im Buch angehört, die diese Sätze in der

Aufgabe enthält. Die Sätze sind den Lernenden bereits bekannt und die Aufgabe bietet ihnen die Möglichkeit, die Sätze auf Deutsch zu üben. Die Herausforderung der Aufgabe besteht darin, dass die Lernenden viele verschiedene Sätze auf Deutsch sagen können müssen. Ein Problem bei dieser Art von Aufgabe kann sein, dass die Lernenden die Sätze aus der Geschichte auswendig lernen und deswegen die Sätze nicht selbst in einer zukünftigen Kommunikationssituation variieren können (s. Kap. 2.4).

Die folgenden zwei Beispielen 10 und 11 zeigen Beispiele für Aufgaben, bei denen die Lernenden selbst einen Satz bilden sollten, der grammatikalisch korrekt ist. Beide Aufgaben richten sich an die fünfte Klasse.

24 *Keinen, kein vai keine? Sano parillesi saksaksi, mitä et haluaisi. Jos sanot oikein, ympyröi sana. Kumpi kerää enemmän kieltoja kolmessa minuutissa?*

Ich möchte keinen Schinken. ▲
kein Wasser. ■
keine Butter. ●
keine Äpfel. +

▲ Saft	■ Obst	● Suppe	+ Kartoffeln
▲ Kakao	■ Hähnchen	● Frikadelle	+ Tomaten
▲ Joghurt	■ Ei	● Milch	+ Spaghetti
▲ Käse	■ Gemüse	● Erdbeere	+ Eier

Abbildung 13. (Beispiel 10) *Keinen, kein oder keine? Sage deinem Partner auf Deutsch, was du nicht möchtest. Wenn du es richtig sagst, kreise das Wort ein. Wer sammelt in drei Minuten mehr verneinende Sätze? Los geht's! 2. S. 18*

Ein weiteres Beispiel für einen ähnlichen Aufgabentyp sieht so aus:

23 *Sano yksi laatikon virke saksaksi ääneen. Parisi aloittaa virkkeen alleviivatuilla sanoilla.*

Das Rad ist am Freitag fertig.

Am Freitag ist das Rad fertig.

Ich hole mein Rad morgen.
 Ich brauche mein Rad um 9.
 Du reparierst das Rad heute.
 Das Rad ist am Freitag fertig.
 Wir gehen morgen ins Kino.

Abbildung 14. (Beispiel 11) Sage einen Satz aus der Box laut auf Deutsch. Dein Partner beginnt den Satz mit den unterstrichenen Wörtern. Los geht's! 2. S. 36

Bei beiden Beispielen, sowohl im Beispiel 10 als auch 11, sollten die Lernenden in der Lage sein, grammatikalisch korrekte Sätze mündlich zu bilden. Bei der im Beispiel 10 dargestellten Aufgabe sollten die Lernenden sagen, was sie nicht möchten. Die Lernenden sollten das grammatikalische Geschlecht des Wortes kennen und auf dieser Grundlage das Wort „kein“ richtig flektieren. Die Beispielaufgabe 10 hat die gleichen Herausforderungen wie Beispielaufgabe 9. Die Lernenden werden möglicherweise lernen, nur die in der Aufgabe gezeigten Wörter in der richtigen Form entsprechend den im Beispiel sichtbaren Symbolen auszusprechen. Die Lernenden sollten künftig in Kommunikationssituationen selbst das Geschlecht eines Wortes kennen, um die richtige flektierte Form beim Sprechen wählen zu können. Für Kommunikationssituationen wäre es bei Aufgaben für Sprachrichtigkeit sinnvoll, dass die Lernenden selbst grammatische Regeln finden und formulieren dürften, was zumindest in dieser Beispielaufgabe 10 nicht der Fall ist (s. Kap. 2.4).

Bei der im Beispiel 11 dargestellten Aufgabe üben die Lernenden mündlich die richtige Wortstellung. Diese Aufgabe wird zu zweit erledigt. Zu Beginn dieser Aufgabe sagt einer der Lernenden einen Satz laut auf Deutsch, danach sollte der andere Schüler denselben Satz mit den unterstrichenen Wörtern beginnen, wobei sich auch die Reihenfolge der Wörter ändert. Bei der Aufgabe helfen die beiden Beispielsätze auf der linken Seite der Box den Lernenden, einen Satz mit der richtigen Wortstellung zu bilden. Im ersten Beispielsatz ist das Wort „am Freitag“ unterstrichen und im zweiten Beispielsatz wird derselbe Satz mit der Zeitform „am Freitag“ begonnen, wodurch sich die Wortstellung ändert. Sowohl in den Beispielsätzen als auch in den Sätzen in der Box ist das Subjekt immer blau markiert, das Verb grün, und die Zeitform ist in jedem Satz unterstrichen, was bedeutet, dass Lernenden wissen sollten, wie man einen Satz mit einer Zeitform beginnt und dann einen Satz mit der richtigen Wortstellung bilden. Sowohl die beiden Beispielsätze als auch die Farben der Wörter helfen bei der Aufgabe. Der Nachteil auch dieser Aufgabe ist ähnlich wie bei Beispielaufgabe 10, dass die Lernenden die richtige Wortfolge nicht vollständig selbst herausfinden müssen, sondern sich die richtige Wortfolge nur anhand der Farben und unterstrichenen Wörter überlegen können. Andererseits haben die Lernenden zu diesem Zeitpunkt erst kurze Zeit Deutsch gelernt, sodass diese Art von Aufgabe eine gute Grundlage für zukünftige Aufgaben zur gleichen Grammatikregel bietet (s. Kap. 2.4).

7 BETRACHTUNG DER LEHRBÜCHER *LICHT AN! 1–3*

In diesem Kapitel wird zunächst untersucht, wie viele mündliche Aufgaben es in den Lehrbüchern *Licht an! 1–3* gibt und welche Übungstypen in den Büchern enthalten sind. Auch diese Aufgabentypen werden näher untersucht (s. Kapitel 7.2).

7.1 Anzahl der mündlichen Übungen in *Licht an! 1–3*

In diesem Kapitel wird die Anzahl der mündlichen Aufgaben in den *Licht an! 1–3* -Büchern numerisch überprüft, und die Aufgaben werden dabei in verschiedene Kategorien eingeteilt. Die Kategorien sind dieselben wie in der *Los geht's! 1–2* -Lehrwerkreihe, d. h. Aussprache, Interaktion, Intonation und Sprachrichtigkeit. Die *Licht an! 1–3* -Bücher sind für Lernenden, die in den Klassen 7–9 sind.

Zunächst wird die Anzahl der mündlichen Aufgaben für die siebte Klasse betrachtet. Das ganze *Licht an! 1* -Buch ist für Lernenden der siebten Klasse gedacht. Die folgende Tabelle zeigt, wie viele von jedem Aufgabentyp es in jedem Kapitel des Lehrbuches für die siebte Klasse gibt.

Tabelle 4. Anzahl der mündlichen Übungen für die siebte Klasse in *Licht an! 1*

		Aussprache	Interaktion	Intonation	Sprachrichtigkeit
Licht an! 1	Lektion 1	3	10	2	4
	Lektion 2	7	5	-	6
	Lektion 3	9	8	-	7
	Lektion 4	2	5	-	9
	Lektion 5	6	6	-	10
	Insgesamt	27	34	2	36

Insgesamt gibt es für die siebte Klasse 99 mündliche Aufgaben. Die Gesamtzahl aller Aufgaben beträgt 273 (inklusive auch z. B. Grammatikübungen), der Anteil der mündlichen Aufgaben beträgt also 36 %. Alle Teile der Aufgaben wurden in der Gesamtsumme der Aufgaben berechnet. Wenn eine Aufgabe beispielsweise die Punkte a, b und c umfasst, werden alle diese als separate Aufgaben gezählt. Demnach gibt es insgesamt 273 Aufgaben im Buch.

Im Vergleich zur unteren Stufe enthält *Licht an! 1* deutlich mehr Aufgaben. Allerdings ist die Anzahl der mündlichen Aufgaben im Vergleich zu den *Los geht's! 1–2* -Büchern nicht viel höher, weshalb sie prozentual nicht sehr viel höher ausfallen als in der vierten Klasse. Im Vergleich zur fünften und sechsten Klasse gibt es in *Licht an! 1* einen prozentual noch geringeren Anteil von mündlichen Aufgaben (36 %).

Der größte Unterschied zu den *Los geht's! 1–2* -Büchern besteht in der Anzahl der Aussprache- und Interaktionsaufgaben. In der siebten Klasse liegt der Fokus nicht mehr so stark auf dem Üben der Aussprache, daher gibt es auch weniger Ausspracheaufgaben (27 %). Der Grund dafür kann darin liegen, dass in der unteren Stufe bereits gute Grundlagen für die Aussprache erworben wurden und in der oberen Stufe etwas anspruchsvollere Aufgaben angegangen werden sollen. Dies wird deutlich, wenn die verschiedenen Aufgabentypen in Kapitel 7.2 analysiert werden. Auch die Anzahl der Interaktionsaufgaben ist im *Licht an! 1* höher im Vergleich zu den *Los geht's! 1–2* -Büchern. Es gibt insgesamt 34 Interaktionsaufgaben im *Licht an! 1*, also 34 %. Die hohe Anzahl an Interaktionsaufgaben kann dadurch erklärt werden, dass die Lernenden bereits über gute Grundlagen aus der unteren Stufe verfügen. In diesem Fall können mehr Interaktionsaufgaben durchgeführt werden, sodass diese auch nützlich sind. Dies wird auch im Kapitel 7.2 näher untersucht. Die *Los geht's! 1–2* -Bücher hatten überhaupt keine Intonationsaufgaben, aber in der ersten Lektion im *Licht an! 1* kommen zwei Intonationsaufgaben vor. Beispiele hierfür werden in Kapitel 7.2.3 gezeigt. 36 % der Aufgaben betreffen Sprachrichtigkeit, was fast identisch mit dem Prozentsatz wie in *Los geht's! 1–2* -Büchern ist.

Zunächst wird die Anzahl der mündlichen Aufgaben für die achte Klasse betrachtet. Das ganze *Licht an! 2* -Buch ist für Lernenden der achten Klasse gedacht. Die folgende Tabelle zeigt, wie viele Stücke es von jedem Aufgabentyp in jedem Kapitel des Lehrbuches für die achte Klasse gibt.

Tabelle 5. Anzahl der mündlichen Übungen für die achte Klasse in *Licht an! 2*

		Aussprache	Interaktion	Intonation	Sprachrichtigkeit
Licht an! 2	Lektion 1	6	3	-	6
	Lektion 2	5	5	-	5
	Lektion 3	6	6	-	2
	Lektion 4	4	4	-	5
	Lektion 5	6	11	-	1
	Insgesamt	27	29	-	19

Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, fehlen auch in der achten Klasse die Intonationsaufgaben. Wenn alle Aufgaben, auch die schriftlichen, zusammengerechnet werden, gibt es in *Licht an! 2* insgesamt 287 Aufgaben, also einige mehr als bei Lernenden der siebten Klassen. Die Anzahl der mündlichen Übungen beträgt 75, was bedeutet, dass nur 26 % der Übungen mündlich sind. Im Vergleich zur siebten Klasse gibt es gleich viele Aussprache- und Interaktionsaufgaben. Der größte Unterschied besteht bei den Aufgaben für Sprachrichtigkeit: *Licht an! 2* hat 19 davon, also nur 25 %, während es in *Licht an! 1* 36 dieser Aufgaben gibt.

Zuletzt wird die Anzahl der mündlichen Aufgaben für die neunte Klasse betrachtet. Das ganze *Licht an! 3* -Buch ist für Lernenden der neunten Klasse gedacht. Die folgende Tabelle zeigt, wie viele von jedem Aufgabentyp es in jedem Kapitel in *Licht an! 3* gibt.

Tabelle 6. Anzahl der mündlichen Übungen für die neunte Klasse in *Licht an! 3*

		Aussprache	Interaktion	Intonation	Sprachrichtigkeit
Licht an! 3	Lektion 1	5	4	-	8
	Lektion 2	8	8	-	-
	Lektion 3	5	6	-	7

	Lektion 4	5	8	-	2
	Lektion 5	2	6	-	7
	Insgesamt	25	32	-	24

Wie aus Tabelle 6 hervorgeht, fehlen auch in der neunten Klasse die Intonationsaufgaben. Wenn alle Aufgaben, auch die schriftlichen, zusammengerechnet werden, gibt es insgesamt 269 Aufgaben. Die Anzahl der mündlichen Übungen beträgt 81, was bedeutet, dass 30 % der Übungen mündlich sind. Im Vergleich zur achten Klasse ist die Anzahl der Aufgaben weitgehend identisch, es gibt also keine großen Änderungen. Von allen mündlichen Aufgaben sind 31 % Ausspracheaufgaben, 40 % Interaktionsaufgaben und 30 % Aufgaben für Sprachrichtigkeit.

7.2 Untersuchung von vier verschiedenen Aufgabentypen

Als Nächstes werden verschiedene Arten von mündlichen Aufgaben genauer betrachtet. Erläutert wird, wie viele Aufgabentypen in den Lehrbüchern enthalten sind und welche Bedeutung die einzelnen Aufgabentypen für die Unterstützung des spontanen Sprachgebrauchs des Lernenden haben. Die folgenden Beispielaufgaben veranschaulichen, dass die Aufgabestellungen in den *Licht an! 1-3* -Büchern sowohl auf Finnisch als auch Deutsch gegeben werden, was sich positiv auf die Sprachkompetenz der Lernenden auswirkt.

7.2.1 Aussprache

Die Buchreihe *Licht an! 1-3* hat viele ähnliche Ausspracheaufgaben wie die Buchreihe *Los geht's! 1-2*. Zu den Ausspracheaufgaben gehören z. B. „Hör zu und wiederhole“ -Aufgaben, verschiedene Texte, die die Lernenden vorlesen und auf diese Weise gleichzeitig die Aussprache üben müssen. Darüber hinaus gibt es viele verschiedene Spiele zum Wortschatz der Lektion, der in den „Hör zu und wiederhole“ -Aufgaben geübt wird. In der folgenden Abbildung wird ein Beispiel für eine typische „Hör zu und wiederhole“ -Aufgabe dargestellt.

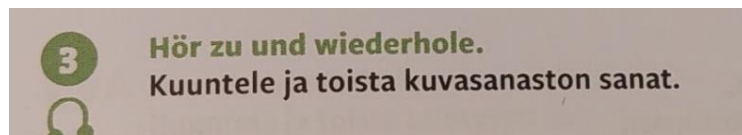


Abbildung 15. (Beispiel 12) *Hör zu und wiederhole. Licht an! 1. S. 66–67*

Die Beispielaufgabe 12 veranschaulicht eine typische „Hör zu und wiederhole“-Aufgabe. Solche Aufgaben haben in den Buchreihen *Los geht's! 1–2* und *Licht an! 1–3* denselben Ansatz. Bei der Aufgabe wird zunächst ein Beispiel dafür angehört, wie man das Wort ausspricht, und dann sollten die Lernenden das Wort selbst laut aussprechen (s. Kap. 2.2). Die Beispiele werden von einem Computer-Audioband abgespielt. Nach jedem Wort gibt es in der Audiodatei eine kurze Pause, in der die Lernenden Zeit haben, das Wort selbst laut zu wiederholen. Bei dieser Beispielaufgabe 12 wird nur der Singular des Wortes wiederholt. Auch bei dieser Aufgabe geht es darum, dass der Lehrer auf die Aussprache der Lernenden hören soll und nach der Aufgabe deren Fehler korrigieren. Wörter, bei denen es Probleme in der Aussprache gab, werden von dem Lehrer korrigiert und unter ihrer Anleitung noch einmal korrekt wiederholt. Eine solche

Aufgabe gehört in der *Licht an!* -Buchreihe immer zu den ersten Aufgaben jeder Lektion und führt die Lernenden mit Hilfe der wichtigsten Wörter zum kommenden Thema.

Darüber hinaus gibt es in der Lehrbuchreihe *Licht an! 1–3* Ausspracheaufgaben mit Texten, die die Lernenden vorlesen sollen. Durch das Vorlesen des Textes wird die Aussprache geübt. Ein Beispiel für eine solche Aufgabe wird in der folgenden Abbildung dargestellt.

1 **Zwei Freundschaften.**
Lue minidialogit parisi kanssa ja mieti, kumpi Markuksen ystävästä on mielestäsi hyvä ja kumpi on huono ystävä. Perustele valintasi parillesi.

Dialog 1
M: Hi Leo! Schön, dass ich dich sehe! Wie geht's?
L: Hallo. Du, ich bin total im Stress. Ich habe sehr viel Arbeit im Moment.
M: Kein Problem. Das verstehe ich gut. Hast du übrigens mein Buch schon gelesen?
L: Ach, Mist. Nein, das habe ich nicht gemacht. Tut mir echt Leid.
M: Du kannst das Buch in Ruhe lesen, ich brauche es jetzt nicht.
L: Vielen Dank!
M: Kein Problem. Bis nächste Woche!
L: Du bist echt nett. Bis dann!

Dialog 2
M: Hallo Bastian! Was läuft?
B: Hi. Na ja, mir ist langweilig.
M: Hast du schon das Projekt für den Sprachkurs fertig?
B: Ach nein. Sorry. Hast du?
M: Ja, ich habe gestern drei Stunden geschrieben.
B: Cool! Dann sind wir ja schon fast fertig damit, oder?
M: Na ja. Machst du denn nichts?
B: Ich habe keine Zeit. Ich habe schrecklich viel zu tun.
M: Und dir ist langweilig?!
B: Ja, ja. Jetzt muss ich gehen. Tschüs.
M: Tschüs.

Abbildung 16. (Beispiel 13) *Lies die Minidialoge mit deinem Partner und überlege, welcher von Markus' Freunden deiner Meinung nach ein guter und welcher ein schlechter Freund ist. Begründe deine Wahl gegenüber deinem Partner. Licht an! 1. S. 191*

Die Beispielaufgabe 13 ist die erste Aufgabe der Lektion 5 in *Licht an! 1*. Die Lektion 5 heißt „Bist du am Handy?“ und in ihr üben die Lernenden z. B. Wortschatz um Freundschaft und um das Vorstellen von Freunden. Daher verfügt diese Lektion auch über mehr Jugendvokabular, wie z. B. im zweiten Dialog der Beispielaufgabe 13, in der gefragt wird, wie es dem anderen geht, in der Form „Was läuft?“ anstatt der typischen Formulierungen „Wie geht's?“ oder „Wie geht es dir?“ Jugendsprache als Thema kann für junge Lernenden interessant sein und ihr Interesse an der Aufgabe steigern (s. Kap. 2.1).

In der Beispielaufgabe 13 geht es darum, die Minidialoge zu zweit zu lesen und darüber nachzudenken, welcher von Markus' Freunden ein guter und welcher ein schlechter Freund ist.

Die eigene Meinung muss mündlich begründet werden, und daher dürfte dieser Teil der Aufgabe auch den spontanen Sprachgebrauch der Lernenden entwickeln. Der Nachteil der Aufgabe ist, dass die Aufgabestellung auf Finnisch ist und die Begründung nicht auf Deutsch verlangt wird, was bedeutet, dass die Lernenden Finnisch sprechen können. In der Aufgabe wird die Aussprache durch das Vorlesen vorgefertigter Texte auf Deutsch erlernt. Gleichzeitig lernen die Lernenden das Thema der Lektion kennen, sodass sich diese Art von Aufgabe gut als Aufwärmübung zu Beginn der Lektion eignet.

In den *Licht an! 1–3* -Büchern gibt es außerdem jeweils viele Spiele zum Üben der Aussprache. Die Spiele sind in der Regel immer mit der Aufgabe „Hör zu und wiederhole“ verbunden, bei der zunächst die Aussprache der wichtigsten Wörter des Themas der Lektion geübt werden. Danach gibt es verschiedene Aufgaben, mit deren Hilfe die Aussprache geübt wird, und Spiele sind eine Form solcher Aufgabe. Die folgende Abbildung zeigt ein Beispiel für ein solches Spiel, das zum Üben der Aussprache dient.

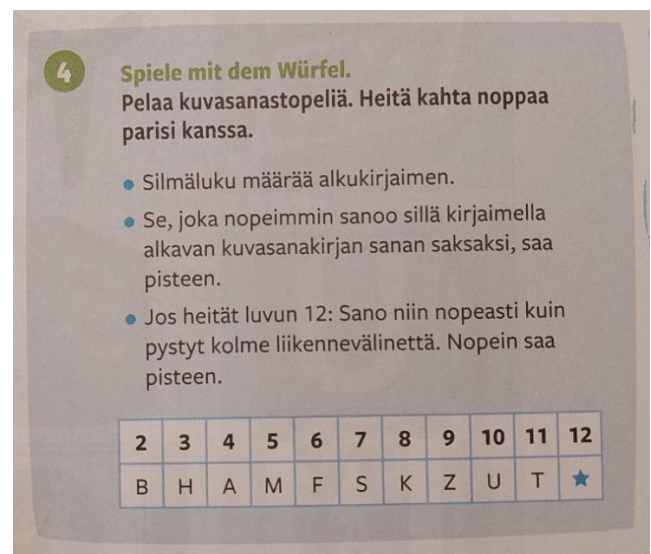


Abbildung 17. (Beispiel 14) *Spiele mit dem Würfel. Spielt ein Bildwortschatzspiel. Wirf mit deinem Partner zwei Würfel. Licht an! 2. S. 207*

In der Beispielaufgabe 14 wird mit zwei Würfeln gespielt. Vor dieser Aufgabe hatte das Buch eine ähnliche „Hör zu und wiederhole“-Aufgabe, wie in Beispiel 12. Die Aufgabe hat noch einmal die wichtigsten Wörter dieser Lektion in Form eines Bildwortschatzes aufgenommen. Vor der Beispielaufgabe 14 haben die Lernenden daher bereits die wichtigsten Wörter der Lektion kennengelernt. Im Spiel wird mit zwei Würfeln gleichzeitig geworfen. Die

Gesamtsumme der Würfel bestimmt den Anfangsbuchstaben des zu sagenden Wortes. Die Buchstabentabelle befindet sich am Ende der Aufgabe. Der Schüler, der ein Wort, das mit dem verlostem Anfangsbuchstaben beginnt, schneller auf Deutsch sagt, erhält einen Punkt. Wenn die Gesamtsumme der Würfel 12 beträgt, muss man so schnell wie möglich drei verschiedene Wörter des Bildwortschatzes, der in Beispiel 12 zu sehen ist, sagen. Wer schneller ist, bekommt einen Punkt. Es gibt kein vorbestimmtes Zeitlimit und keine Regel dazu, wie viele Punkte man sammeln muss, um zu gewinnen. Der Lehrer kann diese vor dem Spiel festlegen. Diese Aufgabe entwickelt die Aussprache der Lernenden weiter, da sie nun die Wörter, die sie bereits in der vorherigen Aufgabe geübt haben, noch einmal aussprechen können. Das Üben der Aussprache kann jedoch darunter leiden, dass die Aufgabe erfordert, die Wörter so schnell wie möglich auszusprechen, und die Lernenden sich deswegen nicht unbedingt auf die korrekte Aussprache der Wörter konzentrieren. Ein weiterer Nachteil dieser Aufgabe kann die Monotonie der Aufgabe sein. Die Lernenden können schnell gelangweilt werden und die Situation nutzen, um in ihrer Muttersprache über beliebige Themen zu sprechen (s. Kap 2.1).

7.2.2 Interaktion

Im Vergleich zu den *Los geht's!*-Büchern haben die *Licht an!*-Bücher eine deutlich höhere Anzahl an Interaktionsaufgaben. Die *Licht an!*-Buchreihe ist für die Klassenstufen 7–9 gedacht und geht davon aus, dass die Lernenden zu diesem Zeitpunkt bereits die Grundlagen der Sprache ausreichend gut erlernt haben, um weitere Interaktionsaufgaben lösen zu können. In den *Los geht's!*-Büchern gibt es insgesamt 43 Interaktionsaufgaben für die Klassenstufen 4–6, und in den *Licht an!*-Büchern gibt es insgesamt 95 Interaktionsaufgaben, also deutlich mehr. Der Zweck der Interaktionsaufgaben besteht auch in den *Licht an!*-Büchern darin, dass die Lernenden mutig sprechen, und das Wichtigste dabei ist, dass die Botschaft vermittelt wird. Die folgenden Abbildungen zeigen Beispiele für typische und häufige Interaktionsaufgaben in den *Licht an!*-Büchern.

14 A Sprecht zu zweit.
 Kielikirssin oppilaat haastattelevat Sophieta. Aloita Start-ruudusta.
 Kysy pariltasi, joka esittää Sophieta, ruudussa oleva kysymys. Jatkaa niin kauan,
 että kaikki kysymykset on kysytty ja vastaukset vastattu.

Start	Wo wohnst du?	Woher kommt deine Oma?	Wie viele Zimmer habt ihr?
	Mein Bett.	Meine Familie ist klein.	Ich wohne in einem Einfamilienhaus.
	Wie ist deine Familie?	Hast du Haustiere?	Wie alt ist dein Opa?
	Wir haben sechs Zimmer und eine Küche.	Sie kommt aus Frankreich.	Ja, ich habe fünfzehn Fische.
	Was ist dein Lieblingszimmer?	In was für einem Haus wohnst du?	Was ist dein Lieblingsmöbelstück?
	Er ist 64 Jahre alt.	Ich wohne in Düsseldorf.	Mein Zimmer.

Abbildung 18. (Beispiel 15) *Sprecht zu zweit. Die Schüler des Sprachkurses interviewen Sophie. Beginne mit dem Start-Feld. Stelle deinem Partner, der Sophie spielt, die Frage auf dem Feld. Fahrt fort, bis alle Fragen gestellt und die Antworten beantwortet wurden. Licht an! 1. S. 75*

Die Lektion dieses Lehrbuches, zu dem die in Abbildung 18 dargestellte Beispielaufgabe 15 gehört, trägt den Titel „Wie und mit wem wohnst du?“ Die Lektion beschäftigt sich mit unterschiedlichen Wohnformen und Möbeln. Da es sich bei der Aufgabe um die 14. Aufgabe der Lektion handelt, konnten die Lernenden den zum Thema gehörenden Wortschatz bereits mithilfe mehrerer Aufgaben üben und haben somit bereits einen besseren Ausgangspunkt für die Bearbeitung einer solchen Interaktionsaufgabe. Der Zweck der Aufgabe besteht darin, dass ein Schüler seinem Partner alle Fragen der Aufgabe stellt (markiert blau) und der Partner versucht, unter allen Antworten (markiert schwarz) die Antwort zu finden, die zur jeweiligen Frage passt. Der Vorteil der Aufgabe besteht darin, dass Fragen und Antworten im Alltag, insbesondere beim Kennenlernen neuer Menschen, durchaus häufige Gesprächsthemen sind. Der Nachteil der Aufgabe besteht darin, dass alle Sätze bereits vorgegeben sind und die Lernenden daher nicht selbst über die Antworten nachdenken müssen, was wiederum keine spontanen Sprachkenntnisse fördert.

Die folgende Beispielaufgabe 16 ist eine Fortsetzung der vorherigen Aufgabe, Beispielaufgabe 15.

B Fragt einander noch mal.

Kysy pariltasi kysymykset uudelleen. Pari vastaa omin tiedoin kysymyksiin.
Kun olette päässeet kaikki kysymykset läpi, vaihtakaa toisinpäin.

Abbildung 19. **(Beispiel 16) *Fragt einander noch mal. Stelle deinem Partner die Fragen noch einmal. Der Partner beantwortet die Fragen mit eigenem Wissen. Wenn ihr alle Fragen durchgegangen seid, wechselt die Runde. Licht an! 1. S. 75***

In der Beispielaufgabe 16 geht es darum, eigenem Partner noch einmal alle Fragen aus Beispielaufgabe 15 zu stellen, aber dieses Mal soll der Partner seine eigenen Antworten formulieren, statt vorgefertigter Antworten zu sagen. Im Vergleich zu Beispielaufgabe 15 entwickelt diese Art von Aufgabe, also Beispielaufgabe 16, die spontanen Sprachfähigkeiten der Lernenden viel stärker, da die Antworten auf die Fragen nicht fertig gegeben werden, sondern die Lernenden sich die Antworten selbst überlegen und so gut antworten müssen, wie sie mit ihren Sprachkenntnissen können. Das Wichtigste ist, die Frage so beantworten zu können, dass die Information an die andere Person weitergegeben wird. Ein weiterer Vorteil der Aufgabe besteht darin, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, vorgefertigte Antworten aus Beispielaufgabe 15 als Hilfestellung bei der Überlegung ihrer eigenen Antworten zu nutzen. So haben die Lernenden die Unterstützung im Hintergrund der Aufgabe (s. Kap. 8.1). Interaktionsaufgaben wie die Beispielaufgaben 15 und 16 kommen in allen *Licht an! 1 – 3* - Büchern wiederholt vor.

In der nächsten Abbildung gibt es eine etwas unterschiedliche Interaktionsaufgabe, deren Thema sich auf eine alltägliche Situation bezieht.

15 A Am Fahrkartenschalter. Sprecht zu zweit.
Lue junalipunostokeskustelu parisi kanssa.

Jan	Verkäufer/in am Schalter
1. Guten Abend! Einmal nach München zum Jugendtarif, bitte.	2. Guten Abend! Einfach oder hin und zurück?
3. Einfach, bitte.	4. Mit oder ohne Platzkarte?
5. Mit Platzkarte, bitte.	6. Der nächste Zug von Schaan nach München fährt um <u>18.45</u> Uhr.
7. Auf welchem Gleis fährt der Zug ab?	8. Gleis <u>4</u> . Sie müssen <u>zweimal</u> umsteigen.
9. Um wie viel Uhr kommt der Zug in München an?	10. Also Abfahrt um <u>18.45</u> und Ankunft um <u>22.48</u> . Die Fahrkarte kostet <u>19</u> €.
11. Gut, ich nehme die Karte. <u>20</u> €, bitte.	12. Und hier die Fahrkarte und <u>ein</u> Euro zurück, bitte. Eine <u>gute</u> Fahrt wünsche ich Ihnen.
13. Danke, einen schönen <u>Abend</u> noch!	

Abbildung 20. (Beispiel 17) *Am Fahrkartenschalter. Sprecht zu zweit. Lies das Gespräch über den Kauf von Bahntickets mit deinem Partner. Licht an! 2. S. 212*

In den *Licht an!*-Büchern gibt es auch Interaktionsaufgaben wie die in Abbildung 20 dargestellte Beispielaufgabe 17, die ein Thema haben, das zu einer Situation im Alltag passt. Diese Beispielaufgabe 17 befindet sich in der Lektion des Buches, die sich mit Verkehrsvokabular beschäftigt. Diese Aufgabe ist die fünfzehnte Aufgabe der Lektion, daher haben die Lernenden vor dieser Aufgabe anhand vieler Aufgaben bereits verschiedene Verkehrsmittel und Vokabeln zum Thema Verkehr kennengelernt. Der Zweck der Aufgabe besteht darin, das Gespräch mit dem Partner durchzulesen. Der Vorteil der Aufgabenstellung besteht darin, dass das Gespräch zur Alltagssituation passt. Auch wenn es im Alltag nicht oft vorkommt, dass man Bahntickets im persönlichen Gespräch mit dem Verkäufer kaufen muss, kann das Gespräch der Aufgabe auch für andere Situationen genutzt werden, in denen man eine Fahrkarte, z. B. ein Ticket für andere Massenverkehrsmittel, kaufen muss. Heutzutage werden viele Einkäufe nur noch online getätigt, aber man lernt durch die Aufgabe viele neue wichtige Wörter, die beim Kauf von Fahrkarten im Internet nützlich sein werden. Laut Aguado (2021, 260) wäre eine förderliche Interaktionsaufgabe eine solche Aufgabe, bei der der Schüler üben kann, die Diskussion zu beginnen, zu führen und zu beenden, und die Beispielaufgabe 17 erfüllt diese Kriterien. Obwohl die Sätze vorgefertigt vorgegeben werden, erhalten die Lernenden durch sie ein Modell davon, wie man eine Diskussion beginnt und führt sowie beendet (s. Kap. 2.1). Der Nachteil der Aufgabe besteht darin, dass das Gespräch die spontanen

Sprachfähigkeiten der Lernenden nicht fördert, da alle Sätze vorgegeben sind und die Lernenden die Sätze nur durchlesen müssen, aber wie erwähnt, die Aufgabe stellt eine gute Grundlage für spätere spontane Kommunikationssituationen dar. Ein weiterer Nachteil dieser Aufgabe besteht darin, dass der Dialog künstlich wirken kann, da das Gespräch alle bestimmten Punkte beinhalten muss, die zu einer Einkaufssituation gehören (Reeg, Gallo & Moraldo 2013, 30).

Die folgende Abbildung zeigt eine Aufgabe, die eine Fortsetzung der vorherigen Beispielaufgabe 17 ist.

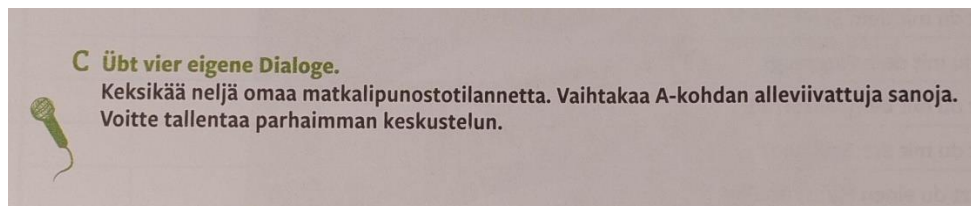


Abbildung 21. (Beispiel 18) *Übt vier eigene Dialoge. Überlegt vier eigene Fahrkartenkaufssituationen. Ändert die unterstrichenen Wörter der A-Aufgabe. Ihr könnt das beste Gespräch aufnehmen. Licht an! 2. S. 212*

Beispielaufgabe 17 ist Aufgabe 15a in der Lektion des Buches und diese Beispielaufgabe 18 ist 15c, eine Fortsetzung von Aufgabe 15a. Dazwischen liegt noch die Aufgabe 15b, allerdings handelt es sich hierbei um eine schriftliche und nicht um eine mündliche Aufgabe. Bei der Beispielaufgabe 18 müssen sich die Lernenden paarweise vier neue Fahrkartenkaufssituationen ausdenken. In Aufgabe 15a sind einige Wörter unterstrichen und in Aufgabe 15c müssen die Lernenden anstelle der unterstrichenen Wörter eigene Wörter finden. In der Aufgabe 15c besteht auf Wunsch die Möglichkeit, das beste Gespräch aufzunehmen. Der Vorteil der Beispielaufgabe 18 besteht darin, dass die Lernenden ihre eigenen spontanen Sprachkenntnisse entwickeln können, indem sie einen Dialog für eine Kaufsituation erfinden. Allerdings geht aus der Aufgabenstellung nicht hervor, ob sich die Lernenden wirklich spontan eigene Worte einfallen lassen müssen, wenn sie ihren eigenen Dialog durchsprechen, oder ob die Lernenden zunächst einen neuen, eigenen Dialog aufschreiben und erst dann diesen gemeinsam vorlesen sollen. Beim Interview mit Lehrperson A wird ergeben, dass gerade eine solche Aufgabe, bei der die Lernenden eine eigene Interaktion produzieren können, einen Vorteil dieser Lehrbuchreihe darstellt (s. Kap. 8.1).

Diese Aufgabe könnte jedoch leicht zu einer neuen Aufgabe weiterentwickelt werden, die die spontanen Sprachkenntnisse der Lernenden noch besser entwickeln würde. Im Klassenzimmer könnte eine Situation eingerichtet werden, in der die Lernenden abwechselnd Verkäufer und Käufer des Fahrtickets sein können. Im Klassenzimmer könnte eine Theke aus Schreibtischen bestehen, mit Verkäufern auf der einen und Käufern auf der anderen Seite. Die Lernenden könnten ein paar Hilfwörter oder -Sätze zur Unterstützung der Aufgabe haben, aber die Idee der Aufgabe wäre, dass die Lernenden spontan versuchen, eine Situation durchzuspielen, in der Fahrtickets gekauft werden. Bei einer solchen Aufgabe wäre das Wichtigste, die Botschaft zu vermitteln, und die Aufgabe würde die spontanen Sprachkenntnisse der Lernenden noch weiter fördern. Die Herausforderung bei dieser Aufgabe kann die begrenzte Zeit sein, weil eine Aufgabe wie diese mehr Zeit in Anspruch nimmt (s. Kap. 2.1).

7.2.3 Intonation

Intonationsaufgaben sollten sich beispielsweise auf Satzbetonung, Satzbau, Sprechrhythmus oder Sprechmelodie konzentrieren. *Licht an! 1* ist das einzige Lehrbuch, das Intonationsaufgaben enthält, und davon gibt es nur zwei. Die folgende Abbildung zeigt ein Beispiel für diese zwei Intonationsaufgaben:

7 A Kreuze an und rate.
Rastita ja arvaa.

- Rastita kuvasanaston neliöihin seitsemän sinulle mieluista tekemistä.
- Arvuutelkaa vuorotellen parin kanssa, mitkä tekemiset olette valinneet.
- Se, joka ensimmäisenä on arvannut toisen rastit, on voittaja.

Gehst du Gassi?

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

7 B Kreuze an und rate.
Rastita ja arvaa.

- Rastita kuvasanaston ympyröihin seitsemän sinulle epämieluisinta tekemistä.
- Arvuutelkaa vuorotellen parin kanssa, mitkä tekemiset olette valinneet.
- Se, joka on ensimmäisenä arvannut toisen rastit, on voittaja.

Machst du Kampfsport nicht gern?

Doch, ich mache Kampfsport gern.

Nein, ich mache Kampfsport nicht gern.

Muistathan kysyttäessä nostaa äänenpainoa ja laittaa verbiin ST-päätteen! Huom! Läufst du ... ja Bist du ...

**Abbildung 22. (Beispiel 19) Übungen 7A und 7B: Kreuze an und rate. Licht an!
I. S. 24**

Die Aufgaben 7A und 7B in *Licht an! I* auf der Seite 24, dargestellt oben in Abbildung 22, gehören zu Intonationsaufgaben, da sie sich auf die Sprechmelodie und genauer gesagt auf die Sprechmelodie des Fragesatzes konzentrieren. Die Satzmelodie hat eine wichtige Rolle beim Sprechen, so dass das Sprechen nicht eintönig ist. Üblicherweise steigt die Satzmelodie bei Fragesätzen gegen Ende an und dies wird auch bei dieser Aufgabe geübt (s. Kap. 2.3). Die Lektion des Buches, zu der diese Aufgaben gehören, heißt „Hobbys und Freizeit“. Vor diesen Intonationsaufgaben hatten die Lernenden am Anfang der Lektion im Buch eine Aufgabe zum „Hör zu und wiederhole“. Die *Los Geht's! 1–2* -Lehrbücher hatten auch diese Aufgaben. Bei solchen „Hör zu und wiederhole“-Aufgaben gibt es Wörter, die zum Thema der Lektion mit Bildern passen, und bei dieser Art von Aufgabe haben die Lernenden vor diesen Intonationsaufgaben bereits verschiedene Hobby- und Freizeitwörter geübt, daher ist das Thema dieser Intonationsaufgaben auch „Hobbys und Freizeit“. Die Aufgabenstellung in 7A und 7B ist „Kreuze an und rate“. Die Aufgaben werden zu zweit erledigt. In Aufgabe 7A geht es darum, dass beide Lernenden aus dem Wortschatz der Aufgabe „Hör zu und wiederhole“ sieben Hobbys oder Freizeitaktivitäten auswählen, die ihnen gefallen. Danach sollen die Lernenden abwechselnd anhand der in der Aufgabe gezeigten Beispielfragen erraten, welches Hobby oder welche Aktivität der andere Schüler gewählt hat. Der Schüler, der alle sieben Aufgaben richtig erraten hat, gewinnt. Wenn die Lernenden nach einer Aktivität fragen, sollten sie daran denken, dass am Ende der Frage eine steigende Intonation verwendet wird. Einer der Lernenden hört aufmerksam zu, um zu sehen, ob am Ende der Frage eine steigende Intonation zu hören ist, und wenn nicht, muss er das seinem Partner sagen. Während der Aufgabe sollte der Lehrer auch durch die Klasse gehen und dem zuhören, wie die Lernenden die Aufgabe lösen. Bei Bedarf kann der Lehrer auch korrigieren, wenn er hört, dass es am Ende der Fragen keine steigende Intonation gibt. In der Aufgabe werden daher Entscheidungsfragen (s. Kap. 2.3) verwendet, an deren Ende die Intonation immer ansteigt. Die gleiche Idee steckt in Aufgabe 7B, aber in dieser Aufgabe wählen die Lernenden aus dem Wortschatz sieben Hobbys oder Aktivitäten aus, die ihnen nicht gefallen. Ansonsten hat die Aufgabe dieselbe Idee und auch hier ist es wichtig, dass sich der Schüler an die steigende Intonation am Ende der Frage erinnert. Wenn bei dieser Aufgabe am Ende der Frage keine steigende, sondern eine fallende Intonation verwendet würde, könnte der Eindruck entstehen, der Fragesteller habe eine

Erwartungshaltung über die kommende Antwort. Eine fallende Intonation kann auch unhöflich wirken. (Michalsky 2017, 45.)

Bei dieser Beispielaufgabe 19 wird neben der Intonation auch ein wenig auf die Grammatik konzentriert. Wenn der Schüler eine Frage stellt, muss er daran denken, dem Verb die richtige Endung zu geben, d. h. die ST-Endung, da diese Endung in der zweiten Person Singular verwendet wird. In der Aufgabe werden beispielsweise in Sprechblasen die Fragen „Gehst du Gassi?“ und „Machst du Kampfsport nicht gern?“ gestellt.

7.2.4 Sprachrichtigkeit

In der Buchreihe *Licht an! 1–3* erfüllen die Aufgaben für Sprachrichtigkeit den gleichen Zweck wie in der Buchreihe *Los geht's! 1–2*. Bei den Aufgaben für Sprachrichtigkeit lernen die Lernenden, einen Satz grammatikalisch korrekt zu bilden. Die Aufgaben werden in der Regel zu zweit erledigt, sodass immer eine andere Person überprüfen kann, ob der andere Schüler den Satz grammatikalisch richtig sagt. Oft handelt es sich bei solchen Aufgaben auch um Spiele und deshalb werden sie zu zweit erledigt. Da bei diesen Aufgaben das grammatikalisch korrekte Aussprechen von Sätzen geübt wird, befinden sich die Aufgaben häufig im Grammatikabschnitt des Lehrbuches. Die folgenden drei Abbildungen zeigen Beispiele für die Aufgaben, die zu zweit gespielt werden und ein Beispiel für eine A/B-Aufgabe, bei der die andere Person im Paar prüft, ob ihr Partner den Satz grammatikalisch richtig ausspricht.

33 **Würfelt und spricht zu zweit.**
 Heitä parisi kanssa noppaa kolme kertaa ja muodosta virke saksaksi.



















Wer?	Was?	Wann?
ich 	lachen 	um sieben Uhr 
du 	schreiben 	am Dienstag 
mein bester Freund 	gehen 	in der Nacht 
wir 	kommen 	morgen 
ihr 	surfen 	im Sommer 
alle meine Freunde 	tanzen 	am Abend 

Abbildung 23. (Beispiel 20) *Würfelt und spricht zu zweit. Wirf mit deinem Partner dreimal die Würfel und bilde einen Satz auf Deutsch. Licht an! 1. S. 40*

Diese Beispielaufgabe 20 befindet sich in *Licht an! 1*, das an die siebte Klasse gerichtet ist. Den größten Anteil an Aufgaben für Sprachrichtigkeit enthält das *Licht an! 1* -Lehrbuch. In *Licht an! 1* gibt es deutlich mehr Aufgaben für Sprachrichtigkeit im Vergleich zu *Licht an! 2* und *3*. Der Anteil der Aufgaben für Sprachrichtigkeit in *Licht an! 1* beträgt 36%, in *Licht an! 2* ist der Anteil 25% und in *Licht an! 3* ist er 30%.

Die Beispielaufgabe 20 wird paarweise durchgeführt und beinhaltet das Einüben der Flexion von Verben in der Gegenwartsform. Die Aufgabe befindet sich im Grammatikteil des Buches, wo die Lernenden die Gegenwartsform des Verbs üben. Vor der Aufgabe konnten die Lernenden einige Aufgaben erledigen, in denen sie bereits ein wenig die Flexion des Verbs im Präsens übten. Die Lernenden verfügen daher über ausreichende Fertigkeiten, um die Beispielaufgabe 20 paarweise zu bearbeiten. Die Aufgabestellung ist mehrdeutig, da die Anweisungen lauten: „Wirf mit deinem Partner dreimal die Würfel und bilde einen Satz auf Deutsch.“ Ob zunächst nur ein Schüler dreimal würfeln und den Satz allein bilden soll, oder ob die Lernenden gemeinsam würfeln und zusammen den Satz bilden, ist aus der Anweisung nicht ersichtlich. Unklar ist auch, wer bei der Aufgabe die korrekten Sätze der Lernenden überprüft. In der Aufgabe muss man lediglich wissen, wie man das Verb in die richtige Form bringt, die anderen Satzteile sind bereits flektiert. Eine Möglichkeit besteht darin, dass der Lehrer durch die Klasse geht und den Lernenden bei der Bearbeitung der Aufgaben zuhört. Wenn der Lehrer hört, dass die Sätze falsch gebildet werden, geht er zu den Lernenden und erklärt ihnen, wie sie den Satz richtig bilden. Dies ist nicht besonders gut, da der Lehrer allen Lernenden gleichzeitig nicht zuhören kann. Vor dieser Aufgabe haben die Lernenden gelernt, welche Endung zu welchem Personalpronomen in der flektierten Form gehört. In der Beispielaufgabe 20 müssen die Lernenden also das Modell aus den vorherigen Aufgaben betrachten, um zu sehen, wie Verben richtig flektiert werden. Die Aufgabe ist mündlich, das Sprechen von Deutsch wird jedoch recht eingeschränkt sein, weil die Lernenden wahrscheinlich nur Sätze auf Deutsch sagen werden. Der Nachteil einer solchen mündlichen Aufgabe besteht darin, dass die Lernenden im Rahmen der Aufgabe eine Möglichkeit sehen, ihre eigene Muttersprache zu sprechen (s. Kap. 2.1). Die spontanen Sprachfähigkeiten der Lernenden werden durch die Aufgabe daher nicht gefördert, da sie nur fertige Sätze auf Deutsch sagen sollten.

35 Spielt zu zweit.
Pelaa parisi kanssa piilotuspeliä.

- Piirrä tyyppi kuvaan salaa pariltasi.
- Arvuutkaa saksaksi vuorotellen, missä tyyppi on.
- Ensimmäisenä oikein arvannut saa pisteen.
- Piirtäkää tyytit uuteen paikkaan ja arvuutkaa uudelleen.
- Peli päättyy, kun toinen parista on saanut viisi pistettä.

Wo ist der Typ?




Abbildung 24. (Beispiel 21) *Spielt zu zweit. Spiele ein Versteckenspiel mit deinem Partner. Licht an! 1. S. 89*

Die Beispielaufgabe 21 befindet sich in *Licht an! 1*. Bei dieser Aufgabe werden die Wechselpräpositionen im Dativ zu zweit geübt und deswegen befindet sich die Aufgabe im Grammatikteil des Buches. Die Aufgabe ist wieder ein Spiel, bei dem beide Lernenden eine Figur in das leere Haus rechts zeichnen und dann abwechselnd raten, wo sich die Figur befindet. Die Lernenden sollten die Figur in ihr eigenes Buch zeichnen, sodass der Partner sie nicht sehen kann. Weil es sich bei der Aufgabe um die Übung von Wechselpräpositionen handelt, wird das Wort „DAT“ in das Haus geschrieben, da in der Aufgabe geübt wird, wo die Figur im Dativ steht. Die Lernenden sollten die Figur zeichnen, z. B. hinter dem Haus, neben dem Haus, vor dem Haus usw. Auf diese Weise können die Lernenden Wechselpräpositionen im Dativ üben. Dieses Spiel wird über viele Runden gespielt. Eine Runde bedeutet, dass die Lernenden abwechselnd raten, wo die Figur ist und der erste, der richtig rät, bekommt einen Punkt. Danach beginnt die nächste Runde und beide Lernenden zeichnen die Figur an einer neuen Stelle nach. Das Spiel wird fortgesetzt, bis ein Schüler fünf Punkte erzielt hat. Auch bei dieser Aufgabe wird wenig Deutsch gesprochen und es werden nur Wechselpräpositionen auf Deutsch ausgesprochen. Die Aufgabe selbst dient nicht der Entwicklung spontaner Sprachkompetenzen, weil die Lernenden während der Aufgabe nicht alle Gespräche auf Deutsch führen müssen. Während der Aufgabe sind Wechselpräpositionen die einzige Grammatikregel, die von den Lernenden geübt wird. Die Aufgabe bringt Lernenden jedoch nicht unbedingt bei, Präpositionen in vollständigen Sätzen in spontanen Gesprächssituationen zu verwenden (s. Kap. 2.4).

51

Übt Passivformen zu zweit.

Muunna man-passiivit werden-passiiviin. Peitä parisi puoli. A aloittaa. Vaihtakaa loppuksi puolia.



A	B
Man spielt Fußball auf dem Sportplatz.	Fußball wird auf dem Sportplatz gespielt.
In Finnland wird Milch getrunken.	In Finnland trinkt man Milch.
Man surft viel im Internet.	Es wird viel im Internet gesurft. / Im Internet wird viel gesurft.
Wie oft werden Bücher gelesen?	Wie oft liest man Bücher?
Im Frühling putzt man die Fenster.	Im Frühling werden die Fenster geputzt.
Im Sommer wird Wurst gegrillt.	Im Sommer grillt man Wurst.
Man malte das Bild gestern.	Das Bild wurde gestern gemalt.
Das alte Auto wurde verkauft.	Man verkaufte das alte Auto.
Früher lernte man mehr Latein in der Schule.	Früher wurde mehr Latein in der Schule gelernt.
Auf dem Marktplatz wurden Obst und Gemüse verkauft.	Auf dem Marktplatz verkaufte man Obst und Gemüse.

Abbildung 25. (Beispiel 22) *Übt Passivformen zu zweit. Forme die man-Passive in die werden-Passive um. Decke die Seite deines Partners. A beginnt. Wechselt die Seite zum Schluss. Licht an! 3. S. 54*

Die Beispielaufgabe 22 ist eine Art von A/B-Aufgabe, die eine typische mündliche Aufgabe ist. Diese Art von A/B-Aufgabe war eine der Beispielaufgaben für Sprachrichtigkeit im Buch *Los geht's! 1* (s. Kap. 6.2.4). In der Beispielaufgabe 22 sollten die Lernenden die Passivsätze mit dem Pronomen „man“ in Passivsätze mit dem Verb „werden“ umformen. Die Aufgabe wird zu zweit erledigt. Zunächst sollten die Lernenden entscheiden, ob sie A oder B sind. Wenn der Schüler sich für A entscheidet, sollte er die B-Seite abdecken. Beide Lernenden sprechen die fettgedruckten Sätze im Passiv aus und verwenden das Verb „werden“, um das Passiv zu bilden. Solche Aufgaben stellen an sich keinen spontanen Sprachgebrauch dar, sondern dienen als Unterstützung und Grundlage für zukünftige spontane Interaktionsaufgaben. Da die Aufgabe die Passivformen in vollständigen Sätzen und nicht nur als einzelne Grammatikregel vermittelt, sind die Lernenden besser darauf vorbereitet, in zukünftigen Gesprächssituationen die Passivformen in vollständigen Sätzen zu verwenden (s. Kap. 2.4). Mithilfe dieser Aufgabe sind die Lernenden in der Lage, Passivsätze mit dem Verb „werden“ zu bilden und so ihre Sprachkenntnisse zu erweitern.

8 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS

Zusätzlich zur Lehrwerkanalyse wurden für diese Arbeit zwei Lehrpersonen, die als *Lehrperson A* und *Lehrperson B* genannt werden, an einer Grundschule in Tampere interviewt. Mithilfe der Interviews wurden die Ansichten der Lehrpersonen auf mündliche Aufgaben herausgefunden. In den Interviews wurde unter anderem untersucht, ob mündliche Aufgaben in untersuchten Lehrbüchern die spontanen Sprachkenntnisse der Lernenden entwickeln und ob Lehrpersonen mündliche Aufgaben außerhalb des Lehrwerks selbst erfinden (s. Kap. 4.1.2). Im Interview wurden den beiden Lehrpersonen sieben Fragen (s. Anhang 1) gestellt, um einen Einblick in die Sicht der Lehrpersonen auf mündliche Aufgaben zu gewinnen. Als nächstes werden die Antworten der Lehrenden genauer betrachtet. Die Antworten von Lehrperson A werden in Abschnitt 8.1 und die von Lehrperson B in Abschnitt 8.2 untersucht.

8.1 Interview mit der Lehrperson A

Wie früher erwähnt, arbeitet die Lehrperson A sowohl in der unteren als auch oberen Stufe (Klassen 1–9) und konnte daher eigene Meinungen zu beiden untersuchten Lehrbuchreihen äußern (s. Kap. 3.1). Bei dem Interview mit der Lehrperson A wurde ergeben, dass Lehrperson A mit den mündlichen Aufgaben der Lehrbuchreihe *Los geht's! 1–2* insgesamt zufrieden ist. Da sich diese Buchreihe an Lernenden der unteren Jahrgangsstufen richtet, enthalten die mündlichen Aufgaben ausreichend Hilfwörter und -Sätze. Auf diese Weise können die Lernenden gemeinsam zu zweit oder in Kleingruppen an der Aufgabe arbeiten und dabei den unterstützenden Wortschatz der Aufgabe nutzen, weil der Lehrer keine Zeit hat, allen Lernenden gleichzeitig zuzuhören. Daher muss die begrenzte Zeit im Unterricht effektiv genutzt werden und die Lernenden dürfen ihre Zeit nicht verschwenden. Becker-Mrotzek (2012, 105) ist auch der Meinung, dass eine Herausforderung bei der mündlichen Kommunikation im Unterricht darin besteht, dass die Lernenden bei den Aufgaben nicht ausreichend unterstützt werden, was den Lernprozess stören kann (s. Kap. 2). Laut Lehrperson A wird jedoch im Unterricht besonders darauf geachtet, dass den Lernenden immer genügend Hilfwörter und -Sätze zur Verfügung stehen, mit denen sie die Aufgabe auch ohne Hilfe des Lehrers erfolgreicher erledigen können und der Lernprozess nicht gestört wird. Die Vorteile dieser Lehrbuchreihe nach Lehrperson A liegen in den vielen Liedern und Spielen sowie den Bildwortschatz und den daraus abgeleiteten mündlichen Aufgaben. Beispielsweise gibt es für

solche Aufgaben zum Bildwortschatz in dieser Arbeit Beispielaufgaben (s. Kap. 6.2.1 und 7.2.1).

Auszug 1: Ich finde sie praktisch, das heißt, im ersten Buch gibt es kleine Aufgaben, die sich an die jungen richten und der Bildwortschatz ist sehr gut. [...] und dass die Wörter des Bilderwortschatzes wiederholt werden und dann direkt danach noch was Mündliches kommt zu den Bildwortschatz und dann gibt es noch diese Lieder für die jungen. [...] es ist die Unterstützung, denn die muss sein, damit es nicht so läuft, gerade in den Aufgaben zu zweit, wenn der Lehrer es nicht schafft, dann bleibt keine Zeit zum Grübeln. [...] (LPA⁷)

(Mielestäni ne on, on⁸ toimivia, eli siinä ykköskirjassa niin on pienille suunnattuja semmoisia pieniä tehtäviä ja erittäin hyvä on se kuvasanasto. [...] ja se että kuvasanastosat toistetaan ja heti sen perään on sitten jotain suullista kuvasanastosta ja on sit niitä lauluja pienillä. [...] et on se tuki, koska se pitää olla, ettei sitten mee niinku semmoiseen öö varsinkin siinä pariharjoittelussa, jos opettaja ei ehdi paikalle, niin ei mene semmoseen ihmettelyyn sitä aikaa [...] (LPA))

Auch in der Lehrbuchreihe *Licht an! 1–3* gibt es viele abwechslungsreiche mündliche Aufgaben und wiederum Bildwortschätze. Als Vorteile der Buchreihe nennt Lehrperson A die Aufgaben, die eine eigene Diskussion der Lernenden erfordern und die eine Unterstützung auf vorherigen Aufgaben haben. Auch nach Becker-Mrotzek (2012, 105) sollten solche Lernmethoden, bei denen die Lernenden selbst aktiv werden können, stärker gefördert werden (s. Kap. 2). Laut Lehrperson A sind die Nachteile dieser Buchreihe allerdings, dass es auch langweilige mündliche Aufgaben gibt und die Idee der Aufgaben nicht unbedingt klar ist. Eine weitere Kritik ist, dass die Buchreihe mehr mitreißende Interaktionssaufgaben enthalten könnte. Es gibt Interaktionssaufgaben, aber sie sind aus Sicht der Lehrenden oft langweilig. Wie aus Kapitel 7.1 dieser Arbeit hervorgeht, gibt es in dieser Buchreihe zwar ziemlich viel Interaktionssaufgaben, diese weisen jedoch laut die Lehrperson A keine ausreichende Qualität auf.

⁷ Lehrperson A

⁸ Wiederholungen der Wörter und Füllwörter werden nicht ins Deutsche übersetzen, da die Inhalte der Interviews ausschließlich für die vorliegenden Untersuchung relevant sind

Auszug 2: ziemlich geschickt ausgedacht, quasi der Bildwortschatz gut genutzt wird. [...] man denkt oft, dass diese Bildwortschätze so langweilig sind [...] ich bin nicht mit allen ganz zufrieden, die Lernenden finden sie sehr langweilig. [...] dass es nicht ganz so verstanden ist, was ist die Idee dahinter. [...] aber dann, als ob der Zweck, das Ziel eigenes Arbeitsergebnis ist [...] dass es möglich ist, ein Video zu machen oder eine eigene Diskussion darüber zu führen. [...] dass diese Unterstützung notwendig ist, aber sie kommt gewissermaßen durch die Schreibaufgaben, und ich denke, das ist ein sehr erfolgreicher Weg. (LPA)

([...] aika näppärästi keksitty niinku hyötykäytetään sitä kuvasanastoa. [...] monesti ajatellaan, että ne kuvasanastojutut on niinku semmoisia niinku tylsiä [...] että mä en oo, kaikkiin, kaikkiin niin tota, täysin tyytyväinen, että oppilaat pitää joitakin erittäin tylsinä. [...] että ei ole ihan niinku hoksattu, että mikä siinä on se idea. [...] mutta sitten ikään kuin se päämäärä se tavoite on oma tuotos [...] että pääsee tekemään jonkun videojutun tai sit kirjoittaa semmosta omaa, omaa keskustelua. [...] tarvitaan se tuki, mut se tulee tavallaan niiden kirjoitustehtävien kautta ja se on mun mielestä erittäin onnistunut polku. (LPA))

Ein anderes Ziel des Interviews war es, herauszufinden, ob die mündlichen Aufgaben in den Lehrbüchern laut der interviewten Lehrpersonen die spontanen Sprachkenntnisse der Lernenden entwickeln. Laut Lehrperson A entwickeln die mündlichen Aufgaben spontane Sprachkenntnisse der Lernenden, aber zuerst müssen sie den Wortschatz lernen, bevor sie Aufgaben, die spontanen Sprachkenntnisse entwickeln, erledigen können. Lehrperson A wirft auf, dass die Zeit im Unterricht der Grundschule begrenzt ist und dass es wesentlich mehr Zeit benötige, um den spontanen Sprachgebrauch der Lernenden zu entwickeln und sogar das, dass die Lernenden die Fremdsprache im Alltag freiwillig verwenden würden. Der spontane Sprachgebrauch ist eine Herausforderung. Beispielsweise sagt Lehrperson A, dass die Lernenden der oberen Stufe den sogenannten Small Talk beherrschen, aber wenn sie beispielsweise über ihren Tag sprechen müssen, beginnen sie, über verschiedene Grammatikregeln in ihrer Sprache nachzudenken. Ziel wäre es jedoch, dass die Lernenden lernen, eine Fremdsprache mutig und so zu verwenden, dass die Botschaft vermittelt wird (s. Kap. 3.2).

Auszug 3: Zuerst wird der Wortschatz geübt [...] und dann ist es zu vermuten, dass der Wortschatz bekannt ist, sodass auch die Spontaneität gelingen würde. [...] allerdings ist es nicht üblich, es auf Deutsch zu sagen, es ist nicht so geübt. Dies würde allerdings deutlich freiwilligen Sprachgebrauch erfordern. Wenn es zwei Unterrichtsstunden pro Woche gibt, ist das schon ziemlich angrenzend. Es ist schwierig, spontan zu sein [...] natürlich können die Lernenden der oberen Stufe solchen Small Talk sprechen, aber wenn man dann Fragen dazu zu stellen beginnt, was man gestern gemacht hat, aha, wie wird das Perfekt formuliert. (LPA)

([...] ensin on niinku sanaston harjoittelu [...] ja oletetaan, että sitten se sanasto on tuttua, että se spontaaniuskin onnistuisi. [...] ei oo kuitenkaan se tottumus sanoo saksaksi, se ei oo niin, niin tota, harjoiteltua. Siihen tarttis paljon enemmän semmoista niinku vapaaehtoista kuitenkin. Jos oppitunteja on kaksi tuntia viikossa, niin se on, ööh, on aika, aika tota rajaava. On, on vaikea asia tuo spontaanius [...] yläkoululaiset pystyy toki semmoisen small talkin tekemään, mut sit jos on, aletaan kysellä mitä olet eilen tehnyt, ahaa, mites se perfekti menikään. (LPA))

Weiteres Ziel dieser Arbeit war es, durch Interviews herauszufinden, ob die Lehrenden zusätzlich eigene Übungen außerhalb des Lehrwerks erfinden, die spontane Sprachkenntnisse der Lehrenden entwickeln, und wieviel Zeit diese Tätigkeit in Anspruch nimmt. Lehrperson A entwickelt zusätzlich eigene Aufgaben, die die Motivation einer bestimmten Unterrichtsgruppe unterstützen, d. h. die Lernenden sind thematisch an den Aufgaben interessiert. Becker-Mrotzek (2012, 149–150) ist auch der Meinung, dass neben Alltagsthemen auch solche Themen behandelt werden sollten, die die Lernenden interessieren (s. Kap. 2). Zu den Aufgabentypen gehören beispielsweise Spiele für Lernenden der unteren Stufe und verschiedene anleitende mündliche Aufgaben für Lernenden der oberen Stufe, beispielsweise Dialoge nach dem Üben des Bildwortschatzes. Weil die Lehrperson A bereits eine langjährige Berufserfahrung hat, nimmt diese Tätigkeit nicht so viele Zeit in Anspruch, weil die Lehrperson A bereits ein eigenes Set verschiedener mündlichen Aufgaben hat.

Auszug 4: Solche Aufgaben, die die Motivation der bestimmten Gruppe unterstützen [...] mit den jungen, dieses bestimmte Set von Spielen, Liedern [...] mit den jungen, eine mündliche Aufgabe ist ja ein Spiel. [...] natürlich bearbeiten

auch die Lernenden der oberen Stufe ähnliche angeleitete mündliche Aufgaben [...] nachdem sie den Bildwortschatz geübt haben, können sie bereits einen Dialog daraus machen. [...] Dann habe ich selbst quasi ein Set bereit [...], dann benutze ich sie. (LPA)

(Semmoisia jotka tukee juuri sen ryhmän ööh motivaatiota [...] pienten kanssa se tietty setti leikkejä, lauluja [...] pienten kanssa suullinen tehtävähän on leikki. [...] yläkoululaiset toki semmoisia ohjattuja suullisia tehtäviä [...] kuvasanaston harjoittelun jälkeen pystyy jo tekemään siitä, siitä semmoista dialogia. [...] Et sitten on itsellä semmoinen ikään kun öö setti valmiina [...] niin sit käyttää niitä. (LPA))

Zusammenfassend ist Lehrperson A mit den mündlichen Aufgaben in beiden Lehrbuchreihen zufrieden, obwohl die *Licht an! 1–3* -Bücher dafür kritisiert werden, dass die mündlichen Aufgaben, besonders Interaktionssaufgaben, teilweise zu langweilig sind. Insgesamt entwickeln mündliche Aufgaben die Spontaneität, doch ganz so einfach ist die Sache nicht, denn das Erlernen spontaner Sprachkenntnisse würde mehr Zeit in Anspruch nehmen, als die Unterrichtsstunden bieten können. Darüber hinaus wäre es für die Lernenden gut, die Sprache auch freiwillig zu verwenden, um Spontaneität zu entwickeln. Lehrperson A verfügt wegen der langjährigen Berufserfahrung bereits über eigene mündliche Aufgaben außerhalb des Lehrwerks.

8.2 Interview mit der Lehrperson B

Lehrperson B arbeitet nur in der oberen Stufe (s. Kap. 3.1) und konnte daher eigene Meinungen zu den *Licht an! 1–3* -Büchern äußern. Die Ansichten von Lehrperson B sind sehr ähnlich wie die Ansichten von Lehrperson A. Zunächst wird betrachtet, was aus dem Interview mit Lehrperson B hervorgeht.

Auch mit den mündlichen Aufgaben der *Licht an!* -Buchreihe und insbesondere mit deren Vielseitigkeit ist Lehrperson B zufrieden. Allerdings könnte es mehr mündliche Aufgaben geben, da Lehrperson B sich dazu gezwungen fühlt, einige eigene Aufgaben außerhalb des Lehrwerks zu verwenden.

Auszug 5: [...] ich bin positiv überrascht gewesen, dass es so viele mündliche Aufgaben, Spiele und Aktivitäten gibt. [...] Gibt es genug davon? Sicher nicht, denn ich mache auch andersartige Aufgaben, die ich selbst erfunden und hergestellt habe. (LPB⁹)

([...] olen ollut positiivisesti yllättynyt, että siellä on suullisia tehtäviä ja pelejä ja leikkejä niin paljon. [...] Onko niitä riittävästi? Ei varmastikaan, koska teetän niitä muunkin tyyppisiä itse keksimäni ja tekemiäni. (LPB))

Wie Lehrperson A, ist auch Lehrperson B der Ansicht, dass mündliche Aufgaben an sich nicht die Spontaneität der Lernenden entwickeln, aber als gute Unterstützung und Grundlage für die Spontaneität dienen. Dafür wären noch mehr Aufgaben nötig.

Auszug 6: Mm, nicht nur [...] es ist nicht möglich, die Lernenden allein mit den Aufgaben des Lehrbuches zum spontanen Sprechen zu bringen. Aber sie sind eine gute Unterstützung und Hilfe. [...] davon sollte es irgendwie mehr, oder, ja mehrere, geben. (LPB)

(Mm, no ei pelkästään [...] se ei onnistu pelkästään kirjan tehtävillä, että oppilas spontaanisti puhuisi. Mutta ne on hyvänä tukena ja apuna. [...] niitä saisi olla jotenkin enemmän tai, joo useampia. (LPB))

Lehrperson B erfindet außerdem viele eigene mündliche Aufgaben außerhalb des Lehrwerks, und aufgrund der in Auszug 6 erwähnten Herausforderung befassen sich die eigenen Aufgaben von Lehrperson B viel mit Spontaneität und ihrer Entwicklung. Ziel wäre es, dass die Lernenden durch diese zusätzlichen Aufgaben lernen, flüssiger mit Deutschen zu kommunizieren. Finnen antworten oft sehr kurz, deswegen zielt Lehrperson B jedoch darauf ab, dass die Antworten der Lernenden ausführlicher werden und dass sie lernen, ihre eigene Meinung zu begründen und auszudrücken sowie aktiv auf die Antworten ihres Gesprächspartners zu reagieren. Auch Becker-Mrotzek (2012, 149–150) hält ein solches Funktionsmodell für sehr wichtig, damit die Lernenden lernen, ihre eigene Meinung zu äußern, Fragen zu stellen und Stellung zu den Meinungen anderer zu beziehen (s. Kap. 2). In der siebten Klasse haben die Lernenden noch Hilfwörter und -Sätze als Unterstützung dabei, aber in der achten und neunten Klasse nimmt deren Anzahl ab. Wie Lehrperson A braucht auch Lehrperson B nicht lange, um eigenen

⁹ Lehrperson B

Aufgaben zu planen, weil die Lehrperson B ebenfalls über langjährige Erfahrung als Lehrer verfügt und bereits viele Aufgaben vorbereitet hat.

Auszug 7: Solche spontane. [...] der Schüler könnte ein echtes Gespräch mit einem Deutschen führen [...] Und dann so etwas wie die Antworten erweitern, weil im Vergleich [...] die Finnen kurz und knapp zum Punkt kommen [...] Ich versuche, dass die Lernenden an Volumen und Spontaneität gewinnen, sodass sie, wenn ihnen eine Frage gestellt wird, mit einer langen Erzählung antworten und mehr erzählen, begründen, ihre Meinung äußern würde. [...] dass der Schüler weiß, wie er auf das Gehörte reagieren soll. [...] mit der achten und neunten Klasse wird die Menge an Hilfswörter und -Sätze reduziert. [...] es dauert nicht mehr so lange, weil es so routiniert wird [...] und das Repertoire schon lange so gut ist, dass es wöchentlich um Minuten geht. (LPB)

(Semmoisia spontaaneja. [...] oppilas osaisi keskustella aidosti oikeasti saksalaisen kanssa [...] Ja sit se semmoinen niin kun, mm, vastausten laajentaminen, et kun verrataan [...] niin suomalaiset ovat hyvin lyhyitä ja ytimekkäitä [...] mä pyrin oppilaita niin kun saamaan sitä volyyymia ja spontaaniutta siihen, että kun häneltä kysytään yksi kysymys, niin hän vastaisi pitkällä tarinalla ja kertoisi enemmän, perustelisi, kertoisi mielipiteensä. [...] että se oppilas osaisi reagoida siihen mitä hän kuulee. [...] kasilla ja ysillä vähennetään sitä apusanaston määrää. [...] ei se enää hirveästi vie et se alkaa olla jo niin rutiinia [...] ja on jo niin hyvä repertuaari ollut käytössä pitkään että, että viikkotasolla niin on kyse ihan minuuteista. (LPB))

Wie aus den Antworten hervorgeht, sind diese bei den beiden interviewten Lehrpersonen hinsichtlich der Lehrbuchreihe *Licht an! 1–3* sehr ähnlich. Beide sind mit den mündlichen Aufgaben der Buchreihe zufrieden, sind jedoch beide der Meinung, dass spontane Sprachkenntnisse nicht durch einfaches Erledigen von Aufgaben erworben werden können, sondern dass es hierfür mehr Interaktionssaufgaben und Zeit wäre, diese zu erledigen. Darüber hinaus wäre eine freiwillige Sprachverwendung der Lernenden auch außerhalb des Unterrichts erforderlich. Beide Lehrpersonen sind auch der Meinung, dass die mündlichen Aufgaben in den Lehrbuchreihen vielfältig sind. Dies wird auch von Becker-Mrotzek (2012, 106) gefordert, da

es wichtig sei, den Lernprozess abwechslungsreich zu gestalten (s. Kap. 2). Die mündlichen Aufgaben sind jedoch qualitativ ausreichend, um die Entwicklung spontaner Sprachkompetenz zu unterstützen.

9 SCHLUSSFOLGERUNGEN

In der vorliegenden Masterarbeit wurden die mündlichen Aufgaben in zwei Lehrwerkreihen, *Los Geht's!* 1–2 und *Licht an!* 1–3, in einer Grundschule in Tampere untersucht. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war unter anderem herauszufinden, ob die mündlichen Aufgaben in den Lehrbüchern die spontane Sprachkompetenz der Lernenden stützen. Die Arbeit ergab, dass die Aufgaben die spontane Sprachkompetenz stützen, obwohl die Aufgaben selbst nicht immer Spontaneität entwickeln. Die Hypothese der vorliegenden Arbeit war, dass der Schwerpunkt im DaF-Unterricht weiterhin mehr auf der Grammatik liegen würde und dass es in Lehrbüchern zu wenige mündliche Aufgaben gibt. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen jedoch, dass in den untersuchten Lehrbüchern ausreichend mündliche Aufgaben vorhanden sind. Der Unterschied besteht darin, wie häufig die Lehrenden sie im Unterricht einsetzen. Es gab drei Forschungsfragen und die Antworten auf diese Fragen werden im Folgenden genauer untersucht. Die Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit lauteten:

1. Wie viele mündliche Übungen und welche Übungskategorien umfassen die ausgewählten Lehrbücher?
2. Stützen die mündlichen Übungen aus den ausgewählten Lehrwerkreihen spontane Kommunikationsfähigkeiten und falls ja, wie?
3. Wie schätzen die Lehrenden die mündlichen Übungen der ausgewählten Lehrwerke ein? Entwickeln sie zusätzlich eigene Übungen, um spontane Sprachkenntnisse der Lehrenden zu entwickeln, und wieviel Zeit nimmt diese Tätigkeit in Anspruch?

Die folgenden Tabellen geben die Antwort auf die erste Forschungsfrage. Die Tabelle 7 zeigt, wie viele mündliche Aufgaben in den untersuchten Lehrbüchern für die Klassenstufen 4–9 enthalten sind. Die Tabelle zeigt die Anzahl der mündlichen Aufgaben im Verhältnis zur Gesamtzahl der Aufgaben für jede Klassenstufe. Darüber hinaus wird der prozentuale Anteil der mündlichen Aufgaben aller Aufgaben angezeigt. Die Tabellen 8 und 9 zeigen die Kategorien der mündlichen Aufgaben und die Anzahl der mündlichen Aufgaben von jeder Kategorie.

Tabelle 7. Anzahl der mündlichen Übungen in den untersuchten Lehrbüchern

Der Name des Lehrbuchs	Die Anzahl der mündlichen Aufgaben	Der prozentuale Anteil der mündlichen Aufgaben
Los geht's! 1 (4. Klasse)	83/205	40%
Los geht's! 2 (5. Klasse)	79/207	38%
Los geht's! 2 (6. Klasse)	93/215	43%
Licht an! 1 (7. Klasse)	99/273	36%
Licht an! 2 (8. Klasse)	75/287	26%
Licht an! 3 (9. Klasse)	81/269	30%

Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist die Anzahl der mündlichen Aufgaben im Verhältnis zu allen Aufgaben in den Lehrbüchern ausreichend, insbesondere für die Klassenstufen 4–7. In der achten und neunten Klasse gibt es deutlich weniger mündliche Aufgaben. Das ist etwas merkwürdig, weil die Lernenden in der oberen Stufe mehr Sprachkenntnisse haben und daher in der achten und neunten Klasse auf mündliche Aufgaben auch eher vorbereitet sind. Dies wurde auch von den beiden interviewten Lehrpersonen kritisiert, dass obwohl sie ansonsten mit der Anzahl und Vielseitigkeit der mündlichen Aufgaben zufrieden sind, gibt es besonders in der oberen Stufe doch zu wenige mündliche Interaktionsaufgaben. Deswegen nutzen sie Unterrichtsmaterial, das sie selbst erfunden haben.

In der vorliegenden Masterarbeit wurden die mündlichen Aufgaben in vier Kategorien eingeteilt. Wie in Unterkapitel 4.2.2 erwähnt wurde, sind die Kategorien Aussprache, Interaktion, Intonation und Sprachrichtigkeit. Ein Aufgabentyp war Interaktionsaufgaben, weil der Schwerpunkt dieser Arbeit auf den Konversationsfähigkeiten lag. Die weiteren Kategorien, Aussprache, Intonation und Sprachrichtigkeit, wurden auf der Grundlage ausgewählt, welche Aufgabentypen in den Lehrbüchern am häufigsten vorkommen. Die folgenden Tabellen zeigen, wie viele mündliche Aufgaben für jede Kategorie in den untersuchten Lehrbüchern für die beiden Lehrwerkreihen enthalten sind. Die Tabelle zeigt die Anzahl der mündlichen Aufgaben von jeder Kategorie im Verhältnis zur Gesamtzahl der mündlichen Aufgaben von der

Lehrwerkreihe. Darüber hinaus wird der prozentuale Anteil aus allen Kategorien angezeigt. Zunächst wird die Anzahl der Kategorien in *Los Geht's! 1–2* betrachtet.

Tabelle 8. Anzahl der mündlichen Übungen in den vier Kategorien in *Los Geht's! 1–2*

Die Kategorie	Die Anzahl der Kategorie	Der prozentuale Anteil
Aussprache	143/255	56%
Interaktion	43/255	17%
Intonation	0/255	0%
Sprachrichtigkeit	69/255	27%

Eine weitere Tabelle zeigt die Anzahl der Kategorien in *Licht an! 1–3*, und es sieht so aus:

Tabelle 9. Anzahl der mündlichen Übungen in den vier Kategorien in *Licht an! 1–3*

Die Kategorie	Die Anzahl der Kategorie	Der prozentuale Anteil
Aussprache	79/255	31%
Interaktion	95/255	37%
Intonation	2/255	0,8%
Sprachrichtigkeit	79/255	31%

Wie aus den Tabellen hervorgeht, gibt es in den *Los Geht's! 1–2* -Büchern deutlich mehr Ausspracheaufgaben als Aufgaben in anderen Kategorien. Wie Lehrperson A im Interview erklärte, müssen die Lernenden zuerst den Wortschatz lernen, bevor sie Aufgaben, die spontanen Sprachkenntnisse entwickeln, erledigen können. Die Ergebnisse zeigen, dass es erst in der oberen Stufe deutlich mehr Interaktionsaufgaben in den *Licht an! 1–3* -Büchern gibt, da die Lernenden dort auch über bessere Sprachkompetenzen verfügen und somit besser auf Interaktionsaufgaben vorbereitet sind. Außerdem sind die Aufgaben in den *Licht an!* -Büchern über alle Kategorien hinweg, außer der Intonation, gleichmäßiger verteilt.

Wie aus den Tabellen hervorgeht, gibt es nur zwei Intonationsaufgaben in den Lehrwerkreihen. Wie in Unterkapitel 2.3 erklärt wurde, gehören zur deutschen Intonation z. B. Satzbetonung, Satzbau, Sprechrhythmus und Sprechmelodie. Die Intonation spielt beim Sprechen eine wichtige Rolle, weil wenn beispielsweise die Wörter nicht richtig betont werden, kann es schwierig sein, das Gesagte zu verstehen. Ein Kritikpunkt zu den in dieser Masterarbeit untersuchten Lehrbüchern besteht darin, dass die Lehrwerkreihen nur zwei mündliche Aufgaben enthalten, die verschiedene Formen der Intonation vermitteln.

Der Unterricht kann sich jedoch nicht nur auf die mündliche Sprachkompetenz konzentrieren, sondern umfasst auch Schreiben, Lesen und Grammatik. Wie in Unterkapitel 2.1 erklärt wurde, besteht die Herausforderung darin, dass für mündliche Aufgaben nicht immer ausreichend Zeit bleibt, da deren Bearbeitung Zeit in Anspruch nimmt und die Zeit während des Unterrichts begrenzt ist. Allerdings muss auch die Grammatik geübt werden, um in den Kommunikationssituationen verstanden zu werden. Wie aus den Tabellen 8 und 9 hervorgeht, enthalten die beiden Lehrwerkreihen fast ebenso viele Aufgaben für Sprachrichtigkeit, deren Schwerpunkt auf dem Erlernen grammatischer Regeln in der mündlichen Kommunikation liegt.

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, zeigen die Ergebnisse, dass es in den untersuchten Lehrbüchern vielseitig mündliche Aufgaben in den Kategorien Aussprache, Interaktion und Sprachrichtigkeit gibt. Die Aufgaben sind sinnvoll nach den Sprachkenntnissen der Lernenden aufgeteilt, so dass in der unteren Stufe mehr Wert auf die Ausspracheaufgaben und damit auf viele Wortschätze erlernt wird. In der unteren Stufe gibt es auch einige Interaktionsaufgaben, allerdings haben die Lernenden bei diesen Aufgaben immer Hilfsörter und -Sätze als Unterstützung, deren Wichtigkeit auch von Lehrperson A im Interview thematisiert wurde. In der oberen Stufe steigt der Anteil der Interaktionsaufgaben, weil die Lernenden auch auf die Bearbeitung von Interaktionsaufgaben vorbereitet sind. Auch in der oberen Stufe¹⁰ benötigen die Lernenden Hilfsörter und -Sätze als Unterstützung, aber wie Lehrperson B im Interview erklärte, ist deren Anzahl in der achten und neunten Klasse deutlich reduziert. Die Ergebnisse zeigen, dass alle Aufgaben aus den unterschiedlichen Kategorien auf ihre Weise die spontane Sprachkompetenz der Lernenden fördern, da alle Kompetenzen aus den unterschiedlichen Aufgabentypen benötigt werden, um spontan sprechen zu können. Durch mündliche Aufgaben kann auch die Grammatik geübt werden, aber der spontane Sprachgebrauch wird dabei nicht vollständig entwickelt, da der Schwerpunkt auf verschiedenen

¹⁰ Klassen 7–9

Grammatikregeln liegt. Auf diese Weise erwerben die Lernenden wichtige Fähigkeiten, um die Sprache auch in spontanen Kommunikationssituationen richtig anwenden zu können. Die Grammatik muss beim Sprechen nicht völlig fehlerfrei sein, um verstanden zu werden. Mit einer guten Aussprache kann man einen besseren Eindruck hinterlassen, obwohl man Grammatik nicht gut kennt.

Um die dritte Forschungsfrage zu beantworten, wurde in der vorliegenden Arbeit darüber hinaus erledigt, die Ansichten der Lehrenden zu den mündlichen Aufgaben in den untersuchten Lehrbüchern zu erläutern. Wie in Unterkapitel 5.2 erklärt wurde, wurden zwei Deutschlehrpersonen einer Grundschule in Tampere für diese Masterarbeit interviewt. Eine der Lehrpersonen arbeitet sowohl in der unteren als auch in der oberen Stufe und die andere ausschließlich in der oberen Stufe. Wie aus der Arbeit hervorgeht, waren beide interviewten Lehrpersonen hinsichtlich der beiden Lehrbuchreihen zufrieden. Die *Licht an! 1–3* -Bücher wurden von den Lehrpersonen dafür kritisiert, dass die mündlichen Aufgaben teilweise zu langweilig sind. Die Ergebnisse zeigen, dass spontane Sprachkenntnisse nicht durch einfaches Erledigen von Aufgaben erworben werden können, sondern dass es mehr Interaktionssaufgaben und Zeit benötigen würde, um diese zu erledigen. Beide Lehrpersonen sind auch der Meinung, dass die mündlichen Aufgaben in den Lehrbuchreihen vielfältig sind, und dass die Aufgaben die Entwicklung spontaner Sprachkompetenzen unterstützen. Die Herausforderung besteht jedoch darin, dass das Erlernen spontaner Sprachkenntnisse mehr Zeit in Anspruch nehmen würde, als die Unterrichtsstunden bieten können. Aus den Ergebnissen geht auch hervor, dass beide interviewten Lehrpersonen schon die lange Arbeitserfahrung haben, was der Grund dafür ist, dass beide bereits viele eigene Aufgaben außerhalb des Lehrwerks vorbereitet haben. Besonders erfindet die Lehrperson B solche mündlichen Aufgaben, die die Spontaneität der Lernenden entwickeln. Das Ziel dieser Aufgaben ist, dass die Lernenden lernen, flüssiger mit Deutschen zu kommunizieren. Dabei geht es darum, die eigene Meinung zu äußern und zu begründen sowie aktiv auf die Antworten des Gesprächspartners zu reagieren.

In der vorliegenden Masterarbeit wurde nicht untersucht, welche Aufgaben die interviewten Lehrpersonen konkret außerhalb des Lehrwerks erfunden hatten, da der Schwerpunkt der Ansichten der Lehrpersonen auf den mündlichen Aufgaben in den untersuchten Lehrbüchern lag und daher nur kurz nachgefragt wurde, ob sie auch eigene Aufgaben erfunden hatten. In zukünftigen Forschungen wäre es interessant, mehr über dieses Thema zu erfahren. Deshalb könnten zukünftige Forschungen zum Thema dadurch erweitert werden, dass Lehrpersonen

dazu interviewt werden, wie die von ihnen außerhalb des Lehrwerks selbst erfundenen Aufgaben konkret aussehen. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden nur zwei Lehrpersonen interviewt und weil die Lehrperson A sowohl in der unteren als auch oberen Stufe arbeitet und Lehrperson B ausschließlich in der oberen Stufe, waren die Ansichten zu mündlichen Aufgaben der unteren Stufe der untersuchten Lehrwerkreihen etwas eingeschränkt. Weil der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit mehr auf den untersuchten Lehrbüchern war, könnten zukünftige Forschungen die Ansichten der Lehrenden noch stärker untersuchen und das Material neben Tampere auf andere Städte in Finnland ausweiten.

LITERATURVERZEICHNIS

Primäre Literatur

- Ackermann, Manuel & Hertell, Heidi & Pessi, Pia (2020): *Licht an! 1*. 1.–3. Aufl. Sanoma Pro Oy, Helsinki.
- Ackermann, Manuel & Hertell, Heidi & Pessi, Pia (2021): *Licht an! 2*. 1.–3. Aufl. Sanoma Pro Oy, Helsinki.
- Ackermann, Manuel & Hertell, Heidi & Pessi, Pia (2021): *Licht an! 3*. 1. Aufl. Sanoma Pro Oy, Helsinki.
- Kanervo, Pauliina & Linderoos, Petra & Mäkinen, Päivi (2019): *Los geht's! 1*. 1. Aufl. Sanoma Pro Oy, Helsinki.
- Kanervo, Pauliina & Linderoos, Petra & Mäkinen, Päivi (2020): *Los geht's! 2*. 1. Aufl. Sanoma Pro Oy, Helsinki.

Sekundäre Literatur

- Aguado, Karin (2021): *Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit*. In Claus Altmayer u.a. (Hg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 256-264
- Alho, Olli (2002): *Finnische Sitten und Bräuche*. Lernen Sie die Finnen, ihre Etikette und Kultur in unserem eingehenden Leitfaden kennen. ThisisFINLAND.fi [online] <https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/finnische-sitten-und-brauche/> [29.3.2025]
- Becker-Mrotzek, Michael (2012): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (2., korr. Aufl.). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bärlund, Pia (2010): *Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 1(6). [online] <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2010/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla>
- DeutschAkademie (2025a): *Deutsche Grammatik im Überblick*. DeutschAkademie GmbH. [online] <https://www.deutschakademie.de/deutsche-grammatik/> [31.3.2025]
- DeutschAkademie (2025b): *Deutsche Zungenbrecher Challenge - unmöglich zu schaffen*. DeutschAkademie GmbH. [online] <https://www.deutschakademie.de/blog/deutsche-zungenbrecher/> [31.3.2025]
- Deutsch-Finnische Handelskammer (2024): *Länderinformationen – Finnland*. [online] <https://ahkfinnland.de/infothek/informationen-zu-finnland> [1.4.2025]

- Dubs, Rolf (2009): *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. 2. Aufl. Stuttgart: Steiner.
- Duden o. J.: Stichwort: *Zungenbrecher, der*. [online]
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Zungenbrecher> [15.8.2024]
- Duden o. J.: Stichwort: *Sprachrichtigkeit, die*. [online]
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachrichtigkeit> [15.8.2024]
- Hall, Christopher & Natunen, Martina & Freihoff, Roland & Fuchs, Bertold (2005): *Deutsche Aussprachelehre*. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. 2., überarbeitete Auflage (2.). Finn Lectura.
- Heikkilä, Anni (2018): *Zur Berücksichtigung mündlicher Kommunikation im Grammatikunterricht*. Eine exemplarische Lehrwerkanalyse und eine exemplarische Fallstudie in einer finnischen gymnasialen Oberstufe. [online]
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/104716/1544030474.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [10.3.2024]
- Heringer, Hans Jürgen (2014): *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2022): *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 4., aktual. und ergänzte Aufl. Berlin: Schmidt.
- Hüttmann, Benedikt Große (2025): *Sprachprüfung*. Die Beurteilung mündlicher Leistungen. Soest: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule. [online]
<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachpruefung-im-herkunftssprachlichen-unterricht/sprachpruefung/muendliche-leistungen/> [29.3.2025]
- Hyvärinen, Matti & Suoninen, Eero & Vuori, Jaana (2021): *Haastattelu*. In: Jaana Vuori (Hg.): *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [online]
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelu/> [10.2.2025]
- Maijala, Minna (2007): *Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: *Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34/6/2007, S. 543–561.
- Michalsky, Jan (2017): *Frageintonation im Deutschen: zur intonatorischen markierung von interrogativität und fragehaltigkeit*. Berlin, [Germany]; De Gruyter.
- Opetushallitus (2014): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy. [online]
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [10.3.2024]

- Opetushallitus (2016): *Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait*. Espoo: [online] https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/160268_das_finnische_bildungswesen_im_kurzportrait.pdf [8.3.2024]
- Opetushallitus (2019a): *Faktaa Express 1A – Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan?* [online] https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa-express-1a_2019.pdf [8.3.2024]
- Opetushallitus (2019b): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki: [online] https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf [8.3.2024]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017): *Suomen koulutusjärjestelmä*. [online] <https://okm.fi/koulutusjarjestelma> [8.3.2024]
- Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (2014): *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, Anu & Juuti, Pauli & Aaltio, Iris (2020): *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Reeg, Ulrike & Gallo, Pasquale & Moraldo, Sandro M. (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Waxmann Verlag.
- Reinhard, Fiehler (2009): *Mündliche Kommunikation*. Erschienen in: *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. - Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009. S. 25-51. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 3) [online] https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4644/file/Fiehler_Muendliche_Kommunikation_2009.pdf [29.3.2025]
- Sanoma Pro Oy. (2024a): *Los geht's!* 1. [online] <https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/alakoulu/saksa/los-geht-s/bu580498-los-geht-s-1.html>
- Sanoma Pro Oy. (2024b): *Licht an!* 1. [online] <https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/ylakoulu/saksa/licht-an/bu588992-licht-an-1.html>
- Stipa, Günter & Katara, Pekka. (1966): *Saksan kielen ääntäminen ja intonaatio*. 3. uus. p. Porvoo: WSOY.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Vilkka, Hanna (2007): *Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet*.

ANHÄNGE

Anhang 1: Interviewfragen

1. Mitä mieltä olet kirjasarjan *Los geht's! 1-2* suullisten tehtävien laadusta?
Was denkst du über die Qualität der mündlichen Aufgaben in der Lehrwerkreihe Los geht's! 1-2?
2. Mitä mieltä olet kirjasarjan *Licht an! 1-3* suullisten tehtävien laadusta?
Was denkst du über die Qualität der mündlichen Aufgaben in der Lehrwerkreihe Licht an!1-3?
3. Onko suulliset tehtävät näissä kirjasarjoissa monipuolisia?
Sind die mündlichen Aufgaben in diesen Lehrwerkreihen vielseitig?
4. Onko kirjasarjoissa mielestäsi riittävästi keskustelutehtäviä?
Findest du, dass es in den Lehrwerkreihen genügend Interaktionsaufgaben gibt?
5. Kehittävätkö suulliset tehtävät mielestäsi oppilaiden spontaania kielenkäyttötaitoa?
Jos kyllä, miten? Jos ei, miten tehtäviä voisi kehittää paremmaksi?
Glaubst du, dass die mündlichen Aufgaben die spontanen Sprachkenntnisse der Schüler entwickeln? Wenn ja, wie? Wenn nicht, wie könnten die Aufgaben verbessert werden?
6. Valmisteletko itse suullisia tehtäviä oppikirjojen ulkopuolelta ja jos kyllä, niin millaisia tehtäviä?
Bereitest du selbst mündliche Aufgaben außerhalb der Lehrbücher vor und wenn ja, welche Art von Aufgaben?
7. Kuinka paljon aikaa tehtävien valmistelu vie?
Wie viel Zeit nimmt die Vorbereitung der Aufgaben in Anspruch?

Anhang 2: Datenschutzerklärung

Opinnäytetutkimuksen tietosuojailmoitus EU:n yleinen tietosuoja-asetus (2016/679), art. 12–14

Rekisterin nimi	MÜNDLICHE ÜBUNGEN IM FINNISCHEN DAF-GRUNDSCHULUNTERRICHT Eine Bestandsaufnahme anhand einer Lehrwerkanalyse und Lehrendeninterviews
Päiväys	23.5.2024
Rekisterinpitäjä(t)	
Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö	
Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste	<p>Henkilötietojasi käsitellään suullisten tehtävien saksa vieraana kielenä - opetuksen tarkasteluun liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Tutkimuksessa halutaan selvittää, kuinka paljon suullisia tehtäviä A1-saksan oppikirjat suomalaisen peruskoulun ala- ja yläkoulussa tarjoavat sekä tukevatko tehtävät oppilaiden spontaanin kielitaidon kehittymistä. Haastatteluiden avulla halutaan saada selville, mitä mieltä saksan kielen opettajat ovat suullisten tehtävien laadusta sekä monipuolisuudesta A1-saksan opetuksessa sekä luovatko opettajat itse materiaalia suullisia tehtäviä varten oppikirjojen ulkopuolelta ja kuinka paljon aikaa se vie.</p> <p>Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> suostumus. EU:n yleinen tietosuoja-asetus 6 artikla 1.a-kohta. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.</p>
Henkilötietojen säilytysaika	<p>Henkilötietoja säilytetään, kunnes opinnäytetyö on hyväksytty.</p> <p>Opinnäytteen/opinnäytteiden valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhotaan.</p>

Opinnäytetutkimuksen tietosuojailmoitus
EU:n yleinen tietosuoja-asetus (2016/679), art. 12–14

	Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.
Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet	<p>Kuvaus rekisterissä käsiteltävistä henkilötietotyypeistä:</p> <p>Aineisto kerätään haastattelemalla. Haastattelussa selvitetään tutkittavien mielipidettä suullisten tehtävien laadusta ja monipuolisuudesta A1-saksan opetuksessa Suomessa. Lisäksi tutkittavilta tiedustellaan, luovatko he itse materiaalia suullisia tehtäviä varten myös oppikirjojen ulkopuolelta ja kuinka paljon aikaa materiaalien luominen vie.</p> <p>Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään haastattelemalla.</p>
Henkilötietojen vastaanottajat	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
Rekisterin suojauksen periaatteet	<p>Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasalla sekä kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella. Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot.</p> <p>Haastattelutiedosto on vain rekisterinpitäjän hallussa suojattuna ja salattuna tietokoneella käyttäjätunnuksen, salasanan sekä kaksivaiheisen tunnistuksen takana. Tietoja ei siirretä kenenkään muun tietokoneelle.</p>
Rekisteröidyn oikeudet	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.
Oikeus valittaa viranomaiselle	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi / sähköposti: tietosuoja@om.fi

