

Konstruktivismus in Aufgaben zu vier sprachlichen Fertigkeiten. Eine Fallstudie zum Lehrwerk Echt! 1

Emma Tiilikainen
Universität Tampere
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Pro-Gradu-Arbeit
Dezember 2010

Tampereen yliopisto
Saksan kieli ja kulttuuri
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

TIILIKAINEN, EMMA: Konstruktivismus in Aufgaben zu vier sprachlichen Fertigkeiten.
Eine Fallstudie zum Lehrwerk Echt! 1

Pro gradu -tutkielma, 62 sivua + 15 liitesivua
Syksy 2010

Oheisessa tutkielmassa tarkastellaan saksan opetuksessa käytettäviä harjoituksia. Tutkimusmateriaalina käytetään A1-saksan lukijoille suunnattua oppikirjaa Echt! 1 ja erityisesti sen kielen neljää osa-aluetta (puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen, kuuntelu) koskevia tehtäviä. Tutkimuksessa on pyritty analysoimaan, missä määrin harjoitukset toteuttavat vallalla olevaa oppimissuuntausta, konstruktivismia.

Tutkielman teoreettisessa osassa luodaan lyhyt katsaus konstruktivismiin yleisellä tasolla ja esitellään didaktisen konstruktivismin perusperiaatteet ja niiden esiintyminen tämänhetkisessä opetussuunnitelmien perusteissa. Tämän jälkeen määritellään termit harjoitus ja tehtävä ja pohditaan niiden eroja. Teoriaosassa syvennyttään erityisesti konstruktivistisille harjoituksille tyypillisiin piirteisiin, kuten ennakkotietojen aktivointiin, ongelmalähtöisyyteen, luovuuteen, motivoivuuteen ja kooperatiiviseen oppimiseen. Lisäksi käsitellään myös kielen neljä osa-aluetta ja annetaan esimerkki siitä, miten harjoituksia voidaan luokitella kyseisiä osa-alueita hyväksikäyttäen. Lopuksi kootaan vielä lyhyesti konstruktivismin pääperiaatteet, joiden pohjalta analyysi suoritetaan.

Tutkielman empiirisessä osassa Echt!1-tehtäväkirjan harjoitukset luokitellaan sen mukaan, mitä kielen osa-aluetta ne harjoittavat ensisijaisesti ja toiseksi, miten kyseistä taitoa harjoitetaan. Tämän jaottelun pohjalta saadaan selville tälle kirjalle tyypillisimmät harjoitukset, jotka analysoidaan. Itse analyysissa jokaisen tehtävän kohdalla pohditaan, miten se toteuttaa teoriaosassa esiteltyjä konstruktivistiselle harjoitukselle tyypillisiä piirteitä. Lisäksi annetaan parannusehdotuksia, miten harjoitukset voisivat toteuttaa konstruktivismia vielä paremmin.

Analyyysin pohjalta voidaan todeta, että Echt! 1 -harjoituskirjan tehtävät toteuttavat pitkälti konstruktivistisia periaatteita. Noin puolessa analysoiduista harjoituksista aktivoidaan oppilaan ennakkotiedot opittavasta asiasta. Useimmat harjoitukset ovat ongelmalähtöisiä ja luovuutta edistäviä ja toteuttavat näin konstruktivismia. Analysoiduista 12 tehtävästä kahdeksan todettiin motivoiviksi. Kooperatiivista oppimista tapahtuu n. puolessa harjoituksista.

Avainsanat: Konstruktivismi, harjoitus, oppikirja, kielen neljä osa-aluetta

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Zum Konstruktivismus.....	2
2.1	Grundzüge des didaktischen Konstruktivismus	2
2.2	Konstruktivismus im finnischen Lehrplan	6
3	Üben, Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht	7
4	Charakteristika der konstruktivistischen Aufgaben	9
4.1	Vorwissenaktivierung.....	11
4.2	Problemlösungscharakter und Kreativität	12
4.3	Motivation	13
4.4	Kooperatives Lernen	14
5	Sprachliche Fertigkeiten	15
5.1	Lesen	17
5.2	Schreiben.....	18
5.3	Hören.....	19
5.4	Sprechen.....	20
6	Übungen zu sprachlichen Fertigkeiten.....	21
6.1	Übungen zum Lesen.....	22
6.2	Übungen zum Schreiben	23
6.3	Übungen zum Hören	24
6.4	Übungen zum Sprechen	25
7	Zu den Begriffen Lehrwerk und Lehrwerkanalyse	26
8	Kriterien für die Analyse der Aufgaben.....	27
9	Empirische Untersuchung	28
9.1	Ziel und Methode	28

9.2	Material	30
9.2.1	Allgemeines zum Lehrwerk Echt! 1 aus konstruktivistischer Sicht	30
9.2.2	Konstruktivistische Züge im Lehrerhandbuch von Echt! 1	31
9.3	Analyse der Aufgaben	32
9.3.1	Aufgaben zum Sprechen	33
9.3.2	Aufgaben zum Hören	40
9.3.3	Aufgaben zum Schreiben	45
9.3.4	Aufgaben zum Lesen	50
9.4	Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse.....	55
10	Schlusswort	58
	Literaturverzeichnis	60
	Anhang 1: Die Klassifizierung der Aufgaben im Lehrwerk Echt! 1	63
	Anhang 2: Die analysierten Aufgaben des Übungsbuches Echt! 1	66

1 Einleitung

Ein Lerner macht in seiner Schulzeit Hunderte oder sogar Tausende von Aufgaben, deswegen kann man ihre Rolle beim Fremdsprachenerwerb nicht unterschätzen. Die Aufgaben haben sich mit den Zeiten verändert. Die verschiedenen Aufgabentypen und Unterrichtsmethoden hängen von der jeweils herrschenden Lerntheorie ab. Sowohl Aufgaben, Lehrwerke als auch der ganze Unterricht reflektieren immer eine bestimmte Lerntheorie. Meistens kann man im Unterricht Merkmale von vielen verschiedenen Lerntheorien bemerken; selten wird eine Theorie völlig rein praktiziert. Im finnischen überregionalen Lehrplan werden viele konstruktivistische Züge angegeben, aber es wird nicht direkt genannt, dass der Lehrplan konstruktivistisch wäre. Im Lehrplan als auch im Konstruktivismus wird unter anderem betont, dass das neue Wissen mit dem alten kombiniert wird und dass die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden berücksichtigt werden sollen. Im konstruktivistischen Unterricht steht der Lerner im Mittelpunkt und darum werden dort auch lernerorientierte Unterrichtsmethoden und Aufgaben benutzt.

Ein Grund dafür, dass ich die Verwirklichung konstruktivistischer Züge in Aufgaben untersuchen will, basiert gerade darauf, dass der finnische überregionale Lehrplan an vielen Stellen auf den Konstruktivismus hinweist, obwohl er sich nicht explizit zum Konstruktivismus bekennt. Deswegen will ich herausfinden, wie die konstruktivistischen Züge sich in der Praxis in Aufgaben eines Lehrwerkes erfüllen. In der vorliegenden Untersuchung betrachte ich also solche Aspekte, die jeder Lehrer berücksichtigen sollte, wenn er Lehrwerke oder passende Aufgaben auswählt.

In der vorliegenden Pro-Gradu-Arbeit wird untersucht, inwiefern sich die konstruktivistische Lerntheorie in den Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts verwirklicht. Um dies herauszufinden, wird im empirischen Teil dieser Arbeit eine Lehrwerkanalyse in Bezug auf Aufgaben vorgenommen. In der Lehrwerkanalyse wird die Verwirklichung konstruktivistischer Prinzipien in den Aufgaben des Lehrwerkes *Echt!* 1 untersucht. Als konstruktivistische Prinzipien werden in dieser Arbeit Vorwissenaktivierung, Problemlösungscharakter, Kreativität, Motivierung und kooperatives Lernen betrachtet.

Die vorliegende Pro-Gradu-Arbeit besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil werden die relevanten theoretischen Ansätze dargestellt, wonach im zweiten Teil die empirische Untersuchung behandelt wird. Im zweiten Hauptkapitel werden Konstruktivismus und die konstruktivistischen Züge des finnischen überregionalen Lehrplans dargestellt. Der Schwerpunkt liegt in den Grundzügen des didaktischen Konstruktivismus, weil sie wesentlich für die Analyse sind. In zweitem Kapitel wird hauptsächlich auf Anna-Inkeri Hentunens (2002) Dissertation *„Zur praktischen Umsetzung*

konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht.“ bezogen. Danach werden im dritten Hauptkapitel die Begriffe Üben, Übung und Aufgabe besprochen und definiert. Das vierte Hauptkapitel konzentriert sich auf die Charakteristika der konstruktivistischen Aufgaben, nämlich auf Problemlösungscharakter, Kreativität, Motivation und kooperatives Lernen. Diese Charakteristika bilden den Grundstein für die vorliegende Analyse der Aufgaben. Weil die Aufgaben im empirischen Teil je nach Fertigkeiten eingeteilt werden, werden auch im Theorieteil und zwar im fünften Hauptkapitel die vier sprachlichen Fertigkeiten kurz präsentiert. Das sechste Hauptkapitel beschäftigt sich mit einer Übungstypologie zu den sprachlichen Fertigkeiten. Im siebten Hauptkapitel wird kurz auf die Begriffe Lehrwerk und Lehrwerkanalyse eingegangen. Im achten Hauptkapitel werden die Kriterien für die Analyse der Aufgaben noch aufgelistet und erklärt. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird die empirische Untersuchung vorgestellt, die auf den oben genannten theoretischen Grundlagen basiert. Zuerst wird im neunten Kapitel das Ziel und die Methode der Untersuchung erklärt und das Untersuchungsmaterial präsentiert. Danach folgt die Analyse der Aufgaben im Lehrwerk *Echt!* 1. Zuletzt werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und ausgewertet.

2 Zum Konstruktivismus

Der Begriff ‚Konstruktivismus‘ ist nicht einfach zu definieren, weil er u.a. in Literatur, Psychologie, Philosophie, Medizin, Biologie, Sprachwissenschaft, Wirtschaft, Mathematik und Logik vorkommt (Hentunen 2002, 2–3). Der Begriff ist sehr vielseitig und die Definition hängt davon ab, in welchem Kontext Konstruktivismus behandelt wird. Die Unklarheit des Begriffs ‚Konstruktivismus‘ lässt sich gut mit Hentunens (2002, 6) Worten zusammenfassen: „Zwei gleiche Ansichten über den Konstruktivismus gibt es nämlich nicht.“ In der vorliegenden Arbeit wird der Konstruktivismus aus der didaktischen Sicht betrachtet und deswegen wird nicht genauer auf die vielen möglichen Definitionen anderer Wissenschaftszweige eingegangen.

2.1 Grundzüge des didaktischen Konstruktivismus

In diesem Kapitel wird der didaktische Konstruktivismus im Allgemeinen dargestellt. Die Präsentation soll als Hintergrund für die Untersuchung zu fungieren. In diesem Zusammenhang werden unter anderem folgende Fragen kurz behandelt: Was bedeutet Lernen aus konstruktivistischer Sicht? Was für Rollen spielen der Lehrer, der Lerner, Lernumgebungen, Lehrmaterialien und Fehler im konstruktivistischen Unterricht?

Weil die Gesellschaft, das Denken und die Ziele des Unterrichts sich verändern, müssen auch die Lerntheorien und -methoden ihnen folgen. Darum müssen die Lehrer ihre Arbeit kritisch betrachten und bereit sein, neue Ideen in ihrem Unterricht anzuwenden. Der Konstruktivismus ist keine einheitliche Lerntheorie, sondern er ist offen gegenüber neuen Ideen und kombiniert mehrere Methoden, weil die Lerner dadurch bessere Möglichkeiten haben, durch ihre persönlichen Wissensaufbau effektiv zu lernen. Hentunen (2002, 33) benutzt den Begriff Methodenpluralismus und meint damit, dass im konstruktivistischen Lernprozess verschiedene - auch traditionelle - Lernstrategien, wie z.B. behavioristische Arbeitsmethoden, verwendet werden können. Wenn der Methodenpluralismus dadurch verwirklicht wird, dass alle Sinneskanäle im Unterricht berücksichtigt werden, bekommen verschiedene Lernertypen, wie z.B. visuelle, auditive und kinästhetische, bessere Möglichkeiten, Neues zu lernen. (Hentunen 2004, 14.) Der Konstruktivismus kann auch als ein „Regenschirmbegriff“ gesehen werden, weil unter ihm viele Lernmethoden realisiert werden können (Elomaa 2009, 26).

In der Schule haben die Lehrer traditionell deklaratives Wissen¹ (Kennen) vermittelt, aber im Konstruktivismus spielt das prozedurale Wissen² (Können) eine große Rolle (Hentunen 2002, 19). Das heißt, dass man sich im konstruktivistischen Unterricht mehr darauf konzentriert, wie das Wissen behandelt und wie damit umgegangen wird und nicht darauf, dass der Lerner etwas auswendig kennt. (Hentunen 2004, 9–10.) Die konstruktivistische Weise, mit dem Wissen umzugehen, gibt den Lernern gute Möglichkeiten, in der Zeit der Informationsflut zurechtzukommen, wenn die Lerner schon in der Schule lernen, wichtiges Wissen vom irrelevanten zu unterscheiden, Informationen zu interpretieren und ihre Lösungen zu begründen.

Das konstruktivistische Lernen findet dadurch statt, dass das alte Wissen (Vorwissen) aktiviert und mit den neuen Informationen kombiniert und verglichen wird (Hentunen 2004, 6). Das Vorwissen des Lerners legt immer den Grundstein für neues Wissen. Wenn der Lerner gute Vorkenntnisse über den neuen Lerngegenstand hat, hat er gute Voraussetzungen, viel Neues zu lernen. Weil das Vorwissen eine wichtige Rolle beim Lernen spielt, sollte es immer vor dem eigentlichen Unterricht aktiviert werden. Das Lernen und das daraus folgende Wissen hängen deswegen immer davon ab, wie viel Vorwissen der Lerner zum Lerngegenstand hat und wie effektiv er seine Vorkenntnisse verwenden kann. Der Lerner ist niemals eine Tabula rasa, sondern er hat immer Erfahrungen,

¹ Das deklarative Wissen (Wissen, dass..) ist Faktenwissen, mit dem man etwas versprachlichen oder beschreiben kann (Hentunen 2004, 52).

² Das prozedurale Können (Wissen, wie..) ist praktisches Wissen, das meistens automatisiert ist und unbewusst benutzt wird (Hentunen 2004, 52).

Fakten, Meinungen oder Vorurteile, die seine Gedanken lenken, ihn motivieren oder ihm bei der Wissenskonstruktion helfen.

Lehrer und Lerner bekommen neue Rollen in der konstruktivistischen Lerntheorie. Während der Lerner das Wissen selbst schafft, bearbeitet und konstruiert, ist der Lehrer Unterstützer, Berater und Anspörner, der eine möglichst gute Lernumgebung schafft (Hentunen 2002, 37; Kristiansen 1998, 24). Weil die Lerner in ihren Hintergründen und Vorwissen immer verschieden sind, ist klar, dass jeder Lerner einen individuellen Lernprozess mit variierendem Lernresultat durchmacht, selbst wenn alle denselben Lehrer haben (Hentunen 2004, 6). Der Lehrer steht immer mit seinen Fachkenntnissen zur Verfügung, aber trotzdem ist er nicht der Einzige, der das Wissen besitzt und es weitervermittelt. Der konstruktivistischen Lerntheorie zufolge kann der Lehrer nicht bestimmen, wie viel oder wie gut die Klasse lernt (Hentunen 2004, 8). Er kann sie nur lenken und versuchen, die richtige Richtung beim Lernen einzuhalten. Der Lehrer muss akzeptieren, dass die Lernresultate nicht nur von ihm abhängen. Das Lernen und die Entstehung von neuen Wissenskonstrukten setzen voraus, dass der Lerner zur Zusammenarbeit fähig, interessiert und zum Lernen bereit ist.

Sowohl der Lehrer als auch der Lerner beurteilen das Lernen. Der Lehrer als Experte sollte positives Feedback geben, um eine positive Atmosphäre zu schaffen, die Lerner anzuspornen und zu motivieren, aber auch negatives Feedback mit Verbesserungsvorschlägen ist wichtig für die Entwicklung des Lerners. Der Lerner sollte sich selbst die ganze Zeit evaluieren und überlegen, was er besser tun könnte. In der konstruktivistischen Didaktik werden die metakognitiven Fähigkeiten betont: der Lerner sollte berücksichtigen, wie er lernt und das Lernen plant, was für Lernstrategien am besten für ihn sind. (Hentunen 2004, 7; Kristiansen 1998, 24.)

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass die Lerner an jeder Phase des Unterrichts aktiv teilnehmen sollten, um möglichst motiviert zum Lernen zu sein. Die Teilnahme der Lerner am Unterricht fängt schon bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts an (Hentunen 2002, 40). Damit dies gelingen kann, muss das Verhältnis zwischen dem Lehrer und dem Lerner vertraulich sein. Obwohl im Konstruktivismus dem Lerner viel Verantwortung gegeben wird, brauchen die Lerner trotzdem den Lehrer.

Weil der Lerner nicht mehr ein passiver Empfänger des Unterrichts ist, muss er mehr von sich selbst geben, seine eigenen Meinungen äußern und verantwortlich für das Lernen werden. Die aktive Rolle des Lerners ist viel anspruchsvoller als die eines passiven Beobachters. Aktiv zu werden lohnt sich aber auch; am besten Fall lernen Lerner selbst lernen und erwarten nicht mehr, dass sie fertiges Wissen in der Schule vermittelt bekommen. Hentunen (2002, 192) hat die Meinungen der Lerner zum konstruktivistischen Unterricht untersucht, und nach ihrer Forschung

waren die Schüler zufrieden mit dem Lehrer, der konstruktivistisch unterrichtete. Sie waren der Meinung, dass sie genug Unterstützung vom Lehrer bekommen hatten.

Laut Hentunen (2002, 31) ist der Konstruktivismus eher eine „Inszenierung konstruktiver Lernumgebungen als [...] Unterrichtskunde oder Wissenschaft vom Lehren und Lernen.“ Die Lernumgebung, d.h. Schulgebäude, andere Räume und Lehrmaterialien, sollte möglichst motivierend sein und alle Sinne ansprechen. Die konstruktivistische Didaktik zieht die Gefühle und die Stimmung in Lernsituationen in Betracht. Weil variierende, neue Vorgehensweisen das Interesse wecken und die Lerner motivieren, ist es gut, dass der Lehrer die Unterrichtsstunden nicht immer ganz vorplant, sondern dass er Zeit für Fragen und spontanes Handeln der Lerner lässt. Wenn das Lernen noch auf echten Problemen und Sprachverwendungssituationen basiert, bekommt der Lerner das Gefühl, dass er die gelernten Kenntnisse auch im realen Leben braucht und dass sie deswegen wichtig sind. (Hentunen 2004, 6.) Variierende Lernmethoden, Überraschungen in den Unterrichtsstunden, Spiele und Dramen steigern das Interesse und Motivation der Lerner. Eine Abweichung ab und zu von der Routine kann auch die uninteressierten Lerner aufmuntern und zum Lernen motivieren. (Hentunen 2004, 27–28.)

Der Fremdsprachenunterricht hat sich immer stark an Lehrwerke angelehnt. Einerseits unterstützen das Lehrwerk und andere Lehrmaterialien den Unterricht und können die Arbeit des Lehrers erleichtern. Andererseits kann das fertige Material den Unterricht zu sehr begrenzen und dadurch die Motivation der Lerner verringern. Obwohl Lehrbuchautoren meistens Experten auf ihrem Gebiet sind, können sie nicht alle Bedürfnisse, Schwierigkeiten oder Interessen einzelner Lerngruppen und Lerner kennen. Sie können nur Beispiele und Vorschläge dafür geben, wie ein bestimmtes Thema behandelt werden könnte (Elomaa 2009, 30). Deswegen wird im Konstruktivismus unterstrichen, dass der Lehrer oder der Lerner selbst solche Aufgaben, Texte und Lernstrategien wählen muss, die für die Situation am passendsten sind. Der Lehrer muss bereit sein, das Material zu modifizieren, etwas auszulassen und in allem die Bedürfnisse der Lerner zu berücksichtigen. Es ist auch wichtig zu berücksichtigen, dass die Lehrwerke immer Kinder ihrer Zeit sind und dass sie auch mit der Zeit veralten. Wenn fertige Materialien benutzt werden, hat der Lehrer (oder der Lerner selbst, wenn es um ältere Lerner geht) immer die Verantwortung dafür, wie er sie benutzt oder möglicherweise bearbeitet. (Vgl. Hentunen 2004, 39.)

Nach dem Konstruktivismus sollten Lehrwerke möglichst authentisch sein. Traditionell haben Lehrwerke viele Texte, Bilder und Aufgaben enthalten, die nur für das Lehrwerk produziert worden sind und deren Zusammenhang mit echter Sprachverwendung schwach gewesen ist. Aus der Sicht des Konstruktivismus sollten aber echte, authentische zielsprachige Dokumente im Unterricht

bevorzugt, die Lerner auch selber z.B. im Internet oder in Zeitungen lesen oder hören können. (Hentunen 2004, 41–42).

Wenn man eine Sprache lernt, macht man immer Fehler. Im Konstruktivismus wird die Interimsprache und die möglichen Fehler oder Schwächen der Lerner als eine Möglichkeit gesehen, und sie sind deswegen wertvoll für die Entwicklung der Sprachkenntnisse des Lerners. Fehler können manchmal sogar lehrreicher sein als eine knappe richtige Antwort. (Hentunen 2004, 78.) Wenn die Fehlertoleranz in der Lernumgebung hoch genug ist, haben die Lerner auch nächstes Mal den Mut zu kommentieren oder einen Versuch zu machen. Die unvollständige Sprachbeherrschung, die Interimsprache, beweist, dass es im Sprachenlernen um komplizierte Problemlösungsprozesse geht. Wenn der Lerner versucht, mit anderen zu kommunizieren, geht er immer ein Risiko ein. Gleichzeitig hat er aber auch die Möglichkeit, Neues zu lernen. Alles Wissen veraltet mit der Zeit, wenn Forscher Neues entdecken und die alten Erkenntnisse ergänzen oder widerlegen. Nach dem Konstruktivismus weiß der Mensch nicht, was er nicht weiß. Auch deswegen sollte der Lehrer ziemlich tolerant gegenüber Fehler der Lerner sein – der Lehrer kann nicht alles wissen oder sein Wissen kann veraltet sein. (Vgl. Hentunen 2004, 79.)

2.2 Konstruktivismus im finnischen Lehrplan

Im neuesten finnischen Lehrplan (Internetquelle 1) wird u.a. angegeben, wie der Lehrer den Unterricht organisieren sollte, was Lernen ist und wie die Lernumgebung sein sollte. Es wird nicht explizit angegeben, welche Lerntheorie dem Lehrplan zugrunde liegt, aber wie auch Hentunen (2002, 26) feststellt, sind im Lehrplan viele Einzelheiten zu erkennen, die auf den Konstruktivismus hinweisen. Zunächst stelle ich die konstruktivistischen Züge des finnischen Lehrplans kurz vor.

Wie im Konstruktivismus die Wichtigkeit des individuellen Aufbaus von Wissen unterstrichen wird, wird auch im finnischen Lehrplan angegeben, dass das Lernen das Resultat der aktiven und zielbewussten Arbeit des Lerners ist, in der er die neue Information entgegennimmt, interpretiert und mit seinem Vorwissen vergleicht. Im finnischen Lehrplan wie auch im Konstruktivismus wird betont, dass das Lernen davon abhängig ist, was für Vorkenntnisse der Lerner hat, wie motiviert er ist und was für Lern- und Arbeitsmethoden er benutzt. Die Lerner sollten neues Wissen und Können erreichen und noch dazu gute Lern- und Arbeitsmethoden erwerben, die wichtig beim lebenslangen Lernen sind. (Internetquelle 1.)

Dem Lehrplan zufolge ist das Lernen ein individueller und gemeinschaftlicher Prozess mit Problemlösungscharakter, das sowohl alleine, in einer Gruppe als auch im Frontalunterricht stattfinden kann. Auf dieser Grundlage kann festgestellt werden, dass im Lehrplan solche

konstruktivistischen Züge vorkommen wie der Methodenpluralismus in Sozialformen und das Betonen der Probleme im Lernprozess.

Nach dem finnischen Lehrplan ist das Lernen immer situationsgebunden und deswegen sollte man auf eine vielseitige Lernumgebung achten, was auch im Konstruktivismus betont wird. Die Lernumgebung muss die Lernmotivation und Neugier des Lerners begünstigen. Es ist auch relevant, dass die Lernumgebung genug interessante Herausforderungen und Probleme bietet, die die Aktivität und Kreativität des Lerners begünstigen. Die Lernumgebung sollte den Lerner anspornen, eigene Lernziele zu setzen und sein eigenes Lernen zu beurteilen. Dem Lerner sollte die Möglichkeit dazu gegeben werden, die Lernumgebung selbst aufzubauen und entwickeln. Das Ziel ist, eine offene, ermutigende, ruhige und positive Lernumgebung und Atmosphäre zu schaffen, für die sowohl der Lehrer als auch die Lerner verantwortlich sind. (Internetquelle 1.)

Der Lehrer kann ziemlich frei in der finnischen Schule entscheiden, wie er unterrichtet und was für eine Theorie er in die Praxis umsetzt; seine Entscheidungen müssen nur in Übereinstimmung mit dem finnischen überregionalen Lehrplan und mit möglichen Lehrplänen der Stadt und der Schule sein. In der Praxis benutzen die Lehrer meistens gleichzeitig die besten Seiten mehrerer Theorien, die sie im Unterricht nützlich gefunden haben. Nach Hentunen (2004, 5) sind in der heutigen finnischen Schule vor allem die behavioristischen, kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien zu sehen. Weil der finnische Lehrplan eine sichtbare Betonung der konstruktivistischen Prinzipien enthält, sollten die Lehrer, Lehrwerke und der ganze Unterricht im Prinzip weitgehend den konstruktivistischen Grundprinzipien folgen. Deswegen werden auch in dieser Arbeit gerade die konstruktivistischen Prinzipien im Unterricht untersucht. Im Empirieteil werden Aufgaben des Lehrwerkes *Echt! 1* analysiert. Das Ziel der Analyse ist herauszufinden, ob die Aufgaben konstruktivistische Züge enthalten und somit mit dem überregionalen Lehrplan in Übereinstimmung sind.

3 Üben, Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel werden die Begriffe Üben, Übung und Aufgabe definiert, weil sie zentral für diese Arbeit sind. Leute gehen in die Schule, um z.B. lesen zu lernen. Sie nehmen Klavierunterricht, um spielen zu lernen oder treffen fremdsprachige Menschen, um eine Fremdsprache zu lernen. Diese Beispiele haben einen gemeinsamen Faktor: man muss üben, um etwas zu lernen. Es ist nützlich darauf zu achten, dass Üben nicht immer dasselbe bedeutet wie Übungen oder Aufgaben machen; üben kann man auch ohne Übungen, Aufgaben oder Übungsbücher. Traditionell hat man

gedacht, dass Üben meistens etwas mit der Schule zu tun hat, mit gewissen Übungen erfolgt und hauptsächlich alleine durchgeführt wird. Den Begriff Üben kann man aber nicht so eng betrachten, weil heute damit oft auch Gruppenarbeiten, Kommunikativität und neue Medien verbunden werden. Das Duden-Wörterbuch (2003, s.v. *Üben*) definiert den Begriff Üben u.a. folgendermaßen: „Etwas sehr oft [...] wiederholen, um es dadurch zu lernen. [...] Möglichst große Geschicklichkeit in etwas zu erwerben, sich in etwas geschickt zu machen, zu vervollkommen suchen.“ Die Definition im Duden macht es klar, dass Üben viel Arbeit mit Wiederholungen bedeutet. Diese Definition ist allerdings ziemlich behavioristisch und lässt den individuellen Entwicklungsprozess außer Betracht, der kennzeichnend für den Konstruktivismus ist. Nach dem behavioristischen Lernkonzept haben Übungen einen Wiederholungscharakter, so dass man so lange Übungen macht und wiederholt, bis man das Wissen beherrscht (Neuner/Piepho 1994, 5.) Ein gutes Beispiel dafür gibt auch Schwerdtfeger (1995, 223; zitiert nach Scherfer 2003, 281), indem er den Begriff Übung als „eine Handlung des Lernenden, in deren Verlauf er identische oder ähnliche Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben“ definiert. Das Wort Übung wird auch im Langenscheidt-Wörterbuch (2003, s.v. *Übung*) behavioristisch als „das Wiederholen gleicher oder ähnlicher Handlungen, damit man sie besser kann“ definiert. Im Konstruktivismus wird aber unterstrichen, dass man den Inhalt der Übung auch selbst verstehen muss, falls man etwas wirklich lernen will. In konstruktivistischen Übungen werden echte Probleme, eigenständiges Denken und Kreativität der Lerner statt des behavioristischen Wiederholens und Auswendiglernens betont. Nach Hentunen (2002, 17) muss der Lerner das neue Wissen in unterschiedlichen Kontexten durch Sich-Erinnern, Üben und Elaborieren mehrmals benutzen, damit er es verinnerlicht.

Beim Fremdsprachenlernen reicht nicht alleine das Wissen, man braucht auch das Können. Im Konstruktivismus wird gedacht, dass das Wissen sich ins Können dadurch verwandelt, dass die Lerner das neue Wissen mit ihrem Vorwissen verbinden und danach in die Praxis umsetzen. Wenn man eine Fremdsprache beherrschen will, müssen das Wissen und das Können gut zusammenspielen (Neuner/Piepho 1994, 5.) Das deklarative Wissen verwandelt sich ins prozedurale Können nicht automatisch, sondern man muss üben und die neue Kenntnisse durch individuelle Denkprozesse verinnerlichen, falls man etwas lernen will. Sorgfältig, sich mit Gedanken durchgeführten Übungen folgt normalerweise Automatisierung. Dies bedeutet, dass man z.B. eine Sprache beherrscht, obwohl man nicht die ganze Zeit an die Strukturen und Wörter der Sprache denkt; sie kommen einfach automatisch, fast so wie in der Muttersprache.

In der einschlägigen Literatur werden sowohl der Begriff Übung als auch Aufgabe erwähnt, wenn es um Üben im Fremdsprachenunterricht geht (Neuner/Piepho 1994, 4). Unter Übungen werden

solche Lernaktivitäten gemeint, die vor allem sprachliche Aspekte behandeln und die nach einer bestimmten Vorgehensweise durchgeführt werden. Oft wird nur eine bestimmte Struktur geübt, z.B. das Passiv oder der Imperativ; Übungen sind somit eindimensional. Gute Übungen sollten jedoch an einen authentischen Situationskontext gebunden sein und auf eine realitätsnahe Sprachverwendung vorbereiten. Sie ähneln damit Aufgaben, die „[...] pädagogische bzw. didaktische Arbeitsaufträge [sind,] die immer mehrdimensional – sprachlich, inhaltlich, pragmatisch, soziologisch, interkulturell – durchgeführt und deshalb häufig in mehreren Schritten realisiert werden.“ (Jenfu 1994, 15.) Der Begriff Aufgabe wird im Duden-Wörterbuch (2003, s.v. *Aufgabe*) u.a. als ein „dem Denken aufgegebenes Problem“ definiert. Aufgaben sind meistens thematisch umfassender als Übungen: in einer Aufgabe kann z.B. ein Text vielseitig (Fragen oder Übungen zum Wortschatz, zur Grammatik, zum Leseverstehen) bearbeitet werden, während man sich in einer Übung z.B. nur mit dem Wortschatz beschäftigt. Im Fremdsprachenunterricht werden sowohl Übungen als auch Aufgaben benutzt, sie haben nur verschiedene Rollen. Laut Jenfu (1994, 17) kommt den Übungen eher eine vorbereitende, aufbauende und den Aufgaben eine übergreifende, produktive Funktion zu. Der Begriff Aufgabe ist besser mit der konstruktivistischen Lerntheorie verträglich und deswegen wird weiterhin die Bezeichnung Aufgabe verwendet, soweit sie das untersuchte Lehrmaterial angemessen charakterisiert.

Im Fremdsprachenunterricht der finnischen Schule werden traditionell viele Übungen gemacht und er basiert zum größten Teil auf Text- und Übungsbücher. Trotz der zentralen Rolle der Lehrwerke sollten sie dem Lehrer nur ein Hilfsmittel sein, das er selbst verarbeiten darf. Er kann auch z.B. nur solche Aufgaben wählen, die er passend für die Lernziele seiner Klasse findet. Der Fremdsprachenunterricht soll eine einheitliche Ganzheit sein, deren Ziel vielseitiger ist, als nur einzelne Fertigkeiten und Kompetenzbereiche durch Übungen und Aufgaben zu entwickeln. Das Üben und die Aufgaben sind nur ein Teil des Fremdsprachenlernens in der Schule und sie sollten auf keinen Fall ein Selbstzweck sein. Eher sollte der Fremdsprachenunterricht auf eine ganzheitliche Spracherziehung, auf das Lernenlernen und auf die Beherrschung verschiedener Lernstrategien hinzielen. (Internetquelle 1.)

4 Charakteristika der konstruktivistischen Aufgaben

Im Abschnitt 2.1 wurden die Grundzüge der konstruktivistischen Didaktik erörtert, im Kapitel drei wurden die Begriffe Üben, Aufgabe und Übung definiert und das Ziel dieses Kapitels ist, noch näher auf die Charakteristika der konstruktivistischen Aufgaben einzugehen.

Dem Konstruktivismus zufolge sollten die Aufgaben motivierend sein. Die Motivation der Lerner kann dadurch erhöht werden, dass ihnen möglichst variierende, die Kreativität fördernde Aufgaben geboten werden, die auf authentischen Sprachverwendungssituationen basieren. Die Aufgaben sollten wie Probleme sein, die die Lerner jeden Tag lösen müssen. Wie auch Kristiansen (1998, 40) konstatiert, ist die Qualität der Aufgaben wichtiger als die Quantität, wenn es darum geht, was und wie viel man von den Aufgaben lernt. Kristiansen (1998, 141) kritisiert die traditionellen Schulübungen, die kein eigenes Produzieren verlangen. Ihrer Meinung nach lernen die Lerner nur, wenn sie die Sprache aktiv entweder schriftlich oder mündlich selbst produzieren. Das bedeutet, dass die Lerner ihr Vorwissen aktivieren, eigenständig denken und Probleme lösen, d.h. den Grundzügen des Konstruktivismus folgen müssen.

Wie ist eine gute Aufgabe aus konstruktivistischer Sicht? In erster Linie sollte es den Lernern immer klar sein, warum Aufgaben gemacht werden, damit sie zum Üben motiviert sind. Zweitens sollten die Lerner ein vernünftiges Lernziel haben, das sie durch Aufgaben erreichen können. Gute Aufgaben sollten effektiv und motivierend sein und sie sollten auch Emotionen, Kreativität und Phantasie ansprechen. Sie sollten auch dem tatsächlichen Sprachgebrauch, der Erfahrungswelt der Lernenden und der Realität nahe stehen. Der Lehrer spielt eine große Rolle, wenn er Aufgaben wählt oder selbst produziert. Er sollte immer darauf achten, dass die Aufgaben möglichst variierend sind und sich ergänzen und dass sie alle Sinne ansprechen. Ferner sollte es viel Auswahl in den Aufgaben geben. Alle Aufgaben sollten auf einen natürlichen und realitätsnahen Sprachgebrauch hinzielen. Die pragmatische Perspektive ist somit immer zu beachten, wenn man Aufgaben stellt. Wenn die Lerner auf den in den Aufgaben behandelten Inhalten auch im realen Leben begegnen und sie dadurch nützlich finden können, werden sie auch motivierter zum Lernen. (Vgl. Raabe 2003, 286.) Eine optimale Aufgabe erleuchtet das Thema aus mehreren verschiedenen Perspektiven, ist offen und prozessorientiert (Hentunen 2002, 199). In Aufgaben sollte es nicht um lebensfremde Lerngegenstände gehen, sondern den Lernern sollten möglichst authentische Kontexte mit genügend herausfordernden Problemen dargestellt werden (Hentunen 2002, 29).

Vorwissenaktivierung, Problemlösungscharakter, Kreativität, Motivation und Kooperation werden in diesem Kapitel als Charakteristika der konstruktivistischen Lerntheorie betrachtet, weil diese Merkmale allgemein als zentral für die konstruktivistische Lerntheorie betrachtet werden. Es ist zumindest daraus zu schließen, dass sie nahezu in allen Texten vorkommen, die den Konstruktivismus präsentieren (z.B. Hentunen 2002). Als Nächstes wird auf die oben genannten Charakteristika der konstruktivistischen Lerntheorie näher eingegangen.

4.1 Vorwissenaktivierung

Das Wissen ist wie ein Netz im Kopf des Lerner: je mehr er lernt, desto dichter wird das Netz und je dichter das Netz ist, desto schneller lernt er Neues. Das effektive Konstruieren des neuen Wissens setzt jedoch die Aktivierung des Vorwissens voraus. (Hentunen 2004, 8.) Nach Hentunen (2002, 29) sollte „der Lehrer den Schülern helfen, das neue Thema an ihr altes, schon vorhandenes Wissen anzubinden.“ Auch im finnischen überregionalen Lehrplan (Internetquelle 1) wird erwähnt, dass der Lerner den unterrichteten Stoff auf der Grundlage seiner schon existierenden Wissenskonstruktionen behandelt. Da wird auch angegeben, dass das Lernen u.a. vom individuellen Vorwissen des Lerner abhängig ist.

Der Begriff Vorwissen bezieht sich in erster Linie auf den Lerngegenstand des Unterrichts oder der einzelnen Aufgabe. Wenn es beispielsweise um eine Schreibaufgabe geht, kann der Lerner gewisses Vorwissen über die Schreibregeln oder den Wortschatz verfügen, die er in der Aufgabe anwenden kann. Damit der Lerner von seinem Vorwissen so effektiv wie möglich profitieren kann, sollte es zuerst aktiviert werden. Erst dann kann der Lerner das neue Wissen an seinem schon vorhandenen Vorwissen verankern und neue Wissenskonstrukte aufbauen. Die Aktivierung des Vorwissens ist nach dem Konstruktivismus eine Voraussetzung für das Lernen, denn neues Wissen kann nicht konstruiert werden, falls der Lerner kein Vorwissen zum Thema hat. In dem Fall muss der Lerner das neue Wissen auswendig lernen und er kann es nicht an seinem Wissensnetz verankern, was zur Folge hat, dass das Wissen wahrscheinlich schnell vergessen wird. (Hentunen 2002, 16.)

Im Zusammenhang mit der Vorwissenaktivierung und mit dem Konstruktivismus wird relativ oft der Begriff Vorentlastung verwendet. Vorwissen und Vorentlastung werden manchmal sogar synonymisch verwendet, aber ich mache einen Unterschied zwischen diesen Begriffen in dieser Arbeit. Hentunen (2002; 2004) behandelt den Begriff Vorentlastung gar nicht und sie definiert auch den Begriff Vorwissen auf einem ziemlich abstrakten Niveau, wie oben zu lesen ist.

Kokkonen (2003, 36) teilt in ihrer Pro-Gradu-Arbeit die vorentlastenden bzw. vorbereitenden Aktivitäten in vorwissenaktivierende und motivierende Aktivitäten ein. Sie macht somit einen Unterschied zwischen Vorentlastung und Vorwissen und definiert vorentlastende Aktivitäten als Oberbegriff für vorwissenaktivierende Aktivitäten. Trotzdem verwendet Kokkonen die Begriffe Vorentlastung und Vorwissen zum Teil synonymisch, indem sie z.B. folgenderweise schreibt: „[...] das Vorwissen, darunter Erfahrungen, Meinungen und Gefühle [...]“ (2003, 24) und an einer anderen Stelle stellt sie fest, dass „[...] motivierende Aktivitäten [...], die vorwiegend die affektive Seite des Lerner beeinflussen sollen [...]“ (2003, 42).

In dieser Arbeit werden die Begriffe Vorwissen und Vorentlastung nicht synonymisch verwendet. Unter dem Vorwissen wird weiterhin der Lerngegenstand oder damit fest zusammenhängende

Kenntnisse oder Fertigkeiten gemeint. Obwohl eine Aufgabe vorentlastende Aktivitäten enthält, kann das Vorwissen trotzdem unaktiviert bleiben. Eine vorentlastende Aktivität kann aber auch das Vorwissen aktivieren. Unter dem Vorwissen werden nicht Erfahrungen, Meinungen oder Gefühle verstanden, sondern diese gehören zum Bereich der Motivation.

4.2 Problemlösungscharakter und Kreativität

Eine „gewöhnliche“ Aufgabe kann schon ein Problem darstellen, wenn der Lerner die Lösungsstrategie oder die Antwort nicht direkt weiß, sondern wenn er sein Wissen angewandt benutzen muss und erst durch eigenständiges Denken zu einem Ergebnis kommt. Nach diesem Kriterium begegnen und lösen wir täglich sehr viele Probleme. Es hängt auch immer von der Person ab, ob eine Aufgabe ein Problem darstellt oder nicht. (Vgl. Hentunen 2004, 22.) Weil jeder Lerner verschiedene Strategien bei der Problemlösung verwendet, ist es wahrscheinlich, dass es nicht nur eine richtige Lösung gibt, sondern mehrere Lösungsalternativen.

Nach Hentunen (2002, 49) sollte „[d]er Ausgangspunkt des Lernens ein sinnvolles Problem sein, das den Lerner dazu motiviert, sich solches Wissen anzueignen, mit dessen Hilfe er das Problem lösen kann.“ Lernen setzt immer eigenständiges Denken voraus, das wiederum z.B. in der Problemlösung benötigt wird. Das Lösen eines Problems ist also eine gute Möglichkeit, Neues zu lernen. Im alltäglichen Leben hat und löst man viele Probleme jeden Tag. Das Lernen in der Schule sollte dem „normalen“ Leben möglichst weitgehend ähneln: die Lerner sollten solche Fertigkeiten und Fähigkeiten lernen, die sie im echten Leben brauchen, sie sollten auch Hilfsmittel zur alltäglichen Problemlösung gewinnen. Deswegen wird im Konstruktivismus unterstrichen, dass der schulische Unterricht und Aufgaben einen Problemlösungscharakter haben sollten und die Lerner auf diese Weise für das Leben lernen und studieren können; nicht nur für die Schule und Prüfungen. (Vgl. Hentunen 2002, 47–48.) Dies ist auch ein Grund dafür, warum im Konstruktivismus Aufgaben statt Übungen bevorzugt werden: in Übungen wird meistens keine Problemlösungsfähigkeit benötigt.

Wenn der Lerner kreativ ist, muss er etwas selbst schaffen – er kann keine fertigen Modelle verwenden oder mechanisch handeln. Problemlösung fördert auch die Kreativität und Spontaneität der Lerner. Wenn man Probleme löst, muss man sein prozedurales Wissen aktivieren und mehrere mögliche Alternativen erwägen, um die beste Lösung herauszufinden. Schon das Erfinden der Lösungsmöglichkeiten ist eine große Herausforderung, die viel Kreativität voraussetzt und Denkprozesse aktiviert, die wiederum das Lernen fördern. Kreativität hängt eng mit Problemlösung und Motivation zusammen. Wenn der Lerner ein Problem löst, muss er kreative Strategien anwenden. Wenn der Lerner wiederum seine Kreativität beispielsweise beim Lösen der Aufgaben

benutzen darf, ist er aller Wahrscheinlichkeit nach motivierter zum Lernen, als wenn er nur mechanisch handeln muss. Es ist typisch für den Konstruktivismus, dass solche Aufgabentypen verwendet werden, die nicht mechanisch durchgeführt werden können. Die konstruktivistischen Aufgaben sind meistens angewandt; sie setzen eigenständiges Denken und selbständige Produktion voraus. In solchen offenen Aufgaben gibt es nicht nur eine richtige Lösung, weil jeder seine Antwort frei formulieren und so seine Kreativität in die Praxis umsetzen kann. (Vgl. zu diesem Abschnitt Hentunen 2004, 46.)

4.3 Motivation

Der Konstruktivismus betont die Rolle der Motivation, weil der Lerner am besten lernt, wenn er motiviert und interessiert ist. Wenn das Lernen aber nur ein Zwang ist und der Lerner kein Ziel in endlosen Aufgaben sieht, sind die Lernresultate nicht die allerbesten. Deswegen sollte der Lehrer die Lerner dadurch motivieren, dass er immer das Lernziel deutlich beschreibt, so dass die Lerner wissen, wo und wann sie gerade diese Kenntnisse brauchen können und warum etwas gelernt wird. Der Lerninhalt muss „sinnvoll, lebensdienlich und anschlussfähig sein und einen Neuigkeitswert haben“ (Siebert 2000, 134; zitiert nach Hentunen 2002, 31).

Motivation kann entweder innerer oder äußerer Art sein. Der Behaviorismus betont mehr die äußere Motivation, wo der Lehrer den Lerner dadurch motiviert, dass er z.B. gute Noten oder andere Belohnungen für gute Leistungen gibt. Der Konstruktivismus stellt die äußere Motivation nicht in Frage, betont aber die innere Motivation. Die innere Motivation ergibt sich aus den Bedürfnissen des Lerners, und die Entstehung dieses Typs von Motivation setzt nicht mal unbedingt den Lehrer voraus. Wenn der Lerner selbst etwas lernen will, wenn er ein klares Bild darin vor sich hat, wozu er die Sprachkenntnisse braucht, ist er aller Wahrscheinlichkeit nach motiviert zum Lernen. (Hentunen 2004, 43.)

Natürlich kann der Lehrer auch vieles tun, um die innere Motivation der Lerner zu wecken: er sollte die Lernziele deutlich beschreiben. Das trifft auch auf das Lösen der Aufgaben zu: die Lerner sollten genau wissen, warum sie die Aufgabe machen, was sie dadurch lernen können und wie sie das Wissen und Können später benutzen können. Hentunen zufolge (2004, 45) sollte der Lehrer lernerzentrierte und abwechslungsreiche Lernstrategien benutzen; der Lehrer muss bereit sein, seinen Unterricht so zu gestalten, dass er den Lernern mehr Einflussmöglichkeiten gibt. Das mechanische Leisten wiederholender und einander ähnelnder Aufgaben gibt niemandem mehr Interesse, Neugier oder Motivation zu lernen. Deswegen sollten sowohl der Unterrichtsablauf als auch einzelne Aufgaben möglichst variierend und anspruchsvoll genug sein. Auch die Möglichkeit, den eigenen Lernprozess selbst zu beeinflussen, ist dem Lernen nützlich. Wie Hentunen (2002, 88)

konstatiert: "Daraus kann man folgern, dass ein individueller Lernprozess mit viel Wahlfreiheit zu besten Leistungen führt, weil der Lerner dazu motiviert ist."

Wie schon festgestellt wurde, haben das Erkennen der Lernziele und daraus resultierende Lernbedürfnisse im Allgemeinen innere Motivation zur Folge. Die Lernbedürfnisse können sowohl negativ als auch positiv sein. Ein positives Bedürfnis entsteht, wenn der Lerner etwas Neues lernen will, weil er es für nützlich hält (innere Motivation). Ein negatives Bedürfnis entsteht dagegen dann, wenn der Lerner deswegen motiviert zum Lernen ist, weil er dadurch mögliche Bestrafungen vermeidet. In dem Fall geht es um die äußere Motivation. Die Lernziele sollten immer hoch genug gesetzt werden, so dass die Lerner wirklich arbeiten müssen, um sie zu erreichen. Es gibt aber immer auch die Gefahr, dass die Ziele zu hoch gesteckt sind und die Lerner ohne einen Versuch aufgeben wollen, weil sie glauben, dass es fast unmöglich ist, die Ziele zu erreichen. (Hentunen 2004, 44–45.)

Die Motivation hat den Ursprung also vor allem in Lernzielen und -bedürfnissen. Deswegen sollen die Aufgaben den Bedürfnissen der Lerner entsprechen und als Lernziele müssen viele echte mündliche und schriftliche Kommunikationsmöglichkeiten in Unterrichtssituationen dargeboten werden. Die Themen und Aufgaben sollten natürlich den Lernern interessieren. (Hentunen 2004, 45; Kristiansen 1998, 22.)

4.4 Kooperatives Lernen

Traditionell hat der Lehrer im Klassenraum die Hauptrolle gespielt und der Frontalunterricht mit dem didaktischen Gespräch ist üblich gewesen. Im Frontalunterricht ist die Rolle des Lehrers nach Konstruktivisten aber zu groß, und deswegen sollte der Ausgangspunkt des Unterrichts kooperatives Lernen³ sein (Hentunen 2004, 94). Das konstruktivistische Prinzip des Methodenpluralismus betrifft aber auch die im Unterricht angewandten Sozialformen. Deswegen sollten auch bei der Durchführung der Aufgaben konstruktivistisch gesehen verschiedene Sozialformen angewendet werden, d.h. Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit, wenn nur darauf geachtet wird, dass das Hauptgewicht auf dem kooperativen Lernen liegt. (Hentunen 2004, 34.) Dem Konstruktivismus zufolge wird das Wissen im sozialen Umgang konstruiert und ein relevanter Teil des konstruktivistischen Lernprozesses ist der soziale Kontext (Hentunen 2002, 74). Deswegen ist es wichtig, dass den Lernern die Möglichkeit gegeben wird, zusammenzuarbeiten und kooperativ zu lernen.

³ In Anlehnung an Hentunen (2002, 73) wird in dieser Arbeit "jede Art von Zusammen- und Teamarbeit, Partner-, Projekt- und Gruppenarbeit als kooperatives Lernen bezeichnet."

Obwohl der Lehrer in Gruppen- oder Partnerarbeitssituationen nicht mehr der Mittelpunkt des Unterrichts ist, hat er trotzdem vieles zu tun. Die Lerner brauchen immer noch Motivierung, Ratschläge und Hilfe, wenn sie Aufgaben lösen. Wenn die Lerner zusammenarbeiten, können sie miteinander kommunizieren und sozial handeln, was besonders wichtig für das Lernen ist. Die Idee des kooperativen Lernens ist, dass kein Lerner allein das Wissen oder die Wahrheit besitzt, sondern Lerner zusammen in einer Gruppe eine ganzheitliche, vielseitige Lösung des Problems erfinden können. Im kooperativen Lernen entstehen auch mehr Lernmöglichkeiten als im Frontal- oder Einzelunterricht, weil die Lerner in der Gruppe leichter Widersprüche und Meinungsverschiedenheiten äußern, die dann behandelt werden können. Einzelne Lerner lernen auch Meinungen anderer zu berücksichtigen, Vorschläge der Mitschüler abzuwägen und eigene Hypothesen zu überprüfen, wenn sie zusammenarbeiten. Es ist nützlich, Kooperation schon in der Schule zu lernen, weil wahrscheinlich jeder später im Arbeitsleben mit anderen zusammenarbeiten und Probleme lösen muss. (Hentunen 2004, 35.)

Kooperatives Lernen funktioniert aber nicht immer reibungslos. Es ist wichtig, dass die Chemie in der Gruppe stimmt, dass das Ziel der Zusammenarbeit klar ist und dass jeder Lerner seine Rolle in der Gruppe weiß und verantwortlich arbeitet. In diesem Zusammenhang werde ich nicht tiefer auf die Problematik des kooperativen Lernens eingehen, weil sie ein so weites Themengebiet an sich ist und weil ihre Relevanz für diese Arbeit nicht besonders groß ist.

5 Sprachliche Fertigkeiten

In Anlehnung an Huneke und Steinig (2005, 109) werde ich in diesem Kapitel die vier Grundfertigkeiten der Sprache, nämlich Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen präsentieren. Es ist nicht das Ziel dieser Arbeit, die sprachlichen Fertigkeiten als Grundlage für die Analyse zu verwenden. Deswegen dienen sowohl die Präsentationen der sprachlichen Fertigkeiten als auch die Präsentationen der Aufgaben zu den sprachlichen Fertigkeiten im nächsten Kapitel nur als Hintergrundwissen. Dieses Hintergrundwissen ist wesentlich vor allem bei der Klassifizierung der Aufgaben für die Analyse. Die Aufgaben werden aus der Sicht der Prinzipien der konstruktivistischen Lerntheorie analysiert. Wenn in dieser Arbeit von den sprachlichen Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen die Rede ist, werden damit nicht bloße mechanische Prozesse der mündlichen Spracherzeugung oder des Erkennens von Buchstaben gemeint, sondern es geht um die kommunikativen Tätigkeiten.

In den schulischen Aufgaben werden meistens die vier sprachlichen Fertigkeiten geübt, weil sie den Grund für Sprachkenntnisse schaffen. Wer eine Fremdsprache benutzen und beherrschen will, muss

die sprachlichen Grundfertigkeiten lernen. Huneke und Steinig (2005, 109) betonen, dass es nicht ausreicht, dass man deklaratives Wissen über die Sprache hat, sondern man soll auch das prozedurale Können der Sprache haben, so dass man die Sprache in der Praxis benutzen kann. Wissen über die Sprache zu haben bedeutet, dass man u.a. die Grammatik, Wörter und Laute einer Sprache kennt, oder dass man zum Beispiel weiß, dass in Deutschland gesiezt wird. Dieses Sprachwissen kann jeder lernen und in Büchern lesen, aber falls man gute Sprachkenntnisse bekommen will, muss man das Wissen in die Praxis umsetzen können: man braucht Sprachkönnen. Das erwirbt man meistens durch Üben und durch die Verwendung der Sprache. Huneke und Steinig (2005, 109) vergleichen den Fremdsprachenunterricht mit dem Sportunterricht, dem Klavierunterricht oder der Fahrschule. Alle die genannten Aktivitäten setzen Üben voraus, niemand lernt sie an einem Abend. So ist es auch mit dem Sprachenlernen.

Die sprachlichen Grundfertigkeiten können in zwei Hauptgruppen eingeteilt werden: beim Hören und Lesen geht es um rezeptive Sprachverarbeitung, Sprechen und Schreiben verlangen dagegen produktive Sprachverarbeitung. Bei den rezeptiven Fertigkeiten geht es um Verstehensprozesse, in denen der Lerner sein Vorwissen mit dem neuen Wissen verbindet. (Huneke/Steinig 2005, 109.) Im Zusammenhang mit den rezeptiven Fertigkeiten erwähnen Huneke und Steinig das Weiterlernen. Indem der Sprachbenutzer die Sprache hört oder liest, kann er neue grammatische und sprachliche Aspekte lernen. Die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen setzen wiederum mehr Kreativität und Fähigkeit zum Produzieren voraus als Hören und Lesen. Beim Sprechen und Schreiben kann man sich mit anderen Wörtern und mit Umschreibungen ausdrücken und man kann die Äußerungen benutzen, die einem bekannt sind.

Den sprachlichen Grundfertigkeiten kommt eine unterschiedliche Rolle zu, je nachdem, ob es sich um die schriftliche oder die mündliche Sprache handelt. Wenn es um die geschriebene Sprache geht, hat man normalerweise keine großen Zeitprobleme, aber bei der gesprochenen Sprache, beim Sprechen und Hören, ist es nicht möglich, lange nachzudenken und Wörter zu suchen, weil man immer unter Zeitdruck arbeiten muss. Darum sollten die sprachlichen Fertigkeiten zumindest einigermaßen automatisiert werden, und das passiert durch eigenständige Denkprozesse und Üben. Auch das Vokabular und die Satzbaumuster sind verschieden in der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Wenn man spricht oder hört, kann man die nonverbale Sprache benutzen, das heißt mit Gestik und Mimik kommunizieren. Beim Sprechen ist es auch möglich, sofort zu fragen, ob der andere alles verstanden hat oder ob man etwas nochmals erklären sollte. Das Kommunizieren ist viel leichter, wenn man die Reaktionen der anderen gleich sieht. Beim Lesen kann man dagegen eine Stelle mehrmals wiederholen, falls es da etwas Unklares gibt. Beide Sprachformen, sowohl schriftliche als auch mündliche Sprache, haben unterschiedliche Normen

und Konventionen. (Huneke/Steinig 2005, 110.) Die gesprochene Sprache ist normalerweise spontan, informal, persönlich, kontextgebunden, und es gibt viel nonverbale Kommunikation dabei. Die geschriebene Sprache ist dagegen meistens gut geplant und strukturiert und enthält kaum nonverbale Kommunikation, sondern vermittelt eher nur eine bestimmte Information. (Ahvenainen/Holopainen 2005, 14–15.)

Alle Fertigkeiten können voneinander profitieren. Wenn man z.B. das Schreiben viel übt und diese Fertigkeit gut beherrscht, hat es eine positive Wirkung auf die ganze allgemeine Sprachfähigkeit, weil man beim Schreiben so viele Teilbereiche der Sprache beachten muss, wie z.B. Wortschatz und Grammatik. Meistens werden die sprachlichen Fertigkeiten integriert verwendet, so dass man gleichzeitig z.B. spricht und zuhört. Damit der Fremdsprachenunterricht möglichst authentisch wäre, sollten alle Teilbereiche der Sprache ganzheitlich verwendet werden, d.h. dass auch sprachliche Fertigkeiten integriert geübt werden. In den folgenden Unterkapiteln werden die sprachlichen Fertigkeiten einzeln präsentiert.

5.1 Lesen

In dieser Arbeit wird mit der Fertigkeit Lesen die entsprechende kommunikative Tätigkeit gemeint. Die mechanische Lesefertigkeit ist in diesem Zusammenhang nicht mehr wesentlich, weil die Lerner sie schon in der Muttersprache gelernt haben. Das Lesen ist eine komplexe Fertigkeit, die aus mehreren Teilkompetenzen besteht. Der Leser muss neue Informationen aufnehmen, sie bewerten und mit seinen früheren Kenntnissen verbinden. Der Leser muss die Buchstaben erkennen, die Wörter erkennen und die Bedeutungen von Wörtern, Sätzen und ganzen Texten erfassen. Das Verstehen eines gelesenen Textes setzt viel(erlei) Wissen voraus. Mit diesem Wissen meine ich zum Beispiel das Wissen über die Bedeutungen der Wörter, über die grammatischen Relationen in einem Text und das Wissen über die im Text vorkommenden kulturgebundenen Einzelheiten, wie z.B. über das Schulsystem in Deutschland. Weil der Leser während des Leseprozesses viele Aufgaben parallel durchführen muss, müssen seine Fertigkeiten automatisiert sein, damit er den Inhalt des Textes verstehen kann. Motivation und Interesse spielen eine wesentliche Rolle beim Leseverstehen – sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache. Charakteristisch für das Lesen in der Fremdsprache ist, dass es langsamer abläuft und der Wortschatz kleiner ist als in der Muttersprache und fehlendes kulturspezifisches Wissen das Leseverstehen erschweren kann. (Vgl. Ehlers 2003, 287–288.)

Im vorausgehenden Abschnitt wurde schon erwähnt, dass das Beherrschen einer Sprache sowohl aus einem deklarativen Wissen über die Sprache als auch aus prozeduralem Können besteht. Auch die kommunikative Tätigkeit Lesen setzt beim Leser sowohl Sprachwissen als auch Sprachkönnen

voraus. Das Wissen wird beim Lesen z.B. dadurch angewendet, dass der Leser die grammatischen Relationen und die Bedeutungen der Wörter im Text verstehen muss. Ahvenainen und Holopainen (2005, 51) stellen dar, dass das Lesen als eine psychologische Funktion ein Ereignis ist, in dem der Leser Information rezipiert, sie behandelt und auch darauf reagiert. Auf diese Weise ist das Lesen Interaktion zwischen dem Text und dem Leser: der Leser interpretiert den Text die ganze Zeit während des Lesens und der Text gibt dem Leser neue Gedanken.

Beim Lesen eines Textes muss man nicht alle Einzelheiten verstehen, und trotzdem ist es möglich, den Sinn des Textes zu begreifen. Ehlers (2003, 288–291) unterscheidet zwischen folgenden Leseformen: orientierendes, überfliegendes, selektives und genaues, gründliches Lesen. Der Leser wählt die Leseform auf der Grundlage, ob er nur den Hauptinhalt des Textes oder alle Details erfahren will. Lesen heißt nicht übersetzen: man muss nicht jedes Wort kennen, um einen Text zu verstehen (Jenkins 1990, 24). Manchmal ist das Lesen schwierig, obwohl alle Wörter und anderen sprachlichen Details bekannt sind. Die Schwierigkeit des Textes folgt aber in diesem Fall meistens daraus, dass der Text fremde, nur in einer bestimmten Kultur vorkommende Phänomene behandelt (Huneke/Steinig 2005, 116). Darum ist es wichtig, dass man in der Schule und im Leben nicht nur fremde Sprachen lernt, sondern auch fremde Kulturen kennen lernt.

Das Lesen eines neuen Textes wird leichter, wenn man weiß, wo der Text entstanden ist und für wen er geschrieben worden ist (Ahvenainen/Holopainen 2005, 51). Auch das Interpretieren der Form des Textes erleichtert meistens das Lesen. Obwohl man noch kein Wort gelesen hat, kann man auf Grund der Form schließen, ob es zum Beispiel um eine Reklame, eine Novelle oder einen Zeitungsartikel geht. Mögliche Bilder sind auch eine große Hilfe beim Verstehen neuer Texte.

Mit einem Text denkt man meistens zuerst an einen Roman, aber in Wirklichkeit kann man schon ein Wort „mit erkennbarer kommunikativer Funktion“ (Eßer 2003, 292.) einen Text nennen. In unserem Alltag sehen wir täglich viele Reklamen mit Texten, lesen Untertitel im Fernsehen und Straßennamen in der Stadt beim Stadtbummeln. Texte gibt es überall in unserer Umgebung und wir lesen sie oft, ohne es selbst zu bemerken. Wenn man im Ausland ist, kann man dauernd fremdsprachige Texte um sich herum sehen und lesen und so eine Fremdsprache lernen.

5.2 Schreiben

Das Schreiben wird in dieser Arbeit als schriftliche Kommunikation betrachtet. Dies bedeutet, dass der Schreiber einen Kommunikationsbedarf hat, den er schriftlich ausdrückt. Während das Lesen eher eine rezeptive Fertigkeit ist, sind Produktivität und Kreativität wesentliche Eigenschaften des Schreibens (Eßer 2003, 292).

Sowohl Planungs-, Gliederungs- und Inhaltsfragen als auch orthographische, grammatische, Wortschatz- und textpragmatische Aspekte können Probleme beim Schreiben verursachen. Eine Schwierigkeit beim Verfassen eines Textes ist, dass der fertige Text dem Verfasser nichts verzeiht: was auf dem Papier geschrieben steht, wird gerade so gelesen und leider manchmal auch falsch verstanden. Die Sms sind ein gutes Beispiel für Texte, die oft Missverständnisse verursachen, weil es dem Schreiber schwierig ist, sich kurz aber gleichzeitig auch präzise auszudrücken. Einerseits ist Schreiben leicht, weil man den Text immer neu verarbeiten und verändern kann, aber andererseits ist es schwierig, wenn man den Text endlich auch fertig bringen und weitergeben muss. Dann kann man Veränderungen nicht mehr machen, sondern sich darauf verlassen, dass der Text gut ist und richtig verstanden wird. (Huneke/Steinig 2005, 124; Eßer 2003, 292.)

Das Schreiben und den Schreibprozess erleichternde Faktoren sind zum Beispiel Zeit und die Möglichkeit, Umschreibungen zu benutzen. Normalerweise hat man genügend Zeit, um den Text fertig zu bringen, und deswegen kann man den Text beliebig viel korrigieren, ergänzen oder verkürzen. Obwohl man viel Zeit und Zugang zu verschiedenen Nachschlagewerken hat, ist man sich trotzdem nicht immer sicher, dass die Formulierung oder die Wortwahl richtig und passend ist. Darum ist es sehr nützlich beim Schreiben, dass man seine eigene Kreativität und Umschreibungen benutzen kann. Man kann solche Strukturen verwenden, die einem bekannt sind, und somit sicherer sein, dass die Äußerung verstanden wird.

5.3 Hören

Die Fertigkeit Hören wird hier als eine kommunikative Tätigkeit betrachtet. Die rezeptive Fertigkeit Hören ist wichtig beim Kommunizieren in der Zielsprache. Oft zielt der Fremdsprachenunterricht darauf, dass man mit der Fremdsprache im Ausland zurechtkommen kann. Einige wollen fremdsprachige Filme sehen oder Musik hören, während andere Verwandte im Ausland haben und mit ihnen telefonieren wollen. In allen diesen Fällen wird der Wert der Hörfertigkeit äußerst wesentlich.

Ein guter Zuhörer kann sich auf das Wesentliche konzentrieren, die wichtigsten Punkte im Gedächtnis behalten und auf das Gehörte noch angemessen reagieren. Weil das alles manchmal sogar in der Muttersprache schwierig ist, ist es natürlich, dass Probleme oft auftauchen, wenn man fremdsprachige Texte hört. Selbst wenn man sehr gut in einer Fremdsprache ist, können Nebengeräusche das Hörverstehen so viel stören, dass man nicht alles versteht. Der Sprecher kann auch zu leise, unklar oder dialektal sprechen, so dass das Hören und Verstehen deswegen schwierig werden. Andererseits hängen die Schwierigkeiten nicht immer von der Umwelt ab, sondern auch der Zuhörer selbst spielt eine zentrale Rolle. Er muss den Zeitdruck dulden und gleichzeitig, wenn

der Sprecher spricht, alles hören und verstehen. Der Zuhörer braucht auch ein gutes Gedächtnis, so dass man die ganze Zeit ein ganzheitliches Bild von dem Gesprochenen im Kopf hat und darauf reagieren kann. (Huneke/Steinig 2005, 118–119.)

Die oben genannten Schwierigkeiten können zumindest zum Teil in einer Kommunikationssituation durch nonverbale Kommunikation, (Miss-)Verstehenssignale und Nachfragen beseitigt werden. In einem normalen Gespräch zeigt der Zuhörer mit der nonverbalen Kommunikation, dass er interessiert ist, alles verstanden hat und mehr hören will – oder eben das Gegenteil. Falls man etwas nicht verstanden hat, kann man immer um eine Wiederholung oder Präzisierung bitten. Anders ist es aber, wenn man nicht kommuniziert, sondern nur zuhört wie z.B. wenn man sich Filme anschaut oder Musik anhört. In diesen Fällen kann man nicht fragen, obwohl man etwas nicht verstanden hat, sondern man muss nur weiterhören und versuchen, die schwierigen Stellen auf Grundlage des Kontextes zu erschließen. Beim Hören reicht es nicht, dass man nur die Wörter mechanisch versteht, sondern man sollte auch z.B. auf die Grammatik, Intonation, Betonungen und den Tonfall achten (Huneke/Steinig 2005, 118).

5.4 Sprechen

Das Sprechen wird in dieser Arbeit als eine mündliche Kommunikation betrachtet. Kommunikationsfähigkeit ist eines der wichtigsten Lernziele im heutigen Fremdsprachenunterricht. Die heutigen Lehrmethoden und Curricula betonen sehr die Kommunikativität und die Fertigkeit, im Alltag sowohl mündlich als auch schriftlich in der Zielsprache zurechtzukommen. (Vgl. Internetquelle 1)

Das Sprechen ist meistens im Alltag und auch oft in den Unterrichtssituationen spontan und wird im geringen Maß im Voraus geplant. Die gesprochene Sprache ist flüchtig und weniger kontrollierbar als die schriftliche Sprache. Beim Sprechen benutzt man normalerweise einfachere Strukturen und unvollständige Sätze; das tut man sowohl in muttersprachiger als auch in fremdsprachiger Kommunikation. Mit der Veränderung der Wortwahl inmitten des Satzes kann die Äußerung ungrammatisch werden. (Bolte 1996, 4.) Typisch für das Sprechen ist auch, dass man auf die Reaktionen des Gesprächspartners achten muss und immer unter Zeitdruck steht.

Das Sprechen setzt auch Konzentration, Mut und Aufmerksamkeit voraus (Huneke/Steinig 2005, 128–129). Der Sprecher muss sich die ganze Zeit überlegen, was er als Nächstes sagen will, weil das Sprechen meistens spontan ist, wie schon oben festgestellt wurde. Er muss sich sowohl inhaltlich, grammatisch als auch auf der Wortebene Gedanken darüber machen, wie er sich ausdrückt. Das Sprechen verursacht ab und zu auch den Muttersprachlern Probleme, so dass es kein Wunder ist, falls es auch in einer Fremdsprache schwierig ist. Es macht das Sprechen ein bisschen

leichter, dass der Sprecher selbst wählen kann, welche Ausdrücke er benutzt. Er kann auch solche Strukturen verwenden, die ihm bekannt sind. Im alltäglichen Sprechen kann man Umschreibungen verwenden. Wenn das Gesprächsthema aber abstrakter oder wissenschaftlicher wird, sollte man schon die genauen Begriffe kennen und sie auch im Gespräch benutzen können. Beim Sprechen muss man mutig sein und an seine eigenen Fähigkeiten glauben. Mut haben bedeutet, dass man vor Fehlern keine Angst hat, sondern sie für normal in einem Gespräch hält; Muttersprachler machen auch Fehler beim Sprechen, niemand beherrscht eine Sprache perfekt.

6 Übungen zu sprachlichen Fertigkeiten

Wie im Kapitel drei schon erwähnt wurde, werden in der einschlägigen Literatur sowohl die Begriffe Übung als auch Aufgabe verwendet. Weil der Begriff Aufgabe besser zur konstruktivistischen Lerntheorie passt, wird er erstrangig in der Analyse verwendet. In diesem Kapitel verwende ich jedoch in erster Linie den Begriff Übung, weil dieser Begriff in der Quellenliteratur hauptsächlich verwendet wird. In Anlehnung an Ehlers (2003), Eßer (2003), Segermann (2003) und Pauels (2003) werde ich hier nur von Übungen schreiben.

In diesem Kapitel präsentiere ich die im Fremdsprachenunterricht benutzten Übungen nach ihren Lernzielen im Hinblick auf die sprachlichen Fertigkeiten. Die folgende Übungstypologie basiert auf die Präsentationen in Handbuch Fremdsprachenunterricht (Bausch et al. 2003). Sie ist eine der vielen Möglichkeiten, die Übungen zu klassifizieren. In dieser Arbeit fungiert die folgende Übungstypologie nur als Hintergrundwissen für die Analyse. Die Klassifizierung der Aufgaben des Übungsbuches *Echt! 1* basiert auf Kategorien, die ich selbst entworfen habe und die kompatibel für *Echt! 1* ist als eine fertige Übungstypologie. Im Folgenden präsentiere ich zuerst die Übungstypologie des Werkes „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ und danach stelle ich meinen Vorschlag für eine Übungstypologie dar, die für das Lehrwerk *Echt! 1* konzipiert ist. Ich begründe auch kurz, warum die fertige Übungstypologie nicht verwendet wird und präsentiere die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der fertigen Klassifizierung und der, von mir für *Echt! 1* entworfenen Klassifizierung.

Es ist nicht einfach die Aufgaben je nachdem, welche Fertigkeiten sie entwickeln, zu gruppieren, weil die meisten Aufgaben überlappend bzw. fertigkeitsübergreifend sind. Obwohl die vier Fertigkeiten Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören hier einzeln erwähnt werden, bedeutet es trotzdem nicht, dass sie auch getrennt verwendet und geübt werden sollten. Neuner et al. (1985, 18) schreibt treffend, dass alle sprachlichen Fertigkeiten kombiniert und integriert sind. Das heißt, dass in den meisten Aufgaben mehrere sprachliche Fertigkeiten geübt werden, weil wir auch in der

authentischen Sprachverwendung verschiedene sprachliche Fertigkeiten nebeneinander und gleichzeitig anwenden.

Obwohl in einer Aufgabe mehrere Fertigkeiten nebeneinander geübt werden, spielt trotzdem normalerweise eine Fertigkeit die Hauptrolle in der Aufgabe und wird so erstrangig geübt, so wie das Hören in Hörverständnisübungen oder das Sprechen in kommunikativen, mündlichen Übungen. In den folgenden Unterkapiteln will ich deswegen Merkmale und Ziele der Aufgaben zu verschiedenen Fertigkeiten einzeln vorstellen.

6.1 Übungen zum Lesen

Ehlers (2003, 289–290) teilt die Übungen zum Lesen in folgende Klassen ein: Übungen von Grundfertigkeiten, Übungen zur Entwicklung höherstufiger Lesefertigkeiten, Übungen zu einem flexiblen Leseverhalten und Übungen zur Selbststeuerung/Kontrolle. Als Nächstes werden diese Übungstypen näher präsentiert.

Die Durchführung der Übungen von Grundfertigkeiten des Lesens erleichtert dadurch den Leseprozess, dass es die Worterkennung des Lesers verbessert und ihm die Struktur des Satzes bekannt macht. Zu dieser Gruppe gehören z.B. folgende Übungen: Synonyme/Antonyme aufspüren, Lückentexte füllen, grammatische Merkmale identifizieren und die Sätze in kleinere Einheiten untergliedern. (Ehlers 2003, 289.)

Die Übungen zur Entwicklung höherstufiger Lesefertigkeiten richten sich mehr auf das Verstehen des Inhalts. Zu dieser Gruppe gehören Übungen zum Erkennen des Textaufbaus (z.B. Textpassagen in die richtige Reihenfolge bringen), Übungen zum Zusammenfassen der wesentlichen Informationen und Übungen zum Erschließen der verborgenen Zusammenhänge (z.B. Assoziationen mit eigenen Erlebnissen erzeugen). (Ehlers 2003, 289–290.)

Die Übungen zu einem flexiblen Leseverhalten zielen darauf, dass der Leser nicht den ganzen Text genau Wort für Wort liest, sondern dass er sich auf bestimmte ausgewählte Punkte im Text konzentriert. Flexibel zu lesen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass entweder orientierend, überfliegend oder selektiv gelesen wird. Das orientierende Lesen kann z.B. so geübt werden, dass der Leser das Thema des Textes anhand von Titeln oder Bildern errät. Ein Übungstyp zum überfliegenden Lesen ist z.B. das Notieren von Kurzfassungen am Textrand. Im selektiven Lesen werden bestimmte Informationen gesucht, indem z.B. geprüft wird, wie oft ein bestimmtes Wort auf einer Seite vorkommt. (Ehlers 2003, 290–291.)

In den Übungen zur Selbststeuerung/Kontrolle des Lesens geht es darum, dass der Leser seine Lesestrategien kennen lernt. Beispielsübungen zu diesem Typ sind Herstellen von Beziehungen

zwischen Kapiteln, Heranziehen vom Hintergrundwissen, Planung, Überwachung, Steuerung und Bewertung des eigenen Leseprozesses. (Ehlers 2003, 291.)

Die Übungstypologie von Ehlers wird in der Analyse nicht verwendet, weil es in erster Linie Aufgaben nur aus Ehlers zwei ersten Klassen – Übungen von Grundfertigkeiten und Übungen zur Entwicklung höherstufiger Lesefertigkeiten – in Echt! 1 gibt. In Echt! 1 gibt es keine Übungen zum flexiblen Leseverhalten oder zur Selbststeuerung/Kontrolle, die Ehlers als dritte und vierte Klasse angibt. Weil ich es sinnvoller finde, die Aufgaben zum Lesen in Echt! 1 in mehrere als nur in zwei Klassen einzuteilen, klassifiziere ich die Aufgaben zum Lesen im Übungsbuch Echt! 1 für die Analyse folgendermaßen:

1. Lies den Text und beantworte die Fragen oder erzähle/schreibe über den Text auf Finnisch
2. Lies den Text und suche Wörter/Ausdrücke auf Deutsch
3. Lies den Text(,den du gerade gehört hast) und kontrolliere, dass du richtig in der letzten Aufgabe antwortet hast
4. Lies den Text und markiere, ob die Behauptungen richtig oder falsch sind. Korrigiere die falschen Behauptungen
5. Lies den Text und wähle die richtige/beste Alternative
6. Lies den Text und ordne die Sätze in die richtige Reihenfolge
7. Lies den Text / die Sätze und übersetze sie ins Finnische
8. Lies den Text und schreibe, um wessen Replik es geht
9. Lies die Sätze

Diese Klassifizierung wird im Empirieteil näher betrachtet und Beispiele einiger der allgemeinsten Aufgabentypen werden analysiert.

6.2 Übungen zum Schreiben

Eßer (2003, 293–294) teilt die Übungen zum Schreiben in drei verschiedene Gruppen: schreibvorbereitende, textproduzierende und textrevidierende Übungen. Die schreibvorbereitenden Übungen werden zum Warmwerden verwendet und sie können später als Grundlage für eigene kleine Lernertexte dienen. In den schreibvorbereitenden Übungen können Wortschatz und Ideen für den Schreibprozess dadurch gesammelt werden, dass Wortketten gebildet oder Mindmaps erstellt werden. In den textproduzierenden Übungen schreiben Lerner selber Texte z.B. anhand von Wortlisten oder anderen vorgegebenen Elementen. In den textrevidierenden Übungen überarbeiten und verbessern Lerner ihre eigenen Texte.

Die Übungen zum Schreiben sind produktiv – entweder nur zum Teil oder vollständig. Reproduktive Übungen zum Schreiben wie z.B. Lückentexte setzen nicht so viel Kreativität aus wie völlig produktive Übungen mit selbstständigem Verfassen von Texten. Dazwischen kann man noch reproduktiv-produktive Übungen unterscheiden, die Ergänzen, Verkürzen oder Modifizieren fehlender Satz- oder Textteile umfassen können. (Eßer 2003, 293.)

In Echt! 1 gibt es Aufgaben zu Eßers zwei ersten Gruppen, aber die dritte Gruppe, textrevidierende Aufgaben, kommt in Echt! 1 nicht vor. Für die Analyse klassifiziere ich die Aufgaben zum Schreiben im Übungsbuch Echt! 1 folgendermaßen:

1. Schreibe Wörter/Phrasen/Sätze (benutze die gegebenen Hilfwörter)
2. Schreibe frei über ein gegebenes Thema
3. Übersetze vom Finnischen ins Deutsche

Die erste Gruppe meiner Klassifizierung entspricht zum größten Teil Eßers schreibvorbereitende Übungen. Die zweite Gruppe meiner Klassifizierung besteht aus Eßers textproduzierenden Übungen. Die Übersetzungsübungen von Echt! 1 passen nicht besonders gut zu Eßers Gruppenteilung und deswegen habe ich eine eigene Gruppe für den Aufgabentyp gemacht. Auch auf diese Klassifizierung wird im Analyseteil genauer eingegangen.

6.3 Übungen zum Hören

Weil das Hören auch eine kommunikative Tätigkeit ist, werden in diesem Abschnitt die Übungen zum Hörverstehen behandelt. Hörverständnisübungen können in zwei Übungsmodelle angeordnet werden: in „ein wissensbasiertes, mehr formal orientiertes Komponenten- und Stufenmodell [...] und [in] ein tätigkeitsbasiertes, mehr inhaltlich orientiertes Integrationsmodell“ (Segermann 2003, 296). Das ersterwähnte Modell findet hauptsächlich in Lehrplänen und Lehrwerken Anwendung, während das letztere Modell „in kommunikativen Übungsvorschlägen der fachdidaktischen Diskussion“ vorkommt (Segermann 2003, 296).

In den Hörverständnisübungen des ersten Modells werden einzelne Komponenten, so wie Laute, Wörter oder grammatische Strukturen im Hörtext erkannt. Das Hörverstehen wird z.B. dadurch überprüft, dass der Lerner Inhaltsfehler in den Texten korrigiert, Richtig/Falsch-Aussagen entscheidet, Lückentexte vervollständigt, ungeordnete Textteile zusammensetzt oder Fragen beantwortet. (Vgl. Segermann 2003, 296–297.)

Das zweite Modell betont den analysierenden, den Verstehensprozess bewusstmachenden Umgang mit dem Hörtext. Das Hörverständnis wird in diesem Fall nicht überprüft, so wie im ersten Modell. Der gehörte Text kann aber als Grundlage für eine Diskussion oder für eine andere Übung

fungieren. Die Hörtexte dieses Modells sollten deutlich über dem Produktionsniveau der Lerner liegen, so dass sie viele unbekannte Vokabeln und Strukturen enthalten können. Die Texte sollten auch im normalen Sprachtempo und „mit den typischen Merkmalen gesprochener Sprache eingesetzt werden“. (Vgl. Segermann 2003, 297–298.)

Segermanns Klassifizierung wird in der Analyse nicht verwendet, weil es in Echt! 1 in erster Linie nur solche Höraufgaben gibt, die zum ersten Modell gehören. Weil es nützlicher für die Analyse ist, dass es mehrere Gruppen als nur eine gibt, klassifiziere ich die Aufgaben zum Hören im Übungsbuch Echt! 1 folgendermaßen:

1. Hör zu und beantworte die Fragen auf Finnisch / ergänze die fehlenden Informationen oder wähle die richtige Alternative
2. Hör zu und korrigiere die falschen Behauptungen
3. Hör zu und nummeriere die Bilder/Wörter in der richtigen Reihenfolge
4. Hör zu und schreibe gewisse Wörter/Phrasen auf Deutsch auf, die du hörst
5. Hör zu (keine weiteren Aufgaben)
6. Hör zu und zeichne, was du hörst
7. Hör zu und markiere die Intonation mit einem Pfeil
8. Hör zu und kontrolliere, ob du die vorige Aufgabe richtig gemacht hast

6.4 Übungen zum Sprechen

Kommunikationsfähigkeit ist ein wichtiges Lernziel des ganzen Fremdsprachenunterrichts und deswegen wird sie auch in den Aufgaben zum Sprechen geübt (Internetquelle 1). Die mündliche Kommunikationsfähigkeit kann man durch mündliche kommunikative Übungen erreichen.

Übungen zum Sprechen sind nicht die leichtesten, weil der Zeitdruck die Möglichkeiten begrenzt, Wörter zu suchen, grammatische Einzelheiten zu beachten oder eigene Repliken sorgfältig zu formulieren. Deswegen sollten u.a. die Strukturen der Sprache und der Wortschatz relativ automatisiert sein, so dass man mit ihnen keine größeren Probleme in der Kommunikationssituation hat. Um mögliche Probleme z.B. mit dem Wortschatz oder der Grammatik zu verhindern, ist es speziell auf dem Anfängerniveau üblich, vorbereitende und vorentlastende Übungen vor den eigentlichen Übungen durchzuführen. Als eine Vorentlastung kann man z.B. das Gesprächsthema zuerst in der Muttersprache skizzieren oder den einschlägigen Wortschatz wiederholen. Dieses Prinzip gilt allerdings für alle Übungen: das Ziel ist „vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen, vom Geschlossenen zum Offenen, vom weniger zum mehr kommunikativen [Übungen] weiterzugehen“ (Raabe 2003, 285).

Die mündliche Kommunikation in den schulischen Übungen ist auf dem Anfängerniveau sprachlich einfach, aber der Schwerpunkt der kommunikativen Übungen liegt ja in der Vermittlung des Inhalts (Pauels 2003, 302–304.) Das Ziel der kommunikativen Übungen ist, dass der Fremdsprachenlerner eine bestimmte Mitteilung vermittelt und nicht nur etwas sagt, was er in der Zielsprache sagen kann, so dass er nur die Wörter oder grammatischen Strukturen benutzt, die er perfekt beherrscht (Pauels 2003, 303). Die kommunikativen Übungen zielen darauf, dass die Zielsprache möglichst realitätsnah benutzt wird. Der Lerner kann dadurch empfinden, dass er die Sprache wirklich benutzen kann und dass das Fremdsprachenlernen nützlich ist. Auch in der mündlichen Kommunikation sind das Vorwissen, die Emotionen und der echte Kommunikationsbedarf des Lerners wichtig, damit das Kommunizieren gelingen kann (Hentunen 2004, 58).

Die kommunikativen Übungen können laut Pauels (2003, 304) Kurzdialoge, Rollenspiele oder Simulationen sein. Je bessere mündliche Kommunikationsfertigkeit die Lerner haben, desto mehr kann in den kommunikativen Übungen die Vermittlung des Inhalts statt der sprachlichen Aspekte betont werden. In den Kurzdialogen kann den Lernern noch relativ viel dadurch geholfen werden, dass ihnen vorgestellte, sprachliche Modelle gegeben werden. Pauels (2003, 304) schlägt vor, dass die Kurzdialoge in den Szenarien aus dem Alltag als Rollenspiele erweitert werden können. Als Letztes nennt Pauels noch den dritten Typ zu den Übungen zum Sprechen, Simulationen. In den Simulationen können die Lerner eine vorgestellte gesellschaftliche Wirklichkeit nachempfinden, so wie Organisation eines Schulfestes oder Vorschläge für einen Klassenausflug.

Weil Pauels keine spezifizierte Klassifizierung von Übungen zum Sprechen gibt, sondern sich nur allgemein mit kommunikativen Übungen beschäftigt, habe ich die Aufgaben zum Sprechen im Übungsbuch *Echt! 1* folgendermaßen klassifiziert:

1. Gespräch/Dialog mit Hilfwörtern/Beispielsätzen
2. A-B-Dialog mit fertigen Repliken auf Finnisch
3. Nahezu freies Sprechen (Hinweise auf Finnisch oder als Bilder)

Ich werde diese Klassifizierung näher im Zusammenhang mit der Analyse erklären.

7 Zu den Begriffen Lehrwerk und Lehrwerkanalyse

Da im empirischen Teil dieser Pro-Gradu-Arbeit ein Lehrwerk analysiert wird, werden zunächst die Begriffe Lehrwerk, Lehrbuch und Übungsbuch kurz definiert und die Zweige der Lehrmaterialuntersuchung vorgestellt.

In der einschlägigen Literatur wird ein Unterschied zwischen den Begriffen Lehrbuch und Lehrwerk gemacht. Im Lehrbuch sind alle Teile (z.B. Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular), die im Unterricht benötigt werden „zwischen zwei Buchdeckeln“ zu finden. Wenn das Lehrmaterial dagegen aus mehreren getrennten Teilen besteht, geht es um ein Lehrwerk. In der vorliegenden Arbeit wird ein Teil eines Lehrwerkes untersucht, genauer gesagt das Übungsbuch, weil die Übungen in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehen. Heute werden die Begriffe Lehrmaterial und Lehrwerk statt dem Begriff Lehrbuch bevorzugt und deswegen werden auch in der vorliegenden Untersuchung die Begriffe Lehrwerk und Lehrmaterial angewendet. (Vgl. Neuner 2003, 399; Kast & Neuner 1994, 231; Elomaa 2009, 18.)

Die Lehrmaterialuntersuchungen haben in den 70er angefangen, aber die Terminologie ist noch uneinheitlich und schwankend (Elomaa 2009, 20). Der Oberbegriff für die Forschung der Theorien heißt Lehrwerkforschung. Wenn die Forschung die Bewertung und Untersuchung der Lehrwerke enthält, können die Begriffe Lehrwerk-/Lehrmaterialanalyse oder Lehrwerk-/Lehrmaterialkritik verwendet werden. Wie Elomaa (2009, 20) konstatiert, gibt es keine festen Definitionen für diese Begriffe. Sie fügt doch zu, dass die Lehrwerkforschung in erster Linie allgemeine Faktoren betrachtet, die sich mit der Lehrwerkplanung und –erstellen verknüpfen, während die Lehrwerkkritik die schon veröffentlichten Lehrwerke bewertet.

8 Kriterien für die Analyse der Aufgaben

Im empirischen Teil dieser Arbeit werde ich die Aufgaben zu verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten analysieren und dabei werde ich insbesondere folgende Prinzipien der konstruktivistischen Lerntheorie berücksichtigen:

- Prinzip der Vorwissenaktivierung
- Prinzip der Kreativität
- Prinzip des Problemlösungscharakters
- Prinzip der Motivierung
- Prinzip der Kooperation

Ich habe diese Prinzipien deswegen ausgewählt, weil sie zentral in der konstruktivistischen Lerntheorie sind, wie im Kapitel vier begründet. Alle Prinzipien haben ein gemeinsames Ziel: die Verbesserung der Lernresultate. Als Grundlage der folgenden Analyse seien hier die Hauptmerkmale dieser Prinzipien noch kurz zusammengefasst. Diese Prinzipien wurden schon im Kapitel vier gründlicher präsentiert.

Das Prinzip der Vorwissenaktivierung bezieht sich darauf, dass das Vorwissen nach der konstruktivistischen Lerntheorie aktiviert werden sollte. Die Aktivierung des Vorwissens für eine Aufgabe passiert dadurch, dass die Fertigkeit oder die Kenntnisse, die in der Aufgabe geübt werden, schon vor dem Anfang mit der Aufgabe aktiviert werden. So bekommt der Lerner bessere Möglichkeiten, das neue Wissen mit dem alten zu vergleichen und durch einen persönlichen Lernprozess neues Wissen aufzubauen und zu lernen.

Die Prinzipien der Kreativität und des Problemlösungscharakters hängen eng zusammen. Wenn der Lerner Probleme lösen muss, muss er in der Regel kreativ beim Erfinden der Lösungsalternativen sein. Das Prinzip des Problemlösungscharakters ist wesentlich in der konstruktivistischen Lerntheorie, weil im Konstruktivismus betont wird, dass das selbständige Denken eine Voraussetzung des Lernens ist und weil der Problemlösungscharakter der Aufgaben wiederum eigenständiges Denken fördert.

Das Prinzip der Kreativität hängt auch mit dem Prinzip der Motivierung zusammen, weil solche Aufgaben, die kreatives Denken und Handeln fördern, meistens auch motivierend sind. Das Prinzip der Motivierung hat eine bedeutende Wirkung auf die Lernresultate. Die Aufgaben müssen ein vernünftiges Lernziel haben, sie müssen abwechslungsreich, interessant und anspruchsvoll genug sein, variieren, auf authentischen Kommunikationssituationen basieren und alle Sinne ansprechen, damit sie motivierend sein können.

Als Letztes wird noch das Prinzip der Kooperation in der Analyse kurz dargestellt. Dieses Prinzip bezieht sich darauf, dass die in den Aufgaben vorkommenden Sozialformen und die Rollen des Lehrers und Lerners analysiert werden. In der konstruktivistischen Lerntheorie spielt der Lerner die Hauptrolle und Variation in Sozialformen wird bevorzugt. Dieses Prinzip beeinflusst auch das Lernresultat, indem die Motivation durch die Verwendung variierender Sozialformen und die größere Mitbestimmung der Lerner erhöht wird.

9 Empirische Untersuchung

9.1 Ziel und Methode

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit konzentriere ich mich auf die Aufgaben des Lehrwerkes *Echt! 1*. Ich will herausfinden, inwiefern die Aufgaben von *Echt! 1* konstruktivistische Prinzipien verwirklichen, weil der überregionale Lehrplan viele konstruktivistische Züge enthält. Die Prinzipien, die ich bei der Analyse der Aufgaben berücksichtigen werde, wurden im Kapitel acht aufgelistet.

Wenn ein Lehrer das Lehrmaterial bewertet, analysiert er aus Zeitgründen meistens nicht alle Aufgaben, sondern blättert das Material durch und konzentriert sich auf einige Aufgaben, so dass er einen umfassenden Überblick über das Lehrwerk bekommt. Weil gewisse Aufgabentypen auch im *Echt! 1* öfters vorkommen, ist es nicht sinnvoll, alle Aufgaben des Buches einzeln zu analysieren, sondern ich werde mich nur auf einige ausgewählte Aufgaben konzentrieren. Um eine möglichst aussagekräftige Analyse durchführen zu können, habe ich mich dafür entschieden, die Aufgaben folgendermaßen zu klassifizieren: Erstens liste ich die Aufgaben danach auf, welche sprachliche Fertigkeit sie in erster Linie üben. Zweitens klassifiziere ich die Aufgaben zu verschiedenen Fertigkeiten demnach, wie sie die Fertigkeit üben, d.h. was für gemeinsame Züge sie haben. Drittens beobachte ich, welche Aufgabentypen am öftesten vorkommen und damit gewissermaßen repräsentativ für das Lehrwerk sind. Wenn ich repräsentative Aufgabentypen für jede sprachliche Fertigkeit gefunden habe, wähle ich von jedem Typ ein Beispiel aus, das qualitativ analysiert wird.

Bei der Analyse der Aufgaben erkläre ich zuerst kurz, was in der Aufgabe gemacht werden muss. Danach analysiere ich die Aufgabe, indem ich die Verwirklichung der im Kapitel acht aufgelisteten Prinzipien der konstruktivistischen Lerntheorie in den ausgewählten Aufgaben bewerte. Das Ziel der Analyse ist herauszufinden, wie konstruktivistisch die ausgewählten Aufgaben des Lehrwerkes *Echt! 1* sind. Auf der Grundlage schätze ich ein, inwiefern *Echt! 1* die konstruktivistischen Prinzipien des Lehrplans verwirklicht. Zuletzt gebe ich noch Verbesserungsvorschläge (wenn nötig), wie die Aufgaben die Prinzipien der konstruktivistischen Lerntheorie besser verwirklichen könnten.

Ich nehme also an, dass es auch im Lehrwerk *Echt! 1*, so wie in den meisten Lehrwerken, repräsentative Aufgaben gibt, in denen gleichartige Züge vorkommen. Die zweite Annahme betrifft die Auflistung der Aufgaben je nachdem, welche Fertigkeit sie üben. Meine Annahme lautet, dass in den meisten Aufgaben zu unterscheiden ist, welche Fertigkeit da erstrangig geübt wird, obwohl die meisten Aufgaben fertigkeitsübergreifend sind.

Ich werde die Aufgaben aus meiner subjektiven Sicht analysieren. Dies erscheint begründet, weil auch die Lehrer so verfahren müssen, wenn sie die Verwendbarkeit und Nützlichkeit der Aufgaben für ihre Gruppe bewerten oder wenn sie Lehrmaterialien auswählen und sie mit den Prinzipien des überregionalen Lehrplans vergleichen. Ich verzichte darauf, eine Lernerbefragung durchzuführen, weil die Zuverlässigkeit einer solchen Befragung fragwürdig wäre. Es steht nicht unbedingt im Interesse der Lerner, an einer Untersuchung teilzunehmen, weil sie selbst nicht direkt davon profitieren. Man kann auch in Frage stellen, wie tief sinnig die Lerner auf die Untersuchungsfragen eingehen möchten, und ob die Resultate zuverlässig wären, weil verschiedene Zufallsfaktoren, wie

z.B. Müdigkeit oder Gleichgültigkeit der Lerner, in einer kleinen Gruppe (die meisten Deutschlernergruppen sind klein) eine zu große Rolle bei einer Lernerbefragung spielen könnte.

9.2 Material

Die Lehrwerkserie *Echt! 1* ist für den Unterricht der A1- und A2-Sprachen in der siebten Klasse der finnischen Gesamtschule vorgesehen, das heißt für solche 13jährigen Lerner, die schon zwei bis vier Jahre Deutsch als ihre erste (A1) oder zweite (A2) Fremdsprache gelernt haben. Das *Echt! 1*-Lehrwerk besteht aus Textbuch, Übungsbuch, Lehrermaterial, CD für Lehrer, Lösungen für Übungen, Bewertungsmaterial und Internetseiten mit noch zusätzlichen Übungen und einer CD für Lerner. In der Analyse konzentriere ich mich auf die Aufgaben und betrachte deswegen nur das Übungsbuch, das im Jahre 2008 herausgekommen ist. Ich habe gerade das Übungsbuch von *Echt! 1* gewählt, weil ich ein neues Lehrwerk untersuchen wollte, das auf der Grundlage des neuesten finnischen Lehrplans (Internetquelle 1) konzipiert ist und das heute viel in den Schulen verwendet wird. Als Nächstes präsentiere ich kurz das Übungsbuch *Echt!1* und das Lehrerhandbuch, in dem dem Lehrer Hintergrundinformation über das Lehrwerk gegeben wird.

9.2.1 Allgemeines zum Lehrwerk *Echt! 1* aus konstruktivistischer Sicht

Sowohl das Textbuch als auch das Übungsbuch von *Echt! 1* bestehen aus 14 Lektionen. Die Lektionen sind wiederum in vier Einheiten eingeteilt. Am Anfang jeder Einheit gibt es im Übungsbuch eine Seite, auf dem der Lerner die Lernziele auf Finnisch lesen kann. Dies kann die Motivation der Lerner erhöhen, weil sie so erfahren können, was sie in den nächsten Stunden lernen werden. Am Anfang einer Einheit kann er auch wählen, welche Lernbereiche er während dieser Einheit speziell berücksichtigen wird. So wird der Lerner dazu angespornt, selber zu entscheiden, was er lernen will, und Verantwortung für seinen Lernprozess zu übernehmen. Im Konstruktivismus werden solche Eigenschaften für äußerst wichtig gehalten, weil sie die metakognitiven Fertigkeiten⁴ der Lerner entwickeln. Nach jeder Einheit gibt es im Übungsbuch „Haltestelle“-Übungen, in denen der Lerner testen kann, wie gut er die Lernziele erreicht hat. Wenn er sie noch nicht gut genug beherrscht, kann er seine Kenntnisse dadurch verbessern, dass er die „Rückspiegel“-Übungen macht. Nach jeder Lektion können die Lerner noch ihr Können und Lernen einschätzen und wieder neue Ziele für das Lernen setzen, was empfehlenswert aus der konstruktivistischen Sicht ist.

Im Übungsbuch gibt es immer ungefähr 15 Übungen pro eine Lektion. Die erste Übung ist normalerweise eine *Los!*-Übung, die meistens als eine Vorentlastung für die ganze Lektion

⁴ Mit den metakognitiven Fertigkeiten werden in dieser Arbeit z.B. die Planung, Einschätzung und das Regeln eigener Denk- und Handlungsprozesse gemeint (Hentunen 2004, 7).

fungiert, das Vorwissen der Lerner aktiviert oder das Interesse zum Thema oder einfach zum Deutschlernen weckt. Danach kommen meistens Übungen zum Text des Textbuches. Diese Übungen sind meistens Hörübungen, in denen z.B. Bilder oder Behauptungen nach dem Text in die richtige Reihenfolge geordnet werden müssen. In den Übungen jeder Lektion werden alle sprachlichen Fertigkeiten geübt, doch zumindest am Anfang des Buches scheint es so zu sein, dass mündliche Übungen und Ausspracheübungen am üblichsten sind.

Die Anweisung zur Aufgabe steht immer kurz auf Deutsch und danach ausführlicher noch auf Finnisch. Die deutsche Anweisung drückt kurz aus, was in der Aufgabe konkret gemacht werden muss (z.B. Erzähle. / Bilde Sätze. / Schreibe.) Die finnische Anweisung gibt dagegen genauere Information darüber, was gemacht werden sollte und beleuchtet den Kontext, um den es in der Aufgabe geht, wer mit wem kommuniziert oder in was für einer Situation das Gespräch stattfindet. Einige Aufgaben des Buches sind auch mit Symbolen markiert, wenn es sich z.B. um eine Hör- oder Sprechübung handelt.

Auf der ersten Seite des Übungsbuches haben die Lehrwerkautoren Ausdrücke gesammelt, die für das Kommunizieren in der Klasse anwendbar und nützlich sind. Ein weiteres besonderes Merkmal vom Übungsbuch von Echt! 1 sind die Informationskästen, in denen Ratschläge für bessere Lernstrategien und Kenntnisse über die Kultur der deutschsprachigen Länder vermittelt werden. Die Lehrwerkautoren haben so den Lernern helfen wollen, ihre metakognitiven Fertigkeiten zu verbessern. Ansonsten sieht das Übungsbuch ziemlich traditionell aus mit seinen schwarzweißen Bildern und Illustrationen.

9.2.2 Konstruktivistische Züge im Lehrerhandbuch von Echt! 1

Im Lehrerhandbuch (Kulmala et al. 2008, 4) von Echt! 1 wird nicht explizit angegeben, welche Lerntheorie der Lehrwerkserie Echt! zugrunde liegt. Trotzdem kann man viele konstruktivistische Züge darin erkennen, auf die oben genauer eingegangen wurde. Im Lehrerhandbuch wird außerdem angegeben, dass im Lehrwerk Echt! die zentralen Punkte des überregionalen Lehrplans (Internetquelle 1) berücksichtigt worden sind. Wie schon im Kapitel 2.2 festgestellt wurde, wird im Lehrplan in erster Linie auf den Konstruktivismus hingewiesen.

Im Lehrerhandbuch wird angegeben, dass der Lerner das Subjekt seines eigenen Lernens ist, d.h., dass Aufgaben und Themen der Lektionen lernerzentriert sein und solche Kommunikationsformen geübt werden sollten, die die Lerner sinnvoll finden. Nach dem Lehrerhandbuch führt das Lehrwerk Echt! 1 den Lerner darein, dass er seine Lernfähigkeiten (metakognitiven Fähigkeiten) entwickelt und auch seine Entwicklung selbst evaluiert.

Die Lehrwerkautoren geben in der Einleitung des Lehrerhandbuchs an, dass das Lehrwerk *Echt! 1* eine Möglichkeit für variierende Arbeitsweisen, sowie für kooperative Arbeit, Partner- und Gruppenarbeit und auch für den Frontalunterricht bietet. Nach dem Lehrerhandbuch hat man im Lehrwerk *Echt! 1* speziell auf die Individualität der Lerner, verschiedene Lernweisen und Lernumgebungen Rücksicht genommen.

Über die Aufgaben wird im Lehrmaterial z.B. Folgendes angegeben: Mündliche Aufgaben werden betont und auch viele schriftliche Aufgaben können mündlich gemacht werden. Die Progression der Aufgaben soll von leichten Basisübungen und Spielen zu anspruchsvolleren Aufgaben gehen, die mehr eigenes freies Produzieren verlangen.

9.3 Analyse der Aufgaben

Weil die Zielgruppe des Lehrwerkes *Echt! 1* erst zwei bis vier Jahre Deutsch gelernt hat, sind ihre Sprachkenntnisse noch nicht besonders gut. Im finnischen Lehrplan (Internetquelle 1) wird angegeben, dass die Lerner nach der sechsten Klasse (der Zeitpunkt, wenn sie anfangen, *Echt! 1* zu benutzen) im Hörverstehen und Textverstehen (Lesen) auf der Niveaustufe A1.3 des europäischen Referenzrahmens und im Sprechen und Schreiben auf der Niveaustufe A1.2 sein sollten. Deswegen sind die Aufgaben auch nicht besonders anspruchsvoll, und die Aufgaben behandeln alltägliche Themen. Je besser die Sprachkenntnisse der Lerner sind, desto offenere Aufgaben können ihnen gestellt werden. Wenn die Lerner aber nur wenig kennen und können, brauchen sie viel Hilfe, Beratung und Beispiele. Darum werden in den meisten produktiven Aufgaben in *Echt! 1* Hilfwörter oder Beispielsätze gegeben, damit es dem Lerner leichter ist, mit der Sprache umzugehen.

Die meisten Aufgaben des Lehrwerkes *Echt! 1* bestehen aus mehreren Teilen (1a, 1b, 1c usw.). In dieser Arbeit werden alle Teile einer Aufgabe vorrangig als selbständige Einheiten betrachtet und einzeln analysiert außer der Analyse der Vorwissenaktivierung (siehe unten die Vorbemerkung).

Als Nächstes werde ich die Aufgabentypen zu den verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten in *Echt! 1* vorstellen und Beispiele für repräsentative Typen für jede Fertigkeit analysieren. Obwohl ich nur eine Aufgabe zu jedem Typ analysiere, sind die Resultate der Analyse trotzdem zum größten Teil repräsentativ für alle Aufgaben des betreffenden Typs. Weil es aber natürlich auch Unterschiede zwischen den Aufgaben eines Typs gibt, können die Resultate nicht lückenlos auf jede einzelne Aufgabe zutreffen.

Vorbemerkung: Aktivierung des Vorwissens als Problempunkt der Analyse

Weil die Aufgaben einer Lektion meistens eine einheitliche Ganzheit bilden und progressiv fortschreiten, bin ich in der Analyse der Vorwissenaktivierung zu dem Ergebnis gekommen, dass bei der Analyse des Vorwissens auch die vorangehenden Aufgaben berücksichtigt werden müssen. Oft aktiviert z.B. die erste mit dem Los! -Symbol markierte Übung das Vorwissen für mehrere folgende Aufgaben. An einigen Stellen kann angenommen werden, dass ein Text des Textbuches vor der Durchführung einer Aufgabe gelesen worden ist, was das Vorwissen für die Aufgabe aktiviert hat. Weder im Lehrerhandbuch noch im Übungsbuch *Echt! 1* wird angegeben, ob vorangehende Aufgaben oder z.B. ein Text des Textbuches das Vorwissen der folgenden Aufgaben aktivieren könnten. Ich untersuche in der Analyse das Verhältnis zwischen Aufgaben einer Lektion und auch das Verhältnis zwischen den Aufgaben und dem Text, der den Aufgaben im Textbuch *Echt! 1* entspricht. Auf dieser Grundlage schlage ich vor, welche der vorangehenden Aufgaben das Vorwissen für eine Aufgabe aktivieren können oder ob ein Text das Vorwissen aktivieren kann.

Ein Problempunkt der Analyse ist auch die Definition des Vorwissens, weil die Grenze zwischen dem Vorwissen und der Vorentlastung schwankend ist. Wenn es um Vorentlastung geht, wird meistens die Motivation oder Neugier des Lernalters erweckt oder ihm werden Hilfsmittel für die Durchführung der Aufgabe dargeboten. Wenn es aber um das Vorwissen geht, sollte die Aktivierung direkt beim Lernen des hauptsächlichsten Lerngegenstandes der Aufgabe helfen. Es ist auch nicht immer besonders sinnvoll, gerade den Lerngegenstand zu aktivieren, der in der Aufgabe hauptsächlich geübt wird - z.B. bei einer Sprechaufgabe sollte dann zuerst das Sprechen aktiviert werden. In diesem Fall wäre es sinnvoller durch eine vorentlastende Aktivität beispielsweise den Wortschatz zu wiederholen und so die Durchführung der Aufgabe zu erleichtern.

9.3.1 Aufgaben zum Sprechen

Im Unterschied zu Ausspracheübungen gibt es bei den Aufgaben zum Sprechen einen Kommunikationsbedarf, der mündlich erfüllt wird. Deswegen werden z.B. die Ausspracheübungen nicht in diesem Zusammenhang behandelt.

Ich habe alle Aufgaben, die die kommunikative Fertigkeit Sprechen im Lehrwerk *Echt! 1* üben, in drei verschiedene Typen folgendermaßen eingeteilt:

1. Gespräch/Dialog mit Hilfswörtern/Beispielsätzen
2. A-B-Dialog mit fertigen Repliken auf Finnisch und Deutsch
3. Nahezu freies Sprechen (Hinweise auf Finnisch oder als Bilder)

Zum ersten Typ gehören solche Übungen, in denen die Lerner miteinander dadurch kommunizieren, dass sie z.B. einen Dialog führen oder eine Meinungsbefragung in der Klasse machen. Das Kommunizieren ist aber sehr begrenzt, weil den Lernern strikte Anweisungen gegeben werden, welche Wörter und in vielen Fällen auch was für Sätze sie verwenden sollen. In den Übungen dieses Typs können die Lerner prinzipiell produktiv sein, aber in den meisten Fällen wiederholen sie einander ähnliche Sätze so, dass sie nur ein Wort austauschen. Bei diesem Typ wird der Begriff ‚Übung‘ verwendet, weil es zum größten Teil um relativ einfache Aufträge geht und deswegen ist es nicht zweckmäßig den Begriff ‚Aufgabe‘ zu verwenden.

Der zweite Typ besteht aus traditionellen A-B-Dialogen, in denen die Lerner einen fertigen Dialog auf Finnisch bekommen, den sie auf Deutsch durchführen sollen. Der Dialog besteht aus zwei Rollen: A und B. Der Lerner mit der Rolle A hat seine eigenen Repliken auf Finnisch, aber er sieht auch einen Antwortvorschlag für die Repliken des Lerners mit der Rolle B. So können die Lerner die ganze Zeit die Richtigkeit ihrer Antworten überprüfen. Zu diesem Typ gehört auch eine Aufgabe, in der den Lernern nur finnische Repliken gegeben werden und keine deutschen „richtigen“ Antworten. Dieser Aufgabentyp mit fertigen Repliken ist schon lange beliebt im Fremdsprachenunterricht gewesen. Die Beliebtheit dieses Aufgabentyps kann daran liegen, dass die A-B-Dialoge leicht durchzuführen sind und die Lerner sich nicht sehr anstrengen müssen, wenn sie nicht unbedingt wollen. Es ist ja leicht, den Partner sofort nach der richtigen Antwort zu fragen, wenn man etwas nicht weiß.

Im dritten Typ geht es um Aufgaben, die nahezu freies Sprechen voraussetzen. Den Lernern werden keine fertigen Repliken entweder auf Deutsch oder auf Finnisch gegeben, sondern sie können so sprechen, wie sie wollen. Natürlich wird den Lernern ein Thema gegeben, über das sie sprechen sollen. In einigen Aufgaben dieses Typs werden auch Wörter auf Finnisch gegeben, aber der Lerner darf seine Repliken trotzdem selbst formulieren, was im Typ zwei nicht der Fall ist.

Ein gemeinsames Merkmal in den meisten Aufgaben zum Sprechen ist, dass den Lernern ein paar Sätze als Beispiel und einige Hilfwörter noch dazu gegeben werden. Mit deren Hilfe sollten die Lerner einen Dialog durchführen oder mündlich Sätze bilden. Der Idealfall ist natürlich, dass der Lerner möglichst selbständig spricht und auf das Kommunizieren der anderen reagiert. In Wirklichkeit begrenzt das unvollständige Beherrschen der Sprache die Möglichkeiten des Lerners, sich frei zu äußern. Der Lerner braucht auf dem Anfängerniveau Beispiele und Hilfwörter, um sprechen zu können, weil er noch nicht alle Einzelheiten, wie Wortschatz, Aussprache und Grammatik, zur gleichen Zeit berücksichtigen kann. Je länger der Lerner die Sprache gelernt hat, desto mehr Freiheit kann man ihm lassen. Wenn dem Lerner aber viel geholfen wird, gibt es immer die Gefahr, dass das Sprechen so leicht wird, dass er nicht selbst denken muss, sondern nur fertige

Beispiele wiederholt und z.B. nur ein unterstrichenes Wort austauscht. In dem Fall lernt er kaum etwas Neues, sondern das Üben wird mechanisches Wiederholen.

Als Nächstes wird ein Beispiel für jeden Aufgaben- bzw. Übungstyp zum Sprechen analysiert, deren Vertreter in Echt! 1 wiederholt vorkommen und die deswegen als repräsentativ betrachtet werden können.

Ein Beispiel für den Übungstyp 1 zum Sprechen: Gespräch/Dialog mit Hilfwörtern/Beispielsätzen. Seite 138, Übung 11.

Allgemeines: Es geht um eine kommunikative Übung, in der zwei Lerner miteinander sprechen müssen. In der Übungsbeschreibung wird angegeben, dass der Dialog zwischen David und Oliver läuft, die den Lernern schon vom Textbuch Echt! 1 bekannt sind. Zuerst sagt „David“, was heute gemacht wird und danach soll „Oliver“ sich weigern, es zu machen. Den Lernern werden in der Übung fertige Sätze gegeben, die sie verneinen sollen. Sie bekommen auch ein Beispiel, wie die Weigerung lauten sollte.

In dieser Übung sollte die Fertigkeit Sprechen im Voraus aktiviert werden, damit das konstruktivistische Prinzip der Vorwissenaktivierung sich verwirklichen könnte. Aber wie schon früher festgestellt wurde, ist es nicht besonders sinnvoll, das Sprechen durch Sprechen zu aktivieren. In diesem Fall aktivieren die vorangehenden Übungen das Vorwissen des Lerners auch nicht und es gibt auch keine vorentlastenden Übungen vor dieser Übung, in denen z.B. der benötigte Wortschatz wiederholt wird. Deswegen erfüllt sich das konstruktivistische Prinzip der Vorwissenaktivierung in dieser Übung nicht. Diese Übung scheint in dieser Hinsicht eine Ausnahme zu sein, denn die meisten Aufgaben einer Lektion hängen normalerweise ziemlich eng zusammen und fungieren so als Vorentlastungen für einander.

Diese Übung folgt nicht dem konstruktivistischen Prinzip der Kreativität, weil die Übung recht mechanisch ist. Die Lerner müssen keine Lösungen oder Antworten erfinden, denn die Lerner können den fertiggeschriebenen Satz vorlesen und danach den Satz nur so verändern, wie es auch im Beispiel steht. Es spielt keine Rolle, ob sie die Sätze verstehen oder nicht, weil sie die Veränderungen auch mit Hilfe der Beispiele machen können. Dies trifft auch auf die anderen Übungen dieses Typs zu, denn sie können relativ mechanisch durchgeführt werden, weil den Lernern Beispiele und andere sprachliche Hilfen vorgegeben werden.

Aus demselben Grund verwirklicht sich das Prinzip des Problemlösungscharakters auch nicht. Die Übung stellt den Lernern kein Problem dar, sondern nur eine mechanische Vorlesen-Verändern-Übung. Weil die Lerner den Inhalt der Sätze nicht verstehen müssen, können sie nur mechanisch so

machen wie im Beispielsatz und denken möglicherweise gar nicht daran, warum so gemacht wird. Nach der konstruktivistischen Lerntheorie setzt das Lernen immer selbständige Denkaktivität voraus – bei dieser Übung ist deswegen anzunehmen, dass die Lernresultate nicht die Allerbesten sind. Die Lerner können das Veränderungsmodell auswendig lernen, aber können sie ihre Kenntnisse darüber auch in die Praxis umsetzen? Dasselbe trifft auch die andere Übungen dieses Typs: das Prinzip des Problemlösungscharakters verwirklicht sich wahrscheinlich nicht, weil die Lerner die Übungen mechanisch, ohne eigenständiges Denken und Verstehen durchführen können.

Nach der konstruktivistischen Lerntheorie sind kreative, variierende und vielseitige Aufgaben motivierend. Wie oben schon genannt wurde, fördert diese Übung nicht die Kreativität, sie ist mechanisch und enthält keine Variation. Auch das Lernziel wird nicht deutlich angegeben, was die Motivation auf keinen Fall steigert. Wenn der Lerner diese Übung macht, bleibt es ihm unklar, wie er die Kenntnisse im echten Leben verwenden kann. Die Unbestimmtheit des Lernziels beeinflusst wahrscheinlich auch die Motivation der Lerner. Einerseits ist diese Übung also nicht motivierend, aber andererseits verwirklicht das Prinzip der Motivierung sich insofern, als die Personen (David und Oliver) der Übung den Lernern bekannt sind und es kann zur Folge haben, dass das Interesse der Lerner steigt, was wiederum einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lerner ausübt. Wenn es in einer Aufgabe etwas dem Lerner Bekanntes gibt, kann er den Inhalt der Aufgabe mit seinen Vorkenntnissen verbinden und damit assoziieren, wie z.B. bei dieser Übung die Personen sind oder wie sie sich normalerweise verhalten. Es ist auch leicht sich vorzustellen, dass 13jährige Lerner gerne miteinander streiten, und dass der Übungstyp deshalb motivierend ist. Wie aber schon festgestellt wurde, fördern die meisten Übungen dieses Typs die Kreativität nicht, sind einseitig und können mechanisch durchgeführt werden, und motivieren deshalb auch nicht den Lerner. Es ist aber nicht möglich, alle Übungen dieses Typs als demotivierend zu bewerten, weil diese Übungsgruppe nicht homogen ist: die Themen und Personen usw. in den Übungen variieren, was zur Folge hat, dass einige Übungen dieses Typs motivierend sein können. Wie motivierend eine Übung ist, ist natürlich auch eine Frage der Persönlichkeit: was einige motivierend finden, halten andere für demotivierend.

Nach der konstruktivistischen Lerntheorie werden variierende Sozialformen und Kooperation bevorzugt, aber der Lerner sollte im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Das Prinzip der Kooperation erfüllt sich gut bei der betreffenden Übung, so wie auch in den anderen Übungen dieses Typs, weil sie lernerzentriert sind. Der Lehrer wird nur im „Notfall“ gebraucht, als Unterstützer oder Coach, so wie im Konstruktivismus betont wird.

Verbesserungsvorschläge: Die Motivation der Lerner könnte dadurch erhöht werden, dass das Lernziel den Lernern deutlich angegeben würde, z.B. Was sagst du deinem deutschen Freund, wenn

du etwas nicht machen willst? Die Kreativität und Problemlösungsfähigkeit der Lerner könnte dadurch aktiviert und verbessert werden, dass die Lerner einige Sätze selbst schreiben würden und nicht nur fertige Sätze verwenden. Dann würden sie einander wahrscheinlich auch besser zuhören, weil sie nicht wüssten, was der andere sagt. Die Übung wäre so vielseitiger, was aus der konstruktivistischen Sicht erstrebenswert ist.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 2 zum Sprechen: A-B-Dialog mit fertigen Repliken auf Finnisch und Deutsch. Seite 184, Aufgabe 12.

Allgemeines: In dieser Aufgabe geht es um einen A-B-Dialog, dessen Repliken nebeneinander sowohl auf Finnisch als auch auf Deutsch angegeben sind. Der Lerner A sieht seine Repliken nur auf Finnisch und danach soll er sie auf Deutsch ausdrücken. Wenn der Lerner A seine Replik auf Deutsch ausdrückt, kann der Lerner B die richtige Antwort in seinem Buch lesen und sich verbessern, wenn nötig. Danach liest der Lerner B seine eigene Replik auf Finnisch und drückt sie auf Deutsch aus, und der Lerner A verbessert ihn usw.

Wie schon bei der vorangehenden Aufgabe konstatiert wurde, ist es nicht sinnvoll, die Fertigkeit Sprechen durch Sprechen zu aktivieren. Deswegen sollten hier andere Kenntnisse oder Fähigkeiten aktiviert werden, die neben Sprechen in der Aufgabe geübt werden, wie z.B. der Wortschatz oder die Grammatik, damit das konstruktivistische Prinzip der Vorwissenaktivierung sich in der vorliegenden Aufgabe verwirklichen würde. In der betreffenden Aufgabe werden nebensächlich auch Präpositionen geübt und dieselben Präpositionen werden auch in den vorangehenden Aufgaben 7, 8, 9, 10 und 11 auf Seiten 181–184 geübt. Deswegen kann festgestellt werden, dass das konstruktivistische Prinzip der Vorwissenaktivierung sich in dieser Aufgabe verwirklicht, wenn zumindest eine der Aufgaben 7, 8, 9, 10 oder 11 vor der analysierten Aufgabe 12 gemacht wird.

Das konstruktivistische Prinzip der Kreativität verwirklicht sich nicht in dieser Aufgabe und auch sonst nicht in A-B-Dialogen, weil dieser Aufgabentyp kaum den flexiblen und kreativen Lösungen des Lerners Raum lässt. Der Lerner kann nicht selbst entscheiden, was er antwortet, sondern er muss immer fertige Repliken übersetzen. Prinzipiell kann der Lerner die Replik frei mit seinen eigenen Worten übersetzen, aber in der Praxis werden sie die Repliken wohl Wort für Wort so ausdrücken, wie sie auch im Buch stehen. So können sie der Fehlerlosigkeit ihrer Antworten sicher sein.

In dieser Aufgabe verwirklicht sich das Prinzip des Problemlösungscharakters, weil sie nicht mechanisch durchgeführt werden kann. Dieser Aufgabentyp bietet sicher jedem Lerner Probleme, es hängt aber vom Lerner ab, ob er die Probleme selbst zu lösen versucht oder ob er sofort aufgibt

und den Partner nach der richtigen Antwort fragt. Wenn die Aufgabe aber ideal durchgeführt wird, müssen Lerner viele Probleme beim Übersetzen lösen und deswegen auch eigenständig denken, was eine Voraussetzung für das Lernen ist.

Die A-B-Dialoge fördern nicht besonders die Kreativität der Lerner, weil sie fertige Repliken übersetzen sollen. Es ist auch anzunehmen, dass die Aufgabe den Lerner nicht motiviert, weil er den Inhalt der Repliken nicht selbst entscheiden kann und weil ihm das Gespräch deswegen fremd bleiben kann. In der konstruktivistischen Lerntheorie wird ja betont, dass den Lernern eine Möglichkeit gegeben werden sollte, mitzubestimmen. Die Aufgabe kann einen Lerner auch deswegen demotivieren, weil in der Aufgabe nichts Überraschendes passiert und sie relativ lang und wohl auch etwas eintönig ist. In der Aufgabenbeschreibung wird den Lernern der Hintergrund des Dialogs beleuchtet. Der Aufgabe wird dadurch ein Kontext geschaffen, so dass es für die Lerner leichter ist, ihre Vorkenntnisse über das Thema zu verwenden und auch das neue Wissen auf dem Alten zu bauen. Eine interessante Aufgabenbeschreibung kann die Motivation der Lerner erhöhen.

Man kann in Frage stellen, ob das Lernziel, Sprechen, durch A-B-Dialoge erreicht wird. In dieser Aufgabe lernt man effektiv Übersetzen, aber diese Fähigkeit braucht man nur wenig im Alltag. Die Lerner übersetzen den Dialog wahrscheinlich Wort für Wort und denken kaum an die ganzheitliche Sprachverwendung, z.B. wann und wie sie die Phrasen der Aufgabe verwenden könnten. Obwohl das Auswendiglernen und Übersetzen heutzutage kritisiert werden, ist es gut sich daran zu erinnern, dass es nach der konstruktivistischen Lerntheorie empfehlenswert ist, verschiedene Aufgabentypen zu verwenden und deshalb auch Übersetzungsübungen ab und zu nützlich sind. Es ist auch gut zu bemerken, dass in den A-B-Dialogen neben Übersetzen auch Wortschatz, Grammatik und Aussprache geübt werden und dieser Aufgabentyp deswegen vielseitig ist. Das Dialogmodell der Aufgabe steht insofern im Widerspruch zur echten Sprachverwendung, als der Lerner in der Aufgabe seinem Partner eigentlich nicht zuhören muss, weil er schon weiß, was der Partner zu sagen hat. Der Lerner kann sich nur auf seine eigenen Repliken konzentrieren und in der Praxis geht es daher eher um einen Monolog als einen Dialog.

Das konstruktivistische Prinzip der Kooperation verwirklicht sich wieder insofern, als die Aufgabe lernerzentriert ist und der Lehrer nur eine Nebenrolle spielt, während die Lehrer miteinander sprechen.

Verbesserungsvorschläge: Man sollte den Lernern nicht völlig fertige Repliken geben, sondern ein paar Wörter in jeder Replik weglassen, die die Lerner selbst ergänzen können. So könnten die Lerner kreativer sein, und sie müssten auch mehr darauf achten, was der andere sagt. So wäre die Aufgabe persönlicher und dadurch auch interessanter und weniger eintönig. Um das direkte Übersetzen zu vermeiden, könnte den Lernern nur die Situation beschrieben werden und mit einigen

Wörtern Informationen darüber gegeben werden, was sie als Nächstes sagen sollten. (Z.B.: „Du bist beim Einkaufen. Grüße und erzähle, was du kaufen möchtest.“) Dies würde wahrscheinlich die Lerner mehr motivieren, weil die Lerner dann nicht im Voraus wüssten, was im Dialog passieren wird und die Aufgabe so interessanter würde.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 3 zum Sprechen: Nahezu freies Sprechen (Hinweise auf Finnisch oder als Bilder). Seite 102-103, Aufgabe 5b.

In dieser Aufgabe soll der Lerner den Inhalt eines schon gelesenen Textes (aus dem Textbuch *Echt!* 1) auf Deutsch ausdrücken. Der Lerner sollte seine Repliken mit Hilfe der vorgegebenen Bilder und kleiner sprachlicher Hinweise, die auf Finnisch angegeben sind, formulieren.

Das Vorwissen wird im ersten Teil (5a) dieser Aufgabe aktiviert und deswegen verwirklicht sich das konstruktivistische Prinzip der Vorwissenaktivierung. In der Aufgabe 5a lesen die Lerner einen Text im Textbuch auf Deutsch und im zweiten Teil 5b sollen sie denselben Text mit eigenen Wörtern dramatisieren. So ist der Inhalt des Textes schon einigermaßen bekannt und das Vorwissen der Lerner ist auf diese Weise aktiviert worden.

In dieser Aufgabe muss der Lerner sehr kreativ sein, wenn er seine Repliken formuliert. Deswegen verwirklicht sich das konstruktivistische Prinzip der Kreativität in dieser Aufgabe. Der Lerner darf die Wörter frei wählen und er kann so lange oder kurze Sätze bilden, wie er gut findet. Eigentlich grenzt nichts seine Kommunizieren, anders als es meistens in Lückenaufgaben oder in anderen Aufgaben mit strikten Anweisungen der Fall ist.

Diese Aufgabe bietet dem Lerner auch viele Probleme, da er entscheiden muss, wie er alles äußert oder welche Wörter er verwendet. Dem Lerner werden keine fertigen Beispiele auf Deutsch vorgegeben, sondern er muss alles von vorne an selbst produzieren. Deswegen verwirklicht sich das Prinzip des Problemlösungscharakters in diesem Aufgabentyp. Aufgaben dieses Typs können auf keinen Fall mechanisch durchgeführt werden, was auch ein Zeichen dafür ist, dass sie die Problemlösung fördern. Es ist aber relativ wahrscheinlich, dass die Lerner ihre Repliken zumindest zum Teil direkt im Textbuch lesen und die Aufgabe so mechanisch durchführen. In dem Fall enthält diese Aufgabe auch keinen Problemlösungscharakter.

Diese Aufgabe motiviert den Lerner insofern, als sie anspruchsvoll genug ist. Ein allgemeines Problem der besten Lerner ist, dass sie sich auf zu leichten Übungen nicht konzentrieren wollen. Bei dieser Aufgabe gibt es nicht diese Gefahr, denn sie ist herausfordernd und so auch motivierend auch für fortgeschrittene Lerner. In dieser Aufgabe kann der Lerner sich auch relativ frei und

kreativ ausdrücken. Der Lerner muss nicht nach einem bestimmten Beispiel sprechen, sondern er kann selbst entscheiden, wie er seine Repliken formuliert, was den Lerner motivieren kann.

Das Prinzip der Kooperation verwirklicht sich auch, denn der Lehrer ist wieder nur ein Berater und die Lerner spielen die Hauptrolle, wenn sie miteinander kommunizieren und kooperieren.

Verbesserungsvorschläge: Es ist nicht besonders leicht Verbesserungsvorschläge für diese Aufgabe zu erfinden und ich finde es in diesem Fall auch nicht nötig. Diese Aufgabe setzt an sich schon eigenständiges Denken voraus und fördert so auch das Lernen. Verbesserungsvorschläge erübrigen sich also hier. Auch die schwächeren Lerner können diese Aufgabe machen, denn sie können Beispielsätze im entsprechenden Text des Textbuches *Echt! 1* suchen und mit Hilfe derer eigene Sätze bilden.

9.3.2 Aufgaben zum Hören

Ich habe die Aufgaben zum Hören im Lehrwerk *Echt! 1* folgendermaßen in verschiedene Typen eingeteilt:

1. Hör zu und beantworte die Fragen auf Finnisch / ergänze die fehlenden Informationen oder wähle die richtige Alternative
2. Hör zu und korrigiere die falschen Behauptungen
3. Hör zu und nummeriere die Bilder/Wörter in der richtigen Reihenfolge
4. Hör zu und schreibe gewisse Wörter/Phrasen auf Deutsch auf, die du hörst
5. Hör zu (keine weiteren Aufgaben)
6. Hör zu und zeichne, was du hörst
7. Hör zu und markiere die Intonation mit einem Pfeil
8. Hör zu und kontrolliere, ob du die vorige Aufgabe richtig gemacht hast

In den Aufgaben zum Hören werden einzelnen Phrasen, einem ganzen Text oder einem Dialog zugehört und in den meisten Fällen wird eine schriftliche Aufgabe zum Gehörten durchgeführt. Der Aufgabentyp 5 bildet jedoch eine Ausnahme, denn der Lerner muss da keine weiteren Aufgaben nach oder während des Zuhörens machen. Als Nächstes wird näher auf die acht Aufgabentypen zum Hören eingegangen.

In den Aufgaben des Typs eins muss der Lerner einem Text zuhören und ziemlich kleine Details im Hörtext verstehen. Zum Hörtext oder zum Dialog gibt es Fragen, die der Lerner auf Finnisch beantworten soll oder er soll einen Dialog vervollständigen. Wenn nur einige einzelne Wörter abgefragt werden, können sie auch auf Deutsch geschrieben werden.

In den Aufgaben des Typs zwei werden dem Lerner Behauptungen auf Finnisch gegeben, die auf dem Hörtext basieren. Der Lerner muss entscheiden, ob die Behauptungen richtig oder falsch sind und danach die falschen Behauptungen verbessern.

In den Aufgaben des dritten Typs werden dem Lerner Bilder oder Wörter gegeben, die er in der richtigen Reihenfolge je nachdem nummerieren muss, wie die Geschichte des Hörtextes abläuft.

In den Aufgaben des vierten Typs muss der Lerner einzelne Wörter oder Sätze des Hörtextes aufschreiben. Die Aufgaben dieses Typs sind zum Teil Diktate, so dass der Lerner den Inhalt der Sätze oder Wörter nicht unbedingt verstehen muss, die er hört, trotzdem aber die Aufgabe machen kann.

In den Aufgaben des fünften Typs soll der Lerner nur zuhören und keine weiteren Aufgaben machen. Der sechste Typ besteht aus Aufgaben, in denen der Lerner auf der Grundlage des Hörtextes zeichnen muss. In der Aufgabe des siebten Typs muss der Lerner die Intonation der Wörter, die gehört wurden, mit einem Pfeil markieren. In der Aufgabe des achten Typs muss der Lerner auf der Grundlage des Hörtextes die vorige Aufgabe korrigieren.

Als Nächstes analysiere ich Beispiele für die Aufgabentypen eins, zwei und drei, weil sie die üblichsten Aufgabentypen zur Fertigkeit Hören in Echt! 1 sind.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 1 zum Hören: Hör zu und beantworte die Fragen auf Finnisch/ergänze die fehlenden Informationen oder wähle die richtige Alternative. Seite 99, Aufgabe 1.

In dieser Aufgabe besteht der Hörtext aus einem Dialog zwischen zwei Schülern und das Thema des Hörtextes ist ‚Hausaufgaben‘. Der Lerner muss herausfinden, was die Schüler zu Hause machen sollen. Das Hörverständnis wird dadurch kontrolliert, dass der Lerner die Lücken in einem Text schriftlich auf Finnisch vervollständigen muss. In der Praxis ist der geschriebene finnische Lückentext im Übungsbuch eine Übersetzung eines Teils des Hörtextes.

Das Vorwissen wird in dieser Aufgabe nicht aktiviert, denn es handelt sich um eine Los! -Übung, was bedeutet, dass diese Aufgabe selbst als eine vorbereitende oder vorentlastende Aktivität fungiert.

Das konstruktivistische Prinzip der Kreativität verwirklicht sich nicht besonders gut in diesem Beispiel, weil es für diese Aufgabe nur eine richtige Antwort gibt und die Aufgabe somit geschlossen ist. Der Lerner kann kaum seine Phantasie benutzen oder kreativ sein, denn er muss gerade die Einzelheiten im Hörtext verstehen und aufschreiben, zu denen er befragt wird. Zu diesem

Aufgabentyp gehören aber auch einige Aufgaben (z.B. Seite 11, Aufgabe 2b), deren Antwort der Lerner freier formulieren kann, und die somit die Kreativität mehr ansprechen.

Wenn der Lerner versucht, den Hörtext zu verstehen und bestimmte Einzelheiten darin herauszufinden, um die Lücken ausfüllen zu können, muss er eigenständig denken und wahrscheinlich auch Probleme lösen. Z.B. das Verstehen der Bedeutungen der Wörter oder des Aufbaus des Hörtextes kann Probleme verursachen. Auf diese Weise verwirklicht diese Aufgabe das Prinzip des Problemlösungscharakters, denn sie kann nicht mechanisch durchgeführt werden.

Das konstruktivistische Prinzip der Motivierung verwirklicht sich insofern, als die Aufgabe auf einer authentischen Kommunikationssituation basiert und relativ anspruchsvoll für die Zielgruppe ist. Diese Aufgabe ist dagegen nicht besonders abwechslungsreich und sie spricht nicht alle Sinne an. Der Inhalt der Aufgabe ist auch nicht besonders interessant, sondern eher eintönig. Auch die meisten anderen Aufgaben, die zu diesem Aufgabentyp gehören, basieren auf einer echten Kommunikationssituation, aber trotzdem sind sie relativ eintönig, weil sie meistens aus vielen gleichartigen Aufgaben, so wie dem Multiple-Choice-Verfahren oder Ausfüllen der Lücken, bestehen. Weil sie kaum Variation enthalten, motivieren sie nicht unbedingt den Lerner. Obwohl diese Aufgabe nicht besonders lang ist, sollte sie trotzdem variierender sein, damit sie interessanter wäre.

So wie die meisten Hörübungen, wird auch diese Aufgabe einzeln durchgeführt. Der Lerner spielt normalerweise die Hauptrolle und der Lehrer hat kaum eine Rolle, wenn es um Hörübungen geht. Die Lerner sollten in Hörübungen jedoch miteinander kooperieren, damit das konstruktivistische Prinzip der Kooperation sich verwirklichen könnte.

Verbesserungsvorschläge: Diese Aufgabe würde die konstruktivistischen Prinzipien noch besser verwirklichen, wenn das Überprüfen des Hörprozesses freier und kreativer wäre. Die Lerner könnten z.B. stichwortartig auf Finnisch Notizen darüber schreiben, was sie hören, und danach dem Partner den Inhalt des Hörtextes auf Deutsch erzählen. So würden die Lerner bessere Möglichkeiten bekommen, selbst etwas sprachlich zu produzieren, und auch der Aspekt der Kooperation könnte berücksichtigt werden. In dieser Aufgabe so wie in Hörübungen allgemein kooperieren die Lerner kaum. Nach den konstruktivistischen Prinzipien könnte die Kooperation zwischen den Lernern aber fruchtbar sein und deswegen ist es auch empfehlenswert, dass die Lerner auch die Hörübungen zusammen machen könnten.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 2 zum Hören: Hör zu und korrigiere die falschen Behauptungen. Seite 16, Aufgabe 8b.

In dieser Aufgabe werden dem Lerner im Hörtext einige Sehenswürdigkeiten in Berlin vorgestellt. Der Lerner sieht sechs Behauptungen zum Hörtext auf Finnisch, und er muss entscheiden, ob sie richtig oder falsch sind. Danach muss er noch die falschen Behauptungen korrigieren.

Das Prinzip der Vorwissenaktivierung verwirklicht sich nicht in dieser Aufgabe, aber in der vorangehenden Aufgabe 8a auf Seite 15 geht es um eine Vorentlastung, denn da wurden die Berliner Sehenswürdigkeiten behandelt und das Thema und der Wortschatz ist den Lernern auf die Weise schon zum Teil bekannt. Auch in vielen anderen Fällen, wenn die Aufgabe aus mehreren Teilen besteht, fungiert der erste Teil als ein vorwissenaktivierendes oder vorentlastendes Element. So ist der Fall z.B. mit der Höraufgabe 1b auf Seite 211.

Diese Aufgabe ist geschlossen, denn für jede Frage gibt es nur eine richtige Antwort. Deswegen lässt sich feststellen, dass weder diese Beispielaufgabe noch andere Aufgaben dieses Typs das konstruktivistische Prinzip der Kreativität fördern. Der Lerner soll wieder nichts selbst schaffen, wenn er die Aufgabe macht, sondern er muss relativ strikt die vorgegebenen Behauptungen lesen, um sie korrigieren zu können.

Diese Aufgabe setzt selbständiges Denken voraus und kann nicht mechanisch durchgeführt werden. Wenn der Lerner die Behauptungen korrigiert, muss er seine Problemlösungsfähigkeit verwenden, um die Aufgabe durchführen zu können. Weil die Behauptungen dem Lerner auf Finnisch und nicht auf Deutsch mit denselben Wörtern, die im Hörtext verwendet werden, vorgegeben sind, ist die Aufgabe noch herausfordernder und setzt noch mehr Problemlösungsvermögen voraus.

Das konstruktivistische Prinzip der Motivierung verwirklicht sich in dieser Aufgabe insofern, als sie auf einen authentischen Hörtext basiert, den der Lerner auch im richtigen Leben in Berlin hören könnte. Deswegen ist es wahrscheinlich, dass der Lerner die Hörverständnisaufgabe interessant findet und auch motiviert ist. Wenn der Lerner sich für Deutschland interessiert, will er vermutlich mehr davon wissen und ist auch motiviert, die Antworten zur Aufgabe zu finden. Ansonsten sind die Aufgaben dieses Typs nicht sehr anspruchsvoll, weil es nur zwei Antwortmöglichkeiten (richtig/falsch) gibt. Dies hat zur Folge, dass einige Lerner die Aufgabe zu leicht finden können und wollen sich nicht auf den Hörtext konzentrieren, weil sie unmotiviert sind.

Das Prinzip der Kooperation verwirklicht sich nicht in den Aufgaben dieses Typs, denn es wird einzeln gearbeitet und keine Kooperation findet statt.

Verbesserungsvorschläge: Damit diese Aufgabe noch vielseitiger wäre, könnten die Lerner einander mündlich über Berlin und seine Sehenswürdigkeiten erzählen, so dass die sechs Behauptungen der

Aufgabe 8b als Startpunkt fungieren. So könnten die Lerner kooperieren und auch ihre Kreativität verwenden.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 3 zum Hören: Hör zu und nummeriere die Bilder/Wörter in der richtigen Reihenfolge. Seite 19, Aufgabe 1b.

Allgemeines: In dieser Aufgabe sollte der Lerner sieben Bilder in die richtige Reihenfolge bringen, je nachdem, wie der Hörtext abläuft. Der Hörtext dieser Aufgabe ist eine Geschichte, in der die Hauptpersonen des Textbuches Echt! 1 Niko, Oliver und Anna ein kleines Abenteuer haben.

In der vorangehenden Aufgabe 1a gibt es eine Vorentlastung für die Aufgabe 1b, die hier genauer analysiert wird. In der Aufgabe 1a sollen sich die Lerner die Bilder der Aufgabe 1b ansehen und mit dem Partner über das sprechen, was in den Bildern passiert. Auf diese Weise wird die Neugier des Lerners erweckt, aber das Vorwissen bleibt trotzdem unaktiviert.

Diese Aufgabe fördert das Problemlösungsvermögen, weil sie nicht mechanisch durchzuführen ist, sondern eigenständiges Denken des Lerners voraussetzt. Das Prinzip des Problemlösungscharakters verwirklicht sich auch in den anderen Aufgaben dieses Typs.

Das Prinzip der Kreativität wird weder in dieser Aufgabe noch in anderen Aufgaben dieses Typs gefördert, weil es nur eine richtige Antwort zu dieser Aufgabe gibt und alle Lerner auf dieselbe Weise antworten müssen. Deswegen können die Lerner ihre Phantasie beim Durchführen der Aufgabe nicht verwenden.

Das Prinzip der Motivation verwirklicht sich dagegen in allen Aufgaben dieses Typs, denn sie sind herausfordernd genug und die Lerner finden es höchstwahrscheinlich interessant, die Handlung einer Geschichte in Form von Bildern herauszufinden. In der vorangehenden Aufgabe 1a wird schon das Interesse der Lerner erweckt, und zwar so, dass die Lerner die Bilder der Aufgabe 1b ansehen sollen und darüber mit ihren Partnern sprechen.

Das konstruktivistische Prinzip der Kooperation verwirklicht sich nicht, denn die Aufgabe wird wieder einzeln gemacht.

Verbesserungsvorschläge: Diese Aufgabe könnte dadurch die Kreativität mehr fördern, dass der Lerner z.B. das erste und das letzte Bild selbst zeichnen sollte, je nachdem, was im Hörtext erzählt wird. Kooperation zwischen den Lernern könnte dadurch zustande kommen, dass die Lerner die neuen Bilder paarweise zeichnen und gleichzeitig zusammen darüber sprechen könnten, was sie gehört haben.

9.3.3 Aufgaben zum Schreiben

Ich habe die Aufgaben zum Schreiben im Lehrwerk *Echt! 1* in drei verschiedene Typen folgenderweise eingeteilt:

1. Schreibe Wörter/Phrasen/Sätze (benutze die gegebenen Hilfsörter)
2. Schreibe frei über ein gegebenes Thema
3. Übersetze vom Finnischen ins Deutsche

In den Übungen des ersten Typs muss der Lerner Wörter, Phrasen oder Sätze auf Deutsch schreiben, in denen er bestimmte vorgegebene Wörter oder Strukturen verwendet. Oft wird dem Lerner auch ein Beispielsatz gegeben, so dass er nur ein paar Wörter in seinen eigenen Sätzen austauschen muss.

Der zweite Aufgabentyp repräsentiert offenere Schreibaufgaben, in denen der Lerner ziemlich frei schreiben darf. In den Aufgaben des Typs zwei wird dem Lerner das Thema zum Schreiben gegeben, aber er kann selbst den Inhalt der Sätze entscheiden.

Für den dritten Aufgabentyp ist charakteristisch, dass dem Lerner finnische Sätze vorgegeben werden, die er auf Deutsch schreiben muss.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 1 zum Schreiben: Schreibe Wörter/Phrasen/Sätze (benutze die gegebenen Hilfsörter). Seite 58, Aufgabe 12.

In dieser Aufgabe muss der Lerner fünf Sätze schreiben, in denen er sich mit seinen Geschwistern und Freunden vergleicht. Dem Lerner werden ein Beispielsatz und fünf Verben vorgegeben, die er in den Sätzen benutzen soll.

In dieser Aufgabe wird hauptsächlich Schreiben und nebensächlich auch Wortschatz und Grammatik in Form von Verbkonjugation geübt. Deswegen sollte eine dieser Fähigkeiten aktiviert werden, damit das konstruktivistische Prinzip der Vorwissenaktivierung sich erfüllen könnte. Wenn die vorangehenden Aufgaben wieder auch berücksichtigt werden, kann festgestellt werden, dass das Vorwissen in den Aufgaben 9, 10 und 11 auf Seiten 56–57 aktiviert werden kann. Deswegen verwirklicht sich das konstruktivistische Prinzip der Vorwissenaktivierung, wenn zumindest eine der aufgelisteten Aufgaben vor der zwölften gemacht wird.

In dieser Aufgabe erfüllt sich das Prinzip der Kreativität, denn sie ist zum Teil offen. Der Lerner kann die Sätze so formulieren, wie er will, wenn er die vorgegebenen Verben benutzt und wenn der Satz einen Vergleich enthält. Offene Aufgaben fördern immer mehr Kreativität als geschlossene, weil die Lerner in den offenen Aufgaben etwas selbst schaffen können. Auch die meisten anderen Aufgaben dieses Typs sind offen und fördern so die Kreativität. Es gibt aber auch ein paar

Ausnahmen (S. 94 Ü. 9, S. 60 Ü. 14, S. 138 Ü. 12), in denen der Lerner die angegebenen Wörter in die richtige Reihenfolge bringen und noch mit einem bestimmten Wort anfangen soll, so dass es nur eine mögliche richtige Antwort gibt und die Übung damit geschlossen ist.

Es hängt vom Interesse und von den Fähigkeiten des Lerners ab, ob er die betreffende Aufgabe mechanisch macht oder ob er sie als Problem empfindet und möglichst variierende Sätze schreiben will. Prinzipiell kann der Lerner so lange Sätze schreiben, wie er will, aber in der Praxis ahmen die meisten Lerner den Beispielsatz nach, so dass sie nur das Verb austauschen und ansonsten möglichst wenige Veränderungen vornehmen. Falls der Lerner die Aufgabe auf diese Weise mechanisch macht, muss er kaum selbständig denken und Probleme lösen. In dem Fall verwirklicht sich das konstruktivistische Prinzip des Problemlösungscharakters nicht. Wenn der Lerner die Aufgabe aber so gründlich wie möglich macht, stellt sie für ihn ein Problem dar und das Prinzip des Problemlösungscharakters erfüllt sich. Der Lerner bekommt auch dadurch eine bessere Möglichkeit, Neues zu lernen. Wenn der Lerner bei diesem Aufgabentyp kaum selbständig denkt oder Probleme löst, ist es auch fragwürdig, ob dieser Aufgabentyp die Fertigkeit Schreiben entwickelt. Eher wird da Wortschatz geübt. Natürlich muss man auch hier in Betracht ziehen, dass die Lerner auf dem Anfängerniveau keine aufwendigen freien Schreibaufgaben machen können, aber trotzdem darf man die Fähigkeiten der Lerner auch nicht unterschätzen, sondern man sollte ihnen genug Herausforderungen bieten.

Diese Aufgabe kann den Lerner dadurch motivieren, dass der Lerner relativ kreativ über sich selbst erzählen kann und dass die in der Aufgabe gelernten Kenntnisse dadurch auch im Alltag nützlich sein können, nicht nur im Fremdsprachenunterricht. Nicht jede Aufgabe kann jeden Lerner motivieren, obwohl die Aufgabe kreativ, variierend, lustig und nützlich ist. Die vorliegende Aufgabe kann möglicherweise solche Lerner motivieren, die sich selbst gerne mit anderen Menschen vergleichen. Der Lerner kann sich motiviert fühlen, falls er z.B. den in der Aufgabe behandelten Inhalt gut in der Prüfung beherrschen will. In diesem Fall geht es um eine äußere Motivation. Wenn der Lerner dagegen eine innere Motivation hat, findet er das Lernziel nützlich für sein eigenes Leben.

Das Prinzip der Kooperation verwirklicht sich nicht, denn diese Aufgabe wird einzeln durchgeführt. Obwohl die Partner- und Gruppenarbeiten im Konstruktivismus als Ausgangspunkt des Lernens fungieren, ist es trotzdem nicht ausgeschlossen, auch Einzelarbeiten ab und zu zu verwenden, denn es macht den Unterricht variierender. In dieser Aufgabe spielt der Lerner jedoch die Hauptrolle, was nach der konstruktivistischen Lerntheorie wesentlich ist.

Verbesserungsvorschläge: Wenn der Lerner eine Geschichte und nicht nur einzelne Sätze schreiben sollte, könnte er die Aufgabe nicht mechanisch durchführen und die Aufgabe würde stärker einen

Problemlösungscharakter annehmen. Wenn der Lerner eine Geschichte schreibt, benutzt er seine Fantasie und die Sprache sehr vielseitig. Er könnte kreativ sein, weil die Aufgabe viel anspruchsvoller wäre. Es gibt aber die Gefahr, dass die schwächeren Lerner es schon zu schwierig finden würden, eine Geschichte zu schreiben. Ein anderer Verbesserungsvorschlag ist, dass die Sätze als Grund für ein Gespräch fungieren könnten, so dass der Lerner seine Sätze dem Partner vorliest und der Partner die Sätze kommentiert oder dazu Fragen stellt. So würden die einzelnen Sätze nicht so losgelöst von einander bleiben, sondern die Lerner würden einen Kontext für sie schaffen.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 2 zum Schreiben: Schreibe frei über ein gegebenes Thema. Seite 62, Aufgabe 17.

In dieser Aufgabe kann der Lerner frei über ein gegebenes Thema schreiben. Ihm werden keine Hilfwörter oder Beispiele gegeben, nicht mal einen Titel. In der Aufgabenbeschreibung wird auf Finnisch angegeben, dass die Band „Tokio Hotel“ eine Internetseite hat, auf der man Mitteilungen schreiben kann. In dieser Aufgabe sollte der Lerner den Mitgliedern der Band eine Mitteilung in seinem Heft schreiben.

Das konstruktivistische Prinzip der Vorwissenaktivierung verwirklicht sich in dieser Aufgabe nicht, denn weder der Hauptlerngegenstand, d.h. die Fertigkeit Schreiben, noch nebensächliche Lerngegenstände, so wie Wortschatz oder Grammatik, werden nicht aktiviert. Wenn auch die vorangehenden Aufgaben berücksichtigt werden, kann festgestellt werden, dass die Aufgaben 15 und 16 auf Seiten 60–62 vorentlastend sind, und dass sie so das Interesse der Lerner erhöhen. Diese vorangehende Aufgaben vermitteln den Lernern Fakten und Information über die Band „Tokio Hotel“.

Das Prinzip der Kreativität verwirklicht sich in dieser Aufgabe sehr gut. Der Lerner kann und muss kreativ sein, weil ihm nicht zu strikte Anleitungen oder Begrenzungen gegeben werden. Er hat auch keinen Beispieltext, den er nachahmen könnte. Eine Aufgabe dieser Art setzt schon so viel Kreativität voraus, dass einige Lerner sie zu schwer und anspruchsvoll finden können. Die Lerner sind in der finnischen Gesamtschule nicht daran gewöhnt, dass sie sich sehr frei äußern sollen, weil die meisten Aufgaben weniger produktive Fähigkeiten erfordern. Deswegen können die Lerner diese Aufgabe sogar für zu kreativ halten, aber nach der konstruktivistischen Lerntheorie ist die Aufgabe je lehrreicher, desto kreativer sie ist, weil die Kreativität zur Denkaktivität anregt. Man kann aber auch in Frage stellen, ob es immer empfehlenswert ist, den Lernern möglichst offene und anspruchsvolle Aufgaben zu bieten. Zu anspruchsvolle Aufgaben und große Herausforderungen können das Interesse der Lerner töten, wenn sie das Lernen unmöglich finden.

Diese Aufgabe setzt Fähigkeiten zur Problemlösung voraus, weil der Lerner beim Durchführen der Aufgabe solche Strategien verwenden muss, die er von früher nicht kennt. Bei diesem Typ muss der Lerner auch mehr selbständig denken als beim Typ eins, und deswegen ist anzunehmen, dass der Aufgabentyp zwei lehrreicher ist als der Typ eins. Wenn der Lerner frei schreibt, muss er z.B. folgende Probleme lösen: die Auswahl der Wörter, Wortfolge und grammatische Regeln sonstiger Art, inhaltliche Aspekte usw. Wegen der vielen Probleme setzt diese Aufgabe auch viel Denken über die Lösungsmöglichkeiten voraus, was nach der konstruktivistischen Lerntheorie wiederum ein Erfordernis für das Lernen ist. Eine Aufgabe dieser Art kann auf keinen Fall mechanisch durchgeführt werden, was auch ein Beweis dafür ist, dass sie das eigenständige Denken und Problemlösungsfähigkeiten des Lerners fördert.

Das Prinzip der Motivierung verwirklicht sich in dieser Aufgabe insofern, als das Schreibthema aus echtem Leben stammt und die Mitteilung an eine existierende Band geschrieben werden soll. Der Inhalt der Aufgabe steht den Lernern nahe, weil die meisten Jugendlichen Musik hören und auch die Band „Tokio Hotel“ kennen. Das Interesse der Lerner wird schon in der Aufgabenbeschreibung erweckt. Dem Lerner wird erklärt, dass die Band eine Internetseite hat und dass man da Mitteilungen schreiben kann.

Das Prinzip der Kooperation erfüllt sich nicht, denn diese Aufgabe wird einzeln durchgeführt. Der Lerner muss alle Probleme alleine lösen und er kann nicht mit anderen Lernern kooperieren, was nützlich für seinen Schreibprozess und für die Entwicklung der Schreibfähigkeit sein könnte.

Verbesserungsvorschläge: Die Motivierung wäre noch besser, wenn die Lerner ihre Mitteilungen nicht nur in seinem Heft, sondern auf der richtigen Internetseite der Band schreiben könnten. Dann würden die Lerner bemerken, dass die Sprachkenntnisse tatsächlich nützlich sind und dass es sich lohnt, Sprachen zu lernen. Wenn einige Lerner die Aufgabe zu schwierig finden würden und nicht wüssten, was sie schreiben sollten, könnte der Lehrer ihnen inhaltliche Hinweise auf Finnisch geben oder die Lerner könnten zuerst in einer Gruppe darüber sprechen, was man an eine Band schreiben könnte. So könnte man auch besser das Interesse der Lerner erwecken und die Lerner könnten etwas voneinander lernen. Auch im Schreibprozess könnten die Lerner mehr kooperieren. Sie könnten z.B. die Mitteilungen ihrer Partner lesen und einander Verbesserungsvorschläge geben. Oder sie könnten die ganze Mitteilung zusammen als Partnerarbeit schreiben.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 3 zum Schreiben: Übersetze vom Finnischen ins Deutsche. Seite 84, Aufgabe 13.

Diese Aufgabe ist eine traditionelle Übersetzungsübung. Dem Lerner werden zehn Sätze auf Finnisch gegeben, die er ins Deutsche übersetzen soll. In der Aufgabenbeschreibung wird angegeben, dass das Thema der Sätze das Frühstück von Frau Siebert ist.

In dieser Aufgabe oder vor dieser Aufgabe wird der hauptsächliche Lerngegenstand Schreiben nicht aktiviert. Nebensächliche Lerngegenstände Wortschatz und Grammatik (Akkusativ) werden jedoch in vorangehenden Aufgaben und im Text des Textbuches *Echt! 1* folgenderweise aktiviert: im entsprechenden Text des Textbuches *Echt! 1* und in der betreffenden Aufgabe werden dieselben Wörter verwendet. Deswegen verwirklicht sich das Prinzip der Vorwissenaktivierung, wenn der Text vor der Durchführung der Aufgabe gelesen wird. Das Prinzip der Vorwissenaktivierung erfüllt sich auch in dem Fall, dass entweder die Aufgabe 10 oder 11 auf Seiten 81 und 82 vor der Aufgabe 13 gemacht wird, denn in den Aufgaben 10 und 11 wird der Akkusativ geübt.

Das Prinzip der Kreativität wird in den Übersetzungsübungen wahrscheinlich nicht gefördert, weil die Lerner meistens die Übersetzungen Wort für Wort aufbauen und keine Phantasie oder Umschreibungen verwenden. Das Übersetzen der Lerner basiert meistens darauf, dass sie passende Phrasen und Teile der Sätze im Textbuch kopieren und kaum selbständig denken, was sie machen. Wenn die Deutschkenntnisse jedoch besser werden, können die Lerner kreativer handeln und verschiedene Übersetzungsvarianten schaffen, aber wahrscheinlich noch nicht auf diesem Niveau.

Diese Übung hat einen Problemlösungscharakter, wenn der Lerner die Übersetzungssätze selbst verarbeitet, aber wenn er die Sätze nur kopiert, verwirklicht sich das konstruktivistische Prinzip des Problemlösungscharakters nicht. Aller Wahrscheinlichkeit nach verwenden die Lerner auf diesem Niveau viel die Kopiermethode. Später besonders mit älteren Lernern kann man aber den Problemlösungscharakter der Übersetzungsaufgaben nicht bestreiten, denn der Lerner muss beim Übersetzen u.a. passende Wörter wählen und Regeln der Grammatik in den Sätzen anwenden können, um die Übersetzungssätze aufbauen zu können.

Das Prinzip der Motivierung verwirklicht sich in dieser Aufgabe dagegen nicht, weil der Aufgabentyp an sich ziemlich eintönig ist. Der Inhalt der Sätze (nämlich was die Frau Sieber am Morgen macht) interessiert höchstwahrscheinlich nicht die 13jährigen Lerner und ist deswegen demotivierend. Dieser Aufgabentyp ähnelt sehr den A-B-Dialogen, in denen die „Übersetzung“ mündlich stattfindet, aber ansonsten sind die Aufgabentypen sich ähnlich. Sowohl in den A-B-Dialogen als auch in den schriftlichen Übersetzungsübungen lernt man am meisten Übersetzen (also Kopieren auf diesem Niveau) und daneben ein wenig Wortschatz und Grammatik. Wie auch bei den A-B-Dialogen konstatiert wurde, ist das Übersetzen einerseits keine sehr nützliche Fähigkeit im

Alltag, aber andererseits kann der Lerner dadurch ziemlich viel lernen. Er muss die Sprache ganzheitlich in Betracht ziehen, wenn er verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten erwägt. Auf dieser Grundlage und im Namen des konstruktivistischen Methodenpluralismus muss festgestellt werden, dass Übersetzung auch ein guter Aufgabentyp zum Schreiben ist, wenn sie nicht zu oft und als einzige Übungsform verwendet wird.

Das Prinzip der Kooperation erfüllt sich in diesem Aufgabentyp nicht, weil die Lerner die Sätze einzeln übersetzen.

Verbesserungsvorschläge: Die Aufgabe wäre motivierender, wenn die Lerner die finnischen Sätze selbst schreiben könnten. Der Lehrer würde den Lernern ein Thema geben, über das sie zuerst auf Finnisch Sätze schreiben und sie danach ins Deutsche übersetzen. Wenn die Lerner die Sätze noch paarweise übersetzen würden, könnten sie mehr voneinander lernen und auch das konstruktivistische Prinzip der Kooperation würde erfüllt. Die Partnerarbeit wäre deswegen gut, weil die Lerner ihre Vorschläge dann begründen müssten und sie mehrere Übersetzungsvarianten kennen lernen würden.

9.3.4 Aufgaben zum Lesen

Die Fertigkeit Lesen wird im Übungsbuch *Echt! 1* oft in einer traditionellen Aufgabe zum Leseverstehen geübt, in der man einen Text lesen und danach Fragen zum Text beantworten muss. Bei diesem Aufgabentyp muss der Lerner seine Lesefertigkeit viel benutzen und seine Kenntnisse über den Wortschatz und die Grammatik aktivieren. Wenn er die Antwort noch möglicherweise auf Deutsch schreibt, werden seine Sprachkenntnisse relativ vielseitig geübt.

Der repräsentativste Aufgabentyp zum Lesen ist jedoch eine Aufgabe, die auf einem Text des Textbuches basiert. Der Lerner muss z.B. die Hauptpunkte des Textes aufschreiben oder falsche Behauptungen über den Text korrigieren. Die Aufgaben zum Lesen üben meistens gleichzeitig auch das Schreiben, weil die Fragen über den Text oft schriftlich beantwortet werden sollen.

Ich habe die Aufgaben zum Lesen im Lehrwerk *Echt! 1* in verschiedene Typen folgenderweise eingeteilt:

1. Lies den Text und beantworte die Fragen oder erzähle/schreibe über den Text auf Finnisch
2. Lies den Text und suche Wörter/Ausdrücke auf Deutsch
3. Lies den Text,(den du gerade gehört hast) und kontrolliere, dass du in der letzten Aufgabe richtig antwortet hast
4. Lies den Text und markiere, ob die Behauptungen richtig oder falsch sind. Korrigiere die falschen Behauptungen
5. Andere einzelne Aufgabentypen zum Lesen:

- Lies den Text und wähle die richtige/beste Alternative
- Lies den Text und ordne die Sätze in die richtige Reihenfolge
- Lies den Text / die Sätze und übersetze sie ins Finnische
- Lies den Text und schreibe, um wessen Replik es geht
- Lies die Sätze

In den Aufgaben des Typs eins muss der Lerner einen Text lesen und über seinen Inhalt entweder mündlich oder schriftlich auf Finnisch erzählen. Die Aufgaben dieses Typs sind geschlossen, weil es nur eine richtige Antwort zu jeder Frage gibt. In den meisten Aufgaben dieses Typs muss der Lerner Einzelheiten im Text finden und das ganzheitliche Textverstehen spielt keine so große Rolle, aber es gibt auch ein paar Aufgaben, in denen die Fragen eher auf den ganzen Text beziehen.

Im zweiten Aufgabentyp zum Lesen muss der Lerner Wörter oder Ausdrücke im Text suchen. Dem Lerner werden Wörter oder Ausdrücke auf Finnisch gegeben, die er auf Deutsch schreiben soll, wobei er die entsprechenden Ausdrucksweisen im Text suchen soll.

Der dritte Aufgabentyp zum Lesen hat neben der Textverständnisfunktion auch eine Kontrollfunktion für eine Hörverständnisübung. Der Lerner hat den Text schon in einer Hörverständnisübung gehört und eine Aufgabe dazu durchgeführt. Danach soll er noch denselben Text lesen, den er gerade gehört hat, und auf dieser Grundlage die Antworten der Hörverständnisaufgabe korrigieren. Der Inhalt des Textes ist dem Lerner deswegen schon zumindest einigermaßen bekannt, wenn er mit dem Lesen anfängt.

Der vierte Aufgabentyp zum Lesen besteht aus solchen Aufgaben, die Behauptungen über den Text enthalten. Der Lerner muss auf der Grundlage des Textes entscheiden, ob die Behauptung richtig oder falsch ist, und auch die falschen Behauptungen korrigieren.

Die restlichen Übungen zum Lesen in Echt! 1 können in folgende Typen eingeteilt werden: dem Lerner werden verschiedene Behauptungen über einen Text präsentiert und der Lerner muss entscheiden, welche Behauptung richtig oder am passendsten ist. Oder der Lerner muss einen Text lesen und auf der Grundlage die Sätze in die richtige Reihenfolge bringen. In einigen Aufgaben soll der Lerner die Sätze ins Finnische übersetzen, in einem Aufgabentyp soll er entscheiden, um wessen Replik es geht oder in einigen Aufgaben einfach die Sätze lesen.

Als Nächstes analysiere ich Beispiele für die drei ersten Aufgabentypen zum Lesen, weil sie in Echt! 1 am öftesten vorkommen und deshalb als repräsentativ für das Übungsbuch angesehen werden können. Auf die Aufgabentypen vier und fünf werde ich nicht eingehen, weil sie relativ selten in Echt! 1 vorkommen.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 1 zum Lesen: Lies den Text und beantworte die Fragen oder erzähle/schreibe über den Text auf Finnisch. Seite 48, Aufgabe 14.

In dieser Aufgabe soll der Lerner fünf Zeitungüberschriften lesen und auf dieser Grundlage zwei kurze Fragen auf Finnisch beantworten. Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt auf dem Lesen und Verstehen und nicht beim Beantworten der Fragen, so wie es oft der Fall in den Leseverstehensaufgaben ist. Meistens sollen die Lerner einen kurzen Text lesen und viele Fragen dazu beantworten, aber in der betreffenden Aufgabe gibt es nur zwei Fragen, die auf Finnisch beantwortet werden können, so dass der Lerner sich die größte Zeit auf das Lesen konzentrieren kann.

Diese Aufgabe reiht sich an den Text des Textbuches *Echt! 1* und an die vorangehende Aufgabe 13 auf Seite 47 an und deswegen fungiert der Text und die dreizehnte Aufgabe als Vorentlastung für die betreffende Aufgabe.

Das Prinzip der Kreativität erfüllt sich in dieser Aufgabe nicht, denn die Aufgabe ist geschlossen und der Lerner kann in der Aufgabe nicht selbst kreativ arbeiten. Die Überschriften können im Lerner kreative Gedanken wecken, so dass er anfängt, an die Hintergründe oder Folgen der Ereignisse zu denken, wenn er die Überschriften liest. Der Lerner hat aber keinen Vorteil aus seinen kreativen Gedanken, weil sie in der Aufgabe nicht verwendet werden.

Diese Aufgabe kann man nicht leicht mechanisch durchführen, sondern der Lerner muss sich wirklich bemühen und denken, damit er den Text verstehen und die Fragen beantworten kann. Deswegen kann konstatiert werden, dass die Aufgabe das Prinzip des Problemlösungscharakters erfüllt.

Auch das konstruktivistische Prinzip der Motivierung erfüllt sich in dieser Aufgabe, denn der Aufgabentyp weicht von der traditionellen Leseverstehensaufgabe dadurch ab, dass es keinen langen Text gibt, in dem man Details suchen muss. Die Aufgabe ist motivierend, weil sie kurz genug ist, das Layout der Überschriften authentisch wirkt und auch der Inhalt der Überschriften interessant ist. Vor allem motiviert diese Aufgabe den Lerner, weil sie anders ist als traditionelle Leseaufgaben. Das Lernziel der Aufgabe ist die Entwicklung der Leseverstehensfähigkeit. Das Thema der Aufgabe ist interessant und ähnelt der authentischen Sprachverwendung. Deswegen ist es eine gute Idee, die den Lerner sicher motiviert, Fragen zu Zeitungüberschriften zu stellen. Was die Lerner auch motivieren kann, ist die Vertrautheit der Personen in der Aufgabe. In der Aufgabenbeschreibung wird nämlich auf die bekannten Personen David und Oliver hingewiesen.

Das Prinzip der Kooperation verwirklicht sich nicht in dieser Aufgabe, denn sie wird einzeln durchgeführt. Obwohl es keine Kooperation zwischen den Lernern in dieser Aufgabe gibt, ist es

dennoch gut, dass der Lerner die Hauptrolle spielt. Wie schon früher festgestellt wurde, kann eine Einzelarbeit ab und zu auch gut sein, weil sie Variation in den Lauf der Lektionen bringt und weil der Lerner so auch selbstständig lernen lernt.

Verbesserungsvorschläge: Als Fortsetzung zu dieser Aufgabe könnten die Lerner eine Nachricht zu einer Überschrift schreiben. Im Konstruktivismus wird ja betont, dass alle Fertigkeiten möglichst integriert geübt werden, weil sie auch im Alltag integriert verwendet werden.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 2 zum Lesen: Lies den Text und schreibe Wörter/Ausdrücke auf Deutsch. Seite 131, Aufgabe 4.

Dem Lerner werden sechs Wörter auf Deutsch gegeben. Er soll sie mit dem Partner auf Finnisch ausdrücken und danach einen deutschsprachigen Text lesen, wo sie Gegenwörter oder Synonyme für die Wörter suchen und aufschreiben müssen.

Das konstruktivistische Prinzip der Vorwissenaktivierung erfüllt sich dadurch, dass die Lerner den Text im Textbuch *Echt! 1* lesen und so ihren Wortschatz aktivieren. Auch wenn die Lerner die angegebenen Wörter auf Finnisch ausdrücken, müssen sie ihren Wortschatz aktivieren. Auf dieser Grundlage kann festgestellt werden, dass die Lerner gute Möglichkeiten haben, neue Wörter zu lernen, weil das Vorwissen gründlich aktiviert wird.

Diese Aufgabe fördert die Kreativität, denn der Lerner muss relativ schöpferisch sein, wenn er Antonyme und Synonyme zu verschiedenen Wörtern zu finden versucht. Er muss zuerst einen Text durchlesen und danach Antonyme oder Synonyme zu den vorgegebenen Wörtern suchen.

So wie oben festgestellt wurde, muss der Lerner in dieser Aufgabe die Antonyme und Synonyme erfinden. Wenn die Wörter dem Lerner sehr bekannt sind, kann er den Text nur durchlesen und die Wörter mechanisch suchen oder er kann auch die Wortliste des Textes durchlesen und die Wörter auf diese Weise suchen. In dem Fall wird die Fertigkeit Lesen nicht geübt, sondern die Aufgabe wird zu einer mechanischen Wortschatzübung. Die in der Aufgabe angegebenen Wörter sind aber wahrscheinlich nicht allen Lernern so bekannt, dass die Aufgabe keine Problemlösungsvermögen voraussetzen würde. Es hängt vom Niveau der Lerner ab, ob sie ihre Problemlösungsfähigkeit beim Durchführen dieser Aufgabe brauchen oder nicht. Höchstwahrscheinlich erfüllt sich das Prinzip des Problemlösungscharakters aber bei den meisten Lernern.

Weil diese Aufgabe die Kreativität fördert, ein klares Lernziel angibt und noch dazu einen Problemlösungscharakter enthält, ist sie motivierend. Einige Lerner können die Aufgabe ziemlich leicht finden, aber es ist gut für die schwächeren Lerner, dass nicht alle Aufgaben sehr anspruchsvoll sind. Das Prinzip der Motivierung verwirklicht sich also in der betreffenden Aufgabe.

Das Prinzip der Kooperation tritt in dieser Aufgabe insofern auf, als sie als Partnerarbeit gemacht wird. Die Kooperation der Lerner macht es möglich, dass die Kenntnisse beider Lerner verwendet werden können: wenn einer etwas nicht weiß, kann der andere ihm helfen und umgekehrt. Ein einzelner Lerner kann viel öfter seinen Antwortvorschlag äußern, wenn eine Aufgabe als Partnerarbeit durchgeführt wird, als wenn sie mit der ganzen Gruppe im Klassengespräch korrigiert wird.

Verbesserungsvorschläge: Es wäre besser, wenn man den Lernern ganze Sätze geben würde, in denen ein oder mehrere Wörter unterstrichen sind. Dann sollten die Lerner Synonyme oder Antonyme für die unterstrichenen Wörter suchen. So könnten die Lerner auch den Kontext des Wortes kennen lernen. Es ist am wichtigsten, dass die Lerner lernen, die Wörter in der Praxis zu verwenden. Darum könnten sie noch als eine Extra-Aufgabe Sätze mit den Wörtern aufbauen, die sie im Text gesucht haben. Dadurch würde diese Aufgabe auch die Kreativität und Problemlösungsfähigkeit der Lerner fördern.

Ein Beispiel für den Aufgabentyp 3 zum Lesen: Lies den Text(, den du gerade gehört hast) und kontrolliere, dass du richtig in der letzten Aufgabe antwortet hast. Seite 130, Aufgabe 2b.

Diese Aufgabe besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil der Aufgabe (2a) ist eine Hörverständnisübung, in der die Lerner den Text des Textbuches hören und auf der Grundlage die richtigen Alternativen für die Fragen wählen (Multiple-Choice). Im zweiten Teil (2b) muss der Lerner denselben Text im Textbuch lesen und seine Antworten im ersten Teil korrigieren. Ich betrachte in diesem Zusammenhang nur den Teil 2b, weil er die Fertigkeit Lesen übt.

Das konstruktivistische Prinzip der Vorwissenaktivierung erfüllt sich in dieser Aufgabe, wenn auch der erste Teil 2a berücksichtigt wird. Der hauptsächliche Lerngegenstand dieser Aufgabe ist die Entwicklung Leseverstehen und die nebensächlichen Lerngegenstände, so wie die Beherrschung des Wortschatzes oder der Grammatik, helfen beim Erreichen des hauptsächlichen Lerngegenstandes. Wenn zuerst die Aufgabe 2a gemacht wird, wird zumindest der nebensächliche Lerngegenstand Wortschatz für den Teil 2b aktiviert.

In der betreffenden Aufgabe muss der Lerner nicht kreativ sein, wenn er den Text liest und die Antworten der vorigen Aufgabe korrigiert. Der Lerner muss nichts selbst schaffen, sondern er muss routinemäßig die Alternativen der Aufgabe durchgehen. Das Prinzip der Kreativität verwirklicht sich in dieser Aufgabe nicht.

Das Prinzip des Problemlösungscharakters erfüllt sich dagegen insofern, als der Lerner den Text wirklich verstehen muss, um die Antworten der vorigen Aufgabe korrigieren zu können. Prinzipiell

muss der Lerner die wichtigsten Punkte des Textes finden, sie auf Finnisch verstehen und mit den Antworten in der Aufgabe 2a vergleichen.

Das Lernziel dieser Aufgabe ist die Entwicklung des Leseverstehens und dieses Ziel wird durch das Korrigieren der vorigen Aufgabe (2a) erreicht. Der Lerner findet diese Aufgabe höchstwahrscheinlich motivierend, weil er dadurch, dass er die Aufgabe durchführt, herausfinden kann, ob seine Antworten in der Aufgabe 2a richtig oder falsch sind. Das Prinzip der Motivierung erfüllt sich insofern, als das Lernziel oder die Methode, wie das Lernziel erreicht wird, recht motivierend ist.

Das Prinzip der Kooperation erfüllt sich nicht, denn die Lerner können bei dieser Aufgabe nicht zusammenarbeiten.

Verbesserungsvorschläge: Als erstes könnten die Lerner diese Aufgabe so zusammen machen, dass sie den Text zusammen lesen und die schwierigen Stellen miteinander diskutieren können. So könnte man den Aspekt der Kooperation berücksichtigen. Die Aufgabe würde die Kreativität der Lerner mehr fördern, wenn die Lerner nach dem Lesen noch ein paar Extrafragen mit Antwortalternativen zum Text schreiben würden. Dies könnten sie nicht mechanisch machen, sondern sie müssten dabei auch ihre Problemlösungsfähigkeit verwenden.

9.4 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werde ich die Ergebnisse der vorangehenden Analyse kurz zusammenfassen. Zuerst jedoch ein paar Worte zur Problematik der Analyse. Das größte Problem in der Analyse der Aufgaben war, wie man eine einzelne Aufgabe losgelöst von den anderen Aufgaben und vom Unterricht bewerten kann. Meistens ist eine Aufgabe nur ein Teil des Unterrichts und deswegen spielt es eine bedeutende Rolle, was der Durchführung der Aufgabe vorausgeht. Zum Beispiel kann eine Aufgabe das Vorwissen für die nächste Aufgabe aktivieren oder dafür Interesse erwecken und motivieren. Auch der Lehrer spielt oft eine große Rolle, indem er mündlich Ratschläge geben, das Vorwissen aktivieren oder einige Teile der Aufgabe völlig verändern kann. In dieser Arbeit geht es jedoch um eine Lehrwerkanalyse und deswegen wird die Rolle des Lehrers in der Analyse nicht berücksichtigt.

Ist es denn überhaupt möglich, Aufgaben einzeln zu betrachten, ohne den Unterrichtskontext zu berücksichtigen? Wenn man z.B. an Hausaufgaben denkt, ist es relativ üblich, dass die Lerner einzelne Aufgaben zu Hause machen sollen – ohne Ratschläge oder Aktivierung durch den Lehrer. Wenn der Lerner die Aufgabe in der Schule macht und sie so ein Teil des Unterrichts ist, bedeutet es aber auch nicht unbedingt, dass der Lerner den Zusammenhang zwischen der Aufgabe und des anderen Unterrichts versteht. In solchen Situationen sind die Aufgaben nur einzelne Arbeitsaufträge

und es kann sein, dass der Lerner nicht sehr viel daran denkt, was der Zusammenhang zwischen dieser Aufgabe und z.B. den früher in der Schule gemachten Aufgaben ist. Obwohl der Lerner den Zusammenhang zwischen Aufgaben nicht immer versteht, kann sein Vorwissen in der vorangehenden Aufgabe für die nächste Aufgabe trotzdem aktiviert werden. Das Lernresultat wäre wahrscheinlich aber besser, wenn der Lerner den Zusammenhang zwischen Aufgaben verstehen würde. Aus Erfahrung kann ich feststellen, dass die Lerner die Aufgaben meistens nur als einzelne Arbeitsaufträge machen. Deswegen finde ich es sinnvoll – obgleich auch anspruchsvoll – die Aufgaben auch einzeln und ohne Kontext zu analysieren.

Das Prinzip der Vorwissenaktivierung war in dieser Analyse insofern eine Ausnahme, als dabei auch die vorangehenden Aufgaben berücksichtigt wurden, anders als bei den Prinzipien von Motivation, Kreativität, Problemlösungscharakter und Kooperation. Dies fand ich deswegen plausibel, weil die vorangehenden Aufgaben oft eine große Rolle beim Aktivieren des Vorwissens spielen. Motivation, Kreativität, Problemlösungscharakter und Kooperation sind dagegen Eigenschaften, die in erster Linie nur eine Aufgabe auf einmal betreffen und die deswegen in einzelnen Aufgaben analysiert werden können. Auch im Lehrerhandbuch von *Echt! 1* wird nicht angegeben, in welcher Reihenfolge die Aufgaben gemacht werden sollten oder ob einige Aufgaben dazu dienen, auf andere Aufgaben vorzubereiten oder dafür das Vorwissen zu aktivieren. Wenn man aber das Übungsbuch *Echt! 1* durchblättert, kann man bemerken, dass die Progression der Aufgaben systematisch fortschreitet und die nacheinander folgenden Aufgaben meistens thematisch zusammen gehören.

Das Prinzip der Vorwissenaktivierung erfüllt sich in sechs Aufgaben von den analysierten zwölf. Ich finde dieses Resultat ziemlich überraschend, weil sogar der überregionale Lehrplan die Relevanz des Vorwissens für das Lernen betont und weil die Vorwissenaktivierung aus der konstruktivistischen Perspektive als Basis für den ganzen Lernprozess gesehen wird. Im Lehrerhandbuch werden viele konstruktivistische Prinzipien präsentiert, obwohl das Wort „Konstruktivismus“ nicht verwendet wird. Deswegen ist es auch anzunehmen, dass die Lehrwerkautoren auch das Prinzip der Vorwissenaktivierung empfehlenswert oder sogar notwendig finden. Obwohl eine Aufgabe an sich den Vorwissensaktivierungsaspekt nicht aufweist, kann der Lehrer das Vorwissen der Lerner trotzdem aktivieren, was auch oft der Fall ist und was die Lehrwerkautoren wahrscheinlich auch angenommen haben. Dieser Aspekt wurde in der Analyse aber nicht berücksichtigt.

Das Prinzip des Problemlösungscharakters erfüllt sich dagegen in neun Aufgaben von zwölf. Soweit die analysierten Aufgaben für den Rest der Aufgaben des Buches tatsächlich repräsentativ sind, kann festgestellt werden, dass die meisten Aufgaben im *Echt! 1* den Problemlösungscharakter

fördern. In der Analyse habe ich bemerkt, dass es viele Aufgaben gibt, die der Lerner entweder rein mechanisch oder mit aktivem Denkeinsatz durchführen kann. Deswegen hängt es in vielen Fällen von der Eigeninitiative des Lerners ab, ob die Aufgabe einen Problemcharakter hat oder nicht. Wenn der Lerner eine Aufgabe ordentlich machen will, braucht er meistens auch seine Problemlösungsfähigkeit. Einige der analysierten Aufgaben können auch schnell und mechanisch durchgeführt werden, was zur Folge hat, dass der Lerner seine Problemlösungsfähigkeit nicht verwendet und er deswegen auch keine so guten Voraussetzungen für das Lernen bekommt. Der Lerner kann also ziemlich viel selbst dazu beitragen, wie anspruchsvoll, lehrreich oder konstruktivistisch die Aufgabe ist.

Das Prinzip der Kreativität verwirklicht sich in fünf von zwölf analysierten Aufgaben. Aufgaben, die man mechanisch durchführen kann oder die man nur auf eine Weise richtig beantworten kann, setzen meistens keine Phantasie voraus und fördern deswegen auch nicht die Kreativität. Im schlimmsten Fall muss der Lerner seine Antwort Wort für Wort so formulieren, wie die Musterantwort verlangt. Damit Aufgaben möglichst kreativ wären, sollten sie offen sein. Das heißt, dass es nicht nur eine richtige Antwort gibt, sondern dass der Lerner seine eigene Schöpferkraft darin hervorbringen kann. Viele Lehrer mögen offene, die Kreativität fördernde Aufgaben nicht, denn sie sind nicht so leicht zu korrigieren wie geschlossene Aufgaben. Wenn die Lerner aber z.B. in den analysierten Aufgaben noch kreativer antworten könnten, würden sie eigenständiger denken, Probleme lösen und dadurch auch besser lernen.

Das Prinzip der Motivation erfüllt sich in acht Aufgaben von zwölf. Es war nicht leicht, diese Eigenschaft in den Aufgaben zu bewerten, denn letztendlich geht es immer um persönliche Einstellungen, wenn erörtert wird, ob eine Aufgabe einen motiviert oder nicht. Ich bin davon ausgegangen, dass eine Aufgabe motivierend ist, wenn sie vielseitig und herausfordernd genug ist. Es spielt auch eine wichtige Rolle, ob das Thema der Aufgabe die Lerner interessiert.

Das Prinzip der Kooperation verwirklicht sich in vier Aufgaben von zwölf. In den meisten analysierten Aufgaben arbeiten die Lerner einzeln, obwohl nahezu alle oder zumindest ein Teil von ihnen auch als Partnerarbeit durchgeführt werden könnten. Ich halte dieses Resultat für ziemlich überraschend, denn von den Vorteilen der Kooperation ist schon lange gesprochen worden und deswegen hätte ich erwartet, dass dies in den Aufgaben zu sehen wäre.

In der Tabelle habe ich die analysierten Prinzipien und die Aufgaben gelistet. Wenn das Prinzip sich in einer Aufgabe verwirklicht, steht ein Plus (+) in der Tabelle, wenn dagegen nicht, steht ein Minus (-). An einigen Stellen habe ich +/- markiert, weil die Aufgabe sowohl solche Züge beinhaltet, die das Prinzip erfüllen, als auch solche, die es nicht erfüllen.

	Sprechen			Hören		
	Seite 138, Übung 11	184, 12	102- 103, 5b	99, 1	16, 8b	19, 1b
Vorwissenaktivierung	-	+	+	-	-	-
Problemlösungscharakter	-	+	+	+	+	+
Kreativität	-	-	+	-(+)	-	-
Motivation	+/-	+/-	+	-	+/-	+
Kooperation	+	+	+	-	-	-

	Schreiben			Lesen		
	Seite 58, Aufgabe 12	62, 17	84, 13	48, 14	131, 4	130, 2b
Vorwissenaktivierung	+	-	+	-	+	+
Problemlösungscharakter	-/+	+	-(+)	+	+/-	+
Kreativität	+	+	-(+)	-	+	-
Motivation	+/-	+	-	+	+	+
Kooperation	-	-	-	-	+	-

10 Schlusswort

In dieser Arbeit wurde die Verwirklichung der konstruktivistischen Prinzipien in Aufgaben zu verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten untersucht. Zuerst wurde der didaktische Konstruktivismus dargestellt und die konstruktivistischen Züge des finnischen überregionalen Lehrplans wurden aufgedeckt. Danach wurden die Begriffe Üben, Übung und Aufgabe definiert und vier sprachliche Fertigkeiten und eine Übungstypologie wurden vorgestellt.

In der Analyse wurde untersucht, inwiefern Konstruktivismus sich im Übungsbuch *Echt! 1* verwirklicht. Auch wenn der überregionale Lehrplan sich nicht explizit zum Konstruktivismus bekennt, gibt es darin viele Züge, die auf den Konstruktivismus hinweisen und auch die Lehrwerkautoren präsentieren im Lehrerhandbuch viele Ideen, die mit konstruktivistischen Prinzipien zusammenpassen. Die Analyse hat ergeben, dass im Übungsbuch *Echt! 1* viele konstruktivistische Züge zu erkennen sind, insbesondere was Problemlösungscharakter, Motivation und Kreativität der Aufgaben angeht.

Die Ergebnisse, die in dieser Pro-Gradu-Arbeit erzielt wurden, bieten interessante Anregungen für weitere Untersuchungen. Es wäre interessant, die Lehrwerkautoren darüber zu interviewen, inwiefern und wie sie versucht haben, konstruktivistische Ideen in den Aufgaben von *Echt! 1* zu verwirklichen. Im empirischen Teil dieser Arbeit habe ich viele Verbesserungsvorschläge gemacht,

wie die analysierten Aufgaben noch konstruktivistischer und lehrreicher sein könnten. Es wäre interessant, diese Vorschläge auch in der Praxis auszuprobieren.

Während der Analyse habe ich viel darüber gelernt, wie man Aufgaben modifizieren und verbessern kann, welche Eigenschaften in Aufgaben bedeutungsvoll sind und wie eine Aufgabe motivieren, Vorwissen aktivieren und Problemlösungsfähigkeit oder Kreativität fördern kann. Diese Informationen sind wichtig für alle Sprachlehrer und sie müssen sowohl im täglichen Unterricht als auch bei der Auswahl der Lehrwerke berücksichtigt werden. Ich nehme an, dass diese Arbeit deshalb den Sprachlehrern Hilfsmittel geben kann, wenn sie sich mit ähnlichen Problemen beschäftigen wie ich in der Analyse.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Kulmala A. & Launosalo K. & Litmanen P. & Schmitz D. H. & Verkama O. (2008): *Echt! 1 Übungen*. 1. painos, Otava, Helsinki.

Sekundärliteratur:

Ahvenainen O. & Holopainen E. (2005): *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. 2. muutettu ja täydennetty painos. Kirjapaino Oma Oy, Jyväskylä.

Bausch K.-R. & Christ H. & Krumm H.J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.

Bolte H. (1996): Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 14, 1996, 4–15.

Duden (2003): *Deutsches Universalwörterbuch*. 5. überarbeitete Auflage, hrsg. von der Dudenredaktion. Dudenverlag Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Ehlers S. (2003): Übungen zum Leseverstehen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Bausch K.-R. & Christ H. & Krumm H.-J., 287–292.

Elomaa E. (2009): *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä studies in humanities, Teil 122. Jyväskylä.

Eßer R. (2003): Übungen zum Schreiben. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Bausch K.-R. & Christ H. & Krumm H.-J., 292–295.

Hentunen A.-I. (2002): *Zur praktischen Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht*. Eine Dissertation an der Universität Jyväskylä.

Hentunen A.-I. (2004): *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. WSOY, Helsinki.

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

-
- Jenfu N. (1994): Aufgabe und/oder Übung? Betrachtungen zu einem Begriffspaar – mit praktischen Beispielen. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 10, 1994, 14–17.
- Jenkins E.-M. (1990): Schaltplan zum „Knacken“ deutscher Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 2, 1990. Verlag Klett Edition Deutsch, S. 24.
- Langenscheidt, *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt KG, Berlin und München. GGP Media, Pöbneck 2003.
- Kast B. & Neuner G. (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 5. Auflage, Langenscheidt KG, Berlin und München.
- Kokkonen T. (2003): Vorentlastung der Textarbeit im finnischen DaF-Unterricht – eine empirische Fallstudie auf der Grundlage der konstruktivistischen Lerntheorie.
- Kristiansen I. (1998): *Tehokkaita oppimisstrategioita*. Esimerkkinä kielel. WSOY, Helsinki.
- Kulmala A. & Launosalo K. & Litmanen P. & Verkama O. (2008): *Echt! Opettajan opas 1, verkkojulkaisu*, Otava, Helsinki.
- Neuner G. & Krüger M. & Grewer U. (1985): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich.
- Neuner G. & Piepho H.-E. (1994): „Aufgaben und Übungsgeschehen“ – ein lohnendes Thema für Fremdsprache Deutsch. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 10, 1994, 4–5.
- Neuner G. (2003): Lehrwerke. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Bausch K.-R. & Christ H. & Krumm H.-J., 399–422.
- Pauels W. (2003): Kommunikative Übungen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Bausch K.-R. & Christ H. & Krumm H.-J., 302–305.
- Raabe H. (2003): Grammatikübungen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Bausch K.-R. & Christ H. & Krumm H.-J., 283–287.
- Schwerdtfeger I. C. (1995): Arbeits- und Übungsformen: Überblick. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Bausch K.-R. & Christ H. & Krumm H.-J., 223–226.

Scherfer P. (2003): Wortschatzübungen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Bausch K.-R. & Christ H. & Krumm H.-J., 280–283.

Segermann K. (2003): Übungen zum Hörverstehen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Bausch K.-R. & Christ H. & Krumm H.-J., 295–299.

Siebert H. (2003): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 3. Auflage, Neuwied, Luchterhand.

Internetquelle 1:

Opetushallitus: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.*
http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf (11.5.2009)

Anhang 1: Die Klassifizierung der Aufgaben im Lehrwerk Echt! 1

(Die analysierten Aufgaben sind mit grauer Farbe markiert.)

Aufgaben zum Sprechen (49)

1. Gespräch/Dialog mit Hilfswörtern/Beispielsätzen (35)

S.14 Ü.6b	S.93 Ü.7	S.166 Ü.7c
S.28 Ü.10a	S.105 Ü.6c	S.168 Ü.8
S.29 Ü.10b	S.108 Ü.7b	S.169 Ü.10
S.31 Ü.12	S.109 Ü.8	S.170 Ü.11a
S.34 Ü.14c	S.115 Ü.11b	S.171 Ü.11b
S. 40 Ü.7	S.130 Ü.3	S.187 Ü.15a
S.53 Ü.7b	S.138 Ü.11	S.203 Ü.6
S.57 Ü.10	S.139 Ü.13	S.204 Ü.7b
S.73 Ü.1c	S.145 Ü.4b	S.206 Ü.9b
S.78 Ü.7b	S.151 Ü.9a	S.221 Ü.10d
S.81 Ü.10	S.154 Ü.11b	S.224 Ü.14b
S.87 Ü.3b	S.158 Ü.14b	

2. A-B-Dialog mit fertigen Repliken auf Finnisch (8)

S.14 Ü.6a	S.165 Ü.7a	S.216 Ü.8
S.53 Ü.7a	S.171 Ü.12a	S.208 Ü.11
S.112 Ü.10a	S.184 Ü.12	

3. Nahezu freies Sprechen (Hinweise auf Finnisch oder als Bilder)(6)

S.102 - 103 Ü.5b	S.133 Ü.6b	S.179 Ü.6
S.131 Ü.5a	S.147 Ü.6	S.184 Ü.11

Aufgaben zum Hören (48)

1. Hör zu und beantworte die Fragen auf Finnisch / ergänze die fehlenden Informationen oder wähle die richtige Alternative (19)

S. 11 Ü.2b	S.106 Ü.6d	S.144 Ü.3a
S.25 Ü.7	S.116 Ü.12a	S.173 Ü.14
S.46 Ü.12a	S.117 Ü.12b	S.175 Ü.2a
S.62 Ü.16	S.129 Ü.1a (Los)	S.185 Ü.13
S.86 Ü.1b	S.129 Ü.1b	S.200 Ü.1 (Los)
S.96 Ü.11	S.130 Ü.2a	S.201 Ü.3
S.99 Ü.1 (Los)	S.143 Ü.1 (Los)	S.201 Ü.4a

2. Hör zu und korrigiere die falschen Behauptungen (5)

S.16 Ü.8b	S.176 Ü.2b	S.211 Ü.1b
S.142 Ü.15	S.210 Ü.13	

3. Hör zu und nummeriere die Bilder/Wörter in der richtigen Reihenfolge (5)

S.10 Ü.2a	S.19 Ü.1b	S.100 Ü.3a
S.15 Ü.7	S.36 Ü.2	

4. Hör zu und schreibe gewisse Wörter/Phrasen auf Deutsch auf, die du hörst (5)

S.20 Ü.1c	S.38 Ü.5d	S.161 Ü.2a
S.38 Ü.5a	S.50 Ü.2a	

5. Hör zu (keine weiteren Aufgaben) (5)

S.16 Ü.9a	S.74 Ü.3	S.186 Ü.14a
S.52 Ü.6b	S.82 Ü.12a	

6. Hör zu und zeichne, was du hörst (2)

S.85 Ü.14
S.133 Ü.6a

7. Hör zu und markiere die Intonation mit einem Pfeil (1)

S.44 Ü.10a

8. Hör zu und kontrolliere, ob du die vorige Aufgabe richtig gemacht hast (1)

S.213 Ü.4a

Aufgaben zum Schreiben (39)

1. Schreibe Wörter, Phrasen oder Sätze (benutze die gegebenen Hilfwörter) (17)

S.33 Ü.14b	S.83 Ü.12d	S.113 Ü.10b
S.34 Ü.15	S.87 Ü.3a	S.114 Ü.11a
S.52 Ü.5	S.90 Ü.5b	S.138 Ü.12
S.58 Ü.12	S.94 Ü.9	S.145 Ü.4a
S.60 Ü.14	S.97 Ü.12a	S.149 Ü.8b
S.82 Ü.11	S.104 Ü.6b	S.221 Ü.10c

2. Schreibe frei über ein gegebenes Thema (12)

S.22 Ü.3b	S.62 Ü.17	S.174 Ü.1b
S.43 Ü.9a	S.85 Ü.15	S.207 Ü.10c
S.45 Ü.11	S.136 Ü.9b	S.223 Ü.13b
S.51 Ü.4	S.161 Ü.2b	S.228 Ü.3

3. Übersetze vom Finnischen ins Deutsche (9)

S.45 Ü.11	S.94 Ü.8	S.173 Ü.13
S.76 Ü.6	S.136 Ü.9a	S.207 Ü.10a
S.84 Ü.13	S.172 Ü.12b	S.221 Ü.11

Aufgaben zum Lesen (31)

1. Lies den Text und beantworte die Fragen oder erzähle/schreibe über den Text auf Finnisch (11)

S.21 Ü.2	S.48 Ü.14	S.74 Ü.4
S.32 Ü.14a	S.60 Ü.15	S.98 Ü.12b

-
- | | | |
|-------------|------------|------------------|
| S.140 Ü.14a | S.178 Ü.5b | S.209 - 210 Ü.12 |
| S.141 Ü.14b | S.202 Ü.4c | |
2. Lies den Text und suche Wörter/Ausdrücke auf Deutsch. (7)

S.37 Ü.4a	S.204 Ü.7a	S.215 Ü.7
S.83 Ü.12b	S.204 Ü.8a	
S.131 Ü.4	S.214 Ü.6a	

 3. Lies den Text(,den du gerade gehört hast) und kontrolliere, dass du richtig in der letzten Aufgabe antwortet hast (5)

S.100 Ü.3b	S.144 Ü.3b	S.213 Ü.4b
S.130 Ü.2b	S. 176 Ü.2c	

 4. Lies den Text und markiere, ob die Behauptungen richtig oder falsch sind. Korrigiere die falschen Behauptungen! (3)

S.22 Ü.3a	S.36 Ü.3	S.202 Ü.4
-----------	----------	-----------

 5. Lies den Text und wähle die richtige/beste Alternative (1)

S.214 Ü.6b		
------------	--	--

 6. Lies den Text/die Sätze und übersetze sie ins Finnische (1)

S.186 Ü.14		
------------	--	--

 7. Lies den Text und ordne die Sätze in die richtige Reihenfolge (1)

S.161 Ü.3		
-----------	--	--

 8. Lies den Text und schreibe, um wessen Replik es geht (1)

S.88 Ü.4		
----------	--	--

 9. Lies die Sätze (1)

S.72 Ü.1a (Los)		
-----------------	--	--

Anhang 2: Die analysierten Aufgaben des Übungsbuches Echt! 1

8 Ein Name wie Schokolade

11

Sprich mit deinem Partner / deiner Partnerin.

David ja Oliver ovat tänään kaikesta eri mieltä. Lue pari kanssa Davidin väitteet ja muuttakaa niitä vuorotellen mallin mukaan.

David: Wir gehen heute ins Kino.

Oliver: Nein, heute gehen wir nicht ins Kino.

1. Wir bleiben heute bis 5 Uhr draußen.

2. Wir hören heute in Ruhe Musik.

3. Wir essen heute im Akropolis-Grill.

4. Wir sehen heute fern.

5. Wir gehen heute zum Zoo.

6. Wir spielen heute Fußball.

12

Schreibe.

Miika on löytänyt oikean osoitteen. Muodosta annetuista sanoista lauseita. Aloita lauseet alleviivatulla sanalla. Muista taivuttaa verbit tekijän mukaan.

1. Miika – sehen – endlich – die Hausnummer 140

2. er – treffen – vor der Tür – Frau Sieber

3. Frau Sieber – sein – normalerweise – sehr neugierig

4. sie – haben – aber – keine Zeit – heute

11 *Lass es, tu es!***Sprich mit dem Partner / der Partnerin.**

Miika kääntyy järkyttyneenä kahvilan ovelta. Hän yrittää muistaa tarkkaan, mitä oli oikein nähnyt. Kerro parillesi viisi asiaa tehtävän 7 kuvasta. Käytä lauseissa vaihtoprepositioita. Vaihtakaa lopuksi osia.

- das Fenster
- ▲ der Tisch
- die Lampe
- ▲ der Stuhl
- das Sofa
- die Tür

**Sprich mit dem Partner / der Partnerin.**

Monika lähtee kahvilasta. Hänellä on edessään vaikea päätös: Marcus vai Miika? Enkeli ja piru yrittävät auttaa häntä päätöksenteossa. Käy keskustelu parisi kanssa. Enkeli aloittaa. Vaihtakaa lopuksi osia.

Engel

Marcus asuu täällä Berliinissä. Se on hyvä.

Aber Miika ist auch im EU-Projekt. Das ist interessant.

Se on kohta ohi ja Miika menee takaisin Suomeen.

Du kannst zu Miika nach Finnland gehen.

Se maksaa paljon rahaa.

Miika hat eine Tätowierung auf dem Arm. Marcus ist ein Angsthase. Er hat keine Tätowierung.

Mutta Marcus ja sinä menette usein kahvilaan.

Teufel

Marcus wohnt hier in Berlin. Das ist gut.

Mutta Miika on myös EU-projektissa. Se on mielenkiintoista.

Das ist bald vorbei und Miika geht zurück nach Finnland.

Sinä voit mennä Miikan luo Suomeen.

Das kostet viel Geld.

Miikalla on tatuointi käsivarressa. Marcus on pelkuri. Hänellä ei ole tatuointia.

Aber Marcus und du geht oft ins Café.

7 Achtung, Umfrage!

5 b

Dramatisiere.

Esitä kappale parisi kanssa omin sanoin saksaksi kuvavihjeiden avulla. Vaihdelkaa rooleja.



Achtung, Umfrage! 7



7 Achtung, Umfrage!

is!

1

Hör zu und ergänze.

Selvitä, mikä on Davidin kotitehtävä. Kuuntele ja täydennä lauseet suomeksi.

1) _____ kysely

Tee kysely 2) _____.

3) _____ vähintään 4) _____ ihmiseltä:

5) „_____?“

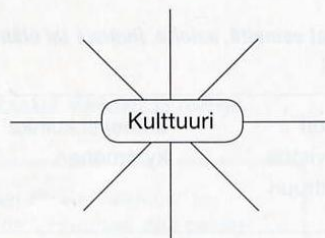
6) _____ vastaukset muistiin.

is!

2

Frage deine Eltern.

Kysy vanhemmiltasi, mitä kulttuuri on heidän mielestään. Kirjoita vastaukset lyhyesti suomeksi.



1 *Eine Pita, bitte!*

8 b

*Sieh dir die Bilder an und hör zu. Löse die Behauptungen und beantworte die Frage.
Kuuntele a-kohdan nähtävyyksien esittely ja merkitse toisen kuuntelukerran taukojen aikana,
ovatko väittämät oikein (richtig) vai väärin (falsch). Korjaa väärät väittämät.*

- | | R | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche-kirkko on auki yleisölle vain sunnuntaisin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Zoologischer Garten -eläintarhassa berliiniläiset pitävät erityisesti pandakarhuista ja pikkuelefanteista. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Berliiniläiset oleskelevat Tiergarten-puistossa varsinkin perjantaisin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Schloss Bellevue -linnassa asuu Saksan liittokansleri. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Berliinin päärautatieasemalla liikennöi päivittäin yli tuhat junaa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Vastaa äänitteeltä tulevaan kysymykseen suomeksi. | | |

9 a

Netz Hör zu.

Istut edelleen bussissa. Ummistat silmäsi ja kuulet puolinukuksissa vain yksittäisiä sanoja kanssamatkustajiesi puheesta. Kuuntele.

9 b

Netz Sprich nach.

Toista kuulemasi sanat.



2 Hier wohnen wir

Los! 1 a

Sieh dir die Bilder an.
Katso kuvasarjaa. Keskustele parisi kanssa,
mitä kuvissa tapahtuu.



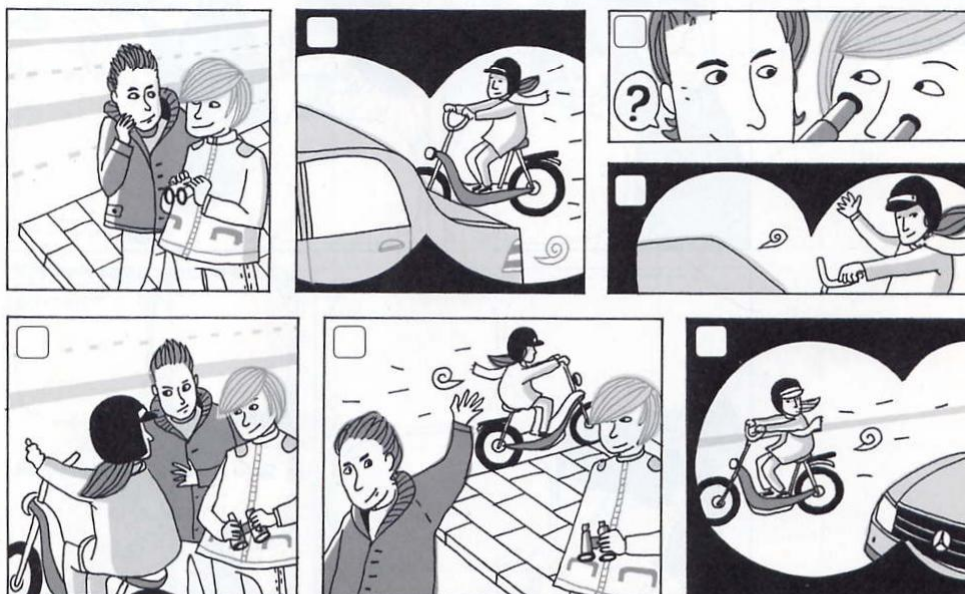
Aiheeseen tutustuminen ja
oman mielikuvan luominen
etukäteen auttavat sinua
tehtävien teossa.



1 b
Hör zu und ordne.

Netz Kuuntele ja katso kuvasarjaa. Numeroi kuvat kuulemaasi järjestykseen. Ensimmäiseen kuvaan ei tule numeroa.

Niko und Oliver stehen auf der Straße. Niko wartet auf seine Schwester Anna. Aber wo ist sie?



■ das Fernglas, -er+ kiikari

4 Jung und nicht mehr jugendfrei


12

Schreibe.

Kirjoita vihkoosi mallin mukaan viisi lausetta, joissa vertaat itseäsi veljeesi/sisareesi tai ystävääsi. Käytä laatikossa olevia verbejä apunasi.

Ich schlafe gerne bis 10 Uhr, aber mein Bruder schläft bis 11 Uhr.

Deutsch sprechen	fernsehen
Pizza essen	schnell laufen
Bücher lesen	

 **Eriävät yhdysverbit**


Ympyröi kuvan lauseesta verbi "alkaa".

Verbi *an/fangen* on eriävä yhdysverbi. Etuliite on päälauseessa lopussa. Sanastossa tunnistat eriävät yhdysverbit /-merkistä.

4 Jung und nicht mehr jugendfrei



Netz Hör zu.

Kuuntele, mitä pojat kertovat yhtyeestään. Täydennä lomakkeisiin puuttuvat tiedot.

- | | | | |
|----------------------|-----------------|------------------|------------------|
| gleichzeitig | samanaikaisesti | fast | melkein |
| • die Augenbraue, -n | kulmakarva | wir sind geboren | olemme syntyneet |

Bill Kaulitz

- Geburtsmonat _____
- Geschwister _____
- Größe 175 cm
- Augenfarbe _____
- Lieblingsfach Kunst
- Hobbys _____

Tom Kaulitz

- Geburtsmonat _____
- Geschwister Bill
- Größe _____
- Augenfarbe _____
- Lieblingsfach _____
- Hobbys Musik und

Gustav Schäfer

- Geburtsmonat November
- Geschwister _____
- Größe _____
- Augenfarbe _____
- Lieblingsfach _____
- Hobbys Fußball, Fahrrad

fahren und

Georg Listing

- Geburtsmonat _____
- Geschwister _____
- Größe _____
- Augenfarbe _____
- Lieblingsfach Psychologie
- Hobbys _____

17

Schreibe.

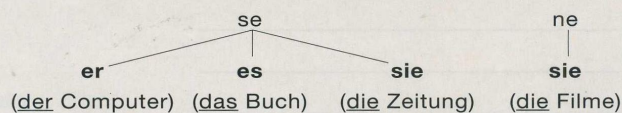
Yhtyeen omilla kotisivuilla on mahdollisuus jättää viesti yhtyeen pojille. Kirjoita vihkoosi viesti, jonka lähetät pojille.

5 *Alter vor Schönheit*

13

Schreibe auf Deutsch.**Rouva Sieber on aamiaisella. Kirjoita lauseet vihkoosi saksaksi.**

1. Rouva Sieber tarvitsee aamuisin 20 minuuttia aamiaiseen.
2. Hän syö joka aamu yhden omenan ja juo teetä.
3. Hän lukee sanomalehden kello 9.00.
4. Se on tänään hyvin mielenkiintoinen.
5. "Kulttuurikeskus kuulostaa hyvältä."
6. "Se on valmis jo ensi vuoden keväällä."
7. "Mutta skeittipaikka ei ole mielestäni hyvä."
8. "Se on liian meluisa!"
9. "Meillä on onneksi (*zum Glück*) talonmies."
10. "Hänellä on niin ruskeat silmät!"

Muista!Saksassa on kolme pronominia, jotka vastaavat suomen **se**-sanaa.Sinun on siis muistettava sanan suku, jotta voit valita oikean **se**-sanon.Suomen sanat **ne** ja **he** ovat molemmat saksaksi **sie**.

Lue pariisi kanssa saksaksi ääneen vuorotellen ruumiinosat Tankstelle-osion sivulta 82. Kosketa samalla itsestäsi sitä ruumiinosaa, jonka sanot ääneen.

Kun opettelet sanoja sanastosta ääneen lukien, voit tehostaa oppimistasi esim.:

- katsomalla tai koskettamalla kyseistä esinettä, jos se on näkyvillä
- ajattelemalla kyseistä asiaa/esinettä omassa elinympäristössäsi
- tekemällä itse sitä, mitä opettelemasi verbi kuvaa
- lukemalla sanoja tietyllä rytmillä esim. naputtaen samalla rytmillä kättäsi pöytää vasten.

3 **Vorsicht!**

14

Lies und beantworte.**Seuraavana aamuna David ja Oliver tutkivat sanomalehden lööppiä. Lue ja vastaa kysymyksiin.**

1. Mikä otsikko kertoo pankkiryöstöstä?
2. Mistä pankkiryöstösaalis löytyi?

▲ der Unfall, -e+	onnettomuus
● die Autobahn, -en	moottoritie
verletzt	loukkaantunut
unter	alla
bekommen	saada

1

Unfall auf der Autobahn: Lastwagenfahrer verletzt

2

**10 000 Euro unter
dem Bauzaun
in der Herthastraße**

4

Lottogewinn:
Kulturminister
Müller bekommt
3 Millionen Euro

3

Schulminister
sagt:
**„TV-Verbot im
Kindergarten“**

5

Bundesliga:
**Hertha BSC-
Bayern München
3-1**

4

Suche im Text.

Suomenna sanat parisi kanssa suullisesti. Etsi kappaleesta niiden vastakohtat (><) tai synonyymit (=) ja kirjoita ne saksaksi.

- | | | |
|---------------------|----|-------|
| 1. uninteressant | >< | _____ |
| 2. jung | >< | _____ |
| 3. sprechen | = | _____ |
| 4. das Mobiltelefon | = | _____ |
| 5. links | >< | _____ |
| 6. der Mädchenname | >< | _____ |

5 a

Lies und erzähle.

Lue kappaleen alku ja kerro omin sanoin saksaksi, mitä Oliver kertoo Davidille.

• nimi kuulostaa



- Monikalla vieras
- suomalainen oppilasvieras
 - luokka
 - EU-projekti
- 17 v., kuten Monika
 - vaalea
 - utelias!



8 Ein Name wie Schokolade

2 a

Netz Hör zu und wähle.
Kuuntele kappale ja valitse oikeat vaihtoehdot (0–2).

1. Oliverin sisar

- a) matkustaa moottorikelkalla Suomeen
- b) saa vieraita Suomesta
- c) on jo ollut pari päivää Berliinissä.

2. Monikan

- a) luokka osallistuu EU-projektiin
- b) luokalla on suomalainen oppilas vieraana
- c) luokkakaveri on kiinnostunut Suomesta.

3. Oliverin mielestä Miika on

- a) 17-vuotias vaaleahiuksinen poika
- b) 17-vuotias vaaleahiuksinen tyttö
- c) 17-vuotias tummahiuksinen tyttö.

...

4. Tekstiviestissään Monika pyytää Oliveria

- a) tulemaan heti kotiin
- b) pysymään poissa kotoa ainakin klo 17 asti
- c) lähtemään Davidin luokse.

...

5. Tietä kysyvä nuori mies

- a) etsii lääkäriä
- b) etsii Monikaa
- c) ei pidä Berliinistä.

6. David

- a) kehuu Oliveria
- b) pilkkaa Miikaa
- c) haluaa suklaata.

2 b

Lies und kontrolliere.
Lue kappale ja tarkista vastauksesi.

3

Bilde Fragen.

Esitä parillisesi viisi kysymystä kappaleesta. Käytä kysymyksissä laatikon sanoja. Vastaa parisi tekemiin kysymyksiin.

was	Schokolade
wer	Besuch
woher	neugierig
	Schwester
	der junge Mann



Tee itsellesi tekstistä kysymyksiä, kun harjoittelet kokeeseen. Pyydä esim. jotakin perheenjäsentä esittämään kysymykset sinulle.