



UNIVERSITETI I EVROPËS JUGLINDORE
УНИВЕРЗИТЕТ НА ЈУГОИСТОЧНА ЕВРОПА
SOUTH EAST EUROPEAN UNIVERSITY

FAKULTETI I GJUHËVE, KULTURAVE DHE KOMUNIKIMIT
ФАКУЛТЕТ ЗА ЈАЗИЦИ, КУЛТУРИ И КОМУНИКАЦИЈА
FACULTY OF LANGUAGES, CULTURES AND COMMUNICATION

FAKULTÄT DER SPRACHEN, KULTUREN UND KOMMUNIKATION

Abteilung für deutsche Sprache

MASTERARBEIT

THEMA:

**„Die Fertigkeit Sprechen am Beispiel des Lehrwerks
„Logisch! A2“ „**

Kandidatin:

Albina Amiti

Betreuer:

Prof. Dr. Gëzim Xhaferri

Tetovo, 2021

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst geht mein Dank an Prof. Dr. Gëzim Xhaferri, der meine Arbeit betreut und begutachtet hat und mir professionellen Rat gegeben hat.

Mein Dank geht auch an meine besten Freundinnen, die mich auf Schritt und Tritt motiviert haben, die Kollegen der Grundschule „Ismail Qemali“, die mir durch ihre Erfahrungen sehr geholfen haben und meiner Freundin Michèle Schuler, die meine Arbeit lektoriert und korrigiert hat.

Zuletzt möchte ich mich herzlich bei meiner Familie bedanken, die mir immer zur Seite stand und mir die nötige Unterstützung gab, mein Studium abzuschließen. Mein Bruder Liridon und meine Schwägerin Flora, die oft ein offenes Ohr für mich hatten und ein kleiner Neffe Arian, der meine schwierigsten Momente mit seinem Lachen verbesserte. Ganz am Schluss möchte ich mich bei meinen Eltern, Sulltan und Adije, bedanken, die mich mit liebevollen und motivierenden Worten durch das ganze Studium begleitet haben. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

Abstrakt

Die mündliche Kommunikation stellt für viele Fremdsprachenlernende eine große Herausforderung dar und aus den Grundfertigkeiten scheint das Sprechen am meisten Probleme zu verursachen. Da der Lernprozess weit entfernt vom Zielsprachenland erfolgt, sind die Lernumstände wiederum anders. Als leitendes Medium für die Vermittlung der sprachlichen Fähigkeiten wird also das Lehrwerk verwendet. Dies führt zu den Gedanken, wie verantwortlich das Lehrwerk für das Sprachenlernen überhaupt ist und im besonderen Maß für die Sprechfähigkeit. Ziel dieser Arbeit ist es zu analysieren, wie die Fertigkeit Sprechen im Lehrwerk „Logisch! A2“ bewältigt wird. Dazu wurden die Aufgaben und Übungen im Lehrwerk anhand einer qualitativ-quantitativen Methode in Form eines Kriterienkataloges untersucht.

Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen für die Analyse aufgezeigt. Hier wird an das Thema Sprache und Kommunikation, Lehrwerk/Lehrwerkforschung und Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht angeknüpft. Der praktische Teil der Arbeit besteht aus der Analyse der Aufgaben und Übungen im Lehrwerk mittels der Fragen des Kriterienkatalogs. Die Analyse zeigt, dass es im Lehrwerk „Logisch! A2“ diverse Aktivitäten gibt, die dazu dienen, mündliche Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln. Sie weisen dabei unterschiedliche Formen und Funktionen auf.

Weiterführende Forschung im Bereich der Lehrwerkanalyse könnte sich mit der Auswirkung und Kritik der Lehrwerke im Unterricht beschäftigen.

Schlüsselwörter: Fertigkeiten, Fremdsprachenunterricht, Kommunikation, Lehrwerk, Lehrwerkanalyse, Sprache, Sprechen.

Abstract

Oral communication is a major challenge for many foreign language learners and, out of the basic skills, speaking seems to cause the most problems. Since the learning process takes place far away from the target language country, the learning circumstances are again different. The textbook is used as the guiding medium for imparting language skills. This leads to the idea of how responsible the textbook is for language learning in general and for the ability to speak. The aim of this thesis is to analyze how the speaking skill in the textbook "Logisch! A2" is mastered. For this purpose, the tasks and exercises in the textbook were examined using a qualitative-quantitative method in the form of a catalog of criteria.

In the first part of the thesis, the theoretical foundations for the analysis are laid. Here, the topic of language and communication, textbooks / textbook research and speaking skills in foreign language lessons are tied in together. The practical part of the work consists of the analysis of the tasks and exercises in the textbook using the questions in the catalog of criteria. The analysis shows that the textbook "Logisch! A2" has various activities aimed at developing oral communication skills. They have different forms and functions.

Further research in the field of textbook analysis could deal with the impact and criticism of textbooks in the classroom.

Key words: Communication, Foreign language lessons, Language, Skills, Speaking, Textbook, Textbook analysis.

Abstrakt

Komunikimi me gojë është një sfidë e madhe për shumë nxënës të gjuhëve të huaja dhe, nga aftësitë themelore, të folurit duket se shkakton më shumë probleme. Meqenëse procesi i të mësuarit zhvillohet shumë larg vendit të gjuhës së synuar, rrethanat e të mësuarit janë përsëri të ndryshme. Libri shkollor përdoret si medium udhëzues për dhënien e aftësive gjuhësore. Kjo çon në idenë se sa i përgjegjshëm është libri shkollor për mësimin e gjuhës në përgjithësi dhe për aftësinë për të folur. Qëllimi i kësaj teze është të analizojë se si aftësia e të folurit në tekstin shkollor “Logisch! A2” është zotëruar. Për këtë qëllim, detyrat dhe ushtrimet në tekstin shkollor u ekzaminuan duke përdorur një metodë cilësore-sasiore në formën e një katalogu kriteresh.

Në pjesën e parë të tezës, vendosen bazat teorike për analizën. Këtu, tema e gjuhës dhe komunikimit, librat shkollorë / kërkimi i teksteve dhe aftësitë e të folurit në mësimet e gjuhëve të huaja janë të lidhura së bashku. Pjesa praktike e punës konsiston në analizën e detyrave dhe ushtrimeve në tekstin shkollor duke përdorur pyetjet në katalogun e kriterëve. Analiza tregon se teksti shkollor “Logisch! A2” ka aktivitete të ndryshme që synojnë zhvillimin e aftësive të komunikimit oral. Ato kanë forma dhe funksione të ndryshme.

Hulumtimet e mëtejshme në fushën e analizës së librave shkollorë mund të merren me ndikimin dhe kritikën e librave shkollorë në klasë.

Fjalët kyçe: aftësi, analizë e librit shkollor, gjuhë, komunikim, libër shkollor, mësimet e gjuhës së huaj, të folurit.

Апстракт

Усната комуникација е голем предизвик за многу ученици на странски јазик и од основните вештини говорењето предизвикува најмногу проблеми. Бидејќи процесот на учењето се одвива далеку од земјата на целниот јазик, околностите за учењето се различни. Учебникот се употребува како водечки медиум за пренесување на јазични вештини. Ова води кон идејата за тоа колку одговорен е учебникот за учење на јазик воопшто и за способноста за зборување на истиот.

Целта на оваа теза е да се анализира како говорната вештина во учебникот “Logisch! A2” се совладува. За таа цел, задачите и вежбите во учебникот беа испитани употребувајќи ја квалитативно-квантитативната метода во форма на каталог на критериуми.

Во првиот дел од тезата се поставени теоретските основи за анализата. Во овој дел, темата за јазик и комуникација, учебници/ истражување на учебниците, и вештините за зборување на часови по странски јазик се поврзани. Практичниот дел од работата се состои од анализа на задачите и вежбите во учебникот употребувајќи ги прашањата во каталогот на критериуми. Анализата покажува дека учебникот “Logisch! A2 “ има различни активности насочени кон развивањето на вештините за усна комуникација. Тие имаат различни форми и функции. Понатамошното истражување во областа на анализата на учебници може да се справи со влијанието и критиката на учебниците во училищата.

Клучни зборови: анализа на учебници, вештини, зборување, јазик, комуникацијата, лекции по странски јазик, учебник.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
Theoretischer Teil.....	3
2. Sprache und Kommunikation	3
2.1 Was ist Sprache?	3
2.2 Kommunikation.....	5
2.3 Zeichen- und Kommunikationsmodelle.....	10
3. Fertigkeiten	15
3.1 Begriff	15
3.2 Einteilung	15
3.3 Zur Rolle der Fertigkeiten im Fremdspracheunterricht.....	16
4. Sprechen im Fremdsprachenunterricht	18
4.1 Stellung des Sprechens innerhalb der Methoden des FSU.....	18
4.2 Funktionen des Sprechens	21
4.3 Formen des Sprechens.....	22
4.3.1 Dialog.....	22
4.3.2 Monolog.....	23
4.4 Stufen der mündlichen Sprachbeherrschung.....	24
4.5 Fertigungsstufen	26
4.6 Übungstypologie	28
4.6.1 Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten.....	29
4.6.2 Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren	32
4.6.3 Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren	35
5. Lehrwerk.....	37
5.1 Begriff	37

5.2	Bestandteile und Aufbau	39
5.3	Funktion	40
5.4	Auswahl.....	41
5.5	Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den Fremdsprachenunterricht	42
Empirischer Teil.....		44
6.	Lehrwerkanalyse	44
6.1	Kriterienkataloge.....	44
6.2	Eigener Kriterienkatalog	46
6.3	Kurzbeschreibung des analysierten Lehrwerks.....	47
7.	Analyse des Lehrwerks „Logisch! A2“	49
8.	Zusammenfassung.....	69
10.	Quellenverzeichnis.....	72

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Das bilaterale Zeichensystem nach de Saussure (Busch/Stenschke 2008: 22).....	10
Abb. 2	Das Semiotische Dreieck	11
Abb. 3	Das Organon- Modell von Karl Bühler (Kessel/Reimann 2008: 135).....	12
Abb. 4	Kommunikationsmodell (Kessel/Reimann 2008: 138).....	13
Abb. 5	Die Fertigkeiten (Faistauer 2010:962)	16
Abb. 6	Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (vgl. GER 2001: 35)	24
Abb. 7	Gemeinsame Referenzniveaus: Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (GER 2001:38).....	25
Abb. 8	Dialoggeländer (vgl. Schatz 2006:121)	32
Abb. 9	Lehrbuch	
Abb. 10	Arbeitsbuch	
Abb. 11	Lehrerhandbuch	47
Abb. 12	Sprechfertigkeit isoliert Aufgabe 1c Kap.1.....	51
Abb. 13	Sprechfertigkeit isoliert Aufgabe 7 Kap.2	51
Abb. 14	Sprechfertigkeit isoliert Aufgabe 8b Kap.12	51
Abb. 15	Hören/ Sprechen Aufgabe 10b Kap.6	52
Abb. 16	Lesen/Sprechen Aufgabe 2a Kap.11	52
Abb. 17	Lesen/Sprechen Aufgabe 6a Kap.10.....	53

Abb. 18 Schreiben/ Sprechen Aufgabe 4c Kap.14	53
Abb. 19 Schreiben/ Sprechen Aufgabe 4ab Kap.5	54
Abb. 20 Mitteilungsbezogenes Sprechen Aufgabe 11 Kap.7	57
Abb. 21 Sprachbezogenes Sprechen Aufgabe 4 Kap.3.....	57
Abb. 22 Kommunikative Progression Aufgabe 3c Kap.5.....	58
Abb. 23 Kommunikative Progression Aufgabe 5 Kap.6	59
Abb. 24 Reproduktion Aufgabe 1 Kap. 4	61
Abb. 25 Rekonstruktion Aufgabe 5 Kap.1.....	62
Abb. 26 Konstruktion Aufgabe 6 Kap.15	62
Abb. 27 Monologisches Sprechen Aufgabe 6 Kap.14.....	63
Abb. 28 Dialogisches Sprechen Aufgabe 11 Kap.10.....	64
Abb. 29 Visualisierung Aufgabe 9 Kap.5 Abb. 30 Visualisierung von Regeln Aufgabe 6a Kap.5.....	66
Abb. 31 Rollenspiel das auf Alltagssituationen vorbereitet Aufgabe 2 Kap.3	68
Abb. 32 Rollenspiel mit fiktiven Rollen Aufgabe 6 Kap. 7.....	68

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Anzahl der Übungen und Aufgaben in jedem Kapitel. Lehrbuch und Arbeitsbuch.	49
Tabelle 2 Menge Verhältniss von isolierten und kombinierten Fertigkeiten.....	55

Abkürzungsverzeichnis

AB	Arbeitsbuch
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
GÜM	Grammatik-Übersetzungs-Methode
LB	Lehrbuch

1. Einleitung

Die Fähigkeit zu kommunizieren, ist das Ziel jeder Person, die sich der Herausforderung einer neuen Sprache stellt. Wer vielleicht in die Situation hinein gerät, diese Fähigkeit im Zielsprachenland zu lernen, wird es viel einfacher haben, als jemand der weit entfernt, im eigenen Land dasselbe versucht. Um diese Distanz ein wenig zu reduzieren, gibt es heutzutage verschiedene Lehrwerke, die stets versuchen die fremde Sprache und Kultur zugänglicher zu machen. Es gibt jedoch eine unzählige Menge von solchen Lehrwerken, die sich sehr voneinander unterscheiden. Daher lohnt es sich einen näheren Blick auf das ausgewählte Lehrwerk zu werfen, um zu analysieren, ob das Lehrwerk zum jeweiligen Lerntyp passt.

Die Realität in unserem Land zeigt, dass im Fremdsprachenunterricht ein großer Wert auf die Fertigkeit Sprechen gelegt wird. Gleichzeitig ist es aber ein Bereich, der den Lernenden am meisten Schwierigkeiten bereitet. Aus diesem Grund sollen Aspekte der Vermittlung dieser Fertigkeit analysiert werden. Es ist Aufgabe dieser Arbeit, diese zwei Aspekte zu verschmelzen. Hier wird die produktive Fertigkeit Sprechen im Lehrwerk „Logisch! A2“ analysiert. Dabei muss betont werden, dass hier nicht das Ziel ist, das Lehrwerk zu kritisieren oder seinen Einfluss auf dem Fremdsprachenunterricht darzustellen. Es soll die Komplexität des Sprechens verdeutlicht werden und es soll gezeigt werden wie sich die Fertigkeit innerhalb des Lehrwerks entfaltet. Präzisiert werden hier die Übungen und Aufgaben im Bereich Sprechen und die Ziele, die sie verfolgen. Vielmehr soll es als Hilfe für die Fremdsprachenlehrpersonen in Nordmazedonien und in allen Ländern, wo dieses Lehrwerk verwendet wird, gelten. Sie können dann entsprechend ihrer Lerngruppen auswählen, wie sie mit dem Lehrwerk umgehen, weitermachen oder zu einem anderen Lehrwerk wechseln.

Die vorliegende Arbeit ist in zwei große Bausteine zerlegt. Im theoretischen Teil wird zuerst auf die Aspekte Sprache und Kommunikation eingegangen. Sie werden beschrieben und es wird dargestellt, wie sie in Form von Zeichen- und Kommunikationsmodellen zusammengeführt werden. Das führt zum nächsten Teil, den Fertigkeiten. Der Begriff wird erläutert, ihre Einteilung erklärt und ihre Rolle für den Fremdsprachenunterricht vorgestellt.

Weiter geht es mit der Fertigkeit Sprechen, die als eine der zentralen Aspekte der Arbeit gilt. Es werden die verschiedenen Facetten des Sprechens im Rahmen des

Fremdsprachenunterrichts vorgestellt wie: Funktion, Form, Stufen der mündlichen Sprachbeherrschung und Fertigungsstufen. Anschließend wird auch die Übungstypologie von Schatz eingeführt, die die verschiedenen Arten der Übungen und Aufgaben, die für das Fördern und Entwickeln der Sprechfertigkeit wichtig sind, aufzeigt.

Als letztes Kapitel im theoretischen Teil wird das Thema Lehrwerk und Lehrwerkanalyse kurz erläutert. Es wird beschrieben, was Lehrwerke überhaupt sind, was sie beinhalten, was ihre Funktion ist und wie man ein passendes Lehrwerk für den FSU auswählt. Kurz vor dem empirischen Teil wird dann auch die Bedeutung der Lehrwerkanalyse veranschaulicht.

Nach der näheren Erläuterung der Fertigkeit Sprechen im theoretischen Teil der Arbeit, wird im empirischen Teil eine Kurzbeschreibung des Lehrwerks und schließlich die Lehrwerkanalyse durchgeführt. Der Fokus der Analyse liegt auf die Übungen und Aufgaben, die die Fertigkeit Sprechen fördern und entwickeln. Die verwendete Methode für die Analyse ist die qualitative Methode in der Form eines selbsterstellten Kriterienkatalogs. Es werden auch quantitative Aspekte berücksichtigt, wenn es um die Anzahl gewisser Kategorien von Übungen und Aufgaben geht. Dazu wird auf verschiedene Beiträge verwiesen wie zum Beispiel: Faistauer (2010), Krumm (2010), Rösler (2012), Schatz (2006), Schreiter (2001) und noch mehrere, die von sämtlichen führenden Sprachwissenschaftlern in den jeweiligen Forschungsdisziplinen veröffentlicht wurden.

Theoretischer Teil

2. Sprache und Kommunikation

In diesem Kapitel wird versucht die Phänomene Sprache und Kommunikation zu behandeln und zu erläutern, um sie dann im dritten Unterkapitel miteinander zu vereinigen und im Rahmen der Zeichen- und Kommunikationsmodelle wieder aufzugreifen.

2.1 Was ist Sprache?

Sprache ist ein Phänomen, das allen Menschen schon vom ersten Moment, in dem sie das Licht dieser Welt erblicken, begegnet und es uns bis ans Ende unseres Lebens begleitet. Also verwenden wir Sprache ein Leben lang. Wir hören, lernen, sprechen, lesen und schreiben es und es gehört zu unserem natürlichen Dasein als Mensch. Beim Nutzen der Sprache denkt der Sprecher nicht, dass er Sprache nutzt, sondern spricht einfach. Daher ist es auch nicht eigenartig, dass wenn man jemanden danach fragt, was Sprache überhaupt ist, die unterschiedlichsten Antworten zu hören bekommt: „wat man so spricht“, „Kommunikationsmittel“, „Mittel des Denkens“, „geschrieben, gesprochen“ usw. (Busch/Stenschke 2008: 6)

Es gibt zahlreiche und unterschiedliche Vorstellungen davon wie Sprache eigentlich zu definieren ist und feststeht, dass es keine einheitliche Definition geben kann. Die oben genannten Beispiele zeigen, wie Facettenreich die Sprache ist. Jeder Aspekt kann aus verschiedenen Gesichtspunkten analysiert werden und abhängig davon entsteht eine neue Definition von Sprache.

Folgend werden kürzlich Sprachtheorien abgebildet, bei denen man sehen kann wie differenziert die Sprache aufgefasst wird (vgl. Busch/Stenschke 2008: 6ff):

- Sprache als Organismus (Wilhelm von Humboldt): er sieht Sprache als ein organisches Wesen, dessen Elemente systematisch und wechselseitig voneinander abhängen.
- Stammbaumtheorie: eine Erweiterung der Theorie von Humboldt, in der Sprache sich wie ein lebendiges Wesen entwickelt, blüht und später vergeht und abstirbt.

- Sprache als psychophysische Tätigkeit (Junggrammatiker): der Fokus liegt beim sprechenden Menschen, der eine psychische und physische Seite hat. Sie untersuchten den Lautwandel (beobachtbare, psychophysische Sprechfähigkeit).
- Sprache als Zeichensystem (Ferdinand de Saussure): Sprache wird als ein geschlossenes Zeichensystem angesehen und es ist Aufgabe der Linguistik ihre Struktur zu erfassen.
- Sprache als Organon (Karl Bühler): in dieser Theorie wird Sprache als ein Werkzeug aufgefasst, das der Verwirklichung sprachlicher Äußerungen dient. Sprache ist somit eine Form des Handelns und Aufgabe der Sprachwissenschaft ist es zu erklären wie durch diese Handlungsorientierung die Systematik des Zeichensystems heraus erwächst.
- Sprache als Sprechaktensemble: anstatt der formalen Form von Wörtern und Sätzen, wird hier der Handlungscharakter untersucht und analysiert.
- Sprache als Kognition (Noam Chomsky): „Nach seiner Theorie folgen alle natürlichen Sprachen gemeinsamen grammatischen Prinzipien, die den Menschen in Form einer Universalgrammatik angeboren sind“ (Busch/Stenschke 2008: 11).

Weiterhin wird in dieser Arbeit die Sprache konzentrierend auf den Ansatz von de Saussure erklärt. Sprache wird in dieser Auffassung als „ein System von Zeichen und Regeln zur Verknüpfung von Zeichen“ (Spillmann 2000: 17) angesehen und de Saussure beschäftigt sich einschließlich mit der Struktur von sprachlichen Zeichen und somit gründet er den Strukturalismus in Europa (vgl. Busch/Stenschke 2008:21).

Diesem Ansatz folgend ist es wichtig die Grundbegriffe zu erläutern mit denen wir das Phänomen Sprache bzw. sprechen beschreiben. Kessel/Raimann (vgl. 2008: 135ff) geben hierzu Beispiele anhand derer die Unterschiede zwischen den Begriffen deutlich werden.

1. Langage – „Das Kind spricht ja schon und dass in dem Alter!“ – mit diesem Beispiel wird deutlich, dass mit Langage die Sprachfähigkeit gemeint ist, das was die Menschen von den Tieren unterscheidet.
2. Langue – „Sprechen Sie Deutsch? Ich kann nämlich kein Englisch.“ – hier sehen wir, dass mit Sprache eine Einzelsprache gemeint ist, ein abstraktes System das arbiträr und konventionell als Kommunikationssystem einer Sprachgemeinschaft geltet.
3. Parole – „Sprich mit mir! Ich hasse dieses Anschweigen“ – die konkreten sprachlichen Äußerungen, die ein Individuum von sich gibt, und alles was man lesen und hören kann, gehört zur Parole. Damit ist die konkrete Sprachverwendung gemeint.

Damit der Unterschied zwischen den Begriffen Langue und Parole deutlicher wird, hat de Saussure selbst den Vergleich zu einem Schachspiel gemacht. Langue (das Sprachsystem) entspricht den Spielregeln von Schach und das Spiel selbst, die Schachzüge, die durch die Spielsteine gewagt werden, entsprechen der Parole.

4. Norm – „Kennst du die neue Nachbarin? Die spricht immer so hochgestochen; meint wohl, sie ist was Besseres!“ – dieser Begriff wurde von Eugenio Coseriu zur Terminologie von de Saussure hinzugefügt und soll Sprachgebrauchsnorm darstellen. Damit sind die gesellschaftlichen Erwartungen und Wertungen beim angemessenen Sprachhandeln gemeint (z.B. Höflichkeit).
5. Sprechweise – „Der Professor spricht immer so undeutlich, ich habe wirklich Probleme ihn zu verstehen!“ – anhand dieses Beispiels zeigen die Autorinnen, dass es sich bei diesem Aspekt der Sprache um die prosodischen Merkmale handelt.

Alle obengenannten Aspekte befinden sich in einer Wechselbeziehung zueinander und indem sie zusammen aufeinander wirken, können sie dazu führen, dass die Sprache sich verändert, was auch eine Eigenschaft aller lebendigen Sprachen ist (vgl. Spillmann 2000: 23).

2.2 Kommunikation

„Kommunikation ist der Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehr Personen“. Diese Aussage oder eine ähnliche Version derer, lernen Kinder schon in der frühen Kindheit, wenn sie mit ihrer schulischen Bildung anfangen. Es geht vielmehr um die sprachliche Kommunikation, die so schlicht wie möglich formuliert wird. Mit der Zeit stellt sich aber heraus, dass der Begriff in unterschiedlichen Kontexten gebraucht werden kann. Wie Kommunikation verstanden wird, hängt vom Gesichtspunkt, von dem es betrachtet wird, ab. Da es verschiedene Fachrichtungen gibt, die sich mit dem Thema beschäftigen, ergibt sich die Schlussfolgerung, dass es interdisziplinär verschiedene Definitionen gibt (vgl. Hunscha 2003: 3).

Merten spricht in seiner Analyse von rund 160 Definitionen und definitoiden Sätzen zur Kommunikation. Dabei betont er aber, dass das Ziel der Arbeit, weder das Finden einer neuen Definition noch das Aufstellen einer „richtigen Theorie“ ist. Er versucht die Anzahl der verschiedenen inkonsistenten definitiven Sätze zu reduzieren (vgl. Merten 1977: 35).

Weiter werden kurz ein Paar Gesichtspunkte erwähnt, die von Bedeutung für die vorliegende Arbeit sind. In der Perspektive der Soziologie, wird Kommunikation als sozialer Prozess angesehen ohne welches die heutige Gesellschaft nicht in der Form existieren würde, in der wir sie kennen. Sprachwissenschaftlich geht man von derselben Annahme, aber es steht vielmehr das Medium der Sprache im Mittelpunkt. Wird hierzu auch der pragmatische Aspekt in Anspruch genommen, dann wird auch non-verbales Verhalten als zentrale Komponente der Kommunikation betrachtet und damit auch die zwischenmenschlichen Sender – Empfänger – Beziehungen (vgl. Hunscha 2003: 3).

Nach Watzlawick kann das menschliche Verhalten von der Kommunikation nicht getrennt werden. Hierzu formuliert er die fünf bekannten „Axiome der Kommunikation“ aus denen sich das interaktionsbezogene Kommunikationsmodell entwickelt. Folgend werden die genannten Axiome kurz vorgestellt und erläutert (vgl. Ternes 2008: 33ff):

1. Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren

Die menschliche Kommunikation gehört zu einem der drei grundsätzlichen Kommunikationsformen:

- **verbale Kommunikation:** hierzu gehören Buchstaben, Wörter, Sätze und Zahlen. Was auf den ersten Blick relativ einfach erscheint, zeigt Ternes anhand eines Spiels, dass rein verbales kommunizieren fast unmöglich ist, da sich Menschen ihrer nonverbalen Kommunikation oft nicht bewusst sind. Gesprochene Sprache kommt selten in Isolation vor.

- **paralinguistische Phänomene:** dazu gehören die prosodischen Merkmale (Tonfall, Sprechrhythmus, Akzent, Pausen usw.), aber auch Gefühle haben einen großen Einfluss auf das menschliche Sprachverhalten.

- nonverbale Kommunikation:

„Die nichtsprachliche Kommunikation kann je nach Situation, d. h. unter bestimmten Umständen, ebenso wichtig sein für die Kommunikation wie die sprachliche, in der Pantomime sogar entscheidend wichtig. Oft genügt ein Kopfnicken oder ein Kopfschütteln, um Zustimmung, Ablehnung oder Zweifel anzudeuten, ebenso der Austausch von Blicken oder die stille Einschätzung der Kommunikationspartner bzw. -partnerinnen gehören dazu“ (Veith 2005: 13).

Die Mimik und Gestik zeigen oftmals die Redeintentionen der Sprecher, aber auch das Verhalten der Hörer gegenüber den Äußerungen des Sprechers wird durch sie sichtbar. Sie

weisen Mehrdeutigkeit auf, sind nur im Kontext interpretierbar und sind sehr kulturell bedingt (vgl. Schatz 2006: 30; Ternes 2008: 36).

2. Störungen auf dem Gebiet der Inhalts- und Beziehungsebene

Eine Mitteilung beinhaltet in sich zwei wichtige Aspekte, den Inhaltsaspekt und den Beziehungsaspekt. Die geäußerte Information umfasst den Inhaltsaspekt und die Art und Weise wie diese Information aufzufassen ist, gehört zum Beziehungsaspekt. Ähnlich wie bei der Theorie der Sprecherbedeutung von Grice, unterscheidet man zwischen dem Gesagten, das Wahrheitsbedingungen unterliegt und dem Implizierten (das Gemeinte). Das Gesagte wird oftmals im Kontext des Gemeinten interpretiert, weswegen der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt bestimmt (vgl. Finkbeiner 2015: 22, Ternes 2008: 38f).

3. Der Interpunktion von Ereignisfolgen

Hier geht es vielmehr um die Beziehungsstruktur zwischen den Gesprächspartnern, die während der Interaktion hergestellt wird. Die Partner setzen unterschiedliche „Marker“, basierend auf ihrer eigenen Perspektive für unterschiedliche Kommunikationssituationen.

Menschen neigen dazu, ihr eigenes Verhalten als Reaktion auf die Handlung eines anderen anzusehen:

„Würdest du nicht immer..., dann würde ich auch nicht...“

„Immer wenn du..., dann mache ich natürlich auch...“ (Ternes 2008:40).

Diese ungleiche Markersetzung wird laut Watzlawick als Interpunktion der Ereignisfolgen genannt (vgl. Ternes 2008:40).

4. Fehlern in der Übersetzung zwischen digitaler und analoger Kommunikation

Die Darstellung von Objekten in der zwischenmenschlichen Kommunikation geschieht entweder analog (durch Zeichnungen) oder digital (Vergabe von Namen).

Als digitale Kommunikation bezeichnet man die Darstellung von Objekten in entzifferter Form. Buchstaben formen Wörter in einer willkürlichen Reihenfolge, die aber innerhalb einer Sprachgemeinschaft eine bestimmte Bedeutung haben. Das Wort hat mit dem Objekt keine nachvollziehbare Beziehung außerhalb der semantischen Bedeutung. Im

Gegensatz dazu, besteht bei der analogen Kommunikation eine Ähnlichkeit zum genannten Objekt. Durch den Vergleich wird dann das Verständnis erlangt.

Beide Formen der Verständigung sind wichtig und sie ergänzen sich gegenseitig. Digitale Informationen werden durch Sprache vermittelt (Inhaltsaspekt) und durch analoge Informationen wie Körpersprache wird auch der Beziehungsaspekt übertragen (vgl. Ternes 2008: 42f).

5. Störungen in symmetrischen und komplementären Interaktionen

Das letzte Axiom handelt von dem Verhältnis zwischen den Interaktionspartnern. Es wird zwischen symmetrische und komplementäre Interaktion unterschieden. Im Mittelpunkt stehen die Prinzipien der Gleichheit und Unterschiedlichkeit in der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern.

Auf der komplementären Ebene erweist sich eine primäre und sekundäre Stellung während der Kommunikation, das zu einem gewissen Verhalten der beteiligten Personen führt z. B: Arzt – Patient.

Auf der symmetrischen Ebene sind die Stellungen gleich und daher ist auch das Kommunikationsverhalten der Personen sehr ähnlich z. B: Ärzte im selben Team.

Hier wird nun konkret ein Blick auf die Kommunikation im Unterricht und FSU geworfen. Laut Steinig/Huneke (vgl. 2004: 61ff) beeinflusst das eigentliche Kommunizieren im Klassenzimmer das Gesprächsverhalten mehr als die Unterrichtsstunden, die dazu dienen diese kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln. Das kommt daher, dass die kommunikativen Ziele, die im Unterricht verfolgt werden, nicht mit der kommunikativen Situation im Klassenzimmer übereinstimmt. Einen erheblichen Einfluss darauf hat auch die komplementäre Interaktionsbeziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler.

Diese Abhängigkeitsverhältnisse waren und sind im traditionellen Fremdsprachenunterricht immer noch sehr vorhanden. In einer gewöhnlichen Unterrichtssituation beansprucht die Rolle „Lehrperson“ rund 80% der Redezeit. Und die restlichen 20% müssen dann zwischen den Lernenden, die meistens in großen Gruppen zusammenlernen, aufgeteilt werden. Also könnte es realistisch gesehen nicht genügen, um eine

kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zu entwickeln (vgl. Steinig/Huneke 2005: 89).

Das kommunikative Muster im traditionellen Unterricht ist sehr lehrerzentriert also erfolgen die Aktivitäten in drei Schritten (vgl. Steinig/Huneke 2005:90): Lehrerfrage oder Impuls mit Sprecherzuteilung, Schülerantwort(en) und abschließende, wertende Lehreräußerung. Steinig/Huneke (vgl. 2005:91ff) sind der Meinung, dass der traditionelle Unterricht nur wenig auf außerschulische Kommunikationssituationen vorbereiten kann, da er im inneren diese alltäglichen Gespräche nicht widerspiegelt. Es reicht nicht, nur auf die Lehrerfragen richtig zu antworten oder sonstige Aufgaben zu erledigen. Wichtig ist, trotz mangelnder fremdsprachlicher Fähigkeiten, Sprecherwechsel zu initiieren. Ganz anders sieht es aus, wenn ein Lerner die Fremdsprache im Zielsprachenland ungesteuert lernt. Dort wird nicht nur auf spezifische Aspekte der Sprache eingegangen, wie grammatische Korrektheit oder gewisse Themen und Textsorten, sondern man lernt die Sprache in all ihren Facetten kennen.

Ziel der Fremdsprachendidaktik ist es also den Unterricht kommunikativer zu gestalten. Dazu gibt es verschiedene Vorschläge, die den traditionellen Unterricht einigermaßen verändern aber auch Vorschläge, die den ganzen methodischen Ansatz verändern. Für kleine Modifikationen im traditionellen Unterricht, um die Äußerungen von Lernern zu steigern, würden folgende Aktivitäten nützlich sein (vgl. Steinig/Huneke 2005:94f):

- die Lerner entscheiden untereinander, wer das Rederecht bekommt
- Lerner können abwechselnd einzelne Unterrichtsphasen durchführen
- Partner- und Gruppenarbeitsphasen steigern den Sprechanteil von Lerner

2.3 Zeichen- und Kommunikationsmodelle

Hier wird nun auf die sprachlichen Zeichen zurückgegriffen, um sie ein wenig näher zu erläutern und sie dann nachfolgend als Bestandteil der Zeichenmodelle einzuführen. Wichtige Eigenschaft der sprachlichen Zeichen ist ihre Bedeutung, denn ohne sie können sie nicht als solche gelten. Sie verschleiern in sich zwei Aspekte: den Ausdruck und den Inhalt (oder wie de Saussure alternativ verwendet, Signifiant und Signifié). Somit kommen wir zum bilateralen Zeichenmodell (vgl. Busch/Stenschke 2008: 21f).

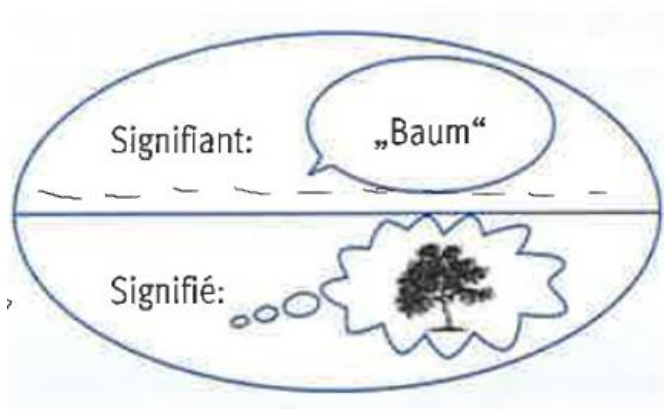


Abb. 1 Das bilaterale Zeichensystem nach de Saussure (Busch/Stenschke 2008: 22)

Die Abbildung zeigt die beiden Seiten eines sprachlichen Zeichens auf: einerseits den Ausdruck, die konkrete Lautkette (Baum) und andererseits die Vorstellung des Gegenstandes (jedoch keinen konkreten Baum) (vgl. Kessel/Reimann 2008: 133). Zwischen den beiden Seiten besteht eine enge Beziehung die de Saussure mittels der Begriffe Arbitrarität, Konventionalität und Assoziation beschreibt. Die Bedeutung der meisten sprachlichen Zeichen ist vollkommen willkürlich (arbiträr) und damit eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Menschen entsteht, sollten die Sprecher die gleichen Wörter für die gleichen Konzepte benutzen. Die menschliche Kommunikationsfähigkeit beruht also auf diese konventionellen Beziehungen. Mit dem Begriff Assoziation wird die mentale Verknüpfung der Ausdrucksseite und des Inhalts im Gehirn beschrieben, denn es ist kaum möglich nicht an eine bestimmte Vorstellung zu denken, wenn man eine Äußerung wie z.B. Baum hört (vgl. Busch/Stenschke 2008: 22f).

Dem bilateralen Zeichenmodell wurde später noch eine Komponente hinzugefügt durch Charles K. Ogden und Ivor A. Richards und daraus entstand das zweite Zeichenmodell, das semiotische Dreieck.

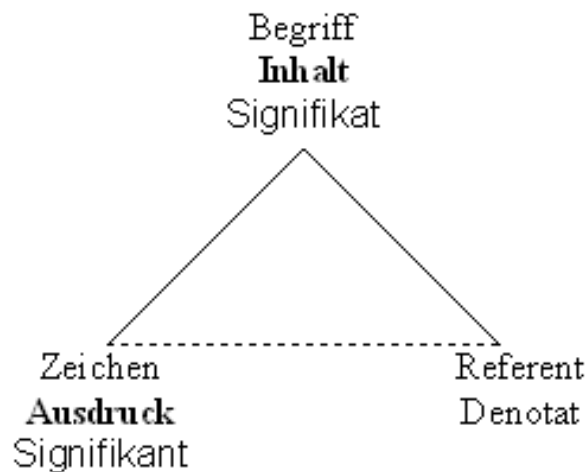


Abb. 2 Das Semiotische Dreieck¹

Es wird zu diesem Modell auch die außersprachliche Wirklichkeit dazugerechnet und als Referent oder Bezugsobjekt benannt. Es bedeutet, dass ein sprachliches Zeichen neben der mentalen Ausdrucksseite auch auf ein konkretes Bezugsobjekt in der außersprachlichen Wirklichkeit hindeutet z. B: „Gib mir bitte dein Handy!“ – der Sprecher meint einen konkreten Gegenstand und nicht irgendein beliebiges Handy.

Die Linien, die auf der Abbildung zu sehen sind, zeigen dass es zwischen den Aspekten gewisse Beziehungen gibt. So gibt es eine logische Beziehung zwischen dem Ausdruck und der Vorstellung und auch zwischen dem Referenten und der Vorstellung, nur zwischen dem Ausdruck und dem Referenten scheint es keine logische Beziehung zu geben, es ist willkürlich, dass mit dem Wort Handy, ein spezifisches, in der außersprachlichen Wirklichkeit existierendes Handy gemeint ist (vgl. Kessel/Reimann 2008: 133f).

Das nächste Modell, das hier kurz vorgestellt wird, ist das von Karl Bühler, der wie im vorherigen Teilkapitel schon erwähnt wurde, Sprache als Werkzeug für die Realisation sprachlicher Äußerungen erfasst. Der Unterschied zwischen den beiden vorherigen Zeichenmodellen und dem Organon-Modell liegt darin, dass Bühlers Modell auch die Komponenten Sender und Empfänger beinhaltet und dadurch zu einem Kommunikationsmodell erweitert wird (vgl. Kessel/Reimann 2008: 134).

¹ <http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/grundkurs1/kapitel3.aspx>

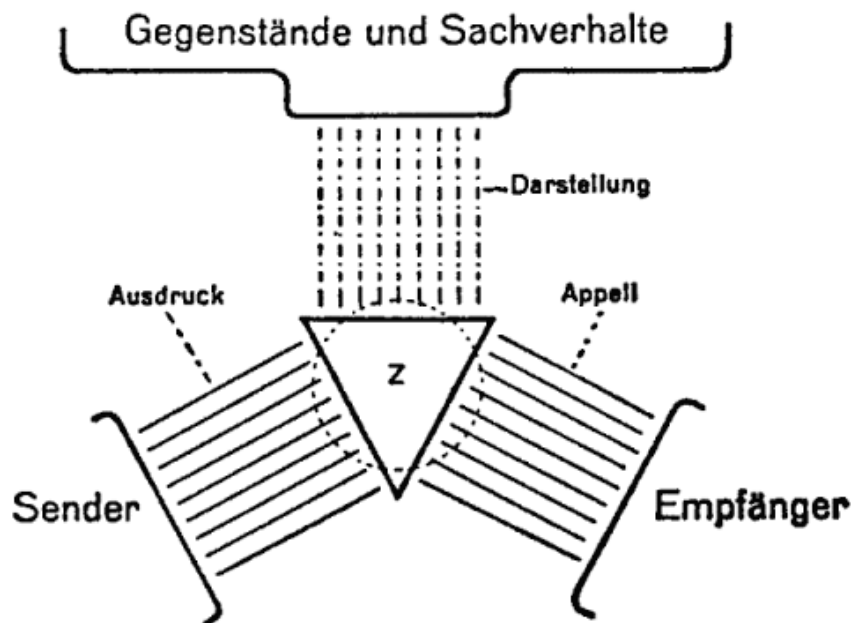


Abb. 3 Das Organon- Modell von Karl Bühler (Kessel/Reimann 2008: 135)

Wie auch in der Abbildung aufgezeichnet ist, verfügt das sprachliche Zeichen über drei kommunikative Funktionen (vgl. Dräger 2017: 6f).

1. Darstellfunktion: Das Zeichen (Z) stellt Gegenstände und Sachverhalte dar, ist somit auch ein Symbol.
2. Ausdrucksfunktion: Das Zeichen drückt etwas über den Sender aus, ist somit auch ein Symptom. Es gibt Auskunft über den Sender und steht in einer Beziehung zu ihm.
3. Appellfunktion: Das Zeichen appelliert an den Empfänger und ist somit auch ein Signal. Es suggeriert eine Intention des Senders die der Empfänger in ein Zeichen hineininterpretieren kann, die aber nicht der Intention des Senders entsprechen muss.

Als finales Kommunikationsmodell wird hier eines vorgestellt, welches alle oben genannten Begriffe in sich einschließt und welches den Verlauf der Kommunikation detailliert darstellt (vgl. Kessel/Reimann 2008: 137f).

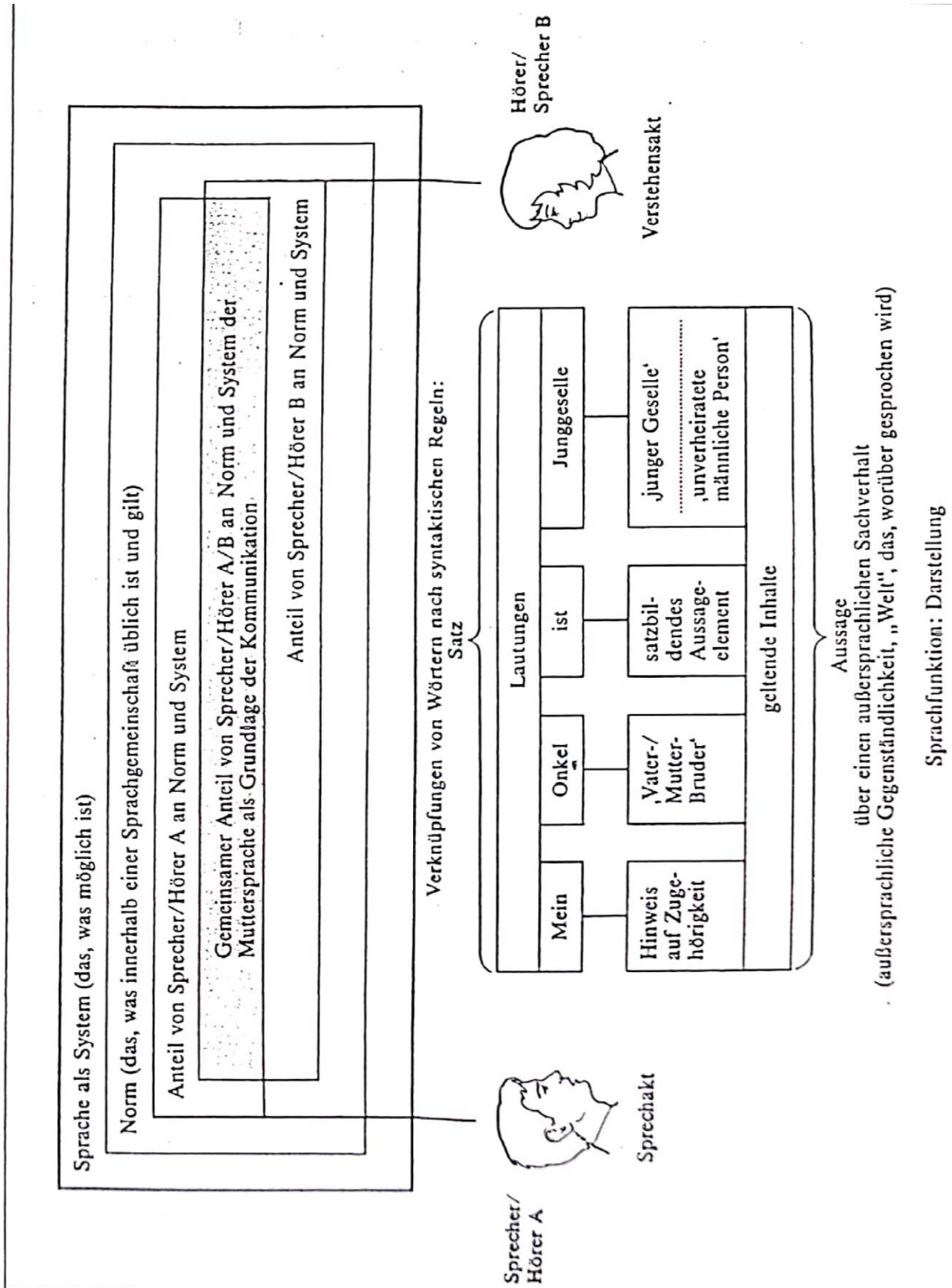


Abb. 4 Kommunikationsmodell (Kessel/Reimann 2008: 138)

Hier wird in der ersten Ebene das Sprachsystem (Langue) abgebildet. Es stellt alle möglichen sprachlichen Äußerungen einer Sprachgemeinschaft darstellt. In der zweiten Ebene sieht man eine etwas beschränkte Oberfläche. Das ergibt sich aus der jeweiligen Sprachgemeinschaftlichen Norm. Es gibt Situationen in denen theoretisch unzählige sprachliche Möglichkeiten realisierbar sind, dennoch beschränken Normaspekte wie z. B: Höflichkeit, Respekt usw. diese Äußerungen. Auf der dritten Ebene wird das individuelle Wissen einer Person abgebildet, also nur ein Ausschnitt des Sprachsystems, welches der Sprachwissenschaftler Noam Chomsky als Performanz benennt (vgl. Spillmann 2000: 24). Auf der letzten Ebene wird die konkrete Äußerung, die der Sprecher von sich gibt, abgebildet. Das gehört nämlich zu Parole oder spezifisch gesehen zu der von Chomsky benannten Performanz als konkrete Realisation der individuellen Kompetenz. Auf dieser Ebene müssen Sprecher und Hörer einen gewissen gemeinsamen Anteil an sprachliches Wissen (Lexik, Wortbildung, Pragmatik usw.) aufweisen damit die Kommunikation erfolgreich verläuft.

3. Fertigkeiten

Jeder Lehrende und jeder Lernende wird im Laufe des Unterrichtsprozesses das Wort Fertigkeit gehört haben. In diesem Kapitel wird versucht zu erläutern, wie der eigentliche Begriff „Fertigkeit“ zu definieren ist, wie man die Fertigkeiten aufteilen und kategorisieren kann und was ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht ist.

3.1 Begriff

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts werden mit dem Begriff Fertigkeit die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, und Schreiben bezeichnet. Später wird durch Schwerdtfäger auch das Sehen (das Hör-Sehverstehen) als fünfte Fertigkeit hinzugefügt (vgl. Faistauer 2001: 864f). Seit der kommunikativen Didaktik werden die Fertigkeiten als Fundament des FSU angesehen. Beim Erwerben einer Fremdsprache ist es wichtig, sie sich anzueignen im Sinne von praktischem Können. Nach Faistauer ist der Begriff Fertigkeit mit dem der Tätigkeit eng verwandt. Sie werden bezeichnet als „erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und Verbindung mit (c) ausführender Motorik beteiligt.“ (Butzkamm 2002: 78, zitiert von Faistauer 2010: 961).

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen werden die Fertigkeiten als sprachliche Kompetenzen bezeichnet: „Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel“ (vgl. GER 2001: 21). Sie werden aus einer funktionalen Sicht betrachtet und sie sollen dazu beitragen das Lernende in bestimmten soziokulturellen Kontexten fähig sind zu handeln (vgl. GER 2001: 21).

3.2 Einteilung

Nach Faistauer (vgl. 2010: 961f) lassen sich die Fertigkeiten nach funktionalen und medialen Gesichtspunkten einteilen. Erstens werden sie auf Grund des Charakters der sprachlichen Tätigkeit in rezeptive und produktive eingeteilt. Zweitens erfolgt die Einteilung in akustische und grafische, basierend auf dem medialen Gesichtspunkt und drittens teilen sie sich in gleichzeitig oder versetzt erworbene Fertigkeiten. Weiter folgt die Einteilung in mündliche und schriftliche, deren Unterschied darin liegt, in welcher Beziehung die Sprechpartner zueinanderstehen. Die direkte Kommunikation fordert das Sprechen und Hören, wobei die indirekte Kommunikation das Schreiben und Lesen verlangt.

	Rezeptive Sprachverarbeitung	produktive Sprachverarbeitung
gesprochene Sprache	Hören	Sprechen
geschriebene Sprache	Lesen	Schreiben

Abb. 5 Die Fertigkeiten (Faistauer 2010:962)

Wie die Abbildung zeigt, werden die Fertigkeiten in doppelter Weise eingeteilt. Die rezeptiven Fertigkeiten, Hören und Lesen, stehen der produktiven Sprachverarbeitung, Sprechen und Schreiben, gegenüber und andererseits werden sie kombiniert in Fertigkeiten der gesprochenen Sprache und der geschriebenen Sprache.

Auch die Einteilung nach der GER (vgl. 2001: 62f) entspricht einem ähnlichen Schema mit Unterschied auf zwei erweiterte Kategorien. Sie werden als Kommunikative Aktivitäten und Strategien in die Kategorien Produktive, Rezeptive, Interaktive und Sprachmittlung eingeteilt.

- Produktive Aktivitäten: teilen sich in mündliche (Sprechen) und schriftliche (Schreiben) ein und darunter werden Aktivitäten wie öffentliche Durchsagen, Reden, Vorlesungen, Kreatives Schreiben, Aufsätze schreiben usw. verstanden.
- Rezeptive Aktivitäten: teilen sich in auditiv rezeptive (Hören), visuell rezeptive (Lesen) und audiovisuell rezeptive (Hör- Sehverstehen). Zu diesen Kategorien gehören Aktivitäten wie Gespräche, Durchsagen, Radiosendungen hören, Korrespondenzen lesen, Informationen und Argumentationen verstehen, schriftliche Anweisungen verstehen, Fernsehsendungen und Filme mit Untertitel ansehen usw.
- Interaktive Aktivitäten: teilen sich in mündliche und schriftliche Interaktion. Hierunter werden Aktivitäten verstanden wie: Diskussionen, Debatten, Interviews, Korrespondenzen durch Briefe, E-Mail, SMS, Teilnahme an Computerkonferenzen usw.
- Aktivitäten der Sprachmittlung: hierzu gehören das Übersetzen und Dolmetschen.

3.3 Zur Rolle der Fertigkeiten im Fremdspracheunterricht

Laut Faistauer (vgl. 2001: 869f) haben die vier Fertigkeiten eine Doppelfunktion im Fremdsprachenunterricht. Sie werden einerseits als Ziel angesehen, als Weisen der Sprachtätigkeit und Mittel der Verständigung, und andererseits dienen sie als Mittel des Sprachlernens, der Sprachverarbeitung.

Die Autorin weist auf eine „natürliche“ Priorität der rezeptiven Fertigkeiten in Bezug auf den Spracherwerb. Es geht um das eigenständige Verstehen und deren Verarbeitung. Das führt zu der natürlichen Schlussfolgerung, dass das Verstehen vor dem Produzieren kommt und dass es ohne Verstehen kein Produzieren geben kann. Die Fertigkeiten stellen Teilkompetenzen dar die zu einer allgemeinen Verstehenskompetenz führt. Für ihre Trennung gibt es laut Faistauer (2001: 869f) auch unterrichts- und lernzielbestimmte Gründe:

- die stärkere Betonung rezeptiver Fertigkeiten könnte den früheren Einsatz anspruchsvoller, auch literarischer Texte ermöglichen;
- Frustrationen, nicht früh genug produzieren zu können, könnte entgegengearbeitet werden;
- vor allem bei Unterricht in Nicht-Zielsprachenländern ist die vor allem inhaltsbezogene Beschäftigung mit Texten zielführender.

Wenn das Ziel des FSU die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz ist und die graduale Weiterentwicklung der Sprachkompetenz, sollten alle vier Fertigkeiten gleichermaßen gefördert und trainiert werden (vgl. Faistauer 2010: 967). Sie sollten innerhalb des Unterrichts gemeinsam und integriert behandelt werden. Diese Kombination und Integration der Fertigkeiten entsprechen auch einer realitätsnahen Umgebung, wo man die Fertigkeiten abwechselnd zu erleben bekommt. Für den konkreten FSU heißt das, dass die Entwicklung der Fertigkeiten der jeweiligen Zielgruppe angepasst werden müssen, deren Anforderungen, Interessen und Lernzielen.

Die Aufgabenstellung spielt eine wichtige Rolle bei der Integration der Fertigkeiten. Die Autorin (vgl. Faistauer 2010: 967) zählt definierte Verstehensziele, Kontrolle des Verständnisses und die Spracharbeit zu dem Bereich der Rezeption auf. Fortführend meint sie, dass es nötig für die Produktion ist, thematische Öffnungen, passende Äußerungsmöglichkeiten und ein Publikum vorhanden zu haben, um den reinen Übungscharakter zu überschreiten.

Die Arbeit mit Lese- und Hörtexten fördert die Lernerautonomie, da die Auswahl der Texte frei erfolgen kann in Bezug auf Thema/Inhalt. Innerhalb der vier Fertigkeiten hat das Schreiben die integrativste Rolle und kann zur Entwicklung der anderen Fertigkeiten beitragen. Das Sprechen wird meistens als gewünschtes Lernziel dargestellt, aber für das Erwerben einer Fremdsprache ist es wichtig, alle Fertigkeiten im Unterricht basierend auf die jeweiligen Zielgruppen Anforderungen zu trainieren.

4. Sprechen im Fremdsprachenunterricht

Nachdem im vorherigen Kapitel die allgemeinen Aspekte der Fertigkeiten vorgestellt und näher erläutert wurden, wird in diesem Kapitel die Fertigkeit Sprechen in Bezug auf den Fremdsprachlichen Unterricht in Betracht gezogen. Zuerst soll der Stellenwert der genannten Fertigkeit innerhalb der methodischen Konzeptionen des FSU dargestellt werden und dann, die Aspekte: Form, Funktion, Sprachbeherrschung, Fertigkeitsstufen erläutert. Anschließend wird noch eine Übungstypologie vorgestellt.

4.1 Stellung des Sprechens innerhalb der Methoden des FSU

Die Art und Weise wie man eine fremde Sprache zu lernen hatte, war nicht immer wie die des gegenwärtigen FSU. Abhängig von der herrschenden Phase in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik, wurde den einzelnen Fertigkeiten ein unterschiedlicher Stellenwert zugeschrieben, was mit dem damaligen Stand der Erkenntnisse in der Forschung zu tun hatte. Heutzutage sind die neueren Lehrwerke nicht an einzelne einheitlichen methodischen Konzeptionen gebunden. Sie folgen mehr den Richtlinien der GER und den Sprachprüfungsvorgaben (vgl. Krumm 2010: 1217). Das hat dazu geführt, dass die vier Fertigkeiten gegenwärtig gleichrangig behandelt werden. Folgend wird nun der Stellenwert der Sprechfertigkeit innerhalb der FSU Methoden vorgestellt:

1. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

Diese Methode hat ihren Ursprung in der Art und Weise, wie alte Sprachen (Latein und Griechisch) unterrichtet wurden. Durch eine Auseinandersetzung mit den Strukturen, Regeln und Texten einer Sprache soll die formale geistige Schulung eines Individuums stattfinden. Sprachenlernen wird als kognitiver Prozess dargestellt und eine Sprache zu beherrschen heißt über genügend Sprachwissen zu verfügen. Wie der Name vorschlägt, stehen Aspekte wie Grammatikvermittlung und Übersetzung von Texten an erster Reihe. Literarische Texte dienen als Grundlage der Sprachbeschreibung. Innerhalb dieser Methode stehen die schriftsprachlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben im Vordergrund. Durch Lesen von literarischen Texten wird die Übersetzung unterstützt und durch verfassen von Aufsätzen und Diktaten werden durch korrekt produzierte Sätze die grammatischen Regeln geübt. Da es durch

eine Dominanz geschriebener Texte gekennzeichnet ist, hat die mündliche Fertigkeit Sprechen keine relevante Rolle im Unterrichtsprozess (vgl. Rösler 2012: 68 und Faistauer 2010: 963).

2. Die Direkte Methode

Diese Methode wird oft als Gegenreaktion zu der GÜM aufgefasst und hier hat die gesprochene Sprache absoluten Vorrang. Hauptziel ist mündliche Beherrschung der Fremdsprache und der Erstspracherwerb bei Kindern dient als Vorbild. Dabei soll die Aneignung der Sprache in lebensnahen Alltagsgesprächssituationen erfolgen und der Unterricht ist durch die Einsprachigkeit gekennzeichnet. Durch die neue Sprache sollen sich die Lernenden im Alltag des Zielsprachenlandes zurechtfinden (vgl. Schreiter 2001a: 910 und Rösler 2012: 69f.).

Grammatische Regeln sind auch in dieser Methode vorhanden, jedoch werden sie erst entwickelt und dann explizit gemacht. Die Grundlegenden Fertigkeiten dieser Methode sind das Hören und (Nach-)Sprechen. Durch Hörtexte die meist kleine Ausschnitte aus Alltagssituationen in Konversationsstil sind, wird die Aussprache geübt und sie dienen gleichzeitig der mündlichen Nachahmung. Das Lesen und das Schreiben dienen hier nur als Hilfsmittel (vgl. Schreiter 2001a: 910, Rösler 2012: 70 und Faistauer 2010: 963).

3. Die audiolinguale/ audiovisuelle Methode

Die direkte Methode dient als Vorläufer der beiden Ansätze und die Grundprinzipien der Einsprachigkeit, Induktion, Nachahmung usw. gelten als fester Bestandteil des FSU. Die mündliche Verständigung und das Sprachkönnen sind die wichtigsten Ziele dieser Methoden. Wie bei der direkten Methode stehen auch hier die Fertigkeiten Hören und Sprechen im Vordergrund. Die Fertigkeiten sollen einer „natürlichen“ Reihenfolge unterliegen, das heißt die mündlichen werden vor den schriftlichen und die rezeptiven vor den produktiven gelehrt. Auch wenn die mündliche Sprache das behauptete Hauptziel sein soll, wird eher die mündliche Realisierung der geschriebenen Sprache gelehrt. Die Grammatikvermittlung ist in einer situativen Einbettung integriert, in dem die grammatischen Strukturen durch Dialoge und Pattern Drills (geschlossene Aufgaben, bei denen sprachliche Muster durch Wiederholung eingeübt werden) vermittelt werden. Das Fremdsprachenlernen wird als mechanischer Prozess verstanden, der der Bildung von Gewohnheiten dient (vgl. Rösler 2012: 71f, Faistauer 2010: 963f).

4. Der Kommunikative Ansatz

Durch diesen Ansatz soll die kommunikative Kompetenz gefördert werden und mittels der Einbeziehung aller Fertigkeiten soll das Lernziel der Befähigung zur Alltagskommunikation angestrebt werden. Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben werden hier vernachlässigt und die gesprochene Sprache steht wieder im Mittelpunkt.

Mit diesem Ansatz wird auch die Authentizität von Texten gefordert, was dazu beiträgt, dass die kommunikative Funktion der Texte ernst genommen wird. Zu dieser Zeit ergibt sich eine pragmatische Wende in der Fremdsprachendidaktik, welcher zur Ablösung der vorherrschenden strukturalistischen Theorien führt. Die Sprache ist jetzt ein Aspekt menschlichen Handelns und dient als Mittel der Kommunikation. Im FSU wird daher versucht, den Lernenden Mittelungsabsichten zu vermitteln und ihre Wirkung auf Hörer durch verschiedene sprachliche Mittel darzustellen (vgl. Rösler 2012: 76f und Faistauer 2010: 964).

5. Die Postkommunikative Phase

Eine Weiterführung des kommunikativen Ansatzes, beeinflusst durch den gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, werden die Fertigkeiten von Anfang an einen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein, wobei die rezeptiven vor den produktiven in Acht gezogen werden. Vorhandene Unterrichtskonzepte werden aufgegriffen und mit kultureller Eigenerfahrung der Lerngruppe zusammengeführt. Ein wichtiges Element im interkulturellen Deutschunterricht ist auch der Vergleich der Kulturen, aber auch der Vergleich der Sprache selbst, daher wird das Textverständnis als Grundlage des Unterrichts angesehen. Folgend darauf wird das Leseverstehen betont, insbesondere literarische und fiktionale Texte. Auch das Sprechen ist nicht mehr auf Dialogisierung eingeschränkt, sondern es wird erweitert durch die Komponenten „sprechen mit/ über“, das heißt es wird ein besonderer Wert auf das Erzählen gelegt (vgl. Faistauer 2010: 964).

Die oben genannten Ansätze/Methoden zeigen, dass alle Fertigkeiten, darunter auch das Sprechen, Phasen von „Auf und Ab“ erleben und dabei verschiedene Rollen in der jeweiligen Konzeption übernommen haben. Eine wichtige Bemerkung in Bezug auf die Methoden ist, dass es keine „einzige beste“ geben kann. Auch wenn die GÜM im letzten Jahrhundert mehr Anwendungsmöglichkeiten gefunden hat, heißt das nicht, dass es im gegenwärtigen FSU irrelevant ist (vgl. Rösler 2012:65f). Welche Aspekte der Methoden im Unterricht aufgegriffen

werden hängt von der jeweiligen Lerngruppe und den angestrebten Lernzielen, die erreicht werden sollen.

4.2 Funktionen des Sprechens

Im Alltag und im Unterricht wird viel gesprochen. Menschen kommunizieren miteinander auf verschiedene Art und Weise und auch wenn man im FSU über Übungen und Aufgaben spricht, zählt das zur Kommunikation. Viele sind sich demnach einig: „Kommunizieren lernt man durch Kommunizieren“ (vgl. Butzkamm 2002:141). Dies bringt uns zu dem Punkt, der deutlich macht, dass Kommunikation als Ziel, Kommunikation als Weg dahin voraussetzt. In der Fremdsprachendidaktik werden dazu verschiedene Terminologien verwendet, aber hier werden nur ein paar genannt.

Einerseits gibt es „sprachbezogene“ Kommunikation, mit der man im Unterricht Schülerleistungen überprüft und korrigiert. Das heißt, dass der Fokus auf das Sprachwissen liegt und Sprache als Mittelfertigkeit genutzt wird, um diese grammatischen Übungen, auswendiggelernten Dialogen, Nachsprechdrills zu bewältigen. Andererseits gibt es „mitteilungsbezogene“ Kommunikation, in der es um die Vermittlung von Inhalten geht, also sich sprachhandelnd mit anderen auszutauschen, um verschiedene Sprechabsichten zu erfüllen. Hier wird auf das Sprachkönnen fokussiert und die Zielfertigkeit der Sprache (vgl. Schatz 2006: 16; Butzkamm 2002: 142; Huneke/Steinig 2005:95).

Als Kommunikationsfähigkeit als Lernziel im FSU integriert wurde, wurde auch der neue kommunikative Ansatz etabliert (siehe Kap. 4.1). Damit soll das Sprachkönnen im Zentrum der Unterrichtsaktivitäten stehen. Aber es stellt sich wiederum die Frage, wie echte Kommunikation im gesteuerten Unterricht entstehen kann. Butzkamm (vgl. 2002:144f) spricht hier von einem Bewusstseinswandel. Auch wenn der Lehrstoff situativ eingebettet ist, heißt das nicht das mitteilungsbezogen kommuniziert wird, da die Lehrperson letztendlich diese sprachlichen Anlässe zur Übung der Sprache verwendet. Hier muss also dieser Bewusstseinswandel eintreten und die Lehrperson muss vergessen, dass er eine Fremdsprache lehrt. So sind meistens Eltern oder Spielpartner die besseren Sprachlehrpersonen, weil sie nicht bewusst die Sprache thematisieren. Dieses Sprachlernen findet man im ungesteuerten Sprachunterricht, da die Sprache nebenbei gelernt wird und das Hauptziel die effektive Kommunikationsfähigkeit ist. Butzkamm nennt als Kriterium für die Unterscheidung zwischen mitteilungsbezogener und sprachbezogener Kommunikation die Sprechabsichten, die zugrunde liegen.

Huneke/Steinig (vgl. 2005: 96f) beschäftigen sich auch mit der Frage der echten Kommunikation im FSU und als mögliche Lösungen präsentieren sie die Immersion oder den bilingualen Unterricht. Die Lernenden lernen so Fachinhalte im Unterricht, indem sie die fremde Sprache als Kommunikationsmedium verwenden und gleichzeitig unbewusst die Sprache erwerben. Eine Alternative bietet auch das Lernen im Tandem an oder wie sie es bezeichnen: „das Lernen unter vier Augen“. Hier werden Lernpartner unterschiedlicher Muttersprachen zusammengeführt, um so gegenseitig voneinander zu profitieren, indem sie sich auf gemeinsame Interessen stützen.

Wie man sieht, gibt es verschiedene Optionen zum Einsatz der Kommunikationsfähigkeit als Lernziel im Fremdsprachenunterricht und es liegt am Fremdsprachenlehrperson die geeignete Form für seine Gruppe auszuwählen.

4.3 Formen des Sprechens

Die Fertigkeit Sprechen kann sich laut den didaktischen Ausführungen in zwei Formen realisieren: monologisches oder auch transaktionales Sprechen und dialogisches Sprechen (vgl. Myczko 2010: 50). Im folgenden Abschnitt wird nun auf die beiden Erscheinungsformen näher eingegangen.

4.3.1 Dialog

Das dialogische Sprechen, anders auch interaktionales Sprechen genannt, ist die Form, die üblicherweise face-to-face realisiert wird. Es setzt Gesprächspartner, gemeinsamen Gesprächsgegenstand und auch gemeinsame Sprache voraus. Das heißt, dass mindestens zwei Kommunikationspartner einander auf mündlichem Weg Informationen übermitteln. Hier ist auch der Aspekt der Wechselseitigkeit zwischen Hörer- und Sprecherrolle und auch die Sicherung des Verstehens wesentlich (Füllwörter, Gestik und Mimik) (vgl. Schreiter 2001b: 60f; Liedke 2010:984).

„Dialogisches Sprechen kommt öfters als spontane und unvorbereitete Kommunikation vor. Die Gesprächssituation beeinflusst deswegen den Inhalt, die Form und den Verlauf der Kommunikation und sie wird charakterisiert durch äußere Bedingungen (Umgebungssituation), Verhältnis der Partner zueinander (soziale Situation) und kommunikative Absicht als gesprächsauslösender Faktor“ (vgl. Schreiter 2001b: 61).

Für das Fördern des dialogischen Sprechens, behauptet Koepfel (vgl. 2013: 307), dass mündliche Kommunikationssituationen wichtig sind, in denen die Lernenden selbst handlungsfähig werden.

4.3.2 Monolog

Im Fremdsprachenunterricht ist nicht nur das interaktionale Gespräch wegweisend, sondern einen breiten Anwendungsbereich und Bedeutung findet auch das monologische (themengebundene) Sprechen. Es wird dafür verwendet, Erlebnisse zu berichten, zu erzählen oder etwas zu beschreiben, aber auch zu kommentieren, referieren, erörtern, argumentieren und resümieren. All diese Aktivitäten finden in verschiedenen Sphären des Berufs eine Anwendung. Im akademischen Bereich werden Lernende oft dazu aufgefordert, Referate, Vorträge oder Präsentationen zu halten und auch in mündlichen Prüfungen der Fremdsprache müssen sie oft monologische Redebeiträge wiedergeben (vgl. Jakosz 2010: 47ff).

Das monologische Sprechen wird dadurch charakterisiert, dass es länger, zusammenhängend, ununterbrochen, semantisch und syntaktisch ausformuliert und themengebunden ist. Normalerweise wird auch mehr Zeit in die Vorbereitung der monologischen Beiträge investiert, sodass sie einheitlicher in ihrer Gedankenführung sind. Sie beinhalten Informationen, die oft an bestimmte Kommunikationspartnern gerichtet sind und ihre Informationsbedürfnisse erfüllen (vgl. Jakosz 2010: 48; Schreier 2001b: 60).

Koepfel (vgl. 2013: 323) betont auch die Berührung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, im besonderen Maße in der Fremdsprache, da die Berichte, Referate usw. lediglich mündliche Realisierungen von schriftlichen Textvorbereitungen sind. Er unterstützt diese textliche Vorbereitung, weil sie in der fremden Sprache zu komplexerem und inhaltlich besserem Sprechen führen.

Im Unterricht ist es wichtig sowohl monologische als auch dialogische Redebeiträge zu behandeln. Zu berücksichtigen ist, dass auf verschiedene Komponenten geachtet wird wie zum Beispiel aussprachliche, phonetische, semantische, syntaktische, grammatische Elemente und auch Fachwissen und Weltwissen die zu der Aufrechterhaltung von Dialogen dienen und bei Informationsvermittlung durch Monologe helfen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 188f).

4.4 Stufen der mündlichen Sprachbeherrschung

Es gibt verschiedene Meinungen, wenn es um die Einstufung der sprachlichen Fähigkeiten geht und als Ergebnis dessen gibt es zahlreiche Versuche, sie in bestimmte Stufen, mit klaren Lernzielen, einzuteilen. Hier werden nun zwei dieser Referenzrahmen dargestellt. Als erstes wird ein Blick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) geworfen.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Abb. 6 Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (vgl. GER 2001: 35)

Aus der Tabelle können wir sehen, dass es allgemein drei Oberstufen (Elementare, Selbstständige und Kompetente Sprachverwendung) gibt, die sich weiterhin in Niveaus zerteilen

(A,B und C), eine niedrigere und eine höhere (1 und 2), die durch Lernziele in Form von Kann-Beschreibungen gekennzeichnet sind. Diese Globalskala macht es leichter den Referenzrahmen, als nichtfachliche Person zu verstehen und anschließend dient sie auch als Orientierungshilfe für Lehrende und Curriculumplanern. Natürlich gibt es auch weitere Verfeinerungen die für praktische Zwecke einer bestimmten Kategorie, die z. B. Lernenden helfen, ein persönliches Profil zu erstellen, um ihre Sprachkompetenzen zu beurteilen (vgl. GER 2001:34-37). Dazu folgend noch ein Beispiel für einen Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation (für die Zwecke dieser Arbeit wird nur die elementare Niveaustufe abgebildet).

	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz
A2	Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen.	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler.	Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.	Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> und <i>weil</i> verknüpfen.
A1	Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen.	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire.	Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorgefertigte Äußerungen benutzen; braucht viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren oder um Verständigungsprobleme zu beheben.	Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.	Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>und</i> oder <i>dann</i> verknüpfen.

Abb. 7 Gemeinsame Referenzniveaus: Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (GER 2001:38)

Als nächste Einstufung wird hier kurz das Modell von Desselmann/Hellmich (in: Schreiter 2001b: 57ff) vorgestellt, das Ähnlichkeiten zum GER aufweist:

1. **Begrenzte elementare Sprachbeherrschung (Anfangsstufe des Fremdsprachenunterrichts)**
2. **Erweiterte elementare Sprachbeherrschung (Mittelstufe des Fremdsprachenunterrichts)**
3. **Erweiterte (nichtberufliche) Sprachbeherrschung (Oberstufe des Fremdsprachenunterrichts für Nichtphilologen)**
4. **Begrenzte berufsbestimmte Sprachbeherrschung**
5. **Erweiterte berufliche Sprachbeherrschung**
6. **Entwickelte berufliche Sprachbeherrschung**

7. Entwickelte (perfekte) Zweisprachigkeit

Die Verfasser des Modells unterscheiden zwischen beruflicher und nichtberuflicher Sprachbeherrschungsstufen und vergleichend zum GER gibt es noch eine siebte Stufe die dem Stand der Muttersprache reflektiert und folgend beschrieben wird: „Das sprachkommunikative Können äußert sich im fehlerlosen und fließenden Ausdruck, im richtigen Einsatz der Phraseologie, in treffenden Wortspielen, in der Beherrschung der jeweiligen Funktionalliste des Alltags und des Fachgebiets“ (in: Schreiter 2001b: 60). Wie man sehen kann, gibt es verschiedene Möglichkeiten die Sprachbeherrschung einzuteilen und damit auch unterschiedliche Optionen für die jeweilige interessierte Person.

4.5 Fertigungsstufen

Ähnlich wie die Sprachbeherrschung wird auch der Ist-Stand des Spracherwerbs in Stufen eingeteilt. Laut Rivers (in: Rampillon 1985:97, Schreiter 2001b: 65) lässt sich die Fertigkeit Sprechen in vier Stufen einteilen:

- Identification (Lautdiskriminierung)
- Imitative production (variationsloses/ imitierendes Sprechen) - Reproduktion
- Guided non-imitative production (gelenkt-variierendes Sprechen) - Rekonstruktion
- Autonomous production (freies Sprechen) – Konstruktion

Die Stufe der Lautdiskriminierung ist wichtiger für den Bereich der Aussprache. Deshalb wird hier mehr auf die nächsten drei Stufen eingegangen (Rampillon 1985:97f):

1. **Reproduktion** – zu dieser Stufe gehört die identische Wiedergabe einer gehörten oder gelesenen Äußerung. Die Formulierung und der Inhalt sollten dabei nicht verändert werden. Lerntechniken und Übungen dieser Stufe sind besonders für die Anfangsstufen der Sprachbeherrschung wichtig.
2. **Rekonstruktion** – auch auf dieser Stufe soll der Inhalt genau wiedergegeben werden. Der Unterschied liegt bei der Formulierung, denn hier haben die Studierenden mehr Freiraum beim sprachlichen Äußern. Der Fokus liegt auf die wichtigsten Aussagen und dazu sind Lerntechniken, die das Behalten der wichtigsten Informationen unterstützen, sehr hilfreich. Dennoch ist es wesentlich, den Studierenden Sprechanlässe zu verschaffen, in denen sie ihr Sprechen gezielt üben können. Diese Situationen können durch die Lehrperson oder durch Lehr- und Übungsbücher zugänglich gemacht werden.

- 3. Konstruktion** – auf der dritten Stufe geht es nun um das freie Sprechen. Hier sind die Studierenden nicht auf vorhandene Vorlagen angewiesen. Sie schöpfen den Inhalt und die Formulierung aus ihren eigenen Kompetenzen und deshalb geht es nicht mehr um Spracherwerb, sondern um freie selbständige Anwendung der Sprache. Hier sind Techniken der Strukturierung von großer Bedeutung, denn sie helfen den noch nicht verbalisierten Gedanken zu strukturieren, sodass er für den Zuhörenden verständlich ist.

Zu allen drei Stufen gibt es verschiedene Lerntechniken, die bei der sprachlichen Äußerungsfähigkeit unterstützen können. Auf der Stufe der Reproduktion geht es hauptsächlich um das Auswendiglernen und auf den anderen beiden Stufen sind es Lerntechniken der Gedächtnisunterstützung und Strukturierung (vgl. Rampillon 1985: 107).

Rampillon (vgl. 1985:98) nennt folgende Lerntechniken auf der jeweiligen Stufe:

Reproduktion

- Read-and-look-up Methode
- Backward buildup technique
- Nachsprechen/ Vorsprechen
- Mitsprechen
- Stiller Monolog
- Lautes-Vor-Sich-Hin Sprechen
- Lokalisierungsmethode

Rekonstruktion

- Visualisierungstechniken
- Antizipierendes Lesen
- Note-Taking Practice

Konstruktion

- Outlining
- Umschreibungstechniken
- Note-Making Practice

4.6 Übungstypologie

Nachdem in den vorherigen Teilkapiteln die Fertigkeit Sprechen beschrieben und eingestuft worden ist, wird in diesem Teil der Arbeit die Art und Weise dargestellt, wie das Sprechen gefördert werden kann. Dazu wird näher auf die Übungstypologie von Schatz (2006: 43) eingegangen. Er teilt seine Übungstypologie in drei größere Gruppen auf:

- Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten
- Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren
- Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren

Solche Typologisierungen sollen dazu dienen, im Rahmen des Fremdspracheunterrichts die Sprechfertigkeit der Lernenden zu entwickeln, indem sie sprachliche Mittel erarbeiten, die kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache aufbauen und das Übungsverfahren übersichtlicher machen. Durch die Aufteilung wird einerseits sichtbar, wann warum welche Aufgaben und Übungen angewendet werden. Andererseits soll nicht die falsche Schlussfolgerung gezogen werden, dass es sich um eine lineare Progression handelt. Es gibt einen verschiedenen Schwierigkeitsgrad in jeder Gruppe der Typologie und die Aktivitäten sind nicht genau voneinander trennbar, sondern überschneiden sich in verschiedenen Sprachlernstufen.

Die Begriffe „Aufgabe und Übung“ werden in der Typologie von Schatz synonym verwendet, dennoch ist eine kurze Charakterisierung und Differenzierung der Begriffe für die Verständlichkeit im Laufe der Arbeit wichtig. Da es aber eine Meinungsverschiedenheit zu diesem Thema gibt, wird hier eine simplifizierte Form dargestellt, in der Rösler (vgl. 2012: 105f) Aufgaben und Übungen auf verschiedenen Ebenen klassifiziert: nach Lerngegenstand und Fertigkeit, Mitteilungsbezogen oder Formorientiert und geschlossene, halboffene oder offene Aufgaben und Übungen.

„Wenn eine Aktivität geschlossen und formorientiert ist, wird sie meist - Übung genannt, wenn sie offen und mitteilungsbezogen ist, eher - Aufgabe“ (vgl. Rösler 2012: 106).

4.6.1 Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten

In der ersten Gruppe handelt es sich mehr um Aufgaben und Übungen, die zu der Stufe der Reproduktion gehören. Es geht um identische Wiedergaben von Äußerungen, also haben sie einen imitatorischen Charakter. Hier trifft man auf verschiedene Übungen und Aufgaben, die in den Bereichen: Aussprache, Wortschatz, Diskursmittel und Grammatik wiedergefunden werden (vgl. Schatz 2006:51).

Aussprache

Aussprache zu trainieren, ist besonders für den Anfangsunterricht von großer Bedeutung, da schlechte Aussprache zu Verständlichkeitsproblemen und manchmal auch Diskriminierung führen kann (Gastarbeiterdeutsch). Schatz fügt noch hinzu, dass es leichter ist, Aussprache am Anfang des Sprachunterrichtes zu üben als später die verankerten Aussprachefehler wieder abzubauen. Als Gegenargument zu der perfekten Aussprache/Anpassung kommt aber die Gefahr des Identitätsverlustes. Ehnert meint, dass es jedem Lernenden selbst zu überlassen gilt, wie weit die Zielsprachigkeit gehen soll (vgl. Schatz 2006:53/ Ehnert 2001:141).

Damit es zu einem effektiven Aussprachelernen kommt, müssen Fremdsprachenlehrer die jeweiligen aussprachlichen Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache in den Bereichen: Satzmelodie, Satzakzent, Wortakzent, Einzellaute und Lautkombinationen kennen und dazu auch passende abwechslungsreiche und motivierende Aufgaben und Übungen bereit zu stellen (vgl. Schatz 2006:53).

Koeppel (vgl. 2013: 103) vertritt die Meinung, dass den Ausspracheübungen, die Hörübungen vorausgehen: „Dadurch sollen die Lernenden zum einen für prosodische Merkmale sensibilisiert werden und prosodische Muster identifizieren lernen, zum anderen diejenigen Lautunterschiede diskriminieren, die für sie schwer zu unterscheiden sind.“

Wortschatz

Damit mündliche Kommunikation ohne große Probleme gelingen kann, ist das Aufbauen des aktiven Wortschatzes eine wichtige Voraussetzung. Hier muss aber zwischen den Begriffen Mitteilungs- und Verstehenswortschatz unterschieden werden. Bei dem ersten Begriff handelt es sich um Wörter, die die Lernenden aktiv beherrschen und beim Sprechen verwenden können. Bei dem zweiten Begriff handelt es sich um den rezeptiven Wortschatz, der nicht aktiv angewendet wird, aber dafür beim Lesen und Hören, durch Hilfe des Kontextes, erkannt wird (vgl. Schatz 2006:57).

Eine effektive Weise wie man sich Mitteilungswortschatz aneignen kann, ist die Beteiligung möglichst vieler Sinne (mehrkanales Wortschatzlernen). Studien zeigen, dass 90% des Gelernten behalten wird, wenn Lernende es durch Selbsthandeln erlernen (vgl. Schatz 2006:65).

Ein weiterer wichtiger Aspekt für das effektive Wortschatzlernen stellt der Kontext dar. Durch das Behandeln der Wörter im Kontext werden sie viel leichter ins Gedächtnis verankert. Hierzu sind Assoziogramme und Gedankennetze (Mind-Map) eine beliebte und wichtige Arbeitsform. Nachdem ein Grundwortschatz erworben wird, muss er auch regelmäßig geübt werden und zu diesem Zweck dienen folgende Kontextbezogene Übungen: Kettenübungen, Partnerübungen und bildgesteuerte Übungen (vgl. Schatz 2006: 68ff).

Diskursmittel

„Redemittel oder Diskursmittel sind die sprachlichen Mittel, mit denen wir unsere „Sprechintentionen“, d.h unsere Absichten, Ziele und Zwecke, die wir mit sprachlichen Äußerungen verbinden, realisieren wollen“ (Schatz 2006:80). Die Diskursmittel können von der Komplexität her sehr unterschiedlich sein, deshalb sind sie in den Anfangsstufen sowohl auch bei fortgeschrittenen Sprachstufen anwendbar. Es ist wichtig, dass sie Schrittweise eingeführt und gelernt werden und dass sie authentisch und altersgemäß sind. Hinzufügend ist noch der Aspekt der Sprachregister zu berücksichtigen, da es für Situationen mit verschiedenen Menschen auch verschiedene Redemittel gibt (vgl. Schatz 2006: 81ff).

Diskursmittellisten stellen eine weitere Übungsmöglichkeit dar. Aber auch hier muss mit Vorsicht gehandelt werden, damit auch die kommunikativen Fähigkeiten gefördert werden. Das kann durch Dialoge schreiben, hören und nachspielen geschehen oder durch spielerische Übungen mit jeweiligen Diskursmittellisten, die stets situativ eingeführt werden sollten (vgl. Schatz 2006: 87f).

Es gibt beim Fremdsprachen sprechen oft Situationen in denen der Mitteilungswortschatz während des Sprechens sozusagen „scheitert“. Ein Wort liegt auf der Zunge, aber man findet es nicht. Damit der Diskurs weitergeführt wird, gibt es sogenannte Kompensationsstrategien, die jeder Mensch auch unbewusst einsetzt. Es geht um Aktivitäten wie: aus dem Kontext ableiten, zur Muttersprache wechseln, um Hilfe bitten, umschreiben, durch Gestik und Mimik ausdrücken, neue Wörter erfinden, selbst das Kommunikationsthema wählen usw.

Wie schon erwähnt werden manche der Strategien unbewusst eingesetzt (z.B. Gestik und Mimik), aber es gibt auch eine Menge, die während des Unterrichts erarbeitet werden muss. Sie sind aber recht anpassend, also können sie schon in der Grundstufe vermittelt werden und anschließend werden sie mit dem Fortschritt der Lernenden komplexer (vgl. Schatz 2006:89ff / Westhoff 2001: 685).

Grammatik

Beim Sprechen passiert es oft, selbst in der Muttersprache, dass sie während des Sprechens Fehler machen. Schatz (vgl. 2006: 91f) sieht diese Fehler als Konsequenz des Zeitdrucks, unter dem Menschen beim Sprechen stehen und auch weil sie sich gleichzeitig auf Inhalt, Form und Artikulation fokussieren müssen. Für Personen, die eine Fremdsprache erlernen, ist es noch schwieriger, da sie während des Kommunizierens gleichzeitig auch an grammatische Regeln denken müssen, die während des Unterrichts öfters an das Sprachwissen gebunden sind als an das Sprachkönnen. Darunter leidet die Sprechflüssigkeit, die in der Alltagskommunikation Vorrang vor der Grammatik hat.

Es gibt auch Übungsaktivitäten die Sprechflüssigkeit und Grammatik gleichzeitig üben (vgl. Schatz 2006: 93ff):

- Visualisierung von Regeln – Grammatikregeln werden nicht verbal, sondern bildhaft im Gehirn gespeichert. Diese Bilder sind beim Sprechen hilfreich statt störend.
- Übungen zum Satzaufbau – hier wird gezeigt, dass beim Satzbau der Fokus nicht auf einzelne Wörter liegt, sondern bei gedanklichen Einheiten von Phrasen. Sie sollten zuerst getrennt geübt und dann in komplexere Sätze eingebaut werden. Wichtig ist, dass man solche Übungen sparsam anwendet, da sie nicht der kommunikativen Didaktik entsprechen und schnell monoton und ermüdend werden können.
- Übungen mit Bildern – grammatische Einheiten werden durch die Hilfe von Bildern im Gehirn verankert. Bildgesteuerte Grammatikübungen und Bildbeschreibungen (die mehrdimensionale Interpretation erlauben) gehören zu den Übungen, die auf kommunikative Weise das Sprechen und die Grammatik üben.

- Spiele – sie fördern die Sprechfertigkeit durch ihren Wettbewerbcharakter. Es gibt verschiedene Arten, die man auch für Aneignung von Grammatik verwenden kann, z.B.: Ratespiele (W-Fragen, Begriffe raten), Kartenspiele (Quartett, Domino) und Würfelspiele (Schlangen und Leitern)

4.6.2 Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren

Die zweite Gruppe beinhaltet Übungen, die im Bereich der produktiven Sprachbeherrschung auftreten. Das heißt, dass von den Lernern, neben der Diskursmittel als Hilfestellung, mehr eigenständige Formulierungen erwartet werden. Hier findet man Übungen und Aufgaben in den Bereichen: Dialogarbeit, Telefonieren, Fragen stellen und Interviews vorbereiten, diskutieren und argumentieren, monologische Redebeiträge und erzählen (vgl. Schatz 2006: 108).

Dialogarbeit

Die mündliche Kommunikation kann aufgebaut werden, wenn von Anfang an dialogisches Sprechen im Unterricht geübt wird. Dafür ist es wichtig, realitätsnahe Kommunikationssituationen zu simulieren und die nötigen Diskursmittel zu Verfügung zu stellen, die aber mit der Zeit und mit einem steigenden Sprachniveau reduziert werden. Eine solche Reduktion ist bei Dialoggeländer ersichtlich. Sie beinhalten nur wechselseitige Stichwörter zu den wichtigsten Informationen im Dialog und das erlaubt den Lernern eine effektive Rekonstruktion (vgl. Schatz 2006: 120).

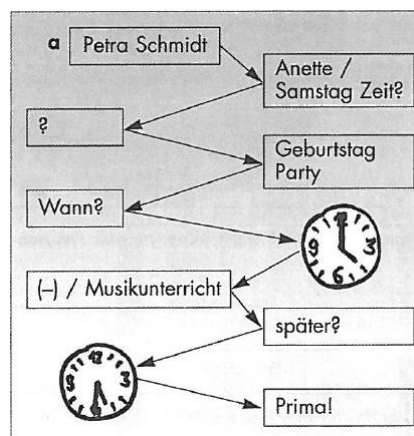


Abb. 8 Dialoggeländer (vgl. Schatz 2006:121)

Telefonieren

Auch das Telefonieren ist eine wichtige Komponente des dialogischen Sprechens, die als unvermeidbare Situation in der Realität auftritt. Es ist also sinnvoll diese Art von Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht zu integrieren, obwohl es sprachliche, akustische, visuelle und interkulturelle Schwierigkeiten geben kann. Auf diese Bereiche muss dann während des Unterrichts eingegangen werden (vgl. Schatz 2006: 122).

Fragen stellen und Interviews vorbereiten

Fragen stellen muss aktiv im Unterricht geübt werden. Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten wie Kärtchen und Bilder. Man übt Fragen zu stellen, indem man Informationen auf Kärtchen bekommt oder ein Bild zu interpretieren versucht (vgl. Schatz 2006: 124f). Eine weitere Möglichkeit Fragen stellen zu üben sind Interviews. Sie sind von der Komplexität her sehr anpassend, also können sie in jeder Sprachstufe eingesetzt werden. Diejenigen die das Interview führen, brauchen sehr gute Vorbereitung, öfters durch Notizen machen. Für eine gute Vorbereitung ist es nötig zu notieren, was der Partner, der das Interview führt, wissen möchte. Die Fragen sollten offen sein und am besten W-Fragen, damit die Antworten nicht ein einfaches Ja/Nein produzieren. Natürlich sind auch Rück- und Nachfragen im Interview von großer Bedeutung (vgl. Schatz 2006:126f).

Diskutieren und argumentieren

Diskussionen sollten im idealen Fremdsprachenunterricht niemals fehlen. Sie fordern Lerner dazu auf, ihre Meinungen zu teilen und über sie zu reflektieren, was auch Ziel der mündlichen Kommunikation ist. Hier werden zwei solche Arten von Übungen und Aufgaben vorgestellt, die Diskussionen im Klassenzimmer erzeugen (vgl. Schatz 2006:127ff):

Pro- und Kontra- Diskussion: es werden zu einem bestimmten Thema (soll altersgemäß, interessant und präzise sein) verschiedene Meinungen geäußert und begründet. Während der Diskussion werden passende Diskursmittel zu Verfügung gestellt und Korrekturen nehmen eine zurückhaltende Stellung. Neben dem Sprechen wird auch das Zuhören trainiert.

Klärungsgespräch: diese Art von Diskussionen haben die Klärung bestimmter Problemstellungen als Ziel. Lerner diskutieren, um am Ende eine gemeinsame und für alle akzeptable Lösung zu finden.

Monologische Redebeiträge und erzählen

Monologisches Sprechen muss im Fremdsprachenunterricht bewusst geübt werden. Dafür gibt es verschiedene Aufgaben und Übungen, die auf Erzählen basieren (vgl. Schatz 2006:132ff):

- **Erzählen und strukturieren:** für das authentische klingende Erzählen ist es wichtig, Struktursignale in Texten zu üben, sogar auf mündliche Texte zu übertragen. Die Beschäftigung mit Referenzen, Konjunktionen/Subjunktionen und Textgliederung (geeignete Diskursmittel) hilft Lernern, Erzählungen besser zu strukturieren.
- **Erzählen auf der Grundlage von Stichpunkten:** die Lernenden müssen eine inhaltlich und sprachlich kohärente Geschichte erzählen, indem sie sich nur der Stichpunkte bedienen und Struktursignale integrieren. Für Anfänger ist es auch effektiv, die Gedanken auch schriftlich zu fixieren, sodass sie auch das Schreiben trainieren. Die Geschichten werden aber mündlich vorgetragen.
- **Erstellen von Wortgeländern:** ähnlich wie bei Dialoggeländer wird hier der Text auf die wichtigsten Informationen reduziert, nur gibt es hier keinen Gesprächspartner. Die Lerner erzählen dann den Text mit Hilfe dieser Stichpunkte, die auch gleichzeitig die Strukturierung des Textes erkennen lassen.
- **Geschichten zu Ende erzählen:** ist eine weitverbreitete Form von Übungen. Geschichten werden weitererzählt, indem man an gewissen Stellen im Text offene Erzählmöglichkeiten anbietet, die der Fantasie der Lerner freien Lauf geben können.
- **Perspektivenwechsel:** im Normalfall verwenden Menschen die eigene Perspektive, wenn sie über etwas erzählen. Es gibt aber didaktisch relevante Übungen, die die Lerner dazu führen, das Erzählen aus einer anderen Perspektive zu sehen. Solche Texte fördern auch Assoziationsfähigkeit und Empathie, die Fähigkeit sich in den Schuhen von anderen hineinzusetzen und sie kommen dem Rollenspiel nahe.
- **Geschichten zu Bildern und Bildgeschichten:** Bilder bieten verschiedene Anwendungsmöglichkeiten, um sprachliche Fertigkeiten zu fördern. Sie können auch dazu verwendet werden Geschichten zu erzählen, indem die Lerner auch hier geeignete Diskursmittel erhalten wie: lokal und temporalangaben usw.

4.6.3 Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren

Wie schon erwähnt, wird das Sprechen am meisten durch Sprachhandeln angeeignet und deshalb sind Rollenspiele für den Fremdsprachenunterricht sehr nützliche Aktivitäten. Sie schließen in sich die komplexen Verfahren der gesellschaftlichen Wirklichkeit ein. Das bedeutet, dass die Lerner während der Rollenspiele, alle sprachlichen Komponenten, die sie bisher gelernt haben, aktivieren müssen, um so die mündliche Kommunikation zu simulieren (vgl. Schatz 2006: 148f).

Häussermann/Piepho (1996: 270) listen die Auswirkungen der Rollenspiele (szenisches Spielen) wie folgend:

- Es lockert, löst auf, macht frei.
- Es öffnet für die Gemeinschaft, stellt Einfühlungsvermögen für eine gemeinsame Situation her, erweitert. Gemeinsames Agieren verbindet, schließt zusammen.
- Das Überschreiten meiner eigenen Grenze, das „Über-meinen-Schatten-springen“ schafft Mut, setzt Kräfte frei, eröffnet einen neuen Horizont.
- Ich kann mich, meine Möglichkeiten (meine Stimme, mich im Raum) neu kennen lernen: Entfaltung
- Ich beginne während des gemeinsamen Spiels etwas von der Gefühlswelt und Gedankenwelt des anderen zu ahnen, zu begreifen, lerne ich kennen.
- Der kommunikative „Erfolg“ wirkt auf die Lernintensität zurück, lockert und sensibilisiert für die sprachliche Kommunikation.

Allgemein gibt es zwei Arten von Rollenspielen, die die auf Alltagssituationen vorbereiten und Rollenspiele mit fiktiven Rollen:

1. **Rollenspiele als Vorbereitung auf Alltagssituationen** –sie simulieren „das wirkliche Leben“. Die Lerner handeln meistens als sie selbst und dabei ist es wichtig, interessante Themen auszuwählen, zu denen ihre Welt Bezug nimmt. Es werden Rollenkarten mit bestimmten Vorgaben angefertigt und Hilfsmittel bereitgestellt, die aber nicht von der Spontanität des Sprachverlaufes wegführen

sollten. Anschließend finden auch Evaluationen statt, die den Verlauf und die Zielsetzungen der Rollenspiele reflektieren sollen (vgl. Schatz 2006: 150ff).

2. **Rollenspiele mit fiktiven Rollen** – ist dem Theaterspiel am nächsten, da die Rollen fiktiv sind und auf literarische Texte basieren. Auch hier ist es wichtig, geeignete Texte für die Lerngruppe zu finden, die interessant, spannend, nachvollziehbar sind und passende Rollen für Monologe und Dialoge haben (vgl. Schatz 2006: 158).
3. **Planspiele** – eine weitere Ebene der Rollenspiele die sich am Umfang unterscheiden. Sie können mehrere Rollenspiele beinhalten, in denen die Lerner in Gruppen über einen längeren Zeitraum versuchen eine Lösung zu einer Problemstellung zu finden. Sie sind Prozessorientiert und sollten immer am Ende eines Themas eingeführt werden, um es abzuschließen und über das Thema zu reflektieren (vgl. Schatz 2006: 158f).

5. Lehrwerk

Im vorliegenden Kapitel der Arbeit werde ich näher auf die verschiedenen Auffassungen des Begriffs „Lehrwerk“ eingehen und gleichzeitig versuchen, folgende Fragen zu beantworten:

- Wie wird der Begriff „Lehrwerk“ definiert?
- Welche Bestandteile enthält ein Lehrwerk?
- Was muss ein Lehrwerk können – Funktion und Grenzen?
- Wie wird ein geeignetes Lehrwerk ausgewählt?
- Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den Fremdsprachenunterricht?

5.1 Begriff

Jede Person, die einmal versucht hat, eine fremde Sprache zu lernen, entweder eigenständig zu Hause, durch das Besuchen eines Sprachkurses oder wahrscheinlich auch als obligatorisches Fach in der Schule, ist bestimmt auf folgende Begriffe zugestoßen: Lern-/Lehrmaterial, Lehrwerk, Lehrbuch, Kursbuch, Arbeitsbuch, Lernmedien, Lehrmaterialien, Unterrichtsmedien/-materialien. An dieser Stelle möchte ich ein Paar unterschiede erläutern, die auf dem ersten Blick vielleicht nicht ersichtlich sind und folgend einen einheitlichen Begriff vorstellen, der die Ganzheit des Wortes „Lehrmaterial“ umfasst.

An erster Reihe erscheint es passend unter historischem Gesichtspunkt die Entwicklung der oben genannten Begriffe kurz zu erläutern. Traditionell gab es vor Jahrzehnten im Fremdsprachenunterricht nur das Lehrbuch als Zentrales Unterrichtsinstrument. Im Verlauf der Zeit und durch die dynamische Entwicklung der Technik im Allgemeinen, ist es heute fast unmöglich bei dem Gedanken an dem Fremdsprachenunterricht nicht auch an andere Medien außer der schriftlichen zu denken wie z.B.: auditive, audio-visuelle, und online Medien. Diese bilden zusammen einen Medienverbund, anders gekennzeichnet als Lehrwerk, die sich systematisch aufeinander beziehen und sich dadurch von dem Lehrbuch abgrenzen (vgl. Krumm/ Ohms-Duszenko 2001: 1029).

Nach Krumm/ Ohms-Duszenko lässt sich auch die Bezeichnung Lehrwerk von Lehrmaterial abgrenzen. Das Lehrwerk gibt Vorgaben zu den Lehr-/ Lerninhalten und deren Progression einerseits und Vorgaben zu dem Lernprozess andererseits. Das soll aber nicht heißen, dass die Lehrmaterialien, die eine vielfältige Organisation zeigen, keinen Einfluss auf den Lernprozess haben können. In dem Sinne kann auch die Lehrperson als „Lehrmaterial“ angesehen werden und hier unterscheidet er insofern zwischen personalen und nichtpersonalen Lehrmaterialien. (vgl. Krumm/ Ohms-Duszenko 2001: 1029).

Die Unterscheidung, die für problematisch in der Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung gehalten wird, ist die zwischen Lehr- und Lernmaterial. Auch wenn es auf den ersten Blick recht offensichtlich erscheint, dass es bei Lehrwerken um Materialien handelt, die die Lehrperson für den Unterricht adaptiert und verwendet, stellt sich die Frage, ob Lerner mit solchen Materialien auch lernen können. Zunächst werden solche konventionellen Materialien als Lehrmaterialien angesehen. Am ehesten sehen Krumm/ Ohms-Duszenko die elektronischen Materialien, mitunter Internetangebote, wo der Lerner Autonom und Selbstgesteuert auswählt was er bearbeitet, als echtes Lernmaterial (vgl. Krumm/ Ohms-Duszenko 2001: 1029).

Anhand der oben genannten Unterschiede sieht man, dass diese ähnlichen Bezeichnungen doch gewisse unterschiedliche Nuancen aufzeigen. Hier will ich nun eine einheitliche Definition hinzufügen, um gewisse Klarheit und Bezug zu schaffen.

„Der Begriff _ Lehrmaterial bezieht sich auf Material zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen, das unter didaktischen Gesichtspunkten produziert, ausgewählt oder adaptiert worden ist; das Material kann als gedrucktes Material oder als Ton- oder Bildaufzeichnung existieren, analog oder digital. Der Begriff kann sich auf einzelne Materialien oder auf Sammlungen von Material beziehen...“ (Rösler 2012: 41)

Weiterhin stellt Rösler auch Ansprüche der Lehrwerke dar:

„Ein Lehrwerk sollte den Anspruch erheben, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen...“. (Rösler 2012: 41)

5.2 Bestandteile und Aufbau

Nachdem der Begriff „Lehrwerk“ erläutert wurde, werden hier die Bestandteile und der Aufbau näher betrachtet. Ein Lehrwerk besteht nach Rösler (vgl. Rösler 2012: 41ff) gewöhnlich aus den folgenden Teilen:

1. Kursbuch: ist das Leitprodukt des Lehrwerks, das die sprachlichen, landeskundlichen und kulturellen Phänomene, die zu lernen sind, beinhaltet eine Vielfalt von Textsorten und visuellem Material aufweist und die Lehrenden und Lernenden durch den Lernprozess führt und an das Lehrwerk bindet.

Im 20. Jahrhundert wurden für die Beschreibung der Sprachniveaus Bezeichnungen wie Anfänger, Mittelstufe und Fortgeschrittene benutzt, jedoch hat sich das am Anfang des 21. Jahrhunderts durch die Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) europaweit und inzwischen auf der ganzen Welt geändert. Heutzutage sind die Meisten Lehrwerke nach den sechs GER Sprachniveaus eingestuft (A1/2, B1/2, C 1/2).

2. Arbeitsbuch: fast jedes Lehrwerk hat auch ein begleitendes Arbeitsbuch, dessen Funktion es ist das im Lehrbuch gelernte Material zu vertiefen und üben.
3. Lehrerhandbuch (-heft): hier gibt es den größten Unterschied in der Gestaltung. Der Umfang reicht von wenigen Seiten, die nur den Lösungsschlüssel kommentieren bis hin zu Handbüchern, die die Arbeit mit dem Lehrwerk ausführlich erläutern. Rösler macht hier ein Problem deutlich, das mit den Erfahrungen der Lehrpersonen zusammenhängt. Seiner Behauptung nach sollte es zwei verschiedene Varianten von Lehrerhandbüchern geben. Die erste Variante sollte für Lehrpersonen sein, die erst mit dem neuen Lehrwerk oder überhaupt mit dem Lehren anfangen. Das Lehrerhandbuch sollte übersichtlich und schrittweise erklärend durch das Lehrwerk und den Unterricht sein. Die zweite Variante von Lehrbüchern sollte für erfahrene Lehrpersonen Alternativen und Vorschläge zur Arbeitsroutine bieten. Da gegenwärtige Lehrerhandbücher diese verschiedenen Ansprüche nicht in einer gedruckten Form erfüllen können, stellt sich die Frage, ob es in Zukunft im Kontext der Digitalisierung vielleicht eher Lehrerdatenbanken geben wird, die die Vielfalt der Anforderungen jeder beliebigen Lehrperson verwirklichen.

4. Weitere Bestandteile: auditive Medien (CDs und Kassetten) und online Materialien.

Der innere Aufbau eines Lehrwerks sollte so konzipiert sein, dass es den Erwerb der Sprache erleichtert, daher dürfen die einzelnen Bausteine der Lektionen nicht beliebig aufgelistet werden, sondern sie sollten auf eine didaktisch sinnvolle, interessante und vielfältige Weise verbunden sein (vgl. Rösler 2012: 43f).

Weitere wichtige Aspekte des Aufbaus eines Lehrwerks die der Autor nennt werden hier kurz bemerkt:

- Steile und flache Progression: wird eine große Menge an Information innerhalb einer kurzen Zeit bearbeitet, handelt es sich um eine steile Progression. Von einer flachen Progression spricht man, wenn das vorgesehene Lernmaterial über einen längeren Zeitraum eingeführt wird, sodass mehr Raum für Übungen besteht.
- Grammatische Progression: es ist nicht immer deutlich in welcher Reihenfolge die grammatischen Phänomene im Lehrwerk eingeführt werden, daher spielt auch diese Entscheidung eine wichtige Rolle bei der Konzipierung eines Lehrwerks.
- Kommunikative Progression: damit gemeint ist, dass die Lehrwerke sich nicht auf die Grammatikvermittlung konzentrieren sollten, sondern dass die Grammatik dafür verwendet wird, das Ziel der Kommunikationsfähigkeit zu erreichen.

Es wird deutlich, dass die Konzipierung eines Lehrwerks durchaus kompliziert und zeitaufwändig ist, da im Mittelpunkt der Organisation didaktisch sinnvolle Entscheidungen getroffen werden müssen, wobei auch der Spaßfaktor nicht fehlen darf. Dazu kommt noch der Anspruch, dass Lehrwerke erhebliche Anpassungsmöglichkeiten anbieten sollten, die zu einer Vielzahl von Lerngruppen passen würden.

5.3 Funktion

Nach Krumm (vgl. Krumm 2010: 1215) sollen Lehrwerke den Unterricht anregen, stützen und steuern. Im Hinblick auf die Funktion hebt er vier wichtige Relationen hervor:

1. Lehrwerke und Lehr-/Lernziele: Sie orientieren sich an Curricula und/oder Prüfungen, um bessere Chancen für Verwendung zu finden und im Falle von fehlenden Lehrplänen rücken sie hervor als Leitlinie für den Unterricht. Sie projizieren die Lehr-/ Lernziele im Bereich der Lehrwerkbausteine (Grammatik,

Themen, Texte, Aussprache usw.) in systematischer Reihenfolge, die eine zielgerichtete Progression erlauben.

2. Lehrwerke und Lehrinhalte: Die zu bearbeitenden Themen und Texte sind für Lerner außerhalb des deutschsprachigen Raumes der zentrale Zugang zur fremden Sprache und Kultur und somit entscheiden sie wie die Sprache im Unterricht erlernt und geübt wird.
3. Lehrwerke und die Lernenden: Hier sieht der Autor einen Konflikt zwischen der Steuerung des Unterrichts durch das Lehrwerk auf einer Seite und die Vernachlässigung der personalen Interessen der Lernenden zugunsten einer Orientierung am Lehrwerk. Daher werden Versuche unternommen, Unterricht ohne Lehrwerke zu gestalten und mehr an den Lernenden zu orientieren.
4. Lehrwerke in Abhängigkeit von Lehrmethoden: Lehrwerke sind eine Widerspiegelung der im Moment herrschenden methodischen Vorstellung von Deutschunterricht also unterscheidet Götze fünf Lehrwerkgenerationen die den entsprechenden methodischen Ansatz wiedergeben:
 - Grammatikorientierte Lehrwerke (Grammatik-Übersetzungsmethode).
 - Audio-linguale/-visuelle Lehrwerke (audiolinguale Methode).
 - Kommunikative Lehrwerke (kommunikativer Ansatz).
 - Interkulturell ausgerichtete Lehrwerke (Selbst- und Fremdwahrnehmung und Kulturbegegnung thematisieren).
 - Lehrwerke, die kognitives Lernen ins Zentrum rücken (Diese Abgrenzung ist jedoch umstritten).

5.4 Auswahl

Gegenwärtig verfügen Verlage über eine enorme Anzahl von Lehrwerken. Sie liefern diverse Lehrangebote für verschiedene Sprachniveaus und Lerngruppen, aber auch Vielfältigkeit innerhalb derselben Kategorie. Da stellt sich die Frage, wie das richtige Lehrwerk gefunden werden kann. Es müssen Kriterien und Aspekte unter die Lupe genommen werden, damit ein für die genaue Zielgruppe angemessenes Lehrwerk ausgewählt werden kann.

Als zentrales Instrument für die Lehrwerkanalyse gelten Kriterienkataloge, die in sich die wichtigsten Aspekte der Lehrwerkauswahl enthalten. Jedoch können solche Themenkataloge allein nicht allen individuellen Erwartungen und Ansprüchen der Lehrpersonen gerecht

werden. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, die Lehrpersonen auf die Lehrbuchauswahl vorzubereiten. Sie dienen mehr als Grundlage für die Konzipierung eigener Kriterienlisten, mit denen individuelle und gruppenspezifische Anforderungen analysiert werden. Sie werden allerdings basierend auf international bekannte Kriterienlisten zusammengestellt wie z.B.: das wohl bekannteste, Mannheimer Gutachten, der Stockholmer Kriterienkatalog usw. (vgl. Varga 2007: 257)

Laut Maijala (vgl. Maijala 2007: 557) sollten gelungene Lehrwerke:

„...ansprechend, interessant und der Altersgruppe gemäß und verständlich, aber andererseits auch so anspruchsvoll gehalten sein, dass Interesse und Neugier mit der Vermittlung von Sprache und Kultur verbunden sind. Außerdem sollte ein kreativer und spielerischer Umgang mit grammatikalischen Phänomenen ermöglicht werden...“

Es gibt zu verstehen, dass die Auswahl von geeigneten Lehrwerken ein sehr anspruchsvolles Verfahren darstellt, dadurch dass es sehr individuell angepasste Kriterien erfüllen muss.

5.5 Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den Fremdsprachenunterricht

Die Disziplin der Lehrwerkanalyse ist relativ neu. Bis in den 60er Jahren hatten die Fremdsprachenfächer nur einzelne Lehrbücher, daher erschien eine Lehrwerkanalyse eher überflüssig. Erst ab Mitte der 60er Jahre wurden neue Lehrbücher eingeführt, als Resultat der sich verändernden Bildungs- und Schulpolitik, des Wandels der didaktisch methodischen Ansätze, der Ausweitung von Lehr-/ Lernziele und Lehrverfahren. Durch das Entstehen von zahlreichen Lehrwerken, die innerhalb derselben Zielgruppe, verschiedene methodische Ansätze in sich trugen, wurde die Notwendigkeit einer Lehrwerkanalyse deutlich (vgl. Ciepielewska 2000: 66).

Obwohl die Bedeutung der Lehrwerkforschung in der gegenwärtigen Zeit unbestreitbar scheint, zählt Funk (vgl. Funk 2004: 42) in seinem Artikel kritische Stimmen und Sichtweisen auf, die hier kurz aufgelistet werden:

- Die Angleichung der heutigen Lehrwerke
- Das eingeschränkte Übungs- und Aufgabenrepertoire (wenig Bezug zu realen Sprachverwendungsmöglichkeiten der Zielgruppe)
- Das hindern einer lernerorientierten Arbeitsweise (Lernautonomie)

- Das Lehrwerk steht dem Prozess der Wissenskonstruktion eher entgegen (es verhindert den natürlichen eigenständigen Aufbau der Kenntnisse und Fertigkeiten durch vorgegebene Ziele und Methoden)

Es stellt sich die Frage, ob Lehrwerke für den Unterricht überhaupt nötig sind für den Unterricht. Auch hier listet Funk (vgl. Funk 2004: 42-43) die Gründe, die für einen Lehrwerk enthaltenden Unterricht stehen, darunter das Interesse der Lehrenden und Lernenden für eine Unterrichtsleitlinie, das Schaffen von Zeitraum für Lehrpersonen, die durch das Entlasten von Materialvorbereitung, sich individuellen Lernbedürfnissen widmen können usw.

Die Praxis zeigt, dass Lehrwerke sehr aktuell und in überwiegenderem Maße verwendet werden, daher wird auch die Lehrwerkanalyse immer notwendiger für das Wählen eines geeigneten Lehrwerks. Dadurch dass sich große Vielfalt anbietet, ist es Grund genug, um einen Mechanismus für die Auswahl zu haben, in diesem Fall die Kriterienkataloge und die Lehrwerkanalyse.

Empirischer Teil

6. Lehrwerkanalyse

Nach der näheren Erläuterung der Fertigkeit Sprechen im theoretischen Teil der Arbeit, wird im empirischen Teil eine Lehrwerkanalyse durchgeführt. Der Fokus der Analyse liegt auf den Übungen und Aufgaben, die die Fertigkeit Sprechen fördern und entwickeln.

Das Lehrwerk, das hier in Betracht gezogen wird, ist „Logisch! A2“. In Nordmazedonien wird durch das Bildungsministerium entschieden, mit welchem Lehrwerk in öffentlichen Schulen gearbeitet wird und aus persönlicher Erfahrung als Grundschullehrerin entschied ich mich für das erwähnte Lehrwerk, da es eine wichtige Komponente des Berufslebens ist und das Sprachniveau anspruchsvoller für Grundschüler/innen ist als die elementare Stufe A1. Es wird im Curriculum der achten und neunten Klasse verwendet und in dieser Arbeit wird versucht zu analysieren, wie die Fertigkeit Sprechen im Lehrwerk dargestellt und trainiert wird. Die Lehrwerkanalyse soll so objektiv wie möglich bleiben und soll nicht als Kritik angesehen werden.

Die angewandte Methode für die Analyse ist die qualitative Methode in der Form eines selbsterstellten Kriterienkatalogs. Der eigene Kriterienkatalog wird Fragen beinhalten, die sich an bekannte Kriterienkataloge anlehnen. Es werden auch quantitative Aspekte berücksichtigt, wenn es um die Anzahl gewisser Kategorien von Übungen und Aufgaben geht.

6.1 Kriterienkataloge

Die Kriterienkataloge, die für die Entwicklung des eigenen Kriterienkatalogs dienten und auf denen Bezug genommen wurde sind folgende (Uyan 2019: 33ff):

Mannheimer Gutachten: „Am 14.7.1974 wurden neun Wissenschaftler von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes aufgefordert, Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache unter den Aspekten der Fremdsprachendidaktik, der Linguistik und der Deutschlandkunde einer Prüfung zu unterziehen“ (vgl. Engel et al. 1977:1). Das Ziel des Gutachtens war es ein Fundament für die systematische Lehrwerkanalyse zu schaffen, mit objektiven Kriterien zu allen wichtigen Aspekten eines Lehrwerks. Es wurde auch

angemessene Vertretung angestrebt, in den Bereichen DaF, Didaktik, Linguistik und Landeskunde.

Stockholmer Kriterienkatalog: veröffentlicht im Jahr 1985 von H.J Krumm. Es ähnelt dem Mannheimer Gutachten, doch der Unterschied liegt in der Grobzieleinteilung, die sich mehr auf die Selbstlernfähigkeit des Lehrmaterials konzentriert. Diese sind wie folgt: Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Inhalte-Landeskunde, Sprache, Grammatik und Übungen.

Qualitätsmerkmale zur Analyse von Lehrwerken nach Funk: Funk behauptet, dass die Qualität von Lehrwerken nicht unbedingt auch qualitative Lehr- und Lernprozesse bewirken würden. Ohne empirische Ergebnisse der Verwendung würden die hermeneutischen Lehrwerkanalysen nur wenig Geltung finden. Er legt einen Vorschlag zu Bewertung der Lehrwerke, die 12 Qualitätsbereiche aufgreift wie: Mediale Ausstattung & Konzeption, Curriculare Kalibrierung, Fremdsprachdidaktische Aktualität in Bezug auf die Fertigkeiten usw.

6.2 Eigener Kriterienkatalog

An dieser Stelle wird nun der eigenerstellte Kriterienkatalog vorgestellt, mit dem das ausgewählte Lehrwerk analysiert wird. Es beinhaltet Fragen zu den Teilkapiteln, die im theoretischen Teil erläutert wurden in Bezug auf die Fertigkeit Sprechen.

1.	Wie viele Aufgaben und Übungen gibt es in jedem Kapitel?
2.	Wie werden sie aufgeteilt?
3.	Kommt die Fertigkeit Sprechen isoliert vor oder wird sie mit anderen Fertigkeiten zusammen trainiert?
4.	In welchem Menge Verhältnis stehen die isolierten und kombinierten Aufgaben und Übungen zueinander?
5.	Welche Funktion haben die Aufgaben und Übungen im Lehrwerk?
6.	Gibt es im Lehrwerk eine kommunikative Progression?
7.	Entsprechen die Übungen und Aufgaben der Sprechstufe des GER?
8.	Gibt es Aufgaben und Übungen zu den Fertigkeitsstufen Reproduktion, Rekonstruktion und Konstruktion?
9.	In welcher Form werden die Aufgaben und Übungen im Lehrwerk dargestellt?
10.	Gibt es Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten?
11.	Gibt es Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren?
12.	Gibt es Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren?

6.3 Kurzbeschreibung des analysierten Lehrwerks

Das Ausgewählte Lehrwerk „Logisch! A2“ verfügt über folgende Materialien: Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Grammatiktrainer und in CD-ROM- Form Vokabeltrainer und Interaktive Tafelbilder. Hier wird nur kurz auf die drei ersten Teile eingegangen. Im Lehrerhandbuch (vgl.2010: 4ff) selbst werden sie ausführlich beschrieben, also werden sie hier wie im Original wiederspiegelt:



Abb. 9 Lehrbuch²

Abb. 10 Arbeitsbuch³

Abb. 11 Lehrerhandbuch⁴

1.Kursbuch: besteht aus 16 Kapiteln mit 4 Trainingsteilen. Im Mittelpunkt stehen jugendtypische Themen und Erfahrungen, die in kurzen Dialogen und Texten dargestellt werden. Sprechtraining und Grammatikvermittlung sind eng miteinander verbunden und werden durch die Schülergruppe um Pia und ihre Freunde unterhaltsam begleitet. Eine weitere Figur, die die Lerner durch das Lehrwerk führt, ist Dora. Sie ist meistens bei Merkkzetteln zu finden und gibt Tipps zum Deutschlernen.

Jedes Kapitel umfasst 6 Seiten und beginnt mit einer kurzen Auflistung der Lernziele. In der ersten Zeile stehen der Wortschatz und die sprachlichen Aktivitäten und in der zweiten Zeile die Grammatik. Das neue Thema und der wichtigste Wortschatz werden stets mit Bildern und Hörtexten eingeführt.

² <https://www.klett-sprachen.de/978-3-12-606328-9>

³ <https://www.klett-sprachen.de/978-3-12-606333-3>

⁴ <https://www.klett-sprachen.de/978-3-12-606330-2>

Auf der jeweils letzten Kapitelseite im KB befindet sich eine Zusammenfassung des Lernstoffs. Die Studierenden haben die Möglichkeit, wichtige Wörter und Redemittel nachzuschlagen. Diese Seite dient außerdem der selbstständigen Wiederholung und Selbstevaluation. Die letzte Zeile mit der Sprechblase enthält keine konkrete Aufgabe, sondern hier finden die Studierenden Ausdrücke und Wendungen aus dem Kapitel, die im Alltag und im Unterricht sehr nützlich sind.

2. Arbeitsbuch: besteht ebenfalls aus 16 Kapiteln mit 4 Modelltests zur Prüfung „Fit in Deutsch 2“ und einer Audio-CD. In kleinschrittigen, aufeinander aufbauenden Übungen werden die Grammatik und der Wortschatz trainiert. Entsprechend den Aufgaben im KB wird das Hörverstehen und Leseverstehen vertieft, sowie das Schreiben kurzer Texte geübt. Im Anhang des AB befindet sich eine alphabetische Wortliste mit Verweisen auf die Seite und das Kapitel, wo das Wort im KB zum ersten Mal auftaucht. Außerdem enthält die Liste Informationen zur Grammatik und zum Wortakzent. Der Fit-Wortschatz ist blau markiert. Eine Übersicht zu den unregelmäßigen Verben sowie zu wichtigen thematischen Wortgruppen befinden sich ebenfalls im Anhang.

3. Lehrerhandbuch: enthält das gesamte Kursbuch in verkleinerter Form. Die didaktischen Ausführungen sind den Aufgaben im KB direkt zugeordnet. Zu jeder Aufgabe findet man Erläuterungen ggf. mit landeskundlichen Hinweisen, Erweiterungen, Varianten/Alternativen und Spielvorschlägen. Zudem enthält es auch Tipps und Landeskunde, Kopiervorlagen, Lösungen zum Kursbuch und Transkripte der Hörtexte.

7. Analyse des Lehrwerks „Logisch! A2“

1. Wie viele Aufgaben und Übungen gibt es in jedem Kapitel?
2. Wie werden sie aufgeteilt?

	Lehrbuch Aufgaben	Gesamtsumme LB Übungen	Arbeitsbuch Aufgaben	Gesamtsumme AB Übungen
<i>Kapitel 1</i>	8	23	11	24
<i>Kapitel 2</i>	11	21	15	25
<i>Kapitel 3</i>	10	24	15	26
<i>Kapitel 4</i>	10	28	14	29
<i>Kapitel 5</i>	10	27	13	28
<i>Kapitel 6</i>	11	28	16	28
<i>Kapitel 7</i>	11	23	15	26
<i>Kapitel 8</i>	13	23	18	31
<i>Kapitel 9</i>	8	21	11	25
<i>Kapitel 10</i>	11	25	15	26
<i>Kapitel 11</i>	9	23	13	30
<i>Kapitel 12</i>	12	27	16	25
<i>Kapitel 13</i>	11	25	15	25
<i>Kapitel 14</i>	10	22	14	24
<i>Kapitel 15</i>	11	28	15	24
<i>Kapitel 16</i>	3	7	3	10

Tabelle 1 Anzahl der Übungen und Aufgaben in jedem Kapitel. Lehrbuch und Arbeitsbuch.

Wie die Tabelle schon zeigt, gibt es im Lehrbuch und Arbeitsbuch insgesamt 16 Kapitel. Zusätzlich gibt es noch vier Fertigkeitstrainings (LB) und vier Prüfungstrainings (AB) auf die aber hier nicht näher eingegangen wird, da sie spezifisch für jede Fertigkeit sind. Später in der Analyse werden nur die jeweiligen Sprechübungen im Betracht gezogen, die in diesen Teilkapiteln stehen.

In den jeweiligen ersten Spalten wurde die Überschrift „Aufgabe“ verwendet und damit sind diejenigen Aktivitäten gemeint, die im LB und AB nummeriert sind. Von der Anzahl her sind sie eigentlich identisch und haben auch die gleichen Überschriften. Der Unterschied liegt darin, dass es im Arbeitsbuch eine zusätzliche Seite gibt, die mit dem Titel „Wörter-Wörter-Wörter“ gekennzeichnet ist. Wie der Titel auch schon vermuten lässt, geht es um weitere Aufgaben im Bereich der Wortschatzarbeit.

Im Lehrbuch gibt es also einen Durchschnitt von 10 Aufgaben pro Kapitel. Ohne die Wortschatzaufgaben gilt dasselbe auch für das Arbeitsbuch, und mit der zusätzlichen Seite kommt man auf einen Durchschnitt von 13 Aufgaben pro Kapitel. Wie man sehen kann, variieren die Anzahl der Aufgaben nicht zu sehr mit Ausnahme vom Kapitel 16 die nur 3 Aufgaben hat.

In den zweiten Spalten wurde die Überschrift „Übung“ für diejenigen Aktivitäten benutzt, die mit Buchstaben gekennzeichnet sind und soll nur als Abgrenzung von den nummerierten Aufgaben dienen. Mit Aufgabe und Übung wird hier nicht auf ihre Eigenschaften eingegangen. Die meisten Aufgaben teilen sich weiter in Übungen, die in kleineren Schritten denselben Inhalt behandeln. Es gibt daher einen Durchschnitt von 14 Übungen pro Kapitel. Hier unterscheidet sich die Anzahl erheblich von LB und AB. Im AB gibt es im Rahmen der Übungen einen Durchschnitt von 25 Übungen. So sieht die allgemeine Aufteilung der Aufgaben und Übungen im Lehrwerk aus.

3. Kommt die Fertigkeit Sprechen isoliert vor oder wird sie mit anderen Fertigkeiten zusammen trainiert?

Die Analyse des Lehrwerks „Logisch! A2“ zeigt, dass es innerhalb der Aufgaben und Übungen, die Fertigkeit Sprechen sowohl selbständig als auch kombiniert mit anderen Fertigkeiten trainiert wird. Folgend werden nun ein paar verschiedene Übungen dargestellt, die zur jeweiligen Kombination von Fertigkeiten passen.

Sprechen: Wenn es um das isolierte Trainieren der Sprechfertigkeit geht, gibt es im Lehrbuch verschiedene Arten von Übungen. Hier werden nun ein Paar vorgestellt, die sich während der Kapitel oft wiederholen. Als erstes sieht man Übungen, die das Sprechen durch Fragen beantworten zu fördern versuchen. Öfters begegnet man diese Übungen am Anfang des Kapitels, wo ein neues Thema behandelt wird. Neuer Wortschatz wird eingeführt und durch die Fragen werden die Lerner nach ihren Erfahrungen und Meinungen gefragt, damit so die neuen Wörter verankert werden. In dieser konkreten Übung (1c – Kap 1) geht es um das Thema Ferien und die Schüler werden dazu aufgefordert ihre Meinungen zu äußern und gleichzeitig werden auch grammatische Einheiten eingeführt, wie in dem Fall die Steigerung des Adverbs „gern“.

c Was macht ihr in den Ferien gern? Sprecht in der Klasse.

- Wanderst du gern? Ja, sehr gern.
- Was machst du in den Ferien gern? Nein, ich schwimme lieber.
- Was machst du am liebsten? Ich spiele gern Volleyball.
Aber noch lieber surfe ich.
- Am liebsten schlafe ich.
- Ich finde Camping super.
- Ich bin am liebsten am Meer.

Abb. 12 Sprechfertigkeit isoliert Aufgabe 1c Kap.1

Bei der nächsten Aufgabe (7- Kap 2) handelt es sich um Sprechen in der Gruppe. Die Lerner sollen in dem Fall Ideen zu einem Projekt sammeln, diese vorstellen und kommentieren und am Ende der Diskussion die beste Idee auswählen.

😊
😐
😞

... mag ich gern.

7 Eure Projekte
Arbeitet in Gruppen. Jede Gruppe sammelt Projekt-Ideen.
Stellt die Ideen vor. Welche Idee findet ihr am besten?

Wir machen eine Umfrage. Das Thema: "Wer braucht Mathe?"

Das finde ich klasse!

Das gefällt mir nicht.

Abb. 13 Sprechfertigkeit isoliert Aufgabe 7 Kap.2

In der dritten Übung (8b- Kap12) handelt es sich um das Erzählen von Geschichten. Die Lerner bekommen ein Thema vorgestellt und dann werden sie aufgefordert eine Geschichte zu erzählen bei denen sie auch die angegebenen Diskursmittel als Hilfe und Leitfaden benutzen können.

b Erzählt die Geschichte. Die Ausdrücke helfen.

am Lagerfeuer sitzen • an einem See campen • zusammen die Zelte aufstellen • große Rucksäcke tragen • im Zelt schlafen • Würstchen grillen • über eine Wiese laufen • schwimmen • Angst haben • zufrieden sein

Das Wetter ist schön. Die Freunde wollen an einem See campen.

Abb. 14 Sprechfertigkeit isoliert Aufgabe 8b Kap.12

Hören/Sprechen: In dieser Kombination findet man auch zahlreiche Aufgaben, die das Hörverstehen und Sprechen fördern und hauptsächlich verwendet man sie im Zusammenhang mit Dialogen. Es wird ein Dialog zuerst gehört und dann sollen die Lerner die entsprechenden Fragen dazu beantworten (10b – Kap 6).



Abb. 15 Hören/ Sprechen Aufgabe 10b Kap.6

Lesen/Sprechen: Das Leseverstehen wird oft durch solche Texte wie in folgendem Foto (2a – Kap11) trainiert. Die Fertigkeit Sprechen wird dadurch trainiert, dass die Lerner die wichtigsten Informationen im Text ausarbeiten und dann mündlich wiedergeben oder wie im Fall von Übung 6a – Kap 10 Fragen zum Text beantworten. Diese Übungen werden erst in den späteren Kapiteln eingeführt, da sie mehr Sprachkenntnisse verlangen.

2 Die Hauptstadt von Deutschland

a Lest den Text. Was gibt es in Berlin?

Berlin liegt im Nordosten Deutschlands, hat heute über drei Millionen Einwohner und ist seit 1990 wieder die Hauptstadt von Deutschland. Berlin existiert seit 800 Jahren und hat eine spannende Geschichte – mit Königen und Kaisern, Kriegen und Krisen. 41 Jahre lang hat die Stadt zu zwei Ländern gehört: zur BRD und zur DDR. In dieser langen Zeit hatten die Einwohner aus beiden Ländern nur wenig Kontakt. Viele Deutsche und Ausländer wollen in Berlin wohnen, weil die Stadt viel bietet: über 170 Museen, 1700 Brücken, Sehenswürdigkeiten, Geschäfte, Cafés, Clubs usw. In den berühmten Museen kann man andere Kulturen kennenlernen, im schönen Zoo Tiere ansehen, im nahen Wannsee schwimmen, im eleganten und teuren KaDeWe (Kaufhaus des Westens) einkaufen, in den schicken Clubs tanzen. Fast acht Millionen Besucher kommen jedes Jahr nach Berlin, allein aus Europa über zwei Millionen und aus Amerika circa 400 000. Außerdem leben hier Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammen. Und so ist Berlin heute eine bunte, internationale Metropole.

In Berlin gibt es ...

... schreibt zu jeder Zahl einen Satz.

Abb. 16 Lesen/Sprechen Aufgabe 2a Kap.11

6 Das neue Zimmer



a Tabeas Ferien in Portugal. Lest die E-Mail an ihre Mutter in Deutschland und beantwortet die Fragen.

Hallo Mama,
wie geht es dir ohne mich? ;-) Mir geht es sehr gut hier in Porto. Mit Papa und seiner Freundin Antonia verstehe ich mich super. Ich kann jeden Abend lange aufbleiben.
Du weißt ja, dass Papa eine neue Adresse hat. Weißt du, was toll ist? Das Haus ist größer als seine alte Wohnung, es hat einen Garten und ist ganz nah am Strand! Ich habe jetzt mein eigenes Zimmer hier. Papa hat schon ein paar Möbel gekauft. Das Bett steht links neben dem Fenster. Aber die Decke ist rosa! ☹ Vor dem Fenster steht ein Schreibtisch, aber kein Stuhl. Ein Teppich liegt auch auf dem Boden. Der Teppich ist hellblau!!! Und an den Wänden hängen Poster mit Pferden. Papa denkt, dass ich noch ein kleines Kind bin. Schrecklich! Ein Regal habe ich auch. Es ist rechts an der Wand. Ich schicke dir ein Foto von mir und ein Foto von meinem Zimmer. So sieht mein Zimmer jetzt aus, aber vielleicht räume ich es um. Dann schicke ich dir ein neues Foto.
Liebe Grüße von Papa und bis bald
deine Tabea

1. Wen besucht Tabea in Portugal?
2. Warum ist das neue Haus toll?
3. Welche Möbel hat Tabea schon?
4. Wie findet Tabea ihr Zimmer?
5. Warum will Tabea ein neues Foto schicken?

1. Tabea besucht ...



Abb. 17 Lesen/Sprechen Aufgabe 6a Kap.10

Schreiben/ Sprechen: Im Lehrwerk findet man viele Übungen die nur das Schreiben als Förderungsziel haben. Die mündliche Komponente wird dann hinzugefügt, wenn das Schreiben in Partner- oder Gruppenarbeit geübt wird (4c – Kap 14). Hier müssen die Lerner eine Umfrage machen und dann die Ergebnisse in einem kurzen Text verschriftlichen.



c Internet bei euch: Schreibt in Gruppen einen kurzen Text über euer Umfrage-Ergebnis.

Aus unserer Klasse

Abb. 18 Schreiben/ Sprechen Aufgabe 4c Kap.14

Eine weitere Kombination von Aufgaben, die man öfters im Lehrwerk findet, sind diejenigen, die dazu dienen grammatische Einheiten mündlich und schriftlich zu verankern

(4ab – Kap5). Zuerst wird versucht, Nebensätze mit der Konjunktion “weil“ mündlich zu formulieren und wieder mit Hilfe von vorhandener Diskursmittel. Danach werden die Partner oder die Gruppe im konkreten Fall dazu aufgefordert, einen Steckbrief über ihre Lieblingssportler zu schreiben.

4 Fan sein oder nicht?

a Warum seid ihr Fans von Sportlern, warum nicht? Bildet Sätze mit weil.

hat viel Erfolg • verdient viel Geld • kommt aus ... • ist ein Angeber
gewinnt fast immer • ich mache auch ... • die Interviews sind gut
ist arrogant/bekannt/berühmt/fair/witzig/cool/beliebt/...

Ich bin ein Fan von Mario, weil er kein Angeber ist.

Ich bin kein Fan von Sportlern, weil sie nicht witzig sind.

b Von wem seid ihr Fan? Und warum? Wie ist er/sie? Macht einen Steckbrief.

Ich bin ein Fan von Dirk Nowitzki. Er verdient sehr viel Geld, weil er ...

Abb. 19 Schreiben/ Sprechen Aufgabe 4ab Kap.5

Das Sprechen kann auch in Kombination mit mehreren Fertigkeiten auftreten. Diese Art von Übung wird jedoch nicht sehr oft im Lehrwerk präsentiert z.B. findet sie man im Kapitel 16, im Finale, wo sie durch Spiele repräsentiert werden oder auch durch Aufgaben, die aus mehreren Teilübungen bestehen.

4. In welchem Menge Verhältnis stehen die isolierten und kombinierten Aufgaben und Übungen zu einander?

Lehrbuch	Sprechen	Hören/ Sprechen	Schreiben/ Sprechen	Lesen/ Sprechen	Lesen/ Schreiben	Hören/ Schreiben	Schreiben
Kapitel1	8	7	2	2	3	1	0
Kapitel2	4	7	2	3	5	0	0
Kapitel3	3	7	1	4	2	1	3
Kapitel4	7	4	0	2	5	4	3
Kapitel5	7	3	5	5	0	1	3
Kapitel6	9	5	1	2	2	1	4
Kapitel7	11	3	0	1	1	1	3
Kapitel8	7	6	2	2	2	2	1
Kapitel9	3	2	3	6	3	2	1
Kapitel10	6	6	4	4	0	3	1
Kapitel11	5	6	2	3	3	0	2
Kapitel12	4	4	3	0	1	1	7
Kapitel13	7	4	0	4	0	2	4
Kapitel14	9	1	4	3	2	3	0
Kapitel15	10	4	0	2	1	3	4
Prozent	30.12%	20.78%	8.73%	12.95%	9.04%	7.53%	10.84%
Durchschnitt	7	5	2	3	2	2	2

Tabelle 2 Menge Verhältniss von isolierten und kombinierten Fertigkeiten

Die Tabelle enthält alle Aufgaben und Übungen des Lehrwerks „Logisch! A2“ die zu den erwähnten Fertigkeitskombinationen gehören. Dabei wurde bewusst auf Kapitel 16 verzichtet, da es nur ein Paar Aktivitäten enthält, die mehrere Fertigkeiten auf einmal zu trainieren versuchen.

Die Tabelle lässt erschließen, dass isoliert, mit erheblichem Unterschied die produktiven Fertigkeiten trainiert werden. Die rezeptiven Fertigkeiten werden auf der Tabelle überhaupt nicht registriert, da sie sehr selten im Lehrwerk erscheinen. Isoliertes Hörverstehen und Leseverstehen wird also nicht gezielt gefördert, sondern sie kommen immer kombiniert mit einem der produktiven Fertigkeiten. Die hohe Prozentzahl der Aufgaben, die mit 30.12 % das Sprechen als isolierte Fertigkeit üben, unterstützt die Behauptung der Lehrwerkautoren, das „Logisch! A2“ dem kommunikativen Ansatz folgt. Das heißt dass aus den durchschnittlichen 23 Übungen in jedem Kapitel, aufgerundet 7 davon die Fertigkeit Sprechen trainieren. Danach folgen die isolierten Aufgaben, die das Schreiben fördern, mit 10.84% oder aufgerundet 2 Aufgaben pro Kapitel.

Auch in Kombinationen wird das Sprechen am meisten als Kombo-Komponente verwendet. Mit der Fertigkeit Hören wird das Sprechen mit 20.78% am meisten geübt. Danach folgt das Lesen mit 12.95% und am Ende die Fertigkeit Schreiben mit 8.73%. Hier wird deutlich, dass die Fertigkeit Schreiben eher isoliert gefördert wird und öfter mit der Fertigkeit Lesen mit 9.04% als mit den anderen Fertigkeiten. Die rezeptiven Fertigkeiten werden nicht in Kombination miteinander geübt und deshalb auch nicht in der Tabelle registriert.

Anders sieht die Situation im Arbeitsbuch aus. Hier werden die Fertigkeiten Sprechen und Lesen vernachlässigt oder besser gesagt, es wird am meisten die Fertigkeit Schreiben gefördert, da das gesamte Material mehr grammatikfokussiert ist. Auch das Hörverstehen wird nicht bewusst gefordert. Es dient eher als Kontrolle zu den schriftlichen Übungen oder zu der Überprüfung der Aussprache. Hier kann man also diese zwei verschiedenen Aspekte des Lehrwerks sehen. Auch wenn im Lehrbuch mehr auf mündliche Fertigkeiten geachtet wird, werden die schriftlichen nicht komplett vernachlässigt. Sie finden dann ihren Platz im Arbeitsbuch und im Unterricht in Übungsphasen.

5. Welche Funktion haben die Aufgaben und Übungen im Lehrwerk?

Auch in dem ausgewählten Lehrwerk gibt es verschiedene Aufgaben und Übungen, die zwei Funktionen aufweisen. Einerseits gibt es mitteilungsbezogene Aufgaben, die das Sprachkönnen hervorheben und andererseits gibt es jene, die sprachbezogen sind und das Sprachwissen trainieren (siehe Kap.4.2).

Zu den mitteilungsbezogenen Aufgaben und Übungen gehören jene, die das Sprechen als Zielfertigkeit trainieren. Hier sollen die Lerner versuchen ihre kommunikativen Absichten zu erfüllen und nicht daran zu denken, dass sie sprachliche oder grammatische Einheiten üben. Solche kommunikativen Absichten trifft man im Lehrwerk in Übungen, wo nach der eigenen Meinung gefragt wird oder in Diskussionen. In allen Situationen wo die Lerner als sie selbst sprachlich handeln. Als Beispiel könnte hier Aufgabe 11 Kap.7 dienen. Das Thema ist „Freundschaft“ und die Lerner sollen darüber diskutieren, was das für sie bedeutet. Sie versuchen dabei ihre persönlichen Sprechabsichten den anderen Teilnehmern klarzumachen. Man könnte meinen, dass der Wortschatz dabei trainiert wird, aber das geschieht nicht explizit, sondern als Ergebnis der Kommunikation.

11 Was ist Freundschaft?
 Was ist das Wichtigste für euch bei einer Freundschaft? Sammelt in der Klasse.

Ein Freund kann verzeihen ...
 Man kann ...

verzeihen können über alles reden können
 immer abschreiben können über die gleichen Sachen lachen
 ...

Abb. 20 Mitteilungsbezogenes Sprechen Aufgabe 11 Kap.7

Zu den sprachbezogenen Aufgaben gehören die, die das Sprachwissen üben und wiederholen. Auch wenn diese den Anschein von richtiger Kommunikation erwecken, werden mit ihnen der Wortschatz, die Grammatik und Diskursmittel gelernt und trainiert. Als typisches Beispiel für sprachbezogene Aufgaben und Übungen, wird hier die Aufgabe 4 Kap.3 dargestellt. Die Lerner bearbeiten das Thema „Ratschläge geben“ und sie sollen auf spielerischer Art und Weise die Diskursmittel und den Konjunktiv II trainieren. Ein Lerner liest ein Problem vor und die anderen verwenden dann eine der schon vorbereiteten Ratschläge als Antwort. Hier werden keine kommunikativen Absichten erfüllt, aber dennoch sind sie für das Sprachenlernen ein unverzichtbarer Teil, die vorbereitende Arbeit für das freie Sprechen leisten.

4 Gute Ratschläge

a Arbeitet zu dritt. Jeder schreibt drei Probleme auf Karten. Macht zu jedem Problem auch eine Karte mit einem Tipp.

eine Sechse in Mathe
 viel üben

b Tauscht eure Karten mit einer anderen Gruppe. Legt die Problem-Karten in die Mitte. Mischt alle Tipp-Karten. Jeder bekommt drei. Lest ein Problem. Wer kann einen Tipp geben?

Ich würde viel üben.
 Mit „würde“ könnt ihr Ratschläge geben.

würde + Infinitiv
 Ich würde viel üben.
 Ich würde über das Problem sprechen.

Abb. 21 Sprachbezogenes Sprechen Aufgabe 4 Kap.3

6. Gibt es im Lehrwerk eine kommunikative Progression?

Damit ein Lehrwerk die Eigenschaft der kommunikativen Progression enthält, ist es nötig zu analysieren, ob die Grammatik dazu verwendet wird, die Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln (siehe Kap 5.2). Dies weist darauf hin, dass Grammatik nicht explizit dargestellt und gelehrt werden soll. Es soll situative Einbettung finden.

Diese situative Einbettung findet man auch im Lehrwerk „Logisch! A2“ und dies bestätigt die Tatsache, dass es hier doch eine kommunikative Progression gibt. Alle Aufgaben und Übungen, in denen man grammatische Einheiten finden kann, (sie werden durch orangefarbene Kästchen gekennzeichnet), werden dazu benutzt, die sprachlichen Intentionen korrekt wiederzugeben und zu bearbeiten. In jedem Kapitel kann man sehen, dass sie nicht isoliert bearbeitet werden. Öfters werden sie erst nach Übungen erscheinen, die schon zur Kommunikation fordern. Die grammatische Einheit wird dann dazu genutzt diese mündlichen Äußerungen auch zu verschriftlichen, da sie dazu auffordern, die schon erwähnten Meinungen, Dialoge oder auch Sätze im Heft aufzuschreiben. Übung 3c Kap.5 spiegelt diese Weise ab. Nachdem kurze Texte gelesen werden, sollen die Lerner Warum-Fragen beantworten und diese dann aufschreiben. In Übung c sollen die Lerner dann „weil“- Sätze ins Heft schreiben.

b Beantworte die Fragen.

1. Warum ist Leon ein Fan von Mario?
2. Warum sieht Eva alle Wettkämpfe im Fernsehen?
3. Warum ist Eva jetzt so glücklich?
4. Warum will Betty nach Dallas fahren?
5. Warum trainiert Betty jeden Tag?

1. Er ist nett und sympathisch.

c Macht aus zwei Sätzen einen Satz mit weil.

Leon ist ein Fan von Mario Gomez, weil er nett und sympathisch ist.

weil

Nebensatz mit weil
Leon ist ein Fan von Mario. Mario ist nett und sympathisch.
Leon ist ein Fan von Mario, weil er nett und sympathisch ist.

Abb. 22 Kommunikative Progression Aufgabe 3c Kap.5

Andererseits gibt es auch Aufgaben und Übungen, die direkt zur mündlichen Kommunikation führen. Die danebenstehende grammatische Einheit dient in dem Fall als Hilfsmittel. Ein Beispiel hierfür ist die Übung 5b Kap.6. In Übung „a“ soll man einen Mode-Katalog anschauen und über die Preise sprechen und in Übung „b“ sollen Sätze geäußert

werden, die zeigen, für welche Anlässe die Kleidungsstücke aus dem Katalog angemessen sind. Da es viele verwendbare Adjektive im Rahmen dieser Übung gibt, werden die Akkusativendungen der Adjektive vorgestellt.

5 Shoppen
a Seht die Seite aus einem Mode-Katalog an. Sprecht über die Preise.

Was kostet die schwarze Mütze? Die schwarze Mütze kostet 6,99 €.

Und wie viel hat die Mütze vorher gekostet? Sie hat 15,95 € gekostet.

b Wie findet ihr das für ...?

Ich finde ...

für das Sportfest
für die Party
für das Schulfest
für das Familienfest

schön.
passend.
doof.
uncool.
gut.

Ich finde die gelbe Kapuzenjacke für die Party uncool.

Nur „der“ ist anders!

Adjektive (I): Akkusativ

der blaue Rock	Ich mag den blauen Rock.
das weiße Kleid	Ich mag das weiße Kleid.
die gelbe Jacke	Ich mag die gelbe Jacke.
die roten Schuhe	Ich mag die roten Schuhe.

Abb. 23 Kommunikative Progression Aufgabe 5 Kap.6

Im Lehrbuch findet man nach jedem vierten Kapitel einen bestimmten Teil, der für die Grammatikübersicht gedacht ist. Hier ist sie nicht themengebunden und auch nicht in Übungen integriert.

Entgegen dem Lehrbuch werden die grammatischen Einheiten im Arbeitsbuch nicht nur als Hilfsmittel benutzt, sondern eher explizit bearbeitet. Es gibt also Übungen und Aufgaben, die sich an erster Linie an die korrekte grammatische Form konzentrieren. Da aber eher das Lehrbuch im Zentrum der Unterrichtsstunde steht und das Arbeitsbuch meistens nur in Übungsphasen genutzt wird, sollte die kommunikative Progression des gesamten Lehrwerks nicht abgelehnt werden.

7. Entsprechen die Übungen und Aufgaben der Sprechstufe des GER?

Logisch! soll nach den Sprachstufen des Europarates konzipiert sein also müssen die Aufgaben und Übungen so gestaltet sein, dass sie mit den Aspekten des Niveaus A2 übereinstimmen. Aus der Analyse hat sich herausgestellt, dass das Lehrwerk den genannten Anforderungen gerecht wird und jeder Aspekt angemessen repräsentiert ist. Hier werden nun die Aspekte aus Abbildung 7 (siehe Kap.4.4) aufgelistet und dazu entsprechende Übungen vorgestellt:

- Im Rahmen des **Sprachspektrums** sollen auf Niveau A2 „elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln“ (vgl. Abb. 7) verwendet werden. Solche Übungen findet man in jedem Kapitel. Als Beispiel wird eine Aufgabe, aus dem Lehrwerk, dargestellt. Hier müssen die Lerner in Übung „a“ die Wetter-Ausdrücke ansehen und sie dann verwenden, um die Bilder zu beschreiben. In der Übung „b“ verwenden sie dann wieder diese Ausdrücke, um eine Geschichte zu den Bildern zu formulieren. Dabei handelt es sich um alltägliche Themen wie Natur und Camping.
- In dem Aspekt der **Korrektheit** sollen die Lerner einfache Strukturen lernen und wiedergeben können. Das spiegelt sich in den Übungen, die nach grammatischer Korrektheit verlangen. Beispiel dafür ist die Aufgabe 10 im Kap.5. Es werden Vergleiche geübt. Die Lerner sollen mit den Adjektiven einfache Vergleiche machen.
- Für die **Flüssigkeit** beim Sprechen wird auf kurze Redebeiträge konzentriert. Es werden Meinungen gefragt oder Erlebnisse erzählt, Objekte werden beschrieben usw. Aufgabe 8 Kap.1 verlangt, dass die Lerner ein Objekt ihrer Wahl beschreiben, dazu gibt es Leitfragen die gleichzeitig auch helfen Sätze zu formulieren.
- Im Rahmen der **Interaktion** sollen Lerner in der Lage sein Fragen zu stellen und zu beantworten und das Verstehen zu sichern, aber es wird nicht verlangt, dass sie die Fähigkeit besitzen, das Gespräch selbständig weiterzuführen. Aufgabe 9 Kap.2 ist eine angemessene Aktivität, die durch Gruppenarbeit diese Abhängigkeit voneinander in dem Niveau widerspiegelt. Die Lerner müssen zusammen eine Umfrage vorbereiten und durchführen. Mit Hilfe der Diskursmittel und der

Gruppenarbeit wird diese Übung vereinfacht und dadurch wird der Sprechanteil fließender

- Der letzte Aspekt, der der **Kohärenz** wird, wieder durch Übungen dargestellt, die das Sprachwissen trainieren. In diesem Fall sind es Übungen mit den Konnektoren, wenn, weil, dass usw. (siehe Abb. 22).

8. Gibt es Aufgaben und Übungen zu den Fertigkeitsstufen Reproduktion, Rekonstruktion und Konstruktion?

Im Lehrwerk werden alle drei Fertigkeitsstufen repräsentiert aber nicht im gleichen Ausmaß. Die Stufe der Reproduktion wird meistens als Übung zu der Fertigkeit Hören und Schreiben dargestellt. Es werden Texte gehört und dann soll mit Hilfe von fertigen Diskursmittel die richtige Reihenfolge aufgeschrieben werden. In mündlicher Form findet man ähnliche Übungen, in denen man Äußerungen ordnen soll. Hierzu Aufgabe 1 Kap.4, wo die Lerner erst Bilder anschauen und Szenen anhören und danach die Äußerungen in die richtige Reigenfolge bringen, um widerzugeben was auf den Bildern passiert.

1 Warum bist du zu spät?

a Warum kommen die vier Freunde zu spät? Hörst die Szenen. Welches Bild passt?

b Was ist passiert? Ordnet zu.

Kolja	hat auf die Straßenbahn gewartet.	Er war zu spät.
Robbie	ist mit dem Bus gefahren.	Das Fahrrad hatte einen Platten.
Pia	ist zu Fuß gegangen.	Sie hat im Bus geschlafen.
Nadja	hat die U-Bahn nicht bekommen.	Die Straßenbahn war zu spät.

Kolja ist zu Fuß gega
Die

Abb. 24 Reproduktion Aufgabe 1 Kap. 4

Die Stufe der Rekonstruktion wird in solchen Übungen wiedergefunden, in denen man die Lerner dazu auffordert, ein Geschehen nachzuerzählen. Solche Übungen sind häufig im Lehrwerk z.B.: Aufgabe 5 Kap.1. Die Lerner müssen ein Gespräch hören, Notizen machen und die Inhalte des Textes wiedergeben. Der Inhalt bleibt also unverändert, dennoch haben die Lerner mehr Freiraum, um eigene Ausdrücke zu äußern.

5 Antons Ferien

a Hört das Gespräch. Wo war Anton in den Ferien?

b Hört das Gespräch noch einmal und macht Notizen an der Tafel. Was hat Anton wann gemacht?

*Nach dem Frühstück: Sport machen
Am Vormittag
Am Mittag
Am Nachmittag
Vor dem Abendessen
Nach einer Woche*

mit Bällen üben • putzen • kochen •
eine Pyramide bauen • Sport machen •
zaubern • Ordnung machen

c Erzählt in der Klasse.

Nach dem Frühstück hat Anton Sport gemacht.

The image shows a cartoon of a boy with glasses riding a unicycle, with two other children in the background. The page contains a task '5 Antons Ferien' with sub-tasks 'a' and 'b' asking students to listen to a conversation and take notes. A green box shows handwritten notes: 'Nach dem Frühstück: Sport machen', 'Am Vormittag', 'Am Mittag', 'Am Nachmittag', 'Vor dem Abendessen', 'Nach einer Woche'. A dotted box lists activities: 'mit Bällen üben • putzen • kochen • eine Pyramide bauen • Sport machen • zaubern • Ordnung machen'. Task 'c' asks students to tell the story in class. A speech bubble shows a note: 'Nach dem Frühstück hat Anton Sport gemacht.'

Abb. 25 Rekonstruktion Aufgabe 5 Kap.1

Auch wenn es sich um die Niveaustufe A2 im Lehrwerk handelt, wird dennoch in jedem Kapitel versucht Aufgaben und Übungen einzuführen, die das freie Sprechen ermöglichen. Am Anfang sind noch recht viele Diskursmittel angeboten, an denen sich die Lerner orientieren können und mit jedem Kapitel löst man sich schrittweise von diesen Hilfen bis man am Ende Aufgaben begegnet, die die Lerner zu selbständigen Äußerungsmöglichkeiten fordern. In Aufgabe 6 Kap.15 findet man ein angemessenes Exemplar für die Konstruktion. Hier sollen die Lerner Interviews über ihre Zukunftsträume zusammen mit einem Partner erstellen. In der Aufgabenstellung wird auch die Lerntechnik der Konstruktion, das Notizen Machen empfohlen und den Partnern ist es selbst überlassen das Interview so zu gestalten wie sie möchten.

6 Dein Zukunftstraum

a Was wollt ihr werden? Macht ein Interview mit einem Partner / einer Partnerin. Macht Notizen. Ihr könnt das Gespräch auch aufnehmen.

b Präsentiert den Zukunftstraum von eurem Partner / eurer Partnerin im Kurs.

Sandra möchte Tänzerin werden, denn sie liebt Musik und Tanzen. ...

The image shows a textbook page for '6 Dein Zukunftstraum'. It has two sub-tasks 'a' and 'b'. Task 'a' asks students to do an interview and take notes. Task 'b' asks them to present the future dream of their partner. A speech bubble shows a note: 'Sandra möchte Tänzerin werden, denn sie liebt Musik und Tanzen. ...'

Abb. 26 Konstruktion Aufgabe 6 Kap.15

9. In welcher Form werden die Aufgaben und Übungen im Lehrwerk dargestellt?

Im Lehrwerk „Logisch! A2“ gibt es sowohl Aufgaben und Übungen, die das monologische oder themengebundene Sprechen als auch das dialogische Sprechen fördern. Sie werden in jedem Kapitel gefunden, aber unterscheiden sich in der Länge und Komplexität. Beim monologischen Sprechen gibt es öfters Übungen zur Meinungsäußerung, Bilder oder Objektbeschreibung und das Erzählen von Erlebnissen. Hierzu wird aber nicht sehr viel Vorbereitung von den Lernern erfordert, da es sich um das elementare Niveau A2 handelt. Beispiel hierzu ist Aufgabe 6 Kap.14 in dem die Lerner dazu aufgefordert werden, über ein Problem mit ihrem Handy zu erzählen. Im Kasten mit den grünen Punkten sind einfache Sätze oder Wortgruppen aufgelistet, die zum Thema „Handy“ passen und den Lernern als Unterstützung beim Erzählen dienen.

6 Da ist mir was passiert!

Hast du schon einmal Probleme mit dem Handy gehabt? Oder ist etwas Lustiges passiert? Erzählt in der Gruppe und nehmt das Gespräch auf.

- eine SMS von der falschen Person bekommen
- ein peinliches Foto bekommen
- das Handy sperren/abmelden
- die/den PIN vergessen
- keinen Empfang haben
- der Akku leer sein
- eine SMS falsch schicken
- das Handy vergessen
- das Handy verwechseln
- kein Guthaben mehr haben

Ich hatte mein Handy noch nicht lange. Ich wollte ...

Abb. 27 Monologisches Sprechen Aufgabe 6 Kap.14

Seltener, aber nicht ausgeschlossen, sind auch Präsentationen im Lehrwerk eingeplant. Bei solchen Aufgaben müssen die Lerner Informationen über ein Thema finden und dann vor der Klasse vortragen. Auch wenn diese Projekte in Partner oder Gruppenarbeit ausgeführt werden, muss jeder Lerner einen Teil individuell vortragen, das heißt monologisch reden (Aufgabe 6 Kap.4).

Das dialogische Sprechen wird im Lehrwerk mehr als das monologische angestrebt. Dafür gibt es eine große Anzahl an Aufgaben und Übungen die in Form von: Diskussionen, Interviews, Fragen beantworten in Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiele erscheinen. So lange die Aufgabenstellungen Wörter wie „zu zweit“, „spricht in der Klasse“, „in der Gruppe“ oder „spielt die Szene“ und ähnliche Kombinationen enthalten, wird das dialogische Sprechen gefordert und trainiert. Ein Beispiel dazu ist Aufgabe 11 Kap.10. Die Lerner sollen zu zweit über das Thema „alleine zu Hause“ diskutieren und Aktivitäten finden, die sie allein machen können. Diese Diskussion kann auch dazu führen, dass es zwischen den Partnern auch reale

Kommunikation gibt, da sie nicht sprachlich gebunden sind, außer der Themenauswahl. Sie können also echte sprachliche Absichten erfüllen. Übung „b“ verlangt dann, dass die Lerner in der Klasse über Vorteile und Nachteile sprechen und diese notieren.

11 **Allein zu Hause**

a Was könnt ihr nur machen, wenn ihr allein zu Hause seid? Diskutiert und sammelt zu zweit.

b Allein sein: Sammelt Vorteile und Nachteile in der Klasse.

Man kann ganz lange fernsehen.

Ja, aber das ist auch langweilig.

Vorteile	Nachteile
6 Stunden fernsehen	keine Witze erzählen

Abb. 28 Dialogisches Sprechen Aufgabe 11 Kap.10

10. Gibt es Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten?

Die Analyse des Lehrwerks hat gezeigt, dass es eine erhebliche Menge von Übungen und Aufgaben gibt, die mündliche Kommunikation vorbereiten. Es werden alle von Schatz genannten Kategorien im Lehrwerk wiedergefunden. Es werden hier nun die Kategorien: Aussprache, Wortschatz, Diskursmittel und Grammatik dargestellt und ihre Übungen erklärt.

- Aussprache

In dieser Kategorie findet man im Lehrwerk in jedem Kapitel eine bestimmte Aufgabe zu der Ausspracheschulung. Sie haben eine besondere Kennzeichnung und die Aussprache wird stets mit der Fertigkeit Hören trainiert. Es gibt für jede Aufgabe im Lehrbuch eine Aufgabe im Arbeitsbuch mit identischer Nummer. Der Unterschied liegt in der Unterteilung der Übungen. Im Lehrbuch findet man insgesamt 42 Übungen und im Arbeitsbuch eine Summe von 38 Übungen, die der gezielten Ausspracheschulung dienen sollen. So kann eine Aufgabe von 2 bis zu 4 Übungen enthalten. In Kapitel 16 wird im Lehrbuch eine integrierte Übung im Spiel gefunden und im Arbeitsbuch findet man in Kapitel 16 keine Ausspracheübung.

Im Lehrwerk „Logisch! A2“ sind die Bereiche: Einzellaute, Lautkombinationen, Wortakzent, Satzakzent und Satzmelodie vertreten. Am meisten findet man Übungen zu Einzellaute und Lautkombinationen, an zweiter Stelle steht der Wortakzent und die Satzbetonung wird im Kapitel 1 vorgestellt und dann erst in Kapitel 14 wiederaufgegriffen.

Anschließend gibt es auch eine Aufgabe zur Satzmelodie in Kapitel 15. Da es kein regionales Lehrwerk ist, findet man hier keine kontrastiven Aufgaben.

Man findet verschiedene Übungen, die zum Hören und Nachsprechen, zum Hören und Markieren, Vorlesen und Schreiben fördern und auch welche die Gestik und Mimik integrieren.

- Wortschatz

In der Kategorie Wortschatz werden sämtliche Übungen gefunden die in den Bereichen: Kettenübungen, Partnerübungen und Bildgesteuerte Übungen gehören. Am meisten sind die Partnerübungen vertreten, dicht gefolgt von den Bildgesteuerten. Am Anfang jedes Kapitels wird das neue Thema und somit der neue Wortschatz anhand von Bildern vorgestellt. Der Unterschied liegt in der Aufgabenstellung. Bei manchen sollen die Lerner die Wörter den Bildern zuordnen (Aufgabe 1a Kap.1) oder die Bilder anhand von vorgegebenen Sätzen beschreiben (Aufgabe 1 Kap. 3) usw. Im Bereich der Kettenübungen gibt es zwar welche die einen ähnlichen Charakter haben, aber eine wirkliche Kettenübung gibt es nur einmal im Lehrwerk. Das ist die Aufgabe 8 Kap.3. und es geht um das Thema „Verabredung“. Hier sollen die Lerner versuchen sich zu verabreden und die gesagten Vorschläge sollen dann abgelehnt werden.

Im Arbeitsbuch befindet sich am Ende jedes Kapitels die Seite „Wörter-Wörter-Wörter“ die Wortschatzarbeit fördert. Aber hier sind eher schriftliche Aufgaben zu finden und die für Einzelarbeit konzipiert wurden. Man findet aber bildgesteuerte Übungen.

- Diskursmittel

Die Kategorie der Diskursmittel ist im Lehrwerk in vielen Aufgaben und Übungen zu finden. Redemittel findet man in jedem Kapitel und dann am Ende des Kapitels auf der Seite „Kannst du das schon?“ wo sie nochmals aufgelistet werden. Sie sind also konstant im Verlauf der Kapitel und auch altersgemäß, da die Sprechsituationen immer um eine Gruppe Schüler kreisen und deren Erlebnissen als Jugendliche. Vom Niveau her gibt es keine Reduzierung der Redemittel, aber sie fangen in den späteren Kapiteln an, ein wenig komplexer zu werden und auch Eigenschaften wie Höflichkeit zu differenzieren. Zum Thema Kompensationsstrategien gibt es im Lehrwerk keine Aufgaben, die das explizit fördern und lehren. Es gibt zwar Übungen, die Ausdrücke in der Muttersprache verlangen, aber in ihnen geht es hauptsächlich um Übersetzung und keine Kompensationsstrategie während der Kommunikation.

- Grammatik

Zu der Gruppe von Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten gibt es auch in der Kategorie der Grammatik unterschiedliche Aktivitäten die zu den Bereichen: Visualisierung von Regeln, Satzbau, Bildgesteuerte Übungen und Spiele zählen. Der einzige Bereich, in den es an Übungen mangelt, ist das Bildbeschreiben. Dazu findet man im Lehrwerk keine Übungen. Am meisten begegnet man der Visualisierung von Regeln und die Satzbauübungen.

Beispiel für den ersten Bereich ist Aufgabe 6a Kap.5. Hier wird der Komparativ eingeführt und durch die Figur Dora wird visualisiert, was der Vergleich bedeutet. Das gleiche Verfahren wird auch für den Superlativ in Aufgabe 9 Kap.5 benutzt. Die Lerner sollen dann anhand der visuellen Komponente das Prinzip hinter der Steigerung der Adjektive verstehen.



Abb. 29 Visualisierung Aufgabe 9 Kap.5 Abb. 30 Visualisierung von Regeln Aufgabe 6a Kap.5

Im Bereich des Satzbaus werden die logischen Gedankeneinheiten geteilt und gelernt und danach zu komplexeren Sätzen aufgebaut. Beispiel hierzu ist wieder Aufgabe 5b Kap.6 (siehe Abb. 23). Auch Spiele und spielerische Übungen gibt es im Lehrwerk mehrfach und am meisten findet man Kartenspiele (manche gemischt mit Ratespielen wie W-Fragen) wie in Aufgabe 5 Kap.10, Ratespiele wie in Aufgabe 4 Kap.13 und Gruppenspiele wie in Aufgabe 8 Kap.15.

11. Gibt es Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren?

Aus der Analyse des Lehrwerks, kommt hervor, dass es eine Menge von Aufgaben und Übungen gibt, die Kommunikation aufbauen und strukturieren. Die Bereiche, die hierzu am meisten vertreten werden, sind: monologische Beiträge, Diskussionen und Fragen

stellen/Interviews führen. Die Dialogarbeit ist in dieser Gruppe nicht sehr oft zu sehen und das Telefonieren wird als Teil der vorbereitenden Aufgaben verwendet. Weiter werden nun Beispiele zu jedem Bereich dargestellt und erläutert.

Zu den monologischen Beiträgen findet man am meisten Aufgaben, bei denen die Lerner Bilder anschauen und die Situation beschreiben sollen (Aufgabe 1 Kap. 15). Dazu gibt es nur wenig oder überhaupt keine Redemittel als Hilfestellung. Das Bild soll als Leitfaden zum Erzählen dienen. Weiter findet man auch viele Übungen, die das Erzählen mit Stichpunkten fördern. Als Beispiel wird hier Aufgabe 6 Kap.14 genommen. Die Lerner sollen nur anhand von Stichpunkten eine kurze kohärente Geschichte erzählen. Bei solchen Aufgaben ist es auch oft von den Lernern erwartet, ihre Gedanken auch schriftlich zu verankern, was ihnen auch hilft, sie zu strukturieren und aufzubauen.

Zum Bereich Diskussionen findet man Übungen, die zu den Klärungsgesprächen gehören. Aufgabe 10a Kap.10 ist ein gutes Beispiel, das die Lerner dazu auffordert, über die Bedeutung des Wortes „Schlüsselkinder“ zu diskutieren bis sie zu einem Ergebnis kommen.

Fragen stellen ist im Anfangsunterricht wichtig und das wird auch im Lehrwerk widerspiegelt. Es gibt Übungen, wie Aufgabe 8 Kap. 8, wo die Lerner einander Fragen stellen und beantworten, um in dem Fall die reflexiven Verben zu üben und situativ anzuwenden. Es gibt auch oft Aufgaben zu Interviews wie Aufgabe 2b Kap.14, wo die Lerner ein Interview mit ihren Eltern ausführen sollen. So trainieren sie gleichzeitig Fragen zu stellen und flüssig zu sprechen, wenn sie die Ergebnisse mitteilen.

Die Dialogarbeit wird in kürzeren Übungen wie Aufgabe 6b Kap.5 strukturiert und aufgebaut. Hier sollen die Lerner zu zweit über Stars sprechen und sie vergleichen. Die meisten Aufgaben der Dialogarbeit gehören zu der Gruppe, die mündliche Kommunikation vorbereiten, da in den elementaren Stufen das Verankern von Wortschatz und Diskursmittel als wichtiger empfunden wird.

12. Gibt es Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren?

Aus der Analyse von „Logisch! A2“ folgt, dass es im Rahmen der Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren, nur Rollenspiele gibt, die für Alltagssituationen vorbereiten und ein paar die als hybride Rollenspiele zwischen Alltagssituationen und fiktiven Rollen gelten. Es gibt zwar viele Übungen, die dazu auffordern Geschichten oder Dialoge zu

schreiben, aber sie werden nur vorgelesen und nicht als Rollenspiel behandelt. Das Vorspielen beginnt mehr in der zweiten Hälfte des Lehrbuchs zu erscheinen. Das erscheint aber logisch, da in der ersten Hälfte mehr Wert auf die Vorbereitung der mündlichen Fähigkeiten gelegt wird. Anschließend handelt es sich um das Niveau A2, wo einfache Sätze für die Bewältigung der Alltagssituationen verlangt werden (siehe Kap.4.4).

Zu Rollenspielen, die auf Alltagssituationen vorbereiten zählt Aufgabe 2 Kap.3 in der die Lerner eine Szene schreiben müssen zum Thema „Ärger“ und sie dann vorspielen sollen.

2 So ein Ärger!
 Wählt zu zweit ein Problem. Schreibt eine kleine Szene und spielt sie in der Klasse.

Zeugnis ist schlecht • Ärger mit den Lehrern haben • Hausaufgaben sind zu schwer •
 Zimmer aufräumen • keinen Computer haben • fernsehen wollen • streiten

Abb. 31 Rollenspiel das auf Alltagssituationen vorbereitet Aufgabe 2 Kap.3

Als Beispiel für Rollenspiele mit fiktiven Rollen wird hier Aufgabe 6 Kap.7 dargestellt. In dieser Übung soll versucht werden zu finden wer der Täter ist, der eine beleidigende Nachricht für Florian hinterlassen hat. Die drei Verdächtigen fiktiven Rollen haben eine Rollenkarte, in der die Grund- Orts- und Zeitangaben stehen. Das Rollenspiel soll als Befragung vorgespielt werden und es ist Aufgabe des Detektivs, der keine Rollenkarte hat, den Täter zu finden.

6 Florians Freunde: Wer war's?
 a Spielt zu viert. Verteilt die Rollen: Berni, Miriam, Lasse und Detektiv. Fragt und antwortet.

Berni Warum? * Lateintest – bei Florian abschreiben wollen – Florian „nein“ sagen Wo? * im Kino Mit wem? * allein	Miriam Warum? * gestern mit Florian Computer spielen – immer verlieren Wo? * bei Florian zu Hause Mit wem? * nur mit Florian	Lasse Warum? * immer weniger Zeit für mich haben – traurig sein Wo? * Basketball spielen Mit wem? * mit einem Freund
---	--	--

Berni, warum warst du sauer auf Florian?
 Aha. Und wo warst du gestern Abend?
 Gestern hatten wir einen Lateintest. Ich wollte bei ...

Fragen in der Vergangenheit
 Warum warst du ...?
 Wo warst du ...?
 Mit wem warst/hast du ...?

Abb. 32 Rollenspiel mit fiktiven Rollen Aufgabe 6 Kap. 7

8. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht eine der vier fremdsprachlichen Grundfertigkeiten, und zwar das produktive mündliche Sprechen. Es wurde im Rahmen eines Lehrwerks untersucht, das in Nordmazedonien an öffentlichen Grundschulen verwendet wird. „Logisch! A2“ ist ein Lehrwerk der elementaren Sprachstufe, das sich nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen richtet.

Ziel dieser Arbeit war es zu sehen wie die Fertigkeit Sprechen im Lehrwerk erscheint und vermittelt wird und ob die Aufgaben und Übungen im Lehrwerk die nötigen Kriterien erfüllen, um das Sprechen zu entwickeln und fördern. Hierzu werden im theoretischen Teil zuerst die Grundlagen für die weitere Analyse gelegt. Allgemein ist es in vier Teilkapiteln aufgeteilt. Im ersten Kapitel beschäftige ich mich mit den Auffassungen und Eigenschaften der Sprache an sich und damit wie sie im Verlaufe der Zeit entwickelt wurden. Es wird der Ansatz von de Saussure und seine Teilaspekte näher erläutert. Daraufhin wird die Kommunikation präsentiert: was sie bedeutet, wie sie definiert wird, welche die Axiome von Watzlawick sind und wie Kommunikation im Fremdsprachenunterricht realisiert wird. Zuletzt wird ein Blick auf die Zeichen – und Kommunikationsmodelle geworfen. In Bezug dessen werden das einfache bilaterale Zeichensystem von de Saussure, das semiotische Dreieck, das Organon-Modell von Karl Bühler und ein Kommunikationsmodell von Kessel/Reimann erläutert.

Im zweiten und dritten Teilkapitel geht es um die Fertigkeiten allgemein und dann spezifisch um die Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Zuerst wird erklärt, wie sie zu definieren sind und daraufhin folgt ihre Einteilung und Rolle im Unterricht. Es wird auf die Stellung des Sprechens innerhalb der fremdsprachendidaktischen Methoden eingegangen und anschließend ihre Funktion, die Formen der Erscheinung und die Kategorisierung in sprachliche Stufen erklärt. Zuletzt wird noch die Übungstypologie von Schatz, die für die Entwicklung der Sprechfertigkeit dient, vorgestellt. Die Aspekte, die in diesem Teil der Arbeit behandelt sind, spielen eine wichtige Rolle in der Analyse des Lehrwerks. Im letzten Teilkapitel der theoretischen Grundlage geht es um das Lehrwerk. Zu verstehen was ein Lehrwerk überhaupt ist, was es enthält und was es für eine Funktion hat, ist wichtig für die Analyse im praktischen Teil der Arbeit, da es sich um eine Lehrwerkanalyse handelt.

Der Zweite Teil der Arbeit befasst sich mit der Kurzbeschreibung und Analyse des Lehrwerks „Logisch! A2“. Dazu habe ich eine qualitative Methode mit quantitativen Aspekten

ausgewählt. Durch das Erstellen eines eigenen Kriterienkatalogs, das ich nach bekannten Kriterienkatalogen entworfen habe, wurden die Aufgaben und Übungen im Lehrwerk erklärt, analysiert und kategorisiert. Der Katalog enthält insgesamt zwölf Fragen von denen ein Paar auf quantitative Ergebnisse führen.

Als erstes ergab sich, dass es pro Kapitel im Lehrwerk, 10 Aufgaben oder 25 Übungen gibt. Die Fertigkeit Sprechen kommt sowohl isoliert als auch kombiniert mit anderen Fertigkeiten wie Hören, Schreiben und Lesen. Es gibt auch Kombinationen von Aufgaben, die nicht die Sprechfertigkeit behandeln, aber sie entsprechen einem geringen Anteil. Am meisten vertreten sind die Aufgaben und Übungen, die das Sprechen isoliert trainieren mit aufgerundet 30% oder 7 Übungen im Durchschnitt pro Kapitel. Ihnen folgen die Hören/Sprechen Übungen mit 5 Übungen pro Kapitel und an dritter Stelle die Lesen/Sprechen Übungen mit 2 Übungen pro Kapitel.

Aus der Analyse kam hervor, dass das Lehrwerk sowohl Aufgaben hat, die eine mitteilungsbezogene Funktion haben als auch eine sprachbezogene Funktion. Die mitteilungsbezogenen Übungen sind für das Fordern der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit zuständig und die sprachbezogenen Übungen beziehen sich auf die Form und Funktion der Sprache. Sie ergänzen sich gegenseitig im Lehrwerk. Die darauffolgende Analyse zeigt auch, dass das Lehrwerk eine kommunikative Progression aufweist. Diese Erkenntnis bedeutet, dass die Grammatik im Lehrwerk dazu verwendet wird, die Kommunikationsfähigkeit zu unterstützen und nicht umgekehrt.

Als nächstes wurde analysiert, ob die Übungen im Lehrwerk die Kriterien der Sprachstufen des GER erfüllen und es kam hervor, dass die Aufgaben und Übungen durchaus angemessen für die jeweiligen Aspekte waren, die allgemein der elementaren Sprachstufe A2 entsprechen. Dazu stellt sich noch heraus, dass es im Lehrwerk auch Aufgaben und Übungen für jedes der Fertigkeitsstufen: Reproduktion, Rekonstruktion und Konstruktion gibt. Die Aufgaben werden auch in monologischer und dialogischer Form aufgefunden, wobei das dialogische mehr angestrebt wird als das monologische Sprechen.

Zuletzt wurden die Aufgaben und Übungen im Lehrwerk „Logisch! A2“ basierend auf der Übungstypologie von Schatz kategorisiert. Es stellt sich heraus, dass die Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten, in Mehrzahl auftreten, was auch nicht verwundert, da es sich um ein elementares Sprachniveau handelt. Der Fokus liegt auf das Vorbereiten von Wortschatz, Grammatik, Diskursmittel und Aussprache. In der Gruppe der Aufgaben, die

mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren überwiegen die monologischen Beiträge und Diskussionen. Diese Arten von Aufgaben benötigen Zeit für die Vorbereitung, die aber erheblich zur Strukturierungsfähigkeit der Lerner wirken sollen. In der letzten Gruppe, die Aufgaben und Übungen behandeln, die die mündliche Kommunikation simulieren, findet man im ganzen Lehrwerk aber vorwiegend in der zweiten Hälfte des Lehrwerks, Rollenspiele. In erster Linie handelt es sich um jene die Alltagssituationen vorbereiten und welche die auch fiktive Rollen mit hinein beziehen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass man im Repertoire der Aufgaben und Übungen in jedem Kapitel Abwechslung findet. Sie werden so strukturiert, dass man am Anfang mehr Zeit mit der Vorbereitung der Fertigkeiten, insbesondere den Produktiven verbringt, die sich dann nach und nach von der formorientierten Vorbereitung ablösen.

Die vorliegende Arbeit und ihre Ergebnisse würden sehr nützlich für weitere Lehrwerkforschung in unserem Land sein, da sie wenig erforscht ist. Durch die Analyse der Aufgaben und Übungen, könnten sich Lehrpersonen leichter im Unterricht orientieren. Spezifische Erkenntnisse über mündliche Übungen zu haben, würde es ihnen erlauben, das Lehrwerk besser an die Zielgruppe anzupassen und zu manövrieren. Solche Kenntnisse im Bereich der Lehrwerkforschung, würden auch für Studenten, die in der Zukunft im Lehrbereich des Berufs arbeiten wollen von großem Vorteil sein. Jede Lehrperson könnte also davon profitieren.

10.Quellenverzeichnis

Busch, Albert/Stenschke, Oliver (2008): *Germanistische Linguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: A.Francke Verlag

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Günter Narr Verlag

Ehnert, Rolf (2001): *Arbeit an phonetisch-intonatorischen Kenntnissen*. In: Helbig, G/Riemer, C (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Band 1

Engel, Ulrich/ Halm, Wolfgang/ Krumm, Hans-Jürgen/ Ortman, Wolf Dieter/ Picht, Robert/ Rall, Dietrich/ Schmidt, Walter/ Stickel, Gerhard/ Vorderwülbecke, Klaus/ Wierlacher, Alois (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt Verlag

Faistauer, Renate (2001): *Zur Rolle der Fertigkeiten*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter Verlag, 2. Halbband

Faistauer, Renate (2010): *Die sprachlichen Fertigkeiten*. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter Verlag, 1. Halbband

Finkbeiner, Rita (2015): *Einführung in die Pragmatik*. Darmstadt: WBG

Häussermann, Ulrich /Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium Verlag

Kessel, Katja/ Reimann, Sandra (2008): *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache*. Tübingen/Basel: A.Francke Verlag

Koeppel, R. (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta /Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, 2. Halbband

Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren (2001): *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik* In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter Verlag, 2. Halbband

Liedke, Martina (2010): *Vermittlung der Sprechfertigkeit*. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta /Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, 1. Halbband

Merten, Klaus (1977): *Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag

Rampillon, Ute (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München: Max Hueber Verlag

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: J.B Metzler Verlag

Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. Berlin/München: Langenscheidt Verlag

Schreiter, Ina (2001a): *Mündliche Sprachproduktion*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter Verlag, 2. Halbband

Schreiter, Ina (³2001b): *Sprechen*. In: Helbig, G./ Riemer, C (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Band 1

Spillmann, Hans Otto (2000): *Einführung in die germanistische Linguistik. Germanistische Fernstudieneinheit 5*. Berlin/München: Langenscheidt Verlag

Steinig, Wolfgang/ Huneke, Hans-Werner (²2004): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Steinig, Wolfgang/ Huneke, Hans-Werner (⁴2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Ternes, Doris (2008): *Kommunikation - eine Schlüsselqualifikation: Einführung zu wesentlichen Bereichen zwischenmenschlicher Kommunikation*. Paderborn: Junfermann Verlag

Veith, Werner H. (²2005): *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit 104 Abbildungen, Kontrollfragen und Antworten*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Westhoff, Gerard J. (2001): *Zweitsprachenerwerb als Lerneraktivität II: Lernstrategien - Kommunikationsstrategien - Lerntechniken*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter Verlag, 1. Halbband

Lehrwerk

Dengler, S/ Fleeer, S/Rusch, P/Schurig, C (2013): *Logisch! Deutsch für Jugendliche- Kursbuch A2*. München: Klett- Langenscheidt Verlag

Dengler, S/ Fleeer, S/Rusch, P/Schurig, C (2010): *Logisch! Deutsch für Jugendliche- Arbeitsbuch A2*. Berlin/München: Langenscheidt Verlag

Dengler, S/ Fleeer, S/Rusch, P/Schurig, C (2010): *Logisch! Deutsch für Jugendliche- Lehrer Handbuch A2*. Berlin/München: Langenscheidt Verlag

Internetquellen

Ciepielewska, Luiza (2000): „Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht“. In: *Glottodidactica. An international journal of applied linguistics* 28/2000, S. 65-67

URL: <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/2684> (30.03.2021)

Dräger, Marcel (2017): *Karl Bühler und die Kommunikation. Oder: Das Organon-Modell in der Kommunikationsberatung*, in: Dräger, Marcel/Kuhnhehn Martha (Hrsg): *Sprache in Rede, Gespräch und Kommunikation. Linguistisches Wissen in der Kommunikationsberatung*, Peter Lang: Frankfurt et al.

URL: <https://docplayer.org/51104046-Marcel-draeger-karl-buehler-und-die-kommunikation-oder-das-organon-modell-in-der-kommunikationsberatung.html> (12.02.2021)

Funk, Hermann (2004): „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag“. In: *Babylonia* 3/2004, S. 41-47

URL: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf (10.04.2021)

Hunscha, Sonja (2003): *Kommunikations- und Interaktionsmodelle*

URL: <https://docplayer.org/216889-Kommunikations-und-interaktionsmodelle-eine-ausarbeitung-von-sonja-hunscha-zum-seminar-multimodale-mensch-maschine-kommunikation.html> (05.03.2021)

Jakosz, Mariusz (2010): „Förderung des themengebundenen Sprechens im DaF- Unterricht (dargestellt am Beispiel des Lehrwerks *Stufen International*).“ In: *Studia Germanica Gedanensia* 23/2010, S. 47-57

URL: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Germanica_Gedanensia/Studia_Germanica_Gedanensia-r2010-t23/Studia_Germanica_Gedanensia-r2010-t23-s47-57/Studia_Germanica_Gedanensia-r2010-t23-s47-57.pdf (16.05.2021)

Maijala, Minna (2007): „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht *Deutsch als Fremdsprache*“ In: *Info DaF- Informationen Deutsch als Fremdsprache* 6/2007, S. 543-561

URL: <https://docplayer.org/210143188-Was-ein-lehrwerk-koennen-muss-thesen-und-empfehlungen-zu-potenzialen-und-grenzen-des-lehrwerks-im-unterricht-deutsch-als-fremdsprache.html> (30.03.2021)

Myczko, Kazimiera (2010). „Mündlicher Ausdruck als Ziel des Fremdsprachenunterrichts.”
In: Studia Germanica Gedanensia 22/2010, S. 47-57

URL:http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Germanica_Gedanensia/Studia_Germanica_Gedanensia-r2010-t22/Studia_Germanica_Gedanensia-r2010-t22-s47-57/Studia_Germanica_Gedanensia-r2010-t22-s47-57.pdf (16.05.2021)

Uyan, Adalet (2019): *Regionale DaF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene: eine Metasynthese*, unv. Diss., Universität Hacettepe

URL:<https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/49113ceb-017a-4305-81e2-623d0944bd50/eine-metasynthese-zu-lehrwerkanalysen-von-regionalen-daf-lehrwerken> (24.05.2021)

Varga, Éva (2007): „Fremdsprachen lernen – aber aus welchem Lehrwerk? Aspekte zur Lehrwerkauswahl“. In: Germanistische Studien 6/2007, S. 255–261

URL:<https://docplayer.org/9113710-Fremdsprachen-lernen-aber-aus-welchem-lehrwerk-aspekte-zur-lehrwerkauswahl.html> (02.04.2021)

<http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/grundkurs1/kapitel3.aspx>

<https://www.klett-sprachen.de/978-3-12-606328-9>

<https://www.klett-sprachen.de/978-3-12-606330-2>

<https://www.klett-sprachen.de/978-3-12-606333-3>