

Mündliche Übungen in den Deutschlehrwerken

Licht an! 2 und Echt! 2

Juha Manni

Masterarbeit

Deutsche Sprache, Studienpfad Sprachen lehren und lernen

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

April 2022

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Kieli- ja käännöstieteiden laitos/Humanistinen tiedekunta

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma/saksan kieli

MANNI, JUHA: Mündliche Übungen in den Deutschlehrwerken *Licht an! 2* und *Echt! 2*

Tutkielma 60 s., 8 liites.

Huhtikuu 2022

In dieser Arbeit wird analysiert, ob es Unterschiede zwischen den analysierten Lehrwerken gibt und wie die mündliche Kommunikation in Lehrwerken berücksichtigt wird. Dafür werden die mündlichen Übungen zweier Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache genauer betrachtet und nach Anzahl, Typen, Themen und Gesprächssituationen untersucht. Gesprächssituation bedeutet hierbei, wie viele Menschen diese Übung zusammen bearbeiten sollten.

Das Material besteht aus zwei Deutschlehrwerken, *Licht an! 2* und *Echt! 2*, die für die Klasse acht der neunjährigen finnischen Gemeinschaftsschule bestimmt sind. Dieses Niveau wird als A2-Sprache genannt. Die Methode dieser Analyse ist eine qualitative Inhaltsanalyse, die quantitative Methoden beinhaltet. Die Analyse wird mit Hilfe der Kategorisierungen durchgeführt, die auf den qualitativen Aspekten der Übungen basieren. Das wichtigste Ergebnis ist, dass es Unterschiede zwischen den analysierten Lehrwerken gibt. Dazu zeigte die Analyse, dass die Anzahl mündlicher Übungen etwa 32 % von allen Übungen betrug. Es gibt einige mündliche Übungen mehr im *Echt! 2*. Im Lehrwerk *Licht an! 2* ist der Wortschatz das häufigste Thema der mündlichen Übungen und in *Echt! 2* ist es authentische Situationen. Das ist deshalb so, weil Wortschatz mehr in der Schule gebraucht wird. Die Mehrheit der Übungen beschäftigt sich nicht mit den Teilbereichen des mündlichen Sprachgebrauchs, sondern sie sind nur Übungen, die mündlich ausgeführt werden.

Die Übungstypen enthalten mehr Variationen im Lehrwerk *Licht an! 2*. Die traditionellen Übungstypen, wie etwa A-B –Karten und Partnerübungen, dominieren wiederum im Lehrwerk *Echt! 2*. Im Lehrwerk *Licht an! 2* werden die im neuen Curriculum betonten Aspekte, wie Freude und Möglichkeit zum Lernen für alle, veranschaulicht. Die am meisten benutzten Übungstypen sind Spiele im *Licht an! 2* und Dialoge im *Echt! 2*. Dies zeigt, dass sich der Ausbau der Lehrwerke, wie auch die Übungstypen, entwickelt haben, weil Spiele häufiger im *Licht an! 2* als im *Echt! 2* vorkommen. Diese Entwicklung kann auch in den Gesprächssituationen gesehen werden, weil das neuere Buch Gruppenarbeit favorisiert. Es ist wichtig zu bemerken, dass die Lernenden Mündlichkeit auch durch Texte sowie andere Übungen und Methoden, als nur durch mündliche Übungen lernen. Unterrichtspraxis und wie die Übungen den Lernenden gefallen könnte untersucht werden.

Schlagerwörter: Lehrwerkanalyse, Mündlichkeit, mündliche Kommunikation, mündliche Übungen, Fremdsprachenunterricht, Deutsch

Inhalt

1	EINLEITUNG	5
2	MÜNDLICHE KOMMUNIKATION	7
3	GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN ALS LEITDOKUMENT DES UNTERRICHTS	10
4	DEUTSCHUNTERRICHT IN FINNLAND	12
4.1	Lage des Deutschunterrichts in Finnland	12
4.2	Kerncurriculum als Basis für den Unterricht	13
4.3	Curriculum vom Jahr 2003	14
4.4	Curriculum vom Jahr 2014	15
5	ROLLE DES LEHRWERKS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	17
6	MATERIAL UND METHODE	20
6.1	Material	20
6.2	Methode	21
6.3	Vorgehensweise	23
6.4.	Mündliche Übungen in dieser Arbeit	24
7	ANALYSE	26
7.1	Quantitative Analyse der mündlichen Übungen	26
7.2	Themenanalyse der Übungen	28
7.3	Analyse der Gesprächssituation	31
7.4	Analyse der Übungstypen	32

7.5 Kategorisierte Analyse der Übungstypen mit Beispielen	34
8 ERGEBNISSE	43
9 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	51
QUELLEN	54
Primärliteratur	54
Sekundärliteratur	54
ANHANG 1:FINNISCHE KURZFASSUNG/SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ	59

1 Einleitung

Das Sprechen ist oft eine Fähigkeit, die die Lernenden im Fremdsprachenunterricht am liebsten lernen möchten, aber es ist auch einer der schwierigsten Teile des Lernens. Nicht nur sollen die grammatischen, morphologischen und syntaktischen Regeln bekannt sein, sondern auch müssen die sozialen und kulturellen Faktoren der Sprache berücksichtigt werden. Die Rede soll als „Deutsch“ klingen (Adamcova 2019, 4). Um Missverständnisse zu vermeiden sollen die Sprechenden richtige Ausdrücke mit richtiger Aussprache benutzen können. Das Lernen der mündlichen Kommunikation ist heutzutage im Allgemeinen erkannt und die Lehrenden können viele Hilfsmittel benutzen, um die sich selbst richtigen Methoden zum Lernen zu finden. Das Sprechen der Fremdsprache ist auch eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts (Adamcova 2019, 9).

Der Fremdsprachenunterricht in Finnland basiert oft auf Lehrwerken. Trotzdem haben die Lehrenden selbst Einfluss darauf, wie der Unterricht in der Praxis gestalten wird. Darüber hinaus ist die Unterrichtssituation auch von den Einstellungen und der Bereitwilligkeit der Lernenden abhängig. Dabei soll erinnert werden, dass jede Stunde und Gruppe anders sind. Deswegen können dieselben Übungen und Methoden nicht immer benutzt werden. Auf jedem Fall spielt die Anwendung der verschiedenen Unterrichtsmethoden eine große Rolle. Dazu gehören alle möglicherweise benutzte Hilfsmittel und die verschiedenen informationstechnischen Lösungen. Zum Glück, laut Kantonen (2014, 1) sind die Übungen der Lehrwerke oft so geplant worden, dass sie einzigen Aktionen sein können, die im Unterricht gemacht werden. Dieser Faktor unterschreit die Bedeutung der Lehrwerke noch mehr. (Kantonen 2014, 1.)

Das Thema dieser Arbeit, Lehrwerke im Deutschunterricht, ist nicht nur wichtig, sondern auch aktuell. Die Bedeutung der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht ist sowohl in anderen Ländern (siehe z. B. Sercu/Davcheva 2005, 105–106) als auch in Finnland (Maijala/Tammenga-Helmantel 2016; Hentunen 2003) gewachsen. Als Forschungsgegenstand sind die mündlichen Übungen auch schon viel untersucht worden. Deswegen gibt es eine wesentliche Anzahl Vorwissen, um die Forschungsfragen beantworten zu können. In dieser Arbeit werden zwei Lehrwerke untersucht, die nicht in anderen Forschungen miteinander verglichen worden sind.

Mein Interesse an diesem Thema wurde durch die Fachlehrerausbildung geweckt, vor allem als ich selbst Deutsch in der Übungsschule unterrichtete und mit Lehrwerken in der Praxis arbeitete. Während der Lehrerausbildung wurde auch viel über Lehrwerke diskutiert. In meiner Erfahrung sind viele Lehrenden wie ich in der Meinung, dass obwohl mündliche Sprachkenntnisse im finnischen Lehrplan für Fremdsprachen betont werden, werden in Lehrwerken nicht viele Tipps dazu angeboten, wie diese gelehrt werden sollen. Meiner eigenen Erfahrung nach möchten die Lernenden hauptsächlich ihre

Fähigkeit in einer Fremdsprache zu diskutieren verbessern, aber Möglichkeiten dies zu üben kommen oft ganz selten im Unterricht vor. Ich halte persönlich mündliche Sprachkenntnisse am wichtigsten. Ein Problem ist jedoch, dass mündliche Sprachkenntnisse nicht im Abitur geprüft werden. Die mündliche Kommunikation und das Curriculum sind sehr viel diskutierte Themen. Aus diesem Grund wollte ich auch diese Themen untersuchen.

Als Material für die vorliegende Masterarbeit wurden Deutschlehrwerke für die Klasse 8 der neunjährigen finnischen Gemeinschaftsschule gewählt. Ich habe über dieses Thema mit anderen Lehrenden gesprochen, und nach ihnen wird die mündliche Kommunikation auf diesem Niveau mehr als im Anfängerunterricht gelehrt. Das kommt daher, da zuerst die Lernenden Basiswissen über anderen sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Grammatik usw.) aneignen sollen. Dazu gehören auch Phrasen und Wörter, weil diese für die Kommunikation gebraucht werden. Wenn die oben genannten Aspekte gelernt worden sind, können die Lernenden Kommunikation miteinander lernen.

Im Fokus der Analyse stehen Übungen, bei denen die mündliche Kommunikation trainiert wird. Eigentlich gehören alle Übungen dazu, in denen die Lernenden auf Deutsch unterhalten. Alle solche Übungen werden in der Analyse mitgenommen. Das Ziel dieser Arbeit ist zu untersuchen, welche und wie viele mündliche Übungen die zwei untersuchten Lehrwerke enthalten. Ein Ziel ist auch zu überprüfen, wie hoch der Anteil der mündlichen Übungen im Lehrwerk ist, und ob es Unterschiede zwischen Übungstypen und geübten Themen gibt. Dann wird es auch kurz beobachtet, ob die Übungen die Ziele des Curriculums berücksichtigen.

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wird eine qualitative Inhaltsanalyse benutzt, was sehr typisch für Lehrwerkanalysen ist. In der Analyse werden alle Übungen gezählt und der Anteil der mündlichen Übungen wird berechnet. Dann werden die mündlichen Übungen thematisch kategorisiert. Eine Beobachtung über die Übungstypen wird auch angestellt. Abschließend wird untersucht, ob es Unterschiede zwischen den gewählten Lehrwerken gibt und wie die Lernziele berücksichtigt werden. Die Untersuchung ist auch aus dem Grund interessant, da ein Lehrwerk auf dem alten Curriculum basiert und das andere dem neuen Curriculum folgt. Es gibt zwei Teile in dieser Arbeit. Der erste Teil mit fünf Untertiteln stellt die Theorie vor. Der zweite Teil besteht aus vier Untertiteln, in denen die Analyse durchgeführt und die Ergebnisse vorgestellt werden. Weil es bei dieser Arbeit um Mündlichkeit in den finnischen Lehrwerken geht, konzentriert die Theorie sich auf mündliche Kommunikation, Deutschunterricht und Lehrwerke. Nach der Theorie werden Material und Methode vorgestellt. Danach wird Analyse durchgeführt und Ergebnisse werden mit Hilfe der Tabellen und Abbildungen veranschaulicht. Das Material besteht aus zwei Deutschlehrwerken, *Echt! 2* und *Licht an! 2*.

2 Mündliche Kommunikation

Der Begriff *Mündlichkeit* kann auf unterschiedlichen Weisen definiert werden. In der Literatur werden eine Reihe nähende Begriffe genannt. Z.B. sind mündliche Kommunikation, mündliche Interaktion, und mündliche Fertigkeit solche Begriffe. (Kara 2007.) Um deutlich zu sein, wird in dieser Arbeit unter dem Begriff „Mündlichkeit“ die Verwendung der gesprochenen Sprache im Allgemeinen verstanden. Laut Fiehler (2012, 26-27) kann mündliche Kommunikation als Verständigung zwischen mindestens zwei Teilnehmenden verstanden werden. Das Verstehen wird durch verbale, mündliche oder/und körperliche Kommunikation berücksichtigt. Dazu gehören alle verschiedene visuelle Wahrnehmungen und Inferenzen. Außerdem ist mündliche Kommunikation multimodal, weil in Kommunikationssituationen werden alle, gesprochene, körperliche und visuelle Aspekte, gebraucht, um verständlich zu diskutieren können. Die Multimodalität der gesprochenen Sprache unterscheidet die mündliche Kommunikation von anderen sprachlichen Fertigkeiten. (Fiehler 2012, 26-27.)

Mit Hilfe von verschiedenen sprachlichen Zeichen verstehen die Parteien der Kommunikationssituation einander. So kann die mündliche Kommunikation als Verständigung zwischen Menschen verstanden werden. Das Verstehen wird durch viele Faktoren unterstützt. Beispielweise können Gefühle, Augenkontakt, Sprechrhythmus, Lautstärke und Intensität als solche genannt werden. Die persönlichen Eigenschaften und Erfahrungen spielen dabei auch eine wesentliche Rolle und in Kommunikationssituationen muss alles nicht ausgesprochen werden. (Lewandowski 1991, 13-14, 56.)

Die Bedeutung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht ist bekannt in vielen europäischen Ländern. Nach Schreiter (1994) haben Desselmann und Hellmich (1981, 218) konstatiert, dass das Sprechen eine Zielfähigkeit im Fremdsprachenunterricht ist. Nach Schreiter (1994, 53) hat mündliche Kommunikation verschiedene Funktionen. Beispielweise werden bestimmte Reaktionen zu hervorrufen, über eigenen Gefühlen zu erzählen und andere Parteien der Kommunikationssituation zu aktivieren als solche Funktionen genannt. Diese Funktionen haben eine große Bedeutung an dem Sprechen und den gewählten Ausdrücken.

Wie schon erwähnt, unterscheidet die gesprochene Sprache sich von der geschriebenen Sprache. Nach Huneke und Steinig (2005, 110) kommen bei gesprochener Sprache solche Ausdrücke vor, die in geschriebener Sprache selten vorkommen. Dagegen müssen die in gesprochener Sprache benutzten Aspekte, wie Mimik und Gestik, bei geschriebener Sprache anders formuliert werden. Die Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache sollen gelehrt werden. Es ist eine der Aufgaben der Lehrenden. Unterschiedlich ist auch, dass es beim Lesen und Schreiben mehr Zeit gibt aber mit Sprechen und Hören geschieht alles momentan. Dies bedeutet, dass die Korrekturen und

Verbesserungen mit der gesprochenen Sprache schwierig sind, weil diese schnell gemacht werden müssen. (Huneke/Steinig 2005, 110.) Darüber sollte mehr in der Schule diskutiert werden, wie die gesprochene Sprache und geschriebene Sprache sich unterscheiden.

Wie schon erwähnt, gehört die nonverbale Kommunikation zum Sprechen (Fiehler 2012, 36). Es reicht nicht, dass das Gespräch grammatisch perfekt ist, sondern andere außersprachliche Faktoren sollen auch berücksichtigt werden. Dabei handelt es sich um inhaltliches und kulturbezogenes Wissen und Können, die eine große Rolle bei gesprochener Sprache spielen. Ebenso wichtig ist, dass Missverständnisse berücksichtigt werden. Es ist klar, dass viel Wissen darüber gebraucht wird, wie eine Sprache verwendet werden soll, wenn man in einer Fremdsprache diskutieren will. (Huneke/Steinig 2005, 128–131.) Oft haben die Menschen Angst, in einer Fremdsprache zu sprechen, weil die Richtigkeit nicht sicher ist. Es ist auch davon abhängig, dass sie nicht genug Wissen haben, wie die Sprache benutzt werden soll. Es ist gut zu erinnern, dass immer alles richtig zu sagen nicht bessere mündliche Sprachkenntnisse bedeutet. Genauso wichtig ist, wie die misslingenden Gesprächsbeiträge korrigiert werden. (Huneke/Steinig 2005, 132–133.)

Es gibt vier Fertigkeiten, die gebraucht werden, um eine Sprache zu benutzen. Diese Fertigkeiten werden als doppelt gruppiert: die eine Gruppe ist die zwei rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen und die andere Gruppe ist die zwei produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. (Huneke/Steinig 2002, 109, 128.) Von diesen Fertigkeiten steht das Sprechen im Mittelpunkt dieser Arbeit. Das Sprechen ist nicht leicht zu lernen, weil oft Grammatik und Wörter die größte Rolle im Unterricht haben und somit bleibt die phonetische Seite der Sprache im Hintergrund. Somit haben die Lernenden Probleme mit dieser phonetischen Seite der Sprache. Das Feedback der Lehrenden basiert auch oft auf der Grammatik, was nicht daran hilft, dass die Lernenden ihre Aussprache und Phonetik verbessern können.

In meiner Erfahrung wird das Lehren des Sprechens ganz oft so organisiert, dass die Fehler der Lernenden nur korrigiert werden. Nur das Korrigieren der grammatischen Fehler und auf die Richtigkeit zu betrachten ist nicht die richtige Methode zum Lehren der mündlichen Kommunikation. Wenn den Lernenden Möglichkeiten zu Sprechen angeboten werden, haben sie auch Möglichkeiten ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. (Marsh & Marsland 1999, 169-171.) Die richtige Unterrichtsmethode hilft daran, dass dies in der Praxis passiert. Dabei spielen Lehrwerke eine große Rolle. Am wichtigsten sollte die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden in beiden, Unterricht und Lehrwerken, sein. Leskinen (2015, 30) konstatiert, dass nach Sheils (1994, 1) das Ziel des kommunikativen Unterrichts ist, dass die Lernenden zum „kommunikativen Gebrauch der fremden Sprache sich befähigen“. Dies bedeutet, dass die Zielsprache so viel wie möglich benutzt werden muss, wenn mündliche Kommunikation geübt wird.

Motivation wird gebraucht, wenn etwas gelernt werden muss. Mit mündlichen Kommunikation hat sie eine große Bedeutung. Daher ist eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrperson, die Lernenden zu motivieren. Der Unterricht und die behandelten Themen sollen für die Lernenden interessant sein. Wichtig ist auch, dass die Lernenden unterstützt werden. Dies bedeutet, dass die Ebene der Kommunikation nicht zu schwer oder leicht sein kann. Eine große Auswahl der Texte und Übungen hilft dabei.

Die Klassenrauminteraktion hilft beim Training der Rede. Damit werden die räumlichen, situativen und artikulatorischen Bedingungen der mündlichen Sprache berücksichtigt (Vogt 2014, 62). Aus diesem Blickwinkel soll die Sprache der Lehrenden korrekt sein. Die Aussprache ist ebenso wichtig wie Grammatik, weil so können die Lernenden die ganze Zeit korrekte Sprache hören. (Hentunen 2014, 58-60.) Dabei muss auch betrachtet werden, dass die Lernenden die Lehrkraft verstehen. Außerdem ist positives Feedback zu geben eine wichtige Aufgabe der Lehrenden. Nach Vogt (2014, 63) sollen alle Äußerungen der Lernenden positiv kommentiert werden, auch wenn diese nicht perfekt wären. Damit werden die Lernenden motiviert.

Die Lehrenden spielen oft die Hauptrolle im Unterricht. Oft leiten sie die Stunde und die Lernenden nur folgen. Dies bedeutet, dass die Lernenden nicht genug sprechen. Besser wäre, dass die Lehrkraft die Lernenden die Sprache selbst produzieren lässt. Mit Lahti (2012, 103) bin ich in der Meinung, dass die Lernenden so oft wie möglich verschiedene Aufgaben mündlich machen sollten. Auch Gruppenarbeit sollte so viel wie möglich benutzt werden. Zusätzlich ist es wichtig, dass die Gruppen möglichst viel Deutsch während des Zusammenarbeitens sprechen. Am wichtigsten ist aber, dass die Lernenden immer die Lehrkraft verstehen. (Vogt 2014, 62.)

3 Gemeinsamer europäischen Referenzrahmen als Leitdokument des Unterrichts

Das Ziel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) ist eine passende Vergleichbarkeit sprachlicher Qualifizierungen zu ermöglichen. Diese sollten in ganzem Europa benutzt werden. Die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken basiert auf dem GER und mit dem GER wurden Begriffe des Sprachunterrichts in ganzem Europa standardisiert. (RSGU 2004, 54.) Der GER beschreibt Wissen, Fertigkeiten und Sprachanwendung auf drei Niveaustufen (A, B, C). Diese werden als Kompetenzniveaus genannt. Die Unterrichtsziele der Fremdsprache werden durch die Kompetenzniveaus des GERs veranschaulicht (Europarat 2001, 21). Unten werden die drei Stufen beschrieben. In jeder Stufe gibt es zwei Unterniveaus, wie die Bild 1 zeigt.

Bild 1: Niveaustufen des GERs. (Leskinen 2015, 36.)

A Elementare Sprachverwendung		B Selbstständige Sprachverwendung		C Kompetente Sprachverwendung	
(Breakthrough) A1	(Waystage) A2	(Threshold) B1	(Vantage) B2	(Effective Operational Proficiency) C1	(Mastery) C2

Wie schon erwähnt, besteht eine Sprache aus vier Fertigkeiten, die als doppelt gruppiert werden. Im GER werden zwei Teile der Sprache genannt: mündliche Sprache, dazu Hören und Sprechen gehören, und schriftliche Sprache, dazu Lesen und Schreiben gehören. Mit der mündlichen Sprache ist die produktive Fertigkeit das Sprechen und rezeptive das Hören. (Europarat 2001.) In dieser Arbeit wird nur die mündliche Sprache und das Sprechen diskutiert.

Der GER beinhaltet allgemeine Kriterien für das Lehren und Lernen von Sprachen. Die Basis für die Entwicklung des Sprachunterrichts wird im GER vorgestellt. Außerdem werden die genauen Unterrichtsinhalte der Fremdsprache definiert. Diese werden mit Hilfe der Kompetenzniveaus berücksichtigt. Es gibt allgemeine Kompetenzen und kommunikative Kompetenzen. In dieser Arbeit sind die kommunikativen Kompetenzen im Zentral, weil es um mündlichen Kommunikation dabei geht. Die kommunikativen Kompetenzen bestehen aus linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen. (Europarat 2001, 109; Harsch 2006, 19.)

Die linguistischen Kompetenzen beschreiben die formale Seite der Sprache. Diese Kompetenzen können in sechs Unterbegriffe eingeteilt werden: lexikale, grammatische, semantische, phonologische,

orthografische und orthoepische. (Europarat 2001, 110.) Die soziolinguistischen Kompetenzen begrenzen die Kenntnisse über der sozialen Seite der Sprache. Es geht darum, wie eine Sprache in verschiedenen sozialen Situationen benutzt wird. Dazu gehören z. B. Höflichkeitskonventionen, Register und Dialekte. (Kauppinen 2014, 16.) Es geht um die Organisation und die Struktur der Rede bei den pragmatischen Kompetenzen. Das Verstehen der kommunikativen Funktionen einer Sprache gehört auch dazu. (Europarat 2001, 123-125.) Eine Sprache ist immer mit Kultur verbunden. (Harsch 2006, 17.) Im Allgemeinen definiert der GER, dass nur Kenntnisse über Sprache nicht reichen, sondern auch die Verwendung einer Sprache eine große Rolle spielt.

Nach dem GER gibt es fünf qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs: Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz. Diese Aspekte sind die Basis der mündlichen Kommunikation, und im Kontext des mündlichen Sprachgebrauchs basiert die Notengebung der finnischen Gemeinschaftsschule auf diesen Aspekten. Das Spektrum bedeutet, wie komplex die Sprache ist. Dazu gehören auch die verschiedenen Synonyme und Bildungen, die die Sprechende kennt und benutzen kann. Außerdem geht es darüber, wie flexibel eine Sprechende mit verschiedenen Phrasen und Wortschatz ist. Dies bedeutet, dass die Sprechende verschiedene sprachliche Mittel, z.B. idiomatische Wendungen benutzen kann. (Europarat 2021.)

Die Korrektheit bedeutet, wie viele Fehler oder Formen, die nicht passend sind, eine Sprechende macht und benutzt. Die Anzahl der grammatischen und aussprachlichen Fehler so gering wie möglich sein sollte. Dabei handelt es sich um Verständigung. Die Zuhörer/-innen sollen die Äußerungen verstehen. Dagegen die Flüssigkeit hat mit Tempo und Korrekturen zu tun. Dabei geht es darum, dass eine Sprechende ohne Probleme oder lange Pausen längere Diskussionen haben kann. Alle Korrekturen sollten so schnell und leicht gemacht werden, dass sie nicht bemerkt werden und so, dass die Kommunikation nicht zerstört wird. (Europarat 2021.) Interaktion und Kohärenz haben mehr oder weniger mit der Kommunikationssituation zu tun. Interaktion ist mit der Aussprache verbunden. Dazu gehören alle aussprachlichen Mittel wie Betonung, Intonation und Aussprache. Dabei ist die Richtigkeit wichtig, weil die gesprochene Sprache als „Deutsch“ klingen soll und die Grammatik soll wie „Deutsch“ benutzt werden. Die Muttersprache der Lernenden soll nicht gespiegelt werden. Adamcova (2019, 13) hat diese Aspekte zusammengefasst. Ihr zufolge sollen die Lernenden „Deutsch“ sprechen und nicht nur „Finnisch mit deutschen Wörtern“. Mit der Kohärenz wird die Vielfalt von verschiedenen Gliederungs- und Verknüpfungsmittel gemeint, die eine Sprechende kennt. Diese helfen daran, dass die Äußerungen eine Ganzheit bilden und die Rede geht logisch weiter. (Europarat 2021.) Für diese Arbeit ist der GER wichtig, weil die finnischen Lehrpläne auf dem GER basieren. Eigentlich kann es erwähnt werden, dass fast alles, was in finnischen Schulen passiert, von den Richtlinien des GER abhängig ist.

4 Deutschunterricht in Finnland

4.1 Lage des Deutschunterrichts in Finnland

Deutsch war noch am Anfang des 20. Jahrhunderts nach Schwedisch die am meisten unterrichtete Fremdsprache in Finnland (Hall 2007, 221). Heutzutage wählen die Lernenden immer seltener Deutsch und sie lernen nur die obligatorischen Sprachen, d.h. Englisch und Schwedisch (Tilastokeskus 2020). Die Sprachenwahl in der finnischen Gemeinschaftsschule wird stark von den Kommunen beeinflusst, weil sie die Auswahl der gelehrt Sprachen bestimmen. Der Sprachenunterricht in Finnland beginnt oft in der dritten Klasse der finnischen Gemeinschaftsschule mit der obligatorischen A1-Sprache. Meistens ist diese Sprache Englisch. Die Kommunen können selbst entscheiden, welche Sprachen in den Schulen unterrichtet werden und ob die A1-Sprache schon früher als in der dritten Klasse angeboten wird. Die zweite obligatorische Sprache, ganz oft Schwedisch, beginnt in der siebten Klasse. Die erste fakultative Sprache, worum es auch in dieser Arbeit geht, wird als A2-Sprache genannt. Der Unterricht der A2-Sprache beginnt entweder in der vierten oder fünften Klasse. Früher waren die Schulen verpflichtet, eine A2-Sprache anzubieten, heutzutage sind sie es nicht mehr. Die Kommunen und Schulen entscheiden auch über die minimale Gruppengröße. (Helenius 2011, 6–7; siehe auch Kantonen 2014.)

Nach Helminen und Koskela (2012) wird Deutsch heutzutage als fakultative Fremdsprache nicht häufig gewählt. Nach ihnen hat in den letzten Jahrzehnten sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch wählen, deutlich reduziert. 1998 wählten 16,2 % Deutsch als A2-Sprache, aber 2009 ist diese Zahl auf 5,4 gesunken. (Helminen/Koskela 2012, 14–17.) Dasselbe Phänomen ist bei anderen fakultativen Sprachen zu beobachten. Nichtsdestotrotz, nach Hall (2007, 223), ist Deutsch aber immer noch die populärste unter den anderen, weniger unterrichteten Sprachen, wie z. B. Französisch, Russisch, Spanisch usw. In dieser Arbeit wird die in der Grundschule beginnende A2-Sprache untersucht.

In Finnland hat es, mehrere staatliche, gemeinnützige oder auch individuelle Projekte gegeben, um die Situation des Fremdsprachenunterrichts zu verbessern (Kantonen 2014, 7). Einige solcher Projekte hat beispielsweise Helenius ihrer Masterarbeit (2011) präsentiert (siehe auch Vidgren 2020). Auch Helminen und Koskela (2012) haben in ihrer Masterarbeit daran gedacht, was gemacht werden muss, dass Deutsch als eine Fakultative Sprache mehr gewählt würde. Kantonen (2014) hat auch einige Ideen dazu präsentiert. Nach ihr um mehr Deutschlernenden zu bekommen, sollen die Eltern in den Wahlprozess einbezogen werden und die Auswahl der Sprachen könnte ebenfalls besser vorgestellt werden. Ihr zufolge war Eine Lösung das Kielitivoli-Projekt (dt. Sprachentivoli) in den Jahren 2009–2011. Das Ziel des Projekts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler der Grundschule mit Deutsch

und anderen Sprachen als Englisch und Schwedisch so früh wie möglich anfangen (Kantonen 2014, 7-8). Als Folge wählten mehrere Lernenden Sprachen. Kantonen (2014) konstatiert auch, dass an Sprachduschen (fi. *kielisuihku*: eine Vorstellung einer Sprache mit Liedern und Spielen für Kinder) Lernende und Eltern teilnehmen könnten (Kantonen 2014, 7-8; siehe auch Helminen/Koskela 2012, 29-36). Solche Maßnahmen haben geholfen.

Laut Kantonen (2014, 8) könnte noch mehr gemacht werden, um mehr Deutschlernenden zu bekommen. Ihr zufolge könnten für ältere Lernenden „verschiedene Sprachwahlveranstaltungen“ organisiert werden, in denen das Interesse für Deutsch geweckt wird. Dabei wäre die Themenwahl sehr wichtig und Aktuelle Themen der deutschsprachigen Länder könnten vorgestellt werden, wozu beliebte deutsche Musiker, Fernsehserien oder Filme gehören. Solche inspirierenden Aktionen könnten viel ausmachen, dass Deutsch als eine fakultative Sprache häufiger gewählt werden würde. (Kantonen 2014; Vgl. Hall 2007, 232.) Am wichtigsten ist inspirierend zu sein.

4.2 Kerncurriculum als Basis für den Unterricht

Die staatlichen Lehrpläne gelten im ganzen Land und bestimmen die Grundthemen und Richtlinien für jedes Schulfach in allen finnischen Schulen. Die Kommunen können dann verschiedene Themen betonen und die Schulen können bestimmte Schwerpunkte wählen, auf die sie sich konzentrieren. Trotzdem haben die Lehrpersonen viel Freiheit, darüber zu bestimmen, was im Unterricht in der Praxis passiert. Das Kerncurriculum bildet gleichzeitig die Basis für die Lehrwerkentwicklung (Uusikylä/Atjonen 2005, 166–167). Hier wird nur das staatliche Curriculum berücksichtigt, weil das, wie schon gesagt, für das ganze Land gilt. Nach Leskinen (2015, 35) werden im Lehrplan die Ziele und die Inhalte des Lehrens sowie „die Kriterien des guten Könnens“ für die Sprachen beschrieben. Diese Beschreibungen basieren sich auf dem GER.

In jedem Unterricht sind Lernziele am wichtigsten, weil sie den Unterricht steuern. Das Lernziel für den finnischen Fremdsprachenunterricht ist, dass die Schülerinnen und Schüler gutes Können in allen vier Grundfertigkeiten erreichen. Unter den Grundfertigkeiten versteht man das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Es geht dabei darum, dass ein bestimmtes Niveau erreicht werden soll, welches mit Hilfe des GERs beschrieben wird. Die Lernenden sollen das Niveau A2.2 gemäß GER in der A2-Sprache nach der achten Klasse erreichen. (FNBE 2014, 219.) Mit Englisch ist es anders, und das Niveau ein wenig höher ist. Die Bewertung wird auch in dem Lehrplan klar gemacht.

Die Unterrichtspraxis wird durch den landesweiten Lehrplan mit Hilfe von verschiedenen gewählten Strategien und Methoden geleitet. Dabei haben auch Lehrwerke eine große Bedeutung. Die Lehrwerke haben Einfluss darauf, welche Inhalte des Unterrichts wichtig sind und was im Klassenzimmer

tatsächlich passiert. Die Lehrwerke haben auch eine wichtige Bedeutung, wenn die im Unterricht betonten Aspekte gewählt werden. (Luukka et al. 2008, 65.) Wie schon erwähnt, können die Lehrenden in der Praxis selbst entscheiden, welchen Prinzipien sie folgen und welche Themen betont werden. Laut Luukka (2008, 53) sind die finnischen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer allerdings besonders lehrbuchorientiert. Das Curriculum verbietet dieses nicht, weil die Lehrwerke den Lehrplan widerspiegeln.

Im Kerncurriculum werden gemeinsame Richtlinien für alle A2-Fremdsprachen vorgegeben. Jede finnische Schule muss die wichtigsten Ziele des nationalen Kerncurriculums in einem eigenen Lehrplan umsetzen. Wie schon erwähnt, fokussiert sich diese Untersuchung auf die A2-Sprache und den Unterricht in der achten Klasse. Dieses Niveau wird als Oberstufe in der finnischen Gemeinschaftsschule bezeichnet.

4.3 Curriculum vom Jahr 2003

Dieses Kapitel basiert auf „Rahmenpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen“ (RSGU), die im Jahr 2004 publiziert wurden. Die RSGU sind für die Klassen 1 – 9 der Gemeinschaftsschule geplant und fassen den Lehrplan von Jahr 2003 auf Deutsch zusammen. In den RGSU werden bestimmte Beschreibungen von Zielen, Inhalten und Kenntnissen gegeben, die zeigen, was die Lernenden lernen sollen. (RSGU 2004, 53.)

Luukka et al. (2008) erzählen darüber, was im Lehrplan steht. Ihm zufolge gibt es verschiedene Themenkomplexe, deren Ziele und Inhalte in den Unterrichtsfächern betont werden sollen und die sich in den Fächern voneinander unterscheiden. Diese Themen sind so geplant worden, dass sie in den Unterricht integriert werden und sich alle Fächer einander ergänzen. Sie werden oftmals als eine Antwort auf die „gegenwärtigen schulischen Herausforderungen verstanden“. „Kulturelle Identität und Internationalität“ sind Beispiele der Themenkomplexe, die in dem Fremdsprachenunterricht wichtig sind. Hinzu kommen noch Kommunikation, Medienlesefähigkeit und Technologie. (Luukka et al. 2008, 62.) Das Lernen diese obengenannten Herausforderungen soll in den Lehrwerken berücksichtigt werden. Im Jahr 2003 wurden außerdem, die Fertigniveaus das erste Mal in dem Lehrplan genannt. (RSGU 2004.)

Die Basis des Lehrplans enthält die wichtigsten Aspekte, von denen die Mehrheit schon bekannt sind. Die Lehrenden sollten den Lernenden mehr Autonomie und Möglichkeiten zur Selbstbestimmung bieten, was der Grundgedanke des Lehrplans ermöglicht. Diese Festlegungen bieten auch den Lernenden mehr Autonomie und Selbstbestimmung (Kara 2000, 4.) Der wichtigste Faktor zur Autonomie der Lernenden liegt darin, dass es ermöglicht wird, seine eigenen Eigenschaften zu nutzen.

Die Lehrenden sollen die Lernenden in diesem Prozess unterstützen. Außerdem werden die soziokulturellen Aspekte der Sprache, Gesellschaftlichkeit und Kultur als Ziel des Lernprozesses im finnischen Lehrplan hervorgehoben. (Wolff 1994, 414; Kara 2000, 33.)

4.4 Curriculum vom Jahr 2014

In dem zurzeit aktuellen finnischen Lehrplan von 2014 wird erwähnt, dass der Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen im Zentrum des fremdsprachlichen Unterrichts steht. Außerdem werden die mündliche Kommunikation und die Benutzung der Sprache im Alltag betont. (FNBE 2014, 216.) In den letzten Jahren ist die mündliche Kommunikation auch in anderen europäischen Ländern im Fremdsprachenunterricht betont worden (siehe Adamcova 2019).

Im Fremdsprachenunterricht sollte den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, verschiedene Kulturen zu verstehen und eine multikulturelle Identität zu bilden. Der Fremdsprachenunterricht sollte auch die Interaktionsfähigkeit der Lernenden verbessern. Freude und Vergnügen spielen auch eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht, weil diese die Lernenden motivieren. (FNBE 2014, 97.) Die Lehrpersonen sollten versuchen, das Interesse an der sprachlichen Umwelt der Lernenden zu wecken und sie ermutigen, über richtige Situationen in ihrem Leben zu sprechen. Außerdem sollten die Lernenden Information über die verschiedenen Sprachen und Kulturen bekommen. Im Unterricht sollten auch unterschiedliche Methoden benutzt werden. (FNBE 2014, 397.)

Eine Fremdsprache zu lernen, sollte darüber hinaus kreativ sein. Deshalb sollte der Unterricht so organisiert werden, dass die Lernenden selbst kreativ sein müssen. Sie sollten auch Freiheit haben, ihr eigenes Lernen zu planen. Die Zusammenarbeit im Klassenzimmer ist genauso wichtig wie die mit verschiedenen Netzwerken in Finnland bzw. im Ausland. Kenntnisse über informationstechnische Lösungen und Geräte sollte auch ein Ziel des Unterrichts sein. (FNBE 2014, 397.) In neuen Lehrwerken werden viele verschiedene Möglichkeiten angeboten, mündliche Kommunikation und Hören mit informationstechnischen Geräten zu üben. Beispielsweise gibt es in *Licht an!* 2 elektronische Materialien und Übungen, wie auch Textabschnitte.

Der Fremdsprachenunterricht ist am besten, wenn die Lernenden Zielsprache so viel wie möglich benutzen. Die Lernenden sollen auch Erfolg erleben, obwohl sie besser oder schlechter als die anderen in der Gruppe die Sprache benutzen können. Außerdem sollten die individuellen Eigenschaften der Lernenden so gut wie möglich berücksichtigt werden. (FNBE 2014, 397.) Die Themen des Unterrichts sollten so geeignet sein, dass die Schülerinnen und Schüler diese interessant und nützlich finden. Die Situationen in den Texten der Lehrwerke sollten solche Sprache enthalten, die die Lernenden in ihrer

Freizeit benutzen können. Fernerhin sollten beide, die Lehrwerke und Lehrpersonen, Tipps geben, wie die Lernenden Information in der Fremdsprache suchen könnten. (FNBE 2020, 398.)

5 Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht

Weil in dieser Arbeit Lehrwerkübungen analysiert werden, wird im Folgenden auf die Rolle der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Lehrwerke spielen eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. Laut das Wörterbuch von Langenscheidt (2008, 681) ist ein Lehrwerk ein Buch, mit dem die Lernenden im Unterricht sowie lernen als auch arbeiten. Oft werden die Begriffe Lehrwerke und Lehrbücher als Synonyme benutzt aber dazwischen ist ein Unterschied zu sehen. Mit Lehrbuch wird nur ein einzelnes Buch gemeint. Dagegen ist ein Lehrwerk ein Konzept, das aus mehreren Teilen besteht. In einem Lehrwerk gibt es außerdem unterschiedliche Niveaus und didaktische Funktionen, die zusammen als eine Ganzheit funktionieren. Die Benutzung eines Lehrwerks wird in Lehrerhandreichungen erklärt. (Neuner 2003, 399.)

Die Lehrwerke haben lange Traditionen. Im Laufe der Zeit ist die Stellung der Lehrwerke als die Grundlage des Unterrichts gewachsen (Häkkinen 2002, 87–88). Lehrwerke spiegeln die Schwerpunkte des Lehrplans und bei der Wahl der richtigen Lehrwerke sollten die Unterrichtsziele und die Zielgruppe berücksichtigt werden. Oft gibt es Hinweise in Lehrwerken, wie die Lernenden getestet werden können. Die Wichtigkeit der Lehrwerke als institutioneller Text ist klar. Neuner (2003, 399–400) nennt das Lehrwerk als den ‚heimlichen Lehrplan‘ des Unterrichts“, weil dessen Bedeutung so groß ist. Neuner setzt fort, dass die Lehrwerke auch die Unterrichtspraxis führen.

Die Stellung der Lehrwerke ist stark im finnischen DaF-Unterricht (s. z.B. Tolonen 1999). Sie steuern den ganzen Unterricht. In der Praxis werden andere Lehrmaterialien auch benutzt, aber ganz oft basiert der Unterricht auf den Lehrwerken. Wie schon erwähnt, beeinflussen die Lehrwerke sowohl die Inhalte als auch Methoden des Lehrens. Obwohl es auch andere Materialien gibt, kann der Einfluss der Lehrwerke nicht unterschätzt werden. (Luukka et al. 2008, 65.)

Nach Hentunen (2004, 40–41) sollten die Lehrwerke an Fertigkeiten für die Behandlung und Benutzung des Wissens bieten. Es soll auch in den Lehrwerken klar gemacht werden, was zum Lernen wichtig ist. Hentunen stellt auch fest, dass die Tradition der Lehrwerke danach führt, dass das Lehren am wichtigsten ist. Die Lehrwerke sind auch kritisiert worden, weil sie immer von leicht zu schwer weitergehen und die Methoden der Übungen verändern sich nicht. Dadurch wird den Lernenden keine Möglichkeit zum persönlichen Lernen angeboten. Somit können die Lernenden nicht ihre eigenen Interessen mit dem Lernprozess verbinden (Hentunen 2004, 41).

Der eigentliche Unterricht ist von den gewählten Arbeitsweisen abhängig. Dabei haben viele andere Aspekte eine große Bedeutung. Es kann gesagt werden, dass die Ziele und Methode mit dem Unterricht verbunden sind. Darauf hat auch Bewertung Einfluss. (Grießhaber 1995, 285). Mindestens

sollten diese Aspekte im Unterricht beachtet werden. Dadurch sollten die Lernziele, Arbeitsmethoden und Bewertung in Lehrwerken berücksichtigt werden. Außerdem wird immer Kohäsion im Unterricht gebraucht und diese Kohäsion wird mit Hilfe der Lehrwerke ermöglicht. Lehrkraft ist auch ein wichtiger Teil des Unterrichts. In den Lehrwerken wird der Lehrkraft Stütze, Tipps und Hilfe angeboten. (Mares 2003, 130.)

Laut Tomlinson (2011) gibt es zwei Typen von Übungen in fremdsprachlichen Lehrwerken. Diese Typen sind pädagogische und authentische Übungen. Die pädagogischen Übungen sind für das Lernen der notwendigen Fähigkeiten geplant worden. Diese Fähigkeiten können in richtigen Kommunikationssituationen nützlich sein. In diesen Übungen werden die richtigen Kommunikationssituationen nicht trainiert, sondern nur die Fähigkeiten, beispielweise Wörter und Phrasen. Die authentischen Übungen sind dazu geplant worden, dass die im Alltag benutzte Kommunikation geübt werden könnte. In authentischen Übungen werden den echten alltäglichen Sprachgebrauch und Situationen aus dem richtigen Leben imitiert. Nach einem Weg zu fragen ist ein gutes Beispiel für authentische Übung. (Tomlinson 2011, 9-15)

Wie schon festgelegt worden ist, soll der Fremdsprachenunterricht immer kommunikativ sein. Deswegen wird die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden unterstützt. Leider sind die Übungen der Lehrwerke oft nicht kommunikativ, sondern die Mehrheit der Übungen ist nur pädagogisch oder nur mechanisch. Kristiansen (1998, 7-8) betont, dass die fremdsprachliche Kommunikation in den Lehrwerken möglichst ähnlich mit den authentischen Situationen sein sollte. Dies bedeutet, dass die Lehrwerke mehr authentische Übungen beinhalten sollten. Es sieht so aus, dass leider dieses nicht passiert.

Nach Schmale (2004, 92) ist die Realität des mit den Lehrwerken gemachten Unterrichts, dass in der Praxis die Kommunikation nicht gelernt wird. Dies passiert, weil die Beschreibungen der Situationen der Übungen nicht realistisch sind. Es gibt auch immer Ausdrücke, die niemals in den richtigen Situationen gesagt werden. Sie können auch anders formuliert werden. Dabei handelt es sich darum, dass die gesprochene Sprache nicht ähnlich mit der geschriebenen Sprache ist. Schmale (2004, 7-13) kritisiert auch das so genannten Lehrbuch-Dialogmodell, das oft in den Übungen benutzt wird, weil dieses Modell besser für Wiederholung passt.

Bei der Lehrwerkanalyse geht es um die Analyse der verschiedenen Aspekte der Unterrichtsmaterialien. Solche Aspekte könnte beispielweise Landeskunde oder gesellschaftliche Themen sein (Neuner 1994, 15–16). Auch die Frage, wie die Lehrwerke in der Praxis benutzt werden, gehört dazu, was in den Lehrwerkanalysen untersucht werden kann (Neuner 2003, 400). Der

Ausgangspunkt der Lehrwerkanalyse ist, dass verschiedene Instanzen die Lehrwerke beeinflussen (Maijala 2004, 44).

Die Richtlinien zu einem „idealen“ Lehrwerk gibt es nicht (Maijala 2004, 44). Dafür kann Lehrwerkanalyse immer als aktuell und nötig gesehen werden. Eine wichtige Eigenschaft der Lehrwerke ist, dass sie immer von einer Zielgruppe benutzt werden und die Zielgruppen haben immer ihre eigenen Motive und Sprachkenntnisse, die in den Lehrwerken so gut wie möglich berücksichtigt werden sollen. Die Übungen sollen vielseitig sein und sie sollen viel Variation beinhalten, weil damit alle Lernenden eine Möglichkeit zum Lernen haben können.

Jetzt ist die Situation mit Fremdsprachenunterricht in Finnland ganz gut. Beispielsweise lernt jede Lernende mindestens eine Fremdsprache und Möglichkeiten mehr Sprachen zu wählen werden während der Schule angeboten. Dies bedeutet, dass Lehrwerke und Lehrwerkanalyse gebraucht werden. Außerdem müssen Lehrwerke noch mehr entwickelt werden, weil Internet und andere technische Geräte den Unterricht immer mehr beeinflussen. Deswegen hat die Lehrwerkanalyse heute eine besonders wichtige Bedeutung, weil die Lehrwerke aktuell und interessant bleiben müssen. (Maijala 2004, 43.)

6 Material und Methode

6.1 Material

Das Material der vorliegenden Arbeit besteht aus zwei Lehrwerken *Licht an! 2* und *Echt! 2*, die für die Klasse acht der neunjährigen finnischen Gemeinschaftsschule bestimmt sind. Das Lehrwerk *Echt 2* vom Verlag Otava ist älter und beruht auf dem Curriculum vom Jahr 2003. *Licht an! 2* vom Verlag Sanoma Pro basiert auf dem neuen Rahmenlehrplan, der 2014 eingeführt wurde. Der Umstand, dass das Lehrwerk *Echt! 2* auf dem älteren Curriculum basiert, beeinflusste die Auswahl für den Lehrwerkvergleich, weil es Unterschiede zwischen den Lehrplänen (FNBE 2003; FNBE 2014) gibt. Somit ist anzunehmen, dass diese Aktualisierung des Curriculums auch in den Lehrwerken ersichtlich sein würde.

Bei den analysierten Lehrwerken handelt es sich jeweils um den zweiten Band der Lehrwerkserien. Während der Lehrerausbildung wurde von den Lehrenden berichtet, dass die Lernenden mehr mündliche Übungen in der achten Klasse als in der siebten machen. Diese Übungen seien dann auch thematisch komplizierter, weil in der achten Klasse der Schwerpunkt neben der auf der Wiederholung der vorangegangenen thematischen Inhalte und der Grammatik, auf der mündlichen Kommunikation im Fach Deutsch liegt. Diese Diskussionen mit den anderen Lehrenden haben die Wahl des Materials beeinflusst. Das zusätzliche elektronische Material und die Lehrerhandreichungen werden nicht mitberücksichtigt. Als Nächstes werden die beiden hier untersuchten Lehrwerke genauer beschrieben.

Licht an! 2 (von hier an LA2) (Ackermann/Hertell/Pessi 2020) besteht aus fünf Lektionen und zu jeder Lektion gehören fünf verschiedene Teile: „Mach dich warm“, „Du schaffst das“, „Gib Gas!“, „Streng dich an!“ und „Bin ich ein Profi?“. „Mach dich warm“ führt in das neue Thema und in den neuen Wortschatz ein. Bei „Du schaffst das“ handelt es sich um die Textabschnitte und deren Wortschatz, auf denen auch die Übungen dieser Sektion basieren. Zu dem Teil „Gib Gas!“ gehören Grammatikregeln und -übungen. Im Teil „Streng dich an!“ gibt es verschiedene Übungen für die Wiederholung und auch etwas anspruchsvollere Übungen für diejenigen Schüler/innen, die bereits über bessere Sprachkenntnisse verfügen. Im Teil „Bin ich ein Profi?“ werden Möglichkeiten zur Selbstevaluation und zusätzliche Schreibaufgaben gegeben. In diesem Buch wird für die finnischen Deutschlehrwerke typische Storyline-Methode verwendet (Maijala 2016, 133; siehe Thaler 2010, 298–299) und dieselben Protagonisten begleiten den Lernenden durch das ganze Lehrwerk.

Am Anfang des Lehrwerks gibt es zudem eine kleinere Lektion, die Wiederholungsübungen anbietet. Diese Lektion (Lektion 0) ist kürzer und enthält nur Übungen. Am Ende des Lehrwerks gibt es auch eine „Mini-Grammatik“ und zwei Wortlisten: von Deutsch nach Finnisch und von Finnisch nach

Deutsch. In jeder Lektion wird jeweils auch ein deutschsprachiges Land präsentiert. Außerdem bietet der Verlag Sanoma Pro einen Zugang zu den Texten mit Hilfe des Computers. Die Lernenden können alle Hörtexte mit eigenen Computern öffnen und hören.

Echt! 2 (von hier an E2) (Busse/Kulmalal/Launosalo/Litmanen/Verkama 2008) besteht aus vier Einheiten. Im Textbuch gibt es Texte, Illustrationen und Vokabellisten. Jede Einheit besteht aus zwei bis vier Textabschnitten. Es gibt auch landeskundliche Texte, in denen über den verschiedenen deutschsprachigen Ländern (z.B. Österreich und die Schweiz) informiert wird. Einige Lieder gibt es ebenfalls. Auch in diesem Lehrwerk verwenden die Lehrwerkautor/innen die Storyline-Methode (siehe Thaler 2010, 298–299). Am Anfang des Lehrwerks (E2, 10) werden die Protagonisten vorgestellt. Dies ist typisch für finnische Lehrwerke (Maijala 2016, 133). Am Ende des Textbuchs gibt es eine Tankstelle-Sektion, die den themenspezifischen Wortschatz beinhaltet. Nach dieser Sektion folgt eine Werkstatt-Sektion, die eigentlich eine „Mini-Grammatik“ ist. Am Ende des Lehrwerks gibt es zusätzliche Vokabellisten. Es soll erinnert werden, dass das E2 -Textbuch in der Analyse nicht mitgenommen wird.

Im E2 -Übungsbuch gibt es Übungen und Theorien zur deutschen Grammatik. Am Anfang jeder Einheit ist eine Informationsseite in der der Inhalt und die Ziele der Einheit erklärt werden. Es gibt immer erst die Aufgaben, die auf den Textabschnitten basieren und danach finden sich die zu den jeweiligen Textabschnitten zugehörigen Grammatikübungen. Die Grammatikregeln stehen im Übungsbuch vor den Grammatik-Übungen.

Am Ende jeder Einheit gibt es eine Haltestelle und eine Rückspiegel-Sektion für die Wiederholung des Wortschatzes und der Grammatik. Weiterhin befindet sich am Ende jeder Einheit eine Seite für die Selbstevaluation. Danach werden noch Tipps für die Aussprache und Rede in den Sektionen Aussprache und Sprechchecke gegeben. Nach der „Sprechchecke“ finden sich zahlreiche Zu zweit-Übungen, in denen die Lernenden das Sprechen üben können. Die letzten Seiten des Lehrwerks enthalten noch den Lösungsschlüssel zu den Rückspiegel-Übungen. Außerdem wird die Möglichkeit angeboten, Audiobeiträge auf der Seite des Verlages anzuhören.

6.2 Methode

Die Analyse der Lehrwerke, also Lehrwerkanalyse, ist ein relativ junger Forschungsbereich. Nach Rösler (2013, 218) wurden die ersten Lehrwerkanalysen im Kontext des DaF-Unterrichts in Deutschland in den 1980er Jahren durchgeführt. Heutzutage werden Lehrwerke häufig untersucht. In Finnland hat Maijala viele Lehrwerkanalysen durchgeführt (siehe z.B. Maijala 2004, 2019) und auch einige Masterarbeiten in diesem Bereich sind gemacht worden, z.B. von Ristikankare (2020) und

Leskinen (2015). Bei der Lehrwerkanalyse werden objektive Fragen an das Material gestellt (Caspari 2016, 14; Tomlinson 2003, 16). Nach Neuner (1994, 17) wird in den Lehrwerkanalysen „auf die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und der Bedingungsgefüge konzentriert“.

Häufig sind Lehrwerkanalysen vergleichend (siehe Maijala/Tammenga-Helmantel, 2016). Laut Maijala und Tammenga-Helmantel (2016, 538) sind die meisten Untersuchungen der Lehrwerke Inhaltsanalysen. Obwohl Lehrwerkanalysen häufig sind, gibt es einige Themen, die mehr untersucht werden sollten. Eines dieser Themen ist beispielsweise die Frage danach, wie die Lehrwerke im Unterricht eingesetzt werden (siehe Maijala 2019).

Als Methode dieser Arbeit wird qualitative Inhaltsanalyse, die qualitative und quantitative Methoden kombiniert, verwendet. Diese Kombination wird oft in Lehrwerkanalysen benutzt. Maijala (2004, 48-50) begründet dieses Vorgehen damit, dass mit Hilfe von quantitativen Methoden die Schwerpunkte des Lehrwerks herausgefunden werden können. Die qualitativen Methoden sind für die in der Analyse notwendigen Kategorisierungen relevant. Burwitz-Melzer und Steininger (2016, 257–258) stellen fest, dass quantitative Methoden nicht reichen, sondern andere Methoden sollten zusätzlich benutzt werden. Nach Mayring (2010, 11–13) wird Inhaltsanalyse angewandt, um das Material „systematisch, regelgeleitet und theoriebasiert“ zu analysieren können. Im Zentral der Inhaltsanalyse stehen immer die Eigenschaften, die in den Texten vorkommen. Daher wird in der vorliegenden Analyse mit Hilfe der Kategorisierungen veranschaulicht, wie groß der Anteil der mündlichen Übungen ist und ob es Variationen in Themen, Gesprächssituationen und Übungstypen gibt.

Bei in dieser Analyse benutzten qualitativen Methoden kann Subjektivität kritisiert werden, weil es passieren kann, dass durch das subjektive Vorgehen die Reabilität und Validität verletzt werden. Viele Faktoren können dazu beitragen, dass die Analyse zu subjektiv wird. Nach Tuomi und Sarajärvi (2018, 160) können beispielweise Alter, Geschlecht und Nationalität der Forscherinnen und Forscher Einfluss auf die Objektivität haben. Dies bedeutet, dass bei qualitativen Forschungen das Resultat verletzt werden kann, was niemals passieren soll.

Nach Mayring (2010, 51) ist eine Kategorisierung typisch für quantitative Methoden. Die Kategorisierungen können jedoch problematisch sein. Laut Maijala (2004, 49) sind Definitionen der Kategorien nicht einfach und dabei können Probleme vorkommen, weil die Vorauswahl der Kategorien möglicherweise nicht zum eigenen Material passen. Dafür sollten eigene Kategorien formuliert werden, die sich auf dem eigenen Material basieren und somit besser das eigene Material abbilden. Eigentlich bedeutet dies, wie Burwitz-Melzer und Steiniger (2016, 259) konstatieren, dass die Kategorien sollen nach dem Material modifiziert werden. Deswegen lohnt es sich, eine induktive Kategorisierung mit einer deduktiven zu ergänzen. Danach wird ein so genanntes „Probestück“

gemacht und untersucht. Dieser Prozess funktioniert so, dass die untersuchten Phänomene markiert werden. Wenn es so aussieht, dass das Phänomen oft vorkommt, wird es dann zu einer Kategorie summiert. (Burwitz-Metzler/Steininger 2016, 261.)

Meistens handelt es sich um induktive Kategorisierungen in dieser Analyse. Wie schon erwähnt, werden Themen Typen und Gesprächssituation der Übungen analysiert. Obwohl das Hören ein rezeptiver Aspekt der mündlichen Kommunikation ist, werden Hörübungen im Rahmen dieser Analyse als nicht-mündlich kategorisiert. Hingegen werden Übungen mit der Anweisung „hören und wiedergeben“ als mündlich klassifiziert. Die Kategorien und die Vorgehensweise werden im Folgenden präsentiert.

6.3 Vorgehensweise

Es gibt sowohl einen qualitativen als auch einen quantitativen Teil in der Analyse. Im quantitativen Teil wird der Anteil der Übungen, in denen mündliche Sprachgebrauch benutzt wird, berechnet. Die Ergebnisse werden in Tabellenform dargestellt. Da die Anzahl der Gesprächsteilnehmenden auch immer ein wichtiger Aspekt in den Kommunikationssituationen ist und entscheidend für die Übungen ist, wird dieser Aspekt gesondert kategorisiert. Die Ergebnisse der Kategorisierung nach Gesprächsteilnehmenden wird ebenfalls in einer Tabelle dargestellt. Des Weiteren findet sich auch eine Untersuchung der Übungstypen und Themen der Übungen im Rahmen der quantitativen Analyse.

Im qualitativen Teil wird Kommunikation und die Eigenschaften der Übungen analysiert. Die qualitative Analyse konzentriert auf die Kategorisierungen. Erst werden die Übungen als mündlich oder nicht mündlich kategorisiert. Danach wird mit Hilfe einer Tabelle veranschaulicht, wie die verschiedenen Themen kategorisiert werden. Es geht darum, welche Themen die Übungen enthalten. Das Thema beschreibt hier die Aspekte oder Lernziele der Übungen, die mündlich von den Lernenden geübt werden. Diese Themen werden einzeln aufgeführt.

Tabellenform wird auch benutzt, um die Analyse der Gesprächssituationen und Übungstypen zu erleichtern. Eine qualitative Analyse wird dabei erneut verwendet, wenn die Gesprächssituationen und Übungstypen kategorisiert werden. Bei Analyse der Übungstypen geht es speziell darum, was die Lernenden in den Übungen machen müssen, und wie die Übungen gemacht werden. Bei Gesprächssituationen wird es analysiert, wie viele Lernenden die Aufgaben zusammen machen.

Alle Übungen, die nummerierten und die nicht nummerierten, werden in dem quantitativen Teil zusammengezählt und der Anteil der mündlichen Übungen berechnet. Die Frage, die zu beantwortet versucht wird, ist, wie viele Übungen es in beiden Lehrwerken gibt. Danach geht der quantitative Teil

weiter, und die nach Themen, Gesprächssituationen und Typen kategorisierten Übungen werden gezählt und die Anzähle werden in einer Tabelle veranschaulicht. Durch diese Vorgehensweise soll eine möglichst präzise und objektive Analyse sichergestellt werden. Die Analyse bezieht sich ausschließlich auf Übungen. Die möglichen Textbücher, wie auch Textabschnitte und Bilder werden ignoriert. Es wäre möglich alle Inhalte, z.B. Comics, Anweisungen und Texte, zu analysieren und kategorisieren, aber ein solches Vorgehen würde dieser Arbeit keinen Mehrwert erbringen und wird aus diesem Grund ausgelassen. Wie bereits benannt wird, falls eine Übung mehrere Teile hat, beispielsweise Teil A und Teil B, wird die Übung trotzdem als nur eine betrachtet.

Es gibt mündliche Übungen deren Ziel die verschiedenen Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs der Lernenden zu üben ist. Beispielsweise gehören Übungen mit Betonung oder Aussprache (LA2 2020, 9) zu solchen Übungen. Andererseits gibt es auch Übungen, die eigentlich ein anderes Ziel als mündliche Kommunikation zu üben haben, beispielsweise Wörter zu lernen. Diese Übungen werden nur mündlich durchgeführt. Beide oben genannten Gruppen der Übungen werden als mündlich kategorisiert. Für die Einordnung in den mündlichen Kategorien ist der Aspekt der mündlichen Sprachanwendungen ausreichend. Alle anderen Übungen werden als nicht mündlich kategorisiert. Wenn mehr als nur ein Teil der Übung mündlich ist, basiert die Kategorisierung auf dem Teil, in der am meisten Deutsch gesprochen wird.

Die Kategorien der Übungstypen basieren auf dem Material. Es gibt neun Kategorien der Übungstypen, z.B. „A-B-Karten“, „authentische Situationen“ und „laut Lesen“. Diese werden in der Analyse erklärt. Die Fertigkeiten oder das Vorwissen der Lernenden, werden nicht analysiert, weil der Gedanke ist, dass alle Lernenden am gleichen Sprachniveau lernen. Dies bedeutet, dass alle Übungen für alle Lernenden machbar sein sollten. Die mündlichen Übungen könnten auch als produktiv, reproduktiv und frei kategorisiert werden aber solche Kategorisierungen werden in dieser Arbeit nicht gemacht.

6.4. Mündliche Übungen in dieser Arbeit

Das Material sollte immer begrenzt werden. Entsprechend bezieht sich diese Arbeit ausschließlich auf die Mündlichkeit in den Lehrwerken. Von den Lehrwerken werden zudem nur Übungen analysiert. Die Analyse basiert nicht auf allen Übungen, sondern nur auf den mündlichen. Es spielt keine Rolle, wie viel die Lernenden auf Deutsch sagen müssen. Beispielsweise gibt es viele Übungen, in denen die Lernenden nur ein Wort, Ausdrücke oder Präposition sagen sollten. Trotzdem werden alle diese Übungen als mündlich kategorisiert.

Wie schon erwähnt, basiert die Analyse nur auf den Übungen, in denen Deutsch gesprochen wird. Das heißt, dass alle Übungen, in den die Lernenden Finnisch benutzen, nicht im Material als mündlich kategorisiert werden. Gleiches passiert mit den Übungen, in den die Lernenden wählen können, ob sie Deutsch oder Finnisch anwenden. In Fällen, in denen die Aufgabenstellung nicht genau angibt, dass die Lernenden etwas laut sagen müssen, wird erwartet, dass nicht Deutsch gesprochen wird. Solche Übungen werden als nicht mündlich kategorisiert. Wenn es nicht spezifisch gesagt worden ist, welche Sprache benutzt wird, wird angenommen, dass die Lernenden Deutsch benutzen. Solche Übungen werden entsprechend als mündlich kategorisiert.

Ein problematischer Aspekt bezogen auf die Begrenzung ist, dass viele Übungen aus mehreren Teilen bestehen. Beispielsweise besteht Übung 9 (E2, 169-170) aus drei Teile: A, B und C. Wenn mindestens eine dieser Teilaufgaben, A, B oder C, mündlich ist, wird diese Übung als mündlich kategorisiert. Wenn alle der drei Teilaufgaben einer anderen Übung mündlich ausgeführt würden, werden diese Übung ebenfalls als mündlich und eine in der Analyse kategorisiert. Wie schon erklärt, müssen alle Übungen nicht nummeriert sein, weil es auch „Übungen“ gibt, die keine Nummer haben. Beispielsweise auf der Seite 116 in E2 müssen die Lernenden nur grammatische Regeln erfüllen. Obwohl diese Übung nicht nummeriert ist, wird sie in die Analyse aufgenommen. Alle Selbstevaluation und Wiederholung werden auch immer als Übung gezählt, obwohl diese ganz oft keine Nummer enthalten. Jedoch gibt es in den beiden analysierten Lehrwerken keine Möglichkeit für die mündliche Ausführung. Deswegen werden alle Selbstevaluation und Wiederholung als nicht mündlich kategorisiert.

7 Analyse

In dieser Analyse werden LA2 und das Übungsbuch des E2s durchgelesen und alle Übungen werden gezählt. Die Analyse basiert auf den mündlichen Übungen. Diese werden noch einmal gezählt und danach kategorisiert, da eine quantitative Analyse allein nicht aussagekräftig ist. Die thematische Kategorisierung ist davon abhängig, was in der Übung gelernt wird. Beispielweise gibt es Übungen, die mündlich durchgeführt werden, und Übungen, die sich mit den sprachlichen Aspekten beschäftigen, aber diese werden in dieser Analyse nicht unterschieden, sondern die Kategorisierung basiert nur auf den geübten inhaltlichen Themen. Mit anderen Wörtern ist ein Thema hier also, was die Übungen eigentlich zu üben versuchen. Die beiden Lehrwerke werden in einer Tabelle miteinander verglichen, weil die Phänomene der verschiedenen Kategorien in einer Tabelle gezählt werden.

Nach Themen werden die Übungen aus dem Blickwinkel der Gesprächssituation untersucht. Es geht um die Frage, wie viele Menschen die Übungen machen. Alle mündlichen Übungen werden in die folgenden drei Kategorien unterteilt: Einzelübungen, Partnerübungen, und Gruppenübungen. Die Analyse basiert auf den Anweisungen für wie viele Lernende die Übung gedacht ist. Zum Vergleich werden die Ergebnisse in eine Tabelle geschrieben.

Als letztes wird eine Analyse der verschiedenen Aufgabentypen gemacht. Alle mündlichen Übungen werden kategorisiert. Die Analyse der Übungstypen hängt davon ab, was in der Übung gemacht werden soll. Alle Übungen werden einmal durchgeführt, wobei die Durchführung beobachtet wird. Die Funktion der Übung und die Aufgabenstellung haben die Kategorien beeinflusst. Wenn es nicht deutlich ist, zu welcher Kategorie eine Übung gehört, wird diese anhand der Aufgabestellung in die passende Kategorie eingeordnet. In dieser Arbeit werden nur die Übungen in deutscher Sprache analysiert. Dies bedeutet, dass Mündlichkeit sprachlich nur auf Deutsch beigebracht wird. Letztes wird in der Teil Ergebnisse beobachtet, ob die mündlichen Übungen die Ziele des GERs und Curriculums berücksichtigen.

7.1 Quantitative Analyse der mündlichen Übungen

In diesem Teil wird die Analyse der mündlichen Übungen erläutert. Alle Übungen in den Lehrwerken werden gezählt und danach wird die Anzahl der mündlichen Übungen analysiert (Tabelle 1). Die thematisierten Kategorisierungen werden mit Hilfe einer Abbildung (Abbildung 1) veranschaulicht. Die Zu Zweit -Übungen am Ende des E2 -Buchs sind problematisch, weil diese Übungen nicht zu den Übungen der Einheiten gehören, sondern sie als Extra-Übungen am Ende des Buchs bearbeitet werden können. Wenn alle Übungen gezählt werden, werden auch diese Übungen gezählt. Danach werden die Anteile in einer Tabelle aufgelistet und miteinander verglichen.

Tabelle 1: Anteil der mündlichen Übungen in den untersuchten Deutschlehrwerken

	<i>Licht an! 2</i>	<i>Echt! 2</i>	Total
Mündliche Übungen (f)	82	100	182
Mündliche Übungen (%)	24.3	44.6	32.4
Total (f)	337	224	561

Tabelle 1 zeigt, dass der Anteil der mündlichen Übungen sehr gering ist. Es gibt keine großen Unterschiede zwischen den Lehrwerken. Die Anzahl und der prozentuale Anteil mündlicher Übungen sind in E2 größer als in LA2. Diese Ergebnisse sind ein wenig überraschend, da LA2 auf dem neuen Lehrplan basiert, und in dem wird mündliche Kommunikation stark betont (FNBE 2014). Wenn jedoch die Partnerübungen am Ende des E2s von der Analyse ausgeschlossen werden, sind die Ergebnisse anders und die Anzahl der mündlichen Übungen grösser im LA2 ist. Dies bedeutet, dass die Vielfalt der Übungstypen im LA2 größer ist. Die obige tabellarische Kategorisierung beschreibt das Material nicht ausreichend. Dies bedeutet, dass eine qualitative und deskriptive Analyse gemacht werden muss.

Jedoch zeigt Tabelle 1 eindeutig, dass in den Übungen der untersuchten Lehrwerke häufiger die schriftliche Sprache als die mündliche Sprache geübt wird. Somit kann beurteilt werden, dass die mündlichen Inhalte in diesen Lehrwerken nicht stark betont werden. Die geringe Anzahl an mündlichen Übungen kann damit begründet werden, dass diese Übungen produktiv sind. Oftmals werden die Lehrwerke so aufgebaut, dass es weniger produktive Übungen gibt (siehe z.B. Majjala/Tammenga-Helmantel 2019). Die zwei hier analysierten Lehrwerke beweisen dieses auch. Mindestens in den Lehrwerken auf Anfängerniveau dominieren andere Aufgabentypen gegenüber den produktiven Übungen (Ristikankare 2020, 25). Ein Grund für die geringe Anzahl der mündlichen Übungen könnte auch sein, dass die schriftliche Sprache in der Schule mehr getestet wird. Beispielsweise wird im Abitur nur die schriftliche Sprache geprüft.

Die Auswertung des Materials zeigt, dass ein objektiver und deutlicher Vergleich nicht möglich ist, wenn nur die Anzahl der mündlichen Übungen analysiert wird. Aus diesem Grund ist zusätzlich eine tiefe Analyse mit qualitativen und quantitativen Methoden nötig. Zunächst werden die Themen der Übungen analysiert.

7.2 Themenanalyse der Übungen

Die Analyse beginnt mit einer Kategorisierung. Die Übungen werden in Kategorien eingeteilt und danach werden die Anzahlen in jeder Kategorie gezählt. Eine Abbildung (Abbildung 1) vereinfacht den Vergleich. In der Abbildung 1 wird die Kategorisierung der mündlichen Übungen nach den Themen dargestellt. Es gibt 7 thematische Kategorien. Das richtige Thema, z.B. in den authentischen Kommunikationssituationen, kann eine alltägliche Situation, wie beispielsweise ein Gespräch in einem Restaurant sein. Dafür haben die Aufgabestellungen in diesem Teil der Analyse eine große Bedeutung. Wie schon erwähnt, wird im Kontext dieser Analyse unter Thema folgendes verstanden: die geübten und erarbeiteten Sprachaspekte der Aufgaben. Die Anzahl der Übungen jeder Kategorie wird in der Abbildung 1 dargestellt.

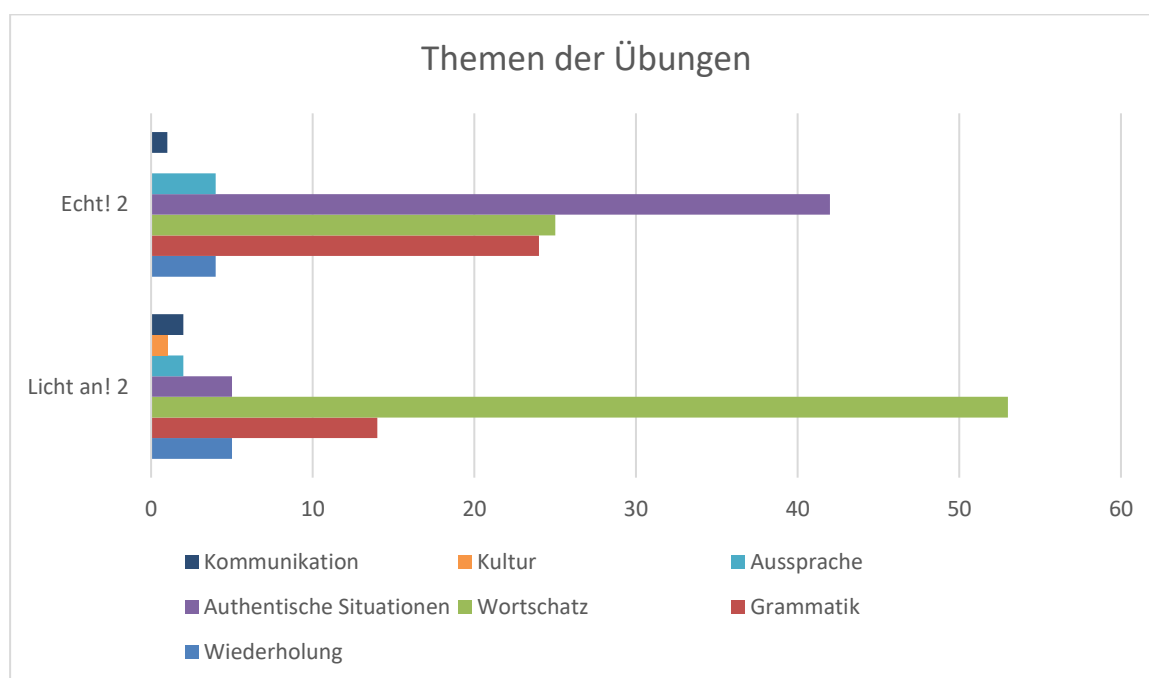


Abbildung 1: Themen der Übungen in den untersuchten Deutschlehrwerken

Die Abbildung 1 zeigt, dass ein großer Teil der mündlichen Übungen zu der Kategorie Wortschatz gehört. Dafür kann der Grund sein, dass die Lernenden erst die Wörter und Ausdrücke benötigen, bevor sie andere Aspekte der mündlichen Sprache lernen können. Der Wortschatz ist für das aktive Benutzen einer Sprache essenziell. Auch für die Lernenden ist es leichter zuerst das Basiswissen zu erhalten. Danach können sie sich mit komplizierten Themen beschäftigen. Durch Übungen, in denen die Wörter und Ausdrücke geübt werden, können die Lernenden über interessanten Themen zu erzählen lernen. Dies ist wichtig für die Motivation. Es gibt auch Themen in jeder Einheit, und neu Wortschatz an diesem Thema wird gelernt. Verschiedene Bildwörterbücher und Vokabelliste werden

auch mündlich durchgegangen. Die große Anzahl verschiedene Wortschätze in beiden Lehrwerken auch ein Dafür, dass Wortschatz so viel geübt wird.

Wie schon erwähnt können die mündlichen Übungen in zwei Gruppen unterteilt werden, weil es zwei verschiedene Kategorien der mündlichen Übungen gibt. Es gibt Übungen, die sprachliche Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs üben, aber auch Übungen, die nur mündlich durchgeführt werden. Wie auch schon erwähnt, werden solche Unterscheidungen in dieser Analyse nicht gemacht. In die Kategorien Aussprache, Authentische Situationen und Kommunikation könnte solche Übungen kategorisiert werden, die sprachlichen Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs üben. Zu Aussprache gehört alles, was etwas mit der Frage, wie man spricht, zu tun haben. Dazu gehört beispielsweise Betonung und Intonation. Kommunikation ist eine große Kategorie. Alle Übungen, die mit Fragen und Antworten oder Fragen und fertige Phrasen zu tun haben, werden in dieser Kategorie kategorisiert. Authentische Situationen ist eine Kategorie, dazu alle verschiedenen Diskussion-Übungen gehören.

Die anderen Kategorien sind nur Übungen, die mündlich durchgeführt werden. In diesen Übungen werden andere sprachliche Themen als Teilbereiche des mündlichen Sprachgebrauchs geübt. In beiden Lehrwerken liegt Betonung auf diesen Aufgaben. Diese Kategorien sind ganz einfach zu verstehen, und ganz leicht in dem Material zu sehen. Wiederholung beinhaltet hier die Übungen am Ende jeder Einheit. Da werden alle Themen von der letzten Einheit wiederholt. Kategorie Grammatik beinhaltet alle Übungen, die etwas mit grammatischen Aspekten der Sprache zu tun haben. Oft sind diese Übungen solche, in denen die grammatischen Regeln mit neuen Wörtern kombiniert und geübt werden.

Wiederholung hat eine größere Rolle im E2. Es gibt einen gleichen Anteil an Wiederholungsübungen nach jeder Einheit, die gleich aufgebaut sind. Es kann sein, dass die Idee der Lehrwerkautorinnen und -Autoren gewesen ist, dass die Lernenden leichter sprechen können, wenn sie die Themen schon kennen. Dafür hat es Sinn, dass die wiederholenden Übungen mündlich gemacht werden. Grammatik wird mündlich ganz viel im LA2 geübt. Dies ist überraschend, aber hängt davon ab, dass in den neuen Lehrwerken die Benutzung der verschiedenen Lernstrategien den Lernenden zu angeboten versucht wird (FNBE 2014.). Alle Themen werden mit vielen verschiedenen Übungstypen geübt. Es lohnt sich, weil einige Lernenden mündlich besser als schriftlich lernen können.

Zu der Kategorie Kultur gehören alle Übungen, die kulturelle Aspekte behandeln. Natürlich beinhalten Einheiten und andere Texte viele kulturelle Themen, aber alle Übungen, die etwas mit den Einheiten zu tun haben, gehören zu der Kategorie Wortschatz, weil diese Übungen immer verschiedene Wörter und Phrasen der Einheit üben. Dafür ist die Anzahl kultureller Übungen sehr gering. Es sieht so aus,

dass in beiden Lehrwerken das Vorgehen mit Kultur durch die Textabschnitte und Infoboxen durchgegangen wird. Kultur wird im Allgemeinen ganz wenig in den Lehrwerken behandelt.

Jede Einheit hat ein eindeutiges Thema. Oft ist dieses Thema einige Wörter und Ausdrücke an besonderes Thema oder eine richtige Situation aus dem echten Alltag. Dabei wird auch Kommunikationsübungen angeboten, in denen diese neuen Wörter benutzt werden. Viele verschiedene

Wenn der Anteil der Übungen in jeder Kategorie miteinander verglichen wird, fällt auf, dass die Anzahl der Übungen in verschiedenen Kategorien identisch in beiden Lehrwerken ist. Es gibt jedoch einige Unterschiede. Wie in der Tabelle 2 gesehen werden kann, bedeuten die Zu Zweit –Übungen, dass die authentische Kommunikation mehr im E2 geübt wird, weil der Anteil solcher Übungen größer ist. Dies ist überraschend, weil E2 auf dem älteren Lehrplan basiert und mündlicher Sprachgebrauch wird im neueren Lehrplan mehr betont. Die Anzahl grammatischer Übungen ist auch relativ groß im E2. Es hängt davon ab, dass Grammatik zu der strukturellen Seite der Sprache gehört, die in dem älteren Curriculum mehr betont wird (FNBE 2003). Die Situation ist ähnlich in Bezug auf die Aussprache.

Tabelle 2: Die am meisten geübten Themen der Übungen

<i>Licht an! 2</i>	<i>Echt! 2</i>
Wortschatz	Authentische Situationen
Grammatik	Wortschatz
Wiederholung	Aussprache

In der Tabelle 2 werden die wichtigsten Themen der beiden Lehrwerke aufgelistet. Die wichtigsten Themen hier sind die Themen, die am häufigsten in den Übungen vorkommen. Es gibt vieles, die in beiden Lehrwerken gleich ist. Beispielsweise ist Wortschatz ein großes Thema in beiden analysierten Lehrwerken. Die Anzahl authentischer Situationen im E2 ist ein wichtiger Unterschied.

Keines der Lehrwerke präsentiert Hinweise für Kommunikation. Oft werden diese in den Textabschnitten oder Infoboxen gegeben. Es kann sein, dass dafür diese Hinweise nicht in den Übungen gegeben werden. Wie schon erwähnt, wird Kultur auch in den mündlichen Übungen nicht vorgestellt. Beispielsweise könnten die Unterschiede zwischen verschiedenen deutschsprachigen Ländern vorgestellt werden. Es gibt eine Übung im LA2, in der Schweizerdeutsch präsentiert wird, aber Österreich oder Liechtenstein werden nicht präsentiert und die Anzahl der Rede ist sehr gering in dieser Übung. Es ist interessant, warum nur die Schweiz genannt wird, weil es Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich auch gibt. Vielleicht haben die Lehrwerkautorinnen und –Autoren daran gedacht, dass Österreich schon den Lernenden bekannt ist.

Es kann gesagt werden, dass die aussprachlichen Aspekte im Allgemeinen mehr präsentiert werden sollte. Nur einige Übungen haben etwas mit der Aussprache zu tun. Weil Aussprache ein sehr bedeutendes Thema des Deutschen ist, wäre es logisch, dass sie in den mündlichen Übungen sehr viel geübt wird. Wahrscheinlich haben die Autorinnen und Autoren das Lernen der aussprachlichen Hinweise so gedacht, dass die Lehrenden den Lernenden helfen. Anders ist es mit Grammatik, die in beiden Lehrwerken in mehreren Übungen eine Rolle spielt.

7.3 Analyse der Gesprächssituation

Gesprächssituation bedeutet im Kontext dieser Arbeit den Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in jeder Übung. Dies wird mit qualitativen Methoden analysiert. Die Aufgabestellung und Anweisungen spielen hier eine große Rolle, weil in den Aufgabestellungen immer vorgegeben wird, ob die Übungen allein, in Gruppen oder im Paar gemacht werden sollen. Auch hat der Übungstyp hier eine große Bedeutung, weil, beispielweise, Spiele oder A-B –Karten nicht allein gemacht werden können. Die Ergebnisse, also Anzähle der Übungen in jeder Kategorie, werden mit quantitativen Methoden analysiert.

In diesem Teil der Analyse wird jede Übung in einer Kategorie kategorisiert. Danach wird die Anzahl der Übungen in den jeweiligen Kategorien gezählt und in einer Tabelle gestellt. Schließlich werden die Anzähle miteinander verglichen. Im E2 gibt es mehr Übungstypen, die allein gemacht werden können. Beispielweise alle Erzählübungen, die häufiger im E2 sind, können allein gemacht werden. Wenn es nicht in Übungstyp erklärt wird, ob die Übung allein oder nicht gemacht werden soll, werden die Anweisungen und Aufgabestellung analysiert.

Es gibt drei Kategorien, in denen die mündlichen Übungen kategorisiert werden. Diese Kategorien sind allein gemachten Übungen, Paarübungen und Gruppenübungen. Gruppenübungen ist die größte Kategorie und die Anzahl allein gemachten Übungen ist am wenigsten. Dies ist eine richtige Richtung, weil Kommunizieren nicht allein gelernt werden kann. Oft mögen die Lernenden auch in Gruppen miteinander sprechen und so die Übungen machen. Der Anteil der Gruppenübungen ist ziemlich größer im LA2. Diese Entwicklung ist schön zu bemerken, weil es bedeutet, dass die Übungen vielseitiger sind, was den Lernenden sehr gefällt. Zusätzlich werden die Lernenden motivierend.

Wie schon erwähnt, wird zum Kommunizieren mehr als eine Person benötigt. Dafür ist es logisch, dass mündlichen Übungen nicht allein gemacht werden. Die Aspekte, die leicht allein gelernt werden können, wie Wortschatz und Intonation, werden in beiden Lehrwerken allein geübt. Dies zeigt, dass die Autorinnen und Autoren sich Gedanken darüber gemacht haben, wie die Übungen funktionieren

und welche Übungen und Gesprächssituationen mit welchen sprachlichen Aspekten passen. Aus diesem Blickwinkel sieht es so aus, dass das neuere LA2 ein bisschen besser ist, weil es vielseitiger ist und mehr Gruppenarbeit angeboten wird.

In dem neuen Curriculum sind die Kommunikation miteinander und die Sprache zum Bewältigen von alltäglichen Situationen wichtige Lernziele (FNBE 2014). Dies bedeutet, dass es mehr Paar- und Gruppenübungen in dem LA2 geben sollte. Es ist auch von dem Übungstyp abhängig. Beispielsweise sind Spiele ein häufiger Übungstyp im LA2 und Spiele sind immer Paar- oder Gruppenübungen. Dagegen wäre es logisch, dass es im E2 mehr Aufgaben gibt, die allein gemacht werden. Wie schon erwähnt wird, gibt es drei Kategorien, die auf der Gesprächssituation basieren. Die Kategorien werden in der Tabelle 3 veranschaulicht.

Tabelle 3: Verschiedene Gesprächssituationen

	<i>Licht an! 2</i>	<i>Echt! 2</i>
Allein gemachten Übungen (f)	9	1
Paarnerübungen (f)	35	94
Gruppenübungen (f)	38	5
Total (f)	82	100

Es ist in der Tabelle 3 zu sehen, dass es mehr Variation in den Übungen des LA2s auch in diesem Aspekt gibt. E2 beinhaltet sehr viel Partnerübungen. Dies kann mit den Zu Zweit -Übungen erklärt werden, weil alle diese als Paar gemacht werden. Eine Erklärung kann auch sein, dass mit einem Paar zu sprechen eine sehr alte Methode des Lernens der mündlichen Sprache ist. Zunächst werden die Übungstypen genauer analysiert.

7.4 Analyse der Übungstypen

In der Analyse der Übungstypen wird die Pro Gradu -Arbeit von Leskinen (2015) als Hilfe benutzt, weil sie die verschiedenen Übungstypen so kategorisiert hat, dass diese Kategorien für das Material dieser Arbeit auch sehr gut passen. In ihrer Arbeit werden 16 Kategorien genannt. Diese Kategorien sind Diktatübungen, Höre zu und wiederhole, Lese vor -Übungen, Ausspracheübungen, Frage nach dem Beispiel, Übersetzungsübungen, Erzählübungen, A- und B-Karte -Übungen, Spiele, Lieder, Interviews, Dialoge, und bilde Sätze -Übungen. Einige Kategorien der Arbeit von Leskinen werden zu einer Kategorie zusammengefasst und andere werden nicht verwendet, weil sich das Material dieser Arbeit nicht so gut / nicht in die Kategorien einordnen lässt. In dieser Analyse werden elf verschiedene Kategorien gebildet. Diese Kategorien sind bilde Sätze (auch Fragen) nach Beispielen,

Übersetzungsübungen, Interviews, Dialoge, erzähle Inhalten mit eigenen Wörtern, erzähle von Bildern, A-B -Karten, laut lesen, Spiele, andere Übungen und höre zu und wiederhole.

Laut Leskinen (2011, 63) können die Übungen in drei Hauptklassen kategorisiert werden. Die erste Klasse beinhaltet strukturierte Übungen. In der zweiten Hauptklasse sind die semistrukturierten Übungen und die letzte Hauptklasse fasst dann die alle anderen Übungen zusammen. Leskinen hat mehr diese Klassen und verschiedene Übungstypen und deren Methoden analysiert, während in dieser Arbeit die Analyse der Übungstypen mehr ein quantitativer Vergleich zwischen den analysierten Lehrwerken ist. Eine tiefe qualitative Analyse hilft dabei. Die Aufgabenstellung und die Funktion der Übung, also wie die Übung gemacht wird, und was die Lernenden in der Übung machen sollen, werden in diesem Teil der Analyse als Hilfe benutzt. Die Analyse geht so weiter, dass die verschiedenen Kategorien der Übungstypen vorgestellt, gezählt und dann vergleicht werden. Die Analyse wird mit Hilfe von den drei Hauptklassen von Leskinen eingeordnet. Unter dem nächsten Untertitel werden die alle Übungstypen mit Hilfe einiger Beispiele und Beschreibungen demonstriert.

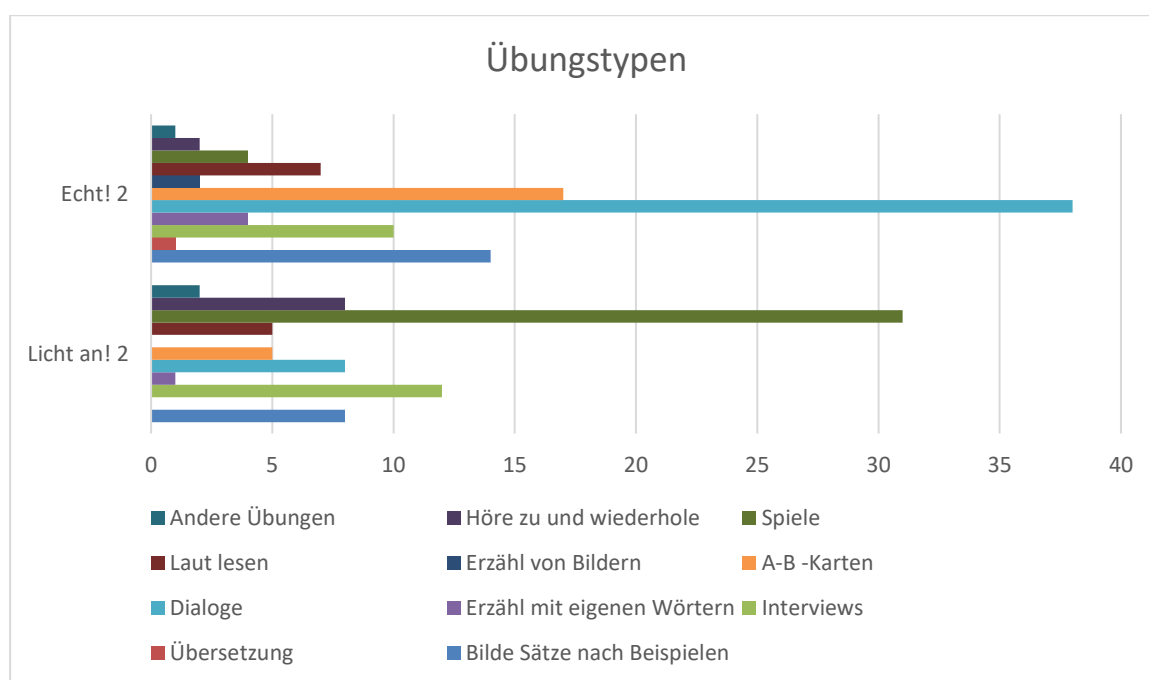


Abbildung 2: Übungstypen

Die Abbildung 2 zeigt, dass es neun Kategorien im LA2 und elf im E2 gibt. Einige Übungstypen befinden sich nicht im LA2. Diese auf der Abbildung 2 stehenden kategorisierten Übungstypen wiederholen sich in jedem Kapitel in beiden Lehrwerken. Weil E2 älter ist, zentrieren die mündlichen Übungen auch in den mehr „traditionellen“ Übungstypen wie A-B -Karten, Dialoge und Bilde Sätze - Übungen. LA2 ist neuer und ein Ziel des Lehrens, die Benutzung von verschiedenen Lernstrategien zu ermöglichen, zeigt sich auch in den Übungstypen, weil Spiele und verschiedene Interview-Übungen

mit Fragen und Antworten die häufigsten Übungstypen sind. Die zwei Übungstypen, die es gar nicht im LA2 gibt, sind Übersetzung und Erzähle von Bildern. Bilde Sätze und Fragen nach Beispiele - Übungen werden als ein und gleich kategorisiert, weil die beiden Übungen dieselben Methoden und Aspekte üben. Dieser Übungstyp kommt auch häufig vor in beiden Lehrwerken.

Eine wichtige Bemerkung ist, dass nur die Übungen, in den alle Lernenden etwas sagen, gezählt werden. Dafür werden einige Übungstypen, beispielweise Diktate (fi. *sanelut*), nicht als mündlich gezählt. Eine andere Bemerkung ist, dass unter der Kategorie Interviews alle solche Übungen kategorisiert werden, in denen die Lernenden Fragen mündlich machen und beantworten, weil so die Interviews funktionieren. Es gibt mehr solche Übungen im LA2 und ganz oft in den Übungen des LA2s bewegen die Lernenden in der Klasse. Es ist vom E2 unterschiedlich, weil es keine Bewegung in Übungen des E2s gibt. Dies kann davon abhängen, dass die neueren Forschungen es gezeigt haben, dass Bewegung gut zum Lernen ist. Dafür versuchen die neuen Lehrwerke die Bewegung in der Klasse zu ermöglichen. Es kann auch bemerkt werden, dass die Übungen in dem neueren LA2 überhaupt mehr verschiedenen Körperteilen, beispielweise Hände und Füße, mit dem Lernen verbinden.

Wie schon gesagt, ist LA2 neuer und vielleicht deswegen ist die Anzahl der Spiele und anderen Übungen, beispielweise Drama, größer. Es gibt auch mehr Höre zu und wiederhole -Übungen im LA2. Dagegen im E2 sind die mehr traditionellen Übungstypen, wie A-B -Karten und Dialoge, im Fokus. Auch von Bildern zu beschreiben kann als mehr traditionelle Art und Weise des Lernens betrachtet werden und diese Übungen kommen auch öfter im E2 vor. Überhaupt ist die Anzahl verschiedenen Erzählübungen grösser im E2.

Obwohl die Variation der Übungstypen im E2 gering ist, werden die mündlichen Aspekte der Sprache betrachtet. Es gibt verschiedene Übungstypen, die verschiedene Methode und Themen üben, in beiden Lehrwerken, was schön zu bemerken ist. Dies ist wichtig, weil die deutsche Sprache sich von dem Finnischen ganz viel unterscheidet.

7.5 Kategorisierte Analyse der Übungstypen mit Beispielen

In diesem Teil der Analyse werden die Übungstypen der Tabelle 5 mit Beispielen aus den analysierten Lehrwerken veranschaulicht. Der theoretische Hintergrund wird mit Hilfe der Masterarbeit von Leskinen (2015) abgebildet. Einige Beispiele werden von jedem Übungstyp gegeben. Vor jedem Beispiel wird der jeweilige Übungstyp kurz vorgestellt.

„Höre zu und wiederhole“ und „laut lesen“ gehören zu Übungstypen, die wiederholend sind. Mit der Wiederholung können beispielweise Aussprache, Rechtschreibung und neue Wörter geübt werden. (Leskinen 2015, 64.) In beiden Lehrwerken werden diese viel geübt. Es gibt mehr diese Übungstypen im LA2 aber die Unterschiede sind nicht wesentlich. Höre zu und wiederhole wird im LA2 mehr betont und laut lesen im E2. Sogar 9 von den 100 mündlichen Übungen im E2 sind oben erwähnte Übungen. Im LA2 ist diese Anzahl 13 von den 80. Prozentual ist der Unterschied hier etwa 7%.

Im LA2 beginnt jede Einheit mit „Mach dich warm“-Übungen. Es gibt immer Themenwörter, die geübt werden und da ist immer eine „Höre zu und wiederhole“-Übung. Beispiel 1 ist ein auf den.

(1)

Hör zu und wiederhole

Kuuntele, toista kuvasanaston sanat

(Licht an! 2 2020, 27)

Auch Aussprache soll geübt werden. Die Betonung der beiden Lehrwerke ist an den Wörtern, aber einige aussprachliche Übungen gibt es auch. Im E2 gibt es eine Aussprache-Sektion, die eigentlich als nur eine Aufgabe gezählt wird. Beispiel 2 ist von LA2.

(2)

Schweizerdeutschcrashkurs. Lies, höre zu und sprich nach!

Lue, kuuntele ja toista!

Sveitsin saksa, eli Schweizerdeutsch, viittaa saksan kielen murteisiin Sveitsissä.

Sveitsin murteet eroavat huomattavasti saksasta, joskus puhutaan jopa omasta kielestä, joka eroaa saksasta yhtä paljon kuten esim. hollannin kieli.

Sveitsinsaksassa on paljon omia sanoja ja jopa kieliooppia, mutta ei kuitenkaan

yhtenäistä kieliasua, vaan jokainen kirjoittaa siten, miten hän itse ääntäisi.

Ääntäminen muistuttaa pitkälti suomen ääntämistä, joten tässä pääset

helpommalla! Alla muutama ilmaisu sinulle, joka haluat tehdä vaikutuksen sveitsiläiseen:

Hoi!

Hallo!

Wie schpot isch?

Wie spät ist es?

Ich hätt gern e Glace.

Ich möchte ein Eis.

I ha di gärn.

Ich mag/liebe dich.

Was choschtet das?

Was kostet das?

I tschutte am Nomi.

Ich spiele Fußball am Nachmittag.

I chume mit drus.

Ich verstehe nichts.

öpis	etwas
Mamau!/Momol!	Doch doch!
(Licht an! 2 2020, 102)	

Laut Leskinen (2015, 68) beinhaltet vorlesen vieles Positives. Nach ihr, wenn die Lernenden im Fremdsprachenunterricht vorlesen müssen, bekommen sie „Selbstvertrauen zusätzlich zu dem neuen Gelernten“. Ich bin mit Leskinen in der Meinung, dass vorlesen ist auch ein guter Typ von Aufwärmungsübungen. Außerdem ist ein Vorteil dieser Übungen, dass sie allein oder mit einem Paar gemacht werden können. Gruppenarbeiten sind auch möglich. Dieser Übungstyp ist auch abwechslungsreich. (Leskinen 2015, 68.) In dieser Analyse werden „vorlesen“ und „laut lesen“ als Synonyme benutzt. Beispiele 3 und 4 sind laut lesen -Übungen.

(3)
 Lest und schlüpf in eine Rolle.
 Lukekaa Text 1 Markuksen ja Sophien rooleissa, kun vastaan tulee
 Suomeen liittyvä sana, napsutelkaa sormia
 (Licht an! 2 2020, 39)

(4)
 Lies die Wortliste mit deinem Partner/deiner Partnerin.
 Lue kappalesanasto vuorotellen ääneen parisi kanssa saksaksi ja suomeksi.
 (Echt! 2 2008, 162)

Die Übungen, die laut lesen werden, sind oft ganz einfach und üben nicht viele verschiedene Fertigkeiten. Natürlich ist die Wiederholung immer ein Vorteil und stützt das Lernen als Ganzes. Es kann aber erwähnt werden, dass jeder Art der mündlichen Übungen benötigt werden, um die mündliche Kommunikation effektiv zu lernen. Laut zu lesen ist immer ein guter Ausgangspunkt zum Lernen, weil alle Lernenden lesen können sollen und außerdem brauchen die Lernenden nicht aktiv teilnehmen.

Übersetzung ist ein auf die am meisten benutzten Übungstypen in dem Fremdsprachenunterricht. Sie ist eine der Grundfertigkeiten des Fremdsprachenlernens. Es gibt keine Übersetzungsübungen im LA2. Es kann aber erwähnt werden, dass viele Übungen Übersetzung enthalten. Beispielweise A und B -Karten müssen erst übersetzt werden und danach werden die Repliken laut gelesen. Obwohl die Übersetzung nicht eigentlich geübt wird, müssen die Lernenden übersetzen können, um die mündlichen Übungen machen können. Beispielweise können Grammatik, Wörter und Phrasen mit A und B -Karten geübt werden. Dieser Übungstyp wird auch in beiden, Hochschule und

Gemeinschaftsschule, benutzt. Dieser Übungstyp kann auch mit vielen verschiedenen Themen gemacht werden. Beispiel 5 ist eine A- und B- Karten -Übung.

(5)

Übe mit deinem Partner/deiner Partnerin.

Harjoittele parisi kanssa prepositioiden käyttöä. Peitä parisi sarake. Sano suomenkielinen ilmaus parillesi saksaksi. Tarkista parisi suoritus. Vaihtakaa lopuksi osia. A aloittaa.

A

1. aseman läpi
2. für die Fahrt
3. ilman matkalippua
4. um denn Mann (herum)
5. minua vastaan
6. für meine Freundin
7. ilman heitä
8. für sie/ihn

B

1. durch den Bahnhof
2. matkaa varten
3. ohne Fahrkarte
4. miehen ympärillä
5. gegen mich
6. tyttöystävääni varten
7. ohne sie
8. häntä varten

(Echt! 2 2008, 94)

Dieser Übungstyp ist viel häufiger im älteren E2 enthalten. Es gibt 17 solcher Übungen im E2, wenn im LA2 gibt es nur fünf. Prozentual ist der Unterschied etwa 11%.

Nach Leskinen (2015) gehören von in dieser Analyse benutzten Übungstypen Bilde Sätze nach dem Beispiel -Übungen, alle Erzählübungen, Interviews und Dialoge zu semistrukturierten Übungen (Leskinen 2015, 81). Heikkinen (2002, 47) hat definiert, dass diese Übungen semistrukturierte sind, weil jede Lernende eine unterschiedliche Lösung geben kann. Die Freiheit eigene Phrasen zu üben und benutzen wird den Lernenden in diesen Übungen gegeben. Diese Aufgaben gegeben den Lernenden Es geht auch darum, dass die Lernenden selbst mehr Verantwortung tragen müssen. Nach Leskinen (2015, 81) macht dieses den Lernprozess effektiver. Ein sehr häufiger Übungstyp ist die sogenannten Bilde Sätze nach dem Beispiel -Übungen. Beispiele 6 und 7 sind solche Übungen.

(6)

Wie ist das Wetter in Europa?

Katso Euroopan karttaa ja kysy pariltasi mallin mukaan. Vaihtakaa alleviivattuja kohtia

Wie ist das Wetter in Deutschland und wie ist die Temperatur?

Es ist leicht bewölkt und die Temperatur beträgt plus 15 Grad.

(Licht an! 2 2020, 14)

(7)

Befiehl deinem Partner/deiner Partnerin.

Esitä parisi kanssa vuorotellen a-kohdan kehotukset ystävälle, jota sinutteleet.

Katso mallia.

Machen Sie die Tür auf! -> Würdest du bitte die Tür aufmachen!

(Echt! 2 2008, 168)

Acht von allen 82 mündlichen Übungen im LA2 sind obengenannte Übungen. Im E2 ist diese Anzahl 14 von ein hundert. Im Allgemeinen ist das etwa 12% von allen mündlichen Übungen in beiden Lehrwerken. Die typischen Übungen sind so aufgebaut, dass es Beispielsätze und/oder Alternativen gibt (Leskinen 2015, 70). Dies kann von den Beispielen gesehen werden. Es gibt oft nötige Ganzheiten in diesen Übungen. Gleichzeitig wird die Sprache aktiv und passiv gelernt. (Leskinen 2015, 70.) Beispielweise können im Beispiel 6 benutzte Konjunktiv und Höflichkeit als nötige Ganzheiten gesehen werden. Nach Leskinen (2015, 70) sind diese Übungen auch leichter für die Lernenden, weil sie die Sprache nicht selbst produzieren müssen, weil Rahmen, Anweisungen und fast alle gebrauchten Wörter vorgegeben werden.

Erzählübungen sind ganz einfach formuliert. Nach Leskinen (2015, 75) werden Lernenden viel Stütze von den vielen Instruktionen, Tipps und Beispielen gegeben. Die Aufgaben können so formuliert werden, dass die Lernenden sich selbst spontan äußern müssen. So haben sie viel Freiheit und Raum für die eigene Produktion. Die andere Möglichkeit ist, dass die Übungen so aufgebaut werden, dass die Lernenden nur die richtigen Ausdrücke wählen und laut sagen. Oftmals sind die Übungen der beiden analysierten Lehrwerke so geplant, dass die Lernenden mit Hilfe von Tipps über die Einheit mit eigenen Wörtern erzählen müssen. Mit Üben des Erzählens werden narrative Kompetenzen der Fremdsprachenlernenden und Wortschatz geübt. (Leskinen 2015, 75.) Eine interessante Bemerkung ist, dass es nur eine solche Übung im LA2 gibt. Im E2 ist diese Anzahl vier. Es wird in dem Beispiel 8 veranschaulicht, wie diese Übungen aussehen können.

(8)

Sprich mit deinem Partner/deiner Partnerin.

Kerro saksaksi a-kohtaa apuna käyttäen, mitä kappaleessa tapahtuu.

(Echt! 2 2008, 67)

Ein Übungstyp, der auch zu Erzählübungen gehört, ist das Beschreiben von Bildern. Dieser Übungstyp kann auch als älter und mehr traditioneller gesehen werden. Dies ist leicht zu bemerken, weil neuer LA2 keine solche Übungen enthält. Im E2 gibt es auch nur zwei solche Übungen. Auf jedem Fall kann die Variation der Erzählübungen auch von diesen Übungen gesehen werden. Beispiel 9 ist eine Übung, in der von Bildern etwas erzählt wird.

(9)

Erzähle auf Deutsch.

Kerro tekstin pääkohtia parillesi saksaksi kuvaviihjeiden avulla. Vuorotelkaa.

(Echt! 2 2008, 164)

Interviews haben mit Fragen und Antworten zu tun. Nach Information zu fragen und Information zu geben sind nützliche Fertigkeiten für alle, die eine Sprache benutzen. Dieser Typ von Kommunikation ist auch sehr alltäglich, was immer nützlich ist. Auch bei den Interview-Übungen gibt es in den analysierten Lehrwerken viel Variation. Beispielweise gibt es nicht nur Übungen, in denen die Lernenden nur die Fragen oder Antworten selbst machen müssen, sondern auch Übungen, in denen sie beides selbst machen müssen. In einigen Übungen bewegen die Lernenden wirklich in der Klasse und interviewen einander. Diese Bewegung in der Klasse ist ein Aspekt, der im LA2 betont ist. Andere große Unterschiede können nicht in den Lehrwerken bemerkt werden, weil die Anzahl der Interview-Übungen auch in beiden sehr gleich ist. Im LA2 gibt es zwölf und im E2 zehn solche Übungen. Die Beispiele 10 und 11 zeigen die Variation dieses Übungstyps.

(10)

Bilde Fragen.

Esitä parillesi neljä kysymystä kappaleesta. Vastausten tulee löytyä a-kohdasta.

Vastaa parisi tekemiin kysymyksiin.

(Echt! 2 2008, 188)

(11)

Fragt einander noch mal.

Kysy pariltasi kysymykset uudelleen. Pari vastaa omin tiedoin kysymyksiin.

Kun olette päässeet kaikki kysymykset läpi, vaihtakaa toisinpäin.

(Licht an! 2 2020, 33)

In Dialogübungen wird eigene Produktion der Lernenden erfordert. Dazu gehören alle Übungen, in denen logische Kommunikation mündlich gemacht wird. Nach Leskinen (2015, 68) werden diese Übungen schwieriger, wenn die Lernenden mehr können. Ihr zufolge ist die Hauptsache, dass die Äußerungen sich logisch folgen. Dafür werden einige Übungen, die wie A-B -Karten aussehen, als Dialoge in dieser Analyse kategorisiert, weil diese logisch weitergehen und eine richtige Situation bilden. Dialogübungen werden immer mit einem Partner/in gemacht. In der Themenanalyse wurden Authentische Situationen genannt (siehe Abbildung 1). Diese gehören auch zu den Dialogübungen. Hier gibt es ein großer Unterschied zwischen den analysierten Lehrwerken, weil die Anzahl der

Dialogübungen im E2 38 und im LA2 acht ist. Dies kann mit den „Zu zweit“-Übungen vom Ende des LA2s erklärt werden, weil fast alle diese Übungen Dialoge sind. Die Beispiele 12 und 13 sind Dialoge:

(12)

Denkt euch einen Dialog aus und übt zu zweit.

Keksi ja harjoittele parisi kanssa dialogi, jossa käytät kaikkia A-kohdan ilmaisuja.

(Licht an! 2 2020, 67)

(13)

Esitä parisi kanssa keskustelu niin, että kerrotte omasta unelmalomastanne.

Vaihtakaa lopuksi osia.

(Echt! 2 2008, 236)

Am Anfang des Fremdsprachenlernens werden Spiele und Lieder sehr viel benutzt. Es sieht so aus, dass Spiele auch in den neuen Lehrwerken ein sehr beliebter Übungstyp sind. Fast im LA2 gibt es viele Spiele. Nach Leskinen (2015, 77) testen die Spiele oftmals nur die Erinnerung der Lernenden. Heikkinen (2002, 44) ist auch in der Meinung, dass eine spannende Situation im Spiel den Lernstoff besser zu erinnern helfen kann. Die Spiele bieten auch Variationen und die Möglichkeit andere Methoden zum Lernen zu benutzen. Es gibt keine Lieder in den analysierten Lehrwerken. Es kann sein, dass, weil diese Lehrwerke nicht für das Anfängerniveau geeignet sind, werden andere Übungstypen mehr betont. Oft befinden die Lieder sich in der Nähe von Textabschnitten. So kann es auch sein, dass die Lieder auf dem Textbuch des E2s stehen.

Die Spiele werden stärker in dem neuen Curriculum betont, weil, nach dem, Freude und spielerische Methode zu dem Fremdsprachenunterricht gehören. (FNBE 2014.) Dies ist leicht sichtbar, weil die Anzahl der Spiele so groß im LA2 ist. 31 von allen 80 mündlichen Übungen sind Spiele. Das ist eigentlich der größte Teil, 35% auf allen Übungen des LA2s. Dagegen im E2 gibt es nur vier Spiele, also kann es gesagt werden, dass die Entwicklung des Curriculums hier ganz leicht zu überprüfen ist. Zu Spielen gehören auch alle solche Übungen, in denen die Lernenden miteinander in Wettbewerb stehen und, beispielsweise, Wörter oder Präpositionen voneinander fragen. Zwei Beispiele (14 und 15) für Spiele werden gegeben.

(14)

Spiele mit deinem Partner/deiner Partnerin

Pelaa parisi kanssa arvauspeliä. Toinen parista valitsee Tankstelle-sivun 102 näyteikkunasta yhden asian. Sitten toinen yrittää saada asian selville

esittämällä kysymyksiä mallin mukaan. Pari vastaa joko ”Ja” tai ”Nein”.

Kysymyksiä pitää esittää niin kauan, että on varma vastauksestaan.

Ist das größer als der Pullover?

Ist das billiger als die Sonnenbrille?

Ist das ebenso klein wie die Bluse?

Kostet das mehr/weniger als die Tasche?

(Echt! 2 2008, 142)

(15)

Spielt zu zweit.

Pelaa kuvasanastopeliä parin kanssa

Heitä kahta noppaa tai kaksi kertaa yhtä noppaa. Silmäluku määrää alkukirjaimen.

Se, joka nopeimmin sanoo sillä kirjaimella alkavan maan tai kielen saksaksi saa pisteen.

Jos heität 12, sano mahdollisimman nopeasti kolme maata saksaksi.

Nopeampi saa pisteen.

Kun opettaja puhaltaa pelin poikki, enemmän pisteitä kerännyt pelaaja on voittaja.

(Licht an! 2 2020, 111)

In dieser Arbeit werden alle solche Übungen zu der Kategorie andere Übungen kategorisiert, die nicht zu anderen schon genannten Kategorien passen. Dazu kann alles Mögliche gehören. Oft übernehmen die Lernenden eine Rolle in einem Projekt, eine Produktion zusammen machen oder eine mündliche Präsentation halten. Ein großer Vorteil ist, dass diese Übungen oft Gruppenarbeiten sind. In solchen Übungen mögen die Lernenden sprechen und sie haben Lust das zu machen. Sie lernen auch in Gruppen zu arbeiten und miteinander kommunizieren. Heikkinen (2002, 58) erklärt die Wichtigkeit dieser Übungstypen und konstatiert, dass in diesen Übungen benutzte Eigenschaften nicht nur nützlich sind, sondern auch später im Berufsleben gebraucht werden. Problematisch ist, dass oft Finnisch benutzt wird, wenn Gruppenarbeiten gemacht. Es ist davon abhängig, dass die Lernenden nicht genug Deutsch können, um auf Deutsch zu unterhalten können. Nach meiner Erfahrung werden nur die fertigen Ergebnisse auf Deutsch präsentiert.

Diese Übungstypen sollen auch in Rahmen des Curriculums sinnvoll sein, weil das Curriculum und damit auch GER alles Lehren führen soll. Die Anzahl anderer Übungen ist ganz klein in beiden Lehrwerken. Es gibt nur eine Drama-Übung, die zu dieser Kategorie gehört, im E2. Im LA2 gibt es zwei in dieser Kategorie gehörende Übungen. Beispiele (16 und 17) für andere Übungen werden nächstens vorgestellt.

(16)

Plant einen Auftritt.

Suunnitelkaa 3-4 hengen ryhmässä pieni pantomiimiesitys, jossa havainnollistatte, mitä datiiviprepositiot tarkoittavat.

Sisällyttäkää esitykseenne kaikki 7 datiiviprepositiota.

Sanokaa ääneen saksankieliset prepositiot. käyttäkää muuhun havainnollistamiseen pantomiimia.

Esittäkää lopulliset esitykset muille tai videoikaa ne.

(Licht an! 2 2020, 88)

(17)

Dramatisiere

Valitse yksi nolo tilanne ja tee parisi/ryhmäsi kanssa siitä pieni näytelmä.

Apua saatte edellisestä tehtävästä, Sprechecke-osiosta sekä Zu zweit - minidialogeista. Esittäkää näytelmä koko luokalle.

Am Bahnhof

Henkilöt esim.: Ole, Justyna, ohikulkija asemalla

Im Zug

Henkilöt esim.: Ole, ohikulkija junassa, konduktööri

Im Kaufhaus

Henkilöt esim.: Ole, Justyna, myyjä, muu asiakas

Auf der Einbahnstraße

Henkilöt esim.: Ole, Justyna, Polizist, jalankulkija

Beim Armbrustschiessem

Henkilöt esim.: Ole, isä, ampumaradan hoitaja, muu ampuja

(Echt! 2 2008, 207)

8 Ergebnisse

Mit dieser Lehrwerkanalyse wollte ich die Unterschiede zwischen zwei Lehrwerken analysieren. Die Lehrwerke sind eine von den wichtigsten im Fremdsprachenunterricht benutzten Lehrmaterialien in Finnland. Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, wie viele und welche Übungen es in den analysierten Lehrwerken gibt, und ob es Unterschiede zwischen Anzahl, Themen und Übungstypen gibt. Danach wird diskutiert, ob die Übungen der analysierten Lehrwerke das Lernen der mündlichen Kommunikation steuern. Dabei handelt es sich um Lernziele, die im GER und Curriculum genannt werden. Die Analyse besteht aus drei Teilen: erst wird die Anzahl der mündlichen Übungen, dann die Anzahl der Teilnehmenden und am letzten die Anzahl der Übungstypen analysiert. Diese obengenannten qualitativen Aspekte der Übungen werden mit Hilfe der Kategorisierungen analysiert. Obwohl die Analyse darauf basiert, wie die Übungen zu den verschiedenen qualitativen Kategorien kategorisiert werden, ist die Analyse ein quantitativer Vergleich zwischen den Lehrwerken. Somit können die Unterschiede zwischen den Lehrwerken bemerkt werden. Bei der Analyse handelte es sich um einen Vergleich zwischen zwei Lehrwerken: *Licht an! 2* und *Echt! 2*.

Es gibt immer einige qualitative und quantitative Unterschiede zwischen den Lehrwerken, aber die Inhalte sollten größten Teil gleich sein. Wie schon erwähnt, basiert der Unterricht in Finnland oft auf den Erfahrungen der Lehrenden und den Lehrwerken (Luukka et al. 2008; Kara 2007, 63). Dafür lohnt es sich zu wissen, welche qualitative und quantitative Unterschiede Lehrwerke beinhalten. Damit können die passenden Lehrwerke gewählt werden. Dafür werden auch die hier analysierten Lehrwerke quantitativ und qualitativ verglichen.

Welche Unterschiede gibt es zwischen LA2 und E2? Die Unterschiede zwischen den analysierten Lehrwerken sind hauptsächlich qualitativ aber einige quantitative Unterschiede können bemerkt werden. Es ist in der Tabelle 1 (siehe Analyse-Teil dieser Arbeit) zu sehen, dass die Anzahl mündlicher Übungen größer im E2 ist. Es gibt 100 mündliche Übungen im E2, was etwa 45% auf allen Übungen ist. Im LA2 sind diese Anzahlen 82 und etwa 24%. Dies bedeutet, dass die Mündlichkeit mehr in den Übungen des E2s geübt wird. Es ist auch in der Tabelle 1 zu sehen, dass die Anzahl mündlicher Übungen als Ganzes ganz gering ist, weil nur etwa 34 auf allen Übungen Mündlichkeit üben. Somit könnte erwähnt werden, dass andere Fertigkeiten als Sprechen eine größere Bedeutung in den analysierten Lehrwerken haben. Es ist überraschend, dass die Anzahl mündlicher Übungen grösser im E2 ist, weil Mündlichkeit ein wichtiger Schwerpunkt des neuen Curriculums ist (FNBE 2014, 224-227).

Im Blickwinkel von Gesprächssituationen beinhalten die analysierten Lehrwerke einige Unterschiede. Es ist in der Tabelle 4 zu sehen, dass LA2 mehr Gruppenübungen beinhaltet. Übungstypen haben die

Gesprächssituationen beeinflusst. Die Entwicklung des Lehrplans und Lehrwerke ist hier zu sehen, weil Gruppenarbeit mehr im LA2 favorisiert wird. Dies bedeutet, dass die Lernenden mehr kommunizieren müssen um diese Übungen machen zu können. Somit lernen sie in meiner Meinung effektiver. Im Gegenteil werden die traditionelle Übungstypen und Paarübungen im E2 betont. Es ist schön zu bemerken, dass mündliche Übungen nicht allein gemacht werden, weil Anzahl allein gemachten Übungen nur 5.5% als Ganzes ist. In Kommunikation wird immer mehr als nur ein Mensch gebraucht und es ist positives, dass dieses auch in den Übungen berücksichtigt wird. Obwohl Paarübungen am häufigsten in den analysierten Lehrwerken vorkommen, ist die Richtung der Entwicklung nach meiner Meinung richtig, weil Gruppenübungen schon im LA2 die am häufigsten vorkommenden Übungen sind.

Tabelle 4: Ergebnisse der analysierten Gesprächssituationen.

	<i>Licht an! 2</i>	<i>Echt! 2</i>	Total (%)
Allein gemachten Übungen (%)	11	1	5.5
Paarübungen (%)	42.7	94	70.9
Gruppenübungen (%)	46.3	5	23.6
Total (%)	100	100	100

In der Themenanalyse werden einige Unterschiede veranschaulicht. Jede Übung wird in dem Analyseteil thematisch kategorisiert und die prozentuale Anzähle jeder Kategorie wird in der Tabelle 5 veranschaulicht. In der Tabelle 5 ist zu sehen, dass die geübten Themen ganz gleich in beiden Lehrwerken sind. Im LA2 ist die Betonung meistens an dem Wortschatz und im E2 im Lernen des authentischen Sprachgebrauchs. Phrasen und Wörter werden viel geübt, aber im Alltag zu kommunizieren und eine Sprache in den verschiedenen Situationen ohne Hilfe zu produzieren bleiben im Hintergrund. Es hängt davon ab, dass es so viele verschiedene Wörter gibt, die gelernt werden müssen. Dazu gehören mindesten alle in den Übungen gebrauchte Wörter und verschiedene thematische Wörter. Es ist auch davon abhängig, dass Wortschatz erst gebraucht wird, wenn eine Sprache benutzt werden muss. Die verschiedenen Arten und Weisen, wie eine Sprache in verschiedenen Situationen benutzt werden soll, werden nur in einzelnen Übungen geübt. Dies bedeutet, dass die Lernenden nur die Phrasen lernen aber die Benutzung und eigenes Produzieren dieser Phrasen bleiben im Hintergrund. Beispielweise sollten Höflichkeitskonventionen viel mehr geübt werden.

Tabelle 5: Ergebnisse der Analyse der Themen.

	<i>Licht an! 2</i>	<i>Echt! 2</i>
Wiederholung (%)	6.1	4
Grammatik (%)	17.1	24
Wortschatz (%)	67.1	26
Authentische Situationen (%)	6.1	42
Aussprache (%)	2.4	4
Kultur (%)	1.2	0
Total (%)	100	100

Obwohl der Anteil der mündlichen Übungen ein bisschen unterschiedlich ist, sind die Themen in den Übungen relativ ähnlich. Es ist eine wichtige Bemerkung, weil es dann konstatiert werden kann, dass die beiden analysierten Lehrwerke dieselben Themen behandeln. Dies bedeutet, dass sie auch noch aktuell sind und benutzt werden können. Die Teilbereiche der mündlichen Sprache, wie Betonung und Intonation, werden in beiden Lehrwerken relativ wenig geübt. Beispielsweise wird in nur vier Übungen des E2s geübt. Dies ist jedoch etwa 50% mehr als im LA2. Insgesamt lässt sich feststellen, dass mit den meisten Übungen Wortschatz geübt wird. Etwa 45% auf allen Übungen beschäftigen sich mit dem Wortschatz. Authentische Situationen ist eine große Kategorie. Es hängt davon ab, dass Anzahl dieser Übungen so groß im E2 ist. Dies ist überraschend, aber kann damit erklärt werden, dass die „Zu Zweit“-Übungen am Ende des Buches zu dieser Kategorie gehören. Die Variation ist nicht so groß und alle Übungen werden mit gleichen Methoden gemacht. Dies bedeutet, dass die Variation in diesen Übungen grösser im LA2 ist, weil die Methoden und Aufgabestellungen sich mehr verändern.

Wie schon erwähnt, werden die Phonetik und die aussprachlichen Aspekte der Sprache nicht so viel geübt. Aussprache, Intonation und Betonung werden nur in einigen Übungen trainiert, obwohl es um diese Eigenschaften der Sprache in der Sprechcke-Sektion des E2s geht. Die Anzahl dieser Übungen ist in beiden Lehrwerken gering. Es wird nicht in den Übungen genug betont, dass die Zielsprache nicht gleich wie die Muttersprache verwendet werden kann. Dieses Problem ist im Kontext des DaF-Unterrichts auch in anderen Ländern bekannt (siehe Adamcova 2019). Im Allgemeinen kann erwähnt werden, dass die Mehrheit der Übungen mündlich durchgeführt werden und somit bleiben die Teilbereiche des mündlichen Sprachgebrauchs im Hintergrund. Auch die verschiedenen kulturellen Sprechakte werden nicht vorgestellt. Die beiden Lehrwerke fehlen an den kulturellen Aspekten der Kommunikation im Allgemeinen, die unterschiedlich in jeder Sprache sind.

Diese obengenannten Ergebnisse können auch überraschend sein, weil, wie Adamcova (2019, 12) erzählt, Aussprache ein wesentliches Thema im mündlichen Sprachgebrauch ist, weil die Sprache „als Deutsch“ klingen soll. Deswegen sollte sie auch in den neuen Lehrwerken mehr berücksichtigt

werden. Andere Unterschiede haben mehr oder weniger mit dem Alter der Lehrwerke zu tun. Heute werden die Lehrwerke anders strukturiert und es sieht so aus, dass der Wortschatz mehr erarbeitet wird.

Wie schon erwähnt, ist ein großer Unterschied, dass es mehr authentische Situationen im E2 gibt, aber die Übungstypen dieser Übungen verändern sich nicht. Die Variation macht das Lernen effektiver, weil alle Übungen nicht gleich fühlen. Damit ist das Lernen auch angenehmer. In meiner Meinung wäre dieses Modell, in der Variation groß ist, viel besser. Es sieht so aus, dass die Lehrwerkautorinnen und Autoren sind mit mir in der Meinung. Mindestens haben sie daran gedacht und neue Lehrwerke werden so aufgebaut, dass Variation der Übungen groß ist. Trotzdem ist es überraschend, dass authentische Sprachgebrauch mehr im E2 betont wird, weil alltägliche Sprache und mit der Zielsprache in authentischen Situationen zu kommunizieren wichtige Lernziele des neuen Curriculums sind.

Es ist in der Tabelle 5 zu sehen, dass Grammatik mehr mündlich im LA2 geübt wird. Eine wichtige Rolle beim Lernen spielt auch Wiederholung. Die mechanischen Übungen mit Hilfe der großen Anteil Wiederholung helfen am meisten beim Lernen des Wortschatzes. Weil es mehr wiederholende Übungen im LA2 gibt, werden die Wörter effektiver gelernt. Die wiederholenden Übungen helfen auch daran, dass die Lernenden leichter die Sprache selbst produzieren können, weil sie schon die Ausdrücke kennen. Gleiches passiert mit Grammatik, weil oft in grammatischen Übungen die benutzten Ausdrücke schon bekannt sind. Deswegen ist LA2 qualitativ vielseitiger. Die Methodik der mündlichen Grammatik- und Wiederholungübungen des LA2s ist auch schwieriger als in anderen Übungen. Es ist davon abhängig, wie schon erwähnt, dass die gebrauchten Ausdrücke schon bekannt sind. Es ist auch gut zu erinnern, dass die Lernenden mündliche Kommunikation in den Textabschnitten und Übungen hören und Anzahl dieser größer im E2 ist. Fast alle Texte sind Dialoge, was mit dem Lernen der Phrasen, Sprechakten und Aussprache hilft. Somit ist das Lernen der mündlichen Kommunikation nicht nur von den Übungen abhängig.

Die kategorisierten Übungstypen wurden in der Tabelle 6 noch einmal sortiert. Jeder Übungstyp wird prozentual gezählt und die Ergebnisse werden in der Tabelle 6 veranschaulicht. Es gibt mehr Variation in den mündlichen Übungen im LA2, weil die Anzähle verschiedener Übungstypen ähnlicher zu sein beherrschen. Spiele ist der häufigste Aufgabentyp des LA2s. Wenn alle Übungen der beiden Lehrwerke gezählt werden, sind Spiele prozentual der häufigste Übungstyp. Die Dialogübungen und A und B -Karten sind die häufigsten Übungstypen des E2s. Es gibt auch mehr laut Lesen im E2. Dabei ist der Alter des Lehrwerks sichtbar. Motivation und Freude, die wichtig zum Lernen sind, werden in den Übungen des LA2s mehr betont, weil es so viele Spiele, und andere Gruppenübungen, gibt. Aus

diesem Blickwinkel kann es erwähnt werden, dass die Ziele des neueren Curriculums mehr im LA2 berücksichtigt werden.

Tabelle 6: Ergebnisse der Analyse der Übungstypen

	<i>Licht an! 2</i>	<i>Echt! 2</i>
Bilde Sätze –Übungen (%)	9.8	14
Übersetzungsübungen (%)	0	1
Interviews (%)	14.6	10
Erzähl mit eigenen Wörtern (%)	1.2	4
Dialoge (%)	9.8	38
A-B –Karten (%)	6.1	17
Erzähl von Bildern (%)	0	2
Laut Lesen (%)	6.1	7
Spiele (%)	40.2	4
Höre zu und wiederhole – Übungen (%)	9.8	2
Andere Übungen (%)	2.4	1
Total (%)	100	100

Die Möglichkeit zum Lernen für alle und zur Benutzung von eigenen Methoden, wie auch der Gedanke, dass eine Fremdsprache zu lernen lustig sein soll, wird im LA2 berücksichtigt. Es gibt viele Farben und Tipps, wie auch Spiele und Bilder. Die Übungstypen wechseln sich auch logisch und die Methoden und Lernstrategien verändern sich, obwohl die Übungstypen durch das ganze Buch dieselbe bleiben. Obwohl die Spiele dominieren, fühlt es sich so, dass andere Übungstypen nicht zu selten vorkommen. Dagegen im E2 sind alle Seiten grau. Alle Übungen sehen gleich aus und die Methoden verändern sich nicht so viel. Die Lernenden können nicht eigene Methode oder Strategien benutzen, weil meisten auf die Übungen mechanisch sind. Im neueren LA2 gibt es auch schwierige Übungen für die Lernenden, die mehr können, weil alle im Rahmen seines eigenen Könnens üben sollen. Diese Möglichkeit gibt es auch nicht im E2.

LA2 ist qualitativ vielseitiger, weil es mehr Variation in einzelnen Übungen gibt. Obwohl jedes Kapitel gleich ausgebaut worden ist, machen die kleine Veränderungen in den Anstellungen, Tipps und Einteilungen Unterschiede, die bedeuten, dass jede Übung neu beherrscht. Alle Aspekte werden mit vielen verschiedenen Übungstypen geübt und verschiedene Teile des Buches enthalten dieselben Übungstypen, die immer ein wenig verändert worden sind. E2 ist nicht so logisch ausgebaut und alle

Übungen einwirken gleich zu sein, und es fühlt so, dass die gleichen Übungen nur vorkommen. Auch die authentischen Dialoge am Ende des E2s sind alle ganz gleich aufgebaut, und dafür könnte es gefragt werden, warum werden 32 gebraucht.

Es ist in der Tabelle 6 zu sehen, dass die Anzahl der verschiedenen Übungstypen im E2 größer ist. Dies kann überraschend beherrschen. Meisten auf die Übungen im E2 sind solche, in denen die Lernenden nicht so viel Sprache ohne Hilfe produzieren müssen. Dagegen im LA2 sind Spiele und andere Übungen oft solche, in denen die Lernenden selbst improvisieren und Sprache produzieren müssen. Mit anderen Wörtern, wie schon erwähnt, gibt es mehr mechanisierte Übungen im E2. Mit Hilfe der mechanisierten Übungen lernen die Lernenden die wichtigsten Regeln und Phrasen. Zu kommunizieren lernen sie mit diesen Übungen nicht. Im Allgemeinen kann es erwähnt werden, weil im älteren E2 fast alle Übungen, in denen die Lernenden Sprache selbst produzieren müssen, Erzähl-Übungen und Dialoge sind, wird die eigentliche Kommunikation nicht vielseitig geübt. Dabei kann die fehlende Variation noch mehr bemerkt werden. In den Erzähl- und Dialogübungen des E2s können die Lernenden viel Hilfe und Tipps bekommen, und so lernen sie nicht effektiv die Sprache selbst zu produzieren. Interviews sind ein wichtiger Übungstyp, weil in diesen Übungen die Lernenden Sprache selbst produzieren lernen. Sie lernen auch nützliche Phrasen und Situationen, in denen sie die Sprache benutzen können. Eigentlich lernen die Lernenden zu kommunizieren. Somit, weil die Anzahl Interviews so hoch im LA2 ist, werden die Ziele des neuen Curriculums verwirklicht (FNBE 2014 225-227).

Am besten wäre, dass die Übungen sich gleichzeitig mit den besseren Sprachkenntnissen entwickeln. In beiden Lehrwerken bleiben die Übungstypen, wie auch Themen und Methoden der Übungen, gleich von Anfang bis Ende. Die Übungen und Schwierigkeit verändern sich nicht, obwohl es immer einige schwierigere Übungen in Zusammenhang mit der Wiederholung im LA2 gibt. Es kann sein, dass die kleiner Anzahl Stunde in der achten Klasse der Gemeinschaftsschule im Curriculum vom Jahr 2014 bedeutet, dass die Lernenden nicht so viel besser werden und so werden schwierigere Übungen nicht gebraucht. Im Curriculum vom Jahr 2003 wird die verschiedene Eigenschaften der Lernenden nicht so stark betont. Deswegen gibt es nicht leichtere oder schwierigere Übungen, sondern alle Übungen sind für dasselbe Niveau geeignet.

Es ist leicht zu bemerken, dass die qualitativen Aspekte zeigen, dass mündliche Kommunikation vielseitiger im LA2 geübt wird, weil es mehr Variation in Themen und Gesprächssituationen gibt. Gruppenarbeit wird sehr viel benutzt. Die mündliche Kommunikation wird mehr im LA2 betont, weil es ebenfalls mehr Variation zwischen den Inhalten und Methoden einzelner Übungen und Übungstypen gibt. Es ist interessant, dass die quantitativen Aspekte anders beweisen, weil die Anzahl

verschiedener Übungstypen und mündlichen Übungen im älteren E2 grösser ist. Dies zeigt, dass nur eine quantitative Analyse zu machen nicht reicht.

Wie schon erwähnt, gibt es, nach dieser Analyse, einige Übungstypen mehr im E2 und die Anzahl der mündlichen Übungen ist auch im E2 prozentual größer. Dafür könnte gesagt werden, dass E2 quantitativ besser ist, aber das ist nicht so einfach zu überlegen, wie schon am oben konstatiert wird. Prozentual kann es auch bemerkt werden, dass meisten auf die Übungen im E2 zu drei Kategorien gehören. So wird es überprüft, dass die Variation grösser im LA2 ist, was bedeutet, dass sich nur anhand der Anzahl der Übungstypen nicht feststellen lässt, welches Lehrwerk besser ist.

Werden die Lernziele dann berücksichtigt? Es gibt drei Niveaus im GER, die Sprachwissen, Sprachfertigkeiten und Sprachanwendung beschreiben. In dieser Arbeit ist das Niveau A2.2 relevant, weil die Lehrenden in der A2-Sprache nach achten Klassen dieses Niveau erfüllen müssen, um guten Kompetenz zu erreichen. Die Aspekte der guten Kompetenz im Kontext der mündlichen Kommunikation werden im nächsten Kapitel genannt. Es wird in diesem Kapitel beobachtet, ob die Übungen dieses steuern.

In finnischem Curriculum werden die zentralen Ziele des Lernens zu den drei Kategorien kategorisiert. In dieser Arbeit ist die dritte, S3, am wichtigsten, weil das das Produzieren der Sprache beschreibt. Diese S3-Ziele bestehen aus vier Aspekte: die entwickelnde Sprachkenntnis, Fertigkeit zu kommunizieren, Fertigkeiten Texte zu interpretieren und Texte zu produzieren (FNBE 2014, 250). Weil nur die mündlichen Übungen in dieser Arbeit beobachtet werden, wird die Fertigkeit Texte zu interpretieren nicht analysiert, weil dies mehr mit dem Hören zu tun hat. Mit der Fertigkeit zu kommunizieren wird bedeutet, dass die Lernenden sich mündlich in den alltäglichen Situationen schaffen. Dazu gehört auch, dass die Lernenden die verschiedenen einfachen Höflichkeitsphrasen kennen sollten.

Mit der Fertigkeit Texte zu produzieren, um das Niveau der guten Kompetenz zu erreichen, sollten die Lernenden über wichtigen, alltäglichen und konkreten Sachverhalten erzählen können. Die Sprache und Vokabular können einfach sein, aber Konkretheit ist wichtig. Die Lernenden sollten die zentralen Begriffe und Wörter erkennen, und die zentralen Strukturen der Sprache sollten bekannt sein. Die Aussprache sollte deutlich mit einigen Ausdrücken sein. Die Lernenden sollten also die gelernten Aspekte und Fertigkeiten im allgemein benutzen können und nicht nur mit den Ausdrücken und Sachverhalten, die sie schon wissen. (FNBE 2020, 131-135). Der Grundwortschatz und die Höflichkeitsphrasen sollten auch verwendet werden. (FNBE 2014, 224-227.) In meiner Meinung werden diese Ziele in den analysierten Lehrwerken erfüllt. Die Höflichkeitsphrasen haben nur eine kleine Rolle in beiden Lehrwerken aber andere Ziele werden viel berücksichtigt. Das eigene

Produzieren wird mehr im LA2 geübt, weil die meisten auf die Übungen des E2s mechanisiert sind. Höflichkeitsphrasen werden nicht so viel geübt, aber verschiedene Wörter und Themen werden gelernt. So lernen die Lernenden über vielen verschiedenen Sachverhalten zu erzählen.

Verschiedene Farben, Visuelle Aspekte, Bilder und Variation in den Übungen und auch in der Schwierigkeit der Übungen machen es leichter, dass alle Lernenden eine Möglichkeit zum Lernen haben. Dies ist wichtig, weil oft die Lernenden im Fremdsprachenunterricht keine Möglichkeit eigene Lernstrategien zu entwickeln oder benutzen haben. Auf diese Weise sieht die Entwicklung von Lehrwerken aus als eine gute Sache. Es ist auch ein Ziel des Unterrichts, dass die Lernenden eigene Strategien benutzen können (siehe FNBE 2014). LA2 beachtet auch, dass einige Lernenden das Audio mehr brauchen. Dafür haben alle Lernenden eine Möglichkeit dieses zu hochladen. Am wichtigsten ist, dass die Übungen vielseitig und unterschiedlich sind.

Meiner Meinung nach soll das Lernen noch im A2-Niveau Spaß machen und lustig sein. So bleiben die Lernenden motiviert. Diese Seite des Lernens wird auch im LA2 mehr berücksichtigt, weil es gefallende Übungen, wie Spiele, Bewegung und Drama, mehr als im E2 gibt. Es gibt gute Ideen und aktuelle Themen in beiden, obwohl einige Themen von E2 veraltet sind. Außerdem werden in beiden Lehrwerken Übungen angeboten, in denen die Lernenden reagieren und die Sprache spontan produzieren müssen. Dies ist wichtig, so es freut mich sehr, dass beide Lehrwerke werden so aufgebaut. Im LA2 wird dieses ein wenig mehr berücksichtigt.

Die analysierten Lehrwerke verwirklichen die Ziele des Lehrplans und damit auch GERs. Die Lernenden benutzen und üben viele Wörter. Sie lernen verschiedene Rollen, weil in anderen Übungen sie beginnen und in anderen sie erst hören. Außerdem werden Möglichkeiten über für sie selbst wichtige Themen zu sprechen angeboten. Die obengenannten Fähigkeiten werden also in den analysierten Lehrwerken berücksichtigt und die Mündlichkeit wird vielseitig geübt. Im LA2 werden die Ziele mehr berücksichtigt. Das ist vom Alter des Lehrwerks abhängig.

9 Zusammenfassung und Diskussion

In dieser Arbeit wurden mündliche Übungen in zwei deutschsprachigen Lehrwerken des A2-Niveaus untersucht. Dieses Niveau bedeutet die zweite Fremdsprache in der finnischen Gemeinschaftsschule, die die Lernenden zu studieren beginnen. Das neuere Lehrwerk LA2 wird in vielen finnischen Schulen benutzt und das ältere, E2, wird heutzutage nicht so viel benutzt, weil das auf dem älteren Curriculum basiert. Mein eigenes Interesse an diesem Thema ist durch meine eigenen Erfahrungen entstanden. Über Lehrwerke wird viel in der Lehrerbildung diskutiert. Das Lehren ist auch in Finnland von Lehrwerken abhängig. Diese zentrale Rolle der Lehrwerke in dem finnischen Bildungssystem hat die Wahl dieses Themas beeinflusst.

Das Material, die zwei Lehrwerke, werden aus dem Blickwinkel der mündlichen Sprachkenntnisse analysiert. Die Theorie besteht aus vier größeren Ganzheiten. Diese sind Wissen über der GER und Curriculum, Theorie über der Mündlichkeit sowohl als Begriff als auch als Unterrichtsziel. Die letzte Ganzheit fasst die zentralen Aspekte der Lehrwerke als Forschungsgegenstand und Unterrichtsmaterial zusammen. Die Analyse dieser Arbeit stellt die beiden analysierten Lehrwerke vor, erklärt den Prozess, mit dem die Forschungsfragen beantwortet werden. Die benutzte Methode ist eine Inhaltsanalyse, in der quantitative und qualitative Methode kombiniert wird. Mit Hilfe der Kategorisierungen werden die Unterschiede der untersuchten Lehrwerke verglichen.

Laut Kara (2007, 68) finden die Lernenden eine Sprache mündlich zu produzieren als wichtigste Ziel des Unterrichts. Die mündliche Sprache unterscheidet sich sehr von der schriftlichen. Beispielsweise beim Sprechen haben die Sprechenden wenig Zeit einen Beschluss, um die richtigen Wörter zu wählen, um die gewünschte Meldung zu sagen, zu machen. Dazu muss entschieden werden, welche Ausdrücke benutzt werden, wie die Meldung ausgesprochen wird und auch die Reaktionen der anderen Menschen sollen betrachtet werden. (Bygate 1987, 14.) Im DaF-Unterricht sollen diese Fähigkeiten geübt werden und im Finnland passiert dieses oft durch Lehrwerke. Problematisch mit den Lehrwerken ist, dass oft sie die authentische mündliche Praxis vermissen. Die Anzahl Übungen, die auf authentischen Situationen basieren, soll in den Lehrwerken groß sein, weil so die Lernenden die Sprache in authentischen Situationen benutzen lernen können. Dieser authentische Sprachgebrauch wird später im Leben gebraucht, und dafür sollte es noch mehr im Unterricht betont werden. Leider wird dieses im neueren LA2 ganz wenig geübt.

Das pragmatische Wissen sollte in den Lehrwerken besser berücksichtigt werden. In den analysierten Lehrwerken werden diese Kommunikationsmittel der deutschen Kultur und die pragmatischen Aspekte nicht genug geübt. Außerdem wird Aussprache wenig bekanntgemacht. Dies könnte eine Idee

für Entwicklung der zukünftigen Lehrwerke sein: mehr Betonung an den pragmatischen und aussprachlichen Aspekten der Zielsprache.

Die Zeit und Bewertung sind problematisch für das Lehren der Mündlichkeit. Natürlich werden die Richtlinien der Bewertung im GER gegeben, aber es ist trotzdem problematisch, weil, wie Kara stellt fest, bei der Bewertung der Lernenden die Schriftlichkeit und das Wissen von Struktur und Grammatik wichtiger als das mündliche Produzieren sind (Kara 2007, 70-79). Ich bin mit Kara in der Meinung, dass die Bewertung oft nur von der schriftlichen Seite der Sprache abhängig ist. Dies ist in meiner Meinung ein Faktor, warum es so aussieht, dass die mündliche Kommunikation zu wenig in dem finnischen Bildungssystem betrachtet wird. Die ist in den analysierten Lehrwerken sichtbar. Es kann auch passieren, dass alle Lernenden während der Stunde nicht eine Möglichkeit etwas zu sagen bekommen, weil es so viele Lernenden in der Klasse gibt. Es ist schwierig zu bewerten, wenn es keines zu bewerten gibt. Gruppen- und Paarübungen könnte eine Antwort dazu sein. Es freut mich, dass im LA2 den Lernenden viele Möglichkeiten Übungen in Gruppen zu machen angeboten werden. Die Richtung der Entwicklung beherrscht richtig zu sein.

Positives Feedback und eine Möglichkeit zum Erfolg machen das Lernen effektiver. Vielseitige Übungen versichern, dass alle Lernenden passende Übungen finden. Sie haben auch mehr Motivation, wenn die Übungen nicht nur gleich aussehen oder sind. Motivation und passende Übungen bedeuten, dass alle Lernenden positive Gefühle erleben können. Danach bekommen sie dann das positive Feedback. Aus diesem Blickwinkel ist LA2 viel besser als E2.

Es kann gesagt werden, dass die Ziele des GERs und des finnischen Curriculums sich in den analysierten Lehrwerken verwirklichen. Die Entwicklung des Lehrplans ist leicht zu sehen, wie auch die qualitativen und quantitativen Unterschiede. Die Ergebnisse dieser Arbeit beweisen, dass diese Unterschiede auch Wirkung haben. Die Variation und vielseitige Übungstypen im neueren LA2 haben mich überzeugt, wie auch die relativ großen qualitativen Unterschiede zwischen den Lehrwerken. Nicht nur die Übungen, sondern auch die im LA2 benutzte Farben, Bilder, Textabschnitte und Anweisungen bedeuten, dass im LA2 die Lernziele besser berücksichtigt werden. Die Ergebnisse meiner Arbeit zeigen auch, dass im Fremdsprachenunterricht solche Lehrwerke verwendet werden, die mündliche Fähigkeiten nicht so hoch schätzen, weil die Anzahl mündlicher Übungen gering ist. Es beherrscht so, dass neuer manchmal besser ist. Die Ergebnisse können aber nicht verallgemeinert werden, weil das Material so klein ist.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Inhalte der Lehrwerke untersucht. Ein interessantes Thema für weitere Forschung wäre, wie die Lernenden mit den analysierten Lehrwerken arbeiten. Das eigene Produzieren der Lernenden könnte auch untersucht werden. Das zu untersuchen, ob die Lehrwerke

dieses unterstützen, wäre auch eine Möglichkeit. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass die mündlichen Übungen auch nicht nur für das Üben der neuen Wörter und Strukturen wichtig sind. Es könnte auch noch untersucht werden, wie die anderen Übungstypen, etwa schriftliche Übungen, zur Einübung der mündlichen Fertigkeit, integriert werden könnten.

Quellen

Primärliteratur

(LA2) = Ackermann, M.; Hertell, H.; Pessi, P. (2020): *Licht an! 2*. Helsinki: Sanoma Pro

(E2) = Busse, C.; Kulmala, A.; Launosalo, K.; Litmanen, P.; Verkama, O. (2008): *Echt! 2*. Helsinki: Otava

Sekundärliteratur

Adamcova, L (2017): Sprechen und mündliche kommunikation im Fremdsprachenunterricht Ansätze, Forshungsfelder und Perspektive. In: *Lingua et vita*. 6, 12. 9-16

https://linguaetvita.sk/www_write/files/issues/2017/12/d_01_09az16_jkk_adamcova_122017.pdf. (2.2.2022).

Burwitz-Melzer, E.; Steininger, I (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., Schramm, K. (Hrsg.) 2016: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr. 257–261.

Bygate, M. (1987). *Speaking. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press.

Caspari, D. (2016): Grundfragen Fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, D.; Klippel, F.; Legutke, M. K.; Schramm, K. (Hrsg.) 2016: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr. 7-22.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Europarat (2020): *Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs*

<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachkenntnisse.php>. (29.12.2021).

Fiehler R.; Barden B.; Elstermann M.; Kraft B. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache*. Tübingen: Narr.

FNBE (2003): *Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3 - 9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2*. Helsinki: Opetushallitus.

FNBE (2014): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (20.3.2022).

FNBE (2020): *Perusopetuksen päättöarvioinnit kriteerit*. Helsinki: Opetushallitus

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf>. (2.1.2021).

- Funk, H. (2013): Lehrwerkforschung. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag. 364–368.
- Grißhaber, W. (1995): Zweisprachige Lehrwerke für Deutschlerner. In: Dittmar, N.; Rost-Roth, M.: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Bd. 52. Frankfurt am Main: Peter Lang. 283-302.
- Götz, D.; Günther H.; Wellman, H. (2010): *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen*. Neubearbeitung. Berlin: Langenscheidt.
- Hall, C. (2008): Diskussion über die gegenwärtige Lage der deutschen Sprache in Finnland In: Hall, C.; Seyferth, S. (Hrsg.): *Finnisch-deutsche Begegnungen in Sprache, Literatur und Kultur: Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2007*. Berlin: SAXA. 221-234.
- Harsch, C. (2006): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen*. Augsburg: Universität Augsburg. VDM Verlag.
- Heikkinen, M. (2002): *Kommunikativität und mündliche Übungen in zwei Lehrbuchserien für Deutsch der Sekundarstufe*. Pro-Gradu. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/11478/URN_NBN_fi_j%20yu-2007448.pdf?sequence=1. (22.11.2021).
- Helenius, J. (2011): *Die Krise des schulischen DaF-Unterrichts in Finnland. Bestandsaufnahme und Verbesserungsvorschläge*. Pro Gradu. Tampere: Universität Tampere.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82576/gradu05057.pdf?sequence=1>. (2.1.2021).
- Helminen, L.; Koskela, J. (2012): *Die Qual der Wahl - eine exemplarische Fallstudie zu schulischer Fremdsprachenwahl und Entscheidungsverhalten der Familien*. Pro-Gradu. Tampere: Universität Tampere.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/84146/gradu06356.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (23.12.2021).
- Hentunen, A.-I. (2003): *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajalle*. Helsinki: WSOY.
- Huneke, H.-W.; Steinig, W. (2002): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kantonen, E. (2014): Mündliche Übungen in den Lehrwerken *Einverstanden! 1-3* für Erwachsene und *Kurz und Gut! 1-8* für die gymnasiale Oberstufe. Pro-Gradu. Tampere: Universität Tampere.
<https://core.ac.uk/download/250133927.pdf>. (2.12.2021)
- Kara, H. (2000): *Zur Evaluation der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht*. Lizentiatsarbeit. Jyväskylä: Universität Jyväskylä. urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2000829627. (24.1.2021).
- Kara, H. (2007): „*Ermutige mich Deutsch zu sprechen*“: *Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen*. Jyväskylä: Universität Jyväskylä

- Kauppinen, T. (2014): „*Det pirrar inte i magen*” – Einstellungen von Deutsch- und Schwedisch lernenden finnischen Senioren zum Sprechen und zur mündlichen Sprachkompetenz. Pro Gradu. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44663/URN:NBN:fi:ju-201411143261.pdf?sequence=1>. (12.12.2021).
- Koenig, M. (2013): Lehrwerkarbeit. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag. 177-182
- Kristiansen, I. (1998): *Tehokkaita oppimisstrategioita esimerkinä kieleä*. Porvoo: WSOY.
- Lahti, L. (2014): Was heißt Mündlichkeit im DaF-Unterricht in Finnland? Die Rolle der grammatikalischen Korrektheit beim Bewerten von mündlichen Leistungen. In: Grundler, E.; Spiegel, C. (Hrsg.): *Konzeptionen des Mündlichen: wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep Verlag. 102-115.
<https://www.hepverlag.de/sites/999193.buchhandelsweb2.de/files/preview/konzeptiondesmuedlichen.pdf>. (22.12.2021).
- Liegmann, A.; Dreyer, H. (2014): Unterstützen Schulbücher individuelle Förderung? Eine Analyse am Beispiel von Leselehrwerken für Klasse 4. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 4, 2. 153-171.
https://www.researchgate.net/publication/284833833_Unterstützen_Schulbuecher_individuelle_Foerderung_Eine_Analyse_am_Beispiel_von_Leselehrwerken_fur_Klasse_4. (3.1.2021).
- Luukka, M.; Pöyhönen, S.; Huhta, A.; Taalas, P.; Tarnanen, M.; Keränen, A. (2008): *Maa ilma muuttuu - mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Maijala, M. (2004): *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Maijala, M. (2015): Plurizentrität im finnischen DaF-Unterricht. Ein Blick in Lehrpläne und DaF-Lehrwerke von den 1980er Jahren bis heute. In: Hyvärinen, I.; Richter-Vapaatalo, U.; Rostila, J. (Hrsg.): *Finnische Germanistentagung 2012. Einblicke und Aussichten*. Bd. 30. Frankfurt a. M.: Lang. 199-210.
- Maijala, M. (2016): Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht – am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I. In: Drumbl, H. C.; Kliner, G. & J. (Hrsg.): *Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Bozen: Bozen-Bolzano Universität. 129–140.
- Maijala, M.; Tammenga-Helmantel, M. (2016): Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 43, 5. 537–565.
- Mares, C. (2003): Writing a Coursebook. In: Tomlinson, B.: *Developing Materials for Language Teaching*. London: Cromwell Press. 130-140.

- Marsh, D.; Marsland, B. (1999): *Lehren und Lernen in Fremdsprachen: Ein Programm zur Einführung des fremdsprachlichen Fachunterrichts*. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Neuner, G. (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, B.; Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken: für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt. 8-21.
- Ristikankare, A. (2020): *Das DACH-Prinzip in den finnischen Lehrwerken Los Geht's 1 und Schnitzeljagd 1. Pro-Gradu*. Turku: Universität Turku.
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149827/Ristikankare_Aino_opinnayte2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (4.12.2021).
- RSGU (2004): *Rahmenpläne und Standards für den grundbildenden für den Grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus)*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rösler, D. (2013): Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, I.; Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 212–220.
- Rösler, D.; Schart, M. (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse– und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 43, 5. 485–491
- Schmale, G. (2014): Mündlichkeit im DaF-Unterricht – Begriffsbestimmung, Spezifika, Praxis. In: Grundler, E.; Spiegel, C. (Hrsg.): *Konzeptionen des Mündlichen: wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep Verlag. 86-101.
<https://www.hepverlag.de/sites/999193.buchhandelsweb2.de/files/preview/konzeptiondesmündlichen.pdf>. (21.1.2021).
- Sercu, L.; Davcheva, L. (2005): Culture in Foreign Language Teaching Materials. In: *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. 90-110.
- Thaler, E (2010): Storyline-Methode. In: Surkamp, C. (Hrsg.) 2010: *Metzler Lexikon: Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. 298– 299.
- Tomlinson, B. (2011): *Materials Development in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: University Press Cambridge.
- Tomlinson, B. (2003): *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury.
- Tuomi, J; Sarajärvi, A (2018): *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi
- Uusikylä, K; Atjonen, P. (2005): *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vogt, K. (2014): Die Bewertung mündlicher Sprachkompetenzen. In: Burwitz-Melzer, E.; Königs, F. G.; Riemer, C. (Hrsg.). *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. 232-239.

Vogt, R, (2014): Deutschunterricht empirisch: Aktuelle Ansätze der Gesprächsforschung in kritischer Perspektive. In: Grundler, E., Carmen S.: *Konzeptionen des Mündlichen: wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep Verlag. 47-65.
<https://www.hepverlag.de/sites/999193.buchhandelsweb2.de/files/preview/konzeptiondesmuedlichen.pdf>. (21.1.2022).

Anhang 1: Finnische Kurzfassung/Suomenkielinen lyhennelmä

Suulliset tehtävät oppikirjoissa *Licht an! 2* ja *Echt! 2*

Johdanto

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, kuinka paljon suullisia tehtäviä kahdessa saksan oppikirjassa on, millaisia eroja näiden välillä on, ja miten nämä tehtävät ilmentävät opetussuunnitelman oppimistavoitteita. Lähtökohtana oli, että oppikirjojen välillä olisi eroja. Oppikirjoista tutkittiin suullisten tehtävien määrää, tehtävien teemoja, tehtävätyyppejä sekä puhetilanteita. Analysoidut oppikirjat pohjautuvat kahteen eri opetussuunnitelmaan: toinen analysoiduista oppikirjoista pohjautuu vuoden 2003 opetussuunnitelmaan ja toinen vuoden 2014 opetussuunnitelmaan. Tehtäviä tutkittiin kvantitatiivisesti ja kvalitatiivisesti oppimateriaalianalyysin menetelmiä hyödyntäen.

Suullisen kielitaidon, sekä suullisten tehtävien valikoituminen tutkielman aiheeksi, perustui siihen, että uudessa opetussuunnitelmassa suullinen kielitaito on tärkeä painotuksen kohde (FNBE 2014).

Suullinen kielitaito on myös yksi niitä asioita, joita oppilaat kaikkein mieluiten haluavat oppia, ja puheen merkitys on vieraiden kielten opetuksessa tunnettu pitkään. Myös opetusharjoittelun aikana käydyt keskustelut muiden opettajien kanssa vaikuttivat aiheen valintaan. Suulliselle kielitaidolle on monta määritelmää, joita käytetään usein synonyymeinä (Kara 2007). Yleisesti suullinen kommunikaatio voidaan ymmärtää tilanteena, jossa kaksi osapuolta pääsee yhteisymmärrykseen suullisten, visuaalisten sekä kehoallisten merkkien avulla (Fiehler 2012, 26-27). Suullisessa kommunikaatiossa sanaton viestintä on aivan yhtä merkittävää kuin verbaalinenkin, jotta viesti välittyy oikein ja väärinymmärrykset saadaan korjattua (Lewandowski 1991, 56).

Tämän tutkielman aihe on tärkeä koska suullinen kielitaito on tärkeimpiä taitoja, joita vieraan kielen opetuksessa tulisi opettaa. Tätä painotetaan myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, jossa puhutaan siitä, kuinka oppilaiden tulisi selvittää suullisesti arkipäiväisistä tilanteista (FNBE 2014). Vieraiden kielten oppimisen ja opettamisen alalla suullista kielitaitoa on tutkittu melko paljon sekä Suomessa että muissa Euroopan maissa (ks. Adamcova 2019). Monikaan suullisen kielitaidon tutkimus ei kuitenkaan ole keskittynyt Suomen peruskoulun kahdeksannen luokan oppikirjoihin, joten tämä tutkielma on tarpeellinen. Kuten edellä on jo mainittu, tutkielman menetelmäksi valikoitui oppimateriaalianalyysi, koska oppikirjan merkitys on Suomessa ja ulkomailla vieraiden kielten opetuksessa merkittävä, sillä usein opettajat tukeutuvat niihin. Tämä alleviivaa oppimateriaalianalyysin tärkeyttä, sillä oppimateriaalien on säilyttävä ajankohtaisina.

Tämän työn tavoite oli selvittää vastaukset seuraaviin tutkimuskysymyksiin: kuinka paljon suullisia tehtäviä kahdessa oppikirjassa on, miten tehtävätyypit ja tehtävien teemat eroavat toisistaan, millaisia

puhetilanteita tehtävissä on, sekä lyhyesti, toteutuvatko opetussuunnitelman sekä eurooppalaisen viitekehyksen tavoitteet tehtävien avulla. Tämän lisäksi tarkoituksena oli selvittää, onko eri opetussuunnitelmiin pohjautuvien oppikirjojen välillä eroja, ja jos oli, millaisia nämä erot olivat. Analyysi oli vertaileva otos oppikirjojen välillä.

Teoreettinen viitekehys ja aiempi tutkimus

Tämän tutkielman teoriaosassa pohdittiin niin kielen oppimiseen ja opettamiseen, kuin myös oppimateriaaleihin, keskeisesti liittyviä eurooppalaista viitekehystä sekä opetussuunnitelmaa. Lisäksi käsitteitä *suullinen kielitaito* sekä *oppimateriaalit* pohdittiin useiden lähteiden avulla. Ensimmäisenä käsiteltiin suullista kielitaitoa. Pohdinta alkoi käsitteen määrittelyllä ja siirtyi tämän jälkeen luokahuoneopetukseen ja oppimistavoitteiden käsittelyyn. Eurooppalaista viitekehystä käsiteltiin kielen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Lisäksi eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitotasot, sekä suullista kielitaitoa koskevat määritelmät (Europarat 2001) tehtiin tutuiksi. Tämän työn kannalta tämä oli merkityksellistä, koska vieraan kielen opetus perustuu eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin. Lisäksi teoriassa pyrittiin tuomaan niitä eurooppalaisen viitekehyksen malleja, ja kuvauksia esiin, jotka liittyvät suulliseen kielitaitoon sekä sen arviointiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaa (jatkossa opetussuunnitelma) käsiteltiin ensin yleisesti, sitten vertailemalla kahden eri opetussuunnitelman, vuosien 2003 ja 2014, tavoitteita kielen oppimisen näkökulmasta. Myös kielivalintoja ja saksan tilannetta oppiaineena käsiteltiin. Opetussuunnitelmien vertailu perustui kokonaisuudessaan siihen, mitä opetussuunnitelmissa sanotaan vieraista kielistä, ja millaisia oppimistavoitteita opetussuunnitelmassa mainitaan. Keskiössä olivat ne opetussuunnitelman kohdat, joissa puhutaan suullisesta kielitaidosta sekä sen oppimisesta ja opettamisesta. Muutamaa kielivalintoja ja saksan tilannetta koskevaa tutkimusta käytiin myös lyhyesti läpi. Oppimateriaaleja käsiteltiin ensin määrittelemällä käsitteet, ja tämän jälkeen pohtimalla oppikirjan asemaa ja merkitystä vieraiden kielten opetukselle ja oppimiselle. Esiin tuotiin myös, millaisia asioita oppikirjat sisältävät, ja miten nämä sisällöt valikoituvat. Viimeisenä oppimateriaaleihin liittyvässä aluvuossa käsiteltiin vielä oppimateriaalianalyysin teoriaa. Tässä esiteltiin lyhyesti oppimateriaalianalyysiin liittyviä käsitteitä ja metodiikkaa sekä joitakin tutkimuksia.

Suullinen kommunikaatio (saks. *mündliche Kommunikation*) liittyy kielen oppimiseen ja opettamiseen tavoitteiden kautta. Tämän tutkielman lähtökohtina olivat eurooppalaisen viitekehyksen (saks. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*), opetussuunnitelman (saks. *Curriculum*) ja suullisen kielitaidon välinen yhteys sekä oppimateriaalien (saks. *Lehrwerke*) merkittävä rooli suomalaisessa kielenopetuksessa, minkä pitäisi näkyä myös oppikirjojen sisällöissä. Oppikirjojen tulisi peilata eurooppalaisessa viitekehyksessä sekä opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita. Myös uudemmassa opetussuunnitelmassa painotetaan hieman eri asioita suullisen kielitaidon näkökulmasta, jolloin

analysoitujen oppikirjojen välillä tulisi olla eroja. Tämän takia juuri perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (FNBE 2014) mainitut suullisen kielitaidon oppimistavoitteet, joita teoriaosassa avataan, olivat merkittävässä roolissa.

Opetussuunnitelman perusteet eivät sido kouluja, vaan koulut voivat itse vaikuttaa opetussisältöihin, joiden tule kuitenkin pohjautua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Oppikirjatekijät perustavat kirjojen tehtävät myös näihin perusteisiin. Näin ollen tehtäviä analysoidessa on hyvä tietää, mitä opetussuunnitelmassa sanotaan. Kielenkäyttö erilaisissa tilanteissa sekä erilaiset rekisterit, kuin myös sanavarasto sekä omista kiinnostuksen kohteista kertominen, ovat merkittäviä oppimistavoitteita. Samoin vieraan kielen kanssa selviäminen arkipäiväisistä tilanteista, ja erilaisten roolien oppiminen muodostavat tärkeän oppimistavoitteiden ryhmän. Vieraan kielen opiskelun tulisi myös olla motivoivaa ja ilo sekä nauru kuuluvat kielen oppitunneille. Lisäksi jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus onnistua. Analysoitujen tehtävien tulisi siis tukea kaikkia oppijoita monipuolisesti. Vieraan kielen pitäisi myös kuulostaa oikealta, ja oppilaiden tulisi osata erilaiset kulttuuriset konventiot, jotka muokkaavat kieltä. (FNBE 2014, 396-398.)

Se, että vieraan kielen tulisi kuulostaa ”oikealta” eikä vain peilata puhujan äidinkieltä, on noussut merkittäväksi myös muualla Euroopassa (ks. Adamcova 2014). Suomessa ja maailmalla suullista kielitaitoa ja oppikirjoja on tutkittu paljon. Maijala (2004, 2006) on tutkinut oppimateriaaleja monesta näkökulmasta ja oppikirjoja on analysoitu myös monissa Pro-Graduissa (ks. Leskinen 2015; Ristikankare 2020). Suullista kielitaitoa, oppimateriaaleja ja opettamista on myös tutkittu paljon (ks. Tomlinson 2003, 2011). Aiempaa tutkimustietoa tämän tutkielman aiheesta oli laajalti tarjolla. Näin ollen teoreettinen viitekehys oli helppo muodostaa. Laaja teoreettinen lähdeaineisto auttoi myös rajaamaan tutkimuskysymykset.

Aineisto ja menetelmä

Tutkielman aineisto koostui kahdesta yhä käytössä olevasta saksan oppikirjasta, jotka on tarkoitettu Suomen peruskoulun kahdeksannelle luokalle. Kirjat ovat eri kustantajilta, ja pohjautuvat kahteen eri opetussuunnitelmaan vuosilta 2003 ja 2014. Tämä oli analyysin kannalta hyödyllistä, sillä tutkimuksen kohteena olevat suullisten tehtävien erot eri opetussuunnitelmiin pohjautuvissa oppikirjoissa tulevat todennäköisemmin selkeämmin esiin, kun kirjat ovat eri kustantajilta. Näin vertailu oli hedelmällisempää. *Licht an! 2* (Ackermann/Hertell/Pessi) kustantamo Sanoma Prota on ilmestynyt vuonna 2020, ja perustuu vuoden 2014 opetussuunnitelmaan. *Echt! 2* (Busse/Kulmala/Launosalo/Litmanen/Verkama) on ilmestynyt kustantamo Otavalta 2008, ja perustuu vuoden 2003 opetussuunnitelmaan. Molemmat oppikirjat ovat A-kielen oppikirjoja. Teoksista käytetään jatkossa myös lyhenteitä LA2 ja E2.

LA2 on oppikirjana sellainen, jossa yhdistyvät sekä tekstit että tehtävät. E2 on vanhempi oppikirja, jossa on eroteltu erikseen tekstikirja ja työkirja. Tehtävien lisäksi tehtäväkirjasta löytyy kielioppi. LA2 on jaettu 6 osuuteen (saks. *Lektion*), joista ensimmäinen ei sisällä lainkaan tekstikappaleita. Se on tarkoitettu aiemmin opittujen asioiden kertaamiseen. Loput viisi osuutta sisältävät tekstikappaleen, lämmittelytehtäviä, kappaleen sisältöihin liittyviä tehtäviä, kieliopin sekä kielioppitehtäviä ja kertaavia lisätehtäviä. Kirjan takaa löytyvät myös minikielioppi sekä aakkoselliset sanastot suomeksi ja saksaksi. E2 on jaettu neljään kappaleeseen (saks. *Einheit*), joista jokainen koostuu kahdesta-neljästä tekstikappaleesta. Tekstikirjaa ei huomioitu analyysissä, joten materiaali perustui vain E2 työkirjaan. Tämä on rakennettu samojen kappaleiden ja tekstikatkelmien mukaan kuin tekstikirja. Lisäksi kielioppiteoria sekä kielioppitehtävät löytyvät työkirjasta. Lopussa on vielä ääntämiseen liittyviä tehtäviä ja kommunikaatioharjoituksia.

Tämän tutkielman analyysissä huomioitiin kaikki tehtävät, joissa oppijat käyttävät saksaa. Ei ollut väliä, kuinka paljon saksaa tehtävässä tuli puhua, vaan yksikin sana tai prepositio riitti. Tehtävien piti kuitenkin olla sellaisia, että kaikki oppijat käyttivät kieltä suullisesti, jolloin useat peleiksi luokitellut tehtävät LA2-kirjasta jäivät analyysin ulkopuolelle. Analyysin ulkopuolelle jäivät myös kaikki tehtävät, joissa ei erikseen sanottu, että oppilaiden tulee puhua. Tilanteissa, joissa kieltä ei määritelty tehtävänannossa tai ohjeissa, tehtiin oletus, että oppijat käyttivät tehtävässä saksaa. Tärkeä huomio on myös, että jos tehtävä koostui useammasta kohdasta, joista yksi tai useampi oli suullinen, luokiteltiin tehtävä silti vain yhdeksi suulliseksi tehtäväksi analyysissä.

Analyysin ulkopuolelle jäi, kuten edellä kävi ilmi, E2 tekstikirja sekä kaikki muut lisä- ja opettajan materiaalit. Uudempi LA2-oppikirja tarjoaa myös ison määrän sähköistä materiaalia ja tehtäviä opiskelun tueksi, mutta myös nämä kaikki jätettiin analyysin ulkopuolelle. Tämä on perusteltua, koska ei voitu tietää käyttävätkö oppilaat omia lisämateriaalejaan, tai käyttävätkö opettajat lisämateriaaleja opettamiseen. Näin ollen aineisto oli myös selkeämpi ja rajatumpi, sillä on selkeintä analysoida paperikirjaa, joka on kokonaisuudessaan oppilaiden käytössä. On toki selvää, että analyysin ulkopuolelle jäävät oppikirjojen sisällöt ja ominaisuudet todennäköisesti täydentävät oppikirjoja sekä analyysin tulosten esille tuomia puutteita. Näin yleispäteviä päätelmiä ei voi täysin tehdä vain tämän tutkielman materiaalin pohjalta. Aineisto on myös kokonaisuudessaan todella pieni ja rajattu, joten yleistettävien tulosten saamiseksi aihetta pitäisi tutkia enemmän.

Tutkimuksen menetelmänä oli sisältöanalyysi, jossa yhdisteltiin laadullisia ja määrällisiä keinoja. Kyseistä menetelmää kutsutaan oppikirjatutkimuksissa usein laadulliseksi sisältöanalyysiksi (Maijala 2004, 48–50). Laadullisen sisältöanalyysiin ja aineiston kategorisointiin liittyivät tässä tutkielmassa tehtävien tyypit, teemat ja kielenkäyttötilanteet. Analyysissä oli kyse tehtävien ominaisuuksista ja määristä. Analyysin määrällisessä osuudessa laskettiin oppikirjojen suullisten tehtävien osuus koko

kirjan tehtävistä ja määrät eri kategorioissa. Laadullisessa osuudessa tehtävät kategorioitiin niiden ominaisuuksien mukaan eri kategorioihin. Näitä vertailtiin oppikirjojen välillä. Kategorisointi on usein menetelmänä yhdistelmä induktiivista ja deduktiivista. Puhetilanteiden analyysissä kategorioita muodostui kolme sen mukaan, montako henkilöä tehtävää tekee. Tehtävien teemoilla puolestaan tarkoitettiin niitä asioita, joita tehtävässä harjoitellaan, ja joita olisi tarkoitus oppia. Näitä kategorioita oli yhteensä seitsemän. Tehtävätyyppien analyysi perustui siihen, mitä tehtävissä kuuluu tehdä. Tehtävänannoilla ja ohjeilla oli tässä kohtaa analyysiä iso merkitys. Tehtävätyyppien analyysissä erilaisia kategorioita muodostettiin 11.

Kun suulliset tehtävät oli luokiteltu, kategorisoitiin kaikki nämä jokaisessa vaiheessa yhteen kategoriaan. Jos tehtävä olisi sopinut useaan kategoriaan, tehtiin valinta sen mukaan, missä osassa tehtävää käytettiin eniten saksaa. Kun aineisto oli kategorisoitu, laskettiin jokaisen kategorian määrät ja sijoitettiin taulukkoon. Tämän jälkeen taulukkojen lukuja vertailtiin keskenään. Sekä määrät että prosenttiosuudet selvitettiin.

Tärkeimmät tulokset

Tämän tutkielman tärkeimmät tulokset liittyivät oppikirjojen suullisten tehtävien määrään, tehtävätyyppeihin ja teemoihin. Tärkeimpänä tuloksena löytyi eroja oppikirjojen välillä. Suullisia tehtäviä oli oppikirjoissa verrattain vähän. LA2 sisältää 82 suullista tehtävää, eli 24.3% kaikista kirjan tehtävistä on suullisia. E2 sisältää 100 suullista tehtävää, eli 44.6% kaikista tehtävistä on suullisia. Suullisia tehtäviä on yhteensä molempien oppikirjojen tehtävistä 32.4%. Määrään pienuus voi johtua siitä, että suullista kielitaitoa opitaan oppikirjojen teksteistä, muista tehtävistä ja varsinkin kuunteluista. Usein opetus koulussa painottuu myös kirjallisiin taitoihin, joten näitä yleisesti painotetaan usein opetuksessa enemmän. Hieman yllättäen suullisten tehtävien määrä oli suurempi vanhemmassa E2:ssa, jossa lähes puolet tehtävistä sisälsi jonkin suullisen suullisen osuuden.

Tehtävien teemoja analysoitaessa pystyi huomaamaan eroja kirjojen välillä. LA2:ssa suurin osa tehtävistä liittyi uusien sanojen opetteluun. Sanastotehtäviä on paljon erilaisia, ja myös erilaisia sanastoja on jokaisen osuuden yhteydessä paljon. Kaksi seuraavaksi yleisintä teemaa LA2:ssa olivat kertaus ja kielioppi. Kielioppitehtävien iso määrä on yllättävä, sillä kielioppi liittyy enemmän kielen rakenteeseen, jota painotettiin enemmän vanhemmassa opetussuunnitelmassa (FNBE 2003). Kertaus on hyvä tapa suullisten taitojen opetteluun, koska sanasto on usein tuttua. E2:ssa yleisimmät teemat olivat autenttiset tilanteet, sanasto ja ääntäminen. Ääntämisen määrään vaikutti kirjasta löytyvä ääntämistä tukeva ”Sprechecke”-osuus. Autenttisten tilanteiden iso määrä E2:ssa ja pieni määrä LA2:ssa oli yllättävä, koska uudemmassa opetussuunnitelmassa painotetaan enemmän kielenkäyttöä arkisissa tilanteissa (FNBE 2014). Ääntämiseenkin ollaan keskitytty uudessa opetussuunnitelmassa, ja

muuallakin Euroopassa (ks. FNBE 2014; Adamcova 2019), joten on yllättävää, että sitäkään ei uudemmassa LA2:ssa paljon harjoiteta.

Sanasto oli selkeä iso tema tehtävissä, sillä pelkästään 67.1% LA2:n tehtävistä harjoittaa sanastoa. Sanaston tärkeä asema oppimistavoitteena on helppo ymmärtää, koska sanat on osattava ennen kuin voi käyttää kieltä missään muodossa. Analysoiduissa oppikirjoissa kulttuuria ei harjoiteta suullisesti juuri ollenkaan, vaikka kulttuurisilla asioilla on merkitystä. Vierasta kieltä ei voi puhua kuin äidinkieltä eikä vieraan kielen kuulu peilata äidinkieltä. (Adamcova 2019, 8.) Tätä asiaa ei analysoiduissa kirjoissa tuoda esille ollenkaan. Myöskään tähän liittyviä vinkkejä tai neuvoja ei oikeastaan annettu yhdenkään tehtävän yhteydessä. Teemojen analyysin yhteydessä kävi myös ilmi, että iso osa oppikirjojen tehtävistä on vain suullisesti tehtyjä, eivätkä nämä harjoiteta laisinkaan suulliseen kielitaitoon kuuluvia kielen osa-alueita, kuten ääntämistä, painotusta ja intonaatiota. Näin ollen voitiin todeta, että isossa osassa tehtäviä tarkoitus on jokin muu kuin suullisen kielitaidon oppiminen tai parantaminen.

Puhetilanteita analysoitaessa pystyi huomaamaan kehityksen oppikirjojen välillä. Uudempi LA2 suosi ryhmätehtäviä, jotka taas olivat todella harvinaisia E2:ssa. Parityöt olivat yleisin puhetilanne E2:ssa. Tämä selittyy varmasti oppikirjan iällä, sillä tehtävätyypeillä on valtava merkitys puhetilanteeseen, ja monet tehtävätyypit, joita vanhempi E2 suosii, ovat sellaisia, jotka voidaan tehdä vain pareittain, tai ainakin ne toimivat näin parhaiten. Tällaisia tehtävätyyppejä ovat esimerkiksi A-B –kortit sekä dialogit. Tehtävätyypit näkyvät toki myös LA2:n puhetilanteissa, sillä LA2:ssa suositut tehtävätyypit, kuten pelit, ovat ryhmässä tehtäviä. Tämä liittyy myös siihen, että ilo, nauru sekä yhdessä tekeminen ja spontaani kielenkäyttö liittyvät uudemman opetussuunnitelman painotuksiin (FNBE 2014), ja esimerkiksi pelit tarjoavat näitä kaikkia. Näin opetussuunnitelman kehitys ja erot oppikirjojen välillä näkyivät hyvin selkeästi analyysin tässä osassa. Voitiin myös todeta, että opetussuunnitelman tavoitteet täyttyivät uudemman LA2:n kohdalla melko hyvin.

Tehtävätyyppien analyysi perustui pitkälti niihin kategorisointeihin, joita Meeri Leskinen (2015) on käyttänyt omassa Pro Gradu –tutkielmassaan. Joitakin hänen nimeämistään kategorioista ei käytetty, ja osa hänen nimeämistään kategorioista yhdistettiin, sillä nämä eivät sopineet tämän työn materiaaliin. Koska analyysin materiaali koostui vain suullisista tehtävistä, kirjoittaminen rajattiin pois. Tehtävätyyppejä oli analyysissä 11 erilaista, joista LA2 sisälsi vain yhdeksän. Tämä oli yllättävää, sillä tässä suhteessa E2 oli monipuolisempi.

Kirjojen kehitys näkyy tehtävätyyppien analyysissä. Vaikka erilaisia tehtävätyyppejä oli kaksi vähemmän LA2:ssa, olivat tehtävät jakaantuneet hieman tasaisemmin, vaikka yksi tehtävätyyppi dominoikin vahvasti. LA2:ssa on myös käytetty enemmän erilaisia värejä ja muita visuaalisia keinoja,

kuten erilaista asettelua, kuin E2:ssa, jolloin tehtävät tuntuvat erilaisilta, vaikka tehtävätyypit pysyvätkin samoina. Näin LA2 tuntuu myös monipuolisemmalta. Yleisin tehtävätyyppi LA2:ssa oli *pelit*. Tämä selittyy opetussuunnitelman tavoitteilla, joita jo edellä kuvasin. Näiden mukaan opiskelun kuuluu tuottaa iloa, ja tehtävien tulee olla monipuolisia, jotta kaikilla on mahdollisuus oppimiseen (FNBE 2014). Pelit tarjoavat näiden lisäksi myös spontaania keskustelua. E2:ssa pelejä ei ole juuri ollenkaan. Sen sijaan *dialogit* oli yleisin tehtävätyyppi. Tämä on yllättävää, koska dialogit koskevat usein autenttisia tilanteita sekä arkipäivän kielenkäyttöä, joilla on uudemmassa opetussuunnitelmassa isompi rooli. Tämä tulos selittyy ”Zu Zweit” –harjoituksilla, joita E2:ssa on lopussa monta sivua. Nämä ovat kaikki dialogeja, jotka liittyvät johonkin arkipäiväiseen tilanteeseen.

Dialogi oli yhteensä molemmat oppikirjat huomioiden yleisin tehtävätyyppi ja toiseksi yleisin oli *pelit*. Perinteisemmät *haastattelut* sekä *A-B –kortit* olivat seuraavaksi yleisimpiä tehtävätyyppejä. Suuria eroja *pelien* ja *dialogien* määrien lisäksi ei oppikirjojen välillä oikeastaan ollut. Tämä on huojentava tulos, sillä se osoittaa, että molemmat oppikirjat sisältävät suunnilleen samanlaisia tehtäviä, joissa harjoitetaan suurin piirtein samoja asioita. Näin, vaikka selvästi uudistunut opetussuunnitelma näkyy uudemmassa LA2:ssa, voi E2 yhä olla käytössä, sillä molemmista näkyvät opetussuunnitelman ja eurooppalaisen viitekehyksen tavoitteet. Koko kirjan rakenne väreineen, elektronisine ominaisuuksineen sekä vaihtelevine ohjeineen ja tehtävätyypeineen tuntuu kaikin puolin uudemmalta ja miellyttävämmältä kuin E2, jonka värityömyys ja samanlaisuus tehtävästä ja sivusta toiseen tekevät siitä todella puuduttavan oloisen. Vaihtelua ja monipuolisuutta ei juurikaan havaitse ja kirja etenee hyvin ennalta-arvattavasti eteenpäin.

Pohdinta ja loppusanat

Tässä tutkielmassa vertailtiin kahden saksan kielen oppikirjan suullisia tehtäviä. Aihe valikoitui kirjoittajan kiinnostuksen perusteella, sillä oppikirjoista oli keskusteltu paljon opetusharjoittelun aikana. Monissa keskusteluissa oli myös ollut esillä, kuinka oppikirjat eivät tue suullisen kielitaidon opetusta. Tämä on huolestuttavaa, koska opetus perustuu Suomessa usein oppikirjoihin. Materiaaliksi valikoitui kaksi oppikirjaa, jotka pohjautuivat eri opetussuunnitelmiin. Näin tuloksia saatiin helposti vertailtua.

Suulliseen kielitaitoon liittyy paljon erilaisia osataitoja ja ominaisuuksia, jotka oppijoiden tulisi hallita. Tällaisia ovat ainakin korjausten tekeminen nopeasti, oikeiden sanojen valinta, oikean rekisterin valinta sekä kyky seurata keskustelukumppanin reaktioita (Bygate 1987, 14). Oppijoiden mielestä suullinen kielitaito on usein myös tärkein opittava taito vieraassa kielessä (Kara 2007, 68). Oppikirjojen pitäisi pystyä tukemaan kaikkien edellä mainittujen taitojen opettelua. Lisäksi, koska suullisen kielitaidon opettamisen, ja näin myös oppikirjojen, tulisi pohjautua eurooppalaisen viitekehyksen ja opetussuunnitelman tavoitteisiin, tulisi näiden näkyä oppikirjoista. Myös uudistuneen

opetussuunnitelman tulisi näkyä oppikirjoissa. Näin ollen oli oletettavissa, että oppikirjojen välillä olisi eroja. Kaikesta tästä voi huomata, että oppikirjoilta vaaditaan paljon, ja siksi oppikirja-analyysi on tärkeää, jotta oppikirjat pysyvät laadukkaina ja ajankohtaisina.

Opetuksessa suullisen kielen arviointi tuottaa ongelmia, vaikka eurooppalainen viitekehys tarjoaakin siihen yhtenäiset malit ja lähtökohdat koko Euroopassa (Europarat 2001). Viitekehys tarjoaa raamit, mitä asioita tulisi opettaa. Kielioppia ja kirjoitettua kieltä painotetaan kouluissa kuitenkin suullista kielitaitoa enemmän, mikä hankaloittaa arviointia ja opetusta entisestään (Kara 2007, 70-79). Tämä on myös varmasti yksi syy, miksi suullisen kielitaidon opetus jää oppikirjoissakin taka-alalle. Erityisesti taka-alalle jäävät vieraan kielen pragmaattinen sekä foneettinen puoli. Merkityksiä, rekistereitä, sanojen sopivuutta sekä erilaisten sanojen erilaisia käyttöyhteyksiä ei juurikaan oppikirjoissa opeteta. Myöskään ääntämiseen liittyviä asioita, tai vieraan kielen ja äidinkielen ääntämiseen liittyviä eroja, ei tuoda oppikirjoissa esille. Nämä asiat näkyvät myös analysoiduissa oppikirjoissa, sillä tehtävistä vain muutamalla on mitään tekemistä ääntämisen kanssa. Tämä on iso puute oppikirjoissa, joka selittynee sillä, että painotus on siirtynyt kommunikaatioon ja kielenkäyttöön, jolloin sanastolla on isompi merkitys. Ääntämistä myös kuullaan tekstikappaleissa ja kuuntelutehtävissä.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että oppikirjojen välillä on eroja. Näin ollen pystytään jossain määrin osoittamaan, että muuttunut opetussuunnitelma on muuttanut myös oppikirjoja, mikä on positiivinen tulos. Sisällöt ja tehtävätyypit ovat pysyneet suhteellisen samoina, mutta nämä ovat monipuolistuneet reilusti uudemmassa kirjassa. Uusi kirja on monin muinkin tavoin monipuolisempi, mutta silti on positiivinen tulos, että vanhempaakin E2:a voisi vielä hyvin käyttää, sillä opetettavat sisällöt ovat, kuten edellä ilmaistiin, lähes samoja. Silti kehitys on kuitenkin tehnyt tehtävänsä, ja uudet mallit, ideat sekä värit tekevät LA2:sta uudemman ja miellyttävämmän tuntuisen.

Kielenkäyttöä luokassa, kuin myös oppikirjojen käyttöä opetuksessa, voisi tutkia lisää. Myös suullisen kielitaidon opetusta ilman oppikirjoja, tai muin menetelmin, voisi tutkia. Lisäksi oppijoiden ajatuksia opetuskäytännöistä ja oppikirjoista pitäisi tutkia, koska näin saataisiin tärkeää tietoa oppikirjojen kehitykseen. Se, kuinka hyvin oppikirjat oikeasti tukevat oppilaita ja ilmentävät niille annettuja tavoitteita, olisi myös tutkimuskohteena mielenkiintoinen. Selvää on, että oppikirjojen tutkimista suullisen kielitaidon näkökulmasta tulee jatkaa, sillä kehitettävää on vielä. Tutkimalla oppikirjoja, voidaan myös saada selville, mitä oppijat niiden avulla oikeasti oppivat ja näin voidaan tehdä johtopäätöksiä, onko opetusta tai sisältöjä syytä muuttaa. Voikin todeta, että valitsemastani aiheesta voisi tehdä monenlaista jatkotutkimusta.