TURUN YLIOPISTO

Wortschatzübungen in den finnischen DaF-Anfangslehrwerken *Schnitzeljagd 1* und *Los geht's 1*

Rebekka Sauramäki

Masterarbeit

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, Deutsche Sprache
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften
Humanistische Fakultät
Universität Turku

November 2025

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck Service.

Masterarbeit

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, Deutsche Sprache
Rebekka Sauramäki
Wortschatzübungen in den finnischen DaF-Anfangslehrwerken *Schnitzeljagd 1* und *Los geht's 1*
Seitenanzahl: Masterarbeit 53 S., Anhang 9 S.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Lernen des Wortschatzes, einem wesentlichen Teil der Fremdsprachenkompetenz, in Anfangslehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (DaF). Die Arbeit setzte sich zum Ziel, zu untersuchen, welche Wortschatzübungstypen als allgemein zu betrachten sind und ob der Wortschatz in den Übungen rezeptiv oder produktiv gelernt wird. Die analysierten Lehrwerke waren zwei finnische Anfangslehrwerke: *Schnitzeljagd 1* und *Los geht's 1*.

Die Kategorisierung der Wortschatzübungstypen basierte auf einem induktiv-deduktiven Ansatz. Als Methode wurde eine qualitative Inhaltsanalyse der Lehrwerke angewendet. Im Rahmen der Analyse wurden Wortschatzübungen von anderen Übungen differenziert. Bei der Analyse der jeweiligen Wortschatzübung wurden der Übungstyp, die Rezeptivität bzw. Produktivität sowie der Themenbereich näher untersucht.

Die vorausgehenden Analysen haben ergeben, dass in *Schnitzeljagd 1* am häufigsten Lückentexte, schriftliche Übungen sowie kommunikative mündliche Übungen angeboten werden. In *Los geht's 1* finden sich am häufigsten kommunikative mündliche Übungen, Übersetzungsübungen sowie Lückentexte. Die Rezeptivität von Wortschatzübungen ist in beiden Lehrwerken umfassend. In *Schnitzeljagd 1* wurden 71 % der Wortschatzübungen als produktiv klassifiziert und in *Los geht's* 67 %.

Es konnte ein Zusammenhang zwischen der Rezeptivität und den häufigsten Wortschatzübungen festgestellt werden. Letztere basieren in hohem Maße auf rezeptiven Übungen. Die am häufigsten vertretenen Wortschatzübungen berücksichtigen die Aspekte der Kommunikativität des Fremdsprachenlernens. Die kognitiven Aspekte des Wortschatzerwerbs, wie die Bildung von Assoziationsnetzten, sind auch bei den häufigsten Wortschatzübungen zu sehen.

Genauer zu untersuchen wäre noch, ob die Fortsetzungen der untersuchten Lehrwerke eine ähnliche Verteilung der Häufigkeit von Wortschatzübungen aufweisen. Interessant wäre auch eine Untersuchung darüber, wie stark der Produktivität in den Fortsetzungen betont wird und ob diese Betonung gleichbleibend, verstärkt oder abgeschwächt ist.

Schlagwörter: Fremdsprachenkompetenz, Lehrwerkanalyse, Wortschatzerwerb, Wortschatzübungen

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 5

2 Wortschatz im Fremdsprachenerwerb: Definition, Rolle und Lernprozesse 7

2.1 Definition des Wortschatzes 7

2.2 Wortschatzerwerb im DaF-Unterricht 7

2.3 Wortschatzkenntnis 9

2.3.1 Rezeptive Sprachkompetenz 11

2.3.2 Produktive Sprachkompetenz 12

3 Rolle der Lehrwerke im DaF-Unterricht 14

3.1 Zentrale Stellung der DaF-Lehrwerke 14

3.2 Vielsichtigkeit der DaF-Lehrwerke 14

3.3 Lehrwerkforschung im DaF-Bereich 16

3.4 Übungen in DaF-Lehrwerken 17

4 Wortschatz in DaF-Lehrwerken 19

4.1 Wortschatzvermittlung in DaF-Lehrwerken 19

4.2 Kategorisierungen von Lehrwerkübungen 21

5 Leitlinien des finnischen DaF-Unterrichts 23

6 Material und Methode 27

6.1 Methoden der Lehrwerkanalyse 27

6.2 Die untersuchten Lehrwerke 28

6.3 Methodisches Vorgehen 30

7 Analyseergebnisse 33

7.1 Wortschatzübungen in den Lehrwerken 33

7.2 Rezeptive und produktive Wortschatzübungen in den Lehrwerken 39

8 Zusammenfassung und Diskussion 45

Literaturverzeichnis 50

Anhang 54

1 Einleitung

Wörter sind zweifellos die Bausteine der Sprache. Der Wortschatz ist für die Verwendung von Sprache, sowohl beim Sprechen und Schreiben als auch beim Hören und Lesen, von zentraler Bedeutung. Wörter sind kulturell geformte Werkzeuge zum Denken und Formulieren, die gemeinsam eingesetzt werden, um kommunikative Aufgaben zu erfüllen (Kurtz 2016, 447; Kühn 2013, 157). Es ließ sich erkennen, dass der Schlüssel zum erfolgreichen Erwerb und zur Verwendung einer Fremdsprache im Erlernen des Wortschatzes liegt. Es kann festgestellt werden, dass Wortschatzkenntnisse keinen Eigenwert darstellen, sondern einem dienenden Zweck dienen. Gemäß dieser Denkweise werden Wortschatzkenntnisse erst dann bedeutsam betrachtet, wenn sie als eines der vermeintlichen sprachlichen Mittel zur Kommunikation beisteuern. (Neveling 2016, 116)

Der Wortschatz stellt im Bereich des Deutschen als Fremdsprache (DaF) bis zu einem gewissen Grad ein erforschtes Forschungsthema dar. Im DaF-Bereich sind beispielsweise die Wortschatzarbeit und die mentalen Lexika seit längerer Zeit wesentliche Aspekte (vgl. Kühn 2013, 155; Neveling 2016, 116-117). Empirische Forschung zum Wortschatz im DaF-Unterricht sowie in Lehrmaterialien ist hingegen unzureichend. Im Vergleich zur Grammatikforschung wurde dem Wortschatz in der DaF-Forschung bislang weniger Aufmerksamkeit gewidmet. (Breindl 2021, 113-114) In bereits vorhandenen Studien wurden beispielsweise der Lernwortschatz in einem Anfängerlehrbuch untersucht (vgl. Bauer/Doetjes 2023) und die Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von DaF-Lernenden analysiert (vgl. Targońska, 2014).

Die Entscheidung, sich in der vorliegenden Masterarbeit mit Lehrwerken für den Anfangsunterricht in den Klassen 3 bis 5 der neunjährigen finnischen Gesamtschule zu beschäftigen, liegt neben dem persönlichen Interesse der Forscherin auch darin, dass diese Lehrwerke in finnischen Masterarbeiten bislang nur marginale Beachtung gefunden haben.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, auf welche Weise der relevante Teil der Fremdsprachenkompetenz, der Wortschatz, zu Beginn des Deutschlernens durch Lehrwerke erworben wird. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, auf welche Art und Weise der Wortschatz mit Übungen in finnischen DaF-Anfangslehrwerken vermittelt wird. Die rezeptive (Verständnis) und die produktive (aktive Nutzung) Vermittlung werden ebenso beobachtet. Die vorliegende Masterarbeit geht den folgenden Fragen nach:

1. Was sind die häufigsten Wortschatzübungstypen in zwei finnischen DaF-Lehrwerken?

2. Wie wird der Wortschatz durch Übungen in zwei finnischen DaF-Lehrwerken vermittelt? Werden die Wörter durch Übungen rezeptiv oder produktiv gelernt?

Den theoretischen Rahmen für die vorliegende Masterarbeit bilden die Grundlagen der Wortschatzforschung. Zu den gehören die Mechanismen des Wortschatzerwerbs sowie die Differenzierung zwischen rezeptiver und produktiver Wortschatzkenntnis. Darüber hinaus werden ebenfalls die DaF-Lehrwerke sowie deren Inhalte und Analyse betrachtet. Auch einige Leitlinien des finnischen Sprachunterrichts werden berücksichtigt. Es ist vielleicht in die Richtung zu denken, dass die vorliegenden theoretischen Ansichten, etwa zum Wortschatzerwerb, zu DaF-Lehrwerken sowie zu Leitlinien des Unterrichts, einen Einfluss darauf haben, wie das Wortschatzlernen im Unterricht und in Lehrwerken erfolgen kann.

Nach dem Theorieteil erfolgt der Material- und Methodenteil. Die vorliegende Arbeit stützt sich auf zwei finnische DaF-Lehrwerke. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Beantwortung der Forschungsfragen mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrwerke. Die Materialanalyse erfolgt im Analyseteil. Abschließend werden die wesentlichen Ergebnisse präsentiert und darüber reflektiert, inwieweit diese mit früheren Forschungsergebnissen sowie den Leitlinien des finnischen Fremdsprachenunterrichts übereinstimmen. Des Weiteren werden die methodischen Einschränkungen der Studie sowie Perspektiven für weitere Forschungen erörtert.

2 Wortschatz im Fremdsprachenerwerb: Definition, Rolle und Lernprozesse

2.1 Definition des Wortschatzes

Traditionell wird der Wortschatz nur in Form einzelnen Wörtern betrachtet (Kremmel/Pellicer-Sánchez 2020, 212). Die Definition des Wortschatzes wird heute als umfangreicheres Konstrukt verstanden. Neuerdings wird allgemein davon ausgegangen, dass der Wortschatz auch Sätzen mit mehreren Teilen, wie formelhafte Sequenzen (*Guten Tag*) und Chunks (*Hunger haben*), enthalten kann (Kremmel/Pellicer-Sánchez 2020, 212: Neveling 2016, 117). Der Grund dafür ist, dass diese Einheiten selbst unterschiedliche Bedeutungen haben (Kremmel/Pellicer-Sánchez 2020, 212). Laut Koeppel (2016, 117) umfasst der Begriff „Wortschatz“ oft Inhaltswörter wie Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien, aber grammatische Wörter wie Artikel, Pronomen und Partikel sind häufig nicht enthalten.

Wortschatz kann als die Gesamtzahl der Wörter und Wortverbindungen einer Sprache oder eines Sprachbenutzers zu einem bestimmten Zeitpunkt definiert werden. Es wird jedoch das Problem aufgeworfen, dass es unklar ist, inwieweit beziehungsweise in welchem Umfang Komposita, Ableitungen, die fachsprachliche, sondersprachliche, regionale Lexika, spontansprachliche Ausdrücke sowie Interferenzen und Entlehnungen berücksichtigt werden. Dieses Problem zeigt sich zum Beispiel darin, dass verschiedene Wörterbücher eine sehr unterschiedliche Anzahl von Wörtern enthalten. Die Tatsache, dass der Wortschatzumgang quantitativ, beispielsweise mit Wörterbüchern, erfasst werden kann, verstärkt die Vorstellung, dass Wortschatz etwas ist, das in erster Linie quantitativ definiert und gelernt werden kann. Auch der Grundwortschatz wird noch als unterscheidbare und beherrschbare Lernmenge erkannt. (Kühn 2013, 153-153).

2.2 Wortschatzerwerb im DaF-Unterricht

Wortschatzarbeit wird im DaF-Bereich bereits lange Rechnung getragen (Kühn 2013, 155). Im Unterschied zu den Ausführungen bei Kühn (ibid.), wird in der Arbeit von Mäntylä et al (2024, 84) behauptet, dass der Erwerb des Wortschatzes in der Fremdsprache durch junge Lernende ein wenig erforschtes Thema ist. Es kann festgestellt werden, dass das Erwerben des Wortschatzes in der fremden Sprache unterschiedliche Aspekte umfasst, und darauf wird in diesem Kapitel eingegangen.

Die Frage, auf welche Art und Weise die Wörter des Wortschatzes gelernt werden, findet in der Kognitionspsychologie sowie in der konstruktivistischen Lernpsychologie eine bedeutende Anregung. Das mentale Lexikon stellt in diesem Zusammenhang einen bedeutsamen Aspekt dar. Die Wörter werden in einem mentalen Lexikon in einer netzartigen Struktur angeordnet. Es besteht die Möglichkeit, dass jedes Wort ein Teil mehrerer mentaler Lexika ist. In der Forschung wurde bisher ein Set an verschiedenartigen Vernetzungsmöglichkeiten identifiziert. Aus enzyklopädischer und soziokultureller Sicht bilden Wörter, die räumlich oder zeitlich verteilt sind, ein Sachfeld und ein Sachnetz. Ein Beispiel für ein Sachfeld ist ein Bildwörterbuch. Kollokationsnetze stellen vorhersehbare sowie situativ gebundene Beziehungen zwischen Wörtern her. Die Beziehungen können sowohl lexikalischen Solidaritäten (*Hunde bellen)* als auch charakteristische Adjektiv-Substantiv-Verbindungen sein. Die Konstruktion von Assoziationsnetzen erfolgt unter besonderer Berücksichtigung eigener Erfahrungen und subjektiver Wahrnehmungen. (Kühn 2013, 156-157) Auch Neveling (2016, 118) identifiziert unterschiedliche Netztypen, beispielsweise syntagmatische Netze, die Chunks und präpositionale Verbverbindungen beinhalten, sowie phonetische Klangnetze. Die Integration neuer Wörter in das mentale Lexikon des Lernenden erfolgt nicht unmittelbar. Anstelle dessen finden Wörter langsam ihren Platz im mentalen Lexikon und das Lexikon verändert sich mit jedem neuen Zugang. (ibid.)

Bei der Untersuchung der Faktoren, die den Prozess des Erlernens von Wörtern beeinflussen, zeigen sich die Wortschwierigkeit und die Lernlast (vgl. Milton 2009, 41-42; Nation 2022, 49-50). Die Lernlast bezeichnet den Aufwand, der erforderlich ist, um ein Wort zu lernen (Nation 2022, 49). Milton (2009, 41) ist der Ansicht, dass die potenzielle Schwierigkeit eines Wortes und sein Behalten im Gedächtnis bzw. seine Verwendung in der Kommunikation durch ungewöhnliche Buchstaben- oder Lautkombinationen sowie durch Ausspracheschwierigkeiten beeinflusst wird. Es lässt sich damit feststellen, dass der sprachliche Hintergrund des Lernenden einen signifikanten Einfluss auf die Lernlast hat (vgl. Milton 2009, 42; Nation 2022, 50). Es ist möglich zu sehen, dass es als Aufgabe der Lehrenden zu betrachten ist, die Lernlast für ein Wort anhand diverser Aspekte des Wortwissens zu evaluieren, damit sie in ihren Unterricht den Fokus auf die Aspekte legen, die eine besondere Aufmerksamkeit erfordern (Nation 2022, 50).

Die Forschung auf dem Gebiet des Wortschatzerwerbs ist sich bereits seit geraumer Zeit einig, dass die repetitive Wiederholung von Wörtern essenziell ist, um sowohl die rezeptive als auch die produktive Verwendung des Wortschatzes zu fördern. Das Hören und Lesen ermöglichen ein rezeptives, inzidentelles Lernen von Wörtern. Für eine tiefere Verarbeitung und eine

langfristige Speicherung im Gedächtnis ist eine aktive Auseinandersetzung notwendig. Die bisherigen Studien zeigen eine hohe Variabilität in den Ergebnissen hinsichtlich der Frage, wie viele Wiederholungen für das effektive Lernen von Wörtern erforderlich sind. In den Studien variiert die Zahl der erforderlichen Wiederholungen zwischen sieben und 16. (Bauer/Doetjes 2023, 313-314).

Die Erforschung in Bezug auf Aspekte des Wortschatzes ist im DaF-Bereich noch unzureichend. Ein Bedarf an empirischer Forschung besteht im Bereich der Wortschatzvermittlung insbesondere in DaF-Lehrmaterialien und in der DaF-Unterrichtspraxis. Darüber hinaus könnte ein interdisziplinärer Ansatz ein Modell für den Lernprozess darstellen, der sich auf das mentale Lexikon oder das kontrollierte und unkontrollierte Lernen von Wortschatz fokussiert. (Breindl 2021, 114)

Es lässt sich konstatieren, dass der Erwerb des Wortschatzes einer Fremdsprache als ein anspruchsvoller und komplexer kognitiver Prozess zu betrachten ist. Zu den Einflussfaktoren auf das Erlernen eines Wortschatzes zählen beispielsweise der Aufbau eines mentalen Lexikons, die Lernlast sowie die wiederholte Anwendung.

2.3 Wortschatzkenntnis

Der Begriff des Wortwissens (engl. *word knowledge*) wird als ein weit gefasster Begriff verstanden. Bislang hat die Forschung hat keine eindeutige Antwort auf die Frage geliefert, was es bedeutet, ein Wort zu kennen (vgl. Pignot-Shahov 2012, 37; Kremmel/Pellicer-Sánchez 2020, 212). In der Fremdsprachenforschung wird in diesem Zusammenhang über die Wortschatzbreite, die Wortschatztiefe und die Wortschatzgewandtheit diskutiert. Die Breite des Wortschatzes beschreibt die Quantität der Wortschatzelemente, für die zumindest eine Bedeutung dargelegt werden kann. Die Tiefe des Wortschatzes zeigt, inwiefern ein Wort aus verschiedenen Aspekten, wie beispielsweise in der Aussprache oder in den Kollokationen, bekannt ist. Die Wortschatzgewandtheit beschreibt die Schnelligkeit, mit der ein Wortschatz benutzt werden kann. (Kremmel/Pellicer-Sánchez 2020, 211-212) Eine mögliche Veranschaulichung dieser Kategorien ist, dass die Breite und die Tiefe Elemente der passiven Wortschatzkenntnis sind, während die Wortschatzgewandtheit einen Teil der produktiven Wortschatzkenntnis ausmacht (Milton 2009, 22).

Pignot-Shahov (2012, 43) beschreibt die Kenntnis des Wortschatzes aus der Form-Bedeutungs-Perspektive als „nur die Spitze des Eisbergs“. Die Verbindung von Form und Bedeutung ist als

kritisch zu betrachten. Es besteht die Möglichkeit, die Form eines Wortes zu kennen, ohne die dazugehörige Bedeutung zu verstehen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, die Bedeutung eines Wortes zu kennen, ohne das Wort selbst zu kennen. Die Relation zwischen Form und Bedeutung ist für das Verständnis sowie für die verbale Äußerung kritisch. (Nation 2022, 74-75).

Die Kenntnis von Form, Bedeutung und Gebrauch konstituiert eine grundlegende Voraussetzung für die Wortschatzkenntnis (vgl. Nation 2022, 54). Des Weiteren wurde eine Klassifikation in neun Unterkategorien durchgeführt, die auf den drei Kriterien des Wortschatzkenntnisses basieren. Nation (ibid.) stellt fest, dass die Kenntnis der Form sowohl die geschriebene als auch die gesprochene Sprache und die Teile des Wortes umfasst. Die Kenntnis der Bedeutung eines Wortes schließt Form, Bedeutung, Kontext und Assoziationen ein. Die Kenntnis des Gebrauchs umfasst grammatikalische Aspekte, Kollokationen und Verwendungsbeschränkungen. Auch diese verschiedenen Unterkategorien können in verschiedene Perspektiven und Teile unterteilt werden. (ibid.). Die Kenntnis der Bedeutung kann sich auf semantische Inhalte beziehen, wobei es sich um kulturell aufgeladene oder metaphorische Ausdrücke handeln kann (vgl. Neveling 2016, 117).

Im modernen Fremdsprachenunterricht wird die kommunikative Kompetenz betont. Gemäß Bauer und Deotjes (2023, 312) konstituiert die Beherrschung eines situationsgerechten Wortschatzes eine wesentliche Grundlage für die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache. Eine vergleichbare Auffassung findet sich auch bei Neveling (2016, 118). Das Kennen eines Wortes beginnt mit einem ungenauen Verständnis, das sich im Laufe der Zeit sowohl formal als auch semantisch immer weiter ausdifferenziert. Die Annahme, dass die Aneignung eines Wortes durch die Kenntnis seiner einzelnen Teilaspekte determiniert wird, ist nicht rational fundiert. Eine valide Definition könnte sein, dass ein Wort dann als bekannt zu definieren ist, wenn es in unterschiedlichen kommunikativen Situationen verwendet werden kann. (vgl. ibid.). Aufgrund der Tatsache, dass die kommunikative Kompetenz gegenwärtig einen wesentlichen Aspekt der Sprachkenntnisse darstellt (z. B. Europarat 2001, 8-9), kann diese Definition als äußerts begründet angesehen werden.

Nach Kühn (2013, 158-159) impliziert der Gebrauch der Wörter und die Kompetenzorientierung eine Unterscheidung zwischen einem Mitteilungswortschatz und einem Verstehenswortschatz. Der Mitteilungswortschatz umfasst den Wortschatz, der beim

Schreiben und Sprechen eine Rolle spielt. Der Verstehenswortschatz bezeichnet den Wortschatz, der beim Hören und Lesen eine Rolle spielt.

Die Wortschatzkenntnis kann, neben anderen Sprachfertigkeiten, in rezeptive und produktive sowie passive und aktive Sprachfertigkeiten differenziert werden. Wenn von rezeptivem und produktivem Wortschatzwissen die Rede ist, umfassen diese Begriffe alle Aspekte des Wortschatzwissens. (Nation 2022, 53) Es sei darauf hingewiesen, dass die zweiteilige Teilung, wie Rezeptive und Produktive, oder Breite und Tiefe, nicht das Ausmaß der komplexen Wortschatzkenntnis widerspiegelt (Milton 2009, 23).

2.3.1 Rezeptive Sprachkompetenz

Bei der rezeptiven Wortschatzarbeit handelt es sich darum, dass Wörter und Ausdrücke verstanden und beschrieben werden (Kühn 2013, 159). Auch Nation (2022, 52) definiert die Rezeptivität als das Begreifen sprachlicher Inhalte durch Hören und Lesen. Des Weiteren hat Nation (2022, 54) konkrete Bereiche für verschiedene Arten von rezeptiven und produktiven Wortschatzfähigkeiten definiert. Zu den rezeptiven Fähigkeiten der Formerkennung gehören das Erkennen von Wörtern in mündlicher und schriftlicher Form sowie das Erkennen verschiedener Bestandteile des Wortes. Die rezeptiven Fähigkeiten der Bedeutungserkennung umfassen die Identifizierung der Bedeutungen eines Wortes, die Identifizierung dessen, was in dem Konzept enthalten ist, sowie die Identifizierung anderer Wörter, denen das Wort ähnelt. Die rezeptiven Fähigkeiten zur Identifizierung des Wortgebrauchs umfassen das Erkennen der Häufigkeit des Vorkommens eines Wortes und wo, wann und wie oft man erwarten kann, diesem Wort zu begegnen, und das Erkennen, welche Wörter oder Wortarten mit diesem Wort vorkommen.

Es ist typisch, dass Lernende mehr verstehen als sie produzieren können. Es ist nicht klar, warum die produktive Sprachverwendung viel schwieriger sein sollte als die rezeptive Sprachverwendung. Der Erwerb von Wortschatz für die mündliche oder schriftliche Kommunikation erfordert in der Regel einen höheren Zeitaufwand und eine größere Anzahl an Wiederholungen als das Lernen von Wortschatz für das Hören und Lesen. Eine Begründung ist, dass beim Sprachlernen im Allgemeinen mehr Zeit und Übung für die rezeptive als für die produktive Sprachverwendung aufgewendet werden. (Nation 2022, 55-61)

Die Kenntnis der Bedeutung eines Wortes ist in vielen Fällen ausreichend, um die Nachricht zu erfassen. Für die Verwendung eines Wortes sind jedoch weitere Wissensaspekte erforderlich,

zu denen beispielsweise Aussprache, Rechtschreibung, grammatikalische Merkmale, Kollokationen und pragmatische Merkmale gehören. (Laufer 2020, 364)

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die rezeptive Sprachkompetenz das Verständnis sowohl schriftlicher als auch gesprochener Sprache impliziert. Es besteht jedoch die Möglichkeit, das Verständnis in mehrere Teilaspekte zu unterteilen. Es konnte festgestellt werden, dass der rezeptive Sprachgebrauch sich als einfacher im Vergleich zum produktiven Sprachgebrauch erweisen kann. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die die Kenntnis der Bedeutung in vielen Situationen ausreichend ist, um die Kommunikation zu verstehen.

2.3.2 Produktive Sprachkompetenz

Im Rahmen der produktiven Wortschatzarbeit werden Wörter angewendet und eingesetzt (Kühn 2013, 159). Nation (2022, 52) definiert Produktivität als die Fähigkeit, sprachliche Formen mündlich oder schriftlich zu erzeugen, um Botschaften zu übermitteln. Gemäß Nation (2022, 54-55) werden zu den produktiven Fähigkeiten des Formenwissens die Kompetenz gezählt, ein Wort auszusprechen und zu buchstabieren. Darüber hinaus gehört die Kenntnis der erforderlichen Elemente eines Wortes zur Erfassung seiner Bedeutung. Die Bedeutungskenntnis umfasst die Kenntnis der Formen von Wörtern, die zur Ausdrucksweise dieser Bedeutung verwendet werden können, der Bezugspunkte, auf die sich der Begriff beziehen kann, sowie der Synonyme, die anstelle dieses Wortes verwendet werden können. Zu den produktiven Fähigkeiten der Verwendung gehört es, zu wissen, in welchen Sätzen dieses Wort verwendet werden sollten, welche Wörter oder Wortarten mit diesem Wort verwendet werden sollte, welche Wörter oder Wortarten mit diesem Wort verwendet werden sollten und wo, wann und wie oft dieses Wort verwendet werden können.

Es ist jedoch zu beachten, dass die Unterscheidung zwischen rezeptiven und produktiven Sprachkenntnissen nicht immer eindeutig ist. Die produktive Verwendung kann auch bei rezeptiver Verwendung eine Forderung sein. Eine gute rezeptive Sprachkompetenz setzt in vielen Fällen die Fähigkeit voraus, dass der Leser oder der Zuhörer die vorkommenden Wörter aktiv erraten kann (vgl. Milton 2009, 22).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die produktive Sprachkompetenz die Fähigkeit umfasst, sprachliche Ausdrücke zu produzieren, sei es schriftlich oder mündlich. Es besteht die Möglichkeit, die Produktion in mehrere Teilaspekte zu untergliedern. Es sei darauf

hingewiesen, dass die Unterscheidung zwischen rezeptiven und produktiven Sprachkenntnissen nicht eindeutig ist. Beide Kategorien können gleichzeitig auftreten.

3 Rolle der Lehrwerke im DaF-Unterricht

3.1 Zentrale Stellung der DaF-Lehrwerke

Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurde das Angebot an Lehrwerken wiederholt an den Befunden und Trends in der Didaktik fremder Sprachen adaptiert. Diese Entwicklung resultiert in einer weiterhin signifikanten Rolle von Lehrwerken in einem Großteil der Unterrichtskontexte. Das Angebot an DaF-Lehrwerken ist heute weltweit groß und vielfältig. (Rösler/Schart 2016, 483).

Es lässt sich argumentieren, dass Lernmaterialien den komplexen Prozess des Erlernens einer Fremdsprache unterstützen und als „Lernhelfer in einer materiellen Form“ bezeichnet werden kann (Würffel 2021, 282). Es wurde dargelegt, dass der Unterricht von den Lehrwerken gesteuert wird und eine systematische Abarbeitung der Lehrwerke erforderlich ist. Auf der anderen Seite besteht jedoch auch die Möglichkeit, Lehrwerke als Steinbruch einer bestimmten Art zu betrachten. In diesem Szenario fungieren Lehrwerke als eine Art Steinbruch, aus dem Lehrende relevante Materialien für ihren Unterricht entnehmen können. Zwischen den beiden Ansätzen existiert eine breite Palette verschiedener Formen der Lehrwerknutzung im Sprachunterricht. (Rösler/Schart 2016, 484)

Die zentrale Stellung der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht impliziert, dass das Lehrwerk einen signifikanten Einfluss auf die Lernaktivitäten sowie auf die Vermittlung sprachlicher und kultureller Inhalte hat (Maijala/Tammenga-Helmantel 2019, 537). Auch Rösler (2013, 212) hebt hervor, dass je intensiver Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer angeleitet realisiert wird, desto zentraler wird der Teil des Inputs, der in Lehrmaterialien angeboten wird.

Es kommt den Lehrenden die Entscheidung zu, ob in Ergänzung zu Lehrwerken lehrwerkunabhängige Lehr- und Lernmedien beispielsweise zum Wortschatz eingesetzt werden. Dies umfasst auch die Wahl der Materialien sowie die Wahl der Kriterien für die Auswahl dieser Materialien. (Würffel 2021, 289) Es ist jedoch eine andere Frage, ob Lehrende ausreichend Zeit oder Motivation dafür haben und ob sie den Bedarf dafür erkennen.

3.2 Vielsichtigkeit der DaF-Lehrwerke

Auch im DaF-Bereich wurde eine Auseinandersetzung mit den Begriffen der Lernmaterialien vorgenommen. Lehrmaterialien sind in unterschiedlichen Medienformaten verfügbar, etwa als gedruckte Texte, Audio- und Videodateien, digitale und analoge Formate und konzentrieren sich auf spezifische Themen der Sprache oder Landeskunde (Rösler 2013, 212). Die

Verwendung zusätzlicher digitaler Materialien hat sich im Fremdsprachenunterricht als ein weit verbreiteter Trend etabliert (vgl. Würffel 2021, 282; Elsner 2016, 444). Daher ist Würffel (2021, 282) der Ansicht, dass der Oberbegriff Lehr- und Lernmedien am sinnvollsten gegenüber Lernmaterialien auftritt, weil der Begriff auch die digitalen Medien umfasst.

Im Rahmen des DaF-Unterrichts haben Lehrwerke heute unter allem Lehr- und Lernmedien eine signifikante Rolle (z. B. Würffel 2021, 292; Rösler/Schart 2016, 483). Gemäß Würffel (2021, 292-294) können vier Charakteristikums für Lehrwerke festgestellt werden. Das erste Charakteristikum beschreibt die Struktur des Lehrwerks, das auf der Konzeption von Elsner (2016, 441) besteht. Gemäß der vorliegenden Konzeption werden Schulbücher, die „Texte und Bildmaterial, Grammatikdarstellungen, Übungen und komplexe Lernaufgaben sowie eine Vokabelliste“ enthalten, mit Arbeitsheften kombiniert. Die Arbeitshefte setzten sich aus Audio-CDs mit Hörtexten sowie Lehreranweisungen (CDs, DVDs) zusammen. (Elsner 2016, 441; Würffel 2021, 293) Das zweite Charakteristikum der Lehrwerke ist es, dass sie von kommerziellen Verlagen publiziert werden. Infolgedessen überzeugen Lehrwerke auf der einen Seite durch eine hohe Zuverlässigkeit, aber können auf der anderen Seite eine geringe Lokalität sowie weltweit und für alle Sprachen benutzte Agenturfotos aufweisen. Das dritte Charakteristikum besteht in den überschaubaren Erwartungen, die an Lehrwerke gestellt werden. Diese Erwartungen haben Lernende sowie Aus- und Fortbildende. Sie können in unterschiedlichen Bereichen betrachtet werden. Beispielsweise vermitteln Lehrwerke auf der Aus- und Fortbildungsebene die neuesten didaktischen Kenntnisse, sie führen das Lehren von Fremdsprachen ein und sollten die Qualifikation von Lehrenden verbessern. Das vierte Charakteristikum befasst sich mit der breiten Verwendung und Bedeutung von Lehrwerken. (Würffel 2021, 293-294)

Das Konzept des Lehrwerks lässt sich am einfachsten aus der Perspektive von Rösler (2013, 212) veranschaulichen. Der Begriff „Lehrwerk“ wird verwendet, wenn das Funktion von Lehrmaterial darin besteht, den Prozess des Lernens über eine bestimmte Zeit zu folgen, die Diversität der linguistischen Erscheinungen zu verstehen und sie aus didaktischer Perspektive zueinander in Beziehung zu setzen. Es ist typisch, dass ein Lehrwerk aus mehreren Bestandteilen entsteht, für eine konkrete Zielgruppe ausgerichtet ist und sich auf den verwendbaren Lehrplan oder Prüfungen orientiert. (ibid.) Die Zielgruppen von Lehrwerken können anhand sehr unterschiedlicher Definitionen bestimmt werden. Zu diesen zählen beispielsweise Alter, Niveaustufe, Ausgangssprache, Bezug zum zielsprachlichen Land sowie fachliches Interesse. (vgl. Rösler 2013, 214-215; Würffel 2021, 285)

3.3 Lehrwerkforschung im DaF-Bereich

Bei der Analyse von DaF-Lehrwerken werden seit Jahrzehnten dieselben Schwachstellen identifiziert, die auf eine zu mangelnde Flexibilität in unterschiedlichen Unterrichtskontexten zurückzuführen sind. Die Anpassung an lokale Gegebenheiten sowie an die Anforderungen und Ziele unterschiedlicher Lerngruppen erweist sich dabei als schwierig. Anstatt sich auf Verlage und Autoren zu konzentrieren, sollten Lehrwerke mit einem analytischen Ansatz betrachtet werden, der ihre Rolle im Lernprozess, die Erarbeitung von Analysekriterien und die detaillierte Analyse von Lehrwerken auf dieser Basis umfasst. (Rösler/Schart 2016, 483-484).

In der Fremdsprachendidaktik wird in Lehrwerkeanalysen meist auf die Inhalte, wie Grammatik oder Landeskunde, konzentriert (Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 537). Laut Rösler/Schart (2016, 487) werden alle Aspekte des fremdsprachendidaktischen Diskurses in gewissem Umfang bei der Analyse der Lehrmaterialien berücksichtigt. Die Analyse zeigt, welche Rolle ein einzelner Aspekt in den Lehrwerken einnimmt und wie er mit anderen Aspekten verbunden ist.

Nach Ansicht von Caspari (2016, 14) befasst sich das Forschungsfeld der Lehrwerk- und Materialienforschung gleichzeitig mit der systematischen Analyse vergangenen wie aktuellen Lehrwerken sowie Verbundsysteme der Medien. Forschungen dieser Art werden auf die Entwicklung von Lehrmaterialien, Evaluierung und Anwendung in Bildungsprozessen ausgerichtet. Die komplexe Analyse von Bildungsmaterial teilt Legutke (2016, 42) in zwei Kategorien von Forschungen ein. Die eine Kategorie widmet sich den Materialien einer Fremdsprache und dem System eines Lehrwerks, während die andere Kategorie die Lehrwerke mehrerer Fremdsprachen vergleichend betrachtet.

Ein Beispiel für die Analyse der Lehrwerke mehrerer Fremdsprachen ist die Studie von Mäntylä et al. (2024), die das Wortschatzlernen in fünf finnischen Lehrwerken für frühes Fremdsprachenlernen untersucht haben. In der Studie wurden Lehrwerke für Englisch, Schwedisch, Spanisch, Deutsch und Französisch analysiert. Bei der Analyse wurden vier Aspekte näher untersucht: Die Anzahl der neuen Wörter in jeder Einheit, ob die Wörter als einzelne Wörter oder Chunks präsentiert wurden, die Typen der Übungen und ob die Wörter wiederholt wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass es ungefähr 100 neue Inhaltswörter, die aus grundlegenden Wörtern bestehen, pro Lehrwerk gibt und dass die Wörter vor allem als einzelne Wörter präsentiert werden. Es wurde als typisch angesehen, dass es eine Vielzahl von Wiederholungen in jeder Einheit gibt. Der Fokus bei den Übungen lag bei mündlicher Sprache

und Hörübungen. Ausnahmsweise bei dem DaF-Lehrwerk lag die Aufmerksamkeit bei Wörterelementen, wie Lauten (<ü>), Diphthongen (<ei>) und Symbolen (<ß>). Mäntylä et al. kamen zum Schluss, dass die Lehrwerke nicht vollständig dem heutzutage Verständnis von Wortschatzerwerb folgen. Nach ihrer Analyse enthalten die Lehrwerke vielfältige Übungen, aber es gab keine Übungen zu der Progression oder Vertiefung.

In Masterarbeiten, die an finnischen Universitäten bisher durchgeführt worden sind, liegt der Fokus insbesondere auf DaF-Lehrwerke, die für die gymnasiale Oberstufe bestimmt sind. Beispielsweise hat Lahtinen (2019) Intonationsübungen in der Lehrwerkserie *Magazin.de* analysiert. Alenius (2014) hat wiederum Idiome in Lehrwerkreihen für die gymnasiale Oberstufe betrachtet. In finnischen Masterarbeiten wurden DaF-Lehrwerke für den Anfangsunterricht in den Klassen 1 bis 6 der finnischen Gesamtschule bislang nur in geringem Umfang behandelt. DaF-Lehrwerke für die unteren Klassen der finnischen Gesamtschule wurden in der Masterarbeit von Keränen (2022) im Hinblick auf mündliche Übungen untersucht und in der Masterarbeit von Kemppi (2023) im Hinblick auf die deutschen Frikative untersucht.

3.4 Übungen in DaF-Lehrwerken

Aus didaktischer Perspektive erfolgt eine Differenzierung der Übungen und Aufgaben. In der Praxis sowie in Lehrwerken findet diese Differenzierung jedoch nicht immer explizit statt. (Funk 2013, 299) Es können Beispiele für Aufgaben- und Übungsformen festgestellt werden. Einen Text zu lesen und signifikante Stichwörter einzutragen, ist eine Aufgabe. Eine Übung wäre beispielsweise, eine Stichwortliste zu komplettieren oder Stichwörter zu organisieren. Eine weitere Übung könnte sein, Fragen zum Text zu formulieren und zu beantworten. Zu den Aufgaben zählt das Kopieren von Ausschnitten und das Setzten von Lesezeichen. Eine weitere Übung könnte darin bestehen, Titeln zu Textstellen finden oder die Bedeutung eines Wortes durch Nachschlagen zu klären. Es kann festgestellt werden, dass eine Aufgabe eine umfangreichere und vielseitige Leistung ist. (ibid., 305) Aus Gründen der Einheitlichkeit wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff „Übung“ verwendet, obwohl Anfangslehrwerke auch Aufgaben enthalten können.

Nach Rösler/Schart (2016, 485) sollten Lehrwerke die Gesamtheit der Anforderungen an Spracharbeit abdecken und mit einer Vielfalt an Übungen und Aufgaben verbunden sein. Diese Anforderungen umfassen die Bereiche Aussprache, Lexik, Wortschatz, Grammatik und Textarbeit. Es lässt sich konstatieren, dass es sich um ein ehrgeiziges Ziel handelt. Es lässt sich fragen, ob diese Aspekte in allen DaF-Lehrwerken integriert werden.

In der Regel beinhaltet ein Lehrwerk eine breite Kollektion von Ressourcen, die für rezeptives, produktives und reflektierendes Lernen nützlich sein können (Kurtz 2016, 445). Ein typisches Fremdsprachenlehrwerk vermittelt Grammatik und Wortschatz durch Theorie und Übungen. Es ist auch typisch, dass es Kapitel gibt, die Grammatik und Wortschatz unterstützten. Im Rahmen des Anfangsunterrichts ist es typisch, dass Lernende von lehrergesteuerten und kontrollierten Übungen zu einer freien und automatischen Benutzung der fremden Sprache gehen (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2019, 540).

4 Wortschatz in DaF-Lehrwerken

4.1 Wortschatzvermittlung in DaF-Lehrwerken

Wortschatzkenntnis erfordert den Aufbau von Verbindungen zwischen Wörtern und setzt die Verfügbarkeit von Wörtern voraus, d. h. die Fähigkeit, Wörter in einem bestimmten Zeitpunkt schnell zu finden. Aus diesem Grund sollte der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht viel Zeit gewidmet werden. (vgl. Targońska 2014, 83)

Der Erwerb von Wortschatz ist ein Prozess, der vielfältige Wiederholungen erfordert. Die Arbeit mit dem Wortschatz sollte sowohl das Lesen und Hören als auch das Schreiben und Sprechen inkludieren und so funktionalisiert werden, dass sie den Aufbau, Ausbau und die Konsolidierung der schriftlichen und mündlichen Sprachhandlungskompetenz unterstützt. (Kühn 2013, 158-159) Nützliche Lernmethoden, Angaben zur selbstständigen Arbeit oder Wortschatzlisten können das selbstständige Wortschatzlernen unterstützen. Die Verbindung zwischen dem geschriebenen und dem gesprochenen Wortschatz kann durch den Einsatz visueller, auditiver und audiovisueller Medien und Materialien auf nützliche Weise hergestellt werden. (Kurtz 2016, 445-446)

Neveling (2016, 116) vertritt die Auffassung, dass Lernmethoden zur Bewältigung der fremdsprachlichen Herausforderung des Wortschatzlernens die Formen des mentalen Lexikons berücksichtigen sollten. Lernmethoden sollten zudem lernerzentriert, vielfältig und potenziell spielerisch sein (ibid.) Je mehr Wörter auf unterschiedliche Weise verwendet werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Wörter lange im Gedächtnis bleiben. Da Lehrwerke gegenwärtig einen signifikanten Anteil im Fremdsprachenunterricht ausmachen, ist es evident, dass sie eine bedeutende Verantwortung für die Art und Weise übernehmen, wie sie das Wortschatzlernen unterstützten.

Beim Erlernen einer Fremdsprache ist es typisch, neue Wörter in verschiedenen Themenbereichen zu lernen. Seit den 1960er Jahren konzentriert sich in der Wortschatzdidaktik die Vermittlung des Wortschatzes auf die Wortfelder und auf die Ausarbeitung sowie die Strukturierung der Wortfelder (Kühn 2013, 154). Laut Neveling (2016, 118) ist es ebenso für moderne Lehrwerke mit Lektionen charakteristisch, dass Wörter aller Wortarten über räumliche und thematische Zusammengehörigkeit in Sachnetzen (*Kochen*, *Essen*, *gut*, *zusammen*, ...) kombiniert werden. Des Weiteren geht Breindl (2021, 113) davon aus, dass die gegenwärtigen Lehrmaterialien die Ansätze der kognitiven Linguistik berücksichtigen. In diesem

Zusammenhang wird das mentale Lexikon als komplexes und assoziativ aufgebautes Netzwerk verstanden. Es lassen sich verschiedene Wortschatz-Anordnungen, dazu Wortfelder, hierarchisch organisierte Begriffsnetze sowie weitere Visualisierungen, wie Wortigel, Wortsterne oder Assoziogrammen, in heutigen Lehrmaterialien beobachten.

In den nordischen Ländern gibt es Forschung aus der Sicht des Wortschatzlernens in DaF-Lehrwerken beispielsweise aus Norwegen. Bauer und Doetjes (2023) haben den Lernwortschatz in einem norwegischen DaF-Anfangslehrbuch aus der Sicht der Wortauswahl und Wiederholungsfrequenz erforscht. Das norwegische wurde mit einem deutschen, einsprachigen Lehrbuch der gleichen Niveaustufe verglichen. Bei der Analyse wurden drei thematische Bereiche (Persönliche Beziehungen, Essen/Trinken und Lernen/Schule), die typischen Themenbereiche für die GER-Niveaustufe A1 sind, näher untersucht. Bauer und Doetjes kamen zum Schluss, dass es in den beiden Lehrbüchern meistens Wörter gibt, die zur A1-Niveaustufe passen. Die Ergebnisse zeigten, dass die thematischen Bereiche Essen/Trinken und Lernen/Schule im norwegischen Lehrbuch knapper als im deutschen einsprachigen Lehrbuch behandelt werden, aber bei persönlichen Beziehungen ist der Lernwortschatz ziemlich ähnlich breit. Sie kamen zu dem Schluss, dass die Wiederholungsfrequenz bei den meisten Wörtern zu niedrig ist, im norwegischen Lehrbuch jedoch seltener. Beispielsweise bei Wörtern zum Bereich persönlichen Beziehungen war es häufig, dass sie nur ein- oder zweimal vorkommen.

Im DaF-Bereich ist es häufig der Fall, dass die Trennung zwischen Grammatik und Lexikon weniger ausgeprägt ist. In Lehrwerken kann die vorliegende Erscheinung derart evident sein, dass Grammatik Wortschatzlisten (wie unregelmäßige Verbformen) und Wortschatz Grammatik in Form von Wortartikeln enthält. (vgl. Breindl 2021, 106) Im Rahmen einer Lehrwerkanalyse kann die Nähe zwischen Grammatik- und Wortschatzübungen Schwierigkeiten bei der Unterteilung der Übungen verursachen.

Targońska (2014) hat die Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von 15- bis 17-jährigen DaF-Lernenden der Niveaustufen A2 bis B2 erforscht. Targońska (ibid., 84) hat die Entscheidung getroffen, derartige Übungen als Wortschatzübungen zu berücksichtigen, die das Erkennen, das Verständnis, das Einprägen und die Anwendung von lexikalischen Einheiten sowie deren mentale Vernetzung im mentalen Lexikon fördern. Darüber hinaus wird eine kreative Wortschatzverwendung unterstützt. Das Ziel der Studie war es, zu erforschen, welche Faktoren an die Attraktivität von Wortschatzübungen beeinflussen. Den Befragten wurde ein

Fragebogen mit 29 verschiedenen Wortschatzübungen vorgelegt. Die Attraktivität jeder Übung wurde auf einer vierstufigen Skala evaluiert und eine Begründung für ihre Beurteilung wurde gegeben. Targońska identifizierte 11 Hauptfaktoren, die die Attraktivität der Übung beeinflussten. Für 75 % der Befragten hatte die Einfachheit der Übung den signifikantesten Stellenwert. Ein anderer wesentlicher Einfluss auf die Attraktivität waren unterhaltende und interessante, wie spielerische Elemente. Zu den weiteren wichtigen Faktoren, die zur Attraktivität der Übung beitragen, gehören die Möglichkeit des Erwerbs neuer Kenntnisse (beispielsweise neuer Wörter) sowie lernerfreundliche Übungsstrukturen (wie die Kombination anstatt des Nachdenkens).

4.2 Kategorisierungen von Lehrwerkübungen

Die Grundlage für die Typkategorisierung der Wortschatzübungen für die vorliegende Arbeit bildet die Studie von Maijala und Tammenga-Helmantel (2019) zu Grammatikübungen in niederländischen, finnischen und globalen DaF-Lehrwerken. In dieser Studie definieren sie neun Grammatikübungstypen. Die Kategorisierung von Übungstypen lässt sich gut auch bei der Analyse von Wortschatzübungen anwenden. Maijala und Tammenga-Helmantel (2019, 543-544: Übersetzung und Modifizierung der Kategorien von Autorin) haben die Übungstypen wie folgt kategorisiert:

A Wähle die richtige Antwort (wählen): In diesen Übungen wählen die Lernenden die richtige Antwort, ein bestimmtes Wort oder ein bestimmter Ausdruck aus den vorgegebenen Alternativen. Auch Wortgitter, bei denen die Lernenden die korrekten Antworten finden müssen, gehören zu „Wähle die richtige Antwort“-Übungen.

B Lückentexte (Lücken ausfüllen): In diesen Übungen füllen die Lernenden Lücken mit Buchstaben oder einem Wort. Bei diesen Übungen werden keine Sätze gebildet. Die Lernenden bekommen Hilfe durch bereits vorgegebene Buchstaben oder Wörter des Satzes. Die Ergänzung von Buchstaben oder Wörtern in sprachlichen Dialogen oder Sätzen ist möglich. In Kategorie „Lückentexte“ sind ebenfalls Übungen einzuordnen, in denen ein fertiger Rahmen für singuläre Wörter festgelegt wird, wie beispielsweise Mindmaps oder Listen.

C Schriftliche Übungen (Satzbau): In diesen Übungen formen die Lernenden Sätze hauptsächlich gemäß lexikalischem Inhalt, der im Lehrwerk vorgegeben ist. Die Satzglieder bzw. Wörter des Satzes können vorgegeben sein. Der Unterschied zu den Lückentexten liegt darin, dass in diesen Übungen ganze Sätze anstelle einzelner Wörter geformt oder ausgebildet

werden. Zu den typischen schriftlichen Übungen gehören die Beantwortung von Fragen sowie die Bildung eigener Sätze.

D Kommunikative mündliche Wortschatzübungen (Dialoge bilden): In diesen Übungen werden die mündlichen Sprachkenntnisse in Paaren oder Gruppen geübt. Zu den typischen kommunikativen mündlichen Übungen zählen beispielsweise Gespräche nach Modellen und verschiedene Spiele, wie Brettspiele. Eine Diskussion über einen Wortschatz ist als kommunikative mündliche Wortschatzübung zu betrachten.

E Kombinationsübungen (Kombination): In diesen Übungen kombinieren die Lernenden Wörter oder Bestandsteile eines Wortes. Eine mögliche Übungsstellung kann beispielsweise die Verbindung von Wörtern mit Bildern sein. In der Kombinationsübungen werden sowohl Umformungsübungen als auch Kombinationen von deutschen und finnischen Wörtern umfasst.

F Wortschatzspielen: In diesen Übungen werden Wörter mittels nicht-kommunikativer Spiele geübt. Die Durchführung der Spiele kann entweder selbstständig erfolgen oder eine mündliche Kommunikation auf Deutsch ist nicht erforderlich.

G Übersetzungsübungen (Übersetzen): In diesen Übungen übersetzen die Lernenden Wörter aus der Muttersprache ins Deutsche oder aus dem Deutschen in die Muttersprache. Typisch sind Übersetzungsübungen, in denen Wörter in Kreuzworträtseln oder auf Linien neben dem fremdsprachigen Modell eingetragen werden.

In den Wortschatzübungen erfolgt die Einführung, das Verständnis, die Einprägung oder Anwendung des Wortschatzes. Es wurden verschiedene Wortschatzübungstypen identifiziert und in der vorliegenden Arbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass es sieben verschiedene erkennbare Wortschatzübungstypen gibt. Diese können durch verschiedene Kriterien klassifiziert werden.

5 Leitlinien des finnischen DaF-Unterrichts

Im Rahmen einer Analyse von finnischen Lehrwerken ist es unerlässlich, auch den aktuellen finnischen Rahmenlehrplan zu berücksichtigen. In der finnischen Gesamtschule orientiert sich der Unterricht am nationalen Rahmenlehrplan, dem finnischen Rahmenlehrplan für die Gesamtschule (FNBE 2014). Es ist zu beachten, dass der finnische Rahmenlehrplan im Bereich der Fremdsprachen auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER, Europarat 2001, 2020) basiert. Die Beachtung des GER spiegelt sich zum Beispiel in den kommunikativen Aspekten der Fremdsprachenkompetenz wider. Des Weiteren basieren die Beurteilungskriterien der Sprachkompetenz auf dem GER (FNBE 2014, 225). In diesem Kapitel werden zunächst der GER und anschließend der aktuelle finnische Rahmenlehrplan betrachtet.

Der GER ist bis hierhin unzweifelhaft eines der zentralen und einflussreichsten „Dokumente in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik“ (z. B. Altmayer et al. 2021, 14). Die Mehrzahl der DaF-Lehrwerke orientiert sich an den Niveaustufen des GER (vgl. Rösler/Schart 2016, 485). Der GER bietet eine gemeinsame Grundlage für die Entwicklung von Sprachlehrplänen, curriculare Leitlinien und Lehrwerken in ganz Europa (Europarat 2001, 1). Im GER werden vielseitig und umfangreich verschiedene Teilbereiche der Sprachkompetenz beschrieben. Dabei werden sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Sprachkenntnisse erfasst.

Die erste Version des GER wurde 2001 publiziert. Im Jahr 2020 wurde das Begleitband veröffentlicht, in dem unter anderem eine neue Pre A1-Niveaustufe für eine angehende Niveaustufe definiert wurde (Europarat 2020, 22). Der GER ist in drei Hauptniveaustufen für Sprachkompetenz unterteilt. Die Niveaustufen heißen Elementare Sprachverwendung (A1 & A2), Selbstständige Sprachverwendung (B1 & B2) und Kompetente Sprachverwendung (C1 & C2) (GER 2001, 23).

Die Selbsteinschätzungstabelle stellt einen wesentlichen Bestandteil des GER dar. Alle Interessierten können ihre Sprachkenntnisse mit Hilfe der Selbsteinschätzungstabelle evaluieren. Die Tabelle für Selbsteinschätzung umfasst die Dimensionen Verstehen, Sprechen und Schreiben. Auf der Niveaustufe A1 werden sehr einfache Wörter identifiziert und interpretiert, die sich auf sich selbst, die Familie und die unmittelbaren Dinge aus der unmittelbaren Umgebung beziehen. Die Dimension „Sprechen“ umfasst auf der Niveaustufe A1 eine sehr einfache Kommunikation, wie einfache Fragen und Antworten sowie die

Benennung bekannter Dinge und der unmittelbaren Umgebung. Des Weiteren kann über das Wohnen sowie bekannte Personen erzählt werden. Grüße sowie persönliche Angaben wie Name, Adresse und Nationalität werden beim Schreiben auf der Niveaustufe A1 erwähnt. (Europarat 2001, 26)

Der GER unterteilt die kommunikative Sprachkompetenz in die soziolinguistischen, pragmatischen und linguistischen Kompetenzen (Europarat 2001, 13). Der Wortschatz wird in der linguistischen Kompetenz in Form von Wortschatzbreite und Wortschatzkontrolle adressiert. In Bezug auf die Wortschatzbreite wird es festgestellt, dass Lernende auf der Niveaustufe A1 einen sogenannten Grundwortschatz haben, der sich aus Wörtern und Phrasen für bestimmte Situationen zusammensetzt. Die Niveaustufe A1 wird in der Wortschatzkontrolle nicht erwähnt. (Europarat 2001, 112) Hinsichtlich der Orthografie wird konstatiert, dass die orthographischen Merkmale des Wortschatzes, wie bekannte Wörter, Alltagsgegenstände und Namen von Geschäften kopiert werden können (Europarat 2001, 118).

Im GER werden keine direkten Instruktionen hinsichtlich der Art und Weise gegeben, wie der Wortschatz durch Aufgaben und Übungen gelehrt werden sollte. Im GER werden durch die Fragestellungen und Überlegungen dazu Anregungen gegeben, die Art und Weise der Darstellung von Wortschatzitems zu überlegen. Es kann beispielsweise die Frage nachgedacht werden, ob Lehrwerktexte, Wortschatzlisten oder authentische Exponierung zu Wörtern in geschriebene oder in gesprochene Sprache als Lerntechniken benutzt werden. Es werden keine Instruktionen hinsichtlich der Größe oder der Breite des zu erlernenden Wortschatzes erteilt. Die Entscheidung, welcher Wortschatz in Lehrwerken aufgenommen wird, obliegt den Lehrwerken. (GER 2001, 149-150)

In Finnland wird das Lernen und Lehren in Gesamtschulen durch verschiedene Richtlinien geregelt, zu denen unter anderem der damalige nationale Rahmenlehrplan zählt. Der Zweck dieser verschiedenen Verordnungen besteht darin, Gerechtigkeit und Qualität in der Bildung zu gewährleisten und somit optimale Bedingungen für das Wachstum, die Entwicklung und das Lernen der Schüler zu schaffen. Der Rahmenlehrplan dient dazu, die Organisation des Unterrichts und der schulischen Arbeit zu unterstützen und zu leiten sowie die gleichberechtigte Umsetzung der integrierten Grundbildung zu fördern. (FNBE 2014, 9).

Der gegenwärtig gültige Rahmenlehrplan für die finnische Gesamtschule wurde im Jahr 2014 veröffentlicht. Der Rahmenlehrplan unterteilt sich in die Klassen 1 und 2, die hier betrachteten

Klassen 3 bis 6 und die Klassen 7 bis 9. In dem Plan werden die Grundlagen für alle Schulfächer in der Gesamtschule dargelegt.

Die Aufgaben des Faches Fremdsprachen werden in vielfältiger Weise definiert. Es wird behauptet, dass beim Sprachenlernen Raum für Freude, Verspieltheit und Kreativität gibt. Die Entwicklung der Fähigkeiten zur Interaktion und zur Informationssuche erfolgt in Verbindung mit der Erweiterung des Wortschatzes und der Strukturen. Die Lernenden werden ermutigt, die Sprache in authentischen Situationen zu verwenden. Im Unterricht sollten eine Vielfalt von verschieden Themen berücksichtigt werden und variabel sowie abwechslungsreich Arbeitsmethoden einzusetzen. (FNBE 2014, 218-219) Die Grundlagen für Fremdsprachen sind, mit Ausnahme der englischen Sprache, nicht sprachspezifisch (ibid. 223).

In den Zielen des Fremdsprachenunterrichts werden verschiedene Teilaspekte von Kommunikation mehrfach angeführt. Die genannten Ziele zielen darauf ab, die Lernenden zu mündlicher und schriftlicher Kommunikation sowie zur Interaktion zu ermutigen. In Bezug auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts lassen sich drei Inhaltsbereiche feststellen: 1) „Aufwachsen in kultureller und sprachlicher Vielfalt“, 2) „Sprachlernkompetenz“ und 3) „Entwicklung von Sprachkenntnissen, die Fähigkeiten zur Interaktion, Texte zu interpretieren und Texte zu produzieren“. In allen Inhaltsbereichen findet eine explizite Behandlung des Wortschatzes statt. In dem ersten Bereich werden Beobachtungen über die Entlehnung von Wörtern aus einer Sprache in eine andere durchgeführt. Im zweiten zentralen Bereich werden effiziente Lernmethoden erlernt. Hierzu zählen beispielsweise die aktive Nutzung neuer Wörter und Strukturen in eigenen Ausdrucken oder das Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext. In dem dritten Bereich wird gelernt, in der Zielsprache über verschiedene Themen zu hören, sprechen, lesen und schreiben. Die Themenbereiche umfassen die folgenden Bereiche: ich selbst, meine Familie, meine Freunde, Schule, Hobbys, Freizeit und Leben in der zielsprachlichen Umwelt. Es werden verschiedene Sprachsituationen benannt, die in Zusammenarbeit mit den Lernenden zu den Inhalten des Unterrichts ausgewählt werden können. Mögliche Situationen sind beispielsweise das Formulieren eines Grußes, das Bitten um Hilfe oder die Äußerung einer Meinung. Das Lernen von Wortschatz und Strukturen wird durch eine Vielzahl von Texten unterstützt, zu denen Kurzgeschichten, Theaterstücke, Interviews und Songtexte zählen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, anspruchsvollere Sprachsituationen zu üben. (FNBE 2014, 224-225)

Es kann festgestellt werden, dass die definierten Wortschatzthemen für den Anfangsunterricht sowohl im GER als auch im Rahmenlehrplan sich mit dem alltäglichen Leben und der unmittelbaren Umgebung beschäftigen. Es sei darauf hingewiesen, dass die beiden Richtlinien nicht die exakte Arbeitsweise des Wortschatzlernens darlegen, sondern diese vielmehr an die Lehrwerke und Lehrenden weitergeben. In den beiden Leitlinien wird der Kommunikationsaspekt betont und es ist anzunehmen, dass diese die vielfältige Arbeitsweise, welche beispielsweise das Hören und Sprechen umfasst, garantieren. Ein Schlüssel für eine erfolgreiche Kommunikation ist der Wortschatz. Dafür besteht es die Möglichkeit, festzustellen, dass der Wortschatz im Fokus dieser Pläne steht.

6 Material und Methode

6.1 Methoden der Lehrwerkanalyse

Caspari (2016, 11-12) stellt zwei Ziele für die Forschung im Bereich der Fremdsprachendidaktik dar. Das Ziel der theoretischen Forschung besteht darin, die individuellen Faktoren, die das Lernen und Lehren in der Fremdsprache beeinflussen, und deren Zusammenspiel zu erfassen. Das Ziel der praktischen Forschung ist es, die Qualität des Fremdsprachenlernens sowohl in dem Schulunterricht als auch in außerunterrichtlichen Situationen zu erweitern. In der Praxis wird häufig sowohl theoretische als auch praktische Forschung benötigt. Auf diese Weise können beispielsweise komplexe Lehr- und Lernsituationen entwickelt werden.

In der vorliegenden Lehrwerkanalyse wurden die Lehrwerke und der Wortschatz sowohl mit einem theoretischen als auch einem praktischen Ziel analysiert. Das theoretische Ziel dieser Arbeit war es, zu untersuchen, auf welche Art und Weise die analysierten Lehrwerke Wortschatz durch Übungen vermitteln. Das praktische Ziel bestand darin, Informationen über die genannten Lehrwerke im Hinblick auf die Wortschatzvermittlung zu vermitteln. Diese Informationen könnten für den finnischen DaF-Unterricht und für DaF-Lehrende von Nutzen sein.

Über einen längeren Zeitraum wurden qualitative und quantitative Forschungstraditionen als einander ausschließende Forschungsrichtungen betrachtet. Heute gibt es neben qualitativer und quantitativer Forschung sogenannte Mischformen, in denen qualitative und quantitative Forschung sich gegenseitig ergänzen oder zeitlich aufeinander folgen. (vgl. Riemer 2014, 20; Schramm 2016, 51-54) Bei der Lehrwerkanalyse handelt es sich typischerweise um eine quantitative Herangehensweise, obwohl das untersuchte Lehrwerk oder die untersuchten Lehrwerke häufig qualitativ analysiert werden. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht in der vorliegenden Arbeit eine differenzierte Analyse der Lehrwerke.

Eine qualitative Inhaltsanalyse von Lehrwerken kann nicht als vollständig objektiv betrachtet werden. Es gibt eine Vielzahl von Aspekten, die in diesem Kontext zu berücksichtigen sind. Dazu zählen beispielsweise unterschiedliche Standpunkte, vielfältige Erfahrungen, sowie eine heterogene Gruppe von Lernenden, die wiederum unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen mitbringt. (Duszenko 1994, 27-28)

Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse besteht die Möglichkeit, eine Annäherung an die Texte entweder induktiv oder deduktiv vorzunehmen. Induktiv beschreibt die Bildung von Kategorien auf Basis des vorliegenden Datenmaterials. Im Gegensatz dazu beschreibt deduktiv die Bildung von Kategorien aus der Theorie. (vgl. Aguado 2013, 131) Es sei angemerkt, dass die Verwendung vorab definierter Kategorien das umfassende Verständnis eines Textes beeinträchtigt und dies kann zu einer vorschnellen Entfernung vom Text führen (ibid., 126). Im Rahmen eines integrativen Ansatzes werden die theoretischen Kategorien anhand der Text- bzw. Dateninhalte ergänzt oder falsifiziert (vgl. Aguado 2013, 132).

In der vorliegenden Arbeit hat ein deduktiver und induktiver Ansatz Anwendung gefunden. Die Forschungsliteratur hat hier eine Rolle gespielt. Die Identifizierung der Wortschatzübungen in den Lehrwerken erfolgte deduktiv auf Grundlage der von Targońska (2014) aufgestellten Kriterien (siehe Kapitel 6.3). Die Wortschatzübungskategorien wurden deduktiv auf Grundlage der Untersuchung von Maijala und Tammenga-Helmantel (2019) (siehe Kapitel 4.2) gesammelt und anschließend induktiv anhand der Forschungsdaten modifiziert und falsifiziert. Ziel dieser Vorgehensweisen bestand darin, eine angemessene Deskription und Erklärung der in den Lehrwerken untersuchten Wortschatzübungen zu ermöglichen.

6.2 Die untersuchten Lehrwerke

Für die vorliegende Arbeit wurden zwei Anfangslehrwerke von zwei finnischen Verlagen ausgewählt. Die untersuchten Lehrwerke *Schnitzeljagd 1* und *Los geht's 1* können im Rahmen des A1- sowie A2-Sprachunterrichts in den Klassen 3 bis 5 der finnischen Gesamtschule verwendet werden. Die beiden Lehrwerke stellen die zwei neuesten verfügbaren finnischen DaF-Lehrwerke für den Anfangsunterricht in den unteren Klassen der finnischen Gesamtschule dar, mit Ausnahme des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts.

Die einzelnen Bände der beiden Lehrwerke konstituieren eine Kombination aus Arbeits- und Lehrbuch. Beide Lehrwerke beinhalten sowohl gedruckte (physische) als auch digitale Materialien. Es wird davon ausgegangen, dass diese digitalen Materialien einzig als Hilfsmittel zum Lernen dienen und der Unterricht sowie das Lernen hauptsächlich auf den gedruckten Lehrwerken aufbauen. Auf die digitalen Materialien der Lehrwerke wird bei der vorliegenden Analyse verzichtet.

Die *Schnitzeljagd*-Serie vom Verlag Otava umfasst drei Lehrwerke: *Schnitzeljagd 1, Schnitzeljagd 2* und *Schnitzeljagd 3*. Für die vorliegende Analyse wurde der erste Band des

Lehrwerk *Schnitzeljagd 1* (2018, abgekürzt *SG1*) ausgewählt. *SG1* richtet sich an Deutschlernenden der dritten bis fünften Klasse der neunjährigen finnischen Gesamtschule. *SG1* ist ein regionalisiertes Lehrwerk, was bedeutet, dass das einsprachige Lehrwerk zu einem zweisprachigen Lehrwerk und für einen bestimmten Markt umgearbeitet wird (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 539-540).

Gemäß dem Verlag ist der Ausgangspunkt des Lernens in der *Schnitzeljagd*-Serie authentische Situationen, in denen die Verwendung von Sprache erforderlich ist. Die Serie bietet Möglichkeiten, sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikation und Interaktion zu trainieren. Authentische Situationen stellen den Ausgangspunkt für den Erwerb des Wortschatzes sowie der Strukturen dar. Gemäß dem Verlag beinhaltet das Lehrwerk vielfältige Übungstypen. Im Lernen werden Paar- und Kleingruppenarbeiten sowie Zusammenlernen und Funktionalität betont. (oppiminen.otava.fi, 14.9.2025).

Entsprechend der Einführung in das Lehrwerk werden die Lernenden mit der deutschen Sprache und den deutschsprachigen Ländern bekannt gemacht und Grußformeln werden zudem erlernt. Die Themen des Wortschatzes werden unter Berücksichtigung kommunikativer Aspekte behandelt. Die Lernenden lernen, über sich selbst, Hobbys, Familie, Haustiere, Freunde und Schule zu erzählen. Darüber hinaus wird der Wortschatz zu den Themen Sprachen und Länder sowie Farben vermittelt. Meines Erachtens umfassen die Lektionen Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik und in jeder Lektion werden das Hörverstehen und die Aussprache optimiert. Das Lehrwerk *SG1* weist zwei Besonderheiten auf. Am Ende jeder Lektion findet sich eine „Meine Seite“, auf der die Lernenden ihre neu erlernten Wörter aufschreiben können. Des Weiteren beinhaltet das Lehrwerk am Ende jeder Lektion ein „Mein Logbuch“, in den Selbsteinschätzungen vorgenommen werden können.

Los geht's 1 (2019, abgekürzt *LG1*) bildet den ersten Teil der zweiteiligen Lehrwerkserie *Los geht's* des Verlags SanomaPro. Das vorliegende Lehrwerk wurde für die Klassen drei bis fünf der neunjährigen finnischen Gesamtschule entwickelt. *LG1* ist ein lokales Lehrwerk, was bedeutet, dass es sich um ein zweisprachiges Lehrwerk handelt, das lokal produziert wurde (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 539).

Laut dem Verlag werden lernerzentrierte Arbeitsmethoden betont. Interaktion, Funktionalität, Lieder sowie Spiele motivieren die Lernenden zum Lernen. Spaß beim Lernen wird mit Geschichten, Aktivitäten und Spielen gebracht. Wichtige Dinge und Kompetenzen werden in einer systematischen Weise und unter Anwendung vielfältiger Methoden gelernt. Das Lehrwerk

beinhaltet eine Vielzahl von Übungen, die auf den kommunikativen Kompetenzen fokussieren. (sanomapro.fi. 27.8.2025) Im Lehrwerk *LG1* wird unter anderem Wortschatz zu den Themengebieten Farben, Essen und Trinken, Kleidung, Tiere, Familie und Körperteilen präsentiert.

Die Lektionen in *LG1* bestehen aus Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik und in jeder Lektion wird auch das Hörverstehen und die Aussprache geschult. Im Unterschied zu *SG1* findet sich in *LG1* in jedem Kapitel ein Text, der den Themenwortschatz trainiert. Eine Besonderheit des Lehrwerks stellen die Bonusecken dar. Diese Bonusecken ermöglichen es, den Themenwortschatz zu vertiefen. (sanomapro.fi, 27.8.2025). Nach jedem dritten Kapitel gibt es einen „Noch mal bitte"-Teil, in dem auf einer Seite die wesentlichen Inhalte aus den bisherigen Kapiteln wiederholt werden.

6.3 Methodisches Vorgehen

Die Definition des Begriffs Wortschatzübungen hat sich als Herausforderung für die vorliegende Arbeit erwiesen. Im Rahmen jeder Übung, die einen sprachlichen Kontext aufweist, spielt der Wortschatz direkt oder indirekt eine Rolle. Beispielsweise werden bei Hörverstehensübungen Wortschatzkenntnisse benötigt (Targońska 2014, 84). In der vorliegenden Arbeit wurde eine Übung als Wortschatzübung eingestuft, wenn der zu erlernende Wortschatz eingeführt, verstanden, eingeprägt oder angewendet wurde (vgl. ibid. 84). An dieser Stelle sei daran erinnert, dass im Rahmen dieser Arbeit auch Kollokationen und Redewendungen wie „*Wie geht's?*" zum Wortschatz gezählt wurden.

Aufgrund der Breite der vorliegenden Arbeit war es jedoch entscheidend, dass Grammatikübungen sowie Übungen zum Lese- und Hörverstehen nicht als Wortschatzübungen kategorisiert wurden, obwohl sie Wortschatz einführen, verstehen, einprägen oder anwenden können. Wenn das Hauptziel der Übung beispielsweise darin bestand, grammatikalische Formen, Regeln oder Strukturen zu erlernen, wurde die Übung als Grammatikübung zu klassifiziert. Beispielsweise wurde eine Verbkonjugationsübung als Grammatikübung betrachtet, obwohl sie unterschiedliche Verben verwendete. Im Fokus der Übung stand jedoch die Konjugation. Sofern das Hauptziel der Übung darin bestand, einen Text oder eine gesprochene Sprache zu verstehen, wurde sie als Übung zum Lese- oder Hörverstehen zu klassifiziert.

In der vorliegenden Arbeit wurden alle Übungen in den untersuchten Lehrwerken erfasst und erhoben. Es sei darauf hingewiesen, dass bei der Analyse lediglich jene nummerierten Übungen zur Förderung der Verlässlichkeit der Ergebnisse berücksichtigt wurden. Bestimmte Übungen wurden in mehrere Segmente unterteilt, beispielsweise in 1A und 1B. Im Rahmen dieser Arbeit wurden Übungen dieses Typs als eine Übung gezählt, wobei die Übungskategorie durch das erste Übungssegment determiniert wurde. In der vorliegenden Tabelle wurden die Seitenzahl, die Übungsnummer, die Lektion sowie die Übungskategorie aufgelistet. Bei der Übungskategorie wurden Wortschatzübungen von anderen Übungen, wie beispielsweise Grammatikübungen, separiert. Bei den Wortschatzübungen wurden der Übungstyp (z. B. Lückentext oder Übersetzungsübung) sowie das Übungsthema (z. B. Schule, Familie) aufgelistet.

Bei der Analyse wurden die Wortschatzübungen als rezeptive oder produktive Übungen klassifiziert. Eine Übung wurde als produktiv eingestuft, wenn die Lernenden dabei selbst etwas zu produzieren müssen, in Form von Schreiben oder Sprechen. Eine rezeptive Übung erfordert wiederum das Verständnis, wie beispielsweise die Kombination von Wörtern.

Eine Übung, die schriftliche Produktion erfordert, wurde jedoch als rezeptiv betrachtet, sofern in den Anweisungen der Übung eindeutig darauf hingewiesen wurde, dass die Antwort aus dem Wortschatz zu herauszugreifen ist. Es lässt sich konstatieren, dass das Buchstabieren eines Wortes zur produktiven Sprachkompetenz zu zählen ist (z. B. Nation 2022, 54). In der vorliegenden Analyse wurden jedoch jene Übungen als rezeptiv eingestuft, deren Bearbeitung lediglich das Kopieren bereits vorgegebener Wörter umfasst, da sie keine eigenständige sprachliche Produktion erfordern. In der vorliegenden Analyse wurden alle mündlichen Übungen, wie das Vorlesen eines Textes, als produktiv erachtet. Die Produktion von Lauten ist ein konstitutives Element mündlicher Produktion, weshalb diese nicht nur eine rezeptive Funktion erfüllen kann.

Wie bereits in Kapitel 2.3.2 dargelegt wurde, ist es typisch, dass rezeptive und produktive Sprachkenntnisse miteinander kollidieren. In der Regel ist auch rezeptive Kenntnis erforderlich, um produktive Kenntnis zu erlangen. In der vorliegenden Analyse wurden entsprechende Übungen, für die sowohl die Produktion als auch das Verständnis erforderlich sind, als produktiv eingestuft.

Nach einer detaillierten Datenanalyse wurden die in den analysierten Lehrwerken enthaltenen nummerierten Übungen näher betrachtet. Ziel war es, die Häufigkeit der Kategorien von

Wortschatzübungen in beiden Lehrwerken zu untersuchen sowie die am häufigsten angewendeten Wortschatzübungstypen zu identifizieren. Außerdem wurde überlegt, ob der Erwerb von Wörtern durch Wortschatzübungen rezeptiv oder produktiv erfolgt. Die original finnischsprachigen Beispiele aus den Lehrwerken wurden von der Autorin ins Deutsche übersetzt und mit OF (=Original Finnisch) markiert.

In der vorliegenden Arbeit wird das generische Maskulin verwendet, um die Lesbarkeit des Textes zu optimieren. Um die sprachliche Korrektheit sowie die Formulierung deutscher Sätze zu sichern, wurde in der vorliegenden Arbeit die Künstliche Intelligenz in Form der „DeepL Write“-Funktion (entwickelt von DeepL SE) als unterstützende Komponente herangezogen.

7 Analyseergebnisse

7.1 Wortschatzübungen in den Lehrwerken

In den vorangegangenen Analysen wurde festgestellt, dass der Anteil der Wortschatzübungen in den Lehrwerken erheblich ist. Von den 310 Übungen im *Schnitzeljagd 1* wurden 156 Wortschatzübungen (50 %) und von den 415 Übungen im *Los geht's 1* 243 (59 %) erhoben. Insgesamt wurden 399 (55 %) der 725 in den Lehrwerken enthaltenen Übungen als Wortschatzübungen klassifiziert. (siehe Tabelle 1)

Tabelle 1. Anteile der Wortschatzübungen in den analysierten Lehrwerken.

Lehrwerk	Anteil der Wortschatzübungen
SG1	156
LG1	243
Insgesamt	**399**

Wie aus der Tabelle 2 zu sehen ist, ergibt die Analyse der untersuchten Lehrwerke eine ungleichmäßige Verteilung der Wortschatzübungen auf die Wortschatzübungskategorien. Es lassen sich deutliche Variationen in der Aufteilung der Wortschatzübungen auf Übungskategorien sowohl innerhalb einzelner Lehrwerke als auch zwischen den Lehrwerken beobachten.

Tabelle 2. Anteile der Wortschatzübungskategorien in den analysierten Lehrwerken.

Wortschatzübungstyp	SG1	LG1
Lückentextübung	39 (25 %)	35 (14 %)
Schriftliche Übung	35 (22 %)	20 (8 %)
Kommunikative mündliche Übung	34 (22 %)	104 (43 %)
Wähle die richtige Antwort	22 (14 %)	20 (8 %)
Kombination	16 (10 %)	22 (9 %)
Übersetzungsübungen	8 (5 %)	39 (16 %)
Wortschatzspiele	2 (1 %)	3 (1 %)
Insgesamt	**156**	**243**

Aus der Tabelle 2 ist hervorzuheben, dass die Wortschatzübungstypen in *SG1* in drei größere Übungstypkategorien und vier kleinere Übungstypkategorien unterteilt werden können. Aus der Analyse der Wortschatzübungen in *LG1* wurde eine Übungstypkategorie identifiziert, die

die zahlenmäßig größte Gruppe bildet. Es lassen sich zwei weitere Kategorien von Wortschatzübungstypen identifizieren, die eine zweitgrößte Gruppe bilden. Eine geringere Anzahl als 10 % der Übungen in *LG1* ist in vier Kategorien von Wortschatzübungen zuzuordnen.

Wie die Tabelle 2 zeigt, bilden den quantitativ größten Anteil der Wortschatzübungen in *SG1* die Lückentextübungen (25 %). Mit Ausnahme von zwei Kapiteln, die sich auf Leseverstehen und Kultur fokussieren, enthält jedes Kapitel in *SG1* zumindest eine Lückentextübung. In *LG1* stellen Lückentextübungen die dritthäufigste Kategorie dar und sind in jedem Kapitel präsent. Von allen Wortschatzübungen in *LG1* sind 14 % Lückentextübungen (siehe Tabelle 2). In *LG1* werden in den Bonusecken Lückentextübungen nur in seltenen Fällen angeboten, jedoch in „Noch mal bitte"-Teilen werden sie hingegen mit einer hohen Frequenz oft angeboten. In den beiden Lehrwerken ist der Wortschatz aller Themengebiete in Lückentexten integriert, jedoch werden die Bereiche Familie und Lernen von Verben in Lückentextübungen in *LG1* kaum behandelt.

Die Lückentexten umfassen in den beiden Lehrwerken zumeist Übungen, bei denen einzelne Wörter durch die Lernenden ergänzt werden (Bsp. 1). In der Kategorie „Lückentexte" werden zudem Kreuzworträtsel sowie Ergänzungen von Listen integriert (Bsp. 2). Darüber hinaus finden sich in *SG1* ein paar Mindmaps und in *LG1* ein paar Geheimschriften. Am Ende jedes Kapitels in *SG1* findet sich eine sogenannte „meine Seite". Auf dieser Seite erfolgt eine Ergänzung einer Seite, die auf einer spezifischen Übungsanweisung basiert. Einige dieser Übungen bestehen in der Ergänzung neulich gelernten Wortschatz (Bsp. 3).

(1) Schreibe die Zahlen in Buchstaben. (SG1, 56, OF)

(2) Du kannst schon viele der-, das- und die-Wörter. Wie viele kannst du sammeln? Schreibe auf Deutsch. Schreibe die beiden Formen (bestimmter und unbestimmter). (LG1, 151, OF)

(3) Zeichne eine lustige Tierfamilie. Schreibe die Namen der Tiere auf Deutsch. (SG1, 89, OF)

In *SG1* belegen die schriftlichen Übungen den zweiten Platz unter Wortschatzübungen mit einem prozentualen Anteil von 22 % aller Wortschatzübungen (siehe Tabelle 2). Schriftliche Übungen sind in beinahe jedem Kapitel in *SG1* präsent, aber in den ersten beiden Kapiteln sowie im Kulturkapitel werden keine schriftlichen Übungen angeboten. Die Themen der schriftlichen Übungen in *SG1* umfassen eine Vielzahl von Wortschatzthemen aus dem

Lehrwerk. Eine typische schriftliche Übung ist die Produktion einfacher Sätze zu Themen wie Familie und Hobbys (Bsp. 4). Etwa ein Drittel der schriftlichen Übungen besteht aus der Beantwortung vorformulierter Fragen (Bsp. 5). Des Weiteren werden in der Kategorie „Schriftliche Übungen“ Seiten mit dem Titel „Meine Seite“ integriert.

In *LG1* werden schriftliche Übungen lediglich in sieben von zwölf Kapiteln angeboten, und ihr prozentualer Anteil beträgt 8 % (siehe Tabelle 2). Beinahe die Hälfte der schriftlichen Übungen in LG1 werden in „Noch mal bitte“-Seiten und Bonusecken präsentiert. Es ist festzuhalten, dass alle Themenbereiche nicht mit schriftlichen Übungen erfolgen werden. In den schriftlichen Übungen dieses Lehrwerks werden typischerweise Sätze formuliert oder auf vorformulierte Fragen repliziert. In *LG1* werden lediglich zwei Texte zum Themen Haus, Tiere und Vorstellung verfasst (Bsp. 6). Zudem werden in *SG1* zwei Texte geschrieben, die jedoch lediglich in Form von Kurznachrichten auftreten.

(4) Schreibe auf, wer auf dem Bild ist und was er oder sie macht. (SG1, 51, OF)

(5) Beantworte die Fragen auf Deutsch. (SG1, 135, OF)

(6) Wo sind die Tiere? Sieh dir das Bild an und schreibe auf Deutsch. (LG1, 192, OF)

In Bezug auf die kommunikativen mündlichen Übungen ist festzuhalten, dass diese Übungen die drittgrößte Kategorie der Wortschatzübungen in *SG1* darstellen und einen Anteil von 22 % ausmachen (siehe Tabelle 2). Mit Ausnahme des ersten Kapitels beinhaltet jedes weitere Kapitel in *SG1* kommunikative mündliche Übungen. Die meisten kommunikative mündliche Übungen werden in dem Kapitel 12, das sich mit dem Themengebiet Schule beschäftigt, identifiziert. Wie Tabelle 2 zeigt, besteht der Großteil der Wortschatzübungen im Lehrwerk *LG1* (43 %) aus kommunikativen mündlichen Übungen. Jedes Kapitel umfasst mindestens fünf dieser Übungen und die Behandlung von Themen des Wortschatzes ist umfassend. Die „Noch mal bitte“-Seiten und Bonusecken boten auch kommunikative mündliche Übungen an. Diese Anzahl an kommunikative mündliche Übungen impliziert, dass der Wortschatz durch vielfältige kommunikative mündliche Übungen in den beiden Lehrwerken geübt wird. Innerhalb der Kategorie „Kommunikative mündliche Übungen“ lässt sich eine hohe Varietät von Übungsformen feststellen.

Im Rahmen der kommunikativen mündlichen Übungen in *SG1* liegt der Fokus auf Paarübungen. Der Großteil der Übungen umfasst Gesprächsübungen nach einem vorgegebenen Modell (Bsp. 7) sowie der Interpretation von Bildern. Innerhalb der Kategorie „Kommunikative

mündliche Übungen“ findet sich in *SG1* eine Vielzahl an Übungsformen, wie das mündliche Lesen von Texten, Ratespiel (Bsp. 8) und A-B-Übungen, die ein- oder zweimal vorkommen. Es konnte keine Regelmäßigkeit in der Häufigkeit der kommunikativen mündlichen Übungen in den Kapiteln festgestellt werden. Es ist dagegen festzustellen, dass keine kommunikative mündliche Übung in jedem Kapitel vorkommt. Es ist anzumerken, dass die kommunikativen mündlichen Übungen in *SG1* nicht als spielerisch zu betrachten sind. Das vorliegende Lehrwerk beinhaltet ein Brettspiel und eine Pantomime.

> (7) Sprich nach dem Modell mit deinem Partner. Erzähle von deinem eigenen oder einem imaginären Freund. (SG1, 95, OF)

> (8) Dein Partner wählt ein Tier aus. Rate, welches Tier er ausgewählt hat. (SG1, 39, OF)

Im Rahmen der kommunikativen mündlichen Übungen liegt auch in *LG1* der Schwerpunkt auf Paarübungen. In *LG1* ist eine gewisse Regemäßigkeit in den kommunikativen mündlichen Übungen zu beobachten. In *LG1* wird den Lernenden in jedem Kapitel nahegelegt, den Wortschatz mit einer anderen Person zu analysieren oder zu besprechen (Bsp. 9) sowie den Text gemeinsam vorzulesen. Zusätzlich wird in jedem Kapitel eine A-B-Übung oder eine andere Übung angeboten, in der deutsche Sätze wechselweise vorlesen werden. Darüber hinaus können die Kapitel andere verschiedene kommunikative mündliche Übungen beinhalten, wie beispielsweise Umfragen der Mitlernenden, Vermutungsspiele oder Bingo. Zudem enthält jedes Kapitel in *LG1* spielerische Elemente, die in Form eines Brettspiels, eines Würfelspiels (Bsp. 10) oder Bingo gestaltet sind. Insgesamt umfasst das vorliegende Lehrwerk mehr als 20 verschiedene spielerische Übungen. Im Rahmen des „Noch mal bitte“-Teils findet sich in regelmäßiger Frequenz ein Brettspiel, in dem der in den letzten drei Kapiteln erlernte Wortschatz angewendet wird.

> (9) Schau dir den Kapitelwortschatz und das Bild auf Seite 37 an. Was denkst du, worum es in diesem Kapitel geht? Erzähle es deinem Partner. (LG1, 36, OF)

> (10) Würfle zweimal. Sag den Satz, den du bekommen hast, auf Deutsch. Dein Partner übersetzt den Satz. (LG1, 74, OF)

Die Anzahl der „Wähle die richtige Antwort“-Übungen ist in *SG1* signifikant geringer als die Anzahl die der drei häufigsten Übungsgruppen. Ihr prozentualer Anteil beträgt 14 % (siehe Tabelle 2). Die Übungen der Kategorie „Wähle die richtige Antwort“ sind in *SG1* in neun von 14 Kapiteln präsent. In *LG1* werden „Wähle die richtige Antwort“-Übungen am fünften häufigsten angeboten. 8 % aller Wortschatzübungen in *LG1* sind „Wähle die richtige Antwort“-

Übungen (siehe Tabelle 2). In nahezu jedem Kapitel in *LG1* werden eine oder zwei „Wähle die richtige Antwort"-Übungen angeboten, deren Auftreten allerdings in den „Noch mal bitte"-Seiten sowie den Bonusecken in geringem Umfang stattfindet. Jeder Wortschatzthemenbereich der beiden Lehrwerke beinhaltet zumindest eine „Wähle die richtige Antwort"-Übung. In der Übungskategorie „Wähle die richtige Antwort" wird in den beiden Lehrwerken sowohl die Auswahl der korrekten Antwort als auch die Auswahl von einer bevorzugten Antwort (Bsp. 11) behandelt. Darüber hinaus werden in *SG1* die Erkenntnisse über deutsche Ausdrücke sowie Wortgitter präsentiert. In *LG1* werden Wortgitter (Bsp. 12), sogenannte Wortwürmer sowie eine Sortierung von Wörtern angeboten.

> (11) Wähle den passenden Ausdruck aus der Box und schreibe ihn in die Sprechblasen. (SG1, 28, OF)
>
> (12) Kannst du die Sätze oder Phrasen finden? Färbe den Weg durch das Gitter. Fange mit einer neuen Farbe bei jedem Pfeil an. Jedes Viereck muss gefärbt werden. (LG1, 215, OF)

Die prozentuale Anzahl der Kombinationsübungen zeigt in den Lehrwerken eine ähnliche Tendenz (siehe Tabelle 2). Der Anteil der Kombinationsübungen beträgt in *SG1* 10 % und in *LG1* 9 %. In den meisten Kapiteln von *SG1* werden ein bis drei Kombinationsübungen angeboten. In jedem Kapitel in *LG1* werden eine oder zwei Kombinationsübungen angeboten, jedoch kaum in den „Noch mal bitte"-Seiten oder Bonusecken. Die Kombinationsübungen decken alle Bereiche des Wortschatzes der beiden Lehrwerke ab. Die Kombination von Text und Bild sowie von deutsch- und finnischen Ausdrücken ist in den beiden Lehrwerken am häufigsten vertreten. In *SG1* existieren zudem weitere Kombinationen, beispielsweise die Kombinationen von Fragen und Antworten sowie die Kombination von Wortteilen.

In *SG1* werden insgesamt acht Übersetzungsübungen identifiziert. Lediglich 5 % aller Wortschatzübungen in *SG1* sind Übersetzungsübungen (siehe Tabelle 2). Mit Ausnahme von zwei Kreuzworträtseln in den frühen Kapiteln finden die Übersetzungsübungen sich in den späteren Kapiteln wieder. In den Übersetzungsübungen werden die thematischen Bereiche des Wortschatzes lediglich in einem geringen Umfang berücksichtigt. Eine Übersetzungsübung des Lehrwerks *SG1* besteht in der Übersetzung von Sätzen, während in den anderen Übungen einzelne Wörter übersetzt werden (Bsp. 13).

In das Lehrwerk *LG1* werden Übersetzungsübungen als zweithäufigster Wortschatzübungstyp integriert. Übersetzungsübungen machen 16 % aller Wortschatzübungen in *LG1* aus (siehe Tabelle 2). In jedem Kapitel des vorliegenden Lehrwerkes werden Übersetzungsübungen

angeboten, die entweder im Kapitel selbst, in dem „Noch mal bitte“-Teil oder in beiden erscheinen. In Übersetzungsübungen werden Themen- und Kapitelwortschatz in einer hohen Frequenz und auf vielfältige Weise praktiziert. Der Großteil der Übersetzungsübungen in dem Lehrwerk *LG1* besteht aus den Übersetzungen von Sätzen (Bsp. 14), deren Übersetzung schon im dritten Kapitel beginnt. Darüber hinaus beinhaltet das Lehrwerk *LG1* Übersetzungen einzelner Wörter sowohl ins Deutsche als auch ins Finnische (Bsp. 15). Im Rahmen von Übersetzungsübungen werden Wortgitter-Konstruktionen verwendet, die eine Anzahl von etwa zehn aufweisen.

(13) Fülle das Gitter aus. (SG1, 39, OF)

(14) Schreibe auf Deutsch. Hilfe findest du im Text. (LG1, 38, OF)

(15) Schreibe die Wörter auf Deutsch. Hilfe findest du auf Seite 212. (LG1, 214, OF)

Des Weiteren sind in beiden Lehrwerken einige Wortschatzspiele integriert. In *SG1* lassen sich zwei eigenständige Wortschatzspiele, ein Würfelspiel sowie ein Bingo identifizieren. In *LG1* wird Bingo in der rezeptiven Form gespielt und es werden Grüße in Gebärdensprache gelernt. Die Anzahl der Wortschatzspiele ist jedoch so marginal, dass es nicht zielführend ist, dieser Kategorie eine große Bedeutung beizumessen.

Nach einer umfassenden Analyse der Häufigkeit von Wortschatzübungen in den Lehrwerken lassen sich Lückentexte, schriftliche Übungen und kommunikative mündliche Übungen zu einer dreiteiligen Gruppe zusammenfassen, welche am häufigsten Wortschatzübungen in *SG1* vorkommen. Die Analyse des Lehrwerks *LG1* ergibt, dass die beliebtesten Wortschatzübungen aus kommunikativen mündlichen Übungen, die einen Anteil von mehr als 40 Prozent des Lehrwerks einnehmen. Übersetzungsübungen und Lückentextübungen werden nach den kommunikativen mündlichen Übungen am häufigsten in *LG1* angeboten. Kombinationsübungen und „Wähle die richtige Antwort“-Übungen kommen in *SG1* in jeder zehnten Übung oder häufiger vor. Es kann aber eine deutlich geringere Anzahl dieser Übungen im Vergleich zu den drei häufigsten Übungen festgestellt werden. In *LG1* ist der Anteil der Kombinationsübungen, der „Wähle die richtige Antwort“-Übungen sowie der schriftlichen Übungen beinahe identisch.

Die Analyse der Wortschatzübungstypkategorien in *SG1* belegt, dass eine Vielzahl von Wortschatzthemenbereichen in Übungen abgedeckt wird. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass Übersetzungsübungen und Wortschatzspiele nur selten in *SG1* auftreten und somit nicht

einem breiten Umfang der Themenbereiche abdecken. In *LG1* umfassen die Wortschatzübungen eine Vielzahl unterschiedlicher Wortschatzthemenbereiche. Die Analyse ergibt jedoch, dass die schriftlichen Übungen nicht alle Themenbereiche abdecken, obwohl die Anzahl der schriftlichen Übungen der Anzahl der „Wähle die richtige Antwort"-Übungen entspricht. Wortschatzspiele decken lediglich Bereiche Grüße, Adjektive und Familie ab.

7.2 Rezeptive und produktive Wortschatzübungen in den Lehrwerken

Aus dem Ergebnis der Analyse der Rezeptivität und Produktivität der analysierten Wortschatzübungen ist festzuhalten, dass die beiden Lehrwerke im Hinblick auf die produktiven Wortschatzübungen sich großer Beliebtheit erfreuen.

Tabelle 3. Anteile der rezeptiven und produktiven Wortschatzübungen in den analysierten Lehrwerken.

	SG1	SG1	LG1	LG1
Wortschatzübungstyp	Rezeptive	Produktive	Rezeptive	Produktive
Kombination	13 (81 %)	3 (19 %)	22 (100 %)	0 (0 %)
Kommunikative mündliche Übung	0 (0 %)	34 (100 %)	0 (0 %)	104 (100 %
Lückentextübung	6 (15 %)	33 (85 %)	11 (31 %)	24 (69 %)
Schriftliche Übung	2 (6 %)	33 (94 %)	6 (30 %)	14 (70 %)
Übersetzungsübung	2 (25 %)	6 (75 %)	16 (41 %)	23 (59 %)
Wähle die richtige Antwort	21 (95 %	1 (5 %)	19 (95 %)	1 (5 %)
Wortschatzspiele	2 (100 %)	0 (0 %)	2 (67 %)	1 (33 %)
Insgesamt	**46 (29 %)**	**110 (71 %)**	**79 (33 %)**	**164 (67 %)**

Die vorliegende Analyse der Lehrwerke ergibt, dass mehr als zwei Drittel der Wortschatzübungen in den Lehrwerken produktiv sind, während rezeptive Wortschatzübungen einen Anteil von circa einem Drittel aufweisen (siehe Tabelle 3). Von den 156 Wortschatzübungen in *SG1* wurden 46 (29 %) rezeptive und 110 (71 %) produktive Wortschatzübungen erfasst. Von den 243 Wortschatzübungen in *LG1* wurden 79 (33 %) rezeptive und 164 (67 %) produktive Wortschatzübungen gesammelt. Insgesamt wurden von 399 Wortschatzübungen in den Lehrwerken 125 (31 %) rezeptive und 274 (69 %) produktive Übungen erhoben. Aus der Tabelle 3 lässt sich ableiten, dass in beiden Lehrwerken für jede Wortschatzübungstypen typischerweise eine verstärkte rezeptive oder produktive Tendenz zu bemerken ist.

Aus der Tabelle 3 ist es ersichtlich, dass die rezeptiven Übungen in beiden Lehrwerken aus Kombinationsübungen sowie „Wähle die richtige Antwort“-Übungen bestehen. Die vorliegende Beobachtung ist auf die spezifischen Charakteristika dieser zwei Übungen zurückzuführen. Für Kombinationen und „Wähle die richtige Antwort“-Übungen erfolgt die Kombination durch vorgegebene Alternativen. Die einzige produktive „Wähle die richtige Antwort“-Übung in *SG1* ist eine Übung, in welcher die aus dem Wortgitter herausgefundenen Wörter in die korrekte Form in die Linien neben dem Wortgitter geschrieben werden müssen. Alle produktiven Kombinationsübungen in *SG1* sind Übungen, in denen die Lernenden ihre eigenen Ausdrücke schreiben, nachdem sie die Wortteile (Buchstaben) zu einem Wort verbunden haben. In *LG1* existiert lediglich eine produktive „Wähle die richtige Antwort“-Übung, in welcher die Lernenden nach der Wortsuche im Wortgitter die fehlenden Familienwörter überlegen und schriftlich ergänzen. Die Wortschatzspiele weisen ebenfalls auch einen gewissen Grad an Rezeptivität auf, jedoch ist der Anteil dieser Übungen so insignifikant, dass eine nähere Beachtung dieser Kategorie nicht als sinnvoll erachtet wird.

Alle kommunikativen mündlichen Übungen sind in den beiden Lehrwerken als produktive Übungen klassifiziert, was auf den charakteristischen Aufbau der kommunikativen mündlichen Übungen zurückzuführen ist. Die Funktion sowie das Ziel dieser Übungen zielen darauf ab, die Produktion der Sprache im mündlichen Ausdruck zu fördern.

Es kann festgestellt werden, dass vier Übungskategorien im Lehrwerk *SG1* als produktive Übungen zugeordnet werden können. Zusätzlich zu den kommunikativen mündlichen Übungen sind die Mehrheit der Lückentextübungen, schriftlichen Übungen und Übersetzungsübungen in das Lehrwerk als produktiv zu bewerten. Die Analyse der Daten ergibt, dass 94 Prozent der schriftlichen Übungen, 85 Prozent der Lückentextübungen und 75 Prozent der Übersetzungsübungen in *SG1* als produktiv erachtet werden. (siehe Tabelle 3)

In *LG1* wird die Produktivität neben kommunikative mündliche Übungen durch Lückentexte, schriftliche Übungen sowie Übersetzungsübungen gesteigert. 70 Prozent der schriftlichen Übungen, 69 Prozent der Lückentextübungen und 59 Prozent der Übersetzungsübungen werden als produktiv erachtet (siehe Tabelle 3) Es ist zu bemerken, dass der prozentuale Anteil der schriftlichen Übungen, die in *LG1* die zweithöchste Produktivität aufweisen, geringer ist als der Anteil der Übersetzungsübungen in *SG1*, die dort vierthöchste Produktivität aufweisen. Die vorliegende signifikante Anzahl der Rezeptivität neben der Produktivität in *LG1* ist auf die Anweisungen der vorliegenden Übungen zurückzuführen. In den Anweisungen werden die

Lernenden in einigen Fällen angewiesen, die Antworten direkt aus dem Wortschatz zu entnehmen. Die Alternativen können auch bereits vorgegeben werden und die Aufgabe der Lernenden besteht dann darin, lediglich die zutreffenden Wörter zu kopieren.

Tabelle 4. Anteile der rezeptiven und produktiven Wortschatzübungen in den analysierten Lehrwerken je Kapitel.

	SG1	SG1	LG1	LG1
Kapitel	Rezeptive Wortschatzübungen	Produktive Wortschatzübungen	Rezeptive Wortschatzübungen	Produktive Wortschatzübungen
1	1 (50 %)	1 (50 %)	6 (43 %)	8 (57 %)
2	8 (44 %)	10 (56 %)	4 (33 %)	8 (67 %)
3	4 (50 %)	4 (50 %)	4 (25 %)	12 (75 %)
4	6 (33 %)	12 (67 %)	6 (33 %)	12 (67 %)
5	3 (30 %)	7 (70 %)	6 (46 %)	7 (54 %)
6	4 (27 %)	11 (73 %)	5 (33 %)	10 (67 %)
7	1 (17 %)	5 (83 %)	2 (17 %)	10 (83 %)
8	3 (23 %)	10 (77 %)	5 (36 %)	9 (64 %)
9	6 (55 %)	5 (45 %)	4 (31 %)	9 (69 %)
10	3 (23 %)	10 (77 %)	7 (39 %)	11 (61 %)
11	2 (40 %)	3 (60 %)	2 (17 %)	10 (83 %)
12	3 (14 %)	19 (86 %)	5 (36 %)	9 (64 %)
13	1 (14 %)	6 (86 %)		
14	1 (25 %)	3 (75 %)		

Die Daten in Tabelle 4 belegen, dass bereits zu Beginn der untersuchten Lehrwerke der Anteil produktiver Wortschatzübungen in der Regel höher ist als der Anteil rezeptiver Wortschatzübungen. In *SG1* gibt es zwei Kapitel mit einer gleichen Anzahl an rezeptiven und produktiven Übungen. Ein Kapitel weist eine höhere Anzahl rezeptiver Übungen auf. Das Kapitel in *SG1*, in dem es eine gesteigerte Rezeptivität in Wortschatzübungen gibt, behandelt Finnland und die Lernenden lernen, über Finnland zu erzählen. In *LG1* gibt es keine Kapitel, in denen die Rezeptivität größer wäre.

In den Kapiteln des Lehrwerks *SG1*, in denen ein besonders hoher Produktivitätswert (75 % oder mehr) erreicht wird, werden Themen wie Freundschaften, Hobbys, Sprachen und Länder sowie Farben und Schule behandelt. Zudem weisen die letzten beiden Kapitel mit Wiederholungsübungen einen signifikant hohen Produktivitätsgrad auf. In *LG1* erreichen drei Kapitel, die die Themen Zahlen, Uhr, Kleidung und Möbel behandeln, einen besonders hohen Wert an Produktivität (75 % oder mehr).

Im Kontext des Anfangsunterrichts besteht die Absicht, dass Lernende von lehrergesteuerten und kontrollierten Übungen zu einer freien und automatischen Benutzung der fremden Sprache übergehen. Diese Behauptung trifft auf rezeptive und produktive Übungen zu, sodass es eine Überleitung von kontrollierten rezeptiven Übungen zu produktiven Übungen, in denen die Sprache zur Anwendung gebracht werden muss, erfolgt. (Maijala und Tammenga-Helmantel 2019, 540) Die Analyse der Verteilung der rezeptiven und produktiven Übungen in den analysierten Lehrwerken ergibt, dass diese Behauptung auf die untersuchten Lehrwerke nicht völlig zutrifft. Eine Analyse der einzelnen Kapitel ergibt, dass bereits zu Beginn der Lehrwerke eine Vielzahl produktiver Wortschatzübungen enthalten ist.

Tabelle 5. Anteile der rezeptiven und produktiven Wortschatzübungen in den ersten und zweiten Hälften der analysierten Lehrwerke.

Kapitel	SG1 Kapitel 1-7	SG1 Kapitel 8-14	LG1 Kapitel 1-6	LG1 Kapitel 7-12
Rezeptive	27 (35 %)	19 (25 %)	31 (35 %)	25 (30 %)
Produktive	50 (65 %)	56 (75 %)	57 (65 %)	58 (70 %)
Insgesamt	**77**	**75**	**88**	**83**

Die Tabelle 5 zeigt, dass sich ein Anstieg des Anteils produktiver Wortschatzübungen in den zweiten Hälften ergibt, wenn die Kapitel der beiden Lehrwerke in eine erste und eine zweite Hälfte unterteilt werden. In *SG1* zeigt sich dieser Übergang deutlicher, wo es ein Zuwachs von 10 % zu verzeichnen ist. In *LG1* liegt der Anstieg bei 5 %. Alle Kapitel in *SG1*, in denen der Anteil produktiver Wortschatzübungen 75 % oder mehr beträgt, sind in der zweiten Hälfte des Lehrwerks zu finden (Kapitel 7, 8, 10, 12, 13 und 14). In *LG1* gibt es lediglich drei Kapitel, in denen der Anteil produktiver Wortschatzübungen 75 % oder mehr beträgt (Kapitel 3, 7 und 11). Lediglich zwei dieser Kapitel liegen in der zweiten Hälfte des Lehrwerks *LG1*.

Im Lehrwerk *SG1* werden neue Kapitel mit Hörverstehens- oder Wortschatzübungen eingeleitet. Bis zum fünften Kapitel wird die erste Wortschatzübung durch rezeptive Kombinationsübungen oder „Wähle die richtige Antwort“-Übungen eingeführt. Ab dem sechsten Kapitel bis zum Ende wird die erste Wortschatzübung in jedem Kapitel in der Hauptsache zuerst mit produktiven kommunikativen mündlichen Übungen vermittelt. In drei Kapiteln ist die erste Übung des Kapitels eine produktive Wortschatzübung. Dieser Übergang kann die Hypothese stützen, dass es eine Überleitung von rezeptiven zu produktiven Übungen gibt. Es besteht zudem die Möglichkeit, dass die ersten Wortschätze aufgrund dessen rezeptiv eingeführt werden, weil die Sprache für den Lernenden am Anfang des Lehrwerks gänzlich neu

ist. Vor der Mitte des Lehrwerks kann jedoch die deutsche Sprache schon bekannter sein. Die Lernenden können mehr Selbstsicherheit beim Sprechen der fremden Sprache haben.

In der Regel ist die letzte Wortschatzübung jedes Kapitels in *SG1* eine produktive Wortschatzübung. Die Wortschätze werden am Ende jedes Kapitels, mit Ausnahme des ersten Kapitels, in den „Meine Seite"-Seiten durch Lückentextübungen oder schriftliche Übungen produktiv verwendet.

Die rezeptiven Wortschatzübungstypen, Kombinationsübungen sowie „Wähle die richtige Antwort"-Übungen treten bis zum Ende des Lehrwerks *SG1* auf. Ob die erste Wortschatzübung in dem Kapitel nicht rezeptiv ist, wird spätestens in der dritten Wortschatzübung des Kapitels eine rezeptive Übung präsentiert. Das Kapitel 12 in *SG1* bildet eine Ausnahme, indem es sich mit dem Themenbereich Schule beschäftigt und gleichzeitig werden die Themengebiete Hobbys, Adjektive und Farben wiederholt. Die erste rezeptive Wortschatzübung in Kapitel 12 ist die zwölfte Wortschatzübung des Kapitels.

Im Lehrwerk *LG1* ist die erste Wortschatzübung des Kapitels in der Regel eine kommunikative mündliche Übung, die beispielsweise in Form eines Spiels oder Gesprächs nach Modell durchgeführt wird. In *LG1* beginnt jedes Kapitel mit einer Hörverstehens- und Ausspracheübung neuer Wörter des neuen Themenbereichs, was die Produktivität der Wortschatzübungen schon am Anfang der Kapitel erklären kann. Am Ende jedes Kapitels findet sich in der Regel eine produktive Wortschatzübung, die häufig eine kommunikative mündliche Übung, beispielsweise ein Brettspiel, ist. Die erste rezeptive Wortschatzübung kann erst die fünfte Wortschatzübung des Kapitels sein. Die rezeptiven Übungstypen, Kombinationen und „Wähle die richtige Antwort"-Übungen greifen auch im letzten Kapitel auf. Obwohl der Fokus auf der Produktivität liegt, finden sich auch auf den „Noch mal bitte"-Seiten und Bonusecken in regelmäßigen Abständen eine oder zwei rezeptive Übungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass lediglich zwei Übungskategorien deutlich als rezeptive Übungskategorien in beiden Lehrwerken identifiziert werden könnten. Die rezeptiven Wortschatzübungskategorien sind Kombinationsübungen und „Wähle die richtige Antwort"-Übungen. Aus *SG1* wurden es vier produktive Übungskategorien identifiziert, zu denen kommunikative mündliche Übungen, Lückentextübungen, schriftliche Übungen wie auch Übersetzungsübungen zählen. Es lässt sich feststellen, dass kommunikative mündliche Übungen als am deutlichsten produktiv Wortschatzübungen in *LG1* sind. Die Produktivität weist ebenfalls in Lückentexten, schriftlichen Übungen sowie Übersetzungsübungen eine hohe

Tendenz auf. Sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Übungen sind über die gesamten Lehrwerke hinweg integriert, obwohl insgesamt mehr produktive Übungen in den Lehrwerken zu finden sind. Wird jedes der beiden Lehrwerke in eine erste und eine zweite Hälfte unterteilt, zeigt sich in der zweiten Hälfte ein Anstieg des Anteils produktiver Wortschatzübungen um 10 % in *SG1* und 5 % in *LG1*.

8 Zusammenfassung und Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, zu erforschen, auf welche Art und Weise der Wortschatz mithilfe von Übungen in zwei finnischen Lehrwerken für Lernende am Anfang ihres Spracherwerbs gelehrt wird. Die vorliegende Arbeit setzte sich zum Ziel, die Wortschatzübungskategorien zu identifizieren, die in den Lehrwerken am häufigsten vorkommen. Im Einzelnen ging es um die Frage, ob der Erwerb des Wortschatzes in größerem Umfang durch rezeptive oder produktive Übungen erfolgt.

Die vorausgehenden Analysen haben gezeigt, dass der Wortschatz divers in den beiden hier untersuchten Lehrwerken behandelt wird. Das Lernen des Wortschatzes wird vielfältig durch sieben Wortschatzübungstypen unterstützt. Die Häufigkeit der verschiedenen Übungskategorien wird als variabel beschrieben. In *SG1* werden Lückentextübungen, schriftliche Übungen sowie kommunikative mündliche Übungen am weitesten eingesetzt. Die Anzahl von jeder vorliegenden Kategorie liegt zwischen 22 und 25 Prozent. In *LG1* werden kommunikative mündliche Übungen, Übersetzungsübungen sowie Lückentextübungen am häufigsten vertreten. Im Lehrwerk *LG1* beträgt der prozentuale Anteil der kommunikativen mündlichen Übungen 43 Prozent. Das prozentuale Aufkommen an Übersetzungsübungen und Lückentextübungen beläuft sich auf 14 bzw. 16 Prozent.

Im Lehrwerk *SG1* werden andere Übungen, Kombinationsübungen, „Wähle die richtige Antwort“-Übungen, Übersetzungsübungen und Wortschatzspiele mit einem Anteil von 14 Prozent oder geringer angeboten. Das Lehrwerk *LG1* beinhaltet eine Reihe von Übungen, wie Kombinationsübungen, „Wähle die richtige Antwort“-Übungen, schriftliche Übungen und Wortschatzspiele, welche jeweils einen Anteil von weniger als 10 Prozent der Wortschatzübungen ausmachen.

In dem Lehrwerk *SG1* sind 29 % der Wortschatzübungen rezeptiv und 71 % produktiv. Im Lehrwerk *LG1* belaufen sich die Zahlen auf 33 % rezeptiv und 67 % produktiv. Die Rezeptivität zeigt sich in beiden Lehrwerken signifikant bei Kombinationsübungen sowie bei „Wähle die richtige Antwort“-Übungen. Es lässt sich festhalten, dass alle kommunikativen mündlichen Übungen in beiden Lehrwerken produktiv sind. Eine nähere Betrachtung der anderen Wortschatzübungstypen ergibt, dass sie im Lehrwerk *SG1* überwiegend entweder rezeptiv oder produktiv sind. Diese Feststellung bezieht sich auf die Tatsache, dass jeder Wortschatzübungstyp mindestens 75 Prozent rezeptiv oder produktiv ist. In *LG1* ist jeder

Wortschatzübungstyp zu 50 bis 75 Prozent entweder rezeptiv oder produktiv. Dieser Unterschied zwischen den Lehrwerken lässt sich durch unterschiedliche Anweisungen in den Lehrwerken erklären. Im Lehrwerk *LG1* werden häufiger Anweisungen gegeben werden, die darauf hinweisen, dass die Antworten im Wortschatz zu finden sind. In *SG1* werden derartige Anweisungen nicht gegeben.

Nach Nation (2022, 56) werden häufig mehr Zeit und Übung für die rezeptive als für die produktive Sprachverwendung in normalen Sprachlernbedingungen gewidmet. Als Ergebnis der vorliegenden Arbeit lässt sich feststellen, dass diese Vermutung auf die Wortschatzübungen in den untersuchten Lehrwerken nicht zutrifft. Als Ergebnis dieser Analyse ist festzuhalten, dass in den untersuchten Lehrwerken ein größerer Fokus auf produktive als auf rezeptive Wortschatzarbeit gesetzt wird. Mit anderen Worten ist es eher ungewöhnlicher, dass Lernende keine eigenen Wörter produzieren müssen.

Es sei darauf hingewiesen, dass produktive Wortschatzübungen bereits zu Beginn beider Lehrwerke deutlich vertreten sind. Der Anteil der produktiven Übungen nimmt am Ende der Lehrwerke leicht zu (um 10 % in *SG1* und 5 % in *LG1*). Bis auf die ersten fünften Kapitel in *SG1* ist die erste Wortschatzübung in beiden untersuchten Lehrwerken in der Regel als produktive Übung zu klassifizieren. Eine verstärkte Transition von rezeptiven zu produktiven Übungen war zu erwarten, weil es typisch ist, dass die Anfangslehrwerke von kontrollierten Übungen zu freieren Übungen gehen (vgl. z. B. Maijala/Tammenga-Helmantel 2019, 540). Es wurde festgestellt, dass der Erwerb des Wortschatzes einen höheren zeitlichen und arbeitsintensiven Aufwand für die Kompetenzen Sprechen und Schreiben als für die Kompetenzen Hören und Lesen erfordert (vgl. z. B. Nation 2022, 61). Es besteht die Möglichkeit, dass Lehrwerke diese Aspekte berücksichtigen und folglich mehr Zeit, Arbeit und Wiederholungen für das produktive Wortschatzlernen ermöglichen.

Die überwiegende Anzahl produktiver Wortschatzübungen zeigt eine deutliche Korrelation mit den am häufigsten praktizierten Wortschatzübungstypen, die sich in der Regel als produktiv gelten. Die Analyse des Lehrwerks *SG1* ergibt, dass die drei am häufigsten vertretenen Typen von Wortschatzübungen, Lückentexte, schriftliche Übungen sowie kommunikative mündliche Übungen, allesamt eine Produktivität von mindestens 85 % aufweisen. Die drei Wortschatzübungen, die im Lehrwerk *LG1* am häufigsten auftreten - kommunikative mündliche Übungen, Übersetzungen sowie Lückentexte - weisen auch einen höheren Grad an Produktivität auf, der mindestens 59 % beträgt.

In Bezug auf die Kommunikationskompetenz wird in den beiden Leitlinien des finnischen DaF-Unterrichts, der GER und des finnischen Rahmenlehrplans eine Betonung vorgenommen. Es lässt sich vermuten, dass kommunikative Aspekte sowohl das globale als auch auf das lokale Lehrwerk beeinflussen. Die vorliegende Analyse hat ergeben, dass sowohl das globale und regionalisierte Lehrwerk *SG1* als auch das lokale Lehrwerk *LG1* die kommunikativen Aspekte als relevant wahrnehmen. Für die beiden Lehrwerke ist eine signifikante Anzahl an kommunikativen mündlichen Übungen kennzeichnend. Die Aneignung neuen Wortschatzes wird durch kommunikative mündliche Übungen gefördert und alle Themenbereiche werden mit diesen Übungen trainiert. Gleichzeitig wird in den Lehrwerken indirekt der Aspekt gefördert, dass Wortschatz seine Bedeutung erst in der Kommunikation erlangt (vgl. Neveling 2016, 116). Im Rahmen des Lehrwerks *LG1* werden kommunikative mündliche Übungen in Form von Spielen integriert. Die signifikante Menge an Verspieltheit lässt sich durch den finnischen Rahmenlehrplan erklären. Gemäß dem vorliegenden Lehrplan wird darauf hingewiesen, dass beim Sprachenlernen Raum für Freude und Verspieltheit gegeben ist (FNBE 2014, 218).

Lückentexte stellen einen weiteren Wortschatzübung dar, der neben kommunikativen mündlichen Übungen in den drei häufigsten Übungen der beiden Lehrwerke vertreten ist. Die hohe Frequenz von Lückentexten ist nicht überraschend, da ein deutlicher Anteil der Übungen in Lehrwerken aus Lückentexten bestehen (siehe z. B. Funk 2014, 188) Eine Analyse der Ergebnisse der Lückentextübungen unter dem Aspekt des Spracherwerbs erscheint sinnvoll, da der theoretische Rahmen des Wortschatzerwerbs seinerseits die Häufigkeit der Lückentextübungen erklären kann. Im Rahmen des Wortschatzerwerbs spielen Aspekte wie Wiederholungen und Assoziationen in Bezug auf das mentale Lexikon eine bedeutende Rolle. Die Wiederholung des Wortschatzes findet in Lückentextübungen statt. Darüber hinaus werden Wörter in beiden Lehrwerken häufig mit einer Visualisierung, beispielsweise einem Bild, assoziiert. Die Ergänzung von Gesprächen kann ebenfalls Assoziationen hervorrufen und durch die Ergänzung von Listen werden Verbindungen zwischen Wörtern hergestellt. Die Niveaustufe kann auch einen Einfluss auf die Anzahl von Lückentextübungen haben. Der Erwerb einer neuen Sprache erfolgt mithilfe von Lehrwerken. Daher erscheint es sinnvoll, dass die neue Sprache durch einfaches Schreiben von einzelnen Wörtern sowie die Assoziationen zwischen Wörtern und Bildern vermittelt wird. Lückentexte ermöglichen die Förderung von potenziell schwierigen deutschen Lautkombinationen wie beispielsweise „*sch*“. Es ließ sich feststellen, dass die Lernlast bei Lückentextübungen gleichmäßig verteilt ist, was ihre Häufigkeit erklären könnte.

Es kann angenommen werden, dass beim Erstellungsprozess des Lehrwerks *SG1* beeinflusst wurde, dass es sich um ein globales Lehrwerk handelt. Zu den relevanten Fragestellungen zählen auch die Fragen zur Kosteneffektivität. Es lässt sich konstatieren, dass die produzierten Lehrwerke darauf abzielen, einen Profit zu generieren (vgl. Würffel 2021, 293). Im Lehrwerk *SG1* werden schriftliche Übungen als zweithäufigste Wortschatzübung angeboten und im Lehrwerk *LG1* die Übersetzungsübungen. Der Grund für die Priorisierung schriftlicher Übungen anstelle von Übersetzungsübungen in *SG1* könnte darin bestehen, dass bei der Lokalisierung des Lehrwerks eine signifikante Anzahl an Übersetzungsübungen nicht übersetzt werden muss. Insgesamt umfasst das Lehrwerk *SG1* lediglich acht Übersetzungsübungen. Es ist nicht untypisch, dass die Lehrwerke die Vorteile regionaler Lehrwerke durch eine Vielzahl von Übersetzungsübungen nutzen (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 551-552).

Es erscheint möglich, dass der schriftliche Teil der kommunikativen Kompetenz im Lehrwerk *SG1* durch einfache schriftliche Übungen ergänzt werden kann. Ein vergleichbares Ziel lässt sich in *LG1* durch Übersetzungsübungen erreichen. Übersetzungsübungen können einen positiven Einfluss auf die Sprachbewusstheit haben. Durch die Durchführung von Übersetzungsübungen können die Lernenden die Sprachen miteinander zu vergleichen. Dieser Vergleich ist ein nützliches Mittel zur Analyse der Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede zwischen der Erstsprache und der Fremdsprache. (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2019, 550)

Es besteht die Möglichkeit, dass bei der Auswahl der Übungstypen auch die allgemeinen Erwartungen und Motivation an die diversen Übungsformen berücksichtigt wurden. Die wesentlichen Faktoren zu der Attraktivität einer Wortschatzübung sind gemäß der Studie von Targońska (2014, 92) die Einfachheit und interessante Elemente wie Verspieltheit. Die vorliegenden Faktoren werden durch Lückentextübungen in beiden Lehrwerken sowie spielerische kommunikative mündliche Übungen in *LG1* erfüllt.

Die vorliegende Studie kommt zu dem Schluss, dass die analysierten Lehrwerke den Wortschatz durch vielfältige Wortschatzübungstypen trainieren und den Wortschatzerwerb unterstützen. Des Weiteren ist festzustellen, dass die Lehrwerke die gegenwärtigen Aspekte des Wortschatzlernens in Form von Kommunikativität sowie die kognitiven Aspekte des Wortschatzerwerbs berücksichtigen. Diese Feststellung steht im Einklang mit der Behauptung, dass in den gegenwärtigen Lehrmaterialien die Ansätze der kognitiven Linguistik Berücksichtigung finden (vgl. Breindl 2021, 113; Kühn 2013, 154; Neveling 2016, 118) . In

den hier untersuchten Lehrwerken werden mündliche und schriftliche kommunikative Aspekte in den häufigsten Wortschatzübungstypen berücksichtigt, was den Leitlinien des finnischen Fremdsprachenunterrichts im finnischen Rahmenlehrplan sowie im GER entspricht.

Die Einschränkung der vorliegenden Studie besteht in der Entscheidung, welche Übungen in dieser Studie als Wortschatzübungen zu betrachten sind. Aufgrund des Umfangs der vorliegenden Studie wurde die Annahme getroffen, dass Übungen zum Hörverständnis, Leseverständnis und Aussprechen nicht als Wortschatzübungen definiert werden. Es kann festgehalten werden, dass der Wortschatz durch entsprechende Übungen erweitert werden kann. Des Weiteren findet die Beobachtung der digitalen Zusatzmaterialien nicht statt.

Aufgrund der Tatsache, dass die vorliegende Studie lediglich zwei finnische DaF-Anfangslehrwerke umfasst, ist eine Generalisierung der Ergebnisse auf andere DaF-Lehrwerke nicht zu empfehlen. Die vorliegende Untersuchung umfasst alle gegenwärtigen DaF-Anfangslehrwerke, die für die Klassen drei bis fünf der neunjährigen finnischen Gesamtschule geeignet sind. An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass eine vollständige Objektivität der Lehrwerkanalyse nicht zu erreichen ist (vgl. z. B. Duszenko 1994, 27–28).

Wortschatz sowie dessen didaktische Anwendung in DaF-Lehrwerken eröffnen umfangreiche weitere Forschungsmöglichkeiten. Eine Untersuchung der beiden anderen Lehrwerke der *Schnitzeljagd*-Serie sowie des anderen Lehrwerks der *Los geht's*-Serie wäre wünschenswert. Ein mögliches weiteres Forschungsthema wäre es, zu untersuchen, ob in den Fortsetzungen eine Zunahme, Abnahme oder Konstanz der Vermittlung von Produktivität und Rezeptivität in Wortschatzübungen festzustellen ist. Darüber hinaus könnte untersucht werden, wie sich Anzahl und Häufigkeit der verschiedenen Wortschatzübungstypen in den Fortsetzungen entwickeln. Es wäre zu untersuchen, ob die anderen finnischen DaF-Lehrwerke für fortgeschrittene Niveaustufen, höhere Klassen in der finnischen Gesamtschule sowie die gymnasiale Oberstufe ebenfalls auf Produktivität und denselben Wortschatzübungstypen basieren.

Es sei darauf hingewiesen, dass der DaF-Bereich im Vergleich zu anderen Fremdsprachen anhand von Lehrwerken mehrerer Fremdsprachen als wertvoll angesehen werden kann. Ein interessantes Ansatz wäre es zu untersuchen, ob sich Wortschatzübungen in Lehrwerken verschiedener Fremdsprachen unterscheiden und ob die jeweilige Sprache Einfluss darauf hat, ob beim Wortschatzlernen stärker rezeptive oder produktive Kompetenzen gefördert werden.

Literaturverzeichnis

Die analysierten Lehrwerke

SG1 = Haapala Mika; Pyykönen, Hanna (2018): *Schnitzeljagd 1*. Helsinki: Otava.

LG1 = Kanervo, Pauliina; Linderoos, Petra; Mäkinen Päivi (2019): *Los geht's 1*. Helsinki: Sanoma Pro.

Forschungsliteratur

Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hg.) (2013): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Berlin: Peter Lang. S. 119-135.

Alenius, Marika (2014): Idiome im finnischen DaF-Unterricht: Eine vergleichende Analyse der Lehrwerkreihen *Genau* und *Weitere Wege* für die gymnasiale Oberstufe. Universität Tampere. Masterarbeit. Verfügbar in: https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201403261267

Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (2021): Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hg.) (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen - Methoden. Berlin: J. B. Metzler. S. 3-22.

Bauer, Karen/Doetjes, Gerard (2023): Der Lernwortschatz in einem DaF-Anfängerlehrbuch: Wortauswahl und Wiederholungsfrequenz. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 28(1), S. 311–333. DOI: https://doi.org/10.48694/zif.3608

Breindl, Eva (2021): Forschungsansätze der Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hg.) (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: J. B. Metzler. S. 105-123.

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Franke Attempto. S. 7-21.

Duszenko, Maren (1994): Lehrwerkanalyse (Erprobungsfassung). Berlin: Langenscheidt.

Elsner, Daniela (2016): Lehrwerke. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 441-445.

Europarat (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Cambridge University Press. Verfügbar in: www.coe.int/lang-CEFR, aufgerufen am 6.5.2025

Europarat (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Verfügbar in: www.coe.int/lang-CEFR, aufgerufen am 6.5.2025

FNBE (Finnish National Board of Education) (2014): National Core Curriculum for Basic Education. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Funk, Hermann (2013): Aufgabenorientierung und Fremdsprachenerwerb. In: Bernt Ahrenholz/Inglelore, Oomen-Welke (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 298–307.

Funk, Hermann (2014): Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Dengscherz, Sabine/Businger, Martin/Taraskina, Jaroslava (Hg.) (2014): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. Tübingen: Narr Franke Attempto. S. 183-197.

Kemppi, Milla (2023): Die Behandlung der fünf deutschen Frikative in den Lehrwerken *Los geht's! 1* und *Los geht's! 2*. Universität Ostfinnlands. Masterarbeit. Verfügbar in: http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20230486

Keränen, Emma (2022): Übung macht den Meister. Eine vergleichende qualitative Lehrwerkanalyse der mündlichen Übungen im A2-Deutsch-und Schwedischunterricht. Universität Oulu. Masterarbeit. Verfügbar in: https://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202205121966

Koeppel, Rolf (2016): Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 3., überarbeite und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Kremmel, Benjamin/Pellicer-Sánchez, Ana (2020): Measuring Vocabulary Development. In: Winke, Paula/Brunfaut, Tineke (Hg.) (2020): The Routledge Handbook of Second

Language Acquisition and Language Testing. New York: Routledge. S. 211–222. DOI: https://doi.org/10.4324/9781351034784-24

Kurtz, Jürgen (2016): Lehr- und Lernmaterialien und Medien zum Wortschatzlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 445-448.

Kühn, Peter (2013): Wortschatz. In: Bernt Ahrenholz/Inglelore, Oomen-Welke (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 153–164.

Lahtinen, Jenni (2019): Deutsche und finnische Intonation im Vergleich: Eine Analyse der Intonationsübungen im finnischen Lehrwerk *Magazin.de*. Universität Turku. Masterarbeit. Verfügbar in: https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019102134120

Laufer, Bati (2020): Evaluating Exercises for Learning Vocabulary. In: Webb, Stuart (Hg.) (2020): The Routledge Handbook of Vocabulary Studies. New York: Routledge. S. 351-368.

Legutke, Michael K. (2016): Theoretische Forschung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Franke Attempto Verlag. S. 39-49

Maijala, Minna/Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 43(5), S. 537-565. DOI: https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0505

Maijala, Minna/Tammenga-Helmantel, Marjon (2019): Grammar exercises in Dutch, Finnish and global textbooks for teaching German as a foreign language. In: The Language Learning Journal 47(5), S. 537-557. DOI: https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1309449

Milton, James (2009): Measuring second language vocabulary acquisition. ProQuest Ebook Central. DOI: https://doi.org/10.21832/9781847692092

Mäntylä, Katja/Roiha, Anssi/Dufva, Hannele/Pakula, Heini-Marja (2024): Vocabulary learning in Finnish early foreign language learning textbooks: A mismatch between theory and practice. In: Language Teaching for Young Learners 6(1), S. 84–103. DOI: https://doi.org/10.1075/ltyl.00044.man

Nation, I.S.P. (2022): Learning Vocabulary in Another Language. 3. Auflage. Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/9781009093873.

Neveling, Christiane (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 116-121.

Otava Oppiminen (kein Datum): Schnitzeljagd. https://oppiminen.otava.fi/oppimateriaalit/luokat-1-6/schnitzeljagd/, aufgerufen am 14.9.2025

Otava Oppiminen (kein Datum): Schnitzeljagd 1. https://oppiminen.otava.fi/oppimateriaalit/luokat-1-6/schnitzeljagd/schnitzeljagd-1/, aufgerufen am 14.9.2025

Pignot-Shahov, Virginie (2012): Measuring L2 Receptive and Productive Vocabulary Knowledge. In: Language Studies Working Papers. 2012(4), S. 37–45.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoo, Nazan (Hg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremdsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 15-31.

Rösler, Dietmar (2013): Lehrmaterial. In: Bernt Ahrenholz/Inglelore, Oomen-Welke (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 212–220.

Rösler, Dietmar/Schart, Michael (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. In: Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache 43(5), S. 483-493. DOI: https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0502

SanomaPro (kein Datum): Los geht's. https://www.sanomapro.fi/sarjat/los-gehts/, aufgerufen am 27.8.2025

Targońska, Joanna (2014): „Das ist eine Wortschatzübung, die mir gefällt" – Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von DaF-Lernenden. In: Linguistik Online 60(3), S. 79-103. DOI: https://doi.org/10.13092/lo.60.1207

Würffel, Nicola (2021): Lehr- und Lernmedien. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hg.) (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: J. B. Metzler. S. 282-300.

Anhang

Anhang 1. Finnische Kurzfassung / Suomenkielinen tiivistelmä

Sanastotehtävät suomalaisissa saksa vieraana kielenä -alkeisoppikirjoissa *Schnitzeljagd 1* ja *Los geht's 1*

Johdanto

Sanat muodostavat kielen perustan ja sanasto on merkittävä tekijä kaikissa kielenkäytön osa-alueissa. Sanat ovat kulttuurisesti muodostettuja välineitä, joita käytetään kommunikatiivisten tavoitteiden saavuttamiseen (kts. Kurtz 2016, 447) Voidaan todeta, että avain onnistuneeseen vieraan kielen oppimiseen ja käyttöön on sanasto. Saksa vieraana kielenä -alalla sanasto on keskeinen tutkimusaihe ja esimerkiksi sanastotyöskentely ja mentaaliset sanastot ovat olleet tärkeitä näkökulmia jo pitkän aikaa (kts. Kühn 2013, 155; Neveling 2016, 116–117). Empiirinen tutkimus liittyen saksa vieraana kielenä -opetukseen ja oppimateriaaleihin ei silti ole riittävää, ja sanaston tutkiminen on aina jäänyt kieliopin tutkimuksen varjoon (kts. Breindl 2021, 113–114). Olemassa olevissa alan tutkimuksissa Bauer ja Doetjes (2023) ovat tutkineet alkeisoppikirjassa opeteltavaa sanastoa ja Targońska (2014) on tutkinut sanastotehtävien houkuttelevuutta oppijoiden näkemyksien pohjalta.

Kysymys kuuluu, miten tätä kielitaidon keskeistä osa-aluetta eli sanastoa opetetaan oppikirjojen välityksellä saksan opiskelun alussa. Syy alakoulun alkeisoppikirjojen tutkimiseen perustuu tutkijan henkilökohtaisen mielenkiinnon lisäksi siihen, että suomalaisissa pro gradu – tutkielmissa on käsitelty peruskoulun alakoulun opetukseen suunnattuja saksa vieraana kielenä -alkeisoppikirjoja niukasti.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan, miten sanastoa opetetaan kahdessa suomalaisessa alakoulun saksa vieraana kielenä -alkeisoppikirjassa. Huomiota kiinnitetään myös reseptiivisen (ymmärtäminen) ja produktiivisen (aktiivinen käyttö) sanaston välittämiseen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitkä sanastotehtävätyypit ovat yleisimpiä kahdessa suomalaisessa saksa vieraana kielenä -oppikirjassa?

2. Miten sanastoa välitetään tehtävien välityksellä kahdessa suomalaisessa saksa vieraana kielenä -oppikirjassa? Opetellaanko sanastoa reseptiivisten vai produktiivisten tehtävien välityksellä?

Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys perustuu sanastotutkimuksen peruskäsitteisiin, joihin kuuluvat muun muassa sanaston oppimisen mekanismit sekä ero produktiivisen ja reseptiivisen sanastotaidon välillä. Teoriaosuudessa käsitellään myös saksa vieraana kielenä -oppikirjoja, joita lähestytään sekä niiden sisällön että niiden analyysin osilta. Teoriassa käsitellään myös ohjenuoria, joita suomalainen peruskoulun kieltenopetus seuraa. Voidaan ajatella, että nämä kaikki edellä mainitut teoreettiset näkökulmat vaikuttavat siihen, miten sanastoa opitaan sekä oppikirjojen välityksellä että oppitunnilla.

Tutkielman tavoitteena on vastata tutkimuskysymyksiin oppikirjojen laadullisen sisällönanalyysin avulla, jonka tulokset esitellään analyysiosiossa. Tutkielman lopussa pohditaan tulosten vastaavuutta aikaisempiin tutkimuksiin sekä opetusta ohjaaviin ohjenuoriin. Myös tutkimuksen rajallisuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita pohditaan.

Sanasto vieraan kielen omaksumisessa: määritelmä, rooli ja oppimisprosessit

Perinteisesti sanaston on ajateltu kattavan vain yksittäiset sanat mutta nykyään ajatellaan, että sanastoon kuluvat myös mm. fraasit (*hyvää huomenta*) (Kremmel/Pellicer-Sánchez 2020, 211–212). Sanaston määritelmästä jätetään usein pois kieliopilliset sanat kuten artikkelit ja pronominit, mutta siihen lasketaan sisältösanat kuten substantiivit, verbit ja adjektiivit (Koeppel 2016, 117). Sanasto voidaan määritellä tietyn ajankohdan kielen tai kielenkäyttäjien sanojen ja sanayhdistelmien kokonaismääränä. Sanaston määrällinen mittaaminen vahvistaa ajatusta siitä, että sanasto on jotain määrällisesti mitattavaa ja opittavaa. (Kühn 2013, 153–154)

Mentaalisen leksikon käsite liittyy olennaisesti siihen, miten sanastoa opitaan. Mentaalisessa leksikossa sanat ovat järjestyneet verkkomaiseen rakenteeseen. Yksi sana voi kuulua useaan mentaaliseen leksikkoon. (Kühn 2013, 156–157). Sanojen oppimiseen vaikuttaa sanojen vaikeus ja oppimiskuorma. Sanat voivat olla vaikeita niiden tuntemattomien kirjain- tai äänneyhdistelmien takia. Oppimiskuorma kuvaa sanan oppimiseen vaadittavaa panostusta. (Nation 2022, 49–50) Jo pitkään sanastotutkijat ovat olleet yhtä mieltä siitä, että sanaston reseptiiviseen ja produktiivisen käytön oppiminen vaatii aktiivista toistoa (Bauer/Doetjes 2023, 313–314).

Sanan osaaminen (engl. *word knowledge*) on laajasti ymmärretty käsite ja yhtä yhtenäistä vastausta siihen, mitä sanan osaaminen tarkoittaa, ei ole. Kielenoppimisen tutkimuksessa sanaston osaamiseen liitetään usein sanaston laajuuden, syvyyden ja sujuvuuden käsitteet. Sanaston laajuus kuvaa sellaisten sanastoelementtien määrää, joille osataan esittää ainakin yksi merkitys. Sanaston syvyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin sanaa osataan käyttää eri yhteyksissä kuten puheessa tai kollokaatioissa. Sanaston sujuvuus kuvaa sitä, kuinka nopeasti sanastoa pystytään käyttämään. (Kremmel/Pellicer-Sánchez 2020, 211–212) Perustavanlaatuinen edellytys sanaston osaamiselle on muodon, merkityksen ja käytön tietäminen (kts. Nation 2022, 54). Nykyaikaisessa kielten opetuksessa kommunikatiivisuus on oleellista (kts. esim EVK 2001, 8–9). Yksi perusteltu määritelmä sanaston osaamiselle voisikin olla se, että sanaa osataan käyttää erilaisissa kommunikatiivisissa tilanteissa (kts. Neveling 2016, 118).

Reseptiivinen kielitaito tarkoittaa kielellisen sisällön vastaanottamista ja ymmärtämistä kuuntelun ja lukemisen välityksellä. Produktiivinen kielitaito tarkoittaa kielellisten muotojen kirjallista tai suullista tuottamista muille viestien välittämiseksi. (kts. Kühn 2013, 159; Nation 2022, 52) Tyypillistä on, että oppijat ymmärtävät enemmän kieltä kuin mitä he osaavat itse tuottaa. Sanaston kirjallisen ja suullisen tuottamisen oppiminen vaatii enemmän ajallisia voimavaroja. Yleisesti ottaen kielen opiskelussa käytetään enemmän aikaa reseptiiviseen kielen käyttöön. (Nation 2022, 55–61) On huomioitava, että jako reseptiiviseen ja produktiiviseen kielitaitoon ei ole aina yksiselitteistä. Näitä taitoja voidaan käyttää myös yhtä aikaa.

Oppikirjojen rooli saksa vieraana kielenä -opetuksessa

Kielten opetus tukeutuu nykypäivänä erittäin vahvasti oppikirjoihin. Oppikirjoilla on siis merkittävä vaikutus oppimistapoihin sekä siihen, mitä kielellistä ja kulttuurista sisältöä välitetään (kts. Rösler/Schart 2016, 484; Maijala/Tammenga-Helmantel 2019, 537). Mitä intensiivisemmin kielen oppiminen tapahtuu luokkahuoneessa, sitä keskeisempi rooli on oppimateriaalien sisällöllä (Rösler 2013, 212). Oppikirjan tehtävänä on seurata oppimisen prosessia tietyn aikaa, ymmärtää kielellisten ilmiöiden monipuolisuus ja liittää ne didaktisten näkökulmien kanssa yhteen. Tyypillisesti oppikirja on suunnattu konkreettiselle kohderyhmälle ja se on linjassa johonkin opetussuunnitelmaan. (kts. Würffel 2021, 285; Rösler 2013, 214–215).

Oppimateriaalien analyysissa tutkitaan kaikkia vieraan kielen didaktiikan näkökulmia tietyssä määrin (Rösler/Schart 2016, 487), mutta vieraiden kielten oppikirjojen analyysissa keskitytään

eniten sisältöön kuten kielioppiin tai maantuntemukseen (Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 537). Oppikirjoja voidaan analysoida sekä yhden vieraan kielen näkökulmasta että eri vieraiden kielten välillä (kts. Legutke 2016, 42). Näin ovat tehneet esimerkiksi Mäntylä ja muut (2024) tutkiessaan sanaston oppimista suomalaisissa varhennettujen vieraiden kielten oppikirjoissa.

Sanasto saksa vieraana kielenä -oppikirjoissa

Sanastotyöskentelyyn pitäisi vieraan kielen opetuksessa käyttää runsaasti aikaa ja toistoa, jotta sanojen välille voidaan muodostaa yhteyksiä ja sanastoa tulee harjoiteltua sekä kuuntelemisen ja lukemisen että kirjoittamisen ja puhumisen kautta (kts. Targońska 2014, 83; Kühn 2013, 158–159). Sanastodidaktiikka on jo 1960-luvulta lähtien keskittynyt sanastokenttien työstämiseen ja jäsentelyyn (Kühn 2013, 153). Nevelingin (2016, 116) mukaan oppimismetodeissa tulisikin ottaa huomioon mentaaliset leksikot ja niiden täytyisi sen lisäksi olla oppijoille suunnattuja, monipuolisia sekä mahdollisuuksien mukaan pelillisiä. Nykyaikaisille oppikirjoille on tyypillistä ottaa huomioon kognitiivisen kielitieteen näkökulmat sekä yhdistää sanojen tilallisen ja temaattisen yhteyden perusteella käsiteverkkoihin (*kokata*, *syödä*, *hyvää*, *yhdessä*) (ed., 118; Breindl 2021, 113). Saksa vieraana kielenä -alalla on yleistä, että ero kieliopin ja sanaston välillä ei aina ole selvä. Kielioppi saattaa sisältää sanastoa esim. sanalistojen (epäsäännölliset verbit) muodossa ja sanasto kielioppia esim. artikkeleiden muodossa (kts. Breindl 2021, 106).

Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2019) tutkimus hollantilaisten, suomalaisten ja globaalien saksa vieraana kielenä -oppikirjojen kielioppitehtävistä muodostaa perustan tämän tutkielman sanastotehtävätyyppien luokittelulle. Kyseisessä tutkimuksessa käytetty kielioppitehtävien luokittelu on sovellettavissa sanastotehtävien luokitteluun. Tämän tutkimuksen sanastotehtävätyypit ovat seuraavat: valitse oikea vaihtoehto (valitseminen), aukkotäydennykset (aukkojen täydentäminen), kirjalliset tehtävät (lauseiden muodostaminen), kommunikatiiviset suulliset tehtävät (dialogien rakentaminen), yhdistelytehtävät (yhdistäminen), sanastopelit ja käännöstehtävät (kääntäminen).

Suomalaisen saksa vieraana kielenä -opetuksen suuntaviivat

Suomessa peruskoulun opetus seuraa kansallista opetussuunnitelmaa eli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014). POPS (2014) perustuu vieraiden kielten osalta Eurooppalaiseen kielitaidon viitekehykseen (EVK, Euroopan unioni 2001). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että vieraiden kielten arviointikriteerit perustuvat EVK:n (POPS 2014, 225).

EVK tarjoaa yhteiset perusteet kielten opetussuunnitelmiin ja oppikirjoihin koko Euroopassa (Euroopan neuvosto 2001, 1). Altmayerin ja muiden (2021, 14) mukaan EVK onkin kiistatta keskeisin ja vaikutusvaltaisin dokumentti koko vieraan kielen didaktiikan historiassa. EVK:ssa kuvataan monipuolisesti ja laajasti erilaisia kielitaidon osa-alueita, ja esimerkiksi reseptiivinen ja produktiivinen kielitaito otetaan huomioon. EVK jakaa kielitaidon kolmelle eri päätasolle kattaen perustason kielenkäyttäjän (A1 & A2), itsenäisen kielenkäyttäjän (B1 & B2) ja edistyneen kielenkäyttäjän (C1 & C2) (EVK 2001, 23). Taitotasolla A1 tunnistetaan ja ymmärretään erittäin yksinkertaista sanastoa liittyen perheeseen ja välittömään ympäristöön (EVK 2001, 26). Tällä taitotasolla oppijoilla on niin sanottu perussanasto, joka koostuu sanoista ja fraaseista liittyen tiettyihin tilanteisiin (ed. 112). EVK ei anna suoria ohjeistuksia siihen, miten sanastoa tulisi opetella tehtävien avulla. Viitekehyksen mukaan vastuu siitä, mitä sanastoa oppikirjoihin sisällytetään, kuuluu oppikirjoille. (EVK 149, 150)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) tavoitteena on varmistaa koulutuksen oikeudenmukaisuus sekä laatu ja samalla turvata oppilaille optimaaliset edellytykset kasvamiseen, kehitykseen ja oppimiseen (POPS 2014, 9). Vieraiden kielten oppiaineiden perusteet on määritelty monipuolisesti. Kielenoppimisessa on tilaa niin ilolle, leikkisyydelle kuin luovuudellekin. Oppijoita kannustetaan käyttämään kieltä autenttisissa tilanteissa ja opetuksessa tulisi tarkastella monipuolisesti eri teemoja sekä työskentelymetodeja. (POPS 2014, 218–219) POPS:ssa mainitaan useaan kertaan erilaiset kommunikaation osa-alueet, kuten suullinen ja kirjallinen kommunikaatio. Sanaston aihealueiksi nimetään muun muassa koulu, harrastukset, minä itse ja minun perheeni (POPS 2014, 224–225). On mahdollista nähdä, että sanasto on keskiössä sekä EVK:ssa että POPS:ssa. Molemmat painottavat kommunikaatiota ja kuten aikaisemmin todettu, avain onnistuneeseen kommunikaatioon löytyy sanastosta.

Aineisto ja metodi

Tässä tutkielmassa laadullinen sisällönanalyysi mahdollistaa tutkittavien oppikirjojen sanastotehtävien monipuolisen analysoinnin. Oppikirjojen laadullinen sisällönanalyysi ei voi koskaan toteutua täysin objektiivisesti. Objektiivisuuteen vaikuttavat muun muassa tutkijoiden erilaiset näkemykset ja kokemukset. (Duszenko 1994, 27–28). Laadullisessa sisällönanalyysissa dataa voidaan lähestyä joko induktiivisesti tai deduktiivisesti. Induktiivisessa lähestymistavassa kategoriat muodostetaan tutkimusaineiston pohjalta, kun taas deduktiivisessa lähestymistavassa kategoriat määritellään teorian pohjalta. Integratiivisessa

lähestymistavassa teoreettisia kategorioita täydennetään tai muokataan tutkittavan aineiston mukaan. (kts. Aguado 2013, 126, 131–132) Tässä tutkimuksessa oppikirjojen sanastotehtävät identifioitiin sanastotehtäviksi Targońskan (2014) sanastotehtäväkriteerien perusteella. Eri sanastotehtävätyyppien kategoriat kerättiin deduktiivisesti Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2019) tutkimuksesta, mutta kategorioita kuvauksia ja lukumäärää muokattiin tutkimusaineistoon sopivaksi.

Tutkittaviksi oppikirjoiksi valittiin kaksi suomalaista alakoulun alkeistason saksa vieraana kielenä -oppikirjaa, jotka ovat suunnattu peruskoulun luokille 3–5. Tässä tutkimuksessa huomioidaan vain oppikirjojen painettu materiaali ja oletetaan, että digitaaliset materiaalit toimivat vain apuvälineenä opetukselle. Otavan *Schnitzeljagd 1* (2018, jatkossa *SG1*) on ensimmäinen osa kolmiosaista alakoulun saksa vieraana kielenä -oppikirjasarjaa. *SG1* on paikallistettu oppikirja eli se on muokattu yksikielisestä oppikirjasta kaksikieliseksi oppikirjaksi tietylle alueelle (kts. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, 539–540). Oppikirja sisältää monipuolisia tehtäviä ja oppimisen painopisteet ovat niin pari- ja ryhmätyöskentelyssä kuin yhdessä oppimisessa ja toiminnallisuudessakin. Autenttiset kielenkäyttötilanteet muodostavat oppimisen lähtökohdat. (oppiminen.otava.fi, 14.9.2025) *Los geht's 1* (2019, jatkossa *LG1*) on Sanoma Pron alakoulun alkeissaksan kaksiosaisen kirjasarjan ensimmäinen osa. *LG1* on paikallisesti tuotettu kaksikielinen oppikirja. Oppikirjasarjassa käytetään oppijaystävällisiä työskentelytapoja. Se sisältää vuorovaikutusta, toiminnallisuutta, lauluja sekä pelejä. Oppikirja sisältää runsaasti tehtäviä, jotka painottavat kommunikatiivista kompetenssia. (sanomapro.fi, 27.8.2025)

Sanastotehtävän määritteleminen oli tälle tutkielmalle haaste, sillä jokaisessa tehtävässä, jossa käytetään kieltä, viitataan joko epäsuorasti tai suorasti sanastoon (kts. Targońska 2014, 84). Targońska (2014) teki tutkimuksessaan, jossa hän tutki sanastotehtävien houkuttelevuutta saksa vieraana kielenä -oppijoiden näkökulmasta, päätöksen kategorisoida sanastotehtäviksi sellaiset tehtävät, jotka edellyttävät leksikaalisten elementtien tunnistamista, ymmärtämistä, muistamista tai käyttöä. Samaa kriteeriä sanastotehtäville käytettiin tässäkin tutkielmassa. Luetun ja kuullun ymmärtämisen tehtävät muodostivat kuitenkin työn laajuuden vuoksi kielioppitehtävien rinnalla poikkeuksen eikä niitä laskettu sanastotehtäviksi.

Analyysissa huomioitiin molempien oppikirjojen kaikki numeroidut tehtävät. Aineiston keruu tapahtui taulukkoon, johon merkittiin kunkin tehtävän perustiedot. Sanastotehtävien kohdalla taulukkoon kirjattiin myös tehtävätyyppi (esim. aukkotehtävä, käännöstehtävä) sekä tehtävän

aihepiiri (esim. koulu, perhe). Näiden lisäksi sanastotehtävät luokiteltiin joko reseptiiviseksi tai produktiiviseksi. Pääsääntöisesti tehtävä luokiteltiin produktiiviseksi, jos oppijan on tarkoitus tuottaa tehtävässä itse jotain. Reseptiivinen tehtävä puolestaan edellyttää ainoastaan ymmärtämistä. Tällainen on esimerkiksi yhdistelytehtävä. Mikäli tehtävässä vaaditaan kirjallista tuottamista, mutta tehtävän ohjeistuksessa kehotetaan etsimään sanat tai ilmaukset suoraan sanastosta luokiteltiin tehtävä reseptiiviseksi sen perusteella, että näissä tehtävissä oppijat vain kopioivat sanoja ja kirjaimia. Kaikki suulliset tehtävät luokiteltiin produktiiviseksi, sillä suullinen tuottaminen vaatii aina äänteiden itsenäistä tuottamista. Mikäli tehtävä vaatii sekä produktiivista että reseptiivistä ymmärtämistä, luokiteltiin se produktiiviseksi.

Tulosten yhteenveto ja pohdintaa

Analyysin perusteella voidaan todeta, että oppikirjojen sanastotehtävät muodostavat merkittävän osan oppikirjojen tehtävistä. *SG1*-kirjan 310 tehtävästä sanastotehtäviksi luokiteltiin 156 (50 %) ja *LG1*-kirjan 415 tehtävästä sanastotehtäviksi luokiteltiin 243 (59 %). Seitsemän sanastotehtävätyyppiä jakautuvat epätasaisesti sekä oppikirjojen välillä että oppikirjojen sisällä. Sanaston oppiminen oppikirjoissa vastaa nykyaikaista sanaston oppimisen käsitystä huomioimalla sanaston oppimiseen liittyvien kognitiivisen näkökulmien lisäksi kommunikatiivisuuden, mikä on linjassa sekä POPS:in että EVK:n kanssa.

SG1:n kolme yleisintä sanastotehtävätyyppiä ovat aukkotehtävät, kirjalliset tehtävät sekä kommunikatiiviset suulliset tehtävät. Jokaisen näiden tehtävätyypin yleisyys vaihtelee 22–25 prosentin välillä. *LG1*-kirjan sanastotehtävissä esiintyy eniten kommunikatiivisia suullisia tehtäviä, käännöstehtäviä sekä aukkotehtäviä. Kommunikatiivisten tehtävien määrä on 43 % kaikista *LG1*-kirjan sanastotehtävistä. Kirjan käännös- ja aukkotehtävien yleisyys vaihtelee 14–16 % välillä. *SG1*-kirjassa muita sanastotehtäviä (valitseminen, yhdistäminen, käännöstehtävät ja sanastopelit) on kutakin 14 % tai vähemmän. *LG1*-kirjassa muiden sanastotehtävien (yhdistäminen, kirjalliset tehtävät, valitseminen ja sanastopelit) yleisyys on alle 10 %.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät vastaa Nationin (2022, 56) väittämää siitä, että yleensä reseptiivisille tehtäville annetaan enemmän aikaa ja harjoitusta kuin produktiivisille. Tutkitut oppikirjat painottavat alusta asti produktiivisuutta reseptiivisyyden sijaan. *SG1*-kirjan sanastotehtävistä 29 % ovat reseptiivisiä ja 71 % produktiivisia. *LG1*-kirjassa reseptiivisiä sanastotehtäviä on 33 % ja produktiivisia 67 %. Reseptiivisyyden määrä on suurinta yhdistämistehtävissä sekä valitse oikea vastaus -tehtävissä. Kaikki kommunikatiiviset suulliset tehtävät ovat molemmissa kirjoissa produktiivisia tehtäviä. Kaikki sanastotehtävätyypit ovat

SG1-kirjassa vähintään 75 % reseptiivisiä tai produktiivisia. *LG1*-kirjassa sanastotehtävät ovat vähintään 59 % reseptiivisiä tai produktiivisia.

Pääsääntöisesti kummankin oppikirjan jokaisessa kappaleessa on enemmän produktiivisia sanastotehtäviä kuin reseptiivisiä sanastotehtäviä. Kun kirjat jaettiin kahteen osaan, joista ensimmäisen osan muodostivat kirjojen alkuosien kappaleet ja toisen kirjojen loppuosien kappaleet, kasvoi produktiivisten sanastotehtävien määrä molempien oppikirjojen jälkimmäisissä osissa (10 % *SG1*-kirjassa ja 5 % *LG1*-kirjassa). Alkeisoppikirjoille on tyypillistä siirtyä kontrolloiduista tehtävistä vapaampiin tehtäviin (kts. Maijala/Tammenga-Helmantel 2019, 540), joten selkeämpi siirtymä reseptiivisistä tehtävistä produktiivisiin olisi ollut odotettavissa.

Oppikirjojen sanastotehtäviä hallitseva produktiivisuus korreloi siihen, että myös kirjojen yleisimmät sanastotehtävätyypit ovat produktiivisia. *SG1*-kirjan kolme yleisintä tehtävätyyppiä ovat kaikki vähintään 85 % produktiivisia. *LG1*-kirjan kolme yleisintä tehtävätyyppiä ovat kaikki vähintään 69 % produktiivisia. Sekä EVK:n että POPS:in kommunikatiivisuusnäkökulmien painottaminen on nähtävissä molempien oppikirjojen produktiivisten tehtävien määrän lisäksi kommunikatiivisten suullisten tehtävien suuressa määrässä. *LG1*-kirjan merkittävä pelillisten sanastotehtävien määrä on johdettavissa POPS:iin.

Aukkotehtävien yleisyyteen saattaa vaikuttaa sanastonoppimiseen liittyvät kognitiiviset näkökulmat kuten toisto ja assosiaatioiden luominen oppimisen tukena. Kirjojen aukkotehtävillä muun muassa toistetaan sanastoa ja yhdistetään kuvia sanoihin. Taitotason ollessa alkeistaso on loogista, että uutta kieltä opetellaan yksinkertaisella kirjoittamisella, mikä saattaa vähentää oppimiskuormaa. *SG1*-kirjassa toiseksi yleisimmän sanastotehtävätyypin muodostavat kirjalliset tehtävät ja *LG1*-kirjassa käännöstehtävät. Tämä kielellisen kompetenssin kirjallisen puolen erilainen huomioiminen voi johtua siitä, että *SG1* on globaali oppikirja, joka on joutunut miettimään esimerkiksi kustannustehokkuutta siltä kannalta, että kirja tullaan paikallistamaan eri maihin. *LG1*-kirjan käännöstehtävät myös mahdollistavat kielten välisen vertailun (kts. Maijala/Tammenga-Helmantel 2019, 550).

Tämän tutkimuksen rajallisuuteen vaikutti se, että tutkimuksen laajuuden vuoksi tiettyjä tehtäväkategorioita ei laskettu sanastotehtäviksi. On selvää, että sanastoa harjoitellaan myös esimerkiksi kuullun ymmärtämisen tehtävissä. On tärkeä muistaa, että oppikirja-analyysi ei voi koskaan olla täysin objektiivinen (kts. esim Duszenko 1994, 27–28). Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia saksa vieraana kielenä -alkeisoppikirjoja, mutta

toisaalta tutkimus kattaa kaikki ajankohtaiset suomalaiset alakoulun saksa vieraana kielenä -alkeisoppikirjat varhennettua kielenopetusta lukuun ottamatta.

Schnitzeljagd- ja *Los geht's* -kirjasarjojen jatko-osien tutkiminen olisi toivottavaa. Mahdollista olisi tutkia esimerkiksi sitä, pysyykö produktiivisuus oppikirjojen jatko-osissa samalla tasolla vai saako produktiivisuus reseptiivisyyttä suuremman tai pienemmän painoarvon. Tutkimusta voitaisiin laajentaa koskemaan myös sitä, jakautuuko sanastotehtävätyypit näissä jatko-osissa samankaltaisesti kuin oppikirjasarjojen ensimmäisissä osissa.