

MASTEROPPGAVE

Lehrplanziele und DaF-Lehrwerke

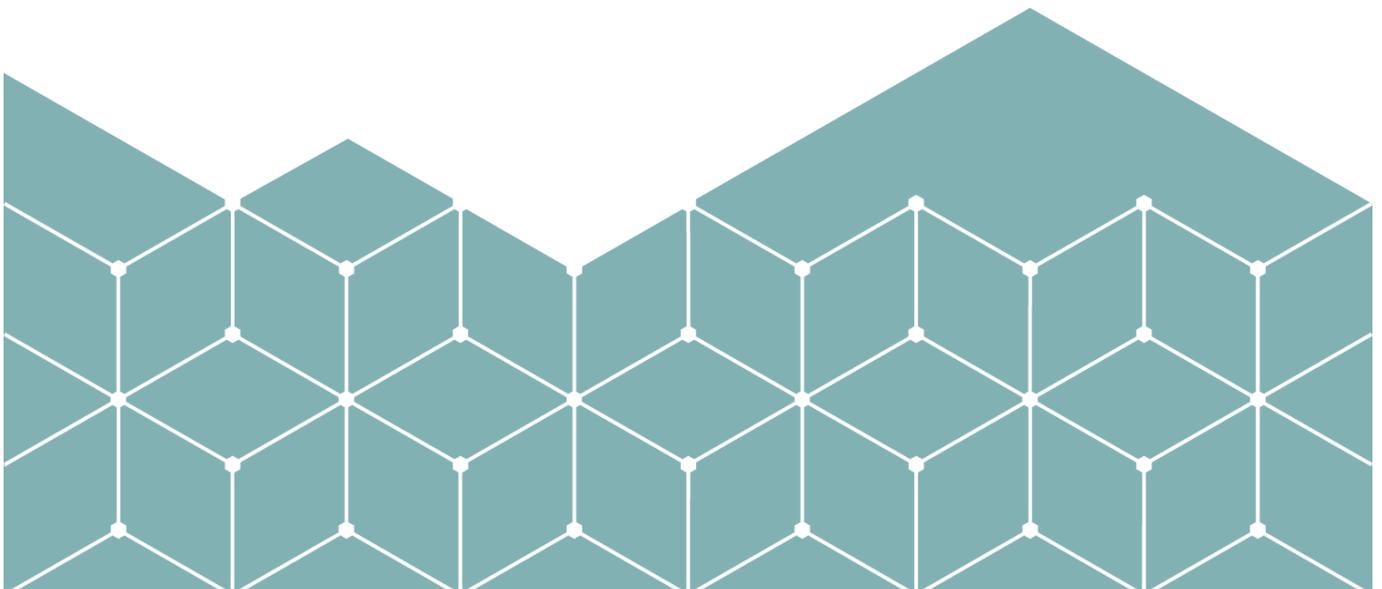
Inwieweit repräsentieren die Übungsaufgaben der Lehrbuchreihe „Noch Einmal“ inhaltlich die Kompetenzziele des Lehrplans für Fremdsprachen im Bereich „Kommunikation“?

Sara Liebert

07.05.2018

Master Fremmedspråk i skolen

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsdag



Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	i
1. Einleitung	1
1.1. Hintergrund.....	1
1.2. Ziel	3
1.3. Fragestellung.....	4
1.4. Gliederung der Arbeit.....	4
2. Theorie	4
2.1. Der norwegische Lehrplan.....	4
2.2. Lehrplananalyse am Beispiel des Lehrplans für Fremdsprache	6
2.3. Europäischer Referenzrahmen	7
2.4. Kommunikativer Ansatz.....	8
2.6. Analyse des Lehrplanbereichs <i>Kommunikation</i>	9
2.6.1. Rezeptive Fertigkeiten	9
2.6.2. Produktive Fertigkeiten.....	15
2.6.3. Wortschatz der Alltagssprache.....	20
2.6.4. Kommunikationstechnologie	22
3. Methode und Material	23
3.1. Methodische Überlegungen	23
3.2. Subjektivität und Objektivität	26
3.2. Präsentation der Lehrwerkreihe <i>Noch Einmal 1-3</i>	27
3.3. Erläuterung des Analyserasters	28
3.4. Ethische Überlegungen.....	29
4. Resultate	30
4.1. Lesen	30
4.2. Hören.....	32
4.3. Schreiben	33
4.4. Sprechen	35
4.5. Wortschatz.....	36
4.6. Kommunikationstechnologie	38
5. Diskussion	39
5.1. Strategien	39
5.2. Authentizität.....	43
5.3. Wortschatz	45
5.4. Kommunikationstechnologie	46
5.5. Rezeptive Fertigkeiten.....	48
5.6. Produktive Fertigkeiten	50

6. Schlussfolgerung.....	52
6.1. Zusammenfassung.....	52
6.2. Ausblick.....	54
Literaturverzeichnis	55
Anhang 1: Übersetzungen Kompetenzziele <i>Kommunikation</i>	59
Anhang 2: Lesen <i>Noch Einmal 1</i>	60
Anhang 3: Hören <i>Noch Einmal 1</i>	62
Anhang 4: Schreiben <i>Noch Einmal 1</i>	64
Anhang 5: Sprechen <i>Noch Einmal 1</i>	66
Anhang 6: Wortschatz <i>Noch Einmal 1</i>	68
Anhang 7: Kommunikationstechnologie <i>Noch Einmal 1</i>	69
Anhang 8: Lesen <i>Noch Einmal 2</i>	70
Anhang 9: Hören <i>Noch Einmal 2</i>	72
Anhang 10: Schreiben <i>Noch Einmal 2</i>	74
Anhang 11: Sprechen <i>Noch Einmal 2</i>	76
Anhang 12: Wortschatz <i>Noch Einmal 2</i>	78
Anhang 13: Kommunikationstechnologie <i>Noch Einmal 2</i>	79
Anhang 14: Lesen <i>Noch Einmal 3</i>	80
Anhang 15: Hören <i>Noch Einmal 3</i>	82
Anhang 16: Schreiben <i>Noch Einmal 3</i>	84
Anhang 17: Sprechen <i>Noch Einmal 3</i>	86
Anhang 18: Wortschatz <i>Noch Einmal 3</i>	88
Anhang 19: Kommunikationstechnologie <i>Noch Einmal 3</i>	89

1. Einleitung

1.1. Hintergrund

In Norwegen stellt der nationale Lehrplan die übergeordnete Richtlinie für die Unterrichtsgestaltung dar. Lehrende müssen basierend auf den darin enthaltenen gesetzlichen Vorgaben den Unterricht mit adäquaten Inhalten und Methoden vorbereiten. Einige Forschungen haben ergeben, dass viele Lehrer ihren Unterricht auf Lehrwerken aufbauen. Engelsen (2006, S. 84) hebt auf Grundlage der Erkenntnisse einiger Studien eine noch immer dominierende Rolle der Lehrbücher hervor und verweist darauf, dass Lehrbücher teilweise als Ersatz für den geltenden Lehrplan angesehen werden. Aus einer 2014 durchgeführten Umfrage des Bildungsdirektorates (Gjerustad, Salvanes & Waagene, 2015, S. 36) an 93 norwegischen Jugendschulen geht hervor, dass 81 Prozent der Lehrer ihren Unterricht hauptsächlich auf papierbasierten Lehrbüchern aufbauen und in geringen Grad digitale Ressourcen zur Ergänzung heranziehen. Drei Prozent der Umfrageteilnehmer gaben an, ausschließlich auf gedruckte Lehrbücher und Lehrmittel zurückzugreifen. Ergebnisse der Untersuchungen innerhalb des Forschungsprojektes Ark&App (Gilje, Ingulfsen, Dolonen, Furberg, Rasmussen, Kluge, Knain, Mørch, Naalsund & Skarpaas, 2016, S. 27) zeigen, dass Lehrbücher eine wesentlichere Rolle bei der Lehrplanarbeit spielen als andere Lernmaterialien. Darüber hinaus äußerten drei der befragten Grundschullehrer, Lehrwerke als Ausgangspunkt für den Unterricht zu nutzen und davon auszugehen, dass die Inhalte mit den Lehrplanangaben übereinstimmen. Neuner (1994, S. 8) unterstreicht, dass Lehrwerke einen größeren Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht haben als alle anderen Unterrichtsressourcen. Das betrifft Faktoren wie Ziele, Unterrichtsverläufe, Lernstoffe, Medien und Methoden.

Ein Grund für das Thema dieser Masterarbeit liegt einerseits in der Verwendung von Lehrwerken als bevorzugtes Lehrmittel an norwegischen Schulen, sowie andererseits im Wegfall der staatlichen Kontrolle von Lehrbüchern. Ursprünglich mussten alle Lehrbücher einen Genehmigungsprozess durchlaufen, bevor sie für den Einsatz an norwegischen Schulen zugelassen wurden. Dabei sollten die Bücher auf fachliche, pädagogische, sprachliche und gleichberechtigte Aspekte hin untersucht werden. Im Jahr 2000 wurde dieser Genehmigungsprozess vom Bildungsminister abgeschafft. Der damalige Lehrplan LK97 war sehr richtungsweisend und steuerte den Inhalt in den Lehrbüchern, sodass ein Genehmigungsprozess nicht mehr notwendig erschien. Es sollten nicht die Lehrbücher, sondern die Lehrplanangaben als zentrale Vorlage verstanden werden. Insofern zählt es zur

Verantwortung der Lehrenden, eine professionelle Einschätzung bezüglich geeigneter Lehrmittel durchzuführen (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Amotsbakken, 2017, S. 18). Außerdem sollte eine breitere Auswahl an verschiedenen Lehrmitteln getroffen werden, wobei es im Ermessen der Lehrenden liegt, Lehrbücher mit kritischem Blick zu analysieren und einzusetzen (Kunnskapsdepartement, 2016, S. 75). Der aktuelle Lehrplan LK06 gibt mittlerweile keine eindeutigen Angaben hinsichtlich der Wahl des Inhalts und der Methoden. Dieser ermöglicht den Lehrenden eine viel größere Freiheit sowie Verantwortung bei der Beurteilung und Wahl von Lehrmitteln, was eine intensive Auseinandersetzung mit dem geltenden Lehrplan und den verfügbaren Lehrwerken voraussetzt. Diese Arbeit soll demnach als Anregung sowie Werkzeug bei diesem Bewertungsprozess dienen.

Des Weiteren resultierte meine Recherche in einem Mangel an existierenden Forschungsergebnissen zum Bezug zwischen Lehrplanzielen und Lehrbüchern des Faches Deutsch als Fremdsprache¹ an Jugendschulen in Norwegen. Jedoch ließen sich Studien für andere Fächer bezüglich dieser Thematik finden. Geltend für Jugendschulen untersuchte Salomonsen (2015) Biologielehrbücher und Motrøen (2008) Spanischlehrwerke im Hinblick auf die Implementierung von Lehrplanzielen. Der NF-rapport Nummer 2/2008 (Rønning, Fiva, Henriksen, Krogtoft, Nilsen, Skogvold & Solstad, 2008) analysierte 2008 die Einhaltung der Lehrplanangaben in ausgewählten Lehrwerken der Fächer Norwegisch, Naturkunde und Gemeinschaftskunde. Alle Ergebnisse der in diesem Abschnitt genannten Forschungen ergaben, dass sowohl Übereinstimmungen als auch Abweichungen zwischen Lehrplanintentionen und den untersuchten Lehrwerken herrschen. In dieser Arbeit ist es daher von Interesse, ob dieser Umstand ebenfalls auf norwegische DaF-Lehrbücher zutrifft.

Es existieren mehrere generelle Lehrbuchanalysen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hierzu gehört das Mannheimer Gutachten (Engel, Halm, Krumm, Ortmann, Picht, Rall, Schmidt, Stickel, Vorderwülbecke & Wierlacher, 1979), in dem acht Lehrbücher gemäß zahlreicher Faktoren ausgewertet wurden. Mikulová (2006) führte eine umfassende Beurteilung von fünf DaF-Lehrbüchern für tschechische Schulen durch. Diese und andere Studien sowie Literatur (Kast & Neuner, 1994) beschäftigen sich ganzheitlich mit Lehrwerken. Darin wird auf Aspekte wie Aufbau, Inhalt, Methoden, Landeskunde, Grammatikprogression und Ähnliches eingegangen. Der Einfluss des Lehrplans macht hierbei nur einen kleinen Teil aus und wird verhältnismäßig oberflächlich dargeboten. Diese Arbeit

¹ Deutsch als Fremdsprache: Im folgenden Verlauf wird unter anderem die Abkürzung «DaF» genutzt.

soll sich dementsprechend ausschließlich sowie gründlich mit der Beziehung von Lehrplanangaben und Lehrbüchern auseinandersetzen.

1.2. Ziel

Aufgrund der zentralen Rolle des Lehrplans im Unterrichtsgeschehen und der beschriebenen Forschungsergebnisse, soll in dieser Aufgabe erarbeitet werden, inwieweit DaF-Lehrbücher inhaltlich auf den Lehrplanzielen aufbauen. Kommen die wesentlichen Kompetenzziele in den Übungen zum Ausdruck? Müssen einige Bereiche mit Zusatzmaterialien ergänzt werden oder kann man sich vollständig auf den Umfang der Lehrbücher verlassen?

Als zukünftige Deutschlehrerin will ich mich insbesondere mit DaF-Lehrwerken beschäftigen. Ich wähle die Jugendschule, weil diese an meine Grundschullehrerausbildung anknüpft. Mit einem Bachelorgrad in Englisch und dem Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache glaube ich über gute Kenntnisse zum Lehrplan für Fremdsprachen und zu didaktischen Ansätzen innerhalb der Sprachvermittlung zu verfügen. Bei Stundenbeobachtungen verschiedener Klassenstufen an norwegischen Grundschulen konnte ich einen üppigen Einsatz von Lehrbüchern feststellen. Während des Studiums habe ich in der Praxis selten Lehrbücher verwendet, da grundsätzlich erwartet wurde, dass Lehrerstudenten eigene Unterrichtsentwürfe mit alternativen Lehrmitteln ausarbeiten und in die Tat umsetzen. Aus Erkenntnissen eines 2003 durchgeführten Projekts hinsichtlich der Beurteilung verschiedener Lehrmaterialien geht hervor, dass Lehrerstudenten vermehrt diesbezüglich geschult werden müssen, weil dieser Bereich einen zu geringen Platz in der Ausbildung einnimmt (Skjelbred, 2003, S. 69). Lehrerstudenten sollen lernen zu analysieren, inwieweit sich Lehrbücher einsetzen, bewerten und ergänzen lassen. Deshalb möchte ich mich einerseits intensiver mit dem Inhalt relevanter Lehrbücher beschäftigen und andererseits herausfinden, inwieweit sich der Unterricht bezüglich der Lehrplanangaben auf die Verwendung von Lehrbüchern stützen lässt.

Diese Aufgabe befasst sich mit einer Lehrbuchreihe, welche alle drei Jahre der norwegischen Jugendschule abdeckt. Es soll ein Analyseraster ausgearbeitet werden, das Untersuchungen anderer Lehrbücher entsprechend der Lehrplanangaben ermöglicht und somit als Unterstützung zur Beurteilung von Lehrbüchern innerhalb der lokalen Lehrplanarbeit dienen kann.

1.3. Fragestellung

Mithilfe dieser Studie soll analysiert werden, inwieweit inhaltliche Vorgaben des Lehrplans bei der Ausarbeitung von Lehrbüchern berücksichtigt wurden. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit, ist es notwendig sich auf einen Bereich des Lehrplans zu beschränken, um diesen genauer betrachten zu können. Unter den Zielen des Lehrplans wird die Anwendung der Sprache hervorgehoben, sodass diese Analyse sich auf den Bereich *Kommunikation* beziehen soll. Demnach ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Inwieweit repräsentieren die Übungsaufgaben der Lehrbuchreihe *Noch Einmal* inhaltlich die Kompetenzziele des Lehrplans für Fremdsprachen im Bereich *Kommunikation*?

1.4. Gliederung der Arbeit

Der erste Teil dieser Arbeit thematisiert den theoretischen Hintergrund, in welchem kommunikative Kompetenz, der Inhalt und Aufbau des norwegischen Lehrplans und lokale Lehrplanarbeit näher erläutert werden. Außerdem werden die Lehrplanziele des Bereichs *Kommunikation*, welche Grundlage dieser Arbeit sind, detailliert betrachtet. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Wahl der Methoden und des Materials sowie der Erstellung eines Analyserasters. Anschließend werden die Ergebnisse der Analyse der Lehrbuchreihe präsentiert und diskutiert. Den Schluss dieser Arbeit bilden eine Zusammenfassung mit den wichtigsten Erkenntnissen und ein Ausblick auf potenzielle Problemstellungen für zukünftige Forschungen.

2. Theorie

2.1. Der norwegische Lehrplan

In Norwegen ist der Lehrplan eine Vorschrift vom Staat, welche den Schulen und Lehrern eine Richtlinie zu den verschiedenen Schulangelegenheiten vermittelt. Das norwegische Bildungsgesetz verlangt, dass die Bildung an öffentlichen Grundschulen den Lehrplanangaben entsprechen (Opplæringslov, 2006, §1-1). Mit einem einheitlichen nationalen Lehrplan soll sichergestellt werden, dass alle Schüler unabhängig von deren Voraussetzungen dieselben Möglichkeiten bekommen (Engelsen, 2006, S. 21).

Der aktuelle Lehrplan LK06 besteht aus dem *Generellen Teil*, den *Prinzipien für die Schulbildung* und den *Lehrplänen für die Fächer* (Utdanningsdirektoratet², 2016a). Der *Generelle Teil* vermittelt Aspekte des Bildungsgesetzes in Form von geltenden

² Utdanningsdirektoratet: Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Abkürzung «Udir» verwendet.

Wertevorstellung und wissens- sowie lernspezifischen Auffassungen. Es werden fachliche und soziale Fähigkeiten erläutert, die Schüler während ihres Schulgangs entwickeln sollen. Die *Prinzipien für die Schulbildung* sind fächerübergreifend und sollen dafür sorgen, dass die gesetzlichen Vorschriften von den Schulen eingehalten werden. Darin werden Angaben über die verschiedenen schulischen Domänen formuliert, die sich unter anderem mit differenziertem Unterricht, dem Elternkontakt und Lernstrategien befassen (Udir, 2016a, S. 2). Der *Lehrplan für Fächer* unterliegt den zuvor genannten Bestandteilen des Lehrplans und charakterisiert übergeordnete Ziele, Hauptbereiche, grundlegende Fertigkeiten, Kompetenzziele und Bewertungsgrundlagen der einzelnen Fächer.

Die grundlegenden Fertigkeiten umfassen *Lesen, Rechnen, Schreiben, digitale und mündliche Fertigkeiten*. Hierbei handelt es sich um Bereiche, die in allen Fächern geübt werden und als natürliche Elemente einfließen sollen. Etwas komplexere Betrachtungen verlangen die Kompetenzziele. Der Lehrplan definiert Kompetenz als Zusammenspiel zwischen Wissen und Anwendung dieses Wissens (Udir, 2016b). Kenntnisse stellen explizites Wissen dar, zum Beispiel in Form von Fakten. Kenntnisse allein lassen sich nicht mit dem Begriff Kompetenz gleichsetzen, sondern müssen mittels bestimmter Fertigkeiten angewendet werden können. Kompetenz bedeutet demnach, je nach Kontext auf Kenntnisse sowie passende Herangehensweisen zurückgreifen zu können, um eine Aufgabe zu lösen.

Im Unterschied zum ehemaligen Lehrplan L93 sind im aktuellen Lehrplan LK06 die Kompetenzziele nicht separat für jeden Jahrgang, sondern über mehrere Jahre hinweg festgelegt. Die Schulen und Lehrer müssen auf lokaler Basis entscheiden, welche konkreten Inhalte auf den verschiedenen Klassenstufen behandelt werden. Die Kompetenzziele sind lediglich nach Abschluss der 4., der 7. und der 10. Klasse angegeben (Imsen, 2016, S. 336). Eine zweite Änderung betrifft die Formulierung der Kompetenzziele. Während L93 überwiegend den Inhalt vorschrieb, also welcher Lernstoff im Unterricht behandelt werden soll, ist der aktuelle Lehrplan zielorientiert, indem er beschreibt, *was* die Schüler nach Abschluss der genannten Klassenstufen können müssen. Damit überlässt der aktuelle Lehrplan den Lehrern und Schulen einen viel größeren Spielraum angesichts der Wahl von Methoden und Inhalten, solange diese mit den vorgegebenen Zielsetzungen übereinstimmen (Engelsen, 2006, S. 225). Es wird erwartet, dass professionelle Lehrer selbst in der Lage sind je nach Schülervoraussetzung, Rahmenfaktoren und fachspezifischen sowie übergreifenden Lerntheorien den Unterricht entsprechend der gesetzlichen Vorgaben zu gestalten. Das stellt

Schulen und Lehrer vor die essenzielle und umfassende Aufgabe einer gründlichen lokalen Auseinandersetzung mit dem Lehrplan.

Herausforderungen bei der Lehrplananalyse sind die mehrdeutigen Ziele und die subjektiven Interpretationen der Angaben im Auge des Betrachters. Um gemeinsame Auffassungen und Kriterien zu entwickeln, ist vor allem eine Zusammenarbeit der Lehrer untereinander wichtig (Engelsen, 2006, S. 70). Forschung spielt ebenfalls eine wesentliche Rolle um herauszufinden, welche Methoden und Vorgehensweisen für effektives Lernen geeignet sind. Aber Forschung hat auch Grenzen, sodass Lehrer aktiv und reflektierend mit den Ergebnissen umgehen müssen. Engelsen (2006, S. 75) erwähnt Berichte, aus denen hervorging, dass sich Kommune und Provinz nur wenig an der lokalen Lehrplanarbeit beteiligen und kaum Weiterbildungen bezüglich dieser Thematik durchlaufen. Demnach ist es wahrscheinlich nicht verwunderlich, dass laut Forschungsberichten des Bildungsdirektorates oft eine Lücke zwischen der Absicht der Schulbehörden und der tatsächlichen Unterrichtsinszenierung besteht (Engelsen, 2006, S. 78).

Die Lehrpläne geben somit keinen konkreten nationalen Lernstoff an, sodass sich auf eine angemessene professionelle Umsetzung der teils offenen Ziele des Lehrplans durch die Schulen und Lehrer verlassen wird. Diese Freiheit innerhalb der Kompetenzziele kann den Lehrbuchautoren erheblichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung einräumen, insofern Lehrende ihre professionelle Pflicht hinsichtlich der reflektierten Wahl eines passenden Inhalts vernachlässigen (Engelsen, 2006, S. 84). Verschiedene Untersuchungen ergaben, dass Lehrbücher stets eine starke Position im Unterrichtsgeschehen eingenommen haben. Lehrbücher werden teilweise als direkte Umsetzung des Lehrplanes betrachtet, sodass einige Lehrer sich bei der Stundenplanung und Ausarbeitung von Jahresplänen nach Inhalt und Struktur der Lehrwerke richten (Engelsen, 2006).

2.2. Lehrplananalyse am Beispiel des Lehrplans für Fremdsprache

Bei der Analyse beziehungsweise Konkretisierung der Lehrplanangaben für ein bestimmtes Fach ist eine ganzheitliche Betrachtung des Lehrplans erforderlich. Es muss ein Vorverständnis über den *Generellen Teil* und den *Prinzipien für die Schulbildung* herrschen, da diese den anderen Bereichen übergeordnet sind. Gleichmaßen muss auf die grundlegenden Fertigkeiten Rücksicht genommen werden. Erst dann ist eine Auseinandersetzung mit den Kompetenzzielen zweckgemäß. Abbildung 1 veranschaulicht diese Hierarchie am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts. Inwieweit das konkret für ein einzelnes Kompetenzziel aussehen könnte, illustriert die Übersicht in Abbildung 2.

In Abbildung 2 wird ein Kompetenzziel des Lehrplans für Fremdsprachen auf Niveau I dargestellt, welches für die Jugendschule relevant ist. An norwegischen Schulen kann ab der achten Klasse eine Fremdsprache, darunter Deutsch, gewählt werden, welche normalerweise in allen drei Jahren der Jugendstufe unterrichtet wird. Mit dieser Grundlage können Schüler ab der weiterführenden Schule (11. Klasse) das Fremdsprachenniveau II belegen.

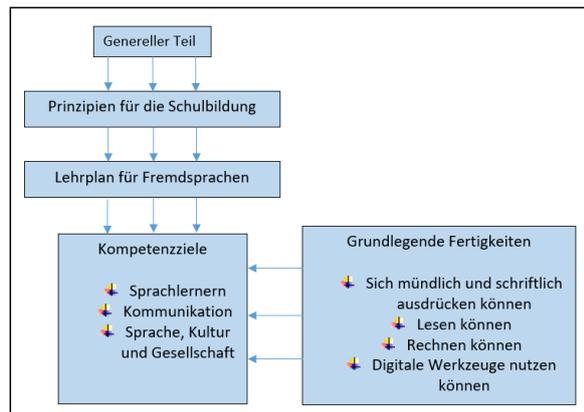


Abbildung 1: Aufbau des Lehrplans am Beispiel des Lehrplans für Fremdsprachen

Lehrplanbereich	Formulierung	
Generelle Teil	Die Schulbildung soll nicht nur Wissen vermitteln – sie soll die Schüler darin kompetent machen, sich selbst neues Wissen zu beschaffen und aneignen zu können.*	
Prinzipien für die Schulbildung	Die Schüler sollen angeregt werden eigene Lernstrategien und kritisches Denkvermögen zu entwickeln.*	
Ziel des Faches	Wenn wir darüber bewusst sind, welche Strategien zum Lernen einer Fremdsprache gebraucht werden und welche Strategien uns helfen zu verstehen und verstanden zu werden, wird die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten einfacher und mehr bedeutungsvoll.*	
Kompetenzziel (<i>Kommunikation</i>)	Die Schüler sollen Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibstrategien zweckgemäß anwenden können.*	

Abbildung 2: Verknüpfung zwischen den Lehrplanbereichen - Lehrplan für Fremdsprachen – Niveau I (Udir, 2006) *Eigene Übersetzung

2.3. Europäischer Referenzrahmen

Der *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*³ wurde vom Europarat (Trim, North & Coste, 2001) verfasst und stellt eine Richtlinie bezüglich des Lernens von Fremdsprachen dar. Es werden verschiedene Sprachniveaus kategorisiert, die eine Bewusstmachung von Lernfortschritten und einen europaweiten Vergleich von Sprachkenntnissen ermöglichen. Weiterhin wird auf notwendige Fähigkeiten eingegangen, die man braucht um sich effektiv und angemessen in einer Sprache auszudrücken. Gleichzeitig soll er als eine Grundlage für die Ausarbeitung von Lehrplänen und Lehrbüchern dienen.

³ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Abkürzung «GER» verwendet.

Norges offentlige utredninger⁴ (NOU 2014:7, 2014, S. 79) mit dem Titel *Elevenes læring i fremtidens skole* hält fest, dass der Lehrplan für Fremdsprachen von den Grundideen des GERs inspiriert ist, und zwar insbesondere in den Bereichen der produktiven Fähigkeiten *Sprechen* und *Schreiben* samt der rezeptiven Fähigkeiten *Hören* und *Lesen*. Allerdings richtet sich der Lehrplan weder nach Inhalt noch Niveaubezeichnungen des GERs. Daher soll sich in dieser Arbeit ausschließlich auf einige zentrale Grundgedanken des Referenzrahmens zur Unterstützung theoretischer Hintergründe beschränkt werden.

Im GER wird zwischen allgemeinen Kompetenzen, die ein gewisses Allgemeinwissen und Vorkenntnisse beinhalten, und kommunikativen Kompetenzen, die explizites sprachliches Wissen voraussetzen, unterschieden. Für den Lehrplanbereich *Kommunikation* sind speziell die kommunikativen Kompetenzen von Bedeutung (Trim, North & Coste, 2001). Hierzu zählen linguistische Kompetenzen, die sich auf die Beherrschung sprachlicher Mittel hinsichtlich Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Orthografie beziehen. Soziolinguistische Kompetenzen implizieren eine kulturell adäquate Kommunikation und pragmatische Kompetenzen schließen Kenntnisse über Diskursregeln wie Sprecherwechsel, Textzusammenhang und Sprechflüssigkeit ein.

2.4. Kommunikativer Ansatz

Sowohl im GER als auch im Lehrplan sind Ziele hinsichtlich kommunikativer Fertigkeiten hervorgehoben. Eine Fremdsprache zu lernen bedeutet die Zielsprache in verschiedenen Kontexten anwenden zu können (Udir, 2006). Es geht darum Fremdsprachenlerner zu befähigen, kommunikativ erfolgreich zu handeln (Trim, North & Coste, 2001, S. 14). Diese Ausgangspunkte richten sich hauptsächlich nach den Leitgedanken des kommunikativen Ansatzes, welcher hervorhebt, „daß beim Lernen kommuniziert werden sollte, d. h. eine „natürliche“, zweckgebundene Verwendung sollte auch im Unterricht erfolgen“ (Edmondson & House, 2011, S. 123). Fertigkeiten zur angemessenen Verständigung und eine praktische Sprachbeherrschung werden angestrebt. Fremdspracherwerb steht weniger für eine perfekte Kontrolle über und Anwendung von Regelwissen, sondern vielmehr für die Fähigkeit relevantes Wissen zweckgemäß zur kommunikativen Verständigung einsetzen zu können.

Lehrbücher, die auf einem kommunikativen Ansatz basieren, müssten vor allem einen alltäglichen Wortschatz abbilden und sprachliche Fertigkeiten zum Erreichen kommunikativer Ziele fördern. Es soll eine authentische Sprache anstatt einer übertrieben gehobenen und

⁴ Norges offentlige utredninger = Norwegens öffentliche Berichte (Eigene Übersetzung)

unnatürlichen Ausdrucksweise vermittelt werden. Ein realistischer Sprachgebrauch soll eine natürliche Kommunikation im Unterricht ermöglichen (Roche, 2008, S. 24). Übungen in Lehrbüchern müssten demnach offen formuliert, kontextbezogen und auf die Interessen sowie Erfahrungswelt der Schüler ausgerichtet sein. Grammatik kann dabei explizit vermittelt werden, darf aber nicht den Hauptinhalt des Unterrichts darstellen, sondern sollte als Mittel zum Zweck fungieren (Funk & Koenig, 1991, S. 62). Zudem macht der Lehrplan keine detaillierten Vorschriften zur Behandlung spezifischer grammatischer Phänomene. Deshalb soll Grammatik in diese Arbeit nicht separat beschrieben werden, sondern als natürlicher Bestandteil in den anderen Bereichen mit einfließen.

Der Hauptbereich *Kommunikation* aus dem Lehrplan für Fremdsprachen gibt übergeordnete Ziele vor (Udir, 2006, S. 2). Er hebt die Relevanz der Bedeutungsvermittlung mittels rezeptiver und produktiver Fertigkeiten in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten hervor. Diese sollen bezüglich verschiedener Gattungen, Medien und Zwecke sinnvoll eingesetzt werden. Dazu gehören unter anderem Kenntnisse über sprachliche Mittel und digitale Hilfsmittel. Im folgenden Teil dieser Arbeit sollen die Kompetenzziele des Hauptbereichs *Kommunikation* des Lehrplans für Fremdsprachen (Niveau I) ausführlich erläutert werden. Der Übersicht wegen wurden diese in produktive sowie rezeptive Fertigkeiten, Wortschatz und Kommunikationstechnologie gegliedert. Anhang 1 illustriert die gewählte Einteilung mit den originalen Lehrplanformulierungen, welche aus Gründen der Verständlichkeit dieser Arbeit übersetzt wurden.

2.6. Analyse des Lehrplanbereichs *Kommunikation*

2.6.1. Rezeptive Fertigkeiten

Lesen in einer Fremdsprache

Ein Kompetenzziel im Bereich des Lesens beschreibt, dass Schüler lernen sollen, „zielgerecht Lesestrategien anzuwenden“⁵ (Udir, 2006, S. 6). Hiermit werden Kenntnisse über sowohl Arten als auch Anwendungsbereiche von Lesestrategien vorausgesetzt, sowie deren zweckgemäße Einsatz zum Lösen verschiedener Aufgaben. Aus der Formulierung des Kompetenzziels geht hervor, dass die Schüler später je nach Text und Intention geeignete Lesestrategien wählen können sollen. Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes ist es, Schüler zu „befähigen, einem Text selbstständig die erwünschten Informationen zu entnehmen“ (Westhoff, 1997, S. 17).

⁵ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

Bei Übungen zum Leseverständnis lässt sich grundsätzlich zwischen zwei Funktionen unterscheiden; der Einschätzung von Leistung und dem Training von Fertigkeiten (Westhoff, 1997, S. 36). Inhaltliche, detaillierte und rein textspezifische Fragen, wie beispielsweise „*Wie viel kostet Tims Hose?*“, sind praktisch leicht durchführbar und kontrollierbar. Hierzu zählen Vorentlastungsübungen und Lesehilfen. Fragen, die vor dem Lesen eines Textes gestellt werden, sollen das Hintergrundwissen der Lernenden aktivieren und einen komplexen Text leichter zugänglich machen. Das Markieren von Schlüsselwörtern, Randübersetzungen oder vorgegebene inhaltsbezogene Raster zum Ausfüllen erleichtern das Leseverständnis. Allerdings tragen diese Methoden nicht zur Förderung von Lesestrategien bei, weil hauptsächlich die Beantwortung von Aufgaben und nicht der Sinngehalt des Texts im Mittelpunkt steht. Inhaltsbezogene Fragen beantworten zu können, ist einzig im aktuellen Unterrichtsgeschehen hilfreich, wobei es gilt dem Lehrer eine richtige Antwort zu liefern. Daraus lässt sich kein weiterer Nutzen für zukünftige Leseprozesse ziehen.

Zur Entwicklung und selbstständigen Anwendung von Lesestrategien ist es folglich wichtig, dass das Geübte auf spätere Lesesituationen übertragbar ist. In dieser Hinsicht sind anwendungsorientierte, das heißt inhaltsunabhängige, Aktivitäten wirksam. Dazu gehören die Beantwortung von offenen Fragen und W-Fragen samt Aufgaben zur Strukturierung und zur Analyse von Textmerkmalen. Bei solchen Anweisungen müssen Schüler auf verschiedene Denkhandlungen zurückgreifen, also entsprechende Herangehensweisen und Gedankengänge nutzen, um bestimmte Aufgaben zu lösen. Gliederungen vornehmen, allgemeingültige Fragen beantworten, zielorientierte Auskünfte finden oder Wortbedeutungen aus dem Kontext ableiten können sind Aktivitäten, welche mehrere Denkhandlungen voraussetzen, die wiederum in anderen Texten und Situationen einsetzbar sind.

Kenntnisse über Lesestrategien unterstützen ein weiteres Kompetenzziel, welches besagt „relevante Informationen finden und den Hauptinhalt in schriftlichen Texten verstehen zu können“⁶ (Udir, 2006, S. 6). Um den ganzheitlichen Sinn eines Textes zu verstehen, sind inhaltsbezogene Fragen zum Text ungeeignet, denn hierbei geht es hauptsächlich darum Fragen beantworten zu lernen (Westhoff, 1997, S. 19). Demgegenüber fördern allgemeine, übertragbare sowie zielgerichtete Fragen das Entdecken von wesentlichen Aspekten eines Texts. Die Bezeichnung *relevante Informationen finden* lässt sich unterschiedlich deuten. Entsprechend der Anwendung von Lesestrategien im Unterricht würde diese Formulierung

⁶ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

einerseits das Üben des Herausfilterns von zielgerichteten Auskünften bedeuten. Dabei kann es sich um für den Leser interessante beziehungsweise brauchbare Inhalte oder um eine andere nützliche Informationssuche handeln. Auf der anderen Seite betrifft diese Bezeichnung genauso die Suche nach detaillierten inhaltsbezogenen Angaben in Form einer Leistungsmessung, welche in einer konkreten Unterrichtssituation durchaus als relevant gelten kann. Der Lehrer überprüft eventuell, ob der Text von allen gelesen wurde, in dem er textspezifische Fragen beantwortet haben möchte. Eine richtige Beantwortung der Fragen bedeutet hingegen nicht notwendigerweise, dass der Text verstanden wurde, sondern dass die Schüler fähig sind, explizite Informationen in einem Text zu finden. Westhoff (1997, S. 36) illustriert den genannten Unterschied zwischen Üben und Messen folgendermaßen: „Wenn man wissen will, ob eine Blume wächst, muss man messen, wenn man will, dass sie wächst, muss man düngen“.

Zu den Lesestrategien gehört außerdem das voraussagende Lesen (Westhoff, 1997, S. 47). Hier kommt es auf kognitive Leseprozesse an, das heißt, wie man einen Text erfolgreich mit bestimmten Vorkenntnissen erfassen kann. Gute Leser nutzen ihre Vorkenntnisse und die damit verbundenen Erwartungen an einen Text. Sie lesen nicht *buchstäblich*, sondern erfassen den Text in Form von Sätzen, Wortgruppen, Wörtern und Buchstabenkombinationen. Umso effizienter vorhandene Kenntnisse eingesetzt werden, desto weniger Informationen werden benötigt, um den Sinngehalt eines Textes auszumachen. Es ist möglich solche Vorkenntnisse explizit zu vermitteln und zu üben, wobei in fünf Kategorien unterschieden wird. Innerhalb von Sprachen kommen typische *Buchstabenkombinationen* vor, wie das norwegische *skj* und *kj* oder das deutsche *sch* und *ch*. Kenntnisse über Buchstabenkombinationen in der Fremdsprache gehen mit dem Kompetenzziel „das Alphabet und die Zeichen der Zielsprache anwenden können“⁷ (Udir, 2006, S. 6) einher. Erwartungen an den *Verlauf von Sätzen* impliziert, dass man mit gewissen Anhaltspunkten einen Text auf der Satzebene schneller erfasst. Dazu zählen Wissen über Wortarten, Satzbau, Markierung eines Satzendes und Ähnliches. Weiterhin beinhalten Sprachen charakteristische *Wortkombinationen*. Hierzu zählt zum Beispiel die Abschiedsformel *mit freundlichen Grüßen* in deutschen Briefen. Ein weiterer Kenntnisbereich umfasst Vorahnungen mithilfe *logischer Strukturen*. Subjunktionen, wie *auch*, *jedoch* und *obwohl*, geben dem Leser Vorahnungen bezüglich des weiteren Inhalts. Kenntnisse über die *Beschaffenheit der Welt* beziehen sich auf Wissen über allgemeingültige Themen und Konventionen. Je nach soziokulturellen Hintergrund unterscheiden diese sich. In

⁷ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

Norwegen bedankt man sich nach dem Essen, wohingegen man in Deutschland vor dem Essen einen *Guten Appetit* wünscht. In Norwegen gibt es eine Schule für alle, während in Deutschland nach Niveau unterteilt wird. Landeskulturellen Unterschiede können das Leseverständnis eines Textes erschweren. Deshalb ist es wichtig, dass auf solche Aspekte im Fremdsprachenunterricht eingegangen wird.

Weiterhin besagt der Lehrplan, dass die Lesestrategien an einen Zweck angepasst werden sollen. Für verschiedene Leseziele gibt es passende Lesestile (Westhoff, 1997, S. 101/102). Beim *detaillierten Lesen*, wenn man beispielsweise einen Vertrag gründlich analysieren will, besteht das Ziel darin alle Informationen exakt zu erfassen. Um sich einen generellen Überblick zu verschaffen, eventuell über die Tageszeitung, ist das *globale Lesen* die sinnvolle Alternative. Sucht man nach bestimmten Auskünften in einem Text, zum Beispiel eine Jahreszahl oder Mengenangabe, ist das *suchende Lesen* eine angemessene Variante. Beim Herauszufiltern von bedeutenden und nebensächlichen Informationen, eventuell um eine Inhaltsangabe zu schreiben, ist das *sortierende Lesen* der angebrachte Lesestil.

Wesentlich für den erfolgreichen Erwerb von Strategien ist, dass die Schüler auf die Existenz und den Nutzen der verwendeten Strategien aufmerksam gemacht werden. Das Notieren oder Diskutieren geeigneter Vorgehensweisen macht den Schülern Denkhandlungen bewusst, sodass diese auf ähnliche Situationen übertragen werden können. Laut Westhoff (1997, S. 97) ist eine solche Verbalisierung oft nicht sonderlich beliebt bei Schülern. Aus diesem Grund sollte eine Bewusstmachung bezüglich des Strategiegebrauchs bedachtsam in den Aufgabenstellungen eingebettet werden.

Weiterhin sollen laut Lehrplan „angepasste sowie authentische Texte innerhalb verschiedener Genres“⁸ im Unterricht zum Einsatz

kommen. Eine Umfrage von Ausländern in Deutschland bezüglich deren

Lesepraxis ergab die Liste in Abbildung

3, wobei der erste Punkt am häufigsten

und der zehnte Punkt am wenigsten

genannt wurde. Bei den Befragten

handelte es sich um „Geschäftsleute, Kollegen, Studenten, Schüler und (nicht-Deutsch als

Fremdsprache) Lehrer“ (Westhoff, 1997, S. 7), sodass davon ausgegangen werden kann, dass

1. Anzeigetafeln	8. Erzählungen, Romane
2. Werbetexte	9. Fahrpläne
3. „Dokumente“	10. Speisekarten
4. Gebrauchsanweisungen	11. Formulare
5. Straßenschilder	12. Broschüren
6. Informationszettel	13. Briefe
7. Zeitungsartikel	

Abbildung 3: Lesepraxis einiger in Deutschland lebenden Ausländer (Westhoff, 1997, S. 123)

⁸ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

vor allem gebräuchliche Textgattungen angegeben wurden. Die Liste lässt sich natürlich ergänzen und kann für Lerner, die in ihrem Heimatland eine Fremdsprache erwerben, abweichen. Laut Lehrplan müsste eine Auswahl solcher Gattungen teils unverändert, zum Beispiel in Form einer deutschen originalen Märchenfassung der Gebrüder Grimm, und teils an das Sprachniveau der Schüler angepasst, eventuell mittels für Fremdsprachenleser erstellter Märchenadaptionen, in den Fremdsprachenunterricht einfließen.

Hören in einer Fremdsprache

Schüler sollen laut Lehrplan lernen, gewisse „Hörstrategien anwenden zu können, um einen bestimmten Zweck zu erreichen“⁹ (Udir, 2006, S. 6). Für das Hörverstehen spielen besonders Vorentlastungsaktivitäten und außersprachliche Verstehenshilfen eine große Rolle (Dahlhaus, 1994, S. 170). Diese Unterstützung ist wichtig, da sich Hörtexte im Gegensatz zum Lesen nicht einfach überfliegen, an das eigene Tempo anpassen oder visuell gliedern lassen (Dahlhaus, 1994, S. 55). Es ist generell ratsam Hörbeispiele ohne Schriftbild zur Verfügung zu stellen, da dieses die Entwicklung des Hörverstehens behindert.

In alltäglichen Situationen sind mündliche Informationen in einen Kontext eingebunden. Dieser Umstand erleichtert das Hörverstehen, da man bereits auf die bestimmte Umgebung eingestellt ist. Bei der Zimmerbuchung an einer Hotelrezeption kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass nach bestimmten Informationen, wie Länge des Aufenthaltes und Anzahl der Personen, gefragt wird. Darüber hinaus lassen sich einige Inhalte an der Mimik und Gestik des Rezeptionisten ablesen: Ein Lächeln und nicken vermittelt, dass es freie Zimmer gibt, während ein bedauernden Blick und Kopfschütteln andeutet, dass das Hotel ausgebucht ist. Diese visuelle und kontextuelle außersprachliche Unterstützung gibt es im Unterricht beim Abspielen von CDs allerdings nicht. Um dieses Defizit auszugleichen, sollten sowohl Vorentlastungsübungen als auch Verstehenshilfen die Hörübungen begleiten.

Vorentlastungsübungen haben als Ziel, dass die Schüler eine situationsabhängige Hörerwartung entwickeln. Im Falle des Beispiels an der Hotelrezeption ergeben sich die Möglichkeiten vor dem Hören ein Foto zu analysieren, die Überschrift genauer zu betrachten oder bestimmte Fragen zum Hörbeispiel durchzulesen. Das Wesentliche dabei ist, dass die Schüler im Vorhinein Hypothesen über den Inhalt aufstellen, um sich in den Kontext hineinversetzen zu können.

⁹ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

Unter Verstehenshilfen versteht man konkrete außersprachliche Unterstützungen in den Hörbeispielen. Verschiedene Dialogpartner lassen sich durch Stimme oder Geschlecht auseinanderhalten, die Tonlage verrät etwas über die Stimmung und Hintergrundgeräusche geben Auskünfte über den Aufenthaltsort. Diese akustischen Nebeninformationen können zwar ebenso das Hörverständnis erschweren, sind aber erforderlich um sich die Perspektive der Gesprächsteilnehmer vorstellen zu können. Selbst wenn nicht alles eines Hörbeispiels aufgrund sprachlicher Lücken verstanden wird, lässt sich vieles mithilfe solcher Hinweise ableiten und deuten. Hintergrundgeräusche steigern außerdem die Authentizität der Texte, welche einen weiteren Punkt der Lehrplanangaben ausmacht.

Es handelt sich um das Kompetenzziel „relevante zu Informationen finden und den Hauptinhalt in [...] mündlichen angepassten und authentischen Texten innerhalb verschiedener Genres zu verstehen“¹⁰ (Udir, 2006, S. 6). Lehrbuchtexte ohne Hintergrundgeräusche mit verlangsamtem Sprachtempo, die sich wie vom Blatt abgelesen anhören, zählen zu den für den Fremdsprachenunterricht angepassten Texten. Authentische Texte sind dahingegen durch das Vorhandensein von Hintergrundgeräuschen, einer natürlichen Ausdrucksweise sowie einem realistischen Sprachgebrauch, eventuell durch Dialekte oder Umgangssprache, geprägt. Dahlhaus (1994) präsentiert gemäß der Genrevielfalt für Hörübungen eine ausführliche Liste, die selbstverständlich nur eine Auswahl möglicher Gattungen repräsentiert. Neben Dialogen, Durchsagen Telefongesprächen und Radiowerbung nennt diese

Ansagen im Radio (Sendungen), über den Lautsprecher (Bahnhof, Diskothek, Supermarkt), über Telefon (Zeitansage usw.), Berichte, Features im Radio, Interviews, Kommentare, „Hörerbriefe“ im Radio, literarische Kleinformen (Gedichte, Lieder, Witze usw.), Nachrichten, Diskussionen, Programme (Radio, Telefon), Reden, Reportagen, Wetterberichte usw.

Dahlhaus, 1994, S. 168

Außerdem lassen sich verschiedene Hörstile je nach Absicht wählen. Dahlhaus (1994, S. 79) unterscheidet zwischen intensiven und extensiven Hörstil. Bei der intensiven Form, auch detailliertes Hören genannt, wird versucht alle Informationen zu verstehen. Beim Erfragen einer Wegbeschreibung, sind alle Angaben der Erklärung gleichermaßen wichtig. Bei der extensiven Variante muss nicht jede Information in einem Text verstanden werden, um die

¹⁰ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

Hauptaussage zu vernehmen. Diese wird weiter in das globale und das selektive Hören gegliedert. Beim selektiven Hören geht es darum, eine spezifische Information herauszuhören, beispielsweise die eigene Flugnummer in einer Durchsage auf einem Flughafen. Beim globalen Hören gilt es die Hauptaussage zu verstehen beziehungsweise dem *roten Faden* zu folgen, was das Hören eines Hörbuchs oder der Nachrichten im Radio erleichtert.

2.6.2. Produktive Fertigkeiten

Schreiben in einer Fremdsprache

Die Fertigkeit Schreiben wird oft neben den anderen Fertigkeiten weniger favorisiert. Dies kann an einer generellen Auffassung liegen, dass vor allem Sprechen und Hören zum kommunikativen Sprachunterricht gehören (Kast, 1999, S. 5). Schreiben wird jedoch mehrfach ausdrücklich im Lehrplan als Kompetenzziel im Bereich der *Kommunikation* angegeben, was auf die signifikante Bedeutung dieser Fertigkeit für den Prozess des Fremdsprachenlernens zurückzuführen ist.

Schreiben im Unterricht lässt sich in zwei Kategorien unterteilen: Schreiben um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und Schreiben als Mittel zu einem anderen Zweck (Kast, 1999, S. 8). *Schreiben als Zielfertigkeit* bedeutet, dass man mit der Schreibhandlung etwas bewirken möchte beziehungsweise eine Reaktion erwartet. Beispielsweise geht es beim E-Mail oder SMS-Schreiben darum, dass diese Nachrichten gelesen und Informationen an den Empfänger weitergegeben werden. Dieser Schreibprozess ist authentisch und strebt einen kommunikativen Austausch an. Ein Kompetenzziel des Bereichs *Kommunikation* besagt, dass Schüler „Schreibstrategien je nach Absicht verwenden können sollen“¹¹ (Udir, 2006, S. 6). Hierbei spielen Kenntnisse über unterschiedlicher Herangehensweisen bei Schreibaktivitäten innerhalb verschiedener Genres eine wesentliche Rolle. Generell lässt sich feststellen, dass der Unterricht wenig reale Situationen für einen kommunikativen Bedarf des Schreibens bereithält, wozu formelle sowie informelle Briefe und Karten, Formulare und Kurzmitteilungen für Dritte zählen.

Ein weiteres Kompetenzziel besagt, dass „Schüler erzählende, beschreibende und informierende Texte schreiben können sollen“¹² (Udir, 2006, S. 6). Im Fremdsprachenunterricht geschieht dies einerseits durch „kommunikatives, auf reale Kommunikationen bezogenes Schreiben“ (Kast, 1999, S. 139), welches entweder in einem echten Schreibzusammenhang, zum Beispiel beim Briefwechsel mit deutschen Schülern, oder

¹¹ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

¹² Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

in einer simulierten Situation stattfindet. Beim Zweiten wird vorausgesetzt, dass ein solcher Kontext künstlich im Unterricht geschaffen wird. Außerdem unterstützen kreative und freie Schreibaufgaben das genannte Kompetenzziel, in welchen Schüler ihre persönlichen Erfahrungen einfließen lassen und selbst über Inhalt und Ausdrucksweise bestimmen können. Als praktische Vorlagen und Ansatzpunkte lassen sich mehrdeutigen Bilder oder Lieder einsetzen.

Schreibaufgaben können weiterhin *als ein Mittel zu einem anderen Zweck* ausgeführt werden (Kast, 1999, S. 8). Bei Grammatikaufgaben steht nicht die kommunikative Vermittlung, sondern das Üben gewisser sprachlicher Strukturen im Mittelpunkt. Solche Schreibanlässe lassen sich dabei teilweise auf unterrichtspraktische Gründe zurückführen. Schreiben ermöglicht in diesem Sinne das Kontrollieren von Hausaufgaben und Prüfungen, das Erstellen eines Stichpunktzettels für einen mündlichen Vortrag, das Trainieren und Überprüfen von Wortschatz –und Grammatikkenntnissen und die Anpassung an variierende Schülervoraussetzungen (Kast, 1999, S. 20). Ein anderer Zweck des Schreibens ist die Unterstützung des Einprägens (Kast, 1999, S. 21). Hier lassen sich die Beziehungen zwischen Schreiben und Sprechen und zwischen Schreiben und Lesen erwähnen, wobei beim Schreiben kognitive Prozesse angeregt werden, die andere Fertigkeiten unterstützen. Es ist meist leichter ein Wort zu memorieren, welches man liest, schreibt, spricht und hört, als wenn man es nur auf eine Weise wahrnimmt. Als letztes Ziel des Schreibens soll an dieser Stelle noch das Strukturieren eigener Gedanken genannt werden. Beim Verfassen eines Texts ist es manchmal hilfreich, eine Struktur oder Gedankenkarte anzufertigen. Beim Lernen einer Prüfung ist es ebenfalls sinnvoll, relevante Fakten zu ordnen und schriftlich darzustellen.

Typische Aufgaben zum Schreiben als Mittel zu einem anderen Zweck sind vorbereitende, aufbauende, strukturierte und simulierende Übungen. *Vorbereitende Aufgabenstellungen* sollen den Ausbau des Wortschatzes und die Rechtschreibung fördern sowie das Hintergrundwissen der Schüler aktivieren (Kast, 1999, S. 34). Das kann in Form von Wörterketten, Assoziogrammen und Lückendiktaten geschehen. Dabei wird eine Grundlage zur schriftlichen „Anwendung des zielsprachigen Alphabets und der Zeichen“¹³ (Udir, 2006, S. 6) geschaffen. *Aufbauende Übungen* sind dafür gedacht, eine Verbindung zwischen Wörtern, Sätzen und Texten zu erstellen. Schüler müssen über Satzgliedstellung, Konnektoren und Satzkombinationen lernen. Dazu wird das Ziel „grundlegende sprachliche Strukturen und

¹³ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

Formen für Textzusammenhang anwenden zu können“¹⁴ (Udir, 2006, S. 6) explizit im Lehrplan hervorgehoben. Es gibt viele Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Lehrplanvorgabe, wozu Methoden wie das Ausfüllen von Lückentexten mit fehlenden Konnektoren, das Umschreiben von Texten, Textvergleiche, Kombinationen von Karten, das Ergänzen offener Sätze, das Zusammenfügen mehrerer Sätze und so weiter gehören. *Strukturierte Übungen* stellen einen Übergang von Einzelphänomenen zur zusammenhängenden Textproduktion anhand von Vorgaben dar. Hier könnte ein Text von einem Genre in ein anderes umgeschrieben, ein Perspektivwechsel durchgeführt oder eine Zusammenfassung geschrieben werden. Zu schriftlichen Aktivitäten, welche *Kommunikation simulieren*, gehören das Erstellen von Stichpunktzetteln für Vorträge oder Rollenspiele und Ähnliches.

Unabhängig davon, ob Schreiben als Mittel zum Zweck oder als Ziel angewendet wird, existieren verschiedene Schreibstrategien zwischen welchen gewählt werden kann. Die Fähigkeit geeignete Schreibstrategien anwenden zu können, macht einen weiteren Punkt der Kompetenzziele aus (Udir, 2006, S. 6). An dieser Stelle sollen einige potenzielle Ansätze aus dem Muttersprachunterricht zum prozessorientierten Schreiben, die sich auf den Fremdsprachenunterricht übertragen lassen, hervorgehoben werden. Das norwegische Zentrum für Schreibausbildung und Schreibforschung schlägt Strategien, wie die Betrachtung von zielsprachigen Texten vor dem Schreiben, das Erstellen von Gedankenübersichten, die Nutzung von Wörterbüchern oder Rechtschreibprogrammen, die gegenseitige und eigene Einschätzung von Texten, die Überarbeitung der Texte und die gemeinsame Bearbeitung eines Textes in einer Gruppe, vor (Kvithyld, 2013).

Sprechen in einer Fremdsprache

Bezüglich der Fertigkeit *Sprechen* fordert der Lehrplan ebenfalls zur Aneignung von zweckgemäßen Strategien auf (Udir, 2006, S. 6). Das übergeordnete Ziel besteht in einer erfolgreichen Kommunikation. Beim natürlichen beziehungsweise ungesteuerten Spracherwerb, beispielsweise bei einem längeren Aufenthalt in einem anderssprachigen Land, ist ein Sprachlerner authentischen Situationen ausgesetzt, wobei das Sprechen durch einige Faktoren erleichtert wird. Der Sprachlerner befindet sich in einer bestimmten Situation, kann auf Dinge zeigen und sich mit *Händen und Füßen* verständigen. Vor allen Dingen wird mithilfe eines Sprechakts ein bestimmtes Ziel verfolgt. Im Fremdsprachenunterricht findet dahingegen ein gesteuerter Spracherwerb statt, in dem vom Lehrer bestimmte Szenarien

¹⁴ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

vorgegeben und Kommunikation in künstlichen Kontexten simuliert werden (Schatz, 2006, S. 13-15). Um Aspekte des natürlichen Spracherwerbs im Unterricht einzubinden sollte auf

kommunikatives Sprachhandeln, bei dem der Einsatz von Wortschatz und Grammatik, Hörverstehen und Sprechfertigkeit dazu dient, Verstehen mit dem Gesprächspartner auszuhandeln und bestimmte Ziele und Absichten zu realisieren

Schatz, 2006, S. 15

Wert gelegt werden. Bei dieser Form dienen Übungen zur Kommunikationsfähigkeit, das heißt, dass man sich mündlich verständlich machen kann. *Sprechen als Zielfertigkeit* unterstützt die grundlegende Fertigkeit von der neuen Sprache in ständig mehr variierten und anspruchsvollen Zusammenhängen über kulturelle Grenzen und Fächer hinweg, Gebrauch machen zu können (Udir, 2006, S. 6). Demnach wird in erster Linie die praktische Anwendung einer Sprache und nicht nur theoretisches Sprachwissen angestrebt.

Angemessenes Sprechen über kulturelle Grenzen hinweg erfordert landeskulturelles Wissen. Der Sprecher muss sich über verschiedene Verhaltensregeln bezüglich Augenkontakt, Länge von Pausen im Gespräch, Billigung von Unterbrechungen und andere für eine Kultur geltenden Höflichkeitsregeln bewusst sein. Für kommunikatives Sprachhandeln ist es außerdem wichtig, dass sich in einen gewissen Kontext hineinversetzt werden kann. In Lehrbüchern geschieht dies meistens durch Illustrationen und Texte. Inwieweit diese kontextualisierbar sind lässt sich mit 9 W-Fragen kontrollieren: „Wann, Wo, Warum, Wozu, Wer, Mit wem, Worüber, Was, Wie“ (Schatz, 2006, S. 26). Eine weitere Strategie zur Verständigung ist der Einsatz von Körpersprache durch Mimik und Gestik. „Diese Signale unterstützen die Redeintentionen der Sprechenden und sind deshalb für die Hörenden oft eine Verstehenshilfe“ (Schatz, 2006, S. 26).

Auf der anderen Seite gibt es Sprechübungen, in denen das Sprachwissen zentral ist. Das bezeichnet man als *Mittlerfertigkeit*, wobei unter anderem die korrekte Aussprache, Grammatik und Formulierungsweise im Mittelpunkt stehen (Schatz, 2006, S. 16). Hierzu zählen auswendig gelernte Dialoge, lautes Vorlesen und Nachsprechen. Solche Aktivitäten sind notwendig und bilden eine Grundlage für kommunikatives Sprachhandeln. Ein Lernziel beläuft sich auf die „Kommunikation mit verständlicher Aussprache“¹⁵ (Udir, 2006, S. 6), denn eine schlechte Aussprache kann zu Verständigungsproblemen führen.

¹⁵ Eigene Übersetzung

Generell gibt es verschiedene Übungstypen (Schatz, 2006). *Kommunikationsvorbereitende Aufgaben* umfassen nachahmende beziehungsweise reproduktive Tätigkeiten. Intonation und Phonetik spielen bei der Verständigung eine große Rolle. Gerade auf Anfängerniveau sollten diese behandelt werden, damit sich keine fortschreitenden Aussprachefehler entwickeln. Weiterhin ist ein grundlegendes Wortschatzwissen essenziell, was im nächsten Kapitel diskutiert wird. Zum Trainieren des flüssigen Sprechens sind unter anderem Kettenübungen sinnvoll. Ein Schüler sagt ein Wort, ein anderer Schüler reagiert schnellstmöglich mit einem inhaltlich passenden Begriff und so weiter. Mit Partnerübungen lässt sich schon bekannter Wortschatz trainieren und wiederholen. Beim Lernen von Diskursmitteln geht es darum, gewisse Wörter, Wortgruppen und Satzstrukturen anwenden zu können. „Diskursmittel sind die sprachlichen Mittel, mit denen wir unsere „Sprechintentionen“ [...] realisieren wollen“ (Schatz, 2006, S. 80). Kompensationsstrategien, wie beispielsweise Umschreibungen bei mangelndem Wortschatzwissen, lassen sich ebenfalls im Unterricht besprechen und sind ein elementares Hilfsmittel bei der mündlichen Artikulation. Für das Sprechen ist es günstig, dass grammatische Regeln visuell und Phrasen als gedankliche Einheiten gelernt werden.

Der zweite Übungstyp besteht aus *kommunikationsstrukturierenden und –aufbauenden Aktivitäten*, wobei produktive Tätigkeiten verlangt werden (Schatz, 2006, S. 108). Hierzu gehören Aufgaben, die sich mit der Dialogarbeit beschäftigen. Unterhaltungen im Alltag sind spontan und fehlerhaft, was gleichermaßen für Muttersprachler gilt. Ein Kompetenzziel besagt, dass Schüler an „einfachen und spontanen Gesprächen teilnehmen können sollen“¹⁶ (Udir, 2006, S. 6). Im Unterricht dürften daher nicht nur künstliche Dialoge behandelt werden, sondern ebenfalls authentische nicht-perfekt-formulierte Dialoge, die durch Füllwörter, Wiederholungen und unvollständige Sätze geprägt sind, sodass eventuell die Schüler Hemmungen vor einer plötzlichen Gesprächsteilnahme abbauen. Partikel, Füllwörter, Wortgruppen und die Auslassung von Redeteilen sollten konkret im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden. Es ist wichtig, dass von Beginn an Hören und Reden miteinander kombiniert werden und Kontexte geschaffen werden, da das Auswendiglernen oder Lesen vorgegebener Dialoge dazu nicht ausreichend ist. In solchen Situationen, besonders auf Anfängerniveau, können dementsprechende Hilfestellungen gegeben werden. Außerdem sollten Telefongespräche, das Stellen von Fragen und Diskussionen geübt werden. Spiele sind ebenfalls empfehlenswert um lockeres und freies Sprechen zu üben. Neben Dialogen sollten monologische Redebeiträge und das Erzählen trainiert werden. Übungen zum Strukturieren

¹⁶ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

und Satzverbindungen sind wichtig, um „grundlegende sprachliche Strukturen und Formen für Textverknüpfungen anwenden zu können“¹⁷ (Udir, 2006, S. 6). Das Erzählen mithilfe von Stichpunkten, Perspektivenwechsel, Bildgeschichten oder das Weiterführen einer Geschichte gehört zum monologischen Erzählen und wird im Kompetenzziel „unterschiedliche Themen mündlich präsentieren zu können“¹⁸ (Udir, 2006, S. 6) verdeutlicht. Die dritte Art Übung beschäftigt sich mit dem *Simulieren von Kommunikationssituationen*. Rollenspiele „bereiten die Lernenden sehr effektiv auf reales sprachliches Handeln im Zielsprachenkontext vor“ (Schatz, 2006, S. 149).

Im Fremdsprachenunterricht besteht ebenfalls die Möglichkeit einer *echten Kommunikation*. Diese ist spontan und außerunterrichtlich, beispielsweise zwischen den Mitschülern untereinander. Möchte ein Schüler sich einen Stift ausborgen, muss er danach fragen. Obwohl solche Kommunikation vermehrt in der Muttersprache stattfindet, könnte man im Fremdsprachenklassenzimmer festlegen, dass in der Zielsprache gesprochen werden soll. Um dies zu ermöglichen müssen im Vorhinein bestimmte sprachliche Mittel behandelt werden. Es ist notwendig Kenntnisse über gewisse Diskursroutinen für unterschiedliche Situationen, beispielsweise Begrüßungen und Entschuldigungen, inklusive einen für im Klassenraum vorherrschenden Wortschatz, wie *Heft*, *Schere* oder *Spitzer*, aufzubauen.

2.6.3. Wortschatz der Alltagssprache

Schüler sollen „den Wortschatz der alltäglichen Situationen abdecken, verstehen und anwenden können“¹⁹ (Udir, 2006, S. 6). Da dieses Kompetenzziel mit *verstehen* indirekt die rezeptiven Bereiche *Hören* und *Lesen* sowie mit *anwenden* die produktiven Fertigkeiten *Schreiben* und *Sprechen* einbezieht, soll dieser Teil sich separat mit dem Wortschatz der Alltagssprache beschäftigen.

Aus einer englischen Untersuchung, durchgeführt von Seashore und Eckersons, ging hervor, dass erwachsene Muttersprachler einen Wortschatz von 100.000 bis 200.000 Wörtern haben (Müller, 1994, S. 9). Das ist eine enorme Menge, die sich mithilfe von ausgeprägten kognitiven Strukturen und mentalen Verknüpfungen bewältigen lässt. Für den Fremdsprachenunterricht werden demnach vor allem Kenntnisse über die Alltagssprache

¹⁷ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

¹⁸ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

¹⁹ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

hervorgehoben. Dabei handelt es sich laut Lüger (1993, S. 6) um „Wissen, das man braucht, um diese Situationen sprachlich bewältigen zu können“.

Ein Mittel um die Alltagskommunikation effektiv zu meistern sind Routinen, welche als „verfestigte, wiederholbare Prozeduren, die den Handelnden als fertige Problemlösungen zur Verfügung stehen“ definiert werden (Lüger, 1993, S. 7). Telefongespräche, Verkaufsgespräche, Bestellgespräche im Restaurant oder Vorstellungsgespräche haben alle typische Abläufe und Regeln. Kenntnisse über diese erleichtern den Gesprächsteilnehmern einerseits den Fokus auf die wesentlichen Informationen zu richten und lassen sich andererseits zum Erlangen eines bestimmten Gesprächsziels einsetzen. Beispielsweise beim Erfragen einer Fahrplanauskunft am Telefon laufen benötigte Begrüßungsformeln und Formulierungen relativ automatisiert ab, sodass sich der Sprecher und der Zuhörer auf die entscheidenden Aspekte konzentrieren können. Routinen machen einen großen Teil des Alltagswortschatzes aus und müssen daher regelmäßig im Fremdsprachenunterricht praktiziert werden.

Neben den Routinen gibt es sprachliche Rituale, die kein spezielles Ziel anstreben, sondern zur Konstruktion bestimmter sozialer Beziehungen verwendet werden. Diese werden durch die in einer Gesellschaft geltenden Normen beeinflusst (Lüger, 1993, S. 94). In deutschen Schulen betiteln Schüler ihre Lehrer mit *Frau* oder *Herr* und Nachnamen und verwenden die Höflichkeitsform *Sie*, während sie ihre Klassenkameraden *duzen* und mit Vornamen ansprechen. Das Beherrschen solcher Rituale ist unabdingbar, um sich angemessen in verschiedenen kommunikativen Kontexten verständigen zu können. Werden solche Rituale von fremdsprachlichen Sprechern ignoriert, kann das leicht vom muttersprachlichen Gesprächspartner als eine abwertende und taktlose Haltung aufgefasst werden. In dieser Hinsicht besagt ein weiteres Kompetenzziel im Bereich der *Kommunikation*, dass Schüler lernen sollen, ihren „Sprachgebrauch in gewissen Grad an unterschiedliche Kommunikationssituationen anzupassen“²⁰ (Udir, 2006, S. 6).

Es wird außerdem landeskulturelles Wissen benötigt, um die Alltagssprache eines Landes erfolgreich meistern zu können. Besonders bei kulturellen Unterschieden zwischen dem Heimatland und dem Zielland ist es wichtig, dass der Wortschatz mit den dementsprechenden Bedeutungen entwickelt wird. Formulierungen lassen sich nicht immer eins zu eins in die Muttersprache übersetzen, zumindest nicht, was den Sinngehalt betrifft. Verlangt man in

²⁰ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

Norwegen beim Bäcker ein Brötchen, bekommt man genau ein Brötchen, während man in Deutschland unter anderem ein Doppeltes, also zwei Brötchen erhält. Im Fremdsprachenunterricht sollten deshalb solche Kontraste in gewissen Maße präsentiert, erforscht und diskutiert werden.

Konkrete thematische Schwerpunkte für den Fremdsprachenunterricht sind demzufolge Eröffnungs- und Abschlussformulierungen für direkte Dialoge, Telefongespräche sowie Briefwechsel, landeskulturelle Aspekte und Konventionen der Höflichkeit, wobei sowohl Szenarien mit förmlicher als auch vertrauten Beziehungen in Betracht gezogen werden müssen. Ansonsten gibt es eine Vielfalt von Themen, wie Präsentation, Begrüßung, Familie, Beruf und Ähnliches, welche sich im Unterricht behandeln lassen. Der Lehrplan macht wenig konkrete Vorgaben, sodass die Behandlung einer Vielzahl alltagsbezogener Themen im Fremdsprachenunterricht möglich ist.

Der Lehrplan gibt allerdings zwei Themen aus dem Alltag vor, welche einen konkreten Wortschatz fordern. Rechnen gehört zu einer grundlegenden Fertigkeit des Lehrplans und ist explizit in den Kompetenzzielen der Kommunikation genannt, wobei Schüler „Zahlen in praktischen Situationen verstehen und anwenden können sollen“²¹ (Udir, 2016, S. 6).

Beispiele für praktische Situationen werden in den grundlegenden Fertigkeiten gelistet und umfassen Quantifizierung, Berechnungen, Messungen und grafische Darstellungen (Udir, 2016, S. 4). Weiterhin sollen Schüler lernen „ihre Gefühle und Meinungen auszudrücken“²² (Udir, 2016, S. 6). Ebenfalls dieses Kompetenzziel verweist auf einen speziellen Wortschatz. Diskussionen und Argumentationen gehören zum Fremdsprachenunterricht und können bei Gelingen eine echte Kommunikation im Klassenzimmer ermöglichen, wozu eine gute Vorbereitung notwendig ist (Schatz, 2006, S. 127). Bei der Themenwahl sollten die Interessen beziehungsweise die Lebenswelt der Schüler berücksichtigt werden und benötigte Diskursmittel müssen zuvor behandelt werden.

2.6.4. Kommunikationstechnologie

Die Arbeit mit digitalen Medien soll laut Lehrplan Bestandteil aller Fächer sein. Gerade im Fremdsprachenunterricht ermöglichen der Computer und das Internet eine Vielzahl an Möglichkeiten, die über die traditionellen Unterrichtsmaterialien hinausgehen. Zwar existieren andere elektronische Medien, wie zum Beispiel Handys, für den Fremdsprachenunterricht jedoch nimmt die Arbeit am Computer die bedeutendste Rolle ein.

²¹ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

²² Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

Der Einbezug von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht ermöglicht das Üben aller der zuvor beschriebenen Bereiche, welche Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen und Wortschatzarbeit ausmachen.

Grüner und Hassert (2000) erläutern vier übergeordnete Funktionen bezüglich der Arbeit am Computer. Der Computer dient einerseits als *Werkzeug* um Texte zu bearbeiten oder multimodale Präsentationen zu erstellen. Außerdem ist er ein *Kommunikationsmittel*, womit im Fremdsprachenunterricht zum Beispiel Klassenpartnerschaften aufgebaut werden können. Das letzte Kompetenzziel im Bereich der Kommunikation besagt, dass Schüler „Kommunikationstechnologie zur Zusammenarbeit und zur Begegnung mit authentischer Sprache benutzen können sollen“²³ (Udir, 2006, S. 6). Demnach lässt sich dieses Einsatzgebiet für das Fremdsprachenniveau I besonders hervorheben. Darüber hinaus kann der *Computer als Lehr- und Lernmedium* betrachtet werden, in dem verschiedene digitale Lernaufgaben bearbeitet werden. In den grundlegenden Fertigkeiten heißt es, dass digitale Werkzeuge die Möglichkeiten des Lernens erweitern, indem Schüler mit authentischen Texten konfrontiert werden. Gleichmaßen soll der Umgang mit digitalen Medien einen kritischen Blick für deren Anwendung fördern (Udir, 2006). Demnach wird abschließend der *Computer als Lerninhalt* definiert, wobei die Arbeit mit digitalen Medien selbst zum Reflexionsgegenstand wird.

3. Methode und Material

3.1. Methodische Überlegungen

In dieser Arbeit soll eine deduktive Studie durchgeführt werden, was bedeutet, dass zuvor erarbeitete Variablen den weiteren Verlauf dieser Forschung bestimmen (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 40). Demnach baut die folgende Analyse auf den im ersten Teil erläuterten theoretischen Aspekten auf, wodurch die Validität der Aufgabe gestärkt wird. Validität impliziert das Herausarbeiten maßgebender Fragen um nützliche Informationen bezüglich des zu untersuchenden Sachverhalts zu bekommen. Die Entscheidung eine deduktive Studie durchzuführen wurde auf der Grundlage getroffen, dass die Analyse auf einem konkreten Element aufbaut, nämlich dem Inhalt des aktuellen norwegischen Lehrplans. Bei einer induktiven Studie bestände die Gefahr wesentliche Faktoren zu übersehen beziehungsweise Resultate zu erhalten, die zu weit vom Forschungsgegenstand abweichen.

²³ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

Wegen des begrenzten Umfangs dieser Studie müssen einige Beschränkungen vorgenommen werden. Um eine aufschlussreiche Analyse zu ermöglichen, begrenzt sich diese Arbeit auf die Kompetenzziele des Lehrplanbereichs *Kommunikation* in Kombination mit den übergeordneten grundlegenden Fertigkeiten, sodass auf die gleichgestellten Bereiche *Sprachlernen* und *Sprache, Kultur und Gesellschaft* verzichtet wird. Es fließen automatisch fundamentale Aspekte aus dem *Generellen Teil* und den *Prinzipien der Schulbildung* mit ein, diese sollen in der Analyse jedoch nicht separat betrachtet werden. Infolgedessen gibt diese Arbeit kein vollständiges Bild darüber, inwieweit alle Lehrplanvorgaben in den gewählten Lehrwerken auftreten.

In dieser Arbeit soll eine komplette Lehrwerkreihe für die Jugendschule hinsichtlich der Einhaltung der genannten Kompetenzziele untersucht werden. Dieser Prozess bedarf einer gründlichen und systematischen Planung und Organisation, sodass aussagekräftige Informationen gewonnen werden können. Die Analyse der Lehrbuchübungen soll in drei grundsätzlichen Phasen ablaufen (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 102):

- 1) *Untersuchung der Lehrwerke und Ausfüllen des Analyserasters*: Als Erstes sollen alle Übungsaufgaben der Lehrwerke auseinandergenommen und in neue bedeutungsvolle Kategorien eingeordnet werden. Zuvor müssen die mehrdeutigen Inhalte der für diese Arbeit relevanten Lehrplanziele mithilfe des Theorieteils in praktisch anwendbare Formulierungen umgeformt werden. Diese Modifikation vom Abstrakten zum Konkreten wird als Operationalisierung bezeichnet (Danielsen, 2013, S. 145). Ziel ist es, ein Analyseraster auszuarbeiten, das messbare und eindeutige Fragestellungen enthält. Dabei soll weitestgehend eine quantitative Annäherung stattfinden, womit die Anzahl der Aufgaben innerhalb einer Gruppierung ermittelt wird (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 42). Es gibt darüber hinaus vereinzelt latente Variable, die sich nicht auf diese Weise darstellen lassen (Danielsen, 2013, S. 145). Beispielsweise erscheint eine mengenmäßige Angabe zur Thematik *Variation an alltäglichen Themen in den Übungen* ungünstig. In solchen Fällen soll zusätzlich auf qualitative Ansätze zurückgegriffen werden, die mehrere Antwortalternativen in Textform zulassen.

Diese erste Phase besteht damit aus einer deskriptiven Analyse, welche die Strukturierung zusammengehöriger Daten betrifft und angesichts des umfangreichen Datensatzes als sinnvollste Lösung erscheint (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 104). Die Hauptkategorien stellen die Fertigkeiten *Schreiben, Sprechen, Lesen* und *Hören, Wortschatz* und *Kommunikationstechnologie* dar. Bevor das Datenmaterial verschiedenen

Unterkategorien im Analyseschema zugeordnet wird, soll Übung für Übung mit verschiedenfarbigen Klebezetteln gemäß der Hauptkategorien gekennzeichnet werden. Dabei kann eine Übung gleichzeitig mehreren Bereichen angehören, sodass entsprechend viele Markierungen gesetzt werden. Dieses Vorgehen soll eine effektive Bearbeitung des Datensatzes ermöglichen, in dem die Lehrwerke bezüglich der Hauptkategorien analysiert werden. Im weiteren Verlauf soll jede registrierte Übung durch Abreisen der Hälfte der Klebezettel gekennzeichnet werden (Abbildung 4).

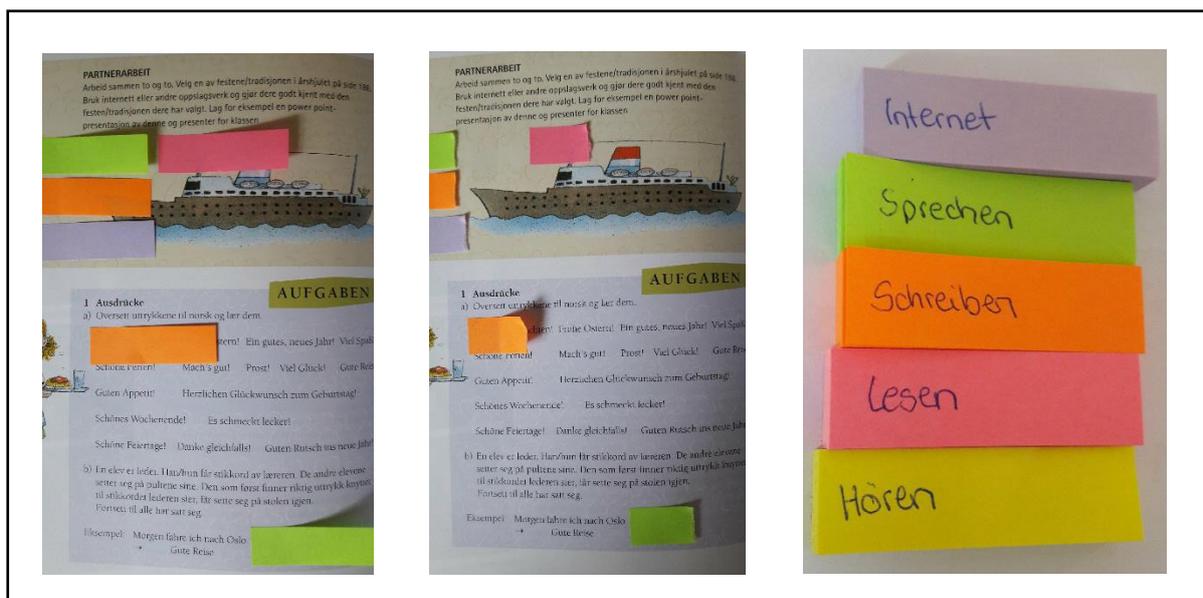


Abbildung 4: Kategorisierung und Datenregistrierung

Damit soll stets ersichtlich sein, welche Aufgaben bereits bearbeitet wurden und ob eine Übung übersprungen wurde. Diese Verfahrensweise soll potentiellen Fehlerquellen bei der Datenerfassung, wie falschen Zuordnungen oder versehentlichen Auslassungen, entgegenwirken, womit die Reliabilität dieser Arbeit gestärkt werden soll. Reliabilität bedeutet, dass die Angaben zuverlässig und präzise sind (Danielsen, 2013, S. 147). Die verbleibenden Hälften der Klebezettel sollen außerdem ermöglichen, dass die Lehrbücher bei Bedarf einer genaueren Betrachtung eines bestimmten Aspekts in effektiver Weise erneut durchschaut werden können.

- 2) *Darbietung der Resultate:* Als zweiter Schritt sollen die Ergebnisse in sinnvollen Einheiten zusammengefasst und in einer übersichtlichen Weise erläutert werden. Die Präsentation der Resultate soll durch unterschiedliche grafische Darstellungsweisen, wie Säulen- und Kreisdiagramme, unterstützt werden. In diesem Teil soll ersichtlich werden,

ob und inwieweit bestimmte Aufgabenarten gemäß der zuvor definierten Kategorien vorkommen.

- 3) *Auswertung der Resultate*: In der letzten Phase sollen die Ergebnisse interpretiert und diskutiert werden. Die Resultate sollen in Bezug zu den Angaben der Lehrplanziele gebracht und bewertet werden. Den Ergebnissen wird dabei mit Ausgangspunkt in theoretischen Perspektiven eine Bedeutung hinsichtlich der ursprünglichen Forschungsfrage gegeben.

3.2. Subjektivität und Objektivität

Mit dem Einfluss einer grundsätzlichen Subjektivität des Forschers muss gerechnet werden. Bereits die Formulierung der Aufgabenstellung basiert auf dem Wissen und Interessen des Forschers (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 102). Der Einbezug bestimmter theoretischer Hintergründe, Kriterienkataloge und anderer Vorschriften soll dazu dienen, einen mehr objektiven Blick zu gewinnen, beschränken sich trotz allem auf eine Auswahl im Ermessen des Forschers. Andere Forscher würden möglicherweise unterschiedliche Kategorisierungen der Lehrplanziele vornehmen und auf alternative Literatur zurückgreifen. Um einer zu starken Subjektivität entgegenzuwirken, wäre die Studie in Form einer Gruppenarbeit denkbar gewesen, was allerdings in diesem Rahmen nicht möglich war.

Um die Reliabilität zu stärken, welche ebenfalls bedeutet, dass ähnliche Ergebnisse in anderen Kontexten gewonnen werden würden (Bogdan & Biklen, 2007, S. 39), werden die fest vorgeschriebenen Lehrplanziele als Ausgangspunkt genutzt, kategorisiert und ausführlich im Theorieteil erläutert. Weiterhin soll sich im Wesentlichen auf zentrale Erkenntnisse und Erläuterungen der Einheiten des Fernstudienprojekts *Deutsch als Fremdsprache und Germanistik* gestützt werden, sodass eine gewisse Regelmäßigkeit in Aufbau, Denkweise und Schreibweise der verwendeten Literatur vorkommt, welche das Lesen, Schreiben und die Struktur dieser Arbeit erleichtern. Als Anregungen zur Erstellung geeigneter Kategorien sollen Kast und Neuners (1994) Formulierungsvorschläge in *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* genutzt werden, da eine Anlehnung an zuvor getestete Forschungsfragen bei der Messbarmachung zentraler Begriffe von Vorteil sein kann (Danielsen, 2013, S. 145). Mit dem Goethe-Institut als Herausgeber beruht diese Aufgabe annehmbar auf qualitätsgesicherten Quellen (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 46).

Das Ausfüllen des Analyserasters ist ebenfalls durch subjektive Einschätzungen geprägt. Es müssen viele Entscheidungen bezüglich der Zuordnung des Datenmaterials in passende

Kategorien getroffen werden, welche nicht immer auf eindeutiger Basis gemacht werden können. Es geht beispielsweise nicht jederzeit deutlich hervor, ob eine Aufgabe schriftlich oder mündlich bearbeitet werden soll oder ob es sich bei einem Text um einen beschreibenden, informierenden oder erzählenden Text handelt. Hier müssen während der Untersuchung Bestimmungen vorgenommen werden, die sich auf die gesamte Untersuchung beziehen. Somit werden unter anderem die Überschrift „*Partnerarbeit*“ oder „*Jobb sammen to og to*“ als Hinweise für mündlichen Aktivitäten angesehen und dem Bereich *Sprechen* angerechnet. Darüber hinaus soll in der ersten Analyse für jede Tabellenangabe im Analyseraster mindestens ein konkretes Beispiel aus dem Lehrwerk vermerkt werden, sodass dieses als Ausgangspunkt für die weitere Datenregistrierung dienen kann (Anhang 2-7). Diese Zusatzinformationen können andererseits Lesern dieser Arbeit zum Nachvollziehen der in dieser Studie vorgenommenen Interpretation hinsichtlich verschiedener Übungstypen dienen.

3.2. Präsentation der Lehrwerkreihe *Noch Einmal 1-3*

Aufgrund der Begrenzung des Umfangs dieser Aufgabe soll sich auf die Betrachtung einer Lehrbuchreihe beschränkt werden, um möglichst detaillierte Ergebnisse zu erhalten. Diese Studie gibt deshalb kein vollständiges Bild aller existierenden DaF-Lehrwerke für norwegische Jugendschulen wieder. Als Forschungsgegenstand wurde die Lehrbuchreihe *Noch Einmal* gewählt, wobei Ausgangspunkt in den meist verwendeten DaF-Lehrwerken an Jugendschulen in Tromsø - meinem zukünftigen Arbeitsgebiet - genommen wurde. Schließlich besteht die Möglichkeit später selbst als Lehrer von den Forschungsergebnissen zu profitieren. Weiterhin können Erkenntnisse bei der lokalen Zusammenarbeit zwischen Schulen dieser Region von Vorteil sein. Aus der Kontaktaufnahme mit Jugendschulen in Tromsø wurde ersichtlich, dass eine klare Mehrheit die Lehrwerkreihe *Noch Einmal* im Deutschunterricht verwendet. Momentan haben insgesamt vier von sechs deutschunterrichtenden Jugendschulen der Region dieses Lehrbuch im Einsatz.

Die Lehrbuchreihe *Noch Einmal 1-3* (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006a,b,c) erschien 2006 und soll laut den Angaben der Verfasser am aktuellen Lehrplan für Deutsch an Jugendschulen orientiert sein. Alle Ausgaben bestehen jeweils aus einem kombinierten Text- und Arbeitsbuch, einer Audio-CD, einem Lehrerleitfaden, einer Internetseite und einer gemeinsamen Minigrammatik.

Die kombinierten Text- und Arbeitsbücher sind thematisch in verschiedene Lektionen mit mehreren Bereichen unterteilt. Die ersten drei Bereiche beinhalten Texte und Aufgaben, wobei die A- und B-Bereiche zum Basisstoff und der C-Bereich zum Zusatzstoff gehören,

sodass die Möglichkeit einer Differenzierung im Unterricht ermöglicht wird. Die D-Bereiche umfassen Hörübungen zu den CDs sowie Listen zur Selbsteinschätzung. Die abschließenden Bereiche bestehen aus Vokabellisten und Grammatikerläuterungen.

Die Internetseite hat passende Übungen zu den Kapiteln, oft in spielerischer Form, und Hörbeispiele beziehungsweise Ausspracheübungen. Außerdem werden potenzielle Jahrespläne für Lehrer vorgeschlagen.

Der Lehrerleitfaden macht Angaben zum Umgang mit den verschiedenen Ressourcen der Lehrwerkreihe und gibt eine ausführliche Erläuterung und methodische Ansätze zu den Lehrplanbereichen Sprachlern-, Kultur- und Kommunikationskompetenz. Der Hauptteil präsentiert Lösungsschlüssel zu verschiedenen Aufgaben des Text- und Arbeitsbuchs und ergänzende Kopiervorlagen, welche in Sprachlern-, Kultur- und Kommunikationsübungen unterteilt sind.

In dieser Aufgabe sollen die Text –und Arbeitsbücher als auch die Audio-CDs untersucht werden. Dabei können vereinzelte Aspekte des Lehrerleitfadens sowie der Internetseite erwähnt werden, diese unterlaufen hingegen keiner detaillierten Analyse. Das begründet sich darin, dass es im Lehrerleitfaden sehr wenige zusätzliche Aufgaben zu den einzelnen Kapiteln gibt und die Onlineaufgaben sich hauptsächlich auf Wiederholungen, Grammatik und Übersetzungsaktivitäten beschränken. Infolgedessen stellt sich die Frage, ob im Unterricht nicht andere Aufgaben bei Zugang zu Computern beziehungsweise Extraaufgaben bevorzugt werden sollten. Im normalen Unterrichtsalltag kann davon ausgegangen werden, dass vor allem Lehrbuch und Hör-CD im Klassenzimmer jeder Zeit einsetzbar sind. Außerdem sollen in dieser Arbeit nur die A-, B- und D-Bereiche analysiert werden, da die C-Bereiche als Zusatzmaterial dienen und somit nicht zur *Pflichtlektüre* zählen.

3.3. Erläuterung des Analyserasters

Wie bereits erläutert, sollen in der ersten Phase der Analyse die Kompetenzziele des Bereiches *Kommunikation* wegen deren Komplexität und mehrdeutigen Formulierungsweise nicht direkt übernommen, sondern in konkrete Übungstypen umformuliert und zerlegt werden. Unter dem Begriff Übungen werden in dieser Aufgabe alle Aufgaben in den Übungsteilen der Lehrwerke verstanden. Außerdem werden mündliche und schriftliche Texte dazugezählt, da davon ausgegangen werden kann, dass diese im Unterricht zu Übungszwecken präsentiert werden.

Zur Illustration bezüglich des Zerlegungsprozesses, soll das Kompetenzziel „relevante Informationen finden und den Hauptinhalt in schriftlichen und mündlichen angepassten sowie authentischen Texten verschiedener Genre verstehen zu können“²⁴ (Udir, 2006, S. 6) näher betrachtet werden. Dieses Ziel kann aufgrund der Bezeichnung *schriftlich und mündlich* dem Lese- als auch dem Hörverständnis zugeteilt werden. Innerhalb der Kategorie *Lesen* müssen weitere Untergliederungen vorgenommen werden. *Den Hauptinhalt eines Textes zu verstehen* verweist auf einen globalen Lesestil und offene Fragen, während *relevante Informationen* mit einem suchenden Lesestil und inhaltsbezogenen Fragestellungen gefunden werden können. Speziell für die Lehrwerke erstellte Texte und Textadaptionen zählen zu *angepassten Texten*, wohingegen literarische Kleinformen oder Zeitungsartikel den *authentischen Texten* angehören. Diese Umgruppierung von Lehrplanzielen in Übungstypen, Strategien und Gattungen, ermöglichen ein detailliertes und anwendbares Schema für die Lehrwerkanalyse. Über den Tabellen zur Datenaufnahme befindet sich je ein Textfeld mit den wesentlichen Kompetenzzielen des Lehrplans, welche auf den entsprechenden Bereich zutreffen (Anhang 2-19). Diese dienen zum Kontrollieren der Relevanz der Daten, sodass der Hauptgegenstand der Untersuchung stets im Blick behalten werden kann und somit auf Validität geachtet wird.

Nach der Analyse des ersten Lehrwerks soll beurteilt werden, inwieweit die Ergebnisse in den Tabellen Aufschluss bezüglich der maßgebenden Kompetenzziele geben. Mit diesem sogenannten Pilottest lässt sich überprüfen, inwieweit das Analyseschema zweckgemäß ausgerichtet ist (Danielsen, 2013, S. 147). Diese Vorgehensweise ermöglicht eventuelle Anpassungen und Verbesserungen des Analyserasters. Auf diese Weise soll vermieden werden, dass folgende Analysen mit eventuellen Mängeln oder Unstimmigkeiten durchgeführt werden. Nach vorgenommenen Änderungen soll das erste Lehrwerk erneut untersucht werden.

3.4. Ethische Überlegungen

Diese Aufgabe hat nicht zum Zweck, Lehrbücher bei eventuellen Mängeln in ein negatives Licht zu rücken. Wie bereits erläutert, stellen Lehrbücher keine Ergänzung für einen Lehrplan dar, sodass auch keine komplette Übereinstimmung erwartet werden darf. Das Ziel mit dieser Studie besteht darin, herauszufinden *welche* Kompetenzziele sich durch die Lehrwerke vermitteln lassen und *wo* es Ergänzungsbedarf gibt, was in erster Linie die Lehrer bei der Arbeit mit und Auswahl von *verschiedenen* Unterrichtsmaterialien unterstützen soll.

²⁴ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

4. Resultate

In diesem Kapitel sollen die verschiedenen Resultate der Analyse präsentiert werden. Dabei wurde eine Unterteilung in die zuvor beschriebenen Kategorien getroffen. Die Abschnitte bestehen aus visuellen Zusammenfassungen der quantitativen Daten sowie schriftlichen Erläuterungen der quantitativen und qualitativen Daten. Aufgrund der Begrenzung des Umfangs dieser Arbeit sollen dabei wesentliche Auffälligkeiten hervorgehoben werden.

4.1. Lesen

Abbildung 5 besteht aus einem Säulendiagramm, welches einen Überblick bezüglich der Übungen und Texte zum Leseverständnis darstellt.

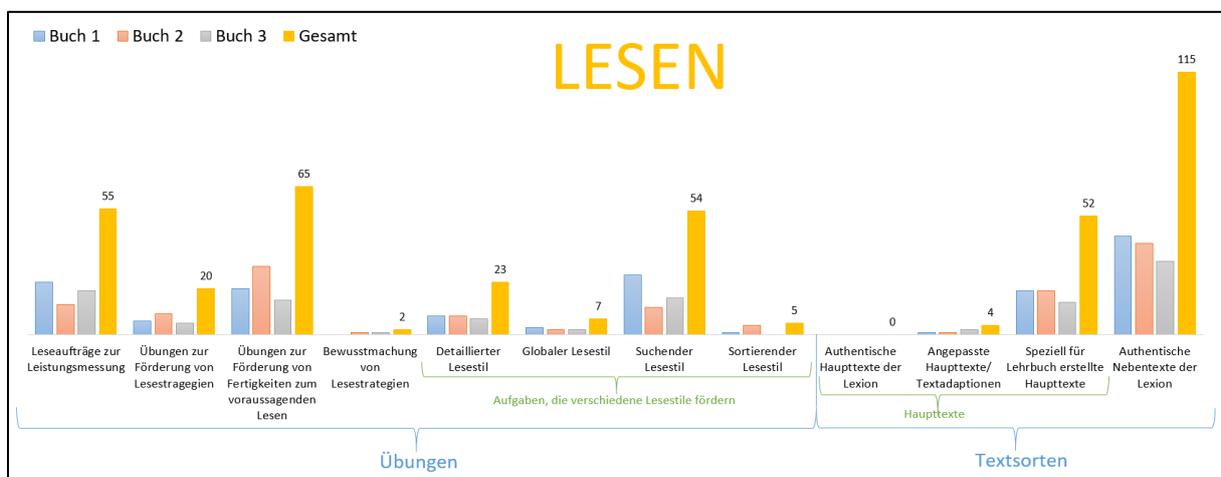


Abbildung 5: Leseübungen und Textsorten

Da die Lehrbuchreihe die komplette Jugendstufe abdecken soll und im Lehrplan dreijährige Ziele angegeben sind, ist die Summe der Aufgaben und Texte aller Lehrbücher von Belang, welche mit den gelben Balken illustriert wird. Aus den ersten zwei Säulen geht hervor, dass es fast dreimal so viele Aufgaben zur Leistungsmessung wie zur Förderung von Lesestrategien gibt. Die Hälfte der Übungen zur Anwendung von Lesestrategien beinhalten Strukturierungsanweisungen, in denen die Schüler vorgegebene Sätze in die richtige Reihenfolge bringen sollen (Anhang 2, 8, 14). Es gibt lediglich zehn Aufgaben die mehrere Antwortmöglichkeiten zulassen, wovon die eine Hälfte aus offenen Fragen und die andere Hälfte aus Arbeitsaufträgen, die den Einbezug der Interessen der Schüler zulassen, bestehen. Insgesamt kommt es an zwei Stellen zur Bewusstmachung verwendeter Lesestrategien.

In den Lehrwerken gibt es viele Einzelübungen zur Förderung von Fertigkeiten zum voraussagenden Lesen. 15 dieser 65 Aufgaben bestehen aus dem Trainieren von zielsprachlichen Buchstabenkombinationen (Anhang 2, 8, 14). Am meisten werden

Kenntnisse zur Beschaffenheit der Welt, hierbei mitunter Vergleiche mit der Muttersprache, und am wenigsten Anwendungsaufgaben zu logischen Strukturen gefördert.

Mit 54 Übungen wird in den Lehrwerken besonders der suchende Lesestil favorisiert. Daran knüpft der detaillierte Lesestil an, der in 23 Aufgaben erforderlich ist. Zum globalen Lesen wird explizit nur sieben Mal aufgefordert. An dieser Stelle muss ergänzt werden, dass einige implizite Leseaufträge in der Analyse nicht zur Geltung kommen. Alle Lehrwerke bestehen aus zahlreichen Aufgabenstellungen und Beispielen, welche ein detailliertes Lesen verlangen, um bearbeitet werden zu können. In dieser Darstellung werden einzig konkrete detaillierte Leseaufträge zu den Haupt- und Nebentexten der Lektionen berücksichtigt. Zusätzlich gibt es einige Texte ohne konkrete Arbeitsaufträge, sodass diese scheinbar ganzheitlich erfasst werden sollen. Insofern werden in gewisser Weise sowohl der suchende, detaillierte und globale Lesestil gefördert, während es fünf Aufgaben zum sortierenden Lesen gibt.

Die Kreisdiagramme (Abbildung 6) beziehen sich auf die gesamte Lehrbuchreihe und veranschaulichen die Verwendung verschiedener Textsorten. Es fällt auf, dass kein authentischer Haupttext in den Lektionen verwendet wird. Nicht mehr als sieben Prozent nehmen Ausgangspunkt in Originalversionen, zum Beispiel in Form von Märchenadaptionen. Die restlichen Haupttexte bestehen aus insbesondere für die Lehrbücher erstellte Texte. Dementgegen enthalten die Lehrwerke 115 authentische Nebentexte. Davon machen knapp zwei Drittel literarische Kleinformen aus, die hauptsächlich Lieder, Witze und Gedichte umfassen. Die übrigen authentischen Nebentexte schließen mehrere Textsorten ein, unter anderem Fahrpläne, Formulare, Rezepte und Wettervorhersagen.

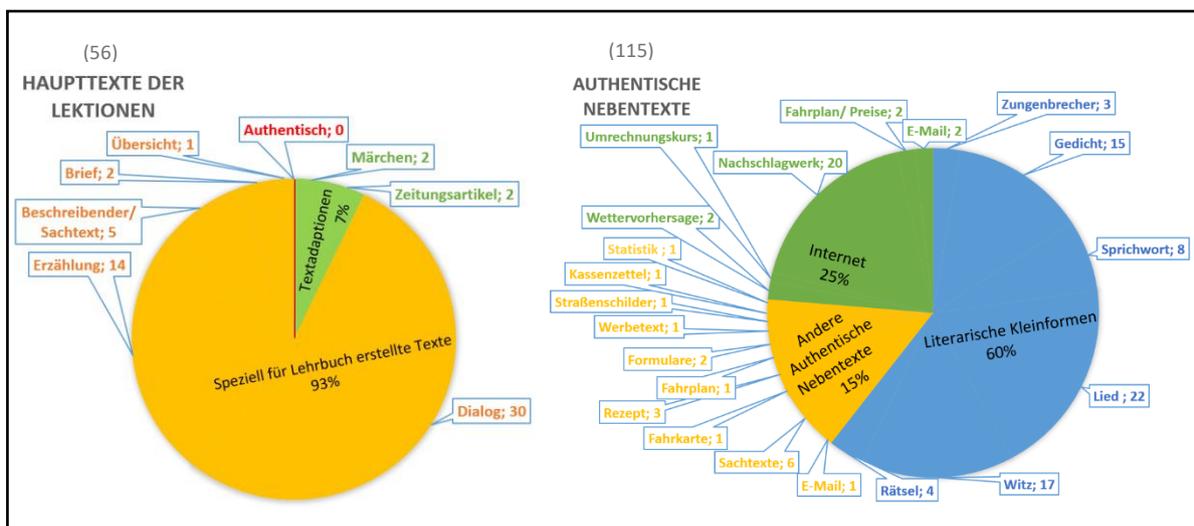


Abbildung 6: Textgattungen der Haupt- und Nebentexte

4.2. Hören

Abbildung 7 illustriert relevante Aspekte in Bezug auf die Hörbeispiele der CDs, einschließlich der jeweiligen D-Aufgaben per Lektion, und der Hörverständnisaufgaben der Lehrwerke. Die CDs fassen 112 Hör szenen und der Aufgabenteil der Lektionen beinhaltet 74 zusätzliche Arbeitsaufträge zum Hörverständnis.

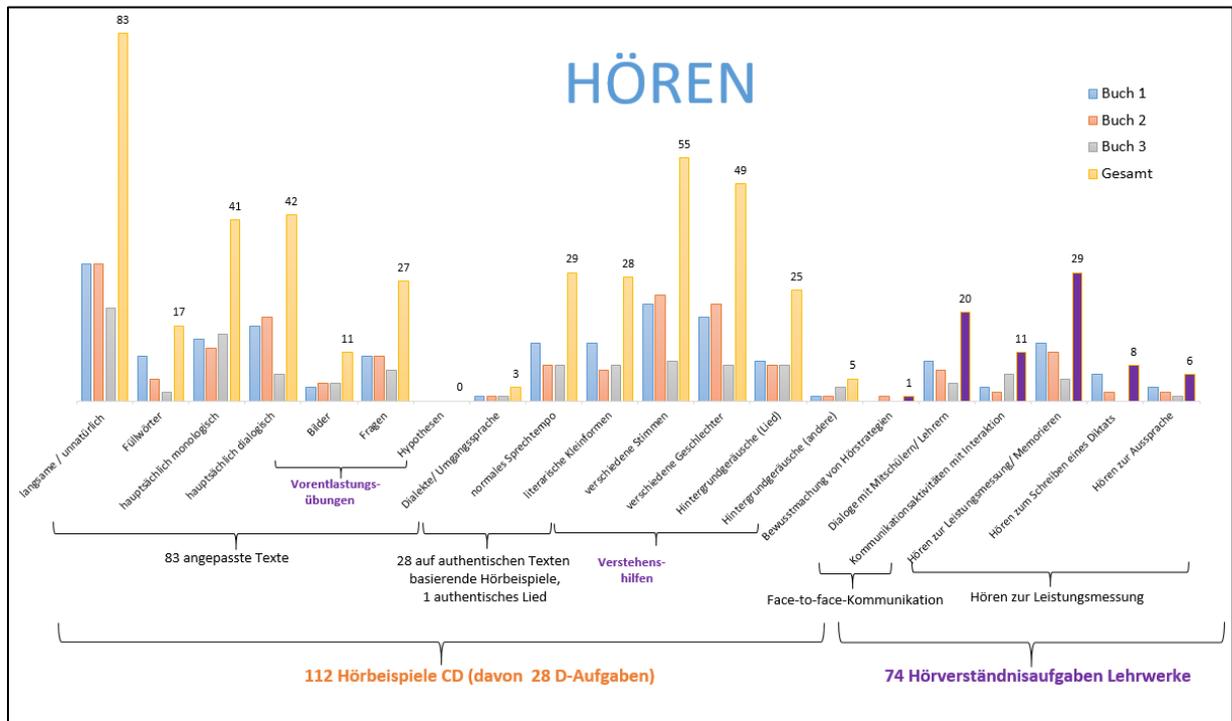


Abbildung 7: Hörbeispiele der CDs und Hörverständnisaufgaben der Lehrbücher

Die CDs beinhalten fast dreimal so viele an das Sprachniveau der Schüler angepasste Hörtexte wie authentische Hör szenen. Die 83 angepassten Hörbeispiele bestehen aus einer ausgeglichenen Mischung zwischen Dialogen und Monologen, welche durch einen langsamen, unnatürlichen und perfekten Sprachgebrauch geprägt sind. Füllwörter werden sehr selten gebraucht und umfassen größtenteils vereinzelte *hmms* an Satzanfängen. In diesen Hörbeispielen fließen an vereinzelten Stellen andere Gattungen, wie Telefongespräche oder Interviews, mit ein, sind aber nicht Hauptgegenstand der Szene.

Ausschließlich in *Noch Einmal 3* soll eine nachweisbare Originalausgabe eines Liedes der Gruppe *Rosenstolz* auf YouTube abgerufen werden. Die 28 weiteren authentischen Hörbeispiele beinhalten annähernd authentische Inszenierungen, das heißt, nicht alle repräsentieren originale Versionen; existierende Lieder und Gedichte werden als Lehrwerkversionen wiedergegeben. Dabei werden lediglich literarische Kleinformen als Gattung verwendet.

Vorentlastungsübungen zur Lenkung der Hörerwartung bestehen aus vereinzelt Bildern und zahlreichen detaillierten Fragestellungen zu den D-Aufgaben, zum Aufstellen von Hypothesen wird inzwischen nicht konkret aufgefordert (Anhang 3, 9, 15). Zur Erleichterung des Hörverständnisses wurde in knapp der Hälfte alle Hör szenen auf unterschiedliche Stimmen und Geschlechter zurückgegriffen. Abgesehen von den Liedmelodien stellen in lediglich fünf der 112 Hörbeispiele Hintergrundgeräusche Verstehenshilfen dar. Zur Bewusstmachung von Strategien sollen in einer Liste am Ende der 4. Lektion in *Noch Einmal* 2 Präferenzen zu Vorgehensweisen bei Hörübungen angekreuzt werden.

Bei den restlichen Hörverständnisübungen der Lehrwerke handelt es sich um 43 Übungen zur Leistungsmessung, unter anderem durch das Abhören der Aussprache oder Schreiben eines Diktats, und um 31 Anweisungen, die direkten Kontakt in Form von Dialogen beziehungsweise andere Interaktion innerhalb der Klasse erfordern.

Zum effektiven Lösen der 28 Hörverständnisaufgaben zu den CDs als auch aus zu den 74 Hörverständnisaufgaben in den Übungsteilen der Lehrwerke müssen geeignete Hörstile eingesetzt werden (Abbildung 8). Bei 41 Prozent wird das intensive und bei 12 Prozent der Übungen, darunter die meisten D-Aufgaben,

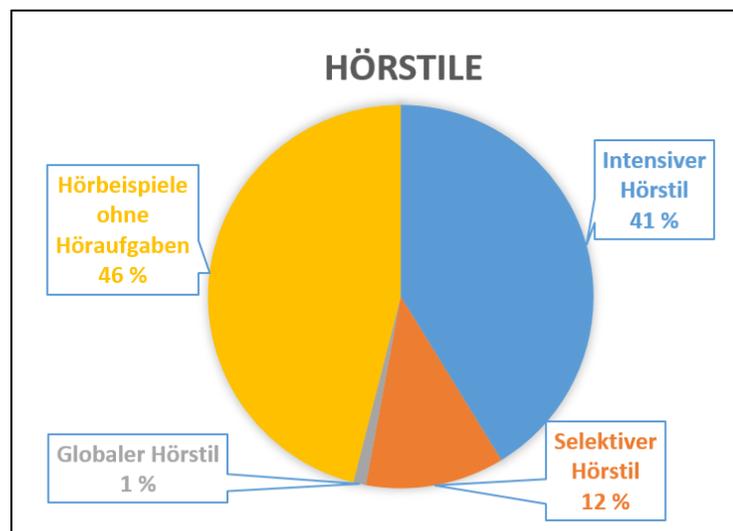


Abbildung 8: Hörstile

das selektive Hören trainiert. Es gibt ausschließlich zwei Aufträge, in denen der Hauptinhalt verstanden und somit der globale Lesestil zum Einsatz kommen soll. Zu knapp der Hälfte der Hörbeispiele existieren keine Aufgaben bezüglich des Hörverstehens, sodass möglicherweise eine globale Herangehensweise erwartet wird. Eventuell soll der Hauptinhalt eines Lektionstexts mittels der Hörbeispiele vor dem Lesen verstanden werden.

4.3. Schreiben

Aus Abbildung 9 geht deutlich hervor, dass die meisten Schreibaufgaben (79 Prozent) Schreiben als Mittel zu einem anderen Zweck haben. Demnach geht es bei nur etwa jeder fünften Schreibaufgabe um das Erreichen eines bestimmten Ziels. Darunter befinden

Arbeitsanweisungen zur Produktion kreativer, beschreibender, erzählender und informierender Texte.

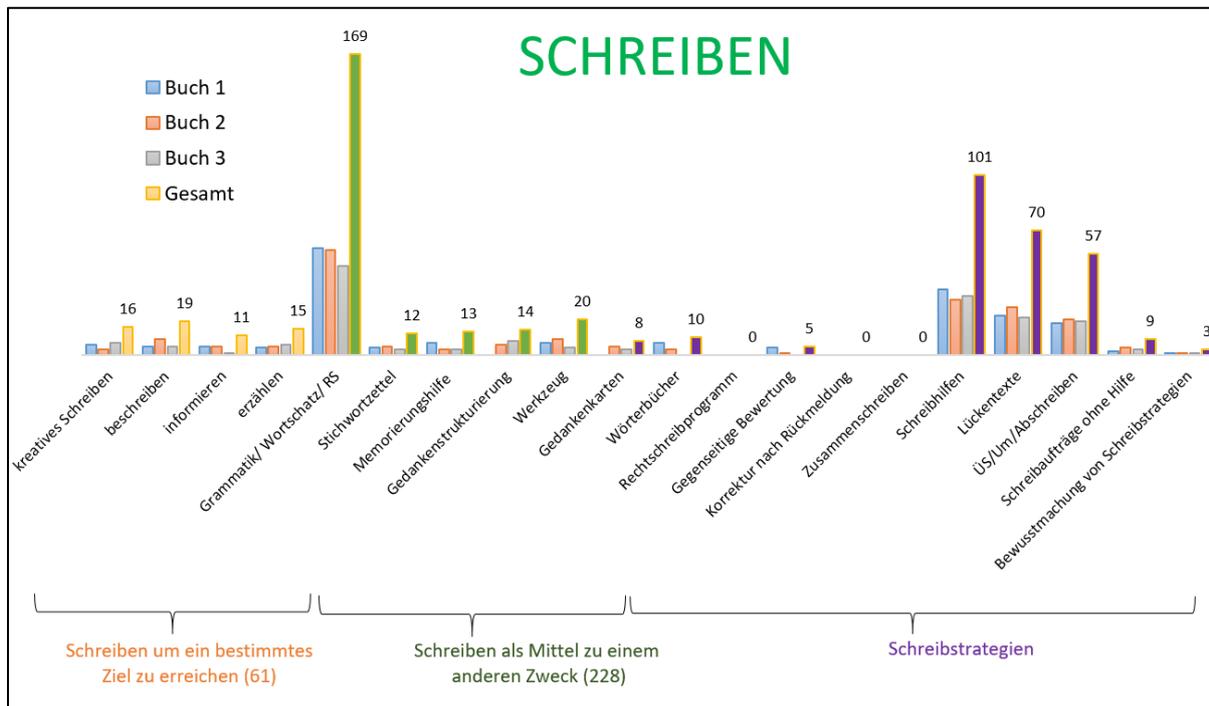


Abbildung 9: Schreibübungen und Schreibstrategien

Aufgaben zum Schreiben als Mittel zu einem anderen Zweck bestehen mitunter aus der Anfertigung von Stichwortzetteln für mündliche Präsentationen und aus Notierungen zum Einprägen von Vokabeln sowie zur Strukturierung von Gedanken. In knapp dreiviertel der Schreibaufgaben als Mittlerfertigkeit, wird Schreiben zum Trainieren von Wortschatz, grammatischen Themen und Rechtschreibung verlangt.

Bei der genaueren Betrachtung der verschiedenen Übungstypen (Abbildung 10) lässt sich feststellen, dass 9 Prozent der Schreibaufgaben explizit die Verbindung zwischen Sätzen und Wörtern als Inhalt haben, während die meisten anderen Übungen das Trainieren von Wortschatz und Grammatik einbegreifen. 22 Prozent der

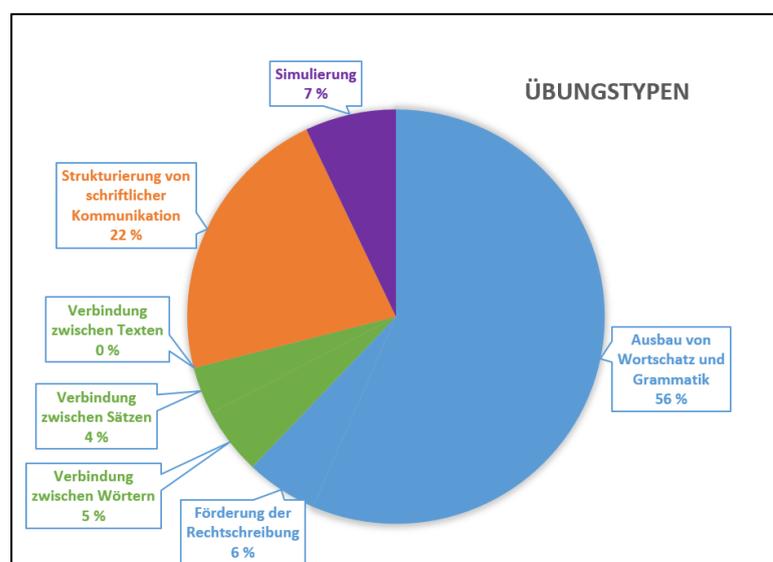


Abbildung 10: Übungstypen zum Schreiben

Aufgaben fordern zur zusammenhängenden Textproduktion anhand von Vorgaben auf und

sieben Prozent simulieren mündliche Kommunikation mithilfe von Kurznotizen, Ausarbeitungen für Rollenspiele und Ähnliches.

Als Schreibstrategien dienen hauptsächlich unterschiedliche Schreibhilfen, darunter Modelltexte, Beispiele und Vorgaben zu nützlichen Satzanfängen oder Vokabeln (Abbildung 9). Außerdem bestehen viele Schreibaktivitäten aus dem Ausfüllen von Lückentexten sowie reinen Übersetzungen, Ab- und Umschreibübungen. Ein daraufhin erneuter Blick durch die Lehrwerke bezüglich der Schreibaufgaben ergab, dass es insgesamt bloß neun Schreibaufträge gibt, die keinerlei Hilfestellungen geben. In wenigen Schreibaufgaben werden den Schülern Anweisungen gegeben, Wörterbücher zu benutzen, Gedankenkarten zu verwenden und sich gegenseitig zu bewerten. Korrekturen nach eventuellen Berichtigungen oder der Einbezug von digitalen Rechtschreibprogrammen spielen in den Lehrwerken keine Rolle. In allen drei Lehrwerken gibt es je eine separate Aufgabe zur Bewusstmachung von Schreibstrategien.

4.4. Sprechen

Die Auswertung der Analyse (Abbildung 11) zeigt, dass es mehr Sprechübungen als Mittel zu einem anderen Zweck als Sprechübungen zum Erreichen eines bestimmten Ziels gibt, obwohl der Unterschied nicht allzu groß ist. Unter den Aufgaben zum Erreichen eines bestimmten Ziels sind mehrere Ausdrucks- und Kommunikationsformen vertreten. Dazu zählen Gespräche, Beschreibungen, Meinungsäußerungen, Spiele, Wiedergabe von Geschichten und Liedern sowie das Erteilen und Erfragen von Auskünften.

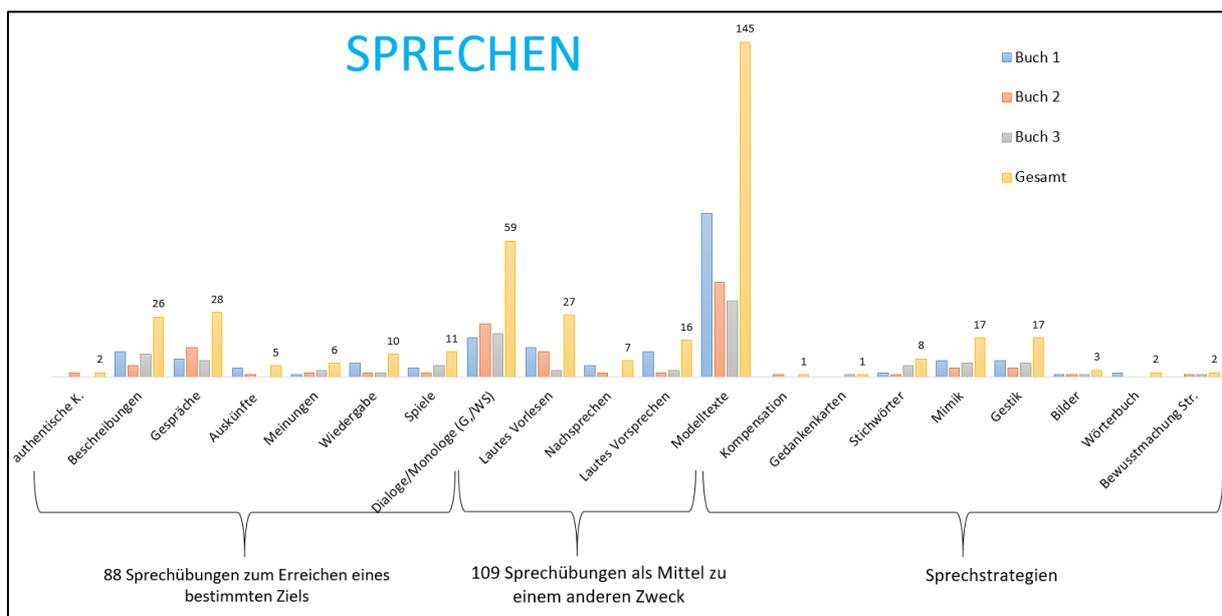


Abbildung 11: Sprechübungen und Sprechstrategien

Bei der Wahl von Sprechstrategien wird sich hauptsächlich auf den Gebrauch von Modelltexten, Beispielen und andere Hilfen gestützt. Basierend auf dieser Erkenntnis wurden die Sprechübungen der Aufgabenteile in den Lehrbüchern erneut durchschaut, um herauszufinden, wie viele Aufgaben es zur spontanen Kommunikation gibt, das heißt mündliche Instruktionen, die keinerlei Hilfeleistung anbieten. Dabei ließen sich lediglich fünf Texte, davon drei im zweiten Band und zwei im dritten Band der Lehrbuchreihe, finden. Anweisungen bestehen unter anderem darin im Reisebüro eine Reise zu bestellen (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006b, S. 64) oder *Deutschland sucht den Superstar* zu spielen (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006c, S. 72). Zur Bewusstmachung verwendeter Sprechstrategien gibt es im zweiten und dritten Band der Lehrbuchreihe je eine Aufgabe.

Mehr als die Hälfte aller Aufgaben dienen der Vorbereitung zur mündlichen Produktion und bestehen aus reproduktiven Aktivitäten (Abbildung 12). Diese enthalten hauptsächlich Wortschatz- und Grammatikübungen. Zwei Aufgaben davon beschäftigen sich explizit mit Textverbindungselementen.

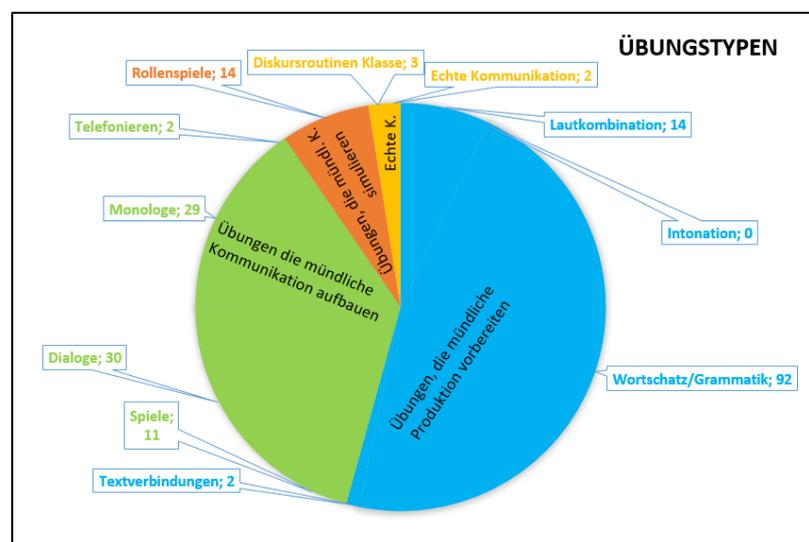


Abbildung 12: Übungstypen Sprechen

14 Übungen befassen sich mit der Aussprache, wobei ausschließlich Laute und Lautkombinationen behandelt werden. Intonation spielt in der Lehrbuchreihe keine Rolle. In über einem Drittel der Aufgaben können Schüler teilweise selbst produktiv beitragen, zum Beispiel durch Änderungen oder Anpassungen vorgegebener Dialoge. Zum Durchführen von Rollenspielen wird insgesamt 14 Mal aufgefordert. Es gibt zwei Aufgaben zur echten Kommunikation innerhalb der Klasse in Form vom Erstellen von Statistiken sowie drei Übungen mit dem Ziel Diskursroutinen für die Kommunikation im Unterricht aufzubauen.

4.5. Wortschatz

Bei der Darstellung der Ergebnisse zum Wortschatz soll aus praktischen Gründen auf eine grafische Darstellung verzichtet werden und sich auf eine Erläuterung der Angaben in den Analysetabellen (Anhang 6, 12, 18) beschränkt werden.

Beim Automatisieren von alltäglichen Routinen decken die Lehrbücher viele relevante Bereiche ab. Der ersten Band beginnt mit Begrüßungsritualen und dem Verlauf eines Telefongesprächs. Andere Themengebiete sind Umgangsformen und Ausdrucksweisen in Restaurants, zu den Mahlzeiten, in Geschäften, bei der Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln, im Reisebüro, beim Arzt und so weiter (Anhang 6, 12, 18). An manchen Stellen wird auf landestypische Formulierungen und Unterschiede zur Muttersprache hingewiesen. Beispielsweise erklären Faktenboxen in den Lehrwerken, dass man in Deutschland vor dem Essen einen *Guten Appetit* (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006a, S. 133) wünscht und sich nach der Mahlzeit nicht ausdrücklich für das Essen bedankt (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006b, S. 111).

Bei Auswertung bezüglich der Lehrbuchdarstellung von formeller und informeller Beziehungen wurde deutlich, dass in den Lehrwerken bevorzugt Wert auf Kommunikation in vertrauter Umgebung gelegt wird. Nur acht der 56 Haupttexte der Lektionen, zwölf Übungen und acht Arbeitsaufträge zum Durchführen von Dialogen schließen konkret die Verwendung der höflichen Anrede *Sie* ein. Situationen und Wortschatz mit höflichen Formulierungen wie „*Auf Wiedersehen*“ und „*Wie bitte?*“ sind feste Bestandteile der Lehrwerke. Es entsteht unterdessen der Eindruck, dass versucht wird auf der Verwendung der *Sie*-Form mit Umschreibungen, wie beispielsweise „*Was darf es sein?*“ (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006a, S. 173) anstelle von eventuell „*Was wünschen Sie?*“, auszuweichen.

Von Anfang an des ersten Lehrwerks werden Zahlen in praktischen Situationen vermittelt. Zeit- sowie Prozentangaben, unterschiedliche Maßeinheiten und Währungen sowie variierte Rechenaufgaben sind Bestandteil der drei Lehrwerke. Diese sind in praktische Kontexte wie in Rezepten oder Preisberechnungen eingebunden. Darüber hinaus wird dazu aufgefordert grafische Darstellungen in Form von Tabellen und Statistiken zu analysieren, auszuwerten und zu erstellen. Insgesamt thematisieren 32 Aufgaben in unterschiedlicher Weise Zahlen in praktischen Zusammenhängen.

Weiterhin umfassen die Lehrwerke total acht Aufgaben, welche sich dem Äußern von Meinungen widmen. Davon verlangen fünf der Aufgaben, dass die Schüler ihren persönlichen Standpunkt vermitteln. Es ließen sich zwei Übungen finden, die konkret das Formulieren von Gefühlen zum Ziel haben. Eine Aufgabe stellt die Ausarbeitung eines kreativen Liebesgedichts mithilfe von Gefühlsausdrücken dar (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006b, S. 189). In der anderen Aufgabe wird als Erstes relevanter Wortschatz vermittelt, der daraufhin

im Lückentext ergänzt werden soll, wobei die Schüler keine Gelegenheit bekommen, ihre eigenen Gefühle auszudrücken (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006c, S. 125).

4.6. Kommunikationstechnologie

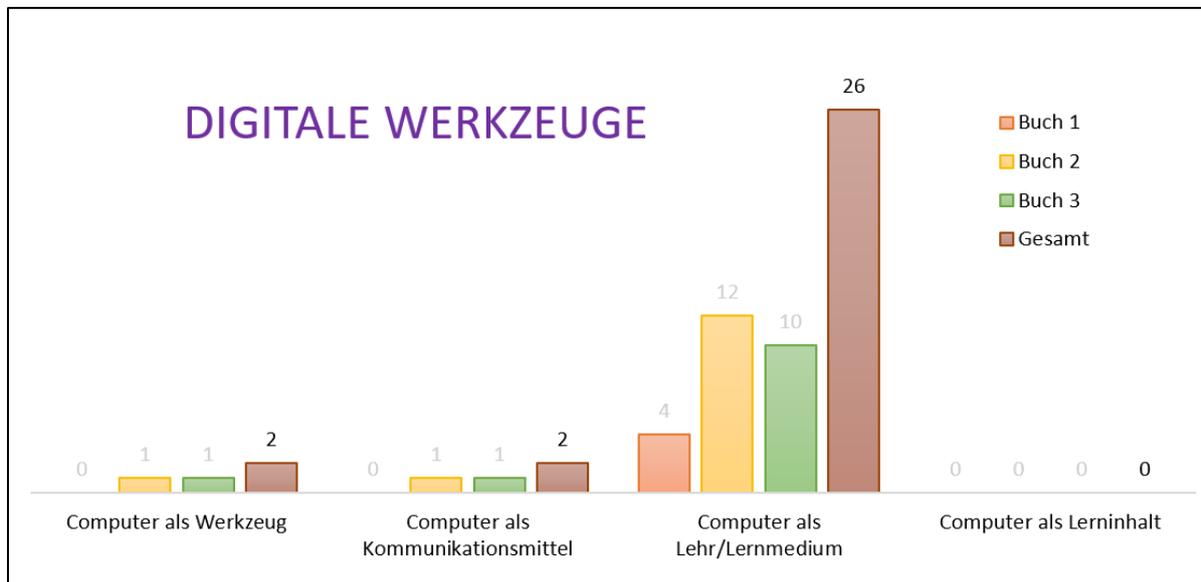


Abbildung 13: Funktionen des Computers

Es gibt 30 Aufgaben in den Lehrwerken, in denen zur Verwendung digitaler Werkzeuge aufgefordert wird (Abbildung 13). Während das erste Buch vier Aufgaben bezüglich des Einsatzes elektronischer Medien enthält, sind die restlichen Aufgaben relativ gleich auf *Noch Einmal 1* und *Noch Einmal 2* verteilt. Die Kommunikationstechnologie beschränkt sich auf die Arbeit am Computer und das Internet. Hierbei kommt der Computer hauptsächlich als Lehr- und Lernmedium, das heißt zur Beschaffung bestimmter Informationen, zum Einsatz. Es gibt zwei Aufgaben, die zum Erstellen multimodaler Texte anregen, wobei bei einer explizit die Ausarbeitung einer PowerPoint Präsentation vorgeschlagen wird. Bei der anderen Aufgabe soll ein multimodaler Text produziert werden, es steht allerdings frei, inwieweit digitale Medien eingesetzt werden. Weiterhin gibt es lediglich zwei Aufgaben, in welchen der Computer als Kommunikationsmittel dient. Hier wird ebenfalls einzig in einer der Aufgaben explizit auf die Verwendung elektronischer Mittel hingewiesen, während die andere Aufgabe theoretisch als schriftlicher Text bearbeitet werden könnte.

5. Diskussion

5.1. Strategien

Der GER definiert Strategien als “jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe auszuführen [...]” (Trim, North & Coste, 2001, S. 22). Ein Lehrplanziel des Bereichs *Kommunikation* besagt, dass Schüler lernen sollen, „zielgerecht Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibstrategien anzuwenden“²⁵ (Udir, 2006, S. 6). Diese Formulierung spiegelt den kommunikativen Ansatz wider, indem sich die Schüler nicht nur sprachliches Wissen, sondern zusätzlich Werkzeuge für erfolgreiches kommunikatives Handeln aneignen sollen (Edmondson & House, 2011, Trim, North & Coste, 2001). Der Fremdsprachenunterricht soll Sprachlerner in die Lage versetzen, später eigenständig ihre Fremdsprachenkenntnisse anwenden zu können. Im außerschulischen Kontext ist es eher unwahrscheinlich, dass man mit niveauangepassten Texten oder langsam und deutlich sprechenden Gesprächspartnern konfrontiert wird. Die Zielsetzung sollte darin liegen, einen flüssigen und sinnvollen Kommunikationsaustausch zu erlangen, selbst wenn nicht immer perfekte Sätze gebildet werden. Wichtig ist zu wissen, wie man sich verständlich machen kann, beziehungsweise welche Strategien das eigene Verständnis unterstützen.

Das genannte Lehrplanziel impliziert demnach die Aneignung von Strategien, welche die Lerner zu effektiveren Lesern, Schreibern, Sprechern und Zuhörern machen. Dazu müssen Aufgaben gestellt werden, die zur Entwicklung von Strategien anregen. Damit der Lerner auf solche Strategien in Zukunft selbstständig zurückgreifen kann, müssen sich die gelernten Fertigkeiten auf andere Situationen übertragen lassen (Westhoff, 1997).

Aus der Analyse geht hervor, dass vier Lesestile, darunter vor allem der detaillierte, globale und suchende Lesestil, bei der Bearbeitung der Aufgaben ausreichend zum Einsatz kommen. In den Erläuterungen zur Arbeit mit dem Lehrplan werden genau diese drei genannten Lesestile als elementare Vorgehensweisen hervorgehoben (Udir, 2015). Für die Ausprägung des Leseverständnisses sind darüber hinaus anwendungsorientierte Aufgaben erforderlich. In den Lehrwerken bestehen mehrere Arbeitsaufträge darin, durcheinandergeratene Aussagen von Dialogen in die richtige Reihenfolge zu bringen. Dabei müssen Kenntnisse bezüglich Gesprächsabläufen, Textmerkmalen wie Fragezeichen, Ähnlichkeiten zur Muttersprache und anderen sprachlichen Mitteln herangezogen werden. Solche Strategien zum Leseverständnis

²⁵ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

lassen sich auf zukünftige Übungen übertragen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwieweit die insgesamt 20 anwendungsorientierte Aufgaben zur Förderung von solchen Lesestrategien in drei Jahren Jugendschule genug sind.

Die Höraufgaben der Lehrwerke verlangen alle der im Theorieteil erläuterten Hörstile, wovon zwei im Leitfaden des Lehrplans als Hören nach konkreten Informationen und als Verstehen der Hauptaussage beschrieben werden (Udir, 2015). Die D-Aufgaben zur Audio-CD erfordern hauptsächlich einen selektiven, Partnerarbeiten einen intensiven und das erste Hören von Lektionstexten einen globalen Lesestil. Weitere Methoden zur Erleichterung des Hörverstehens beinhalten den Aufbau von Hörerwartungen, das Auseinanderhalten von Stimmen, dem Interpretieren einer Tonlage oder der Deutung von Hintergrundgeräuschen. Laut Dahlhaus (1994, S. 9) sind für das Hörverstehen „die außersprachlichen Elemente (Geräusche, Musik usw.), das Vorwissen [...] und eine bestimmte Hörerwartung genauso wichtig wie Sprachkenntnisse“. Anhand einer chinesischen Hörszene wird gezeigt, dass sich mithilfe von Hintergrundgeräuschen und Stimmen selbst ohne sprachliche Vorkenntnisse vieles einer bestimmten Situation deuten lässt. Die Ergebnisse der Analyse enthüllen diesbezügliche Mängel in den Lehrbüchern. Zu den meisten Hörübungen werden detaillierte Fragen gestellt, welche teilweise durch Illustrationen unterstützt werden, aber keine der Aufgaben regt zum Stellen von Hypothesen an. Abgesehen von den Melodien der Lieder, werden ausschließlich fünf der 112 Hörbeispiele der CDs mit wenigen Hintergrundgeräuschen begleitet. Ein Dialog enthält zum Beispiel einen kurzen Moment, in dem das Öffnen einer Tür und eine Türklingel akustisch wiedergegeben werden. Die bevorzugte Hilfeleistung zum Hörverstehen besteht aus Tonaufnahmen von Personen mit verschiedenen Stimmen und Geschlechtern. Das unterstützt zwar die Schüler beim Erkennen von sprachlichen Übergängen zwischen Gesprächspartnern, der Abgrenzung eines eventuellen Erzählers, Alterseinschätzungen oder der Interpretation von Beziehungen zwischen Personen, stellt jedoch allein keinen befriedigenden Ausgangspunkt für die Entwicklung *variiertes* Hörverstehenstrategien dar.

Die Analyse illustriert, dass die meisten Schreibanlässe sich an Vorgaben in Form von Beispielen, Modelltexten oder Lückentexten orientieren. Die grundsätzliche Schreibstrategie würde dabei aus der Nachahmung gegebener Vorlagen bestehen. Gelegentlich wird zur Verwendung von Wörterbüchern oder zur gegenseitigen Bewertung von Diktaten aufgefordert. Die Schreibaufträge zum Erreichen eines bestimmten Zieles umfassen eine freiere Textproduktion als beim Schreiben als Mittel zum Zweck. Bei diesen gibt es mehrere

Möglichkeiten für den Einsatz von Schreibstrategien. Die Lehrwerke präsentieren wenige Aufgaben, in denen sich das Verfassen eines Textes auf im Vorhinein erstellte Gedankenkarten beziehen soll. Als eine weitere Strategie wird im Leitfaden des Lehrplans (Udir, 2015) und vom norwegischen Zentrum für Schreibausbildung und Schreibforschung (Kvithyld, 2013) die gegenseitige Bewertung der Schüler betont. Außer den Diktaten werden die Schüler nicht aufgefordert, sich gegenseitig zu beurteilen und es gibt keine Aufgaben in denen Texte nach Rückmeldungen verbessert werden sollen. Ziel der Schreibaufgaben der Lehrwerke scheint ein fertiges und unveränderliches Produkt zu sein. Zur Entwicklung von Strategien sollte das Schreiben als Prozess betrachtet werden, in dem eine tiefere Auseinandersetzung und Überarbeitungen eines Texts stattfindet. Als weitere mögliche Methode wird das Zusammenschreiben erwähnt, wobei Schüler sich mit Ideen und sprachlichen Kenntnissen beiderseitig unterstützen und voneinander lernen können (Udir, 2015, Kvithyld, 2013). Damit wurden einige Ansätze genannt, welche verdeutlichen, dass die Lehrbücher das Repertoire an nützlichen Schreibstrategien nur teilweise abdecken.

Die Übungen zum Sprechen stützen sich ebenfalls hauptsächlich auf die Verwendung von Modelltexten und Vorgaben. Andere mündliche Präsentationen basieren auf Stichwortzetteln, Gedankenkarten und Illustrationen. Darüber hinaus sind Gestik und Mimik Bestandteil der Rollenspiele. Im dritten Band der Lehrbuchreihe befinden sich zwei Aufgaben, in denen die Verwendung von Gestik und Mimik konkret in Form von Pantomime trainiert wird.

Körpersprache lässt sich bei der mündlichen Kommunikation unterstützend zur Verständigung oder als Kompensationsstrategie einsetzen (Schatz, 2006, S. 33), denn nicht ohne Grund entstand der Ausdruck *sich mit Händen und Füßen verständigen zu können*.

Jeder der eine Sprache gelernt hat weiß, dass man nicht immer gleich die passenden Wörter in bestimmten Situationen findet, sodass man auf Kompensationsstrategien angewiesen ist. Van den Burg und Krijgsman (Abbildung 14) haben eine Übersicht an typischen Methoden

erstellt, die sprachliche Defizite ausgleichen sollen. Eine Aufgabe mit dem Titel

Kommunikationsstrategie in Noch Einmal 2 (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006b, S. 171) lässt sich unter dem letzten Punkt der Liste einordnen, wobei die Schüler

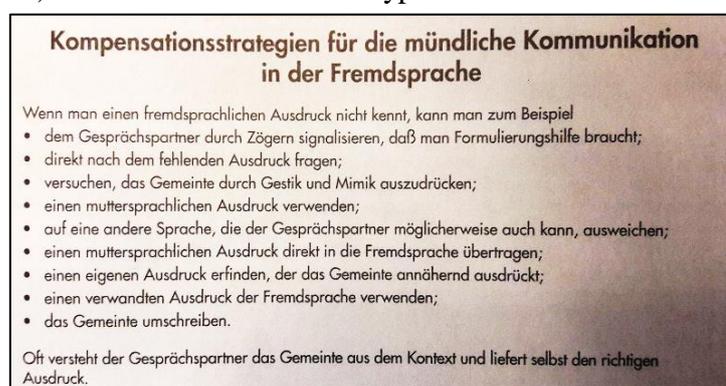


Abbildung 14: Kompensationsstrategien (Van den Burg & Krijgsman, 1996, S. 48)

auffordert werden, für einander die Vokabeln der Lektion so zu umschreiben, dass jeweils der andere das gemeinte Wort erraten kann. Die Lehrwerke enthalten letztendlich gute Ansätze, welche die Entwicklung von Sprechstrategien fördern. Eine üppigere Verwendung solcher Aufgabentypen in den Lehrwerken würde diesen Aspekt bereichern.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, dem in den Lehrbüchern Beachtung geschenkt wird, ist die Bewusstmachung der verwendeten Sprech-, Lese-, Hör- und Schreibstrategien. Damit Strategien von Sprachlernern deutlich erkannt und in zukünftigen Situationen aus dem Gedächtnis hervorgerufen werden können, müssen diese vorweg deutlich als solche durch Verbalisierung wahrgenommen und registriert werden:

Es ist wichtig, dass die angewandte Strategie besprochen oder aufgeschrieben wird, weil den Lernenden die angewandte Strategie auf diese Weise bewusst wird. Nur eine bewusst angewandte Strategie kann auch wieder – bewusst – auf neue Texte angewendet werden

Westhoff, 1997, S. 144

Auf dem ersten Blick machen die Lehrwerke den Eindruck, dass sehr viele Strategien ausdrücklich formuliert werden. Nach jedem Kapitel gibt es ein Kästchen zur Selbstkontrolle des Gelernten. Dabei sollen Angaben zu bevorzugten Lernstrategien gemacht werden. Hier werden sowohl Lernstrategien zum Spracherwerb angegeben als auch Strategien zur Unterstützung der Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören. Der Lehrplanleitfaden weist darauf hin, dass generell zwischen Methoden zum Lernen sprachlicher Mittel und Strategien bezüglich der vier Fertigkeiten unterschieden werden muss (Udir, 2015). Zur Illustration lässt sich eine Angabe nach der ersten Lektion betrachten: „Ich lerne Deutsch, indem ich Wörter mehrmals schreibe“²⁶ (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006a, S. 64, S. 38). Hier wird Schreiben als Mittel zum Zweck eingesetzt, also zum Memorieren von Vokabeln. Dahingegen dient das Ankreuzen einer Liste von Hilfsmitteln für den Schreibprozess dazu, schriftliche Fertigkeiten weiterzuentwickeln, indem Wissen über nützliche Vorgehensweisen gefestigt wird.

Es gibt zu allen vier Fertigkeiten mindestens eine Aufgabe zur Verbalisierung von Strategien, die entweder durch Ankreuzen oder Unterstreichen vorgegebener Angaben bearbeitet werden sollen. Diese treten als eine Zusammenfassung der zu einem früheren Zeitpunkt verwendeten

²⁶ Eigene Übersetzung

Strategien auf. Damit werden die Strategien nicht direkt im Anschluss an beziehungsweise während des Lösens von Übungen festgehalten. Westhoff (1997, S. 97) betont, dass es essenziell ist, „dass die reflektierende Aktivität eine funktionelle Einbettung erfährt“. Die Bewusstmachung von bestimmten Strategien müsse demnach Bestandteil der Aufgaben sein, in denen diese angewendet werden und nicht erst zu einer willkürlichen Gelegenheit, wie etwa zum Abschluss einer Lektion, stattfinden. In allen Lehrwerken besteht der Bedarf, eine Verbindung zwischen einzelnen Aufgaben und den benutzten Strategien herzustellen.

5.2. Authentizität

Laut den Lehrplanangaben sollen sowohl angepasste als auch authentische Texte verschiedener Gattungen im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen (Udir, 2006). Im GER werden authentische Texte als „für kommunikative Zwecke ohne Bezug zum Sprachenunterricht produziert“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 143) definiert, wobei alle adaptierten Texte ausgeschlossen werden. In dieser Arbeit wurden darüber hinaus geringfügig angepasste Texte den authentischen Texten zugeordnet, das heißt ein Lied muss nicht unbedingt vom originalen Sänger stammen, solange es sich am ursprünglichen Text und der Melodie orientiert.

Little, Devitt und Singleton (1993, S. 46) geben verschiedene Gründe, warum gerade authentisches Material eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen sollte. Erstens schließen solche Texte ein kommunikatives Ziel ein und wurden nicht extra zum Lernen eines neuen sprachlichen Elements erstellt, sodass sie interessanter wirken und für größeres Engagement sorgen können. Zweitens verfolgen sie eine bestimmte Absicht, wodurch die Aufmerksamkeit der Schüler mehr auf den Sinn als auf die Form des Texts gelenkt wird. Drittens kann eine Vielzahl authentischer Texte eine natürlichere Sprachumgebung schaffen.

Die Untersuchung dieser Arbeit ergibt, dass es wenig Variation an authentischen Inhalten gibt. Aus der Analyse zum Lesen geht hervor, dass es sich bei keinem der Haupttexte der Lektionen um einen authentischen Text handelt. Es gibt zwei Märchenadaptionen und zwei Zeitungsausschnitte, die auf das sprachliche Niveau der Schüler abgestimmt sind. Ansonsten sind alle Lektionstexte speziell für das Lehrwerk erstellte Fassungen. 115 kurze Nebentexte lassen sich als authentisch einstufen, bestehen aber hauptsächlich aus literarischen Kleinformen wie Witzen und Liedtexten. Ein Viertel der authentischen Nebentexte besteht aus elektronischen Texten. Die restlichen 17 Prozent beinhalten andere Gattungen, darunter Illustrationen echter Fahrkarten, Fahrpläne, Rezepte und Werbetexte. Laut Little, Devitt und Singleton (1993, S. 46) stoßen Lehrbücher durch ihre Begrenzung auf Herausforderungen

bezüglich Aktualität, denn die meisten solcher Texte sind nach kurzer Zeit veraltet. In Abbildung 15 erkennt man dieses Problem an der Illustration eines echten Reklameplakats in Deutschland, wobei das Datum ins Jahr 2005 zurückgeht und die ehemalige Währung *Mark und Pfennig* noch akzeptiert wird. Möglicherweise liegt hier der Grund, warum die



Abbildung 15: Werbeplakat (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006b, S. 175)

Lehrbuchautoren hauptsächlich auf literarische Kleinformen als authentische Texte zurückgegriffen haben, da diese in gewissen Maß zeitlos sind. Trotzdem stellt sich die Frage, wieso keiner der Haupttexte eine echte literarische Fassung darstellt. Während der Untersuchung der Lehrwerke fiel auf, dass es sowohl authentische Haupttexte in den C-Teilen der Lehrwerke gibt. Hier lassen sich die Geschichte der *Verkäufer und der Elch* von Franz Holer (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006b, S. 150/151) und Heinrich Hoffmanns *Suppenkaspar* (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006c, S. 116) nennen. Diese Beispiele zeigen, dass es möglich ist Originalausgaben einzubeziehen. Die Auffassung der Lehrbuchautoren scheint zu sein, dass authentische Texte auf Anfängerniveau rein für leistungsstarke Deutschlerner geeignet sind, denn die C-Teile dienen als Zusatzstoff zur Differenzierung. Das widerspricht den Lehrplanvorgaben bezüglich der Verwendung authentischer Texte, da diese gleichermaßen für Schüler aller Leistungsgruppen gelten.

Analog setzen sich die meisten D-Aufgaben und Hörbeispiele zu den Lektionstexten aus für Lehrwerke angepassten Tonaufnahmen zusammen. Es gibt lediglich ein originales Lied der Gruppe Rosenstolz in *Noch Einmal 3*, welches mittlerweile eines ihrer älteren Stücke ist. Außerdem lassen sich mittels der Audio-CDs einige der zuvor besprochenen Liedtexte wiedergeben. Obwohl laut Analyse 28 auf authentischen Texten aufbauende Hörbeispiele vorkommen, wird ein sehr kleiner Teil an Möglichkeiten des Inkludierens verschiedener Genres ausgenutzt. Für das Hören in alltäglichen Situationen von unter anderem Radiosendungen, Nachrichten oder Durchsagen über Lautsprecher gibt es keine Hör szenen.

Bei der Analyse der Lehrwerke fiel außerdem auf, dass einige Gelegenheiten zur Nutzung authentischen Materials nicht ergriffen wurden. Eine D-Aufgabe besteht im Ausfüllen eines

Lückentexts zum Lied *Das kleine Krokodil* (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006e, CD1/Track 13). Dieses wird nicht gesungen und mit Musik begleitet, sondern als gesprochenener Monolog wiedergegeben. Es handelt sich dabei um ein witziges Lied, das in Deutschland die Charts eroberte, sodass die originale Version für die Schüler sicherlich mehr motivierend gewesen wäre. Ein anderes bekanntes Lied mit dem Titel *Schön ist es auf der Welt zu sein* (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006f, CD2/Track 9) wurde ursprünglich von einem Deutschen und einem norwegischen Mädchen gesungen. Auf der CD steht indessen nur eine Version mit anderen Sängern zur Verfügung. Die Originalfassung hätte sich als guter Ausgangspunkt zur Diskussion beziehungsweise weiteren Recherche eignen können. Gründe für solche Imitationen und Änderungen sind möglicherweise fehlende Urheberrechte, sodass sich die Autoren gezwungen sahen, eigene Versionen zu erstellen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass versucht wurde authentisches Material in den Büchern einzubeziehen. Dieses beschränkt sich aber hauptsächlich auf Lieder, vereinzelte Internetseiten und wenige andere authentische Texte. Ursachen dafür können in praktischen Voraussetzungen wie Urheberrecht und Aktualität liegen. Somit wird verdeutlicht, dass eine vollständige Umsetzung aller Lehrplanforderungen allein mithilfe von Lehrbüchern kaum machbar ist. Das wird auch nicht erwartet, denn wie bereits aus der Einleitung hervorgeht, ist es die Verantwortung der Lehrer passende Lehrmittel bezüglich der vorgegebenen Ziele zu finden, wobei Lehrbücher lediglich eine von vielen Bezugsquellen darstellt (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Amotsbakken, 2017).

5.3. Wortschatz

Sprachlerner sollen „einen Wortschatz der Alltagssprache verstehen und beherrschen“²⁷ sowie ihren „Sprachgebrauch in gewissen Grad an unterschiedliche Kommunikationssituationen anpassen können“²⁸ (Udir, 2006, S. 6). Aus der Analyse lässt sich herauslesen, dass die Lehrbücher anhand der Themenvielfalt einen alltäglichen Wortschatz und gebräuchliche Routinen vermitteln und insofern im ersten Punkt überzeugen. Die Ergebnisse weisen auf der anderen Seite auf eine mangelhafte Verwendung der deutschen Höflichkeitsformen hin. Kenntnisse zur Unterscheidung zwischen förmlichen und vertrauten Gesprächsbeziehungen und die damit verbundenen sprachlichen Konsequenzen sind wesentliche Voraussetzungen für eine flexible Sprachverwendung und beim Lernen der deutschen Sprache unentbehrlich. Obwohl dieser Aspekt in der 2. Lektion des ersten Lehrwerkes explizit in einer Faktenbox für

²⁷ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

²⁸ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

den Leser erläutert wird, gibt es auffällig wenig Texte und Übungen, in welchen die deutsche Ansprache *Sie* trainiert wird. Außerhalb des Unterrichts ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass man auf den Gebrauch dieser Form angewiesen ist. Kommen Schüler in Kontakt mit einem fremden deutschen Gesprächspartner, der nicht jünger oder gleichaltrig ist, wird in den meisten Fällen ein sogenanntes *Siezen* erwartet. Da deutsche und norwegische Verhaltensregeln in diesem Bereich stark voneinander abweichen, sollte eine Bewusstmachung und Anwendung dieser formellen Regeln regelmäßig im Deutschunterricht erfolgen.

Weiterhin sollen die Schüler lernen „eigene Meinungen und Gefühle auszudrücken“²⁹ und „Zahlen in praktischen Situationen verstehen und anwenden zu können“³⁰ (Udir, 2006, S. 6). Besonders die Arbeit mit Zahlen ist zentraler Gegenstand einiger Aufgaben. Hier wurde auf variierte Arbeitsaufträge geachtet, welche Rechnen, Messen, Umrechnen und grafische Darstellungen einschließen. Fünf Aufgaben zum Mitteilen persönlicher Meinungen können auf Anfängerniveau gerade als ausreichend angesehen werden, wohingegen sich lediglich eine Übung zum Äußern eigener Gefühle als unbefriedigend bewerten lässt.

5.4. Kommunikationstechnologie

Aus den Lehrplanziele des Bereiches der *Kommunikation* sowie aus den grundlegenden Fertigkeiten geht hervor, dass digitale Werkzeuge Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollen. Es wird angestrebt, dass die Schüler lernen „Kommunikationstechnologie in Zusammenarbeit und bei der Begegnung mit authentischer Sprache anzuwenden“³¹ (Udir, 2006, S. 6). Etwas genauer beschreiben die grundlegenden Fertigkeiten, dass dies einerseits die Arbeit mit authentischen Texten und andererseits den digitalen Kommunikationswechsel beinhaltet.

Aus der Analyse wird ersichtlich, dass in den Lehrwerken 26 Aufgaben vorkommen, in denen der Computer als Lernmedium eingesetzt wird. Die Lerner werden aufgefordert auf vorgegebenen sowie selbstbestimmten Internetseiten bestimmte Auskünfte zu finden. Es lässt sich schlussfolgern, dass dieser Bereich gut abgedeckt ist. Obwohl dieser Aufgabentyp im Bereich der elektronischen Medien stark bevorzugt wurde, ist ein Mangel an Aufgaben bezüglich kritischer Einschätzungen von digitalen Mittel festzustellen. Gerade dieser Punkt wird in den grundlegenden Fertigkeiten des Lehrplans hervorgehoben und besagt, dass

²⁹ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

³⁰ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

³¹ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

Schüler sich unter anderem mit Quellen, Privatsphäre und Urheberrecht auseinandersetzen können sollen. Dies scheint erst ab Fremdsprachenniveau II relevant zu sein, da dort im Bereich der *Kommunikation* explizit auf die Ausprägung von Reflexionsfähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien hingewiesen wird. Das Ziel bezüglich der Begegnung mit authentischer Sprache mithilfe von Kommunikationstechnologie kann daher als von den Lehrbüchern abgedeckt angesehen werden.

Während ein Arbeitsauftrag besagt, dass die Lerner beim Vorstellen deutschsprachiger Länder auf Zeichnen, Bilder, Texte und *mehr* zurückgreifen können (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006b, S. 134), wird in einem anderen Lehrwerk konkret vorgeschlagen eine Power Point Präsentation über Traditionen zu erstellen (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006c, S. 188). An dieser Stelle haben die Lehrwerke inhaltlich Verbesserungspotential, denn die Nutzung des Computers als Werkzeug zur Ausarbeitung (multimodaler) Texte birgt mehrere Vorteile für den Fremdsprachenunterricht. Dazu gehören die Erleichterung beim Schreiben und Ändern von Texten, bessere Möglichkeiten zur Gestaltung eines übersichtlichen Layouts und ein günstigerer Ausgangspunkt, um die Kreativität der Schüler zu fördern (Grüner & Hassert, 2000, S. 23/24). Darüber hinaus werden Schüler in die Lage versetzt sich mit selbstgewählten und authentischen Inhalten auseinanderzusetzen (Grüner & Hassert, 2000, S. 32), was wiederum deren Engagement und Gefühl etwas Eigenes erstellt zu haben, stärken kann. Weiterhin lassen sich bei dieser Methode digitale Rechtschreibprogramme und Nachschlagewerke, beispielsweise der Duden, als Bestandteil von Schreibstrategien heranziehen. Diesbezüglich wurde in der Analyse zur Fertigkeit Schreiben ersichtlich, dass Rechtschreibprogramme in den Aufgaben der Lehrwerke keinen Einzug finden.

Bezüglich des Einsatzes digitaler Medien als Kommunikationsmittel fordert eine Aufgabe dazu auf, dass die Schüler gegenseitig via E-Mail Auskünfte bezüglich einer hypothetischen Reise erteilen und einholen sollen (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006b, S. 174). Ein anderer Arbeitsauftrag besteht darin, einem Freund in einer E-Mail von einem Gegenstand zu erzählen, den man sich kaufen möchte (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006c, S. 75). Zwar wird damit elektronischer Kontakt hergestellt, allerdings nicht in einer authentischen Situation. Außerdem lassen sich an dieser Stelle zwei Aufgaben in allen Lehrwerken als zu wenig beurteilen. Im Fremdsprachenunterricht gibt es zahlreiche Möglichkeiten die Lerner an elektronischer Korrespondenz teilnehmen zu lassen. Bestimmte Auskünfte lassen sich per E-Mailanfrage beispielsweise auf der Website eines Hotels oder einer Touristeninformation einholen. Kontakt mit anderen Deutschsprachigen beziehungsweise Deutschlernern kann

durch Klassenpartnerschaften und Brieffreundschaften geknüpft werden (Grüner & Hassert, 2000, S. 91). Solche Verbindungen ermöglichen reelle Kommunikationssituationen und Bearbeitungen gemeinsamer Projekte mit den Partnerklassen. Innerhalb der Grenzen eines Lehrwerks scheint es schwierig zu sein, passende Übungen bezüglich dieses Bereichs anzubieten, was an der raschen Entwicklung des Internets und der digitalen Medien sowie ständigen Änderungen der Inhalte liegen kann. Grüner und Hassert (2000) präsentieren mehrere Websites, auf denen man unter anderem Seiten zum Suchen von Partnerklassen finden kann, welche mittlerweile inaktuell sind. Dieser Herausforderung würden gleichermaßen Lehrbuchautoren gegenüberstehen: Welche Websites sind sinnvoll? Wie lang werden bestimmte Websites existieren? Welche Websites passen zum Alter und Interessen der Schüler? Aufgrund dieser Hintergründe sollte die Hauptverantwortung des Einbezugs von elektronischen Kommunikationsmitteln im Unterricht möglicherweise weniger den Lehrwerkautoren zugeschrieben werden, sondern den Lehrern, welche eindeutig mehr Handlungsraum haben als ein inhaltlich geschlossenes Lehrwerk.

5.5. Rezeptive Fertigkeiten

Das Kompetenzziel „relevante Informationen und den Hauptinhalt in schriftlichen und mündlichen angepassten und authentischen Texten unterschiedlicher Genre zu finden“³² betrifft die rezeptiven Fertigkeiten. Im Kapitel Authentizität wurde bereits erörtert, dass eine größere Auswahl an authentischen Texten und Gattungen die Qualität der Lehrwerke in diesem Sinne stärken würde. Weiterhin verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Lehrwerke und CDs sehr viele angepasste Texte beinhalten. In diesem Abschnitt geht es um die restlichen Kompetenzziele des Bereichs *Kommunikation*, welche die Fertigkeiten Lesen und Hören betreffen.

Setzt man das Finden *relevanter Informationen* gleich mit dem Beantworten spezifischer Fragen, so gibt es in den Lehrwerken reichlich dementsprechender Aufgaben. Mit 55 inhaltsbezogenen Fragestellungen und 54 Übungen zum suchenden Lesen bekommen die Schüler oft die Gelegenheit bestimmte Angaben aus Texten herauszufiltern. Ähnliches gilt für das Hörverständnis, denn fast alle der D-Aufgaben verlangen eindeutige Antworten. Westhoff (1991, S. 19) kritisiert diese Art von Aufgabenformulierungen, da eine Tätigkeit gefördert wird, die in realen Situationen wenig Nutzen trägt. Es geht hauptsächlich darum, den Lehrer zufrieden zu stellen. Er konstatiert mit „wer häufig [detaillierte/inhaltsbezogene] Fragen beantworten muss, lernt vor allem eins: Fragen beantworten!“ (Westhoff 1991, S. 19). Besser

³² Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

seien offene Aufgaben und W-Fragen, die mehrere Antworten zulassen, die Interessen der Schüler einbeziehen und in ähnlicher Form in anderen Kontexten angewendet werden können.

Für das Hören gibt es keine und für das Lesen wenig solcher Anweisungen.

Diese sind darüber hinaus relativ knapp und

oberflächlich formuliert

wie „Was glaubst du will

Hans Manz mit diesem

Gedicht über Ferien

ausdrücken?“ (Holthe,

Ramberg & Selbekk,

2006a, S. 154). Eine

umfangreichere Alternative

Schüler-Arbeitsblatt	
W-Fragen	Schülerantworten
Wer richtet sich an den Leser?	ein Fräulein, das Alessandra heißt
Welches Thema oder welche Frage wird Ihres Erachtens in dem Text angesprochen? (Worüber wird gesprochen?)	Klaustiere
Um wen geht es Ihres Erachtens in diesem Text?	um ein Fräulein und ihre Schilobkröde
Was sind für Sie die wichtigsten Aussagen bzw. Schlussfolgerungen in dem Text?	Alessandra möchte gern auch noch einen Hund.
Wodurch/Wie kommt es zu diesen Aussagen? Weshalb? Werden Ihrer Meinung nach dafür Gründe oder Argumente genannt?	Mit einer Schilobkröde kann man nicht spielen.
Wie? Welche Schritte können Sie bei der Behandlung des Themas bzw. der Frage unterscheiden?	Sie erzählt, wo die Schilobkröde herkam, wo sie jagd wohnt, wie ihr Tag aussieht, warum sie auch noch einen Hund will.

Abbildung 16: Schüler-Arbeitsblatt (Westhoff, 1991, S. 19)

stellt das vorgeschlagene Schüler-Arbeitsblatt in Abbildung 16 dar. Derart Aufgaben kommen in den Lehrwerken zwar nicht vor, lassen sich aber zu beliebigen Texten als Ergänzung von Lehrern selbst implementieren.

Den *Hauptinhalt erfassen* können bezieht sich hauptsächlich auf Aufgaben zum globalen sowie sortierenden Lesen und zum globalen Hören. Die Aufforderung die vermittelte Botschaft aus dem Dialog *Gott ist ein Popstar* zu ermitteln ist ein Beispiel dazu (Holthe, Ramberg & Selbekk, 2006c, S. 69). Obwohl dieser Übungstyp in den Lehrwerken einen kleinen Platz einnimmt, lassen sich indirekt Hör- und Lesetexte ohne dazugehörige Arbeitsaufträge dazurechnen. Hierbei hängt es vom Lehrer ab, ob und in welcher Weise eigenproduzierte Aufgaben zum gesamtheitlichen Lesen beziehungsweise Hören gestellt werden. Damit der grobe Inhalt eines Hörbeispiels sinnvoll erfasst werden kann, darf natürlich der Text im Vorhinein nicht präsentiert werden. Laut Dahlhaus (1994, S. 16) ist es für den Ausbau des Hörverstehen wesentlich, dass Schüler sich auf die Hörbeispiele ohne ständiges Mitlesen konzentrieren. Schüler müssen eine Einstellung entwickeln, dass nicht immer alles verstanden werden muss, um den Sinn eines Hör –oder Lesetextes zu erfassen. Zur Unterstützung sind hier wiederum die zuvor genannten Strategien notwendig. Inhalte der Lehrbücher lassen sich folglich, selbst wenn nicht konkret als Aufgaben formuliert, vom

Lehrer so zurechtlegen, dass sie durch eigenverfasste Ergänzungen den Lehrplanzielen entsprechen.

Weiterhin geht aus der Analyse hervor, dass die Lehrbücher reichlich Aufgaben zum Üben von Vorkenntnissen für ein effektives Leseverständnis einbegreifen. Die Lehrbuchautoren möchten damit möglicherweise Rücksicht auf das sprachliche Niveau der Schüler während der Anfangsphase nehmen, indem verstärkt Vorkenntnisse zum Leseverständnis ausgeprägt werden sollen. In 15 Aktivitäten werden die Schüler aufgefordert Buchstabenkombinationen zu entdecken beziehungsweise zusammenzufügen, womit gleichzeitig schriftliche Fertigkeiten zum Einsatz kommen. Westhoff (1991, S. 59) schlägt vor, Schüler für typische deutsche Buchstabenkombinationen zu sensibilisieren, um sie zu effektiveren Lesern zu machen. Erfahrungen mit gängigen Buchstabenverknüpfungen wie *sch-*, *ch-*, *-ing*, und so weiter helfen beim raschen Erschließen von Wörtern. Diese Aufgaben dienen dem Ziel „das Alphabet und die Zeichen der Fremdsprache anwenden zu können“³³ (Udir, 2006, S. 6). Neben der Behandlung von charakteristischen Buchstabenkombinationen ist es einfach diesem Ziel gerecht zu werden, da die meisten Zeichen und Buchstaben im Deutschen und Norwegischen gleich sind. Die wenigen nicht familiären Zeichen wie Umlaute oder *ß* werden bereits ab Beginn des ersten Kapitels präsentiert.

5.6. Produktive Fertigkeiten

Zu den produktiven Fertigkeiten gehören die Anwendung des zielsprachlichen Alphabets und Zeichen, ein Aspekt der schon im vorherigen Abschnitt als ausreichend in den Lehrbüchern bewertet wurde, und der Gebrauch „grundlegender sprachlicher Strukturen und Formen zur Textverknüpfung“³⁴ (Udir, 2006, S. 6). Neun Prozent der Schreibaufgaben haben explizit die Verbindung zwischen Sätzen und Wörtern zum Inhalt, obwohl es mit über 60 Prozent Übungen zum Trainieren von Wortschatz und Grammatik gibt. Bezüglich des Sprechens widmen sich nur zwei Aufgaben ausdrücklich dieser Thematik, während es sich bei 53 Sprechaufträgen um vorbereitende Übungen, hauptsächlich zum Lernen Vokabeln und Regelwissen, handelt. Die Lehrbücher umfassen eine große Menge an reinen Anwendungsaufgaben, damit sind hier Aufgaben gemeint die nicht das freie Sprechen oder Schreiben fördern, sondern mündliche und schriftliche Produktion mit dem Trainieren von sprachlichen Teilaspekten vorbereiten. Mit Ausgangspunkt in dieser Tatsache lässt sich feststellen, dass in den Lehrwerken eine intendierte Behandlung von

³³ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

³⁴ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

Textverknüpfungselementen gegenüber dem Automatisieren anderer sprachlicher Mittel, welche *nicht* ausdrücklich in den Lehrplanzielen gelistet sind, verhältnismäßig zu kurz kommt. Natürlich werden Konnektoren in freien Sprech- und Schreibübungen implizit angewendet, aber selbst solche Aufgabentypen sind den Grammatik- und Wortschatzübungen unterlegen. Ein Grund für die geringere freie Textproduktion und eine stärkere Fokussierung bezüglich der Aneignung sprachlicher Teilelemente liegt möglicherweise in den begrenzten linguistischen Voraussetzungen der Lerner auf Anfängerniveau.

Sieben Prozent der Sprechübungen beschäftigen sich mit dem Trainieren von Lauten und Lautkombinationen, wobei es keine Aktivitäten zur Intonation gibt. Das stimmt gut mit den Lehrplanzielen überein, denn die Behandlung von Intonation kommt erst ab der 2. Stufe Deutsch hinzu, sodass in den ersten drei Jahren der Fokus auf der „Kommunikation mit verständlicher Aussprache“³⁵ (Udir, 2006, S. 6/7) liegt. Weiterhin wird in den Lehrbüchern zur Durchführung variiert Präsentationen aufgefordert. Mündliche Teilnahme in Gesprächen, Monologen, Spielen, Beschreibungen, Erzählungen und Erteilen von Auskünften strebt unterschiedliche kommunikative Ziele an und ist durch Themenvielfalt geprägt. Dazu gehören Vorträge zu Personen, Orten und Anderem, Rollenspiele sowie Wiedergaben von Gedichten und Liedern. Demzufolge enthalten die Lehrwerke genug Anweisungen zum „mündlichen Präsentieren unterschiedlicher Themen“³⁶ (Udir, 2006, S. 6), um dieses Kompetenzziel abzudecken.

Ein Kompetenzziel, das gemäß der Analyse nicht zufriedenstellend in den Lehrbüchern umgesetzt wird, ist die Fähigkeit an „einfachen und spontanen Gesprächssituationen teilnehmen zu können“³⁷ (Udir, 2006, S. 6). Um sich spontan äußern zu können, müssen sprachliche Grundlagen geschaffen werden. In den Lehrwerken gibt es viele Übungen, die auf mündliche Produktion vorbereiten und aufbauen. Mehrere Partnerübungen, Imitationen und Kettenübungen unterstützen das Lernen des Wortschatzes und können für eine flüssigere Sprechweise sorgen. Dasselbe gilt für Aufgaben zum Ausführen von Dialogen und Monologen, welche jedoch einen recht künstlichen Charakter einnehmen und den Anschein erwecken, dass es vor allem auf Richtigkeit ankommt. In den Lehrbüchern wird nicht vermittelt, dass ein authentischer Sprachgebrauch von Fehlern, unvollständigen Sätzen und Füllwörtern geprägt ist. Erläuterungen zu kulturell typischen Verhaltensregeln beim Sprechen

³⁵ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

³⁶ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

³⁷ Eigene Übersetzung (siehe Anhang 1)

fehlen ebenfalls. Es gibt außerdem wenige konkrete Aufgaben zur spontanen Kommunikation, die ohne große Vorgaben und Hilfeleistungen stattfindet. Ein solcher Austausch findet in nur fünf Übungen zu gewählten Kontexten, unter anderem im Geschäft und in einer Touristeninformation, und in zwei Übungen zur echten Kommunikation in Form von Umfragen innerhalb des Unterrichts statt. Gut ist, dass die Lehrwerke an drei Stellen zweckgemäße Diskursroutinen für Kommunikation im Klassenzimmer präsentieren. Hierzu zählen „bestimmte Phrasen, kurze Sätze und Wendungen“ für den Unterricht, welche „den Gebrauch der deutschen Sprache für echte Unterrichtskommunikation erleichtern“ (Schatz, 2006, S. 165). Das Erreichen echter Kommunikation im Fremdsprachenunterricht ist ein wertvoller Schritt zur Umsetzung des kommunikativen Ansatzes, bei dem „Sprechen als echte [...] Interaktion [...] bei der die Gesprächspartner wirklich etwas voneinander (erfahren) wollen“ (Schatz, 2006, S. 161) fungiert. Die Aufgaben in den Lehrwerken zur unmittelbaren Kommunikation entsprechen dem beschriebenen Kompetenzziel, sind jedoch mengenmäßig für die dreijährige Jugendschule mit sieben Übungen zu knapp und oberflächlich bemessen.

Das letzte unerwähnte Kompetenzziel im Bereich der *Kommunikation* betrifft das Schreiben von erzählenden, beschreibenden und informierenden Texten. Bei der Analyse war es nicht immer möglich diese Einteilung klar voneinander abzugrenzen, da beispielsweise ein erzählender Text unter anderem ebenso informieren kann. Unabhängig davon zeigen die Ergebnisse, dass ein guter Mix, trotz verhältnismäßig bescheidener Menge, dieser Textformen in den Lehrwerken vertreten ist.

6. Schlussfolgerung

6.1. Zusammenfassung

Inwieweit repräsentieren die Übungsaufgaben der drei aufeinander aufbauenden Lehrbücher *Noch Einmal* inhaltlich die Kompetenzziele des Bereiches *Kommunikation*? In dieser Masterarbeit wurde als Erstes die Relevanz dieser Frage damit begründet, dass Lehrwerke forschungsbasiert noch immer einen zentralen Bestandteil im Unterricht ausmachen. Anschließend wurden die Grundlagen des norwegischen Lehrplans sowie des GERS präsentiert und das Verfahren einer möglichen Lehrbuchanalyse im Fachgebiet *Fremdsprachen* erläutert. Der darauffolgende Teil besteht aus einer gründlichen Darlegung der einzelnen Komponenten des Bereiches *Kommunikation* anhand von theoretischen Aspekten, welche als Ausgangspunkt für die Erstellung des Analyseschemas dienten. Danach wurden methodische Vorgehensweisen festgelegt und die zu untersuchende Lehrbuchreihe vorgestellt. Alle drei Lehrbücher wurden auf Lehrplanvorgaben bezüglich der rezeptiven samt

produktiven Fertigkeiten, dem Wortschatz und dem Einsatz digitaler Medien untersucht. Hinterher wurden die relevanten Ergebnisse aus der Datensammlung dargestellt und anschließend ausgewertet.

Diese Arbeit liefert neben Erkenntnissen in Bezug auf den Inhalt der Lehrwerke Ansatzpunkte zum Verfahren hinsichtlich einer Lehrplananalyse. Es erwies sich als herausfordernd die komplexen und teilweise abstrakt wirkenden Ziele des Fremdsprachenlehrplans in konkrete und praktisch analysierbare Inhalte umzuformen. Insofern liefert diese Studie eine übertragbare Vorlage für Untersuchungen bezüglich des Inkludierens von Lehrplanzielen in fremdsprachlichen Lehrwerken mittels geeigneter Aufgabenstellungen.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse im Rahmen dieser Arbeit, dass die Übungsaufgaben der Lehrbuchreihe *Noch Einmal* grundsätzlich die Kompetenzziele des Bereiches *Kommunikation* vermitteln. Es gibt jedoch Bereiche, die hinsichtlich der Menge und Verteilung der Aufgaben nur unzureichend zur Geltung kommen. In den Lehrwerken

- steht die Beantwortung inhaltsbezogener Fragen im Gegensatz zur Entwicklung zielgerechter Strategien im Vordergrund,
- geschieht die Bewusstmachung von Strategien losgelöst von den ausschlaggebenden Aktivitäten,
- wird in den Bereichen mit dem Basisstoff ausschließlich ein authentisches Hörbeispiel und kein authentischer Haupttext angeboten,
- gibt es wenig Variation an authentischen Nebentexten,
- werden verhältnismäßig zu wenige formelle Gesprächssituationen geschaffen,
- regt einzig eine Aufgabe zum Äußern eigener Gefühle an,
- wird lediglich einmal ausdrücklich zur Verwendung von digitalen Medien zum kommunikativen Austausch aufgefordert,
- sollten zu den Hör- und Lesetexten ohne Anweisungen zusätzliche Übungen zur Erfassung des Hauptinhaltes vom Lehrer ergänzt werden,
- werden Textverknüpfungselemente bedeutend weniger gefördert als andere im Lehrplan nicht explizit verlangte Bereiche,
- ergeben sich wenige Möglichkeiten für spontane Kommunikation.

Diese Liste zeigt, dass sich im Fremdsprachenunterricht nicht komplett auf die Lehrbuchreihe *Noch Einmal* gestützt werden kann. Diese Studie ermöglichte das Aufdecken einiger

konkreter Punkte, die über die Lehrwerkinhalte hinaus ergänzt beziehungsweise umfangreicher behandelt werden müssen.

Außerdem wurde mithilfe dieser Arbeit festgestellt, dass manche Aspekte der Kompetenzziele sich aufgrund der Begrenzung von möglichen Inhalten in gedruckten Lehrwerken praktisch nicht umsetzen lassen. An dieser Stelle soll nochmals erwähnt werden, dass Lehrer ihren Unterricht gemäß der Angaben des Lehrplans und nicht hinsichtlich der Inhalte der Lehrwerke aufbauen sollen. Lehrwerke dürfen lediglich als eine von vielen Quellen zur Materialbeschaffung betrachtet werden.

6.2. Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, inwieweit konkrete Lehrplanziele in der Lehrwerkreihe *Noch Einmal* berücksichtigt werden. Es wurden einige Lücken bezüglich der Kompetenzziele im Bereich *Kommunikation* aufgedeckt, aber nicht ausführlich erläutert, inwieweit diese sich vom Lehrer mit Zusatzmaterialien- und aufgaben beheben lassen. Es wäre interessant in zukünftigen Forschungen herauszufinden, wie sich die Lehrwerke mit den genannten Voraussetzungen im Unterricht einsetzen und ergänzen lassen. Gute Vorschläge zur Umgestaltung von bereits bestehendem Material in den Lehrwerken vermitteln unter anderem die Einheiten des Fernstudienprojekts *Deutsch als Fremdsprache und Germanistik*.

Außerdem wurde in dieser Studie ausschließlich auf den Lehrplanbereich *Kommunikation* eingegangen, sodass keine vollständige Analyse bezüglich aller Kompetenzziele durchgeführt wurde. Eine mögliche Erweiterung dieser Arbeit bestände schließlich in der Betrachtung der übrigen Bereiche *Sprachlernen* und *Sprache, Kultur und Gesellschaft*. In Kombination mit diesen Bereichen ließe sich ein ganzheitliches Bewertungsraster für DaF-Lehrwerke in Bezug auf die Kompetenzziele des Fremdsprachenlehrplans an Jungenschulen zusammenstellen.

Ein alternativer Ansatz könnte in einem Vergleich der untersuchten Lehrwerkreihe mit anderen Lehrwerken für die norwegische Jugendstufe liegen. Inwieweit orientieren sich andere DaF-Lehrwerke an den Lehrwerkzielen? Sind bestimmte Lehrwerke anderen Lehrwerken in diesem Punkt überlegen? Die Beantwortung dieser Fragen könnte Schulen und Lehrer bei der Wahl eines geeigneten Lehrwerks unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Bogdan R. C. und Biklen S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Pearson Education.
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. (5. Aufl.). München: Goethe-Institut.
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy – statistikk og spørreskjema. In M. Brekke. und T. Tiller (Hrsg.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (S. 139-154). Oslo: Universitetsforlaget.
- Edmondson, W. J. und House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. (4. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Engel, U., Halm, W., Krumm, H.-J., Ortman, W.-D., Picht, R., Rall, D., Schmidt, W., Stickel, G., Vorderwülbecke, K. und Wierlacher, A. (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache. Band 1*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kann læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. Aufl.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Funk, H. und Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. (5. Aufl.). München: Goethe-Institut.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. und Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP – Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. (Med ARK&APP Rapport 2016). Abgerufen am 15.02.2017 http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gjerustad, C., Salvanes, K. V. und Waagene, E. (2015). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2014. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. (NIFU Rapport 3/2015). Abgerufen am 15.02.2018 <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275372/1/NIFUrapport2015-3.pdf>
- Grüner, M. und Hassert, T. (2000). *Computer im Deutschunterricht*. Goethe-Institut: München.
- Holthe, B. S., Ramberg, P. und Selbekk, H. (2006a). *Noch Einmal 1. Text- og arbeidsbok*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Holthe, B. S., Ramberg, P. und Selbekk, H. (2006b). *Noch Einmal 2. Text- og arbeidsbok*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Holthe, B. S., Ramberg, P. und Selbekk, H. (2006c). *Noch Einmal 3. Text- og arbeidsbok*. Oslo: Cappelens Forlag.

- Holthe, B. S., Ramberg, P. und Selbekk, H. (2006d). *Noch Einmal 1. Lærer-CD* [CD]. Oslo: Cappelen Forlag.
- Holthe, B. S., Ramberg, P. und Selbekk, H. (2006e). *Noch Einmal 2. Lærer-CD 1 og 2* [CD]. Oslo: Cappelen Forlag.
- Holthe, B. S., Ramberg, P. und Selbekk, H. (2006f). *Noch Einmal 3. Lærer-CD* [CD]. Oslo: Cappelen Forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (5. Aufl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. (5. Aufl.). München: Goethe-Institut.
- Kast, B. und Neuner, G. (Hrsg.). (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. (5. Aufl.). Berlin: Langenscheidt.
- Kunnskapsdepartement. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Implementering av læreplanverket*. (Meld. St. 28 2015-2016). Abgerufen am 21.02.2018 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec7>
- Kvithyld, T. (2013). *Skrivestrategier*. Abgerufen am 27.03.2018 <http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Skrivestrategier.pdf>
- Little, D., Devitt, S. und Singleton, D. (1993). The communicative approach and authentic texts. In A. Swarbrick (Hrsg.), *Teaching modern languages* (S. 43-47) London: The open university.
- Lüger, H. H. (1993). *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. (5. Aufl.). Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Mikulová, A. (2006). *Beschreibung und Kritik ausgewählter Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache an tschechischen Schulen*. (Diplomarbeit). Abgerufen am 21.02.2018 https://is.muni.cz/th/53198/ff_m/Diplomarbeit.pdf
- Motrøen, H. (2008). *Læringsstrategier og lærebok. På hvilken måte imøtekommer læreboka Vidas 1 kompetansemålene for språklæring i Kunnskapsløftet (K06)?* (Masterarbeit). Abgerufen am 15.02.2018 https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25845/masteroppgave_h_motroen_m_vedlegg.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Müller, B.-D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. (5. Aufl.). München: Goethe-Institut.
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In B. Kast und G. Neuner (Hrsg.),

- Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 8-22). (5. Aufl.). Berlin: Langenscheidt.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidig skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Abgerufen am 24.02.2018 <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslov. (2006). Forskrift til opplæringslova. Abgerufen am 24.02.2018 https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. und Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S. und Solstad, A. G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. (NF-Rapport 2/2008). Abgerufen am 24.02.2018 https://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport_1_nordforsk.pdf?epslanguage=no
- Salomonsen, M. (2015). *En analyse av læreverk i biologi sett i lys av Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (Masterarbeit). Abgerufen am 15.02.2018 <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/9809/131186871.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. München: Goethe-Institut.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. (Rapport 12/2003). Abgerufen am 24.02.2018 <http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. und Amotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trim J., North B. und Coste D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Fremmedspråk - veiledning til læreplanen*. Abgerufen am 25.04.2018 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/fremmedsprak---veiledning-til-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. Abgerufen am 16.03.2018 <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Abgerufen 24.02.2018
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Å forstå kompetanse*. Abgerufen 24.02.2018
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Van den Burg, C. und Krijgsman, A. (1996). Reich mir mal das Dingsda... Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation. *Fremdsprache Deutsch*, 1996(14), 50-51.

Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. (5. Aufl.). München: Goethe-Institut.

Anhang 1: Übersetzungen Kompetenzziele *Kommunikation*

Zitierte Kompetenzziele (Udir, 2006, S.6)	Eigene Übersetzung
Rezeptive Fähigkeiten	
Lesen	
🚩 bruke språkets alfabet og tegn	🚩 das Alphabet und die Zeichen der Zielsprache anwenden
🚩 finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i skriftlige (...) tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere	🚩 relevante Informationen finden und den Hauptinhalt in schriftlichen ... angepassten und authentischen Texten innerhalb unterschiedlicher Genre verstehen
🚩 bruke lesestrategier tilpasset formålet	🚩 zielgerecht Lesestrategien anwenden
Hören	
🚩 finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i (...) muntlige tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere	🚩 relevante Informationen finden und den Hauptinhalt in ... mündlichen angepassten und authentischen Texten innerhalb unterschiedlicher Genre verstehen
🚩 bruke lyttestrategier tilpasset formålet	🚩 zielgerecht Hörstrategien anwenden
Produktive Fähigkeiten	
Schreiben	
🚩 skrive tekster som forteller, beskriver eller informerer	🚩 erzählende, beschreibende und informierende Texte schreiben
🚩 bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding	🚩 grundlegende sprachliche Strukturen und Formen für Textverknüpfungen anwenden
🚩 bruke språkets alfabet og tegn	🚩 das Alphabet und die Zeichen der Zielsprache anwenden
🚩 bruke skrivestrategier tilpasset formålet	🚩 zielgerecht Schreibstrategien anwenden
Sprechen	
🚩 presenter ulike emner muntlig	🚩 unterschiedliche Themen mündlich präsentieren
🚩 kommunisere med forståelig uttalelse	🚩 mit verständlicher Aussprache kommunizieren
🚩 bruke talestrategier tilpasset formålet	🚩 zielgerecht Sprechstrategien anwenden
🚩 bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding	🚩 grundlegende sprachliche Strukturen und Formen für Textverknüpfungen anwenden
🚩 delta i enkle, spontane samtalsituasjoner	🚩 in einfachen und spontanen Gesprächssituationen teilnehmen
Wortschatz	
🚩 tilpasse språkbruken i noen grad til ulike kommunikasjonssituasjoner	🚩 den Sprachgebrauch in gewissen Grad an unterschiedliche Kommunikationssituationen anpassen
🚩 gi uttrykk for egne meninger og følelser	🚩 eigene Gefühle und Meinungen ausdrücken
🚩 forstå og bruke tall i praktiske situasjoner	🚩 Zahlen in praktischen Situationen verstehen und anwenden
🚩 forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner	🚩 einen Wortschatz, der alltägliche Situationen abdeckt, verstehen und anwenden
Digitale Fertigkeiten	
🚩 bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk spark	🚩 Kommunikationstechnologie zur Zusammenarbeit und zur Begegnung mit authentischer Sprache anwenden

Anhang 2: Lesen *Noch Einmal 1*

Analyseschema: Lesen

Text- und Arbeitsbuch


 bruke språkets alfabet og tegn
 finne relevante opplysninger og forstå
 hovedinnholdet i skriftlige (...) tilpassede
 og autentiske tekster i ulike sjangere
 bruke lesestrategier tilpasset formålet

Aufgaben zum Üben von Lesestrategien		26
Anwendungsorientierte/ auf andere Aufgaben übertragbare Aktivitäten		6
<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgaben mit offenen/W-Fragen <i>Hva tror du Hans Manz ønsker å uttrykke i dette diktet om ferie? (S. 154)</i> 	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Strukturierungsaufgaben/ Analyseübungen zu Textmerkmalen <i>Under finner du dialogen mellom fru Hansen (A) og resepsjonisten (B), men replikkene til resepsjonisten stemmer ikke med fru Hansens replikker. Finn den riktige rekkefølgen av resepsjonistens (B) replikker (S. 203)</i> 	III (3)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgaben zu persönlichen Interesse/ Hintergrund <i>Fyll ut dette registreringsskjemaet. (S. 111)</i> <i>Ausfüllen einer Vereihkarte (S. 113)</i> 	II (2)	
Aufgaben, in denen Vorkenntnisse zum effektiven Leseverständnis eingesetzt werden. Aufgaben zum Üben von		20
<ul style="list-style-type: none"> ■ Buchstabenkombinationen <i>Bokstavene her står hulter til bulter. Skriv dem i riktig rekkefølge (S. 33)</i> 	III (3)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Verlauf von Sätzen <i>Ordene under står i feil rekkefølge. Sett dem sammen til setninger som gir god mening (S. 84)</i> 	IIII (4)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Wortkombinationen <i>Hvilket substantiv hører sammen med hvilket verb? (S. 72)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ logischen Strukturen <i>Sett inn disse ordene i setningene under (aber, auch, plötzlich...) (S. 130)</i> 	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Kenntnissen zur Beschaffenheit der Welt <i>Deuten von Straßenschildern/ Symbolen (S. 176)</i> <i>Ausfüllen einer Verleihkarte (S. 113)</i> <i>Her er noen tyske ord som likner på norske ord. Hva tror du disse ordene betyr? (S. 156)</i> 	IIII II (inkl. Strukturierungsaufgaben) (7) III (Muttersprache) (3)	
Aufgaben zur Bewusstmachung von Lesestrategien ...		0
<ul style="list-style-type: none"> ■ via Diskussion/Notieren/Ankreuzen/etc. 		
Aufgaben zur Leistungsmessung		23
<ul style="list-style-type: none"> ■ Inhaltsbezogene detaillierte Aufgaben <i>Fragen zum Text 1: Was weißt du über Sophia Müller?</i> 	IIII IIII IIII (19)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Selbsterstellte Fragen zum Text <i>Lag fem spørsmål hver til teksten. Still hverandre spørsmålene og svar på dem.</i> 	IIII (4)	
Leseaufträge als Lernmittel/Werkzeug		31 (+108)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lesen zum Auswendiglernen (Wortschatz) <i>Slå opp i grammatikken og lær deg klokka på tysk (S. 85)</i> 	IIII IIII III (13)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lesen zum Lernern von Regelwissen (Muttersprache) <i>Les om setningsanalyse på side 146 (S. 131)</i> 	IIII IIII IIII III (18)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lesen von Modelltexten, Beispielen, Mustern etc. (für andere Fertigkeiten) 	(108)	

<i>Bruk de forskjellige alternativene i tekst A (S. 11)</i>		
<i>Fortell hverandre om dere selv på samme måte (S. 12)</i>		
Aufgaben, die verschiedene Lesestile je nach Ziel fördern. Aufgaben zum...		
<ul style="list-style-type: none"> ■ detaillierten Lesen <i>Lær dialogen utenat. (S. 26)</i> <i>... lær bøyningen av zu haben i presens utenat (S. 40)</i> <i>Ausfüllen einer Verleihkarte (S. 113)</i> 	(50+) Haupttexte → 2 Nebentexte → 6 (Lesen von Modelltexten, Beispielen, Mustern etc. (für andere Fertigkeiten)) (Aufgaben in Muttersprache)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ globalen Lesen <i>Forstår du innholdet i diktene? (S. 110)</i> 	III (3)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ suchenden Lesen <i>Fragen zum Text 1: Was weißt du über Sophia Müller?</i> <i>Woher kommt Lena?</i> 	IIII IIII IIII IIII IIII I (26)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ sortierenden Lesen <i>Rotkäppchen (S. 44)</i> 	I (1)	
Textvariation/ verschiedene Genre		
Authentische Texte/ Haupttext der Lektion		0
<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. Anzeigetafeln 8. Erzählungen, Romane 2. Werbetexte 9. Fahrpläne 3. „Dokumente“ 10. Speisekarten 4. Gebrauchsanweisungen 11. Formulare 5. Straßenschilder 12. Broschüren 6. Informationszettel 13. Briefe * 7. Zeitungsartikel 		
Angepasste Texte/ Textadaptionen/ Haupttexte		1
<ul style="list-style-type: none"> ■ Siehe Liste “Authentische Texte” (1. – 13.)* <i>Rotkäppchen (S. 44)</i> 	8. I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Andere 		
Speziell für Lehrbuch erstellte Haupttexte		19
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dialoge <i>Dialog zwischen Mutter und Sohn (S. 26)</i> 	IIII IIII II (12)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Sachtexte <i>Text um Advent in Deutschland (S. 67)</i> 	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Erzählender Text <i>In Kitzbühel (S. 111)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Beschreibende Texte <i>Mein Alltag – Beschreibung Tagesablauf (S. 82)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Andere <i>Brief an Ulrikke (S. 87)</i> 	I (Brief) I (Übersicht zum Wortschatz „Wetter“) (2)	
Authentische Texte/ Nebentexte der Lektion/ Kürzere Texte		42
<ul style="list-style-type: none"> ■ Literarische Kleinformen 		
- Zungenbrecher	II	
- Reim	IIII IIII	
- Sprichwort	III	
- Lied	IIII II	
- Witz	IIII II	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Andere 	I (Rätsel) II (Rezepte) I (Fahrkarte Bahn) I (Fahrplan)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Internett <i>Undersøk dagens kurs og finn ut hva prisene blir i norske kroner (S. 115)</i> <i>www.Wetter.de (S. 153)</i> <i>www.DB.de (S. 201)</i> 	I (Umrechnungskurs) II (Wettervorhersage) I (Fahrplan)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Siehe Liste “Authentische Texte” (1. – 13.)* <i>Fahrplan Berlin Hbf → München Hbf (S. 201)</i> 	11. II, 2. I, 5. I	
Spezielle/ andere Übungen		Jeweils „Vor dem Lesen“ vor Haupttext

Anhang 3: Hören *Noch Einmal 1*

Analyseschema: HÖREN

Text- und Arbeitsbuch, Lehrer-CD

 finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i (...) muntlige tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere
 bruke lyttestrategier tilpasset formålet

Aufgaben zum Üben von Hörstrategien	
Vorentlastungsübungen/ Übungen zur Lenkung der Hörerwartung, welche die Schüler in den Kontext versetzen, mithilfe von...	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Bildern <i>Elev A og elev B får to forskjellige bilder av læreren. Dere skifter på å beskrive hva dere ser på bildet. Finn ut hvilke forskjeller det er mellom bildene. (S. 128)</i> 	III (3)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Fragen <i>Du får høre tre personer som forteller noe om seg selv. Lytt to ganger og svar på disse spørsmålene. (S. 20)</i> 	### ## (alle D-Aufgaben) (10)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Stellen von Hypothesen 	
Verstehenshilfen – Hörbeispiele beinhalten...	
<ul style="list-style-type: none"> ■ verschiedene Stimmen <i>Im ersten Text stellen sich verschiedene Personen vor (Sabine, Anette, David...) (S. 10)</i> 	### ## ## ## II (22)
<ul style="list-style-type: none"> ■ verschiedene Geschlechtern <i>Im ersten Text stellen sich verschiedene Personen vor (Sabine, Anette, David...) (S. 10)</i> 	### ## ## IIII (19)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Hintergrundgeräusche <i>Hintergrundmusik für Lieder, 1 Hörbeispiel in dem das Öffnen der Tür und eine Türklingel zu hören sind (S. 120)</i> 	### IIII (9)
Aufgaben, die verschiedene Hörstile je nach Ziel fördern. Aufgaben zur Förderung des	
<ul style="list-style-type: none"> ■ ... intensiven Hörstils (alle Infos) <i>Skriv ordene som staves på cd-en. (S. 29)</i> <i>Den ene leser opp setningene under. Den andre skriver dem ned. (S. 49)</i> <i>... lær bøyningen av zu haben i presens utenat. Hør hverandre. (S. 49)</i> 	### ## ## ## ## ## IIII (34)
<ul style="list-style-type: none"> ■ ... extensiven Hörstils 	
<ul style="list-style-type: none"> - selektives Hören (bestimmte Infos) <i>Du får høre tre personer som forteller noe om seg selv. Lytt to ganger og svar på disse spørsmålene. (S. 20)</i> 	D ### IIII (9)
<ul style="list-style-type: none"> - globales Hören (Hauptinhalt) <i>Du får nå høre utdrag av tre kjente eventyr av brødrene Grimm. Hva heter eventyrene på norsk?</i> 	D I (1)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Hörbeispiele ohne Höraufgaben <i>Alle Hörbeispiele zu Lehrbuchtexten (20 Haupttexte, 14 literarische Kleinformen)</i> 	### ## ## ## ## ## IIII (34)
Aufgaben zur Bewusstmachung der Hörstrategien durch	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Diskussion/Notieren/Ankreuzen/ etc. 	0

Textvariation/ verschiedene Genre	
Angepasste Texte (interaktionslose, indirekte Kommunikation) 31	
■ langsames Sprechtempo	### ### ### ### ### ### I (31)
■ unnatürlicher/ „perfekter“ Sprachgebrauch	### ### ### ### ### ### I (31)
■ natürliche Pausen, Füllwörter	hm (### II) ah (I) uh (I) oh (I) (10)
■ Umgangssprache/Dialekt	
■ Genre	
- hauptsächlich monologisch <i>Sachtext über Adventszeit in Deutschland (S. 66)</i>	### ### II (12) Märchen (II) (2)
- hauptsächlich dialogisch <i>Gespräch zwischen Mutter und Sohn (S. 26)</i>	### ### ### II (17)
Authentische Hörbeispiele (interaktionslose, indirekte Kommunikation) 13	
■ Umgangssprache/Dialekt	I (1)
■ Umgangssprache	
■ normales Sprechtempo	### ### III (13)
■ natürliche Pausen, Füllwörter	
■ Aktualität/Relevanz	
■ Genre 1 Dialogen, 2 Durchsagen, 3 Telefongespräche, 4 Radiowerbung, 5 Ansagen im Radio (Sendungen), 6 Ansagen über den Lautsprecher (Bahnhof, Diskothek, Supermarkt), 7 Ansagen über Telefon (Zeitansage usw.), 8 Berichte, 9 Features im Radio, 10 Interviews, 11 Kommentare, 12 „Hörerbriefe“ im Radio, 13 literarische Kleinformen (Gedichte, Lieder, Witze usw.), 14 Nachrichten, 15 Diskussionen, 16 Programme (Radio, Telefon), 17 Reden, 18 Reportagen, 19 Wetterberichte	13 (### ### III) (13)
■ Andere Genre	
Übungen, die face-to-face-Kommunikation fordern 12	
■ Dialoge mit Mitschülern/Lehrer <i>Intervju hverandre ved hjelp av stikkordene (S. 29)</i> <i>Elev A og elev B får to forskjellige bilder av læreren. Dere skifter på å beskrive hva dere ser på bildet. Finn ut hvilke forskjeller det er mellom bildene (S. 128)</i>	### IIII (9)
■ Kommunikationsaktivitäten mit Interaktion <i>Alle i klassen skriver telefonnummeret sitt på en lapp. Alle lappene samles inn. Deretter må alle i klassen trekke en lapp og lese nummeret høyt på tysk. Du må si „hier“ eller „ich“ når ditt nummer blir lest opp (S. 13)</i>	III (3)
■ Hörbeispiele mit <i>Interaktionsmöglichkeit</i>	
Übungen, die Hören zur Leistungsmessung beinhalten 22	
■ Hören zur Leistungsmessung/ Memorieren <i>Lær denne bøyningen utentat. Hør hverandre (S. 27)</i>	### ### III (13)
■ Hören zum Schreiben eines Diktats <i>Den ene leser opp setningene under. Den andre skriver dem ned. (S. 49)</i>	### I (6)
■ Hören zur Aussprache <i>Gjenta ordene etter cd-en (s. 34)</i>	III (3)
Spezielle/ andere Aufgaben	S. 143 <i>Du får nå høre to samtaler. I hver samtale er det en feil. Finn feilen.</i>

Übungstypen,		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten. Übungen... 		
<ul style="list-style-type: none"> - zum Ausbau von Wortschatz/Grammatik <i>Sett inn de riktige formene av verbet zu sein i denne samtalen Kreuzworträtsel (S. 28)</i> 	### ### ### ### ### ### ### ### ### ### (48)	
<ul style="list-style-type: none"> - zur Förderung der Rechtschreibung <i>Skriv disse ordene med stor eller liten bokstav (S. 33)</i> <i>ß (S. 29) ü, äu... (S. 49)</i> 	### ### (10)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen. Übungen zur Verbindung 		
<ul style="list-style-type: none"> - zwischen Wörtern <i>Lag setninger av ordene under (S. 72)</i> 	### II (7)	
<ul style="list-style-type: none"> - zwischen Sätzen <i>Sett inn disse ordene i setningene under –aber, auch, plötzlic... (S. 130)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> - zwischen Texten 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren 		
<ul style="list-style-type: none"> - zusammenhängende Textproduktion anhand von Vorgaben (Raster, Diagramm, Schreibaufträge) <i>Skriv enten noen ord som passer til de ulike bildene, eller en liten tekst til hvert bilde (S. 178)</i> <i>Nå er det din tur å lage et slikt dikt (S. 52)</i> 	### ### ### ### (20)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, die Kommunikation simulieren 		
<ul style="list-style-type: none"> Kurznotizen, Stichwortzettel, Briefe, Ausarbeitung für Rollenspiel <i>Skriv en liknende dialog, der dere kjøper billett til en by i Tyskland. Øv inn dialogen (S. 200).</i> 	III (4)	
Schreibstrategien		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Gedankenkarten 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Wörterbücher <i>Let eventuelt etter flere yrkesbetegnelser i ordboka (S. 33)</i> 	### II (7)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Rechtschreibprogramm 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Gegenseitige Bewertung <i>Rett hverandre til slutt (S. 34)</i> 	III (4) (nur Rechtschreibung)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Zusammenschreiben 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Korrektur nach Rückmeldung 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Schreibhilfen 		
<ul style="list-style-type: none"> - Modelltexte <i>Lag liknende spørsmål om Ulrike og Klaus. Skriv dem opp og spør en medelev (S. 31)</i> 	### ### III (14)	
<ul style="list-style-type: none"> - Beispiele <i>Eksempel: Die Schwester ist nett. → Die Schwestern sind nett. (S.91)</i> 	### ### III (14)	
<ul style="list-style-type: none"> - Vorgabe nützliche Wörter/ Satzanfänge/ Muster <i>Begynn slik... (S.33)</i> <i>Følgende ord kan være nyttige... (S.55)</i> 	### III (9)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lückentexte 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übersetzungen, Um- und Abschreiben 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Schreibaufträge ohne Hilfe 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgaben zur Bewusstmachung der Schreibstrategien 		1
<ul style="list-style-type: none"> ■ Diskussion/Notieren/Ankreuzen <i>Hva er mest nyttig for deg når du skal skrive tyske setninger?(S. 143)</i> 	I (Ankreuzen) (1)	

Anhang 5: Sprechen Noch Einmal I

Analyseschema: SPRECHEN

(å kunne uttrykke seg muntlig)

Text- und Arbeitsbuch

 presenter ulike emner muntlig
 kommunisere med forståelig uttalelse
 bruke talestrategier tilpasset formålet
 bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding
 delta i enkle, spontane samtalesituasjoner

Sprechfunktionen		
Sprechübungen zum Erreichen eines bestimmten Ziels		34
<ul style="list-style-type: none"> ■ authentisch / echte Kommunikation ■ Simulation von kommunikativen Sprachhandeln, bei dem Grammatik, Wortschatz usw. zum Erreichen eines kommunikativen Ziels eingesetzt wird produktiv 		
<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibungen <i>Fortell om rommet ditt (S. 181)</i> <i>Gi hverandre forskjellige beskjeder etter tur. Utfør beskjedene (S. 197)</i> 	### III I (11)	
<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche <i>Arbeid to og to. Den ene skal handle matvarer til frokostbordet hjemme, mens den andre er butikkekspeditøren (S. 129)</i> 	### III (8)	
<ul style="list-style-type: none"> - Auskünfte erteilen oder einholen <i>Auskünfte über Tagesplan/Zeit geben (S. 82)</i> <i>Lag et intervju med en medelev (S. 17)</i> <i>Auskünfte über Fahrplan erfragen (S. 200)</i> 	IIII (4)	
<ul style="list-style-type: none"> - Meinungsäußerungen/ Stellungnahme <i>Kom med forslag om hva dere vil ha på frokostbordet (S. 126)</i> 	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> - Wiedergabe von Geschichten/ Gedichten/ Lied/ Rap <i>Fortell eventyret til hverandre bare ved hjelp av bildene.</i> 	### I (6)	
<ul style="list-style-type: none"> - Spiele <i>Würfelspiel (S. 13)</i> 	IIII (4)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Kommunikationssituationen 		
<ul style="list-style-type: none"> - Kontextbeschreibungen <i>Familien... er på tur i Tyskland. De finner et koselig lite vertshus... (S. 203)</i> <i>Rotkäppchen (S. 46)</i> 	II (4) (ansonsten klare Anweisungen, „Dere skal reise på sommerferie. Hva vil dere pakke i ryggsekken?“ S. 198)	
<ul style="list-style-type: none"> - wahrscheinliche Realsituationen ((a) Familienleben, (b) Arbeitsleben und Ausbildung, (c) Freizeit, (d) öffentliche und private Dienstleistungssituationen, (e) Massenmedien, (f) sonstige Bereiche (Kirche, Militär) (Baldlegger/Müller/Schneider, 1981, S. 18) 	a, b, c, d, e, f	
Sprechübungen als Mittel zu einem anderen Zweck		46
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dialoge/Monologe zu Grammatik Satzaufbau/ Formulierung/ Wortschatz memorieren (nachahmend) 	### ### ### II (17)	
<ul style="list-style-type: none"> <i>Lær dialogen utenat (S.26)</i> <i>Fortell om dere selv på samme måte (S. 12)</i> 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lautes Vorlesen 		
<ul style="list-style-type: none"> - Kontrolle Wortschatz, Rechtschr., Gram., Aussprache <i>Den ene leser opp setninger under. Den andre skriver dem ned (S. 49)</i> <i>... lese nummeret høyt på tysk (S. 13)</i> <i>Fordel rollene og les samtalen høyt (S. 28)</i> <i>Arbeid to og to og øv på disse setninger (S. 17)</i> 	### ### III (13)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Nachsprechen (Aussprache) <i>Gjenta ordene etter cd-en (S. 34)</i> 	### (5)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lautes Vorsprechen (Kontrolle Gra., WS, Rechtschr., Memorieren) <i>Hør hverandre (S. 27)</i> 	### ### I (11)	

Anhang 6: Wortschatz Noch Einmal 1

Analyseschema: WORTSCHATZ

Text- und Arbeitsbuch und Lehrer-CD

gi uttrykk for egne meninger og følelser
forstå og bruke tall i praktiske situasjoner
forstå og bruke et ordforråd som dekker
dagligdagse situasjoner
tilpasse språkbruken i noen grad til ulike
kommunikasjonssituasjoner

Wortschatz	
Routineübungen	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Automatisierung von Routinen 	
<ul style="list-style-type: none"> - Dialog 	1. 2. 3. Präsentation 6. Formular, Skiverleih 7. Essentisch, Geschäft, Restaurant 9. Einkaufen, Formulierungen 10. Bahn, Gaststätte
<ul style="list-style-type: none"> - Telefon 	I (Ein Telefongespräch S. 13)
<ul style="list-style-type: none"> - Briefwechsel 	I (5B Lesetext)
<ul style="list-style-type: none"> - Konventionen der Höflichkeit (förmliche Beziehung) 	Text I Hörtext III Wie alt sind Sie? (S.15) Was wünschen Sie? (S.143) Aufgabe IIII Lag oppfordringer til en eller flere som du sier Sie til (S. 195) Witz I Wo möchten Sie... (S. 199) Frau.../Herr... III Herr Neumann S. 15, Herr Müller (S. 36) Höfliche Wortwahl IIII Auf Wiedersehen... (S. 133) Guten Tag (S. 15) Hier, bitte! (S.172)
<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation innerhalb vertrauter Beziehungen (Umgangs/Jugendsprache) 	außer bei den Aufgaben/Texten mit Höflichkeitsformen, ist das Lehrbuch stark von Formulierungen bezüglich vertrauter Beziehungen geprägt beziehungsweise neutraler Formulierungen oft wird die Verwendung von „Sie“ <i>umgangen</i>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Formulierungen bezüglich landeskulturellen Wissens (Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache) 	### I Fakta – Erklärung Sie-du (S. 15) Nikolaus, Zuckertüte (S. 69) Guten Appetit (S.133) Substantiv stor bokstav (S. 32)
Übungen zu alltäglichen Themen	
<ul style="list-style-type: none"> ■ im Lehrplan vorgegebene Themen 	
<ul style="list-style-type: none"> - Rechnen 	
<ul style="list-style-type: none"> Quantifizierung/ Messungen (Temperatur, Zeit, Winkel, Abstand...) 	II (Zahlen S. 13) III (Zeit S. 68) I (Maßeinheiten S.68) IIII Geld S.115)
<ul style="list-style-type: none"> Berechnungen 	III (Rechnen/Umrechnen S. 13)
<ul style="list-style-type: none"> Grafische Darstellungen 	
<ul style="list-style-type: none"> - Gefühle und Meinungen Ich glaube... (S.93), Ich mag den Sommer am liebsten, dann... (S. 150) 	II
<ul style="list-style-type: none"> ■ alltägliche Themen (z. B. Präsentation, Begrüßung, Familie, Beruf...) 	Präsentation, Begrüßung, Familie, Geld, Arbeit, Weihnachten, Freizeit, Sport, Schule, Märchen, Zeit, Urlaub, Bahn, Einkaufen, Kleidung, Farben...

Analyseschema: KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIE

(å kunne bruke digitale verktøy)

bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

Kommunikationstechnologie		
Computer als Werkzeug		0
■ Texte erstellen		
■ Multimodale Präsentationen		
■ Anderes		
Computer als Kommunikationsmittel		0
■ E-Mail-Austausch/ Klassenpartnerschaften		
■ Anderes		
Computer als Lehr- und Lernmedium		4
■ Arbeit mit authentischen Texten		
■ Anderes		
Computer als Lerninhalt		0
■ kritischer Umgang mit Computer		
Andere Kommunikationsmittel/ digitale Medien		

S. 115: Wie viel kostet das in norwegischen Kronen?
Undersøk dagens kurs og finn ut hva prisen blir i norske kroner...

S. 153: Wie ist das Wetter heute in Deutschland?
Let på Internett under www.Wetter.de
Her kan du finne været for hele Tyskland.
Skriv ut værvarslene og heng dem opp på veggen i klasserommet.

S. 160: Eine Wettervorhersage
Lag et sjudagersvarsel for været der du bor...

S. 174: Reklame
Lag en reklame for et klesplagg på tysk. Reklamen skal ha både tekst og illustrasjon. ... Hvis du mangler inspirasjon, kan du ta en titt i et ukeblad – helst et tysk – eller på internett.

S. 160: Ein Plakat
Lag en plakat der du viser en årstid. Bruk fantasi og farger for å uttrykke denne årstida. Du kan også legge til noen ord dersom du ønsker det.

S. 202: Gramatikpräsentation

S. 129: Preisvergleich

Anhang 8: Lesen *Noch Einmal 2*

Analyseschema: Lesen

Text- und Arbeitsbuch


 bruke språkets alfabet og tegn
 finne relevante opplysninger og forstå
 hovedinnholdet i skriftlige (...) tilpassede
 og autentiske tekster i ulike sjangere
 bruke lesestrategier tilpasset formålet

Aufgaben zum Üben von Lesestrategien		
Anwendungsorientierte/ auf andere Aufgaben übertragbare Aktivitäten		9
<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgaben mit offenen/W-Fragen <i>Finn ut mest mulig om en av disse sveitsiske personene (S. 134)</i> 	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Strukturierungsaufgaben/ Analyseübungen zu Textmerkmalen <i>Sett sammen setningene i riktig rekkefølge slik at det blir to vitser (S. 106)</i> 	### I (6)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgaben zu persönlichen Interesse/ Hintergrund <i>Hvor mange av disse ordene bruker du ofte? (S. 171)</i> 	II (2)	
Aufgaben, in denen Vorkenntnisse zum effektiven Leseverständnis eingesetzt werden. Aufgaben zum Üben von		30
<ul style="list-style-type: none"> ■ Buchstabenkombinationen <i>Hvor mange ord finner du her (S. 156)</i> 	### IIII (9)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Verlauf von Sätzen <i>Ordene nedenfor står hulter til bulter. Finn den riktige rekkefølgen slik at det blir meningsfulle setninger (S. 190)</i> 	III (3)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Wortkombinationen <i>Hvilke ord passer sammen (S. 90)</i> 	III (3)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ logischen Strukturen <i>Fyll ut med rett subjunksjon (S. 70)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Kenntnissen zur Beschaffenheit der Welt <i>Ovenfor ser du noen tyske ord og navn. Ordene og navnene er enten knyttet til Sveits eller Østerrike. Hvilke ord hører til hvilket Land? (S. 134)</i> 	### (Muttersprache) ### III (inkl. Strukturierungsaufgaben) (13)	
Aufgaben zur Bewusstmachung von Lesestrategien ...		1
<ul style="list-style-type: none"> ■ via Diskussion/Notieren/Ankreuzen/etc. <i>Hvilken strategi benytter du når du skal forstå en autentisk tekst? (S. 120)</i> 	I (Ankreuzen) (1)	
Aufgaben zur Leistungsmessung		13
<ul style="list-style-type: none"> ■ Inhaltsbezogene detaillierte Aufgaben <i>Les setningene nedenfor høyt for hverandre og svar med riktig eller falsk (S. 111)</i> 	### ### II (12)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Selbsterstellte Fragen zum Text <i>Lag spørsmål til teksten og spør hverandre (S. 23)</i> 	I (1)	
Leseaufträge als Lernmittel/Werkzeug		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lesen zum Auswendiglernen (Wortschatz) <i>Hva heter de enkelte bildelene på tysk (S. 222)</i> 	### IIII (9)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lesen zum Lernen von Regelwissen (Muttersprache) <i>Se i Minigrammatikk ... og finn ut (S. 127)</i> 	### ### ### ### II (22)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lesen von Modelltexten, Beispielen, Mustern etc. (für andere Fertigkeiten) <i>Skriv ned minst seks faktasetninger fra teksten (S. 38)</i> 	72	
Aufgaben, die verschiedene Lesestile je nach Ziel fördern. Aufgaben zum...		
<ul style="list-style-type: none"> ■ detaillierten Lesen 	(50+) Haupttext → 2 Nebentext → 6 (Lesen von Modelltexten, Beispielen, Mustern etc. (für andere Fertigkeiten)) (Aufgaben in Muttersprache)	

■ globalen Lesen <i>Finn ut mest mulig om en av disse sveitsiske personene (S. 134)</i>	II (2)
■ suchenden Lesen <i>Spør hverandre og svar med hele setninger (S. 220)</i>	### ### II (12)
■ sortierenden Lesen <i>Lag ferdig tankekart... (S.196)</i>	IIII (4)
Textvariation/ verschiedene Genre	
Authentische Texte/ Haupttext der Lektion 0	
<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. Anzeigetafeln 2. Werbetexte 3. „Dokumente“ 4. Gebrauchsanweisungen 5. Straßenschilder 6. Informationszettel 7. Zeitungsartikel 8. Erzählungen, Romane 9. Fahrpläne 10. Speisekarten 11. Formulare 12. Broschüren 13. Briefe * 	
Angepasste Texte/ Textadaptionen/ Haupttexte 1	
■ Siehe Liste “Authentische Texte” (1. – 13.)* <i>Der Wolf und die sieben Geißlein (S. 41)</i>	8. I (1)
■ Andere	
Speziell für Lehrbuch erstellte Haupttexte 19	
■ Dialoge	### ### IIII (14)
■ Sachtexte	
■ Erzählender Text	IIII (4)
■ Beschreibende Texte	
■ Andere <i>Brief an Eltern (S. 218)</i>	I (Brief) (1)
Authentische Texte/ Nebentexte der Lektion/ Kürzere Texte 40	
■ Literarische Kleinformen 29	
- Zungenbrecher	I (1)
- Reim	I (1)
- Sprichwort	I (1)
- Lied	### ### (10)
- Witz	### II (7)
■ Andere <i>Warum ist Küssen so gesund? (S. 188)</i>	Rätsel II Rezept I E-Mail I Sachtexte II Kassenzettel I (7)
■ Internet	Nachschlagewerk ### ### (10) E-Mail II (2) Fahrpreise I (1)
■ Siehe Liste “Authentische Texte” (1. – 13.)* <i>Kombiner riktig by med riktig innbyggertall. Bruk internett ... (S. 65)</i>	
Spezielle/ andere Übungen	Vor dem Lesen

Analyseschema: HÖREN

finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i (...) muntlige tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere
 bruke lyttestrategier tilpasset formålet

Text- und Arbeitsbuch, Lehrer-CD

Aufgaben zum Üben von Hörstrategien	
Vorentlastungsübungen/ Übungen zur Lenkung der Hörerwartung, welche die Schüler in den Kontext versetzen, mithilfe von...	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Bildern <i>Du hører nå en beskrivelse av to personer som er avbildet her. Hvilke personer er det? (S. 29)</i> 	IIII (4)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Fragen/Aufgaben /Antwortalternativer <i>Du hører nå en beskrivelse av to personer som er avbildet her. Hvilke personer er det? (S. 29)</i> 	III IIII (D-Aufgaben) (9)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lückentext <i>Lytt til sangen og skriv inn de ordene som mangler S.(33)</i> 	I (D) (1)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Stellen von Hypothesen 	
Verstehenshilfen – Hörbeispiele beinhalten...	
<ul style="list-style-type: none"> ■ verschiedene Stimmen <i>Im ersten Text stellen sich verschiedene Personen vor (Sabine, Anette, David...) (S. 10)</i> 	III III III III IIII (24)
<ul style="list-style-type: none"> ■ verschiedene Geschlechtern <i>Im ersten Text stellen sich verschiedene Personen vor (Sabine, Anette, David...) (S. 10)</i> 	III III III III II (22)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Hintergrundgeräusche <i>Hintergrundmusik für Lieder Nachrichtenstimme durch Mikrofon (S. 196)</i> 	III IIII (9)
Aufgaben, die verschiedene Hörstile je nach Ziel fördern. Aufgaben zur Förderung des	
<ul style="list-style-type: none"> ■ ... intensiven Hörstils (alle Infos) <i>Arbeid sammen to og to. Elev A leser opp setningene sine. Elev B skriver dem ned. Bytt roller og rett for hverandre til slutt (S.40) Lytt til sangen av læreren din og skriv inn de ordene som mangler. Syng sangen! (S. 53)</i> 	III III III III IIII (27) D III
<ul style="list-style-type: none"> ■ ... extensiven Hörstils 	
<ul style="list-style-type: none"> - selektives Hören (bestimmte Infos) <i>Du hører nå en beskrivelse av to personer som er avbildet her. Hvilke personer er det? (S. 29)</i> 	D III I (6)
<ul style="list-style-type: none"> - globales Hören (Hauptinhalt) <i>Du får nå høre utdrag fra fem av eventyrene. Skriv opp titlene på de fem i den rekkefølgen du hører dem. (S. 230)</i> 	D I (1)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Hörbeispiele ohne Hörverständnisaufgaben <i>Alle Hörbeispiele zu Lehrbuchtexten (20 Haupttexte, 8 literarische Kleinformen)</i> 	III III III III III IIII (29)

Aufgaben zur Bewusstmachung der Hörstrategien durch		1
<ul style="list-style-type: none"> ■ Diskussion/Notieren/Ankreuzen/ etc. <i>Hvilke strategier har du mest nytte av når du skal få med deg innholdet i en lyttetekst? (S. 96)</i> 	I (Ankreuzen) (1)	
Textvariation/ verschiedene Genre		
Angepasste Texte (interaktionslose, indirekte Kommunikation)		31
<ul style="list-style-type: none"> ■ langsames Sprechtempo 	### ### ### ### ### ### I (31)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ unnatürlicher/ „perfekter“ Sprachgebrauch 	### ### ### ### ### ### I (31)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ natürliche Pausen, Füllwörter <i>mmh... (S. 103)</i> 	### (mmh, oho, hm ja...) (5)	
Umgangssprache/Dialekt <i>Hörbeispiel D S. 140 „Ne“</i>	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Genre 		
- hauptsächlich monologisch	### ### (Märchen) II (12)	
- hauptsächlich dialogisch	### ### ### III (19)	
Authentische Hörbeispiele (interaktionslose, indirekte Kommunikation)		8
<ul style="list-style-type: none"> ■ Umgangssprache/Dialekt 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ normales Sprechtempo 	### III (8)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ natürliche Pausen, Füllwörter 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Aktualität/Relevanz 		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Genre 1 Dialogen, 2 Durchsagen, 3 Telefongespräche, 4 Radiowerbung, 5 Ansagen im Radio (Sendungen), 6 Ansagen über den Lautsprecher (Bahnhof, Diskothek, Supermarkt), 7 Ansagen über Telefon (Zeitansage usw.), 8 Berichte, 9 Features im Radio, 10 Interviews, 11 Kommentare, 12 „Hörerbriefe“ im Radio, 13 literarische Kleinformen (Gedichte, Lieder, Witze usw.), 14 Nachrichten, 15 Diskussionen, 16 Programme (Radio, Telefon), 17 Reden, 18 Reportagen, 19 Wetterberichte 	13 (Lieder) ### III (8)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Andere Genre 		
Übungen, die face-to-face-Kommunikation fordern		9
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dialoge mit Mitschülern/Lehrer <i>Diskuter disse funnene med en partner (S. 175)</i> 	### II (7)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Kommunikationsaktivitäten mit Interaktion <i>Elev A begynner med å si... neste elev føyer til en ny grønnsak eller frukt... (S. 113)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Hörbeispiele mit <i>Interaktionsmöglichkeit</i> 		
Übungen, die Hören zur Leistungsmessung beinhalten		15
<ul style="list-style-type: none"> ■ Hören zur Leistungsmessung/ Memorieren <i>Lær preposisjonene som styrer dativ. Hør hverandre (S. 155)</i> 	### ### I (11)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Hören zum Schreiben eines Diktats <i>Elev A leser opp setningene sine. Elev B skriver dem ned. (S. 40)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Hören zur Aussprache <i>Lytt til cd-en og gjenta de oppgitte ordene (s. 15)</i> 	II (2)	
Spezielle/ andere Aufgaben	Klassenarbeiten III (3)	

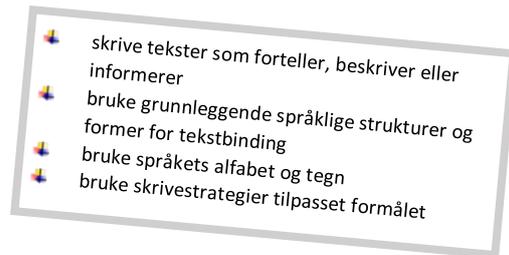
39 Hörbeispiele (10 D-Aufgaben)

24 weitere Hörverständnisaufgaben

Analyseschema: SCHREIBEN

Text- und Arbeitsbuch

(å kunne uttrykke seg skriftlig)



Schreibfunktionen	
Schreiben um ein bestimmtes Ziel zu erreichen	22
<ul style="list-style-type: none"> ■ kreatives Schreiben <i>Hvordan ender samtalen?</i> 	III (3)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, die schriftliche Kommunikation simulieren 	
<ul style="list-style-type: none"> - beschreiben <i>Beskriv på tysk hva som befinner seg på rommet ditt (S. 216)</i> 	### IIII (9)
<ul style="list-style-type: none"> - informieren <i>Statistik (S. 224)</i> 	### (5)
<ul style="list-style-type: none"> - erzählen <i>Skriv en fortelling... (S. 152)</i> 	### (5)
Schreiben als Mittel zu einem anderen Zweck	82
<ul style="list-style-type: none"> ■ Grammatikübungen/ Wortschatz/ Rechtschreibungsübungen/Übersetzungen <i>Oversett setningene... (S. 83)</i> 	### ### ### ### ### ### ### ### ### ### ### IIII (59)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Stichwortzettel für mündlichen Vortrag / Rollenspiel (Übungen die Kommunikation simulieren) <i>Lag et rollespill... (S. 147)</i> 	### (5)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Schreiben als Memorierungshilfe <i>Skriv dem ned på kopien... (S. 12)</i> 	III (3)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Schreiben zum Strukturieren der Gedanken <i>Skriv ned minst seks faktasetninger... (S.38)</i> <i>Gedankenkarte...</i> 	### I (6)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, in denen Schreiben ein Werkzeug ist (für evtl. andere Fertigkeiten) 	### IIII (9)

Analyseschema: SPRECHEN

 presenter ulike emner muntlig
 kommunisere med forståelig uttalelse
 bruke talestrategier tilpasset formålet
 bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding
 delta i enkle, spontane samtalsituasjoner

(å kunne uttrykke seg muntlig)

Text- und Arbeitsbuch

Sprechfunktionen		27
Sprechübungen zum Erreichen eines bestimmten Ziels		
<ul style="list-style-type: none"> ■ authentisch / echte Kommunikation <i>Umfrage (S. 149, 224)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Simulation von kommunikativen Sprachhandeln, bei dem Grammatik, Wortschatz usw. zum Erreichen eines kommunikativen Ziels eingesetzt wird produktiv 		
<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibungen <i>Dere skal nå beskrive de to mennene for politiet (S. 12)</i> 	III (5)	
<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche <i>Arbeid to og to. Den ene er bestiller og den andre arbeider i et reisebyrå (S. 64)</i> 	III III III (13)	
<ul style="list-style-type: none"> - Auskünfte erteilen oder einholen <i>Wegbeschreibung (S. 65)</i> 	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> - Meinungsäußerungen/ Stellungnahme <i>Diskuter spørsmålene nedenfor (80)</i> <i>Welche Süßigkeiten isst du am liebsten (S. 146)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> - Wiedergabe von Geschichten/ Gedichten/ Lied/ Rap <i>Syng denne sangen (S. 69)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> - Spiele 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Kommunikationssituationen 		
<ul style="list-style-type: none"> - Kontextbeschreibungen <i>Text vor Aufgabe (S. 13)</i> 	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> - wahrscheinliche Realsituationen ((a) Familienleben, (b) Arbeitsleben und Ausbildung, (c) Freizeit, (d) öffentliche und private Dienstleistungssituationen, (e) Massenmedien, (f) sonstige Bereiche (Kirche, Militär) (Baldlegger/Müller/Schneider, 1981, S. 18) 	a, b, c, d, e, f	
Sprechübungen als Mittel zu einem anderen Zweck		38
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dialoge/Monologe zu Grammatik Satzaufbau/ Formulierung/ Wortschatz memorieren (nachahmend) <i>Øv så muntlig på samtalen (S. 16)</i> 	III III III III III (23)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lautes Vorlesen 		
<ul style="list-style-type: none"> - Kontrolle Wortschatz, Rechtschr., Gram., Aussprache <i>Elerv A dikterer sine setninger (S. 15)</i> 	III III I (11)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Nachsprechen (Aussprache) <i>Lytt til cd-en og gjenta de oppgitte ordene (S. 15)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lautes Vorsprechen (Kontrolle Grammatik, Wortschatz, Rechtschr., Memorieren) <i>Hør hverandre (S. 155)</i> 	II (2)	

Übungstypen	
■ Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten (Reproduktive/Nachahmend)	
- Übungen zur Aussprache	
<i>Laute und Lautkombination, Satzphonetik</i> <i>Si lydene i det tyske alfabetet (S. 69)</i>	III (3)
<i>Intonation</i>	
- Übungen zum Wortschatzaufbau	### ### ### ### I (21)
- Übungen zur Grammatik	
<i>Übungen zum Strukturieren/Satzbau</i>	
<i>Übungen zu Satzverbindungen</i>	
<i>Andere Grammatikübungen</i>	### ### IIII (14)
- Spiele	II (2)
■ Übungen, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren (teilweise prod.)	
- Dialoge	### ### (10)
<i>Dialog „Im Reisebüro“ (S. 64)</i> <i>Diskuter disse funnene med en partner (S.175)</i>	
- authentische Darstellung (Füllwörter...)	
- Monologe/ mündlicher Vortrag	### III (8)
- Telefonieren	I (1)
<i>Diebbeschreibung am Telefon (S. 13)</i>	
■ Übungen, die mündliche Kommunikation simulieren	
- Rollenspiele	IIII (4)
<i>Spill dialogen... (S. 79)</i>	
■ Übungen, die echte Kommunikation ermöglichen/ verlangen	
- Diskursroutinen für Kommunikation in der Klasse	III (3)
<i>Deutsch im Klassenzimmer (S. 47)</i>	
- Aufgaben zur echten Kommunikation	II (2)
Sprechstrategien. Übungen zur Förderung der Verwendung von...	
■ Modelltexten/ Beispiele/ Hilfen	### ### ### ### ### ### ### ### I (41)
■ Kompensationsstrategien	I (1)
<i>Wortumschreibung (S. 171)</i>	
■ Gedankenkarten	
■ Stichwörter	I (1)
■ Mimik	IIII (4)
■ Gestik	IIII (4)
■ Anderem (<i>Bilder S. 150</i>)	I (1)
Aufgaben zur Bewusstmachung der Sprechstrategien 1	
■ Diskussion/Notieren/Ankreuzen	I (Unterstreichen) (1)
<i>Sett strek under det du bruker for å holde i gang en samtale (S. 180)</i>	
Mündliche Themengebiete:	
Telefonieren, Beschreibungen, Geschichten, Märchen, Klassenzimmer, Reisebüro, Wegbeschreibung, Touristeninformation, Eltern, Streit, Jugend, Imbiss, Umfragen, Apotheke, Medien, Liebe, Konfirmation	

Anhang 12: Wortschatz Noch Einmal 2

Analyseschema: WORTSCHATZ

Text- und Arbeitsbuch und Lehrer-CD

gi uttrykk for egne meninger og følelser
forstå og bruke tall i praktiske situasjoner
forstå og bruke et ordforråd som dekker
dagligdagse situasjoner
tilpasse språkbruken i noen grad til ulike
kommunikasjonssituasjoner

Wortschatz	
Routineübungen	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Automatisierung von Routinen 	
<ul style="list-style-type: none"> - Dialog 	3. Reisebüro, Wegbeschreibung, Touristeninformation 4. Zeitangaben 5. Imbissbude 6. Zahnarzt, Arzt 7. Apotheke 10. Berichten vom Tag/ Erlebnisse
<ul style="list-style-type: none"> - Telefon <i>Ausdrücke für Telefongespräch (S. 88)</i> <i>Diebbeschreibung am Telefon (S. 13)</i> <i>Hörübung 6D, Text 3A</i> 	Text III Hörtext I
<ul style="list-style-type: none"> - Briefwechsel <i>E-Mail schreiben (S. 174)</i> <i>Lesetext in Form von Brief (S. 218)</i> 	E-Mail I Brief I
<ul style="list-style-type: none"> - Konventionen der Höflichkeit (förmliche Beziehung) 	Texte ### I Witz I Übungen mit „Sie“ III Dialoge die Höflichkeitsform verlangen: ### Herr/Frau II Formulierungen: Auf Wiedersehen, Wie bitte?, Auf Wiederhören
<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation innerhalb vertrauter Beziehungen (Umgangs/Jugendsprache) 	außer bei den Aufgaben/Texten mit Höflichkeitsformen, ist das Lehrbuch stark von Formulierungen bezüglich vertrauter Beziehungen geprägt beziehungsweise neutraler Formulierungen, oft wird die Verwendung von „Sie“ <i>umgangen</i>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Formulierungen bezüglich landeskulturellen Wissens (Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache) 	IIII <i>„takk for maten“ – „Es war lecker“ (S. 111)</i> <i>Imbisskarte (S. 102)</i> <i>De fleste land er intetkjønn på tysk (S. 126)</i> <i>„Promenadenmischung“ – blandingsrasse (S. 38)</i>
Übungen zu alltäglichen Themen	
<ul style="list-style-type: none"> ■ im Lehrplan vorgegebene Themen 	
<ul style="list-style-type: none"> - Rechnen 	
<ul style="list-style-type: none"> Quantifizierung/ Messungen (Temp., Zeit, Winkel, Abstand) 	IIII (<i>Liter/Tee- und Esslöffel S. 115, Prozent S.224, Währung,</i>
<ul style="list-style-type: none"> Berechnungen 	### (<i>Regn ut prisen på noen av rettene og drikkevarene S. 102</i>)
<ul style="list-style-type: none"> Grafische Darstellungen 	III (<i>Statistik S. 149</i>)
<ul style="list-style-type: none"> - Gefühle und Meinungen <i>Ich glaube... (S.93), Ich mag den Sommer am liebsten, dann... (S. 150)</i> 	III (<i>Ich finde es schlecht, dass... S. 193, Formulierungen S. 80 und S. 155</i>) I (<i>Gefühl, S.189</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ■ alltägliche Themen (z. B. Präsentation, Begrüßung... 	Telefonieren, Beschreibungen, Geschichten, Märchen, Klassenzimmer, Reisebüro, Wegbeschreibung, Touristeninformation, Eltern, Streit, Jugend, Imbiss, Umfragen, Apotheke, Medien, Liebe, Konfirmation

Analyseschema: KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIE

(å kunne bruke digitale verktøy)

bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

Kommunikationstechnologie		
Computer als Werkzeug		1
■ Texte erstellen		
■ Multimodale Präsentation <small>Du kan tegne, bruke bilder, lage tekster og mer (S. 134)</small>	I (I)	
■ Anderes		
Computer als Kommunikationsmittel		1
■ E-Mail-Austausch/ Klassenpartnerschaften <small>Arbeid i par. Dere har alle en e-post-adresse. Bruk din partners e-post-adresse når du sender følgende e-post... (s. 174)</small>	I (I)	
■ Anderes		
Computer als Lehr- und Lernmedium		12
■ Arbeit mit authentischen Texten	### ### II (12)	
■ Anderes		
Computer als Lerninhalt		
■ kritischer Umgang mit Computer		
Andere Kommunikationsmittel/ digitale Medien		

Anhang 14: Lesen *Noch Einmal 3*

Analyseschema: Lesen

Text- und Arbeitsbuch


 bruke språkets alfabet og tegn
 finne relevante opplysninger og forstå
 hovedinnholdet i skriftlige (...) tilpassede
 og autentiske tekster i ulike sjangere
 bruke lesestrategier tilpasset formålet

Aufgaben zum Üben von Lesestrategien		
Anwendungsorientierte/ auf andere Aufgaben übertragbare Aktivitäten		5
<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgaben mit offenen/W-Fragen <i>Og forsøk å finne ut hva budskapet i teksten er? (S. 70)</i> 	III (3)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Strukturierungsaufgaben/ Analyseübungen zu Textmerkmalen <i>Skriv replikkene i riktig rekkefølge (S. 45)</i> 	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgaben zu persönlichen Interesse/ Hintergrund <i>Drøft hvilke av de fem personene nevnt i tekst 6b dere er nærmest i tankegang og handling (S. 145)</i> 	I (1)	
Aufgaben, in denen Vorkenntnisse zum effektiven Leseverständnis eingesetzt werden. Aufgaben zum Üben von		15
<ul style="list-style-type: none"> ■ Buchstabenkombinationen <i>Sett inn den første bokstaven i ordene (S. 94)</i> 	III (3)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Verlauf von Sätzen <i>Ordne rekkefølgen på ordene (S. 17)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Wortkombinationen <i>Hvilke ord passer ikke inn? (S. 22)</i> 	IIII (4)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ logischen Strukturen <i>Relativsätze (S. 191)</i> 	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Kenntnissen zur Beschaffenheit der Welt <i>Hvilke idretter forbinder du med disse piktogrammene? (S. 19)</i> 	III (5)	
Aufgaben zur Bewusstmachung von Lesestrategien ...		0
<ul style="list-style-type: none"> ■ via Diskussion/Notieren/Ankreuzen/etc. <i>Sett strek under det du bruker for å forstå innholdet i en tekst (S. 179)</i> 	I (1)	
Aufgaben zur Leistungsmessung		19
<ul style="list-style-type: none"> ■ Inhaltsbezogene detaillierte Aufgaben <i>Fragen zum Text 2B (S. 49)</i> 	III III III III (18)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Selbsterstellte Fragen zum Text <i>Lag minst fem spørsmål til resten av teksten (S. 23)</i> 	I (1)	
Leseaufträge als Lernmittel/Werkzeug		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lesen zum Auswendiglernen (Wortschatz) <i>Finn ut hva følgende uttrykk heter på tysk (S. 16)</i> 	III III I (11)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lesen zum Lernern von Regelwissen (Muttersprache) <i>Les ... om presens perfektum (S. 16)</i> 	III III III III (19)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lesen von Modelltexten, Beispielen, Mustern etc. (für andere Fertigkeiten) 	(66)	
Aufgaben, die verschiedene Lesestile je nach Ziel fördern. Aufgaben zum...		
<ul style="list-style-type: none"> ■ detaillierten Lesen 	(50+) Haupttext → 1 Nebentext → 6 <small>(Lesen von Modelltexten, Beispielen, Mustern etc. (für andere Fertigkeiten) (Aufgaben in Muttersprache)</small>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ globalen Lesen <i>Og forsøk å finne ut hva budskapet i teksten er? (S. 70)</i> 	II (2)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ suchenden Lesen <i>Fragen zum Text</i> 	III III III I (16)	

■ sortierenden Lesen	
Textvariation/ verschiedene Genre	
Authentische Texte/ Haupttext der Lektion	0
<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. Anzeigetafeln 2. Werbetexte 3. „Dokumente“ 4. Gebrauchsanweisungen 5. Straßenschilder 6. Informationszettel 7. Zeitungsartikel 8. Erzählungen, Romane 9. Fahrpläne 10. Speisekarten 11. Formulare 12. Broschüren 13. Briefe 	*
Angepasste Texte/ Textadaptionen/ Haupttexte	2
<ul style="list-style-type: none"> ■ Siehe Liste “Authentische Texte” (1. – 13.)* <i>Zeitungsartikel (S. 145)</i> ■ Andere 	7. II (2)
Speziell für Lehrbuch erstellte Haupttexte	14
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dialoge <i>Dialog zwischen Mozart und Interviewer (S. 48)</i> ■ Sachtexte <i>Henry Dunant (S. 40)</i> ■ Erzählender Text ■ Beschreibende Texte ■ Andere 	<ul style="list-style-type: none"> IIII (4) II (2) IIII III (8)
Authentische Texte/ Nebentexte der Lektion/ Kürzere Texte	32
<ul style="list-style-type: none"> ■ Literarische Kleinformen 29 <ul style="list-style-type: none"> - Zungenbrecher - Reim - Sprichwort - Lied - Witz ■ Andere ■ Internett <i>Gå inn på nettadressen www.drk.de og finn... (S.42)+</i> ■ Siehe Liste “Authentische Texte” (1. – 13.)* <i>Fakta – Das dritte Reich (S. 114)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> IIII (4) IIII (4) IIII (5) III (3) Rätsel I (1) IIII IIII (Nachschlagewerk) (10) Sachtexte IIII (4) Statistik I (1)
Spezielle/ andere Übungen	Vor dem Lesen

Analyseschema: HÖREN

Text- und Arbeitsbuch, Lehrer-CD

finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i (...) muntlige tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere
 bruke lyttestrategier tilpasset formålet

Aufgaben zum Üben von Hörstrategien	
Vorentlastungsübungen/ Übungen zur Lenkung der Hörerwartung, welche die Schüler in den Kontext versetzen, mithilfe von...	
■ Bildern	IIII (4)
■ Fragen	IIII III (7)
■ Stellen von Hypothesen	
Verstehenshilfen – Hörbeispiele beinhalten...	
■ verschiedene Stimmen	IIII IIII (9)
■ verschiedene Geschlechtern	IIII III (8)
■ Hintergrundgeräusche	IIII III (Lieder) (11) III (3B Besteck, Wasser einschenken, 1D Restaurant)
Aufgaben, die verschiedene Hörstile je nach Ziel fördern. Aufgaben zur Förderung des	
■ ... intensiven Hörstils (alle Infos)	IIII IIII IIII II (17)
■ ... extensiven Hörstils	
- selektives Hören (bestimmte Infos)	IIII II (7)
- globales Hören (Hauptinhalt)	
■ Hörbeispiele ohne Höraufgaben <i>Alle Hörbeispiele zu Lehrbuchtexten (16 Haupttexte, 7 literarische Kleinformen)</i>	IIII IIII IIII IIII IIII (24)
Aufgaben zur Bewusstmachung der Hörstrategien durch	
■ Diskussion/Notieren/Ankreuzen/ etc.	

Textvariation/ verschiedene Genre	
Angepasste Texte (interaktionslose, indirekte Kommunikation)	21
■ langsames Sprechtempo	### ### ### ### I (21)
■ unnatürlicher/ „perfekter“ Sprachgebrauch	### ### ### ### I (21)
■ natürliche Pausen, Füllwörter	II (mh) (2)
■ Umgangssprache/Dialekt	
■ Genre	
- hauptsächlich monologisch	### ### IIII (15) I (Erzählung)
- hauptsächlich dialogisch	### I (6)
Authentische Hörbeispiele (interaktionslose, indirekte Kommunikation)	8
■ Umgangssprache/Dialekt	I (1)
■ normales Sprechtempo	### III (8)
■ natürliche Pausen, Füllwörter	### III (Lieder) (8)
■ Aktualität/Relevanz	
■ Genre 1 Dialogen, 2 Durchsagen, 3 Telefongespräche, 4 Radiowerbung, 5 Ansagen im Radio (Sendungen), 6 Ansagen über den Lautsprecher (Bahnhof, Diskothek, Supermarkt), 7 Ansagen über Telefon (Zeitansage usw.), 8 Berichte, 9 Features im Radio, 10 Interviews, 11 Kommentare, 12 „Hörerbriefe“ im Radio, 13 literarische Kleinformen (Gedichte, Lieder, Witze usw.), 14 Nachrichten, 15 Diskussionen, 16 Programme (Radio, Telefon), 17 Reden, 18 Reportagen, 19 Wetterberichte	13 ### III (Lieder) (8)
■ Andere Genre	
Übungen, die face-to-face-Kommunikation fordern	
■ Dialoge mit Mitschülern/Lehrer	IIII (4)
■ Kommunikationsaktivitäten mit Interaktion	### I (6)
■ Hörbeispiele mit <i>Interaktionsmöglichkeit</i>	
Übungen, die Hören zur Leistungsmessung beinhalten	
■ Hören zur Leistungsmessung/ Memorieren	### (5)
■ Hören zum Schreiben eines Diktats	
■ Hören zur Aussprache	I (1)
Spezielle/ andere Aufgaben	<i>Klassenarbeit</i> III (3)

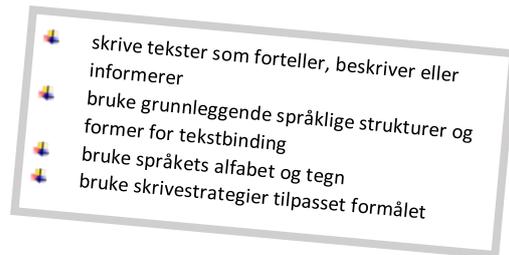
29 Hörbeispiele (8 D-Aufgaben)

16 weitere Hörer-
ständnisaufgaben

Analyseschema: SCHREIBEN

Text- und Arbeitsbuch

(å kunne uttrykke seg skriftlig)



Schreibfunktionen		
Schreiben um ein bestimmtes Ziel zu erreichen		19
<ul style="list-style-type: none"> ■ kreatives Schreiben <i>Lag deretter egne vers om bestemoren eller lag en ny tekst... (S.17)</i> 	### II (7)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, die schriftliche Kommunikation simulieren 		
<ul style="list-style-type: none"> - beschreiben <i>Text über Henry Dunant (S. 41)</i> 	### (5)	
<ul style="list-style-type: none"> - informieren <i>E-post til en venn (S. 75)</i> 	I (1)	
<ul style="list-style-type: none"> - erzählen <i>Skriv en tekst om din beste ferieopplevelse (S.18)</i> 	### I (6)	
Schreiben als Mittel zu einem anderen Zweck		68
<ul style="list-style-type: none"> ■ Grammatikübungen/ Wortschatz/ Rechtschreibungsübungen <i>Svar med presens-perfektum-formene... (S.16)</i> 	### ### ### ### ### ### ### ### ### ### (50)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Stichwortzettel für mündlichen Vortrag / Rollenspiel (Übungen die Kommunikation simulieren) <i>Lag deretter nye dialoger ... og spill den for klassen (S.21)</i> 	III (3)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Schreiben als Memorierungshilfe <i>Skriv opp bøyingsformene og lær dem utenat (S. 118)</i> 	III (3)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Schreiben zum Strukturieren der Gedanken <i>Lag et tankekart (S. 21)</i> 	### III (8)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, in denen Schreiben ein Werkzeug ist (für evtl. andere Fertigkeiten) <i>Kombiner bildet og replikk (Lesen) (S. 12)</i> 	IIII (4)	

Übungstypen,	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten. Übungen... 	
- zum Ausbau von Wortschatz/Grammatik <i>Svar med presens-perfektum-formene... (S.16)</i>	### ### ### ### ### ### ### ### ### ### (50)
- zur Förderung der Rechtschreibung	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen. Übungen zur Verbindung 	
- zwischen Wörtern <i>Ordne rekkefølgen på ordene (S. 17)</i>	I (1)
- zwischen Sätzen	III (3)
- zwischen Texten	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren 	
- zusammenhängende Textproduktion anhand von Vorgaben (Raster, Diagramm, Schreibaufträge) <i>Lag deretter egne vers om bestemoren eller lag en ny tekst... (S.17)</i>	### ### ### ### (20)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Übungen, die Kommunikation simulieren 	
Kurznotizen, Stichwortzettel, Briefe, Ausarbeitung für Rollenspiel <i>Lag en fortelling med utgangspunkt i ett eller flere ord i tankekartet ditt (S. 21)</i>	### IIII (9)
Schreibstrategien	
■ Gedankenkarten <i>Lag en fortelling med utgangspunkt i ett eller flere ord i tankekartet ditt (S. 21)</i>	III (3)
■ Wörterbücher	
■ Rechtschreibprogramm	
■ Gegenseitige Bewertung	
■ Zusammenschreiben	
■ Korrektur nach Rückmeldung	
■ Schreibhilfen	
- Modelltexte <i>Lag deretter egne Vers om bestemoren eller lag en ny tekst... (S.17)</i>	### ### ### III (18)
- Beispiele <i>Eksempel</i>	### I (6)
- Vorgabe nützliche Wörter/ Satzanfänge/ Muster	### IIII (9)
■ Lückentexte	### ### ### ### I (21)
■ Übersetzungen, Um- und Abschreiben	### ### ### IIII (19)
■ Schreibaufträge ohne Hilfe	III (3)
Aufgaben zur Bewusstmachung der Schreibstrategien	
■ Diskussion/Notieren/Ankreuzen <i>Når jeg skal skrive og snakke tysk, synes jeg det er best å... (S. 82)</i>	I (Ankreuzen) (1)

Anhang 17: Sprechen *Noch Einmal 3*

Analyseschema: SPRECHEN

(å kunne uttrykke seg muntlig)

Text- und Arbeitsbuch


 presenter ulike emner muntlig
 kommunisere med forståelig uttalelse
 bruke talestrategier tilpasset formålet
 bruke grunnleggende språklige strukturer og
 former for tekstbinding
 delta i enkle, spontane samtalesituasjoner

Sprechfunktionen	
Sprechübungen zum Erreichen eines bestimmten Ziels	
	27
<ul style="list-style-type: none"> ■ authentisch / echte Kommunikation ■ Simulation von kommunikativen Sprachhandeln, bei dem Grammatik, Wortschatz usw. zum Erreichen eines kommunikativen Ziels eingesetzt wird produktiv 	
<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibungen <i>Gjenfortell for hverandre hva Philip gjør i løpet av denne dagen... (S. 170)</i> 	### ### (10)
<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche <i>... snakker om hva dere har gjort i sommerferien (S. 15)</i> 	### II (7)
<ul style="list-style-type: none"> - Auskünfte erteilen oder einholen - Meinungsäußerungen/Stellungnahme <i>Drøft hvilke av de fem personene dere er nærmest i tankegang og handling (S. 145)</i> 	III (3)
<ul style="list-style-type: none"> - Wiedergabe von Geschichten/ Gedichten/ Lied/ Rap <i>Syng sangen „Meine Oma...“ (S. 17)</i> 	II (2)
<ul style="list-style-type: none"> - Spiele <i>Fire på rad (S. 23)</i> 	### (5)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Kommunikationssituationen - Kontextbeschreibungen - wahrscheinliche Realsituationen ((a) Familienleben, (b) Arbeitsleben und Ausbildung, (c) Freizeit, (d) öffentliche und private Dienstleistungssituationen, (e) Massenmedien, (f) sonstige Bereiche (Kirche, Militär) (Baldlegger/Müller/Schneider, 1981, S. 18) 	a b c d e f
Sprechübungen als Mittel zu einem anderen Zweck	
	25
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dialoge/Monologe zu Grammatik Satzaufbau/ Formulierung/ Wortschatz memorieren (nachahmend) <i>Lær dere en av dialogene utenat (S.22)</i> 	### ### ### IIII (19)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lautes Vorlesen - Kontrolle Wortschatz, Rechtschr., Gram., Aussprache 	III (3)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Nachsprechen (Aussprache) ■ Lautes Vorsprechen (Kontrolle Grammatik, Wortschatz, Rechtschr., Memorieren) <i>Hør hverandre (S. 170)</i> 	III (3)
Übungstypen	
■ Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten (Reproduktive/Nachahmend)	
<ul style="list-style-type: none"> - Übungen zur Aussprache <i>Laute und Lautkombination, Satzphonetik</i> <i>Les alfabetverset to og to (S. 29)</i> <i>Gjenta ordene etter cd-en (S. 34)</i> - <i>Intonation</i> 	II (2)
<ul style="list-style-type: none"> - Übungen zum Wortschatzaufbau - Übungen zur Grammatik 	### ### III (13)

Übungen zum Strukturieren/Satzbau <i>Lag spørsmål og svar... (S. 127)</i>	I (1)
Übungen zu Satzverbindungen <i>aber, dass (S. 197)</i>	I (1)
Andere Grammatikübungen	### III (8)
- Spiele	### (5)
■ Übungen, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren (teilweise prod.)	
- Dialoge <i>Drøft hvilke av de fem personene dere er nærmest i tankegang og handling (S. 145)</i>	### II (7)
- authentische Darstellung (Füllwörter...)	
- Monologe/ mündlicher Vortrag <i>Syng sangen „Meine Oma...“ (S. 17)</i>	### ### II (12)
- Telefonieren	
■ Übungen, die mündliche Kommunikation simulieren	
- Rollenspiele <i>Spill den nye dialogen for klassen (S. 21)</i>	III (3)
■ Übungen, die echte Kommunikation ermöglichen/ verlangen	
- Diskursroutinen für Kommunikation in der Klasse	
- Aufgaben zur echten Kommunikation	
Sprechstrategien. Übungen zur Förderung der Verwendung von...	
■ Modelltexten/ Beispiele/ Hilfen)	### ### ### ### ### ### III (33)
■ Kompensationsstrategien	
■ Gedankenkarten <i>Bruk tankekartene dere lagde og fortell hverandre om fritidsaktivitetene (S. 21)</i>	I (1)
■ Stichwörter <i>Ved hjelp av de noterte nøkkelordene bytter dere på å gjenfortelle historien om tante Wilma (S. 96)</i>	### (5)
■ Mimik <i>Mim ord fra oppgave 14a for hverandre (S. 24, S. 173)</i>	### I (6)
■ Gestik	### I (6)
■ Anderem <i>Gjenfortell for hverandre hva Philip gjør i løpet av denne dagen ved hjelp av ... og bildene (S. 170)</i>	I (1)
Aufgaben zur Bewusstmachung der Sprechstrategien 1	
■ Diskussion/Notieren/Ankreuzen <i>Når jeg skal skrive og snakke tysk, synes jeg det er best å... (S. 82)</i>	I (Unterstreichen) (1)
Mündliche Themengebiete:	
Urlaub, wichtige Persönlichkeiten, geschichtliche Ereignisse, Kultur, Umwelt, Weltall, Arbeit, Zukunft, Feiern	

Anhang 18: Wortschatz Noch Einmal 3

Analyseschema: WORTSCHATZ

Text- und Arbeitsbuch und Lehrer-CD

 gi uttrykk for egne meninger og følelser
 forstå og bruke tall i praktiske situasjoner
 forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner
 tilpasse språkbruken i noen grad til ulike kommunikasjonssituasjoner

Wortschatz	
Routineübungen	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Automatisierung von Routinen 	
<ul style="list-style-type: none"> - Dialog 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Berichten von Ereignissen 2. Bahn, W-Fragen, Formulierungen 3. Einkaufen 4. Essen 7. Formulierungen 8. Formulierungen Grüße Feiertage
<ul style="list-style-type: none"> - Telefon 	
<ul style="list-style-type: none"> - Briefwechsel 	E-Mail I (S. 75)
<ul style="list-style-type: none"> - Konventionen der Höflichkeit (förmliche Beziehung) 	Text I Dialoge III (Rollenspiel S. 75) Aufgabe III (S. 93 Replik 116 Text Witz 124 explizit, Es gibt Aufgaben zum Lernen Beugen der Werben, wo „Sie“ implizit mit dabei ist)
<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation innerhalb vertrauter Beziehungen/ neutrale Kommunikation ohne „Sie“ 	Text III III III Hörtext III III außer bei den Aufgaben/Texten mit Höflichkeitsformen, ist das Lehrbuch hauptsächlich von Formulierungen bezüglich vertrauter Beziehungen geprägt beziehungsweise neutraler Formulierungen, oft wird die Verwendung von „Sie“ <i>umgangen</i> S. 45 Zug (Beispiel)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Formulierungen bezüglich landeskulturellen Wissens (Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache) 	Festivals in Deutschland, Schulsystem, Deutschland sucht den Superstar
Übungen zu alltäglichen Themen	
<ul style="list-style-type: none"> ■ im Lehrplan vorgegebene Themen 	
<ul style="list-style-type: none"> - Rechnen 	
<ul style="list-style-type: none"> Quantifizierung/ Messungen (Temperatur, Zeit, Winkel, Abstand...) 	II (Hektar S. 170)
<ul style="list-style-type: none"> Berechnungen 	
<ul style="list-style-type: none"> Grafische Darstellungen 	II (Diagramm S. 97, Tabelle S. 145)
<ul style="list-style-type: none"> - Gefühle und Meinungen 	III (S. 54, 99, 125, 145)
<ul style="list-style-type: none"> ■ alltägliche Themen (z. B. Präsentation, Begrüßung...) 	Urlaub, bekannte Persönlichkeiten, geschichtliche Ereignisse, Kultur, Umwelt, Weltall, Arbeit, Zukunft, Feiern

Analyseschema: KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIE

(å kunne bruke digitale verktøy)

bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

Kommunikationstechnologie		
Computer als Werkzeug		1
■ Texte erstellen		
■ Multimodale Präsentationen <i>Lag for eksempel en power point- presentasjon (S. 188)</i>		
■ Anderes		
Computer als Kommunikationsmittel		1
■ E-Mail-Austausch/ Klassenpartnerschaften	(S. 75)	
■ Anderes		
Computer als Lehr- und Lernmedium		10
■ Arbeit mit authentischen Texten	### ###	
■ Anderes		
Computer als Lerninhalt		0
■ kritischer Umgang mit Computer		
Andere Kommunikationsmittel/ digitale Medien		