

MASTEROPPGAVE

Sprechen lernen durch Sprechen. Kommunikative Kompetenz und interaktionale Fertigkeiten. Potenziale und Grenzen drei gymnasialen DaF-Lehrbücher.

Jennie Dahl

2023.04.13

Master fremmedspråk i skolen

*Fakultet for lærerutdanninger og språk
Institutt for språk, litteratur og kultur*



Abstract

The aim of the present work is to analyze three Swedish textbooks in German from the perspective of speaking skills in German as a foreign language. The study is based on the research question: How well designed are the textbooks to prepare and train students in speaking and oral language skills?

The study is carried out with a qualitative content analysis, which is made in several stages to ensure the study's validity, reliability, and traceability. The results of the study strengthen the hypothesis and show that there is a lack of well-thought-out and logically anchored exercises with focus speaking in the empirical, which supports the students in their development of speaking skills and communicative competence in an effective way.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	3
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	4
EINLEITUNG	5
HINTERGRUND & PROBLEMFORMULIERUNG	5
FRAGESTELLUNGEN	6
METHODE.....	7
AUFBAU DER ARBEIT	8
DIE STUDIE	9
ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN	9
VORSTELLUNG DER LEHRWERKE/LEHRBÜCHER	10
ANALYSEVORGANG	11
METHODE	12
EINE QUALITATIVE INHALTSANALYSE	12
ANALYSE NACH EINEM MODIFIZIERTEN KRITERIENRASTER	13
THEORETISCHER RAHMEN DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ	14
GER-GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN	14
LEHRPLAN GY 22	16
THEORETISCHER GRUNDLAGEN DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ.....	17
KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT	19
FERTIGKEIT SPRECHEN	21
KOMPLEXITÄT DES SPRECHENS	21
MERKMALE DES SPRECHENS	22
SPRECHKOMPETENZ UND SPRACHLICHES HANDELN	25
MÜNDLICHE INTERAKTION UND DIALOGISCHES SPRECHEN	27
MÜNDLICHE PRODUKTION UND MONOLOGISCHES SPRECHEN.....	29
KOMMUNIKATIVE PRAKTIKEN UND FÖRDERUNG DER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT.....	30
FÖRDERUNG DER FLÜSSIGKEIT UND AUTOMATISIERUNG DER SPRACHE.....	31
DAS LEHRWERK UND DAS LEHRBUCH ALS MEDIEN	33
DEFINITION DER BEGRIFFE LEHRWERK UND LEHRBUCH	33
DAS LEHRBUCH ALS BESTANDTEIL DES UNTERRICHTS.....	35
DIDAKTISCH-METHODISCHEN PRINZIPIEN EINES LEHRWERKS	37
ÜBUNGEN IM LEHRBUCH-DEFINITION ÜBUNG	40
AUFGABEN IM LEHRBUCH-DEFINITION AUFGABE	41
ÜBUNGSTYOLOGIEN UND KATEGORISIERUNG VON AUFGABEN UND ÜBUNGEN.....	43
QUALITÄTSMERKMALE EINES LEHRWERKS/EINES LEHRBUCHES	44
THEORETISCHER RAHMEN DER SCHULBUCHFORSCHUNG	46
STOCKHOLMER KRITERIENKATALOG.....	48
MANNHEIMER GUTACHTEN.....	48
VERGLEICHSKRITERIEN NACH FUNK (2004)	49
KRITERIEN NACH NODARI (1999).....	50
ANALYSE	51
LEHRBUCHANALYSE <i>DEUTSCH NA KLAR! 3</i>	51
LEHRBUCHANALYSE <i>AUSBLICKE 3</i>	54
LEHRBUCHANALYSE <i>LIEBER DEUTSCH 3, 2.0</i>	56
UNTERSUCHUNGSGEGENSTÄNDE IM VERGLEICH	58
DISKUSSION	61

PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN.....	66
FAZIT	67
LITERATURVERZEICHNIS	68
PRIMÄRLITERATUR.....	68
SEKUNDÄRLITERATUR.....	68
UNVERÖFFENTLICHTE QUELLEN.....	76
ANHANG 1: KODIERLEITFADEN ÜBUNGS- UND AUFGABENTYPEN	77
ANHANG 2: ANALYSE AUSBLICKE 3.....	80
ANHANG 3: MÜNDLICHE AUFGABEN UND ÜBUNGEN IM LEHRBUCH AUSBLICKE 3 (2021).....	86
ANHANG 4: ANALYSE LIEBER DEUTSCH 3 2.0.....	88
ANHANG 5: MÜNDLICHE AUFGABEN UND ÜBUNGEN IM LEHRBUCH LIEBER DEUTSCH 3 2.0 (2014).....	94
ANHANG 6: ANALYSE DEUTSCH NA KLAR! 3	96
ANHANG 7: MÜNDLICHE AUFGABEN UND ÜBUNGEN IM LEHRBUCH DEUTSCH NA KLAR! 3 (2013)	102

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 DAS LERNFELDERMODELL	33
ABBILDUNG 2 DIE ROLLE EINES LEHRWERKS NEUNER (1994).....	34
ABBILDUNG 3 SZENARIENDIDAKTIK KUHN (2018)	40
ABBILDUNG 4 ÜBUNGSTYOLOGIE DEUTSCH NA KLAR! 3	52
ABBILDUNG 5 ÜBUNGSTYOLOGIE AUSBLICKE 3.....	54
ABBILDUNG 6 ÜBUNGSTYOLOGIE LIEBER DEUTSCH 3 2.0.....	57
ABBILDUNG 7 ANZAHL ÜBUNGEN UND AUFGABEN MIT FOKUS SPRECHKOMPETENZ.....	58
ABBILDUNG 8 ÜBUNGSTYOLOGIEN IM VERGLEICH.....	59
ABBILDUNG 9 FOKUS SPRECHKOMPETENZ IM VERGLEICH.....	62
ABBILDUNG 10 ANKERBEISPIEL GESCHLOSSENE ÜBUNG.....	77
ABBILDUNG 11 ANKERBEISPIEL HALBOFFENE ÜBUNG	78
ABBILDUNG 12 ANKERBEISPIEL OFFENE ÜBUNG	79

Einleitung

Hintergrund & Problemformulierung

Die Idee der vorliegenden Arbeit ist im Unterricht entstanden, da ich in meiner Praxis als DaF-Lehrerin didaktisch-methodische, pädagogische und sorgfältige Überlegungen gemacht habe, warum, es so wenig Deutsch im Klassenzimmer gesprochen wird? Eine aktuelle Forschung zeigt deutlich, dass die Zielsprache im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend gesprochen wird. Wide (2022) präsentiert eine Reihe von Informationen zu Fremdsprachenunterricht an den schwedischen Schulen und stellt fest, dass wenn die Lernenden überhaupt zum Sprechen gebracht werden, handelt es sich nur um stereotypische mündliche Aufgaben, die stark gesteuert sind und keine authentische Kommunikation ermöglichen. Öfters werden nur Übungen aus veralteten Lehrbüchern, die nicht genügend Möglichkeiten zur Schulung der Teilkompetenz mündliche Sprachproduktion anbieten, durchgeführt. Die Autorin setzt sich mit der Frage auseinander, ob der Fremdsprachenunterricht an den schwedischen Schulen ausreichend ist, um den Lernenden Kommunikationsfähigkeit und kommunikative Kompetenz zu erlernen. (Wide, 2022, S. 6) In meiner Praxis und in meinem Klassenzimmer möchte ich kommunikative Kompetenz und Sprechkompetenz fördern und stimme einer Aussage von Schatz zu: „Wenn alle reden und einer ist still, ist das ein Zustand, den jeder will.“ (Schatz, 2017, S. 5) Für mich ist es wichtig, dass eine Redelust dank der gut ausgedachten und dargestellten Situationen entsteht und meiner Meinung nach spielt das Lehrbuch eine signifikante Rolle. Der Einsatz von abwechslungsreichen, sinnstiftenden und motivierenden Übungen, die die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden fördern, ermöglicht vielfältige Anregungen für Gespräche und Kommunikation in Deutsch für die Lernenden in meinem Unterricht. Ich bin überzeugt, dass ein reichhaltiges Übungsangebot, das gelungen kombiniert ist, ein sehr wichtiger Faktor im Spracherwerbsprozess, ist. Viele Möglichkeiten zur Schulung der Teilkompetenz mündliche Sprachproduktion müssen vorhanden sein, um die Lernenden zum Sprechen zu aktivieren.

Funk et. al (2014) setzen sich auch mit der Frage auseinander, wie man die Lernenden im Unterricht aktiv beteiligen und sie möglichst oft zum Sprechen bringen kann. Sie behaupten, dass es eine besondere Herausforderung ist, und fordern in diesem Zusammenhang, dass der Sprechanteil der Lernenden im Unterricht zu gering ist. (Funk, et. al. 2014, S. 84)

Das Ziel dieser Arbeit ist solche Fragen zu diskutieren und einen Beitrag zu leisten, der die Qualitätsmerkmale und die Qualitätsprinzipien eines Lehrbuchs auch analysiert und interpretiert.

Es gibt eine Reihe von internationalen Forschungsstudien, die DaF-Lehrwerke analysieren und mit Fokus Sprechfertigkeit solche Fragestellungen interpretieren. Maijala (2007, 2019), Akhvlediani (2018), Cakir (2017), Retelj (2016) und Surech (2021) haben Studien im Bereich DaF-Unterricht unter dem Aspekt kommunikative Kompetenz und Sprechfertigkeit durchgeführt und die Ergebnisse vieler Studien zeigen, dass die Aufgabenformate der analysierten Materialien Defizite aufzeigen. Cakir (2017) erforscht Lehrwerke in der Türkei, Maijala (2007, 2019) setzt sich mit finnischen Lehrwerken auseinander und Surech (2021) macht eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse von Grundstufenlehrwerken mit Blick auf mündliche Interaktion. Die Fragestellung wie man die Lernenden effektiv zum Sprechen bringen kann, ist international erforscht. Meiner Meinung nach fehlen die Forschungsbeiträge, die auf den schwedischen Lehrbuchmarkt fokussieren. Meine Arbeit könnte einen Beitrag leisten, der die Potenziale und Grenzen dreier schwedischer DaF-Lehrbücher analysiert. (Dahl, 2022)

Fragestellungen

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird die Frage nachgegangen, mit welchen didaktisch-methodischen Prinzipien und Übungstypologien der untersuchten Lehrbücher die mündliche kommunikative Kompetenz und die Sprechkompetenz gefördert wird. Welche Übungstypen kommen in den untersuchten Lehrbüchern am häufigsten vor und sind Übungen zum Training von Flüssigkeit in den Untersuchungsgegenstände zu finden? Das Ziel der Lehrbuchanalysen ist es herauszufinden, inwiefern die fachdidaktischen Zielvorstellungen der kommunikativen Kompetenz gerecht werden und wie ausgewogen die Lehrbücher sind, um die kommunikativen Fertigkeiten zu fördern. Der Beitrag versucht festzustellen, welche didaktisch-methodischen Grundlagen und Übungstypen, die die mündliche Sprachproduktion fördern, in den Lehrbüchern *Deutsch Na Klar! 3*, *Ausblicke 3* und *Lieber Deutsch 3 2.0* überwiegend sind und welche Grenzen und Potenziale die Lehrbücher haben, um die mündliche Kommunikationsfähigkeit der Lernenden effektiv zu fördern. Hinzu wird es auch diskutiert, welche Lehrbuchgestaltung und welche didaktisch-methodische Konzeption, die

optimal wären, um Mitteilungsfähigkeit, Sprechkompetenz und mündliche kommunikative Kompetenz zu bereiten.

Diese Masterarbeit basiert auf einer Projektskizze mitsamt Literaturübersicht, erstellt als Teil von dem obligatorischen Kurs *Methode und Projekt*, Universität Göteborg, die die aktuelle Forschungslage der Lehrwerkforschung präsentiert. Der Projektplan diskutiert die methodischen Aspekte der Lehrwerkanalyse und zusätzlich wird die Rolle eines Lehrwerks im Spracherwerbsprozess debattiert. (Dahl, 2022)

Methode

Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse werden drei DaF-Lehrbücher im Hinblick auf die Sprechkompetenz analysiert und ein Vergleich von Übungen und Aufgaben wird zusätzlich durchgeführt. Das Kriterienraster, das mit Fokus auf Sprechkompetenz gestaltet ist, bezieht sich auf fachwissenschaftliche Lehrwerkforschung und Kriterienkataloge, die schon wissenschaftlich überprüft sind. Mit Inspiration von den Kriterienrastern von Funk (2004), Nodari (1999), Engel et. al (1997), Krumm (1985) und Neuner (1994) wurde ein modifiziertes Kriterienraster mit Blick auf Sprechkompetenz gestaltet, um drei Lehrbücher, die auf den schwedischen Lehrbuchmarkt im Fach Deutsch als Fremdsprache vorhanden sind, zu analysieren und miteinander zu vergleichen.

Um systematische und objektive Lehrbuchanalysen, die die Potenziale und Grenzen der Fertigkeit Sprechen in den Lehrbüchern analysieren, werden mehrere Analyseschritte durchgeführt, um die Materialien objektiv, valid, transparent, nachvollziehbar und systematisch zu analysieren. Die Beurteilungskriterien der qualitativen Inhaltsanalyse setzen sich kritisch mit den Lehrbüchern auseinander und zusätzlich werden die Übungstypologien der Lehrbücher analysiert, um feststellen zu können, inwiefern die fachdidaktischen Zielvorstellungen der kommunikativen Kompetenz gerecht werden und wie ausgewogen die Lehrbücher sind, um mündliche Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu fördern. (Dahl, 2022)

Die Übungen und die Aufgaben, die in den Lehrbüchern mit Fokus Sprechen vorhanden sind, werden nach einem Kodierleitfaden interkodiert und kategorisiert, um feststellen zu können, welche didaktisch-methodischen Grundlagen und Prinzipien kommunikativer

Sprachproduktion überwiegend sind. Die Kategorien *offene Übung*, *halboffene Übung*, *geschlossene Übung*, die durch Ankerbeispiele und schon vorher festgestellte Kodierregeln entstehen, werden analytisch betrachtet und abschließend werden die offenen Übungen /Aufgaben, die eine freie Bearbeitung nachfragen und die eine freisetzende Struktur ermöglichen, miteinander verglichen, um die Charakteristika zu skizzieren.

Die vorliegende Arbeit hat einen Mixed-Methods-Ansatz, den Mayring (2015) als eine hybride Methode definiert. Die qualitative Analyse wird auch mit Quantifizierungen verdeutlicht, um die Interpretation des Materials aus mehreren Perspektiven analysieren zu können und die Ergebnisse deutlich präsentieren zu können.

Mayring (2019) diskutiert den Mixed-Methods-Ansatz, deduktives und induktives Verfahren und stellt fest, dass sowohl deduktives als induktives Verfahren gleichzeitig verwendet werden können. Er definiert das Vorgehen eine *summative Analyse*, die das Ziel hat, eine systematische, fragestellungs- und theoriegeleitete Auswertung von Textkorpora zu unterstellen. Eine Zwischenstellung zwischen deduktivem und induktivem Verfahren wird möglich. (Mayring, 2019, S. 1 – 13)

Aufbau der Arbeit

Im Verlauf dieser Arbeit werden drei Lehrbücher nach einem Kriterienraster analysiert und die Übungstypologien der Lehrmaterialien werden interkodiert und miteinander verglichen. Die erhobenen Daten werden als Anhang präsentiert, aber die Ergebnisse werden deutlich analysiert und visualisiert. In dem theoretischen Rahmen werden die Grundlagen der kommunikativen Kompetenz, die Fertigkeit Sprechen, die Merkmale der gesprochenen Sprache und Unterschiede zwischen dem dialogischen und monologischen Sprechen präsentiert. Das Lehrbuch als Medium, didaktisch-methodische Prinzipien und die Unterschiede zwischen Übungen und Aufgaben werden auch in der Arbeit erhoben. Im Teil *Theoretischer Rahmen der Schulbuchforschung* werden die wissenschaftlichen Traditionen der Lehrwerkforschung vorgestellt und unterschiedliche Kriterienraster und Vergleichskriterien, die schon überprüft sind, werden dargestellt.

Abschließend werden die erhobenen Daten analysiert und die Ergebnisse der Arbeit werden präsentiert und durch Diagramme auch visualisiert. In der Diskussion werden die Ergebnisse bewertet, in die Literatur eingeordnet und schließlich reflektiert, um die praktischen Implikationen zu diskutieren.

Die Studie

Ziele und Fragestellungen

Kommunikationsfähigkeit, mündliche Fertigkeit, mündliche Interaktion und Sprechkompetenz sind Begriffe, die in den Lehrplänen und in der fachdidaktischen Diskussion der Fremdsprache hervorgehoben werden, aber wie werden sie in den Lehrbüchern realisiert? Die Zielsetzung der Arbeit ist festzustellen, welche Potenziale und Grenzen drei gymnasiale schwedische Lehrbücher aufzeigen, um die kommunikative Kompetenz und die mündlichen sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden zu entwickeln und auszubauen. Die Fragestellungen der Arbeit sind:

- Mit welchen didaktisch-methodischen Prinzipien und Aufgaben-Parametern fördern die Lehrbücher zu den kommunikativen Kompetenzen und zu den interaktionalen Fertigkeiten?
- Welche Übungstypen kommen öfters vor?
- Gibt es Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen und strukturieren?
- Kommen Aufgaben zum Training vom flüssigen Sprechen vor?
- Welcher Typ von Übungen und Aufgaben fehlen?
- Welche didaktisch-methodische Konzepte fehlen und welche wäre wünschenswert, um die interaktionalen Fertigkeiten zu verbessern?
- Welche Lehrbuchgestaltung wäre optimal, um eine kommunikative Kompetenz und Sprechkompetenz zu bereiten?
- Gibt es die perfekte Aufgabenstellung, um kommunikative Kompetenz zu bereiten?

Die Arbeit erzielt einen Beitrag zu leisten, der drei Lehrbücher untersucht, inwiefern die fachdidaktischen Zielvorstellungen der kommunikativen Kompetenz gerecht werden, und wie ausgewogen die Lehrbücher sind, um die kommunikativen Fertigkeiten zu fördern. Die Arbeit kann auch weitere Aspekte leisten, die die grundlegenden Charakteristika der Untersuchungsgegenstände skizzieren und die Qualitätsmerkmale und die Qualitätsprinzipien eines Lehrbuchs diskutieren.

Vorstellung der Lehrwerke/Lehrbücher

Die ausgewählten Lehrbücher dieser Studie sind Lehrbücher, die im gymnasialen Unterricht im Fremdsprache Deutsch im Kurs 3 verwendet werden. Der DaF-Lehrbuchmarkt in Schweden ist begrenzt und Neuerscheinungen werden selten herausgegeben. Das Lehrbuch *Ausblicke 3* ist neulich veröffentlicht, aber die zwei anderen Lehrbücher sind lange auf dem Lehrbuchmarkt vorhanden. Alle drei Lehrwerke beziehen sich auf den schwedischen Lehrplan moderner Fremdsprachen und richten sich für Schüler und Schülerinnen, die an dem Gymnasium Deutsch als Fremdsprache lernen.

Die Verfasser von *Lieber Deutsch 3 2.0* (2014) präsentieren die Zielsetzungen im Vorwort des Lehrbuchs und meinen, dass das Lehrbuch den zentralen Inhalt des Kurses abdeckt und dass das Lehrbuch sowohl rezeptive als produktive Lernmaterialien anbietet. Die kommunikative Kompetenz wird im Vorwort hervorgehoben und gemäß den Verfassern stehen viele Übungen und Aufgaben zur Verfügung, die sowohl die schriftliche als die mündliche Kompetenz der Lernenden erweitern können. (Karnland, Odeldahl & Gottschalk, 2014, S. 3)

Das Lehrbuch *Ausblicke 3* (2021) fokussiert auf die kommunikative Kompetenz, landeskundliche Aspekte und auf die Entwicklung von sowohl produktive als rezeptive Fertigkeiten. Gemäß den Verfassern des Lehrbuchs stehen interessante und relevante Themen zur Verfügung, um die kommunikativen Fertigkeiten der Lernenden zu entwickeln. Ein Fokus auf landeskundliche Aspekte wird durch Texte, die einen Schwerpunkt auf Fakten über gesellschaftliche und aktuelle Themen haben, angeboten. (Nilsson, Raab & Braun, 2021, S. 3)

Laut Lundkvist & Schüßler Nilsson (2013) bietet das Lehrbuch *Deutsch Na Klar! 3* interessante und relevante Texte, die angemessen und sprachlich prägnant sind. Die Übungen und Aufgaben sind abwechslungsreich gestaltet, um eine kommunikative Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit zu bereiten. Die Texte im Lehrbuch thematisieren landeskundliche, gesellschaftliche und kulturelle Aspekte, damit die Neugier und das Interesse und für deutschsprachige Ländern erweckt werden. Die deutsche Grammatik wird auch im Lehrbuch ausgebildet und es werden Übungen und Aufgaben angeboten, die einen Fokus auf sprachlichen Strukturen haben. (Lundqvist & Schüßler Nilsson, 2013, S. 3)

Analysevorgang

In der vorliegenden Arbeit werden die Lehrbücher *Deutsch Na Klar 3*, *Lieber Deutsch 3 2.0* und *Ausblicke 3* nach einem modifizierten und selbstkonstruierten Kriterienraster mit Blick auf mündliche Fertigkeit und Sprechkompetenz analysiert und Daten der drei Materialien werden gegeneinander abgewogen, um Unterschiede und Übereinstimmungen der Lehrbücher festzustellen. Eine inhaltliche Auseinandersetzung, mit Fokus auf Sprechkompetenz und kommunikativer Kompetenz und eine Analyse der Übungs- und Aufgabenstellung aller drei Lehrbücher werden durchgeführt, um die Fragestellungen der Arbeit zu beantworten und die These der Arbeit: „*Die Lehrwerke des gymnasialen DaF-Unterrichts sind nicht ausreichend ausgestattet, um eine vielfältige kommunikative Kompetenz und Interaktionsfertigkeit zu bereiten*“ zu verfechten oder zu verwerfen. Die Analyse umfasst mehrere Analyseschritte, um die Daten in Richtung der Hauptfragestellung zu interpretieren und visualisieren.

Erstens werden die ausgewählten Lehrbücher strukturierend analysiert, um den bestimmten Aspekten und Lernteile der Sprechfertigkeit und Sprechkompetenz aus den Lehrbüchern herauszufiltern und das Material unter dem modifizierten Kriterienraster einzuschätzen. Zweitens werden die mündlichen Übungen und Aufgaben der Lehrbücher aufgelistet und interkodiert, um feststellen zu können, welche Übungstypologien und Aufgabenformate, die vorwiegend in dem untersuchten Material sind und welche didaktisch-methodischen Grundlagen und Prinzipien, die überwiegend sind. Die Übungen und Aufgaben werden nach dem Muster des Kodierleitfadens in drei Kategorien von Aufgabenformaten eingeordnet. Diese sind: offene, halboffene oder geschlossene Übungs- und Aufgabentypen. Drittens werden die offenen Übungstypen und die vorkommenden Aufgaben, die eine freie Bearbeitung ermöglichen, miteinander verglichen. Zusätzlich wird die komparative Studie der drei Lehrbücher mit grafischen Darstellungen und Diagrammen gezeigt, um das vergleichende Verfahren des Materials deutlich zu präsentieren und einen genauen Überblick der Daten zu verschaffen.

Die Arbeit erzielt auch einen Beitrag zu leisten, inwiefern die fachdidaktischen Zielvorstellungen der kommunikativen mündlichen Kompetenz gerecht werden, und wie ausgewogen die Lehrbücher sind, um die interaktionalen und kommunikativen Fertigkeiten der Lernenden zu fördern. *Welcher Typ von Aufgaben fehlt?* und *Welche Lehrbuchgestaltung*

wäre optimal, um eine mündliche kommunikative Kompetenz und Sprechkompetenz zu bereiten? sind abschließende Fragestellungen der Arbeit, die auch diskutiert werden.

Methode

Eine qualitative Inhaltsanalyse

Die Methode dieser Arbeit ist die qualitative Inhaltsanalyse, die nach Mayring (2000) als ein Bündel von systematischen, regelgeleiteten und qualitativen Verfahrensweisen einer Textanalyse zu verstehen ist. Die Grundgedanken dieser Methode sind Reliabilität, Validität, Nachvollziehbarkeit, die Einordnung von Kategorien, Interkodierung und Interkodierreliabilität, was eigentlich zu den klassischen Gütekriterien der wissenschaftlichen Forschung gehören, aber wichtig ist, dass das, was gemessen wird, entspricht, dass was gemessen werden sollte. Die Gültigkeit und der Zuverlässigkeit der erzielten Ergebnisse der Studie muss überprüft werden und auch nachvollziehbar sein. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt einen Ansatz empirischer und kontrollierter Auswertung von Textkorpora dar, wobei das Material nach inhaltsanalytischen Kriterienrastern ausgewertet wird. (Mayring, 2000, S. 1- 8)

Ramsenthaler (2013) stellt fest, dass die Erarbeitung eines Kategoriensystems im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht. Sie erklärt, dass die Kategorien sowohl induktive als deduktive Eigenschaften aufweisen können und dass eine Textinterpretation mit unterschiedlichen Verfahren durchgeführt werden kann. Das induktive Verfahren wird innerhalb des Bottom-Up-Prozesses entwickelt und das deduktive Verfahren beginnt mit der Definition eines Kategoriensystems. Auch Ankerbeispielen und Kodierregeln sind im Top-Down-Prozess wichtig. Die Textkorpora können in Analyseeinheiten und Kategorien zerlegt werden, die teilweise induktiv und teilweise deduktiv analysiert werden. (Ramsenthaler, 2013, S. 32 – 27)

Mayring (2019) beschreibt das induktive und deduktive Verfahren und behauptet, dass das induktive Verfahren von den reduktiven Operatoren Auslassung, Generalisation, Konstruktion, Selektion, Bündelung und Integration geprägt ist. Die Operatoren führen schrittweise zu einer Reduzierung des Materials oder eine Reduzierung der Empirie. Das deduktive Verfahren geht von Kategorien, die schon vorher definiert sind aus. Beide Verfahren unterliegen einer iterativen Überarbeitung des Kategoriensystems, nach der das

Material analysiert wird und später auch überarbeitet und rücküberprüft wird. (Mayring, 2019, S. 1 – 8)

Weiter diskutiert Mayring (2019) die Ähnlichkeiten der deduktiven und induktiven Verfahren und stellt fest, dass deduktive und induktive Kategorienbildungen gleichzeitig verwendet werden können. Die qualitative Forschung fordert das Auszählen von Kategorien und Textelemente als ein Zwischenschritt, um Materialien zu identifizieren, kategorisieren und analysieren. Das Vorgehen nennt er eine summative Inhaltsanalyse. Er meint, dass das Ziel der Methode ist, eine systematische, fragestellungs- und theoriegeleitete Auswertung von Textkorpora zu unterstellen, die eine Zwischenstellung zwischen deduktivem und induktivem Verfahren möglich macht. (Mayring, 2019, S. 1 – 13)

Mayring (2015) nennt die qualitative Inhaltsanalyse als eine Auswertungsmethode von Textkorpora. Das bedeutet sie hat mit bereits fertigem sprachlichem Material zu tun, das nach einer spezifischen Fragestellung analysiert wird. Die Frage, was man eigentlich aus dem Material herausinterpretieren möchte, ist eine Grundlage der Technik. Ewas über den Gegenstand oder über die Gegenstände soll ausgesagt werden. (Mayring, 2015, S. 54 – 58)

Der Begriff Mixed-Methods-Ansatz ist relevant und gemäß Mayring (2015) kann man die qualitative Inhaltsanalyse innerhalb der Mixed-Methods-Ansätze ordnen und sie als eine hybride Methode einordnen, da die Quantifizierungen auch in der qualitativen Analyse vorkommen können. „Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse.“ (Mayring, 2015, S. 17)

Analyse nach einem modifizierten Kriterienraster

Die Untersuchungsgegenstände dieser Arbeit, drei DaF-Lehrbücher, die auf den schwedischen Lehrbuchmarkt zur Verfügung stehen, werden nach einem modifizierten Kriterienraster, das sich auf frühere Lehrwerkforschung von Funk (2004), Neuner (1994), Nodari (1999), Krumm (1985) und Engel et al (1977) bezieht. Das Kriterienraster enthält auch Fragestellungen, die mit Inspiration von Schatz (2017) gestaltet sind. In der Fernstudieeinheit *Fertigkeit Sprechen* präsentiert sie die grundlegenden Charakteristika der

Fertigkeit Sprechen und stellt ein vielfältiges Angebot von Übungen vor, die motivierend und Gewinn bringend sind, um die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu unterstützen. Sie plädiert für unterschiedliche Aktivitäten, die alle zum Lernziel mündliche kommunikative Kompetenz führen und sie setzt sich mit der Frage auseinander wie man die Lernenden überhaupt zum Sprechen, das über einen Satz hinausgeht, bringen könnte.

Die Analyse der Lehrbücher umfasst nicht nur eine Analyse nach dem Kriterienraster, sondern mehrere Analyseschritte mittels des Kategoriensystems werden durchgeführt. Die vorkommenden Übungen und Aufgaben werden nach einem Kodierleitfaden interkodiert, um feststellen zu können, welche Übungstypologien in den untersuchten Lehrbüchern vorhanden sind. Das Kodierleitfaden enthält Kodierregeln und Ankerbeispiele werden dargelegt, um Interkodierreliabilität aufzuzeigen und um Transparenz der Studie zu erreichen.

Neuner (1994) stellt fest, dass eine systematische und objektive Lehrwerkanalyse nur zustande kommen kann, wenn den Verfasser*innen einer Analyse Faktoren wie Sachverstand, Unvoreingenommenheit und Unabhängigkeit zugebilligt werden. Die fachspezifischen und fachübergreifenden Kenntnisse spielen auch eine wichtige Rolle, um die Potenziale der Lehrbücher feststellen zu können. Viele Faktoren und Betrachtungsweise müssen wechselseitig zusammenwirken, und deshalb hebt Neuner (1994) die interdisziplinäre wissenschaftliche Lehrwerkanalyse vor. Sie bettet unterschiedliche wissenschaftliche Aspekte und unterschiedliche fachbezogene Faktoren in der Analyse ein. (Neuner, 1994, S. 8 – 16)

Theoretischer Rahmen der kommunikativen Kompetenz

GER-Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Laut des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2017) handelt der Fremdsprachenunterricht von kommunikativen Aktivitäten, die die Lernenden sprachlich handlungsfähig machen. Die Hinweise des Referenzrahmens unterstützen den Lernprozess, um Handlungsfähigkeit und kommunikativen Kompetenzen zu erreichen und stellt eine gemeinsame Basis dar. Der Rahmen beschreibt welche Fertigkeiten und Kenntnisse die Lernenden entwickeln müssen, um die kommunikativen Zwecke einer Sprache benutzen zu können. Die kommunikativen Zielsetzungen des Referenzrahmens sind handlungsorientiert, da die Lernenden einer Fremdsprache als soziale Handelnden betrachtet werden. Beim Lernen und bei Sprachverwendung werden eine Vielzahl von Kompetenzen

entwickeln, aber im Vordergrund stehen die kommunikativen Sprachkompetenzen, die aus mehreren Komponenten bestehen. Linguistische, pragmatische und sozio-linguistische Komponenten machen die kommunikative Sprachkompetenz aus, die durch unterschiedliche Sprachaktivitäten aktiviert wird. Rezeptive, produktive und interaktionale Aktivitäten sind primären Prozessen des Fremdsprachenlernens. (Europarat, 2017, S. 14-25)

Weiter beschreibt der GER die Rolle der kommunikativen Aufgaben beim Fremdsprachenlernen und stellt fest, dass das Ziel ist, die Lernenden aktiv an sinnvolle Kommunikation zu beteiligen. Das alltägliche Leben in einer neuen Zielkultur, im Bildungsbereich, im öffentlichen, im privaten und im beruflichen Bereich, wird durch kommunikative Aufgaben unterstützt, um zielgerichtete Handlungen, die realitätsbezogen sind, auszuführen. (Europarat, 2017, S. 153-154)

Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr (2013) meinen, dass das Hauptziel des GERs die sprachliche Handlungsfähigkeit ist. Die kommunikativen Sprachkompetenzen, um sprachliche Aktivitäten auszuführen werden in dem Referenzrahmen eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Weiter stellen sie fest, dass der Referenzrahmen eine Systematik der kommunikativen Aktivitäten vorstellt und dass der GER die fremdsprachlichen Kompetenzen beschreibt. Was unter dem Begriff Kompetenz zu verstehen ist, befassen sich die Autoren. Sie meinen, dass der Kompetenzbegriff für die Bewältigung von fremdsprachlichen Handlungssituationen wichtig ist. Die Kompetenzen sind die Summe des Wissens, der Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften des Lerners. Deklaratives Wissen ist als Faktenwissen zu verstehen, prozedurale Fertigkeiten stehen für das Können und die individuellen Eigenschaften in Zusammenhang mit Motivation, Einstellung und Sprachlernmotivation. (Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr, 2013, S. 13 – 19)

Laut Roche (2019) ist der GER die einflussreichste Sammlung von Lern- und Lehrziele, die die kommunikative Kompetenz und die Handlungsfähigkeit der Sprachlernenden operationalisiert. Die dynamischen Sprachkompetenzen stehen im Vordergrund und die Kompetenzbeschreibungen des Rahmens dienen zur Zertifizierung von Sprachkompetenzen und Sprachkenntnissen. (Roche, 2019, S. 58 – 59)

Weiter definieren Decke-Cornhill & Küster (2015) den Referenzrahmen als ein Beschreibungsmodell funktionaler fremdsprachlicher Kompetenzen und Zielsetzungen. Der beschreibt welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Lernenden entwickeln müssen, um

kommunikativ erfolgreich handeln zu können. Sie stellen fest, dass das Kernelement des Referenzrahmens Handlungsfähigkeit ist. Die Sprachkomponenten der Sprachkompetenzen und der Handlungsfähigkeit werden in dem Referenzrahmen zerlegt, um die Komplexität des Fremdsprachenerwerbs überschaubarer zu machen. (Decke-Cornhill & Küster, 2015, S. 87 – 89)

Lehrplan GY 22

Die kommunikativen Ansätze des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) haben einen großen Einfluss auf die schwedischen Lehrpläne. Die kommunikativen Aktivitäten stehen im Vordergrund und machen zusammen mit den Kernkompetenzen den Lehrplan aus. Laut Bardel (2019) spielt der GER eine wichtige Rolle für die schwedischen Curricula und sie stellt fest, dass die Kommunikationsfähigkeit zentral ist. Die Verfügung sprachlicher Mittel und die kommunikativen Fertigkeiten machen die Zielsetzungen des Faches *Moderne Fremdsprachen* aus. Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben sind die kommunikativen Fertigkeiten im Fachlehrplan, die handlungsorientiert, situationsorientiert und aus einer realitätsnahen Sicht realisiert werden sollten. Die handlungsbezogene Kommunikation und die fertigkeitsbezogenen funktional-kommunikativen Kompetenzen stehen im Vordergrund und das oberste Lernziel des Lehrplans ist laut Bardel (2019) die Fähigkeit zur Kommunikation. (Bardel, 2019, S. 1 – 13)

Skolverket (2022) definiert vier Zielsetzungen des Faches *Moderne Fremdsprachen*.

- Mündliche und schriftliche Verständigung in der Zielsprache
- Schriftliche und mündliche Kommunikative Fertigkeiten
- Situationsadäquate und adressatenbezogene Verwendung der Sprache
- Interkulturelles Lernen

Die Zielsetzungen gelten als Richtlinien, Leitziele und Rahmenvorgaben in allen Kursen des Faches und bilden die curricularen Grundlagen. Die Lernenden müssen kommunikative und interkulturelle Kompetenzen erwerben und im Kapitel *Zentraler Inhalt* werden die Inhalte der Kurse definiert und der Lehrstoff wird ausdifferenziert. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans werden im Kapitel *Bewertungskriterien* in Worten festgelegt und sie beschreiben die erwarteten Kenntnisse, sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden. Die Noten E, C, und A werden vorgestellt und sie sind kumulativ aufgebaut. Die

Kompetenzerwartungen und die *Bewertungskriterien* definieren in welchem Grad die Lernenden die ausgewiesenen Kompetenzen des Lehrplans erreicht haben und durch unterschiedliche Formulierungen werden die Deskriptoren für Aspekte der Sprachbeherrschung verdeutlicht. Die Performanzen und Kenntnisse Leseverstehen, Hörverstehen, mündliche Sprachproduktion, schriftliche Sprachproduktion und interkulturelles Wissen werden nach dem Lehrplan beurteilt. (Skolverket, 2022)

Theoretischer Grundlagen der kommunikativen Kompetenz

Legutke (2008) diskutiert den Begriff kommunikative Kompetenz und stellt fest, dass der Begriff ein Schlüsselbegriff der Fremdsprachendidaktik ist und dass der Begriff zwei Ebene umfasst. Er zitiert die Worte Piepos (1974) und konstatiert, dass die kommunikative Kompetenz kein theoretisches Konstrukt ist, sondern vielmehr eine Vorstellung über konkrete Unterrichtsprozesse. „Für Piepo äußert sich kommunikative Kompetenz auf zwei Ebenen, nämlich im kommunikativen Handeln und im Diskurs.“ (Legutke, 2008, S. 19)

Das kommunikative Handeln ist die Fähigkeit des Individuums sich verständlich zu machen und auf der Ebene des Diskurses geht es um metakommunikative Fähigkeiten. Weiter klärt Legutke (2008) die Rolle des Werkes *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* von Hans-Eberhard Piepo (1974) und meint, dass das Werk Piepos einen wesentlichen Beitrag der Diskussion der kommunikativen Kompetenz leistet. Er konstatiert, dass Sprachunterricht im Sinne Piepos mehr als Fertigkeitserwerb zu erfassen ist. Sprachunterricht ist ein emanzipativer Erziehungsprozess, indem die Lernenden mündiger Bürger werden und indem die Lernenden ein kritisches Denken beigebracht werden. Der Unterricht ist ein sozialer und pädagogischer Prozess, der zu gesellschaftlichen Veränderungen beitragen kann. Es handelt nicht nur von der Beschäftigung mit dem sprachlichen Nomen und Regularitäten, sondern vielmehr um Kommunikationssituationen zu schaffen, die die Performanzfähigkeit und das kommunikative Handeln der Lernenden aktivieren und stimulieren. (Legutke, 2008, S. 16 – 25)

Bredella (2008) debattiert auch die Rolle Piepos Konzept und stellt fest, dass die kommunikative Kompetenz das oberste Lernziel in der Fremdsprachendidaktik ist. Er meint, dass Piepo den Sprachlernprozess als einen Bildungsprozess konzipiert. Kommunikation und kommunikative Kompetenz bedeuten sprachliche Situationen angemessen zu bewältigen und Sinn jeder Kommunikation ist die Mitteilung von Informationen und Präzisierungen von

geistigen Operationen zu verstehen. Bredella (2008) stellt fest, dass das Konzept Piepos eine kommunikative Didaktik befürwortet, in der Handlungsbedingungen geschaffen werden, um das übergeordnete Lernziel kommunikative Kompetenz zu erreichen. (Bredella, 2008, S. 43 – 62)

Die Frage, was eigentlich unter dem Begriff kommunikative Kompetenz zu verstehen ist, diskutiert Schmenk (2007) und sie debattiert die Trivialisierung des Begriffs.

Kommunikativer Fremdsprachenunterricht scheint laut Schmenk (2007) als ein Label und unter dem Begriff ist eigentlich kein einheitliches methodisches Konzept zu erfassen. Sie meint, dass es keine klare Bedeutung des Begriffs gibt und ist der Meinung, dass es schwierig ist, den Begriff zu definieren. Sie diskutiert wie mindestens drei unmittelbare Quellen, die zum Begriff beigetragen haben und stellt fest, dass Hymes (1966/1972), Habermas (1971) und Wilkins (1972) einflussreiche und breit rezipierte Beiträge zur Entwicklung des Begriffs sind. Hymes Modell der kommunikativen Kompetenz ist durch vier Dimensionen manifestiert und geht davon aus, dass Kommunikation eine anthropologische Grundvoraussetzung für soziale Gruppenbildung ist. Habermas Konzeption von kommunikativer Kompetenz definiert Kommunikation als ein tragendes Element des sozialen Zusammenlebens. Sein Ziel war eine Universalpragmatik zu entwerfen, die ideale Sprechsituationen anbietet. Aus der Konzeption von Habermas entwickelt sich mehrere verbreiteten didaktischen Schriften, die eine wichtige Rollen der kommunikativen Wende spielten. Parallel wird das funktional-notionale Curriculum von Wilkins (1972) verbreitet, das als ein Regel- und Rahmenwerk in den modernen Fremdsprachen zu erfassen ist. Die Beschreibungen der fremdsprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten segmentiert die Sprache und die unterschiedlichen Notionen und Funktionen der Sprache können durch unterschiedliche didaktisch-methodischen Prinzipien realisiert werden.

Ergänzend weist Schmenk (2007) darauf hin, dass die unterschiedlichen Konzeptionen des Begriffs kommunikative Kompetenz Variationen und Unklarheiten aufweisen, die es deutlich machen, dass die drei Ansätze miteinander in einem gemeinsamen Modell nicht integriert werden können. Damit variiert das Bild vom kommunikativen Fremdsprachenunterricht sehr stark, aber Schmenk (2007) stellt fest, dass die Kommunikation eine hochkomplexe Angelegenheit ist, die auf vielfältige Weise realisiert werden kann. Ein homogenes Methodenrepertoire ist nicht nötig. Sie hält es für wichtig, dass die Lernenden zu kommunikativen Feldforschern werden können und dass möglichst viele Unterrichtsgespräche gestaltet werden müssen, um eine positive kommunikative

Unterrichtspraxis zu schaffen. Unterricht muss lebensnah, lebendig, interaktiv und motivierend sein, um die kommunikativen Zielsetzungen zu erreichen. (Schmenk, 2007, S. 131 – 139)

Der Terminus kommunikative Kompetenz betont den Prozesscharakter des Lernens und ist ein allgemeines, fachübergreifendes Erziehungsziel, das einen Paradigmenwechsel zur Interaktionsorientierung verspricht. Es handelt von Vielfalt, Flexibilität, Offenheit und Variabilität des methodischen Vorgehens. Gemäß Decke-Cornhill & Küster (2015) gilt der Text von Hans-Eberhard Piepho als Schlüsseltext, aber sie beschreiben und analysieren die unterschiedlichen Auffassungen von kommunikativer Kompetenz. Habermas (1971) unterscheidet zwischen kommunikativem Handeln und Diskurs, Hymes (1972) betont die Integration von linguistischer Theorie & einer Theorie der Kommunikation und Kultur, die Kommunikation als ein Ineinandergreifen von sprachlich-sozialem Wissen und Können erfasst. Sie stellen fest, dass der Begriff unterschiedlich interpretiert werden kann und dass es um unterschiedliche methodische Konzepte geht. Die kommunikative Wende hat die Richtung des Fremdsprachenlernens geändert. Ergänzend weisen sie darauf hin, dass die Zeit der monolithischen Methodenkonzeptionen heute vorbei ist. (Decke-Cornhill & Küster, 2015, S. 115 - 123)

Kommunikationsfähigkeit

Laut Storch (1999) ist die Fähigkeit zur Kommunikation das oberste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Er meint, dass die vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben nicht isoliert auftreten, sondern zusammenhängend. Die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten setzen einander voraus und bilden zusammen die kommunikativen Fertigkeiten, die vier Komponenten der komplexen Fertigkeit sprachlichen Handelns sind. Kommunikation ist eine Form sozialen Handelns und findet innerhalb eine Bedingungsgefüges (kommunikativen Rahmen) statt, dessen Elemente Kommunikationspartner, Kommunikationssituation, Kommunikationsgegenstand und kommunikative Intention sind. Gemäß Storch reicht es nicht aus, den sprachlichen Mitteln der Fremdsprache zu beherrschen, sondern die pragmatischen und soziokulturellen Aspekte des sprachlichen Handelns spielen wichtigen Rollen im Lernprozess. (Storch, 1999, S. 15 – 17)

Gemäß GER (2017) tragen alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit. Die allgemeinen Kompetenzen, prozedurales Wissen und die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen machen zusammen mit den kommunikativen Sprachkompetenzen die Kommunikationsfähigkeit eines Lernenden aus. Die kommunikativen Kompetenzen bestehen aus linguistischen Kompetenzen, soziolinguistischen Kompetenzen und pragmatischen Kompetenzen, die zur Bewältigung sprachlichen Situationen erforderlich sind. (Europarat, 2017, S. 103 – 118)

Schatz (2017) dagegen erklärt den Begriff Kommunikationsfähigkeit mit den Teilkompetenzen Sprachwissen und Sprachkönnen und meint, dass die Fähigkeit sich schriftlich und mündlich verständlich zu machen, macht den Begriff aus. Gelungene Kommunikation ist die Zielsetzung kommunikativen Unterrichts und laut Schatz (2017) haben die Grammatik und die Grammatikkenntnisse eine nachgeordnete Stellung in einem kommunikativ orientierten Unterricht. Die Toleranz von grammatischen Fehlern ist aufgelockert, da die Verständigung in der Zielsprache im Vordergrund steht. Ein kommunikativ orientierter Unterricht legt laut Schatz (2017) Wert auf die Aussprache, da eine schlechte Aussprache die Kommunikationsfähigkeit stören kann. Sie hebt die Flüssigkeit der Sprache auch vor und meint, dass der Aufbau der Fertigkeit Sprechen selten ausreichend geübt wird. Um Kommunikationsfähig zu werden, muss der Lernenden sprachliches Handeln üben und im Unterricht müssen Gelegenheiten bereitgestellt werden, die die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden entwickeln. (Schatz, 2017, S. 16 – 19)

Fiehler (2020) diskutiert die Kommunikationsfähigkeit und verschiedene kommunikative Praktiken. Er definiert die Kommunikationsfähigkeit als die Fähigkeit bestimmte, konkrete und kommunikative Praktiken auszuführen und meint, dass die Lernenden Möglichkeiten haben müssen, sprachliches Handeln zu üben. Laut Fiehler (2020) wird Kommunikationsfähigkeit nicht als abstrakte erworben, sondern konkrete unmittelbare Bezüge zur Wirklichkeit müssen vorhanden sein. Verschiedene Orte, verschiedene Gruppen, unterschiedliche Anlässe und verschiedene Umstände sind wünschenswert. Varianz, Vielfalt und Anpassungsfähigkeit sind Grundphänomene der Kommunikationsfähigkeit und die mannigfaltige Zwecke der Kommunikation fordert eine Ausweitung von Varianz. (Fiehler, 2020, S. 28 – 29)

Fertigkeit Sprechen

Sprechen ist laut Storch (1999) ein äußerst komplexes Ensemble verschiedener Teilkompetenzen der Sprache, das sehr hohe Anforderungen an der Fremdsprachenlerner stellt. Beim Sprechen werden mehrere sprachlichen Ebenen realisiert werden, um die kommunikativen Zielsetzungen zu erreichen und die Kommunikationssituationen zu bewältigen. Beim Sprechen sind Faktoren wie Angemessenheit, Verständlichkeit, Flüssigkeit und Geläufigkeit wichtig und pragmatische Aspekte spielen auch wichtige Rollen. (Storch, 1999, S. 213 – 219)

Laut Decke-Cornhill & Küster (2015) kann die Fertigkeit Sprechen in monologisches Sprechen und dialogisches/interaktives Sprechen gegliedert sein. Dialogisches und interaktives Sprechen bezeichnen die Teilnahme an funktionaler Alltagskommunikation, die ein funktionierendes Zusammenspiel des Sprechers verlangt. Beim interaktiven Sprechen werden die sozio- und pragmlinguistische Kompetenzen auch nachgefragt, um einen Dialog aufrechtzuhalten und mit anderen kommunizieren zu können. Gemäß Decke-Cornhill & Küster (2015) ist das Sprechen ein interaktiv strukturierter Prozess, indem unterschiedliche Prozesse gleichzeitig ablaufen müssen. Das Konzeptualisierungssystem, das Formulierungssystem und das Artikulationssystem müssen mit dem Hörverstehenssystem, mit dem Sprachspeicher und dem Weltwissenspeicher gleichzeitig interagieren, damit die Sprache flüssig und automatisiert wird. (Decke-Cornhill & Küster, 2015, S. 187 – 189)

Komplexität des Sprechens

Gemäß Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise und Wicke (2014) ist das Sprechen ein sehr komplexer Prozess, bei dem Teilprozessen parallel und automatisch laufen müssen. Verbale und nonverbale Elemente bilden zusammen die Fertigkeit Sprechen und um Sprechen zu lernen, müssen die Lernenden semantische, artikulatorische, phonologische, grammatische, textuelle, kontextuelle, kognitive und sprachliche Fertigkeiten gleichzeitig beherrschen. Die Fertigkeit Sprechen und die mündliche Kommunikation sind für viele Lernenden eine besondere Herausforderung, da die gesprochene Sprache andere Merkmale als die geschriebene Sprache aufweist. Beim Sprechen findet eine Konzeptualisierungsphase zuerst statt, dann kommt die Formulierungsphase und schließlich die Artikulationsphase. Alle Phasen passieren sehr schnell, denn anders beim Schreiben. Beim Schreiben können die

Lernenden Wörter und Vokabeln überprüfen und die richtigen Satzstrukturen länger suchen. Beim Sprechen müssen die Fremdsprachenlerner gleichzeitig auf Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Intonation, Strukturen und Flüssigkeit der Sprache beachten. (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise und Wicke, 2014, S. 84 – 88)

Schatz (2017) dagegen definiert die komplexen Phasen des Sprechens oder die Stufen einer Äußerung als Konstruktion, Transformation und Realisation. In der Stufe Konstruktion wird überlegt was und wie etwas gesagt werden muss, in der Stufe Transformation geschieht die Übertragung und in der letzten Stufe Realisierung werden die Laute und die Gestik der Mitteilung realisiert. Sie diskutiert welche Stufe des Sprechens, die am meisten Schwierigkeiten den Lernenden bereitet und stellt fest, dass die Transformation die Hauptschwierigkeit beim Sprechen ist. Das, was die Lernenden sagen möchten, finden sie schwierig sprachlich umzusetzen und die Satzstrukturen fallen ihnen schwer. (Schatz, 2017, S. 28 – 30)

Beim Sprechen stehen die Lernenden unter einem höheren Zeitdruck als beim Schreiben, da die Phasen Konstruktion, Transformation und Realisation zeitgleich bewältigt werden müssen. Die sprachlichen Herausforderungen führen häufig zu Satzbrüchen (Anakoluth), Ellipsen oder zur Redundanz. Die Ellipse sind Auslassungssätze, die für das Verständnis entbehrlich sind und die Redundanz ist mehrfache Erwähnungen derselben Information durch ähnliche Formulierungen oder durch Wiederholungen. Ein weiteres Merkmal des Sprechens ist auch die Länge der Sätze und laut Schatz (2017) konstruieren die Lernenden wenig komplizierte Sätze oder werden einfache Satzgefüge formuliert. Anders als beim Schreiben unterscheidet sich die grammatische, lexikalische und die formbezogenen Aspekte der Sprache. Beim Schreiben wird mehr Korrektheit der Sprache erwartet als beim Sprechen, da die kommunikativen Zielsetzungen der Sprachhandlungen im Vordergrund stehen. (Schatz, 2017, S. 33)

Merkmale des Sprechens

Die gesprochene Sprache bezieht sich laut Storch (1999) auf den außersprachlichen Kontext. Faktoren wie Angemessenheit, Geläufigkeit und Erreichen der kommunikativen Ziele spielen beim Sprechen entscheidende Rollen. Die Komplexität des Sprechens fordert Aufmerksamkeit des Lerners, da alle sprachlichen Ebenen realisiert werden müssen. Von den

vorsprachlichen Planungsebenen bis zur Ausführungsebene, in der die motorische und graphomotorische Ausführung des Sprechens stattfindet. Gemäß Storch (1999) richtet der Fremdsprachenlerner vor allem seine Aufmerksamkeit auf die sprachliche Planung im Vergleich zu dem Muttersprachler, der seine Aufmerksamkeit auf die pragmatischen und inhaltlichen Aspekte der Kommunikation richtet. Beim Muttersprachler verläuft die sprachliche Planung mehr oder weniger automatisiert. Um die Komplexität des Sprechens einer Fremdsprache zu bewältigen, müssen die Lernenden neue Gelegenheiten haben, sich spontan mit der Sprache zu beschäftigen. Authentische Sprechansätze tragen dazu bei, dass die Sprache geläufig wird. Optimale Lernbedingungen herrschen überall dort, wo Kommunikation stattfindet, künstliche oder natürliche Kommunikation, das spielt keine Rolle. Kommunikationsansätze bilden Sprechansätze, die das sprachliche Handeln konstruieren können. Pragmatische Faktoren der mündlichen Kommunikation können ein potenzielles Steuerungselement der Sprechfertigkeit sein und mit Variation dieser Faktoren entstehen Sprechansätze. Faktoren wie Kommunikationspartner, Kommunikationssituation, thematischer Rahmen, Kommunikationsform, Redeintention und sprachliche Mittel konstruieren das sprachliche Handeln. (Storch, 1999, S. 213 – 219)

Gehring (2018) unterscheidet zwischen unterschiedliche Arten des Sprechens und definiert das imitative Sprechen, das reproduktive Sprechen, das produktive Sprechen, das kooperative Sprechen, die dialogische Kommunikation und die monologische Kommunikation. Unterschiedliche Aktivierungsformen der oben erwähnten pragmatischen Faktoren führen zu unterschiedlichen Arten des Sprechens und simulieren die Lernenden zu produktiven und kommunikativen Aktivitäten. (Gehring, 2018, S. 125 – 128)

Der europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) unterteilt das Sprechen in *produktiven mündlichen Aktivitäten* und *interaktiven Aktivitäten*, die in Unterkategorien gegliedert sind.

Folgende Kategorien des Sprechens werden im GER erwähnt:

- Mündliche Produktion allgemein
- Zusammenhängendes monologisches Sprechen, Erfahrungen beschreiben
- Zusammenhängendes monologisches Sprechen, Argumentation
- Öffentliche Ankündigungen, Durchsagen machen
- Vor Publikum sprechen
- Mündliche Interaktion allgemein

- Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen
- Konversation
- Informelle Diskussion
- Formelle Diskussion und Besprechung
- Zielorientierte Kooperation
- Dienstleistungsgespräche
- Informationsaustausch
- Interviewgespräche

(Europarat, 2017, S. 63 – 85)

Das Spezifikum des Sprechens und was das Spezifikum von Mündlichkeit ausmacht, diskutiert Schmale (2014) und er meint, dass GER ein eklektisches Modell des Sprechens ist. Der handlungsorientierte Ansatz des Referenzrahmens lässt sich nicht verbergen und gemäß Schmale (2014) gibt es ein Gespenst der Mündlichkeit im GER. „Im GER trifft man auf unterschiedliche, relativ eklektische Aussagen zur Mündlichkeit bzw. zur mündlichen Interaktion.“ (Schmale, 2014, S. 87)

Weiter diskutiert er die Charakteristika, die Merkmale des Sprechens und definiert vier grundlegende Charakteristika der mündlichen Interaktion. Multimodalität, Prozessorientierung, Kontextgebundenheit und Interaktivität. Die mündliche Produktion ist nicht auf die verbal-segmentale Sprachkomponente beschränkt, sondern körperliche Aktivitäten und Signale, die die sprachlichen Intentionen unterstützen, sind wichtige Aspekte des interaktiven Zusammenspiels. Prozessorientierung bedeutet, dass die verbal-körperliche Sprachproduktion unter Mitwirkung verschiedener Faktoren veränderlich und unbeständig ist. Konstruktionseinheiten des Sprechens bilden den Prozess, der nicht vorherzusehen ist. Schmale (2014) meint auch, dass Interaktionen kontextgebunden sind und hebt die Aspekte Zeit und Raum vor. Soziale, situative und sequenzielle Aspekte müssen berücksichtigt werden, um die Kommunikation zu verstehen. Abschließend definiert er die Interaktivität, die auf Wechselseitigkeit und Gegenseitigkeit berührt. Die kommunikativen Aktivitäten sind keine isolierten Sprechakte, sondern ist vielmehr als ein interaktiv konstruiertes Element zu erfassen. (Schmale, 2014, S. 89 – 90)

Schatz (2017) diskutiert die Kontextgebundenheit der Interaktion und meint, dass die Faktoren Ort, Zeit, Personen, Beziehung, Ziel und Grund ein Gesamtzusammenhang der Kommunikation bilden. Sie hebt das Merkmal Sprachhandlung vor und definiert die sprachliche Interaktion als ein sprachliches Handeln, die in einen situativen Rahmen stattfindet. Das Sprechen führt zu unterschiedlichen Absichten, Zielen und Reaktionen. (Schatz, 2017, S. 23 – 28)

Sprechkompetenz und sprachliches Handeln

Wenn der Sprachlerner kommunikative Situationen meistern kann und die Fähigkeit hat, sich in der Lebenswelt zu orientieren, besitzt er sprachliche Handlungsfähigkeit. Laut Roche & Uth (2019) ist die sprachliche Handlungsfähigkeit eines Fremdsprachenlerner eine breite Palette von Wissen. Welt- und Situationswissen, prozedurales Wissen, kulturspezifisches Wissen, deklaratives Wissen, strategische Anpassung, und letztlich sprachliche- und soziale Kompetenzen. Die sprachliche Handlungsfähigkeit wird als eine outputorientierte Kompetenzorientierung erfasst und gemäß Roche & Uth (2019) setzt sich der gemeinsame Referenzrahmen für Sprache (GER) in Folge des Prinzips der Outputorientierung, in der das Lernziel sprachliche Handlungsfähigkeit operationalisiert wird. Dynamische Sprachkompetenzen werden hervorgehoben. (Roche & Uth, 2019, S. 56 – 59)

In dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wird einen handlungsorientierten Ansatz gewählt, der im Großen und Ganzen die Sprachlernenden als sozial Handelnde betrachtet. Die spezifischen Kompetenzen eines Fremdsprachenlerner müssen strategisch und planvoll eingesetzt werden, um sprachliche Situationen bewältigen zu können. Das ganze Spektrum von Fertigkeiten spielt eine wichtige Rolle bei dem handlungsorientierten Ansatz und eine Vielzahl von Kompetenzen werden eingeschlossen. Besonders die kommunikativen Sprachkompetenzen spielen bei der Sprachverwendung eine hervorragende Rolle, da sie die Menschen zum Handeln befähigen. (Europarat, 2017, S. 21)

Schatz (2017) definiert das Sprachhandeln als die Fähigkeit mit der Sprache etwas bewirken, eigene Intentionen ausdrücken zu können oder mit der Sprache Wirkungen erzielen. Bestimmte Ziele und Absichten werden durch das sprachliche Handeln realisiert. (Schatz, 2017, S. 15)

Der Begriff Sprechkompetenz wird nach Fellmann (2016) als ein Hauptanliegen der Fremdsprachenunterricht betrachtet. Sie meint, dass die Schulung von Sprechkompetenz am besten durch authentische Kommunikationskontexte geschult wird. Aufgrund der Einbettung der Realität steigt die Motivation der Schüler und führt zu einer neugierigen Haltung des Lerners. Laut Fellmann (2016) ist die Sprechkompetenz eine besonders komplexe Kompetenz und sie stellt fest, dass es um zusammenhängendes Sprechen (monologisches Sprechen) und interaktives Sprechen geht. Die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen oder die Entwicklung von Sprechkompetenz müssen als ganzheitliche Entwicklung mündlicher Handlungsfähigkeit angesehen werden, da es um einen interaktiv strukturierten Prozess geht. Mehrere Teilkompetenzen wie z. B. artikulatorische, semantische, pragmatische und soziokulturelle Kompetenzen wirken verzahnt miteinander in kommunikativen Situationen und die sprachlichen, inhaltlichen und zwischenmenschlichen Dimensionen werden in Einklang miteinander gebracht, wenn die Lernende erfolgreich sind. Um Lernerfolg zu bereiten, muss eine systematische Vorbereitung der Sprechaufgaben vorhanden sein, und echte Kommunikationsanlässe im Unterricht müssen identifiziert werden, um effektive Lernarrangement zur Förderung von Sprechkompetenz zu schaffen. Die Schulung von Sprechkompetenz darf nicht als ein inhaltsleeres Einschleifen erfolgen, sondern positive Kommunikationssituationen müssen im Unterricht identifiziert werden, um Lernerfolg der Sprechkompetenz zu bereiten. (Fellmann, 2016, S. 41 – 53)

Gemäß Wiemeyer & Großkurth (2016) wird die Sprechkompetenz durch komplexe Kompetenzaufgaben gefördert und mit komplexen Kompetenzaufgaben wird das Defizit, dass die Sprechzeit der Schüler zu gering ist, entgegengesteuert. Die Aufgaben sollen Möglichkeiten eröffnen, die Fremdsprache in authentischen Situationen zu verwenden und eine sinnvolle Kommunikation zu ermöglichen. Funktional-kommunikative, diskursive und soziale Kompetenzen müssen im Unterricht gefördert werden, bei denen echte, sinnhafte und motivierende Kommunikationsanlässe gestattet werden, um die angestrebte Sprechkompetenz der Lernenden zu fördern und um Möglichkeiten zur Schulung der mündlichen Fertigkeiten zu bereiten. (Wiemeyer & Großkurth, 2016, S. 59 – 73)

Liedke (2001) meint, dass die Vermittlung von Sprechfertigkeit und Sprechkompetenz das übergeordnete Lernziel des Fremdsprachenunterrichts ist. Sie definiert die kommunikative Kompetenz und die Sprechkompetenz als die Fähigkeit verschiedener kommunikativen Situationen angemessen zu bewältigen, die am besten integrativ im Unterricht konzipiert

wird. Die Sprechfertigkeit wird zusammen mit den anderen Fertigkeiten gegenübergestellt und bezieht sich auf die rezeptiven Fertigkeiten, die aus mehreren Komponenten und Handlungen bestehen. (Liedke, 2001, S. 982 – 986)

Mündliche Interaktion und dialogisches Sprechen

Mündliche Interaktion wird als dialogisches Sprechen definiert und laut Schreiter (2001) setzt das dialogische Sprechen mindestens zwei Kommunikationspartner voraus. Beim dialogischen Sprechen wird eine kommunikative Absicht vermittelt und einen gemeinsamen Gesprächsgegenstand wirkt als gesprächsauslösender Faktor, der mündlich übermittelt wird. Eine Gesprächssituation findet statt, in der unterschiedliche Aspekte eingebettet werden und sich durch verschiedenen Tätigkeitssituationen unterscheiden. Eine Tätigkeitssituation bezieht sich auf die Umgebung, äußere Bedingungen, die soziale Situation, das Partnerverhältnis und den Kommunikationsanlass. Das dialogische Sprechen ist eine Rede, die durch Spontanität gekennzeichnet ist und laut Schreiter (2001) wird beim dialogischen Sprechen eine größere Flexibilität als beim monologischen Sprechen gefordert. Beim dialogischen Sprechen findet ein Rollenwechsel statt und der Hörer wird zum Sprecher, was eine Flexibilität des Sprechers verlangt. Eine Konversation zwischen mindestens zwei Personen enthält die Elemente Gegenseitigkeit, Flexibilität, Diskursstrategien, Füllwörter und Verstärkungspartikeln und eine Abwechslung der Sprecher. Der Partnerbezug spielt beim dialogischen Sprechen eine wichtige Rolle und um die Kommunikation zu unterstützen werden Verstehenshilfen wie Mimik, Gestik und Körpersprache gebraucht. (Schreiter, 2001, S. 912 – 913)

Schmale (2014) nennt die Verstehenshilfen beim Sprechen als die verbal-körperliche Sprachproduktion und stellt fest, dass die mündliche Produktion nicht nur aus verbal-segmentalen Sprachkomponenten besteht, sondern dass, die körperlichen Aktivitäten eine wichtige Rolle bei der mündlichen Interaktion spielen. Ein Zusammenspiel aller Modalitäten läuft in dem sprachlichen Interaktionsprozess ab und der Sprecherwechsel und die *Turns* eines Gesprächs finden in einem Kontext, das von einer Vielzahl von Aspekten geprägt ist, statt. Raum, Zeit, situative Phänomene, kommunikative Anlässe und kommunikative Intentionen, Erwartungen und Präferenzen prägen und beeinflussen die Kommunikation. (Schmale, 2014, S. 89 – 90)

Storch (1999) behauptet, dass die Kommunikationspartner beim dialogischen Sprechen einen gemeinsamen Kommunikationsrahmen teilen. Eine direkte Rückkoppelung findet durch den Partnerbezug statt und gemäß Storch (1999) bezieht sich die gesprochene und dialogische Sprache stark auf den außersprachlichen Kontext und damit spielen die nonverbalen Elemente auch eine wichtige Rolle. Die pragmatischen Faktoren, die das dialogische Sprechen konstituieren, stellt ein potenzielles Steuerungselement der Kommunikation dar. Die pragmatische Situierung ist ein Merkmal des dialogischen Sprechens. Storch (1999) meint, dass das dialogische-interaktive Sprechen im Fremdsprachenunterricht sehr oft geübt werden muss, um die Spontanität und die Flexibilität der Sprachproduktion zu erreichen. Durch Variation der kommunikativen Faktoren und durch Variation des Diskursverlaufs der Gespräche wird das dialogisch-interaktive Sprechen geübt, aber er stellt fest, dass das situationsbezogene dialogische Sprechen vor allem im Unterricht befestigt wird. Öfters werden verschiedenen Sprechintentionen vorgegeben und ein Redemittel, das die Redeintentionen versprachlicht ist, vorhanden. (Storch, 1999, S. 214 – 223)

Ebenso Schreiter (2001) diskutiert die Schulung des Sprechens und stellt fest, dass das praktische Sprechen ausgebildet werden muss. Das praktische Sprechen entspricht weitgehend das dialogische Sprechen und umfasst Alltagssituationen, Informationsaustausch und soziale Kontakte und Kommunikation. Schreiter (2001) definiert drei Stufen des Spracherwerbs und meint, dass die Lernenden viele Möglichkeiten haben müssen, um die sprachliche Realisierung und die Selbständigkeit in Bezug auf Redekonzept beherrschen zu können. Mit zahlreichen Übungsformen können unterschiedliche kommunikativen Situationen entstehen und die Sprachbeherrschung der Lernenden gezielt geübt werden. Die erste Stufe bietet variationsloses und imitierendes Sprechen an. Auf dieser Stufe geht es nur um Reproduktion von gehörten oder gelesenen Formulierungen. Auf der zweiten Stufe kommt ein gelenkt-variiertes Sprechen vor. Einige Formulierungen werden nicht geändert, andere bieten Wahlmöglichkeiten an. Auf der zweiten Stufe geht es um eine Rekonstruktion, aber auf der letzten Stufe wird die wirkliche Ausdrucksfähigkeit geübt. Die vorhandenen Kompetenzen der Lernenden bestimmen die Qualität der Konstruktionen und durch freies Sprechen werden die Sprechintentionen erledigt. Freies Sprechen bedeutet sowohl selbständige Strukturierung der Formulierungen als auch die Gedanken in sprachliche Form zu übertragen. (Schreiter, 2001, S. 913 – 915)

Mündliche Produktion und monologisches Sprechen

Das monologische Sprechen dient laut Storch (1999) zur Weitergabe von unterschiedlichen Informationen und fordert eine gut strukturierte sprachliche Darstellung. Beim dialogischen Sprechen kommt hingegen eine gewisse Spontaneität vor. Beim monologischen Sprechen wird ein guter vorstrukturierter Plan gefordert und die Strukturierung des Inhalts spielt eine wichtige Rolle für die Logik und für den Aufbau des Vortrags. Beide Formen des Sprechens haben viele Gemeinsamkeiten, aber beim monologischen Sprechen ist oft eine stärkere Planung der Aussagen möglich als beim dialogischen Sprechen, das interaktiv ist. (Storch, 1999, S. 234 – 235)

Schreiter (2001) definiert das monologische Sprechen als eine Präsentation zusammenhängender Mitteilungen, die zur Weitergabe von Informationen dient. Sie konkretisiert verschiedene Sprachhandlungstypen des monologischen Sprechens und listet beschreiben, erzählen, referieren, kommentieren und informieren auf. Das monologische Sprechen kann als spontanes Sprechen oder als vorbereitetes Sprechen vorkommen, aber sie hebt die Vorplanung des Sprechaktes vor. (Schreiter, 2001, S. 912)

In dem gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen (GER) unterscheidet man zwischen mündlicher Produktion allgemein, zusammenhängendes monologisches Sprechen; Erfahrungen beschreiben, zusammenhängendes monologisches Sprechen; argumentieren, öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen und vor Publikum sprechen. (Europarat, 2017, S. 63)

Decke-Cornhill & Küster (2015) kommentieren den unterschiedlichen Anwendungsbereichen des monologischen Sprechens und stellen fest, dass das monologische Sprechen ein gesamtes Spektrum von Fertigkeiten ist. Artikulatorische, phonologische, grammatische, textuelle, pragmatische, semantische, linguistische und soziokulturelle Kompetenzen müssen beim Sprechen miteinander interagieren. Sie definieren das Sprechen als einen interaktiven strukturierten Prozess und gehen davon aus, dass unterschiedliche Prozesse gleichzeitig ablaufen. Die Ausspracheschulung und die Schulung von Sprechfertigkeit sollen im Unterricht zur Geltung kommen und das monologische Sprechen muss berücksichtigt werden und zielgerecht geübt werden. (Decke-Cornhill & Küster, 2015, S. 187 – 190)

Kommunikative Praktiken und Förderung der Kommunikationsfähigkeit

Laut Roche (2019) gibt es unterschiedliche methodische Ansätze, die den Lehrkräften zur Verfügung stehen, um die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu erhöhen, aber er identifiziert den eklektischen Methodenmix als die erfolgreichste Methode. Ein Methodenmix ist eine Methodenvielfalt, die eine abwechslungsreiche Palette von Unterrichtsmethoden umfasst. Er stellt sich gleichzeitig kritisch gegen den Methodenaktionismus, da er behauptet, dass die Methode eher zu einer Verwirrung führen kann. Wichtig beim Einsetzen einer Methode, ist die didaktische Überlegung des Lern- und Lehrziel im Unterricht, da die Methoden nicht zur oberflächlichen Abwechslung dienen sollen, sondern gezielt im Unterricht eingesetzt werden sollen, um eine kommunikative Praktik im Klassenzimmer zu gestalten. (Roche, 2019, S. 169 – 170)

Auch Decke-Cornhill & Küster (2015) stellen fest, dass der Fremdsprachenunterricht durch die kommunikative Wende sich geändert hat und ist deshalb als eine prinzipiengeleitete Methodenvielfalt zu erfassen. Es gibt nicht eine einzige kommunikative Methode, die zu bevorzugen ist, sondern ist im undogmatischer Weise in einem kommunikativen Ansatz gezielt. Die Ära einer monolithischen Methodenkonzeption ist vorbei und die Vision eines kommunikativen Klassenzimmers ist heute zum Standard geworden, in der die Befähigung zum Sprachhandeln im Unterricht deutlich angestrebt wird. Die kommunikative Unterrichtsmethodik und die kommunikativen Praktiken werden durch Variabilität, Kreativität und Improvisation gekennzeichnet, in der die authentischen und funktionalbezogenen Sprechsituationen nachgefragt werden. (Decke-Cornhill & Küster, 2015, S. 116 – 123)

Um ein kommunikativer Unterricht zu gestalten und die Prinzipien eines kommunikativen Unterrichts umzusetzen, müssen die Lehrpersonen in die Lage versetzt werden, dass sie interaktive Übungsformen im Unterricht anwenden können. Die Lehrkräfte müssen einen Blick für kommunikativ relevante Phänomene entwickeln und eine kommunikative Praktik aufbereiten, in der die Lernenden gut vorbereitet werden, wirkliche Situationen erledigen zu können. In einer kommunikativen Praktik ist die Zielsprache nicht nur ein Lernobjekt, sondern als ein endloses Kontinuum zu erfassen. Laut Schmale (2014) müssen den Lernenden ständig neue Möglichkeiten angeboten werden, die die Sprach- und

Kommunikationskompetenzen erweitern. Der kommunikative und interaktive Ansatz muss den Unterricht prägen. (Schmale, 2014, S. 97 – 99)

In dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) wird die kommunikative Aufgabe einer kommunikativen Praktik als eine zielgerichtete Handlung, die auf ein bestimmtes Ergebnis erzielt, definiert. (Europarat, 2017, S. 22)

Die Aufgaben einer kommunikativen Praktik fördern die kommunikativen Sprachkompetenzen, die die Menschen zum Handeln befähigen. Die sprachlichen Aktivitäten werden in unterschiedlichen Umgebungen und in unterschiedlichen Handlungsfelder durchgeführt. Der Ansatz des Referenzrahmens wird im Großen und Ganzen als handlungsorientiert betrachtet, der die kommunikativen Fertigkeiten und Sprachkompetenzen besonders hervorhebt. Die kommunikativen Aufgaben umfassen unterschiedliche Themen, die aus unterschiedlichen Lebensbereichen, Domäne abgeleitet werden und sie beziehen sich auf den öffentlichen und privaten Bereichen. (Europarat, 2017, S. 21 – 58)

Laut Fiehler (2020, S. 25) geschieht jedes Sprechen und Schreiben in und ist Bestandteil von kommunikativen Praktiken, die eine Form sozialer Praxis sind. Eine kommunikative Praxis ist eine abgrenzbare und eigenständige Form einer Situation, in der ein Komplex von kommunikativen Aufgaben erledigt wird. (Fiehler, 2020, S. 25)

Aber Schatz (2017) setzt sich nicht mit dem Begriff kommunikative Praxis auseinander, sondern diskutiert den Begriff kommunikativer Rahmen oder den Kontext, in dem die Kommunikation stattfindet. Die situativen Gegebenheiten und die bestimmten Bedingungen machen den kommunikativen Rahmen aus. „Jedes Sprechen ist eingebettet in einen situativen Rahmen. Aus diesem resultieren Absichten, Ziele und Reaktionen des Sprechens. Alles zusammen ist der Kontext, d. h. der Gesamtzusammenhang, der die Komponenten des Gesprächsverlaufs bestimmt.“ (Schatz, 2017, S. 28)

Förderung der Flüssigkeit und Automatisierung der Sprache

Funk et al., (2014) sind der Meinung, dass Flüssigkeitstraining beim Fremdsprachenlernen ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts ist. Flüssigkeit der Sprache entsteht, wenn der Produktionsprozess automatisiert wird und wenn den notwendigen und richtigen Wörtern grammatisch korrekt sind. Die Sprache entsteht auch spontan und wird mühelos, ohne Pausen produziert. (Funk et al., 2014, S. 103 – 104)

GER (2017) definiert die Flüssigkeit als die Fähigkeit zu artikulieren und weiterzusprechen. Mit Flüssigkeit der Sprache kann man sich natürlich, ohne Zögern, fließend und mühelos äußern und komplexe Redebeiträge erledigen. Die Pausen, die in der Sprache entstehen sind natürlich, wenn man einen Ton Punkt gelangt. Lernenden, die die Flüssigkeit der Sprache erreichen, können sich spontan und fließend verständigen und ein Gespräch mit einem Muttersprachler kann ohne Belastung beider Gesprächspartner stattfinden. (Europarat, 2017, S. 128 – 129)

„Flüssigkeit entsteht demnach durch Verwendung von in zusammenhängenden Einheiten gespeicherten Wörtern mitsamt ihren grammatischen Endungen und Ableitungen.“ (Funk, 2010, S. 948)

Funk (2010) erklärt, dass man fertige Redeteile reproduziert, wenn man in einer Fremdsprache flüssig spricht. Die Redeteile sind phonologisch und grammatisch richtig gespeichert und wird automatisiert reproduziert oder produziert. Außerdem stellt er fest, dass das automatische und schnelle Sprechen geübt werden muss, um einen unbewussten-automatisierten Fremdsprachengebrauch zu erreichen. Routineformeln, Variablen mit hoher Wiederholungsrate, Sprachspiele und Minidialoge sind Übungen, die den mündlichen Gebrauch trainieren und die sich für Flüssigkeitstraining eignet. Die Übungsgestaltung spielt beim Fremdsprachenerwerb und bei der Automatisierung der Sprache eine hervortretende Rolle. (Funk, 2010, S. 948)

Stenever (2017) teilt der Meinung Funks, dass die Flüssigkeit der Sprache wichtig ist und dass das Flüssigkeitstraining einen festen Platz im Unterricht haben muss. Er meint, dass die Automatisierung der Sprache geübt werden soll, um schnell und korrekt reagieren zu können. Weiter behauptet Stenever (2017), dass die Automatisierung der Sprache ein Prozess ist, in dem das deklaratives Wissen in prozedurales Wissen umgewandelt wird. Er stellt fest, dass der Prozess der Automatisierung graduell verläuft und meint, dass es um eine sprachliche Progression geht. Um eine Automatisierte Sprache zu befestigen, müssen die Lernenden Lernaktivitäten angeboten werden, die die Flüssigkeit der Sprache fördern. Stenever, 2017, S. 115 – 119)

Um die Unterrichtsaktivitäten im Fremdsprachenunterricht angemessen einführen zu können und die Verteilung der Lernaktivitäten didaktisch und ausgewogen begründen zu können, präsentiert Nation (2007) ein Lernfeldermodell, in dem vier Lernfelder dargestellt wird.

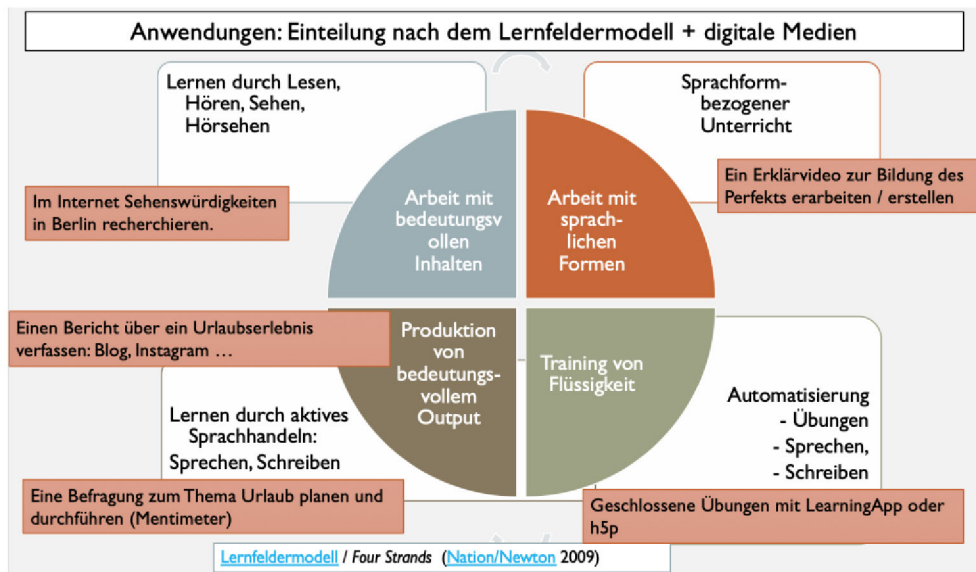


Abbildung 1 Das Lernfeldermodell

Quelle: <https://landeskunde.wordpress.com/2019/03/20/im-fokus-h5p-ubungstypen-im-daf-daz-kontext/>

Die vier Lernfelder (siehe Abb. 1.) sind:

- Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten (Input)
- Arbeit mit sprachlichen Formen (Sprachformbezogenes Lernen)
- Produktion von bedeutungsvollem Output
- Training von Flüssigkeit der Sprache

Er weist darauf hin, dass die Lernenden die Möglichkeiten haben müssen, Flüssigkeit der Sprache zu üben, um ihre Sprachverarbeitung automatisieren zu können. Durch sprachliche Aktivitäten mit Chunks oder formelhaften Redewendungen, die die Fremdsprachenlernenden schon befestigt haben, können die Lernenden die Zielsetzung Flüssigwerden erreichen.

(Nation, 2007, S. 1 – 8)

Das Lehrwerk und das Lehrbuch als Medien

Definition der Begriffe Lehrwerk und Lehrbuch

Neuner (2003) stellt einige Unterschiede zwischen dem Lehrwerk und dem Lehrbuch vor und meint, dass ein Lehrwerk aus mehreren Teilen besteht. Lehrerhandreichungen, Vorgaben zu den Inhalten, zur Progression und zum Lernprozess, sind in dem Lehrwerk vorhanden, im

Unterschied zum Lehrbuch, das nur aus Lernmaterialien in einem Druckerzeugnis ist.
(Neuner, 2003, S. 399)

Wie Neuner (1994, S. 8) formuliert: „Das Lehrwerk bestimmt, wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht.“ Damit unterstreicht Neuner den wichtigen Punkt, dass das Lehrwerk die Auswahl regelt und dass es über das Unterrichtsverfahren entscheidet. Die Auswahl, die Gewichtung und die Abstufung des Lernstoffs werden durch das Lehrwerk geregelt und gemäß Neuner (1994) spielen die Funktionen eines Lehrwerks eine entscheidende Rolle über das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht. (Siehe Abb. 2.)

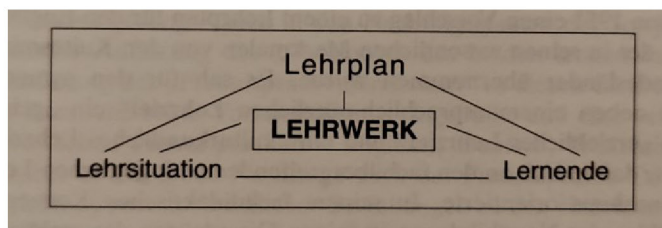


Abbildung 2 Die Rolle eines Lehrwerks Neuner (1994)

Quelle: Neuner, 1994, S. 9

Ein Lehrwerk veranschaulicht die wichtigsten Elemente einer methodischen- und fachdidaktischen Konzeption und nimmt deshalb eine zentrale Stellung im Unterricht ein.
(Neuner, 1994, S. 8 – 9)

Krumm & Ohms-Duszenko (2001) definieren auch die Begriffe Lehrwerk und Lehrbuch und meinen, dass das Lehrwerk aus Materialien besteht, die systematisch aufeinander bezogen sind. Das Lehrwerk enthält Vorgaben für die Lehr- und Lerninhalte und richtet sich für die Lehrkräfte, das Lehrbuch dagegen umfasst nur Lernmaterialien oder Lehrstoff, die sich an den Lernenden richten. (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1029)

Heutzutage besteht ein Lehrwerk oft aus mehreren Medien und Suhrkamp (2017) definiert das Lehrwerk als einen multimedialen Verbund verschiedenster Materialien. Sie meint, dass ein Lehrwerk die didaktischen und methodischen Ansätze der jeweiligen Epoche widerspiegeln. Das Lehrwerk hat eine Geländerfunktion, die man mit dem englischen Begriff *Scaffolding* erklären kann und das Lehrwerk sorgt für die Umsetzung der didaktischen Ansätze. Sie stellt auch fest, dass das Lehrbuch oder das Schülerbuch im Zentrum der Printmedien steht und

dass das Lehrbuch eine Sammlung von Unterrichtsbausteinen ist, die ein Instrument der Arbeitserleichterung ausmacht. (Suhrkamp, 2017, S. 206)

Storch (1999) definiert das Lehrwerk als ein Basismedium des Fremdsprachenunterrichts, das eine methodisch-didaktische Konzeption bereitstellt und meint, dass ein Lehrwerk all das, was zum Erlernen enthält. Das Lehrbuch dahingegen spielt seiner Meinung nach eine zentrale Rolle und wird als kurztragend oder als Leitmedium bezeichnet. Zwischen Deckel und Deckel eines Lehrbuches stehen Mittel und Präsentationsteile zur Vorbereitung, zum Simulieren und Stattfinden einer Kommunikation bereit. (Storch, 1999, S. 282)

Das Lehrbuch als Bestandteil des Unterrichts

Decke-Cornhill & Küster (2015) vertreten die Meinung, dass das Lehrbuch eine tragende Rolle im Fremdsprachenunterricht zugebilligt wird. Das Lehrbuch stellt ein Angebot für Orientierung im Lernprozess, gemeinschaftliches Üben und für Übersichtlichkeit dar. Die Authentizität, der inhaltliche Relevanz und die Differenziertheit eines Lehrbuchs spielen hervorragende Rollen im Lernprozess und solche Aspekte sind auf der sprachlichen-inhaltlichen Ebene zu beachten. Das Medium Lehrbuch bestimmt nicht die Qualität des Unterrichts, sondern der Umgang damit. Der sprachliche Input, der Prozess der Verarbeitung des Materials und das ganzheitliche Lernarrangement sind Faktoren, die den Unterricht beeinflussen und prägen. Sie meinen, dass grundsätzlich gilt, Medien machen keinen Unterricht, sie sind Werkzeuge und müssen dem Unterricht dienen. Weiter stellen sie fest, dass das Lehrbuch nicht die Funktion Unterrichtssteuerung zugebilligt werden soll, sondern als ein didaktisches vorgefertigtes Medium oder ein unterrichtlicher Baustein, den kritisch analysiert werden muss. (Decke-Cornhill & Küster, 2015, S. 129 – 133)

Das Lehrbuch wird von Maijala (2007) als ein Ankermedium des Fremdsprachunterrichts definiert und sie meint, dass ein völliger Verzicht auf Lehrwerke oder Lehrbücher in der Unterrichtspraxis unmöglich ist. Die Erstellung von Materialien, die die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen praktizieren und exerzieren, ist zeitraubend. Ein Lehrbuch muss anspruchsvoll, verständlich und aktuell sein, um Neugier, Interesse und Lust zum Lernen zu erwecken, aber darf keine kreative und bunte Sammlung von Materialien sein. (Maijala, 2007, S. 543 – 561)

Die Rolle des Lehrwerks oder des Lehrbuchs wird von Rösler & Schart (2016) diskutiert und sie sind der Meinung, dass es zwei Pole gibt, die sowohl positiv als negativ zum Lehrwerk sind. Die Funktionen des Lehrwerks werden auch bestritten und der erste Pol ist der Auffassung, dass das Lehrwerk den Unterricht determiniert. Der andere Pol definiert das Lehrwerk als eine Art Steinbruch, indem Materialien, die überprüft, vorhanden sind. Weiter stellen sie fest, dass das Lehrwerk den Lehrprozess begleiten soll und teilweise den Unterricht auch steuern könnte. Sie heben wichtige Aspekte in der fachdidaktischen Diskussion vor und behaupten, dass ein Lehrwerk nicht nur Texte zu unterschiedlichen Themen liefern soll, sondern eine Gesamtheit des Sprecherwerbsprozess abdecken. (Rösler & Schart, 2016, S. 484 – 485)

Die Kritik an Lehrwerke oder Lehrbücher wird auch von Gehring (2018) analysiert und er stellt fest, dass ein geringes Maß an Differenzierungsmöglichkeiten ein Grund des Negativismus ist. Das starre Ablauf im Unterricht, die unflexible Gestaltung eines Lehrbuches und die künstlichen und altmodischen Themen werden als Nachteile in der Diskussion hervorgehoben, aber die Vorteile eines Lehrbuchs werden auch analysiert und interpretiert. Ein Lehrbuch kann eine große Erleichterung für die Lehrkräfte sein, da einen didaktisch-methodischen überprüften Inhalt vorhanden ist. Es macht es Lerngrundlage für die Schüler aus und bietet eine Aktivierungsstruktur im Sprachlernprozess an. Die Hauptaufgabe des Lehrbuchs ist gewichteten Lerninhalte zu vermitteln. (Gehring, 2018, S. 213 – 218)

Funk (2004) diskutiert die Qualität von Lehrbüchern und die Stellung des Lehrbuchs im Unterricht und stellt fest, dass ein Lehrbuch ein eingeschränktes Übungs- und Aufgabenrepertoire ist, aber es kann, besonders wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, ein geordnetes und theoretisch fundiertes Lernprogramm sein. Das Lehrbuch ist ein Instrument, das die Lernenden durch ein vielfältiges Angebot von Unterrichtsmaterialien führt. Es spielt eine wichtige Rolle in dem Prozess der Wissenskonstruktion, aber kann gleichzeitig einen Weg des Wissenserwerb verhindern, da es eine pauschale Vorgabe von Lernzielen, Methoden und Materialien ist. (Funk, 2004, S. 41 – 42)

Die Rolle des Lehrwerks oder des Lehrbuchs im Unterricht wird auch von Bimmel, Kast und Neuner (2017) debattiert und sie stellen fest, dass es eine dominierende Rolle zugeschrieben werden kann. „Der Löwenanteil im Unterricht nimmt das Lehrwerk ein.“ (Bimmel, Kast & Neuner, 2017, S. 7)

Sie meinen, dass das Lehrwerk ein Angebot zur Unterrichtsgestaltung ist. Es macht aber nicht selbständig den Unterricht aus und ist nicht identisch mit gutem Unterricht. Das Lehrstoffangebot des Lehrwerks ist nach Lernzielen ausgewählt, aber Faktoren wie fachspezifischen Faktoren, soziokulturelle Faktoren, didaktische und allgemein pädagogische Faktoren beeinflussen die Entwicklung der Lehrwerke, und neue Generationen von Lehrwerken entstehen immer. (Bimmel, Kast & Neuner, 2017, S. 11 – 18)

Suhrkamp (2017) sieht das Lehrbuch als ein Vermittler zwischen Curriculum und Unterrichtsgestaltung, der eine Binnendifferenzierung anbieten kann. Durch obligatorische und fakultative Lehrbuchsteile, durch Modularisierung und durch Abwechslung werden Möglichkeiten eines autonomen Lernens angeboten und gefördert. Da die Lernenden divergierende Vorkenntnisse haben, spielt die inhaltliche und methodische Vorstellung eines Lehrbuchs, eine wichtige Rolle. Das Lehrbuch wird nach Suhrkamp (2017) als der heimliche Lehrplan bezeichnet. Implizit hat das Lehrbuch einen Stellenwert, der die steuernden Referenzwerken übertrifft. (Suhrkamp, 2017, S. 207)

Didaktisch-methodischen Prinzipien eines Lehrwerks

Die methodischen Konzepte und die didaktisch-methodischen Prinzipien für den Deutsch als Fremdsprache sind Leitlinien, die eine Orientierung bei der Unterrichtsplanung bieten. Didaktisch-methodischen Prinzipien sind Vorstellungen von erfolgreichem Unterricht und dienen als Basis der Planung der Durchführung, der Gewichtung von Lernzielen und als Basis der Auswahl von Übungen und Aufgaben. Funk et al., (2014) meinen, dass die wesentlichen Prinzipien sind:

- Kompetenzorientierung
- Erfolgsorientierung
- Handlungsorientierung
- Aufgabenorientierung
- Interaktionsorientierung
- Kontextualisierung
- Personalisierung
- Lerneraktivierung

Die unterschiedlichen didaktisch- methodischen Prinzipien hängen teilweise eng miteinander zusammen, da sie die sprachliche Handlungsfähigkeit erzielen. (Funk et al., 2014, S. 16 – 22)

Zusätzlich zählt Funk (2010) 12 methodisch- didaktische Standards auf und meint, dass die Standards eine prinzipielle Leitlinie für die Unterrichtspraxis ausmachen und dass sie ein ergebnisorientiertes Unterrichtsdesign ermöglichen. Sie beschreiben die Verfahrensweise, die Organisationsprinzipien und die Gewichtung der methodischen Konzepte eines erfolgreichen Unterrichts. Die Ebene der methodischen Entscheidungen umfasst:

- Handlungsorientierung
- Inhaltsorientierung
- Aufgabenorientierung
- Individualisierung und Personalisierung
- Autonomieförderung
- Interaktionsorientierung
- Reflexionsförderung
- Automatisierung
- Transparenz & Partizipation
- Evaluationskultur
- Mehrsprachigkeit
- Lehr- /Lernkultursensibilität

Außerdem macht Funk (2010) es deutlich, dass die Standards in unterschiedlichen methodisch- didaktischen Modellen vorkommen, und dass Unterrichtsszenarien mehrere von den 12 Standards beinhalten. Eine angemessene Verteilung von Unterrichtsaktivitäten umfasst unterschiedliche methodisch- didaktische Prinzipien und macht ein unterrichtliches Handlungsfeld aus. (Funk, 2010, S. 940 – 950)

Ende et al., (2013) stellen fest, dass die didaktisch- methodischen Prinzipien nicht voneinander losgelöst werden können, stattdessen ergänzen sie einander. Jedes einzelne Prinzip umfasst eine Reihe von Aspekten, die entscheiden sind und die dazu dienen, ein erfolgreiches Lernen zu schaffen. Die didaktisch- methodischen Prinzipien sind mehrperspektivisch formuliert und dienen als Grundlage für methodische Entscheidungen. Ende et al., (2013) sind der Meinung, dass das Prinzip der Handlungsorientierung einen zentralen Stellenwert hat, da der europäischen Referenzrahmen für Sprache (GER) einen handlungsorientierten Ansatz aufweist. GER liegt auch einen Fokus auf die Kompetenzen und ihrer Entwicklung, da die beiden Prinzipien gezielt auf eine kommunikative Kompetenz hinstreben. (Ende et al., 2013, S. 26 – 32)

Edmondson & House (2011) vertreten die Meinung, dass die didaktisch- methodische Prinzipien eine Palette didaktischer Entscheidungen sind und dass sie ein Paket bilden, in dem ein didaktisches Verfahren festgelegt wird. Methodologische, didaktische und praktische Entscheidungen führen zu konkreten Handlungsanweisungen, die sich auf mehrere Aspekte beziehen. Lehrziele, Lehrkonzepte, Lehrprinzipien, Lehrstrategien, Übungstypologien, Lehrmaterialien und Medieneinsätze beeinflussen die Fremdsprachenlehrmethode und die didaktischen Entscheidungen. Sie stellen fest, dass es kein optimales Prinzip gibt, sondern heben vielmehr die kritische und differenzierte Betrachtung der Prinzipien vor. (Edmondson & House, 2011, S. 115 - 116)

„Vielmehr ist es wichtig, ob implizite oder explizite didaktische Prinzipien, die hinter solchen Lehrmethoden stehen, und innovative didaktische Handlungen, die in verschiedenen Methoden verwendet werden, in eine Lernstrategie für einen bestimmten unterrichtlichen Zweck sinnvoll integriert werden können.“ (Edmondson & House, 2011, S. 127)

Roche & Uth (2019) sind der Meinung, dass Sprache auf der Grundlage von authentischen Interaktionen in sinnstiftenden Kontexten und mit innovativen didaktischen Methoden erworben wird. Durch sprachliches Handeln können die Lernenden die Wissenskonstruktionen des Spracherwerbsprozesses erweitern und das sprachliche Wissen mit kommunikativem Handeln verbinden. Sie heben das sprachliche Handeln als Prinzip vor und meinen, dass die sprachlichen Kompetenzen durch Lernszenarien aufgebaut werden können. Charakteristische Merkmale für die handlungsorientierte Szenariendidaktik sind Problembewusstsein, Selbständigkeit und Selbsttätigkeit, die durch authentische, problembasierte und sprachliche Handlungssituationen gefördert werden. Lernszenarien, die die Lernenden motivieren, sprachlich zu handeln, leiten sie zum effektiven, authentischem Sprachhandeln an. Sie können die Sprache frei und kreativ anwenden. (Roche & Uth, 2019, S. 80 – 88)

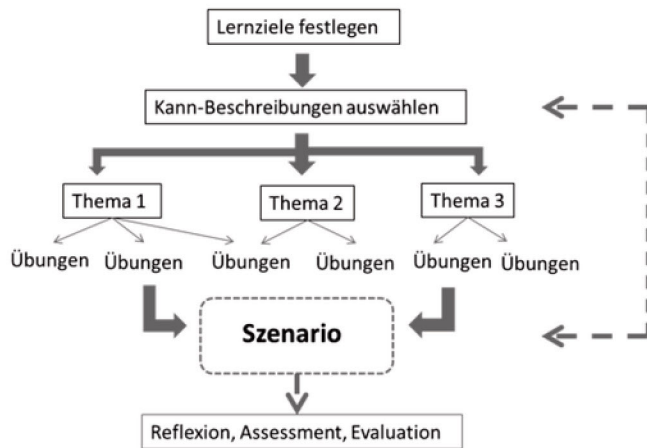


Abbildung 3 Szenariendidaktik Kuhn (2018)

Quelle: Kuhn, 2018, S. 178

Die Entwicklung der sozialen Handlungskompetenz und die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen können in kommunikativen Handlungsfeldern fortschreiten, da das sprachliche Handlungswissen in authentischen Kontexten erworben wird. Die Szenariendidaktik (siehe Abb. 3.) lässt die Lernenden realitätsnahen Situationen zu bewältigen und damit entstehen konkrete Handlungssituationen, in der die Lernenden zu handelnden Personen werden. Die Szenarien, die die einzelnen Fertigungsbereiche in einer Handlungskette zusammenführen, eröffnen vielfältige Möglichkeiten, kommunikative Kompetenzen integriert und situationsgerecht zu üben. (Kuhn, 2018, S. 175 – 190)

Übungen im Lehrbuch-Definition Übung

„Üben ist eine Handlung des Lernenden, in deren Verlauf er identische oder ähnliche Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben.“ (Storch, 1999, S. 198)

Storch (1999) behauptet, dass eine Übung stark gesteuert ist. Die Inhaltsebene einer Übung sind begrenzt und wird als eine Mittlertätigkeit des Fremdsprachenlernens erfasst. Eine Übung ist keine Zieltätigkeit, sondern ist vielmehr eine Aktivität, um Lernstoff zu überführen. (Storch, 1999, S. 199 – 200)

Finkbeiner & Knieriem (2008) setzen sich mit der Frage auseinander, ob das Erlernen von sprachlichen Strukturen die Zielsetzung einer Übung ist. Sie diskutieren die Kontextunabhängigkeit einer Übung und behaupten, dass Aufgaben einen anderen Fokus

haben. Die Übungen vorbereiten die kommunikativen Aufgaben. (Finkbeiner & Knieriem, 2008, S. 152)

In diesem Zusammenhang nennt (Funk et al, 2014, S. 14) folgende Sachverhalte: „Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren.“ Die Übungen zielen im Großen und Ganzen auf kommunikative Fertigkeiten, aber erst wenn die Übungen einen klaren Bezug zum Ziel haben, werden sie sinnvoll. Übungen ohne einen klaren Bezug zum Lernziel oder ein Übungsangebot, das nicht entsprechend beurteilt ist, sind Zeitverschwendung. Übungen sollen vielfältig, variantenreich und sprachlich angemessen sein, aber müssen im Hinblick auf das Ziel eingeschätzt werden. (Funk et al, 2014, S. 14 - 15)

Schreiter (2001) dagegen meint, dass Übungen sich auf ein begrenztes Teillernziel beziehen. Die Übungen, die eher eine bindende Struktur haben, vorbereiten die Aufgaben, die durch eine freisetzende Struktur gekennzeichnet sind. Durch Übungen werden einen Lernweg und ein Lernverhalten gesteuert, um eine komplexe Aufgabe zu bewältigen.

Komponentenübungen oder Präkommunikative Übungen dienen dazu, unterschiedliche Aspekte einer Aufgabe abzusichern. Die Übungen sind auch ein Verstehensvorgang, bei dem ein bewusstes Einprägen sprachlicher Mittel stattfindet. (Schreiter, 2001, S. 916)

Aufgaben im Lehrbuch-Definition Aufgabe

Was ist unter eine Aufgabe zu verstehen? Mit dieser Frage beschäftigen sich Finkbeiner & Knieriem (2008) und sie stellen fest, dass die Aufgaben im Vergleich zu den Übungen situational angemessen, bedeutungsorientiert und pragmatisch sind. Sie sind damit klar, dass es eine terminologische Unklarheit zwischen den Begriffen Übung und Aufgabe gibt, aber meinen, dass die Übungen die kommunikativen Aktivitäten vorbereiten. Aufgaben stellen keine geschlossenen Formate dar, sondern bieten eine Möglichkeit, einen Bezug zur persönlichen Erfahrungswelt der Lernenden, herzustellen. Eine Aufgabe ermöglicht einen realitätsnahen Gebrauch der Fremdsprache und ist oft handlungsorientiert gestaltet. Laut Finkbeiner & Knieriem (2008) können Aufgaben genuine Katalysatoren sein, die den Lernprozess positiv beeinflussen und optimieren. Sie ermöglichen den Lernenden ihre eigenen Ansichten, Meinungen und Präferenzen mit in die Lösung einzubringen und ein schon vorher festgestelltes Fazit oder eine einzige Lösung sind nicht vorhanden. Durch

komplexe Aufgabenstellungen werden den Lernenden Möglichkeiten angeboten, ihre persönlichen Erfahrungen mit in den Aufgaben einzubetten. Mit ihren sprachlichen verfügbaren Mitteln können sie den Inhalt gestalten und individuell zu einer Lösung oder zu einem Ergebnis kommen. (Finkbeiner & Knieriem, 2008, S. 150 – 155)

Aufgaben lösen mentale Operationen aus und führen zu sprachlichen Handlungen, individueller Wahrnehmung und zum persönlichen Denken. Laut Schreiter (2001) können Aufgaben individuell versprachlicht werden, im Gegensatz zu Übungen, bei den es um bewusstes Einprägen geht. Durch Übungen gewinnt der Lerner Sicherheit, durch Aufgaben, die eine freisetzende Struktur haben, wird die Kreativität und das kreative Vermögen des Lerners aktiviert. Die Lösungen einer Aufgabe können unterschiedlich ausfallen, weil individuelle Lösungsansätze zugelassen und motiviert werden. (Schreiter, 2001, S. 916)

Thonhauser (2016) meint, dass Aufgaben ein Lernangebot sind, in dem die Lernenden individuelle Lernfortschritte machen können. Die Aufgaben bieten Lerngelegenheiten an, die Interaktion, Kreativität, Sprachhandlungen und Szenarien auslösen können. Er stellt einige Qualitätskriterien von Aufgaben auf und stellt fest, dass sechs Charakteristika guter Aufgaben zentral sind. Die Charakteristika sind:

- Aufgaben führen zu einem Resultat/haben eine klare Zielsetzung.
- Aufgaben sind inhaltsorientiert. (Focus on Meaning)
- Aufgaben haben einen Bezug zu den Lebenswelten der Lernenden.
- Aufgaben stellen Lernenden als Akteure in den Mittelpunkt. (Autonomie)
- Aufgaben ermöglichen authentisches sprachliches Handeln im Unterricht.
- Aufgaben ermöglichen die Entwicklung/den Ausbau von Sprachkompetenz.

(Thonhauser, 2016, S. 179 – 183)

Zu einer Aufgabe gehören unterschiedliche Arbeitsaufträge und gemäß Portmann-Tselikas (2001) ist es wichtig, dass eine Aufgabe eine Fragestellung hat, die eine individuelle Lösung motiviert. Er meint, dass die Lernenden selbst Informationen einholen müssen, und in geeigneter Weise neu bearbeiten. (Portmann-Tselikas, 2001, S. 16)

Mertens (2010) dagegen behauptet, dass eine gute Aufgabe nicht nur durch Individualität geprägt ist, sondern ist vielmehr inhaltsorientiert. Der Inhaltscharakter steht in den

Mittelpunkt, aber der Gebrauch der Zielsprache und die Aktivierung der kommunikativen Kompetenzen werden durch komplexe Aufgaben unterstützt und gefördert. Eine ideale Aufgabe ist auch realitätsbezogen und ermöglicht einen hohen Grad an Authentizität. (Mertens, 2010, S. 9 - 10)

Übungstypologien und Kategorisierung von Aufgaben und Übungen

Schatz (2017) teilt Übungen und Aufgaben in drei große Gruppen ein.

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

(Schatz, 2017, S. 43)

Väisänen (2021) dagegen definiert die Kategorien von Übungen und Aufgaben in zwei Hauptkategorien: strukturierte und semistrukturierte Übungen und Aufgaben. Die strukturierten Übungen lassen die Lernenden selbständig sehr wenig zu produzieren und sind stark gesteuert. Die semistrukturierten Übungen und Aufgaben bieten Redemittel, Wortgelände und Phrasen als Unterstützung im Produktionsprozess, aber machen es möglich, eigene Sätze und eigene Lösungsvorschläge zu gestalten. (Väisänen, 2021, S. 9 – 11)

In der Fachdidaktik gibt es gemäß Funk et al. (2014) eine große Anzahl von Übungstypologien, die ganz Unterschiedliches von den Lernenden fordern und Funk et al. (2014) definieren drei Kategorien von Übungen und Aufgaben.

- Reproduktive Übungen
- Reproduktiv-produktive Übungen
- Produktive Übungen

Diese Kategorien werden von dem Grad der Steuerung unterschieden und sie definieren auch die offenen, halboffenen und geschlossenen Übungen. Eine offene Übung ermöglicht den Lernenden eine freie Bearbeitung und viele Lösungsmöglichkeiten sind realisierbar. Die halboffenen Übungen bieten in einem gewissen Umfang Variationsmöglichkeiten und die geschlossenen Übungen sind stark gesteuert und lässt nur eine Antwort die Richtige zu. Sie unterscheiden auch zwischen stark gesteuerten und wenig stark gesteuerten Übungen und Aufgaben, die manchmal auch mit dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe gleichgesetzt werden. (Funk et al., 2014, S. 30 – 31)

Qualitätsmerkmale eines Lehrwerks/eines Lehrbuches

Neuner (1994) diskutiert, ob es das ideale Lehrbuch gibt oder bringt jeder Kritiker eine eigene Idee, was ein optimales Lehrbuch ausmacht. Er meint, dass man nicht von der Diskussion des Konsenses didaktischer und methodischer Fragen ausgehen kann, sondern stellt fest, dass die Stoffauswahl, die fachwissenschaftliche Orientierung und die didaktischen Grundsätze eines Lehrwerks sehr unterschiedlich sein können. Das ideale Lehrbuch ist wünschenswert, aber schwer realisierbar. (Neuner, 1994, S. 19)

In der Debatte über die Qualität von Unterrichtsmaterialien und von Lehrbüchern führt Funk (2004) interessante Aspekte zu. Er stellt fest, dass es wichtig ist, sich über die eigenen Qualitätsansprüche Gedanken zu machen, weil die Rolle des Lehrbuchs unbeständig und veränderlich ist. Die Lernumwelt ist auch veränderlich. Ein didaktisches Konzept eines Lehrbuches muss mit der fachwissenschaftlichen Forschung im Vergleich gestellt werden, um die optimalen Übungs- Aufgabentypologien zu bereiten. Funk (2004) meint, dass Lehrwerken eher dem kreativen Unterrichtsgeschehen entgegenstünden und behauptet, dass sie die Entfaltung eines lernerorientierten Arbeitsklima mit läppischen Exerzitien behindern. Eine aktuelle Debatte über die Qualitätsmerkmale eines Lehrbuches ist notwendig, in der die neuen didaktischen Ansätze explizit und detailliert analysiert werden, um die Bedeutung eines Lehrbuchs im Unterricht festzustellen. Funk stellt fest, dass die Qualität des Lehrbuchs und die Qualität des Lernprozesses keine automatische Korrelation aufweisen.

„Das Ergebnis von Lehr/und Lernprozessen ist multifaktoriell bestimmt. Das Lehrmittel ist dabei nur einer dieser Faktor.“ (Funk, 2004, S. 42)

Die Rolle des Lehrbuchs und die qualitativen Aspekte eines Lehrwerks werden von Rösler & Schart (2016) diskutiert und sie stellen fest, dass ein Lehrwerk den Anspruch haben soll, den Lernprozess zu begleiten und steuern. Ein qualitatives Lehrbuch liefert nicht nur Texte zu unterschiedlichen Themen, sondern muss die Gesamtheit eines Spracherwerbsprozess abdecken. Ein hochqualitatives Lehrbuch hat eine Übungs- und Aufgabenvielfalt, aber ist nicht nur als eine Materialsammlung zu verstehen, sondern ist didaktisch-methodisch überprüft. Rösler & Schart (2016) heben Aspekte wie Qualität der Grammatikdarstellung, die vielfältige Auswahl an Übungen und Aufgaben und multimediale Angebote vor und meinen, dass die Gestaltung eines Lehrbuchs nur ein Lernvariable ist. Ein Lehrbuch wird in jedem

einzelnen Klassenzimmer verschieden rezipiert und bringt unterschiedliche Ergebnisse hervor. (Rösler & Schart, 2016, S. 483 – 493)

Liegmann & Dreyer (2014) meinen, dass ein Lehrbuch zur Implementation des Curriculums beitragen und dass es fachlicher Inhalte für den Unterricht aufbereitet. Sie beschreiben die Qualitätsmerkmale eines Lehrbuchs und stellen fest, dass ein gutes Lehrbuch systematisch, didaktisch-methodisch und individualisierend ist. Es enthält Möglichkeiten, die zur individuellen Förderung beitragen und es wirkt motivierend in dem Lernprozess. (Liegmann & Dreyer, 2014, S. 154 – 155)

Ebenso Decke-Cornhill & Küster (2015) diskutieren die Qualitätsmerkmale eines Lehrbuchs und sind der Meinung, dass ein gutes Lehrwerk katalysierend wirkt. Es hat auch eine durchdachte didaktische Progression und dient als Strukturierungshilfe beim Sprachlernen. Das qualitative Lehrbuch ist eine pädagogische Veranstaltung, aber sie stellen fest, dass das Lehrbuch nicht die Qualität des Unterrichts bestimmt, sondern sein Umgang damit. (Decke-Cornhill & Küster, 2015, S. 131 – 132)

Bimmel, Kast & Neuner (2017) besprechen auch die Rolle des Lehrbuchs im Unterricht und die Qualitätsmerkmale der Materialien. Sie sind der Meinung, dass das Lehrbuch ein Angebot zur Unterrichtsgestaltung ist. Sie diskutieren die Organisation des Lehrstoffs eines Lehrbuchs und stellen fest, dass es sowohl offene als geschlossene Lehrwerksysteme gibt. Ein Lehrbuch mit einem geschlossenen Konzept bestimmt den Unterrichtsverlauf, da die Teile des Lehrbuchs stringent aufeinander bezogen sind. Ein offenes Konzept dagegen ist transparent und flexibel. Die Möglichkeit zur Selbstentdeckung und freie Anwendung sind vorhanden. Es ermöglicht differenzierte Unterrichtsplanung und lässt die Teile unterschiedlich miteinander verknüpft zu werden. (Bimmel, Kast & Neuner, 2017, S. 18 – 20)

LISUM (2018) meint, dass ein qualitatives Lehrbuch vielfältige Anforderungen erfüllen muss. Die Gestaltung eines Lehrbuchs muss didaktisch-methodisch innovativ sein und den Inhalt muss kohärent umgesetzt werden. Wichtig ist auch, dass das Lehrbuch den Kompetenzerwerb unterstützen kann und dass ein aktives Lernen gefördert wird. „Es soll den Bezug von Inhalten und Lernzielen zu Lebenswelt und Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler herstellen.“ (LISUM, 2018, S. 3)

Die Funktionen eines Lehrbuchs sind vielfältig, aber wichtig ist, dass die fachbezogenen Kompetenzen gefördert werden. Die Wissensvermittlung des Materials, die die Anforderungen des Rahmenlehrplanes erfüllen, muss in sich schlüssig sein und in anregender Form präsentiert werden. Ein qualitatives Lehrbuch weckt Neugier, unterstützt den Kompetenzerwerb und gibt Orientierung im Lernprozess. Die Gliederung des Lehrbuchs ist klar, sodass es als Arbeitsmittel, Motivationshilfe, Informationsquelle und Nachschlagewerk funktioniert. (LISUM, 2018, S. 3 – 8)

Theoretischer Rahmen der Schulbuchforschung

Akhvlediani (2018) meint, dass die Schulbuchforschung für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien dient und listet mehrere Kriterienkataloge auf. Mannheimer Gutachten, Stockholmer Kriterienkatalog, die Beurteilungskriterien von Funk und Brünner Kriterienkatalog, sind Beispiele, die alle systematischen Analysen von Lernmaterialien unterziehen und die auf die Zielsetzung streben, Materialien im Unterricht zu analysieren. (Akhvlediani, 2018, S. 25 – 26)

Die Begriffe der Schulbuchforschung wie Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkgutachtung, Lehrwerkwirkung und Lehrwerkerprobung werden von Krumm & Ohms-Duszenko (2001) diskutiert, und sie stellen fest, dass die Begriffe diverse Funktionen in der Schulbuchforschung haben. Lehrwerke und Lehrmaterialien werden unterschiedliche Analysen unterziehen, um fachliche Einzelaspekte der Materialien auswerten zu können. Kritische Auseinandersetzungen finden in vielfältiger Form statt und im Einklang theoretischer Aspekte und Reflektionen werden die Materialien überprüft. Sie verstehen sich einerseits als Beiträge zur Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik, andererseits als Anstoß zur Entwicklung des Lehrbuchmarkts. Sie dienen auch im Hinblick auf fachliche Einzelaspekte und fügen interessante Aspekte zu den Diskussionen um den Stellenwert und die Wirkungen von Lehrmaterialien zu. (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1029 – 1036)

„Lehrwerkforschung und Lehrwerkanalysen haben stets mehrere Zwecke verfolgt: die Weiterentwicklung unserer Kenntnisse über Sprach- lehr- und -lernprozesse ebenso wie eine konkrete Verbesserung des vorhandenen Lehrmaterials.“ (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1038)

Nach Neuner (1994) ist die Aufgabe einer Lehrwerkanalyse anders als die Lehrwerkkritik. Die Lehrwerkkritik fragt nach der Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Zielgruppe, während der Lehrwerkanalyse die Grundlagen eines Lehrbuchs interdisziplinär erforscht. Die Lehrwerkforschung kann mit unterschiedlichen Forschungsansätzen und unterschiedlichen Schwerpunkte durchgeführt werden, aber Neuner (1994) hebt die subjektiven und die objektiven Aspekte einer systematischen Lehrwerkkritik vor und meint, dass valide Ergebnisse nur zustande kommen können, wenn Unabhängigkeit, Unvoreingenommenheit und Sachverstand dabei sind. Eine vollständige objektive Einschätzung eines Lehrbuchs kann nicht zustande kommen, da jede Beurteilung gewisses Maß an Subjektivität enthält. (Neuner, 1994, S. 17 – 22)

Ebenso Rösler (1983) diskutiert die Subjektivität und die Objektivität der Lehrwerkanalyse und stellt fest, dass das objektive Beschreiben eines Lehrbuchs Ergebnisse einer Informationsquelle machen, die das Material unabhängig zeigt. Die Lehrbuchanalyse ist eine wichtige Komponente, die den Blick für Stärken und Schwächen der Materialien ins Bewusstsein bringen. (Rösler, 1983, S. 16 – 19)

„Eine wissenschaftliche Analyse muss auf einem möglichst vollständigen Kriterienkatalog beharren und unter Berücksichtigung der Zielgruppenproblematik auf allgemeingültige Aussagen zusteuern.“ (Rösler, 1983, S. 19)

Die Fragestellung, was ein gutes Lehrbuch ausmacht, ist laut Krumm (1994) noch nicht beantwortet, da die Forschung die wissenschaftlichen Erkenntnisse mit unterrichtspraktischen Erfahrungen verbinden und da die Entwicklung der Lehrmaterialien der Entwicklung der Sprachdidaktik folgt. Eine angemessene Beurteilung eines Lehrbuchs ist nur mit Erfahrung möglich. (Krumm, 1994, S. 23 – 25)

Weiter stellen Krumm & Ohms-Duszenko fest, dass die systematische Arbeit der Schulbuchforschung und der Entwicklung von Qualitätskriterien des Lehrmaterials fortgeführt werden muss, um eine Verbesserung der Lehrwerke zu erreichen. Die Rolle des Lehrmaterials muss erforscht werden, um konkrete Verbesserungen der Materialien zu erreichen. (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1038 - 1039)

Stockholmer Kriterienkatalog

Der Stockholmer Kriterienkatalog (1985) entstand in den Jahren 1983 – 1984 in Uppsala, Schweden, da viele Lehrwerkautoren, Fachdidaktiker und Verlagslektoren in fremdsprachlichen Seminaren teilgenommen haben. Gemeinsam haben sie unter Leitung Professor Dr. Krumm die objektiven Kriterien gestaltet, um die Praktiker und Lehrkräfte die Wahl eines Lehrwerks zu erleichtern. Der Katalog ist weder eine Gebrauchsanweisung noch eine normative Prüfungsliste, stattdessen werden fachdidaktische Fragen angeboten, um ein gutes Lehrwerk auswählen zu können. Aspekte, die im Stockholmer Kriterienkatalog beachtet werden, sind:

- Aufbau des Lehrwerks
- Layout
- Übereinstimmung mit dem Lehrplan
- Inhalte-Landeskunde
- Sprache
- Grammatik
- Übungen
- Die Perspektive der Schüler

Krumm (1985) behauptet, dass die Lehr- und Lernmaterialien den Deutschunterricht sehr beeinflussen und dass die Entwicklung von Lernmaterialien der Entwicklung der Sprachdidaktik folgt. Die entscheidende Rolle des Lehrwerks in der Praxis und die teilweise mechanische Anwendung von Lehrmaterialien machen es noch mehr erforderlich, dass die Kriterien für die Lehrwerkanalyse oder für die Lehrwerkbeurteilung transparent, relevant und dogmatisch sind. (Krumm, 1985, S. 1 – 23)

Mannheimer Gutachten

Die Kriterien zur Begutachtung von Lehrwerken, die den Mannheimer Gutachten ausmachen, sind in einer Dreiteilung gestaltet. Die Bereiche Didaktik, Linguistik und Themenplanung sind vorhanden. Der Gutachten enthält Kriterien, die eher analysierend als bewertend sind und es wird davon ausgegangen, dass es unterschiedliche Lehrwerkskonzeptionen gibt. Die Aspekte, die im Mannheimer Gutachten analysiert werden, sind:

- Lernziele und Methoden
- Struktur des Lehrwerks

- Verwendung des Lehrwerks
- Fertigkeiten
- Übungen
- Sprachdidaktische Konzeption
- Deutsch: Abgrenzung, Texte
- Phonik
- Morphologie und Syntax
- Lexik
- Kontrastivität
- Thematische Zielangaben
- Kommunikation, Gesellschaft, Situationen
- Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild
- Zusammenfassung

(Engel, Halm, Krumm, Ortmann, Picht, Rall, Schmidt, Stickel, Vorderwülbecke & Wierlacher, 1977, S. 9 – 19)

Vergleichskriterien nach Funk (2004)

Funk (2004) stellt fest, dass Lehrwerke können, besonders wenn Theorie und Praxis miteinander zusammenarbeiten, ein fundiertes und geordnetes Lernprogramm sein. Lehrwerke sind Instrumente, die hochqualitativ gestaltet werden müssen, um den Spracherwerbsprozess zu unterstützen. Funk (2004) stellt zusätzlich die Frage, ob die Qualität von Lehrmaterialien überhaupt gemessen und beschrieben werden kann. Die vielzähligen fachdidaktischen Positionen der Fremdsprachenerwerbsforschung einigen sich nicht in eine einzige Aufklärung, sondern die Qualitätsmerkmale müssen multifaktoriell analysiert werden. Der Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken wird als ein offenes, transparentes und ergänzendes Arbeitsinstrument zu verstehen. Die Qualitätsmerkmale Funks sind:

- Mediale Ausstattung & Konzeption
- Curriculare Kalibrierung
- Passung in Bezug auf die eigene Institution
- Fremdsprachendidaktische Aktualität auf die Fertigkeit Hören
- Fremdsprachendidaktische Aktualität auf die Fertigkeit Lesen
- Fremdsprachendidaktische Aktualität auf die Fertigkeit Sprechen

- Fremdsprachendidaktische Aktualität auf die Fertigkeit Schreiben
- Übungs-und Aufgabenkonzeption
- Grammatik & Phonetik
- Wortschatzarbeit
- Inhalte/Landeskunde
- Evaluation/Selbstevaluation

(Funk, 2004, S. 41 – 47)

Funk (2005) stellt fest, dass die 12 Kriterien als eine offene Liste anzusehen sind.

Unterschiedliche Interpretationen sind wegen individuellen theoretischen und praktischen Erfahrungen nicht vermeidbar, und laut Funk (2005) müssen die Qualitätsmerkmale als ein offenes und transparentes Arbeitsinstrument erfassen werden, nicht als Normvorgabe. Weiter behauptet er, dass die Ergebnisse einer Analyse immer noch subjektiv und situationsabhängig sind. (Funk, 2005, S. 19 – 20)

„Die Qualität von Lehrwerken ist in Bezug auf einzelne Merkmale valide und reliabel messbar, allerdings können die Ergebnisse kaum objektiv sein, da die Gewichtung und Interpretation einzelner Merkmale intersubjektiv unterschiedlich sind, abhängig von Vorwissen und subjektiven Theorien über Fremdsprachenunterricht der Lehrpersonen.“
(Funk, 2005, S. 19)

Kriterien nach Nodari (1999)

Die Kriterienliste von Nodari (1999) konzentriert sich auf den Aspekt Autonomieförderung und hat die Funktion, die Lehrwerkschaffenden einen Überblick von Lehrmaterialien zu bieten. Der Katalog ist komplett und sehr umfangreich und ist als eine Sammlung von wünschbaren Inhaltselementen, zu erfassen. Laut Nodari (1999) versteht sich die Kriterienliste als ein Arbeitsinstrument und Fokus des Kriterienkatalogs liegt auf einem autonomen Lernverhalten. Aspekte wie „Übertragung von Verantwortung“, „Reflektion über Lernprozesse“ und „Reflexion über Sprache (language Awareness)“ werden im Kriterienkatalog analysiert. (Nodari, 1999, S. 200 – 213)

Analyse

Lehrbuchanalyse *Deutsch Na Klar! 3*

Die hier vorgestellte Lehrbuchanalyse von dem Schulbuch *Deutsch Na Klar! 3* (2013) bezieht sich auf die Ergebnisse des modifizierten Kriterienkatalogs, der den sprachlichen Inhalt des Lehrbuchs mit Blick auf Sprechkompetenz und mündliche Fertigkeit analysiert. Die Aspekte der Analyse wurden unter praxisbezogenen, pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet und beurteilt, um feststellen zu können, welche Potenziale und Grenzen das Lehrbuch *Deutsch Na Klar! 3* hat, um die Lernenden mündliche kommunikative Kompetenz zu bereiten. Die Ergebnisse zeigen, dass das Lehrbuch eine fachwissenschaftliche Position zeigt, die mit den Lehrplänen und mit dem Referenzrahmen übereinstimmt, aber es ist eher formbezogen und liegt einen Fokus auf formale Aspekte der Sprache. Im Lehrbuch gibt es insgesamt 180 Übungen und Aufgaben, aber nur 22 davon haben einen Fokus auf Sprechkompetenz und auf mündliche Fertigkeit. Das macht 12,2 % aus.

Die Themenbereiche des Lehrbuchs sind Freundschaft, Freizeit, Reisen, Medien, Mode, Musik, Umweltfragen und Klimawandel, welche interessante Themen für die Zielgruppe ausmachen könnten, aber das Angebot für authentische und interessante Kommunikationssituationen sind sehr begrenzt. Die Lebensbereiche, die im Lehrbuch dargestellt werden, sind der persönliche Bereich, der öffentliche Bereich und das Bildungswesen, aber Fokus liegt auf Landeskunde Deutschland, da der Bereich eine besondere Aufmerksamkeit gerichtet wird.

Alle Fertigkeiten werden im Lehrbuch ausgebildet, aber nicht in ausgewogenem Verhältnis geübt. Das Übung- und Aufgabenangebot, das mit Fokus Sprechkompetenz im Lehrbuch präsentiert wird, ist einseitig, da das dialogische Sprechen mit Fragen sehr oft vorkommt. Der Übungstyp, der überrepräsentiert ist, ist die halboffene Übung, in der die Lernenden nur teilweise Sprache produzieren können. Die Übungen und Aufgaben haben einen reproduktiven Charakter, die sich öfters auf die Sicherung sprachlicher Form konzentrieren. Lückentextergänzungen, Bildung von Antworten oder Dialogerstellung aus vorgegebenen Situationsrahmen, werden oft angeboten. Das praktische Sprechen und das Sprechen als sich selbst werden nicht systematisch geübt, aber es kommt Übungen im Lehrbuch vor, die einen Fokus auf dem Sprechen in Alltagssituationen haben. Das gelenkt-variiertes Sprechen wird ein besonderer Fokus zugeschrieben, da viele Übungen halboffen sind und Rekonstruktionen

nachfragen. Insgesamt kommen 8 Dialogübungen im Lehrwerk vor, in den fertige Fragestellungen vorhanden sind. Die Themenbereiche der Dialoge sind Reisen, Restaurantbesuch und Kleider kaufen.

Das Lehrwerk *Deutsch Na Klar! 3* präsentiert keine Übungen und Aufgaben, die zur Automatisierung der Sprache oder Flüssigkeit der Sprache führen oder auf den Redefluss fokussiert. Sowohl Übungen, die die Nützlichkeit von kommunikativen Kompensationsstrategien hervorheben, als Übungen, die die Aussprache gezielt üben, kommen nicht im Lehrbuch vor. Die Betonung und die Wortakzentuierung werden auch kein Interesse zugeschrieben und Übungen/Aufgaben, die einen Fokus auf Intonation haben, gibt es im Lehrbuch nicht.

Dagegen kommen viele Wortschatzübungen vor, die öfters schriftlich erledigt werden müssen. Der geschlossene Übungstyp ist überrepräsentiert beim Schreiben, aber beim Sprechen taucht der halboffene Übungstyp öfters auf. Von den 22 mündlichen Übungen und Aufgaben sind 14 halboffen, 6 geschlossen und nur 2 von dem Typ offene Übung. (Siehe Abb. 4)

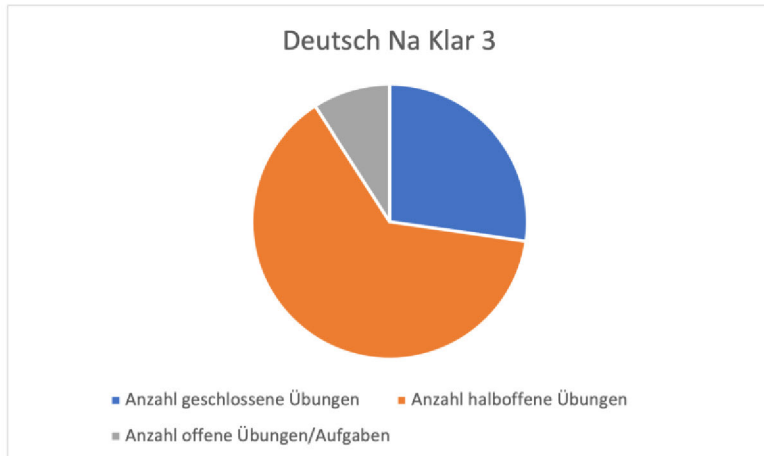


Abbildung 4 Übungstypologie *Deutsch Na Klar! 3*

Quelle: Eigene Darstellung

Die Aufgaben, die offen sind, lassen die Lernenden einen Vortrag über Musik oder Erfindungen zu präsentieren und das monologische Sprechen vor Publikum zu üben. Sie müssen Informationen suchen, bearbeiten und dann vor der Klasse präsentieren.

Das Lehrbuch *Deutsch Na Klar! 3* enthält Übungen und Aufgaben, die eine Stellungnahme fördert, aber nur eine einzige Übung, die die Argumentation für oder gegen etwas gezielt übt, kommt im Lehrbuch vor. In dieser Übung müssen die Lernenden Argumente zum Thema Musik vorbereiten und dann gegeneinander argumentieren.

Arbeits- und Verstehenshilfen sind im Lehrbuch zu finden, da Redemittel und Wortgelände vorhanden sind. Die Redemittel Reisen, Medien, im Geschäft und im Restaurant präsentieren eine Auflistung von Vokabeln und Phrasen, aber zusätzlich werden keine mündlichen Übungen direkt an den Listen angehängt oder ergänzt.

Das monologische Sprechen wird durch unterschiedliche Übungen und Aufgaben geübt. Beispielsweise müssen die Lernenden über eine Reise sprechen oder einen Auftrag über eine Musikgruppe präsentieren. Hier geht es um zusammenhängendes monologisches Sprechen und Erfahrungen beschreiben oder eine mündliche Produktion vor einem Publikum.

In dem Lehrbuch gibt es keine Übungen und Aufgaben, die Anlässe zum Rollenspiele anbieten und keinen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache wird ermöglicht. Bilder, Bildgeschichten oder Wimmelbilder machen auch keine Sprechkanäle im Lehrbuch aus. Ebenso das Erzählen auf der Grundlage von Stichpunkten oder das Format Telefongespräch kommen nicht im Untersuchungsgegenstand vor.

Das dialogische Sprechen wird im Lehrbuch realisiert, aber die Übungen und Aufgaben werden oft durch Fragen stark gesteuert. Die Lernenden können in einzigen Übungen einen gewissen Bezug zur persönlichen Erfahrungswelt herstellen, aber müssen oft Aufgaben erledigen, die keine, oder nur eine gewisse freisetzende Struktur haben. Die Kreativität und das kreative Vermögen werden in den dialogischen Übungen nicht gezielt gefördert, sondern die Lösungen der Übungen und Aufgaben lassen keine individuelle Lösungsansätze motiviert zu werden. Die Dialogarbeit mit Dialoggeländer kommt im Lehrbuch nicht vor, aber Fragen zu den Texten, die in Kleingruppen diskutiert werden müssen, sind oft vorhanden. Lückendialoge werden auch nicht angeboten, aber Mikrodialoge, die die Lernenden lesen müssen, sind im Lehrbuch zu finden.

Lehrbuchanalyse *Ausblicke 3*

Das Lehrbuch *Ausblicke 3* erschien 2021 und orientiert sich an den schwedischen Lehrplänen. In den einleitenden Informationen präsentiert man den kommunikativen Ansatz des Lehrbuchs und hebt die interaktiven Übungen deutlich hervor. Das Schulbuch enthält sechs Kapitel, die die Themenbereiche *Neu in der Schule*, *Unterwegs in Berlin*, *Feste & Feiern*, *Wohnen* und *Bekannt und berühmt* behandeln. Eine Übersicht aller Kapitel und Themenbereiche ist vorhanden und die Lernziele jedes Kapitels werden transparent gemacht. Vor jedem Kapitel ist eine kleine Kann-Beschreibung aufgelistet, die die Lernziele deutlich präsentiert.

Das Lehrbuch *Ausblicke 3* hat eine kommunikative Zielsetzung, aber ist nicht direkt handlungsorientiert. Es fokussiert auf einen aktiven Sprachgebrauch, aber die Lernenden werden nicht zu handelnden Objekten, da die funktional-bezogene Übungen, in der die Lernenden agieren sollen, selten vorkommen, aber das dialogische Sprechen wird im Lehrbuch oft geübt. Von den 32 mündlichen Übungen und Aufgaben, haben 20 davon, das dialogische Sprechen als Zielsetzung. Die Texte des Lehrbuchs sind öfters als Dialoge gestaltet, die eine Realitätsnahe der Sprache der Zielkultur präsentieren wollen, aber die Lehrwerkpersonen und die Lehrwerkdialoge sind nicht realistisch genug, um kommunikativen Lernsituationen zu unterstützen. Das Lehrbuch unterbreitet Angebote für authentischen Kommunikationssituationen, aber teilweise erscheint die Dialoge nicht glaubwürdig und wirken unergiebig. Das dialogische Sprechen wird durch geschlossene Übungstypen geübt, aber öfters durch halboffene Varianten, die einen reproduktiven Charakter haben. (Siehe Abb. 5.)

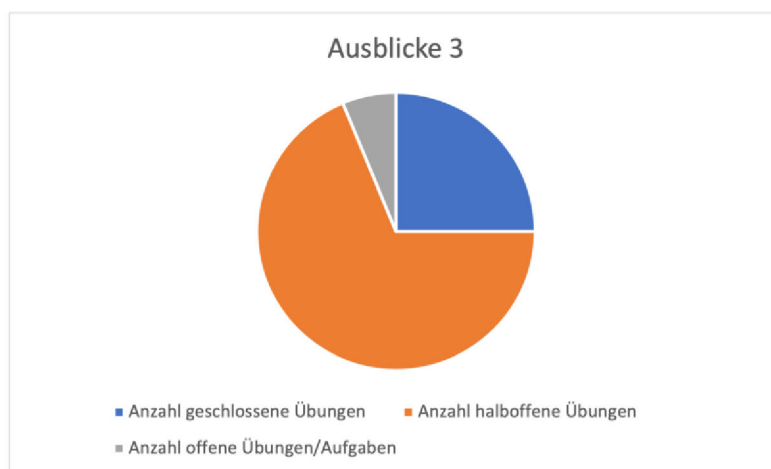


Abbildung 5 Übungstypologie *Ausblicke 3*

Quelle: Eigene Darstellung

Dialoggerstellungen aus vorgegebenem Situationsrahmen und Ergänzungen von Fragestellungen, Interviews kommen sehr oft im Lehrbuch vor. Es gibt Übungen, die eine Strukturierungshilfe anbieten, da Dialoggeländer vorhanden sind. Auch Redemittel werden angeboten.

Das monologische Sprechen wird im Vergleich mit dem dialogischen Sprechen selten geübt. Es gibt insgesamt drei Übungen und Aufgaben, die einen Fokus auf das monologische Sprechen haben. Eine Wiedergabe eines Geschehens, eine Erzählung und eine Präsentation zum Thema Musik werden im Lehrbuch nachgefragt.

Im Lehrbuch *Ausblicke 3* werden keine Anlässe zum Rollenspiel angeboten, die einen kreativen-spielerischen Umgang mit Sprache ermöglichen. Planspiele oder umfangreiche Simulationen kommen im Lehrbuch auch nicht vor, aber eine bildgesteuerte Übung ist vorhanden. Hier geht es um eine Textwiedergabe mit Unterstützung von einer Bildreihe. Wimmelbilder, Bilder mit viele Figuren, Handlungen, Aktivitäten und unterschiedliche Elemente auf ein großflächiges Bild, sind nicht vorhanden.

Argumentationsaufgaben und Übungen, die eine Stellungnahme fördern kommen im Untersuchungsgegenstand vor. Eine Pro-Kontra-Diskussion, eine Mini-Debatte wird mit einem Redemittel präsentiert und zusätzlich sind drei Übungen zum Thema Stellungnahme im Lehrbuch vorhanden.

Übungen, die auf den Redefluss fokussieren, kommen nicht im Lehrbuch vor. Aktionsketten oder Kettenübungen, die zum Lernziel Flüssigkeit und zum schnellen Sprechtempo führen, sind nicht vorhanden. Mit solchen Übungen wird der Zeitdruck beim Sprechen geübt und mit Kettenübungen wird die Schnelligkeit der Mitteilungswortschatz gefördert. Es kommt auch keine Übungen im Lehrbuch vor, die gezielt die Aussprache, Intonation, Betonung, Einzellaute oder die Wortakzentuierung übt. Ebenso die Nützlichkeit von Kompensationsstrategien und kommunikativen Kompensationsstrategien werden im Lehrbuch nicht hervorgehoben. Wenn die Lernenden in einer bestimmten Situation nicht die passenden Wörter finden, sind die Kompensationsstrategien sehr wichtig und hilfreich. Feste Phrasen, Aussagen und Umschreibungen können die kommunikativen Situationen unterstützen, wenn die Sprechkenntnisse versagen.

Lehrbuchanalyse *Lieber Deutsch 3, 2.0*

Das Lehrbuch *Lieber Deutsch 3, 2.0* enthält sechs Kapitel, die die Themen Reisen, Freizeit, Liebe, Freundschaft, Kultur, Jugendkultur, Medien und Wohnen behandeln. Die Lebensbereiche, die im Lehrbuch vorkommen, sind der private Bereich, öffentlicher Bereich und das Bildungswesen. Ein Themenbereich, die Jugendkultur, wird besondere Aufmerksamkeit gerichtet. Es gibt viele Texte, die das Thema Jung sein im Fokus haben. Die Themen des Lehrbuchs *Lieber Deutsch 3, 2.0* sind realitätsnah, aber sind schon unmodern, da das Lehrbuch schon 2014 erschien.

Das Schulbuch enthält eine Übersicht aller Kapitel und ein detailliertes Inhaltsverzeichnis ist vorhanden. Zu jedem Kapitel wird eine kurze Kann-Beschreibung auf Schwedisch präsentiert und das Inhaltsverzeichnis gibt auch Hinweise über das, was gelernt werden soll. Jedes Kapitel endet mit einem Projekt, das öfters schriftlich präsentiert wird. Zwei Projekte werden mündlich präsentiert.

Das Lehrbuch orientiert sich an den schwedischen Lehrplänen und an dem europäischen Referenzrahmen für Sprache und ist kommunikativ orientiert. Es ist nicht deutlich handlungsorientiert, eher rezeptiv. Rezeption wird durch Textarbeit, Leseverständnis, Hörverständnis und Fragen zu den Texten geübt und nimmt im Lehrbuch eine besondere Rolle ein. Deutsche Grammatik ist auch ein wichtiger Bestandteil des Lehrbuchs, da das Material einen Fokus auf formale Aspekte der Sprache liegt. Das Lehrbuch ist formbezogen und fokussiert, nicht auf einen aktiven Sprachgebrauch und eine funktional-bezogene Kommunikation, aber in dem Teil *Deutsch im Alltag* wird das praktische Sprechen und Sprechen im Alltag geübt. Hier kommen Mikrodialoge im Hotel, Am Bahnhof und im Restaurant vor. Alle Fertigkeiten; Hören, Lesen, Spreche und Schreiben werden ausgebildet, aber nicht in einem ausgewogenen Verhältnis. Es gibt insgesamt 183 Übungen und Aufgaben im Lehrbuch, aber nur 23 davon haben einen Fokus auf Mündlichkeit und Sprechkompetenz. Das macht 12,6 % aus.

Übungen zum kreativen Sprechen kommen nicht im Lehrbuch vor und das freie Sprechen, das Sprechen als sich selbst wird auch selten gefördert. Das Übungsformat Fragen und Antwort und Interview kommen oft im Lehrbuch vor und insgesamt gibt es acht Interviews und zehn interaktive Aktivitäten, die das dialogische Sprechen fördern. Viele von den interaktiven

Übungen beziehen sich auf den Texten und oft geht es um das Verstehen des Inhalts. Das monologische Sprechen allgemein wird durch halboffene Übungen ausgebildet, aber zwei von den Übungen und Aufgaben sind offen und erzielen eine Präsentation und das monologische Sprechen vor Publikum. Der offene Übungstyp wird selten präsentiert und nur zwei Beispiele sind im Lehrbuch vorhanden. (Siehe Abb. 6)

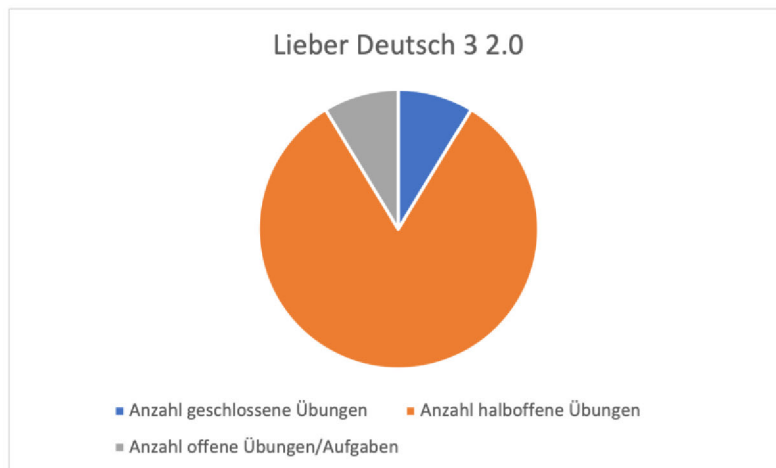


Abbildung 6 Übungstypologie Lieber Deutsch 3 2.0

Quelle: Eigene Darstellung

Die Projekte *Meine Heimat* und *Moralisches Dilemma* lassen die Lernenden selbständig die Projekte zu vorbereiten und erledigen. Eine freie Bearbeitung wird nachgefragt aber, eine gewisse Art von Strukturierungshilfe wird angeboten, da Stichpunkte vorhanden sind.

Diskussionen, die eine Stellungnahme fördern kommen im Lehrbuch zusammen mit den Texten vor, aber es gibt keine Pro- und Kontradiskussionen oder Argumentationsaufgaben, die erzielt die Argumentation ausbildet. Übungen, die die Strukturierung und Gliederung monologischer Redebeiträge und des monologischen Sprechens gezielt gefördert, kommen im Lehrbuch auch nicht vor.

Im Lehrbuch sind keine Übungen vorhanden, die auf den Redefluss fokussiert oder die sich auf Schnelligkeit der Sprache konzentriert. Zum Lernziel Flüssigkeit der Sprache werden keine Übungen angeboten. Ebenso fehlen die Übungen, die die Nützlichkeit von kommunikativen Kompensationsstrategien hervorheben.

Es gibt keine Bilder, Fotos oder Wimmelbilder, die Sprechübungen ausmachen und Bildergeschichten, die beschreiben werden müssen, werden nicht angeboten. Das Format

Telefongespräch kommt im Lehrbuch vor und nützliche Redewendungen, um ein Telefongespräch zu führen werden im Teil *Deutsch im Alltag* präsentiert.

Das Lehrbuch enthält keine Übungen, die gezielt die Aussprache üben und keine phonetischen Übungen sind vorhanden. Einzellaute, Wortakzentuierung, Betonung oder Intonation werden nicht durch unterschiedliche Übungen explizit geübt, da das Lehrbuch keinen Fokus auf Redefluss, Ausspracheschulung oder Flüssigkeit hat.

Untersuchungsgegenstände im Vergleich

Die analysierten Lehrbücher *Deutsch Na Klar 3*, *Ausblicke 3* und *Lieber Deutsch 3 2.0* enthalten Übungen und Aufgaben, die einen Fokus auf Mündlichkeit und Sprechkompetenz haben, aber der Anteil mündliche Übungen sind in den drei Lehrbücher gering und die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben werden nicht in einem ausgewogenem Verhältnis geübt. In dem Lehrbuch *Ausblicke 3* machen die mündlichen Übungen 16, 1% aus, in *Lieber Deutsch 3 2.0* ist der Anteil mündliche Übungen 12, 6 %. Die Fertigkeit Sprechen nimmt einen Anteil von 12,2 % in dem Lehrbuch *Deutsch Na Klar! 3* ein, was deutlich zeigt, dass der Hauptfokus des Lehrbuchs nicht Sprechkompetenz ist. (Siehe Abb. 7.)

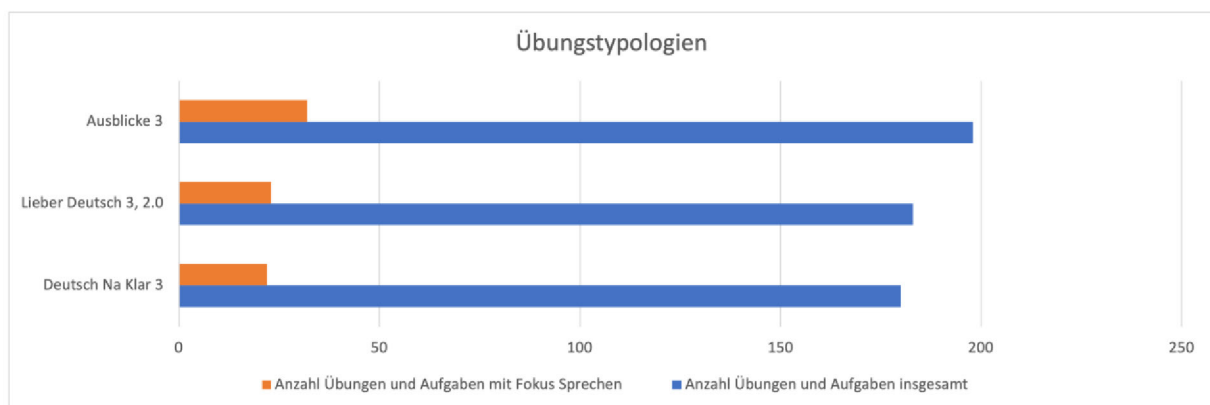


Abbildung 7 Anzahl Übungen und Aufgaben mit Fokus Sprechkompetenz

Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt kommen 561 Übungen/Aufgaben in den Untersuchungsgegenstände vor. Der Anteil Übungen und Aufgaben, die mündlich sind und einen Fokus auf Sprechkompetenz haben, entspricht 13, 7 %, was eine Gesamtzahl von 77 ausmacht. Davon sind insgesamt 16 Übungen von dem Typ geschlossene Übung, 55 sind halboffene und nur 6 zeigen ein offenes Format auf. Das macht 7,8 % aus. (Siehe Abb. 8.)

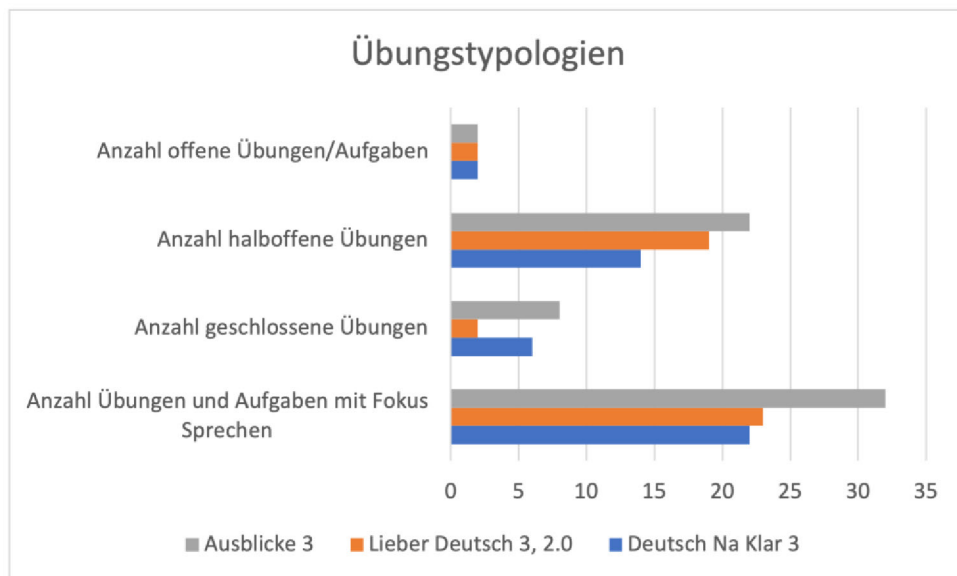


Abbildung 8 Übungstypologien im Vergleich

Quelle: Eigene Darstellung

Die offenen Übungen, die eine freie Bearbeitung nachfragt, können auch als Aufgabe definiert werden, da verschiedene Lösungsmöglichkeiten und eine freisetzende Struktur möglich sind. Sie führen zu einem Resultat, und in den untersuchten Lehrbüchern erzielen sie produktive mündlichen Aktivitäten, Präsentationen, die vor Publikum vorgestellt werden müssen.

Die offenen Übungen/Aufgaben in den drei untersuchten und analysierten Lehrbüchern sind ungefähr ähnlich und sind in bestimmten Merkmalen übereinstimmend. Alle offenen Übungen/Aufgaben in den Untersuchungsgegenstände resultieren in ein Produkt, ein Ergebnis und sie ermöglichen freie Bearbeitungen. Die Lernenden werden aufgefordert, etwas zu produzieren und das Resultat wird vor der Gruppe vorgestellt und präsentiert. Diese Aufgaben geben die Lernenden Wahlmöglichkeiten und sind nicht so stark gesteuert, sondern Kreativität und kreatives Vermögen werden aktiviert. Sie bieten auch Möglichkeiten, einen Bezug zur persönlichen Erfahrungswelt der Lernenden, herzustellen und sie können ihre eigenen Präferenzen, ihre Interessen und ihre eigenen Meinungen mit in der Lösung einbringen.

Die offenen Übungen/Aufgaben, die in den untersuchten Lehrbüchern analysiert werden, ermöglichen eine Förderung der produktiven Fähigkeiten, aber die Gliederungen der Lehrbücher sind unschlüssig gestaltet und die Verkettung der Lerninhalte erscheint teilweise

unlogisch. In dem Lehrbuch *Deutsch Na Klar! 3* wird das Projekt *Vortrag über eine Musikgruppe* in dem Kapitel *Deutschland-ein Musikland* präsentiert und die Lernenden haben vorher mit Texten zum Thema Musik gearbeitet und zwei Hörübungen, die einen Fokus auf dem Thema Musik haben, erledigt. Sie haben auch mit Pronomen, Possessivpronomen, unregelmäßigen Verben, Relativpronomen und mit Personalpronomen als Vorbereitung gearbeitet. Es kommt eine Kontexteinbettung vor, aber das Vorgehen könnte auch anders sein.

In dem Lehrbuch *Ausblicke 3* wird die Aufgabe *Eine Präsentation über eine Musikgruppe* ganz unlogisch vorbereitet und es fehlt eine Kontexteinbettung. Die Aufgabe wird im Kapitel *Urlaub* präsentiert, in dem es Texte über Reisen, Rockfestivals, Besuch in der Notaufnahme, Besuch beim Tierarzt und Lawinenhunde gibt. Der Kapitel hat auch einen Fokus auf trennbare Verben, Konjunktionen, Subjunktionen, Relativpronomen und Verben im Perfekt, was nicht ganz relevant ist, um eine Präsentation einer Musikgruppe zu präsentieren. Es fehlt adäquate, durchgedachte Hilfestellungen, um die Aufgabe erfolgreich erledigen zu können, da die Lerninhalte keine logische Verkettung aufweisen.

Die offenen Übungen/Aufgaben in dem Lehrbuch *Lieber Deutsch 3 2.0* erzielen Präsentationen über die Heimat und ein moralisches Dilemma und werden in den Kapiteln *www - world wide weg* und *Freundschaften* eingebettet. In dem Projekt *Meine Heimat* müssen die Lernenden eine Präsentation über ihre Schule, über ihre Stadt und ihre Ortschaft erledigen, aber im Kapitel *www - world wide weg*, indem die Aufgabe erscheint, werden Texte zu den Themen Bewerbungsschreiben, ein Jahr in Deutschland, Unterschiede zwischen Deutschland und Schweden und Musik angeboten. Grammatische Übungen sind auch vorhanden, die mit Verben, reflexiven Verben und Zeitausdrücken sich beschäftigen, aber die Bearbeitung des Grammatikstoffs verwirrt die Lernenden, da nur Lückenübungen vorhanden sind. Die Verkettung der Lerninhalte im Kapitel wirkt nicht sinnvoll und bedeutsam, um eine Präsentation über meine Heimat zu erledigen, da die Kontextualisierung und die Kontexteinbettung der Aufgabe anders sein könnten und könnten auch inhaltlich anders vorentlastet werden.

Diskussion

Die analysierten Lehrbücher enthalten Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen und teilweise auch simulieren, aber die Fertigkeiten Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben werden in den Untersuchungsgegenständen nicht in einem ausgewogenen Verhältnis geübt. Das Angebot von Übungen und Aufgaben, die die Fertigkeit Sprechen fördern sind nicht so abwechslungsreich und sinnvoll und stellen kein belebendes Element im Unterricht vor. Dadurch, dass ein Mangel an Möglichkeiten zur Schulung der Teilkompetenz mündliche Sprachproduktion in den untersuchten Lehrbüchern festgestellt wird, wird es auch deutlich, dass die untersuchten Lehrbücher Defizite aufweisen und dass die Sprechintentionen in den Untersuchungsgegenstände relativ begrenzt sind. Ein Lehrbuch, das im Bereich Sprechen abwechslungsreich und vielfältig erscheint, ist das Lehrbuch *Ausblicke 3*, aber die Gliederung und der Aufbau des Lehrbuchs könnten anders gestaltet werden, da die Kontexteinbettung der Lerninhalte nicht logisch scheint. Die Übungstypen zeigen eine gewisse Variationsbreite, aber werden nicht in gelungenen Kombinationen präsentiert. Der hier vorgestellte und selbstdarstellte Kriterienkatalog zur Beurteilung der Übungstypologie der Förderung der Sprechkompetenz hat 57 Fragestellungen, die mit ja oder nein beantwortet werden können und beim Vergleich der drei Lehrbücher und die Antworten im Kriterienraster, wird es deutlich, dass *Ausblicke 3* zahlreiche Übungen zum Thema Sprechen anbietet und dass 31 von den 57 Fragestellungen im Kriterienraster positiv beantwortet werden. Um die Ergebnisse der Studie deutlich zu präsentieren, werden die Anzahlen Affirmation und die Anzahl Negationen in den Kriterienrastern miteinander verglichen. (Siehe Abb. 9)

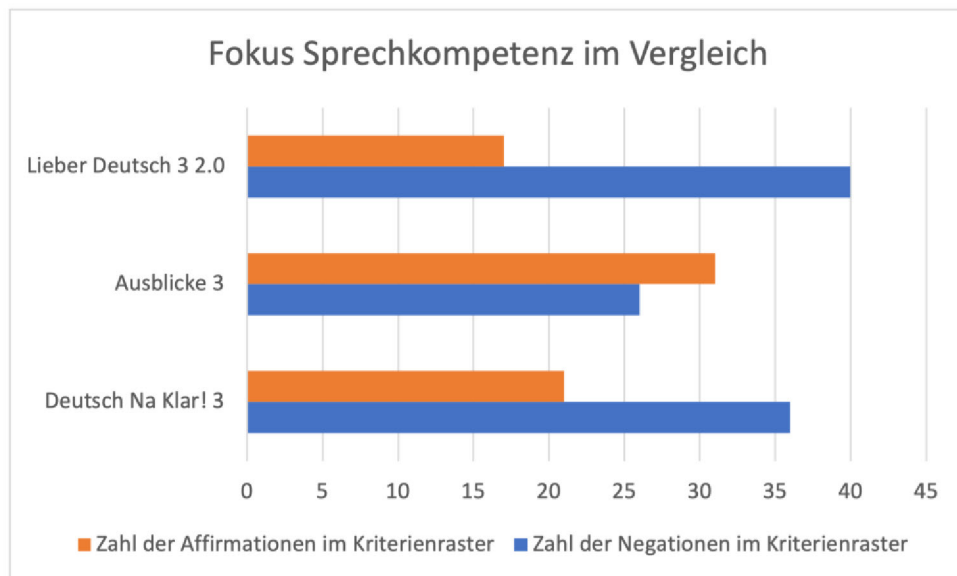


Abbildung 9 Fokus Sprechkompetenz im Vergleich

Quelle: Eigene Darstellung

Optimal wäre, wenn alle Fragestellungen zum Thema Sprechkompetenz und Sprechfertigkeit 100 % positiv beantwortet wären. Wichtig ist zu nennen, dass das Ziel dieser Arbeit nicht ist, die Lehrbücher zu bewerten und zu beurteilen, sondern das Hauptziel ist, festzustellen, inwiefern die fachdidaktischen Zielvorstellungen der kommunikativen Kompetenz gerecht werden und wie ausgewogen die Lehrbücher sind, um die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu fördern.

Die Analyse der Lehrbücher weist darauf hin, dass eine andere Aufgabenstellung und eine andere Lehrbuchgestaltung, die vielfältig, authentisch, adäquat, logisch gegliedert und motivationserhöhend ist, optimal wäre. Die Untersuchungsgegenstände sind meiner Meinung nach nicht ausreichend ausgestattet, um die mündliche kommunikative Kompetenz und die interaktionalen Fertigkeiten effektiv zu bereiten und zu fördern. Ich behaupte, dass die Lernenden nicht genug vorentlastet werden, um die offenen Übungen/Aufgaben in den untersuchten Lehrbüchern erfolgreich zu erledigen. Vielleicht hängt das damit zusammen, dass die Übungstypologie der untersuchten Lehrbücher nur selten freie Produktionen und freie Bearbeitungen nachfragen. Der Übungstyp halboffene Übung ist in allen Untersuchungsgegenstände überrepräsentiert und die Übungstypologien des Sprechens sind generell durch Fragen und vorgegebenen Inhalten gesteuert. Außerdem ist auffällig, dass das dialogische Sprechen in den analysierten Lehrbücher *Lieber Deutsch 3 2.0*, *Ausblicke 3* und *Deutsch Na Klar! 3* wichtig erscheint, aber es wird nur mit einer gewissen freisetzen

Struktur geübt. Die Übungen, die das dialogische Sprechen fördern, zeigen in der Studie einen reproduktiven Charakter, da die Dialogerstellungen aus vorgegebenen Situationsrahmen produziert werden müssen.

Argumentationsaufgaben und Aufgaben, die eine Stellungnahme deutlich fördern, kommen eher selten in den analysierten Lehrbüchern vor. Es gibt Pro- und Kontra-Diskussionen, die einen Textbezug haben, aber Übungen, die die Strukturierung und die Gliederung argumentativer Redebeiträge gezielt gefördert, kommen selten vor. Beispielsweise fehlen die Strukturierungshilfen und die Redemittel, um die Diskussionen erfolgreich zu bewältigen, aber manchmal werden Wortgeländer ohne einer logischen Kontexteinbettung angeboten. Diskussionsgeländer und Diskursmittellisten werden selten angeboten und Übungen, die die selbständige und persönliche Strukturierung der Aussageintentionen fördern, kommen ausnahmsweise vor.

Die qualitative Inhaltsanalyse der untersuchten Lehrbücher zeigt deutlich, dass die offenen Übungstypen, die produktiven und die wenigen stark gesteuerten Übungen im Vergleich zu den halboffenen, reproduktiven und mehr gesteuerten Übungen nicht optimal gewichtet sind. Die Möglichkeit, eigene Erfahrungen, eigene Ideen, das eigens Wissen und das kreative Vermögen mit in den Übungen einzubringen, ist begrenzt. Die Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen oder Anlässe zum Rollenspiel bereitstellen, werden eher selten oder gar nicht angeboten. Meiner Meinung nach können Rollenspiele, Wimmelbilder, Bildergeschichten und Planspiele das kreative Vermögen und die interaktionalen Fertigkeiten und die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden effektiv fördern. Spontanität, Flexibilität und Ausdrucksfähigkeit sind wichtige Aspekte des interaktiven Sprechens. Ebenso Fiehler (2020) behauptet, dass die Lernenden umwechslungsreiche Möglichkeiten haben müssen, das sprachliche Handeln zu üben. Er stellt fest, dass Varianz, Vielfalt und Anpassungsfähigkeit Grundphänomene der Kommunikationsfähigkeit sind und um Kommunikationsfähigkeit effektiv zu bereiten, müssen verschiedene kommunikativen Praktiken vorhanden sein.

Roche & Uth (2019) behaupten, dass Sprache auf der Grundlage von authentischen Interaktionen in sinnstiftenden Kontexten und mit innovativen didaktischen Methoden erworben wird und ich stimme den Autoren zu, dass eine handlungsorientierte Szenariendidaktik die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden effektiv fördern kann. Durch

authentische, problembasierte und funktionalbezogene sprachliche Handlungssituationen, die auch durch Rollenspiele gefördert werden können, müssen im Unterricht stattfinden. Lernszenarien, die die Lernenden motivieren, sprachlich zu handeln, leiten zur effektiven Lehrsituationen, in der die Selbständigkeit, die Selbsttätigkeit, das Problembewusstsein der Lernenden gefördert wird. Das sprachliche Handeln wird durch Authentizität, Adäquatheit und Fertigungsorientierung unterstützt und um realitätsnahen kommunikativen Situationen zu bewältigen, müssen die Lernenden als handelnden Personen erfasst werden. Kuhn (2018) argumentiert für eine Szenariendidaktik, in der die realitätsnahe Situationen entstehen, wobei die Lernenden ihre kommunikative Kompetenz integriert und situationsgerecht üben können. Meiner Meinung nach ist die Szenariendidaktik, die die einzelnen Fertigungsbereiche in einer Handlungskette zusammenführen, ein didaktisch- methodisches Prinzip, das die sprachliche mündliche Handlungsfähigkeit das Beste fördert. Das Verfahren dient dazu, dass ein erfolgreiches Lernen zustande kommen kann, weil die Kontexteinbettung der Übungen logisch erscheinen und die Lernenden auch verstehen können, welchen Bezug die Übungen zum Ziel haben. Mir ist es wichtig, dass die Lernenden die einzelnen Schritte und die einzelnen Teile einer kommunikativen Handlung verstehen können, um das abschließende Lernziel zu erreichen. Die Lehrbücher müssen Lernszenarien anbieten, um realitätsnahe, interessante und motivierende Lehrsituationen zu gestalten und deshalb hebe ich die Qualität eines Lehrbuchs besonders hervor. Ich behaupte, dass das Lehrbuch eine entscheidende Rolle im Unterricht spielt und Neuer (1994) stellt fest, dass das Lehrbuch, wie kein anderer Faktor, entscheidet, was im Fremdsprachenunterricht geschieht. Die Auswahl, die Gewichtung und die Abstufung des Lernstoffs werden durch das Lehrbuch geregelt. Sowohl Decke-Cornhill & Küster (2015) als auch Maijala (2007) definieren das Lehrbuch als ein Ankermedium, das den sprachlichen Input, den sprachlichen Output und den Prozess der Verarbeitung geregelt. Das Lehrbuch macht ein unterrichtlicher Baustein aus und muss die Qualitätsmerkmale eines Lehrmaterials entsprechen. Rösler & Schart (2016) stellen fest, dass das Lehrbuch den Unterricht und den Lernprozess steuert, aber heben gleichzeitig wichtige und interessante Aspekte vor, die auf die Qualität eines Lehrbuchs einwirken. Die Auswahl an Übungen und Aufgaben in einem Lehrbuch und die Gestaltung des Materials, machen nur geringe Lernvariable aus. Das Lehrbuch wird in jedem Klassenzimmer verschieden rezipiert und es bringt unterschiedliche Ergebnisse hervor.

Ich behaupte, dass es eine Reihe von Argumenten in meiner Studie gibt, die für meine These sprechen. Eine Begründung ist, dass die Übungstypologie mit Fokus Sprechkompetenz in den

untersuchten Lehrbüchern nur 13,7 % entspricht und dass die Lehrbücher so konzipiert sind, dass ein ausgewogenes Verhältnis der Fertigkeiten nicht entsteht. Mit dieser Frage einer ausgewogenen Verteilung der Fertigkeiten setzt sich Nation (2007) auseinander und er stellt fest, dass der Fremdsprachenunterricht aus vier Teilen in einem ausgewogenen Verhältnis ausgeübt werden muss. Bedeutungsvoller Input, bedeutungsvoller Output, sprachliche Formen und Training von Flüssigkeit der Sprache sind die vier Komponenten, die das Lernfeldermodell von Nation ausmachen. Er behauptet in diesem Zusammenhang, dass es von großer Bedeutung ist, dass Übungen vorhanden sind, die das flüssige Sprechen und Schnelligkeit fördern. In den analysierten Lehrbüchern gibt es keine Übungen und Aufgaben, die zur Automatisierung der Sprache oder Flüssigkeit der Sprache gezielt führen. Es kommt auch keine Übungen in den Untersuchungsgegenstände vor, die auf den Redefluss fokussieren und keine Kettenübungen oder Aktionsketten sind vorhanden. Ebenso fehlen Übungen in den Lehrbüchern die die Aussprache gezielt fördern oder einen Fokus auf die Betonung bzw. auf die Intonation haben.

Die Arbeit leistet einen Beitrag, der die grundlegenden Charakteristika eines qualitativen Lehrbuchs diskutiert und deshalb werden Beispiele von offenen Übungen/Aufgaben präsentiert, die zeigen, wie man mit kommunikativen Aufgaben in den Untersuchungsgegenstände arbeitet, um die Zielsetzung kommunikative Kompetenz zu erreichen. Die Kontextualisierung und die Kontexteinbettung wird in der Studie überprüft und es wird festgestellt, dass eine andere Lehrbuchgestaltung empfehlenswert wäre. Es wird deutlich, dass es sehr schwierig ist, festzustellen, welche Aufgabenstellung oder welche Übungstypologie, die perfekt wäre, um kommunikative Kompetenz, Sprechkompetenz und mündliche interaktionale Fertigkeiten der Lernenden zu optimieren. Erstens ist es nicht ganz einfach, den Begriff kommunikative Kompetenz zu definieren, zweitens gibt es gewisse Unklarheiten zwischen den Definitionen von Aufgaben und Übungen und drittens entstehen Fragestellungen, die zu den Gütekriterien gehören. Die Lesenden sollten beachten, dass eine systematische und objektive Analyse nur zustande kommen kann, wenn ein gewisses Maß an Subjektivität vorhanden ist. Laut Krumm (1994) wird ein Kriterienraster schnell kanonisch und statisch, aber er hebt hervor, dass die Kriterien relativ bleiben. Erst unter Berücksichtigung der Situation vor Ort und nach persönlichen Referenzen kann die Gewichtung der Aspekte vorgenommen werden. Er hat Recht wenn er behauptet, dass der Prozess objektiviert sein muss, um Offenheit und Transparenz zu zeigen und die Gütekriterien einer Studie zu entsprechen. Auch ist zu bedenken, dass die fachdidaktischen Diskussionen

der Differenzierungsmöglichkeiten eines Lehrbuchs immer fortlaufend ist und dass die Stellung des Lehrbuchs im Unterricht auch bedacht werden muss. Funk (2004) setzt sich mit der Frage der Qualität eines Lehrbuchs auseinander und stellt fest, dass das Lehrbuch ein geordnetes und theoretisch fundiertes Lernprogramm sei, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten und die fachdidaktischen Aspekte und fachspezifischen Faktoren miteinander verbunden werden. Ich stimme der Behauptung Suhrkamp (2017) zu, da sie behauptet, dass das Lehrbuch implizit einen Stellenwert hat, der die steuernden Referenzwerken, in diesem Fall GER & die schwedischen Lehrpläne, übertrifft. Sie bezeichnet das Lehrbuch als der heimliche Lehrplan und meiner Meinung nach spielen die Lehrbücher und die Lehrwerke eine bedeutungsvolle Rolle im Lernprozess. Sprechen lernt man nur durch Sprechen und wenn wir kommunikative Zielsetzungen im Unterricht haben, müssen wir auch Möglichkeiten anbieten, die das Sprechen fördern und die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden unterstützen.

Praktische Implikationen

Die Ergebnisse meiner Studie zeigen, dass die untersuchten Lehrbücher relativ begrenzt sind, im Hinblick auf Sprechkompetenz und Kommunikationsfähigkeit. Die Übungsangebote bieten nicht genügend abwechslungsreiche Möglichkeiten zur Schulung der Teilkompetenz mündliche Sprachproduktion und meiner Meinung nach fehlen die logischen Verzahnungen und die gelungenen Kombinationen von Übungen. Vielfältige Anregungen für authentische Gespräche müssen vorhanden sein und eine Fülle von spielerischen Elementen, die das kreative spontane Sprechen auch fördern, sind auch wichtig, um mündliche kommunikative Kompetenz zu bereiten. Der Variationsbreite von alltäglichen Sprechansätze spielt eine signifikante Rolle, um die Alltagsrealität zu üben und allerdings sollte auch bedacht werden, dass die Alltagsrealität nicht nur vermittelt und statisch dargestellt wird, sondern dass wirkliche und authentische Gesprächssituationen entstehen. Optimal wäre, wenn die Lehrbücher den Übergang von Sprechangst und Sprechhemmung zur Redelust, dank der logisch gegliederten und gut dargestellten Sprechintentionen, schaffen.

Meiner Meinung nach müssen die Lernenden das sprachliche Handeln üben und gemäß Fiehler (2020) wird die Kommunikationsfähigkeit nicht als abstrakte erworben, sondern unmittelbare Bezüge zur Wirklichkeit müssen vorhanden sein. Auch Kuhn (2018, S. 175 – 190) bestätigt, dass die Lernenden realitätsnahe Situationen bewältigen müssen und sie hat Recht, wenn sie behauptet, dass die Szenariendidaktik ein erfolgreiches Prinzip ist. Die

Szenarien, die in eine logische Handlungskette zusammengeführt werden, eröffnen vielfältige Möglichkeiten kommunikative Kompetenz integriert und situationsgerecht zu üben. Einerseits bin ich überzeugt, dass das didaktisch-methodische Prinzip der Szenariendidaktik, ein erfolgreiches Konzept ist, aber andererseits ist zu bedenken, dass jedes Lehrbuch in verschiedenen Gruppen unterschiedlich rezipiert wird und dass es sehr schwierig ist, ein perfektes Lehrbuch im Hinblick auf Sprechfertigkeit zu finden. Kast (1990, S. 3) hat Recht, wenn er behauptet: „Gäbe es **das** Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen. Es gibt es nicht“, aber ich bin überzeugt, dass dem Üben der Sprechfertigkeit in vielen Lehrbüchern nicht genügend Aufmerksamkeit zugeteilt wird und im Rahmen dieser Arbeit wird es auch gezeigt, dass es nicht genügend Möglichkeit zur Schulung der Teilkompetenz mündliche Sprachproduktion gibt und dass der Variationsbreite in gelungenen Kombinationen auch fehlt.

Fazit

Im Verlauf dieser Arbeit wurden drei DaF-Lehrbücher im Hinblick auf die Fertigkeit Sprechen analysiert und die Übungstypologien der Untersuchungsgegenstände wurden miteinander verglichen, um feststellen zu können, welche Grenzen und Potenziale die Lehrbücher aufweisen und welche didaktisch-methodischen Prinzipien und Übungstypen überwiegend sind. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Übungsformate in den untersuchten Lehrbüchern zu begrenzt sind und dass eine andere Aufgabenstellung wünschenswert wäre.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Karnland, Annika; Odeldahl, Anders & Gottschalk, Lena. 2014. *Lieber Deutsch 3 2.0*. Stockholm: Liber AB.

Lundqvist, Helene & Schüßler Nilsson, Anja. 2013. *Deutsch Na Klar! 3*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nilsson, Erik & Braun, Christian. 2021. *Ausblicke 3*. Stockholm: Sanoma Utbildning AB.

Sekundärliteratur

Akhvlediani, Neli. 2018. Analyse und Beurteilung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache im Sprachenzentrum der Staatlichen Schota Rustaveli Universität Batumi. In: 2018. *Journal of Foreign Languages, cultures & civilisations. Volume 6 No 1*.

<http://jflcc.com/vol-6-no-1-june-2018-abstract-3-jflcc>

Abgerufen: 2023.02.18

Bardel, Camilla. 2022. *Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn*. Stockholm: Skolverket.

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/1a-moderna-sprak/Gymnasieskola/910a-muntlig-sprakutveckling/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M1_GRGYVX_02A_01_kommunikativ.docx

Abgerufen: 2022.12.18

Bimmel, Peter; Kast, Bernd & Neuner, Gerd. 2017. *Deutschunterricht planen. Neu. Fernstudieeinheit 18. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Bredella, Lothar. 2008. Hans-Eberhard Piepos Konzept der kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik in Legutke, K, Michael. 2008. *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Günther Narr Verlag.

Cakir, Gülcan. 2017. Sprechfertigkeit: Ein Blick in moderne regionale Lehrwerke für den Deutsch als Fremdsprache - Unterricht in der Türkei. In: *Journal of international education science, Nr:4.11 S. 275-299*.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/563780>

Abgerufen: 2023.03.15

Decke-Cornhill, Helene & Küster, Lutz. 2015. *Fremdsprachendidaktik. 3. Auflage*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH

Edmondson, Willis J & House, Juliane. 2011. *Einführung in die Sprechlehrforschung. 4:e Auflage*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.

Ende, Karin; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin & Mohr, Imke. 2013. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Engel, Ulrich; Halm, Wolfgang; Krumm, Hans-Jürgen; Ortmann, Wolf Dieter; Picht, Robert; Rall, Deitrich; Schidt, Walter; Stickel, Gerhard; Vorderwülbecke, Klaus & Wierlacher, Alois. 1977. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Europarat. 2017. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Fellman, Gabriela. 2016. Schulung von Sprechkompetenz mittels Web 2.0-Aufgaben im Rahmen eine multilateralen COMENIUS-Projekts in: Becker, Carmen; Blell, Gabriele & Habermas, Jürgen. 1971. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen & N. Luhmann. (Hg.) *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fiehler, Reinhard. 2020. Mündliche Kommunikation. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.) 2020. *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3 (DTP)* In: Becker-Mrotzek, Michael. (Hrsg.) *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.

Finkbeiner, Claudia & Knieriem, Markus. 2008. Aufgabenorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht: Beispiele zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozioaffektiver Lernprozesse. In: Thronhauser, Josef (Hrsg.) 2008. *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.

Funk, Hermann. 2004. Qualitätsmerkmalen von Lehrwerken prüfen. Ein Verfahrensvorschlag. In: 2004. *Babylonia 3.04 Seite 41-47*.

http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf

Abgerufen: 2023.02.04

Funk, Hermann. 2005. Ist die Qualität von Lehrwerken messbar? Ja und nein. Ein Verfahrensvorschlag. In: *Neue Beiträge zur Germanistik Volume 126 (2005) S. 14 – 27*.

https://www.jstage.jst.go.jp/article/jgg/126/0/126_KJ00005826106/_article/-char/en

Abgerufen: 2023.02.20

Funk, Hermann. 2010. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia. 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Daniela & Wiche Rainer E. 2014. *Deutsch lehren lernen 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett Langenscheidt.

Gehring, Wolfgang. 2018. *Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hymes, Dell. 1972. On communicative competence. In: J.B. Pride & J. Holmes. 1972. *Soziolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.

Kast, Bernd. 1990. Lehrwerkanalyse. In: Dietrich, Sturm. 1990. *Teil 3 des Handbuchs für Spracharbeit*. München: Goethe Institut.

Krumm, Hans-Jürgen. 1985. *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Uppsala/Stockholm: Goethe Institut, Universität Uppsala

Krumm, Hans-Jürgen. 1994. Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard. (Hrsg).1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin: Langenscheidt.

Krumm, Hans-Jürgen & Ohms-Duszenko. 2001. Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen. 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin: Walter de Gruyter.

Kuhn, Christina. 2018. Szenarien im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht: Planung, Unterrichtseinsatz, Assessment und Evaluation. In: *Die Unterrichtspraxis Teaching German Volume 51, Issue 2, S. 175 – 190*.

<https://doi.org/10.1111/tger.12072>

Abgerufen: 2023.02.24

Legutke, K. Michael. 2008. Kommunikative Kompetenz: Von der Übungstypologie für kommunikativen Englisch Unterricht zur Szenariendidaktik in Legutke, K, Michael. 2008. *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Günther Narr Verlag.

Liedke, Martina. 2001. Vermittlung der Sprechfertigkeit in: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen. 2001. *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Part 1*. Berlin: Walter de Gruyter

Liegmann, Anke. B & Dreyer, Helena. 2014. Unterstützen Schulbücher individuelle Förderung? Eine Analyse am Beispiel von Leselehrwerken für Klasse 4. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 2014. 4:153 – 171.

<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FIId=1050643>

Abgerufen: 2023.02.16

LISUM, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. 2018. *Orientierungsschwerpunkte für die Begutachtung und Auswahl von Schulbüchern im Land Brandenburg*. Brandenburg: GS Druck und Medien GmbH.

<https://bildungsserver.berlin->

[brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/Orientierungsschwerpunkte_Schulbuchzulassung_Brandenburg_2018.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/Orientierungsschwerpunkte_Schulbuchzulassung_Brandenburg_2018.pdf)

Abgerufen: 2023.02.17

Majala, Minna. 2007. Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: 2007. *Informationen Deutsch als Fremdsprache. Nummer 6. 34. Jahrgang*

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2007-0602/html>

Abgerufen: 2023.02.04

Majala, Minna. 2019. Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache. Nummer 6. 46. Jahrgang*

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2018-0086/html>

Abgerufen: 2022.04.03

Mayring, Philipp. 2000. Qualitative Inhaltsanalyse In: *FQS Forum: Qualitative Sozialforschung, Volume 1 Nummer 2. Art 20*. Berlin.

<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>

Abgerufen: 2023.02.25

Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp. 2019. Qualitative Inhaltsanalyse-Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen Inhaltsanalyse In: *FQS Forum: Qualitative Sozialforschung, Volume 20 Nummer 3. Art 16*. Berlin.

<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/3343/4445/>

Abgerufen: 2023.02.25

Mertens, Jürgen. 2010. Aufgabenorientierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) 2010. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.

Nation, Paul. 2007. The four Strands in: *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching, 1:1, 2-13*.

<https://doi.org/10.2167/illt039.0>

Abgerufen: 2023.01.30

Neuner, Gerhard. 1994. Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard. (Hrsg.) 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard. 2003. Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krümm, Hans-Jürgen. (Hrsg) 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke Verlag.

Nodari, Claudio. 1999. Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 3/1999, S. 200 – 213*.

<https://docplayer.org/40095476-Kriterien-zur-gestaltung-autonomiefoerdernder-lehrwerke.html>

Abgerufen: 2023.02.22

Piepho, Hans-Eberhard. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg

Portmann-Tselikas, Paul. 2001. Aufgaben statt Fragen. Sprachen lernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 13 – 18.

Ramsenthaler, Christina. 2013. Was ist “Qualitative Inhaltsanalyse?” In: Schnell, M et al. (Hrsg.) *Der Patient am Lebensende. Palliative Care und Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Roche, Jörg. 2019. Kompetenz, Gebrauchs- und Handlungsorientierung in: Roche, Jörg (Hg.). 2019. *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

Roche, Jörg & Uth, Svenja. 2019. Handlungsorientierung in der Szenariendidaktik in: Roche, Jörg. 2019. *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

Rösler, Dietmar. 1983. Was kann die Lehrwerkanalyse für die Adaption von Deutsch-als-Fremdsprache vor Ort leisten? In: *Zielsprache Deutsch*, 4, 1983, S. 14 – 23.

<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6421/pdf/Roesler-WasKannLehr.pdf>

Abgerufen: 2023.02.22

Rösler, Dietmar; Schart, Michael. 2016. Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse-und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. In: 2016. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Nummer 5. 43. Jahrgang.

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2016-0502/html>

Abgerufen: 2023.02.09

Rössler, Andrea. (Hrsg.) 2016. *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Schatz, Heide. 2017. *Fertigkeit sprechen*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Schmale, Günther. 2014. Mündlichkeit im DaF-Unterricht-Begriffsbestimmung, Spezifika, Praxis. In: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hrsg.) 2014. *Konzeptionen des Mündlichen-Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: Der Bildungsvlag Hep-Verlag.

Schmenk, Barbara. 2007. Kommunikation ist alles. Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht in *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 3. Quartal 2007/Heft 3 – 44. Jahrgang.

Schreiter, Ina. 2001. Mündliche Sprachproduktion in: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen. 2001. *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Part 1*. Berlin: Walter de Gruyter

Skolverket. 2022. Ämne Moderna språk. Stockholm: Skolverket.

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26courseCode%3DMODXXX04%26version%3D5%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_MODXXX04

Abgerufen: 2022.12.19

Stevener, Jan. 2017. Flüssigkeit im Fremdsprachenunterricht: Zu Lernfeldern, mentalen Prozessen und prozeduralem Wissen. In: Akkramas, Pakini; Funk, Hermann & Traoré, Salifon. 2017. *Deutsch als Fremdsprache im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Berlin: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Storch, Günther. 1999. *Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.

Suhrkamp, Carola. 2017. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*. Heidelberg: J.B. Metzler.

Thonhauser, Ingo. 2106. Was macht gute Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht aus? Charakteristik guter Aufgaben und Einsichten aus der Unterrichtsbeobachtung. In: Keller, Stefan & Reintjes, Christian. (Hrsg.) 2016. *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. Münster: Waxmann.

Väisänen, Maria. 2021. *Die mündliche Sprachkompetenz in den Lehrbüchern Hallo 3! Und Spektrum Deutsch B1+*. Eine qualitative Lehrbuchanalyse. Universität Jyväskylä: Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften Deutsche Sprache und Kultur.

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75257>

Abgerufen: 2023.02.26

Wiehmeier, Leonie & Großkurth, Eva-Marie. 2016. Förderung der Sprechkompetenz durch komplexe Kompetenzaufgaben im Web 2.0. in: Becker, Carmen; Blell, Gabriele & Rössler, Andrea. (Hrsg.) 2016. *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Wide, Anna. 2022. *Skolans arbete för kvalitet i undervisningen i moderna språk- Undervisning för kommunikativ förmåga*. Stockholm: Skolinspektionen.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/moderna-sprak/skolans-arbete-for-kvalitet-i-undervisningen-i-moderna-sprak.pdf>

Abgerufen: 2023.03.22

Wilkins, David. A. 1972. *Linguistic in language teaching*. Cambridge: MFT Press.

Unveröffentlichte Quellen

Dahl, Jennie. 2022. *Projektplan*. Göteborg: Universität Göteborg.

Dahl, Jennie. 2022. *Fokus Sprechfertigkeit und kommunikative Kompetenz-Potenziale der DaF-Lehrwerke. Eine Forschungsübersicht der Lehrwerkforschung*. Göteborg: Universität Göteborg

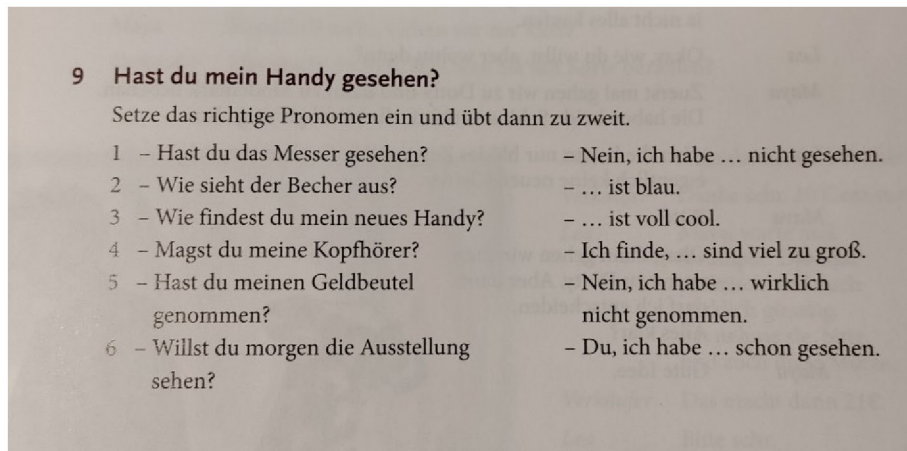
Anhang 1: Kodierleitfaden Übungs- und Aufgabentypen

Geschlossener Übungstyp

Die Übungen, die geschlossen sind, zeigen folgende Charakterzüge vor:

- Sie sind reproduktiv
- Sie sind stark gesteuert
- Oft kommen Übungen zum Ankreuzen vor
- Meistens gibt es nur eine richtige Lösung
- Die Lernenden produzieren nur einfache Wörter oder einfache Sätze nach genauen Vorgaben
- Sie haben einen stark imitativen Charakter
- Sie beziehen sich oft auf den Aufbau und Befestigung eines Wortschatzes
- Sie sind vorstrukturiert

Ankerbeispiel geschlossene Übung



9 Hast du mein Handy gesehen?
Setze das richtige Pronomen ein und übt dann zu zweit.

1 – Hast du das Messer gesehen?	– Nein, ich habe ... nicht gesehen.
2 – Wie sieht der Becher aus?	– ... ist blau.
3 – Wie findest du mein neues Handy?	– ... ist voll cool.
4 – Magst du meine Kopfhörer?	– Ich finde, ... sind viel zu groß.
5 – Hast du meinen Geldbeutel genommen?	– Nein, ich habe ... wirklich nicht genommen.
6 – Willst du morgen die Ausstellung sehen?	– Du, ich habe ... schon gesehen.

Abbildung 10 Ankerbeispiel geschlossene Übung

Bildquelle: Ausblicke 3 (2021) S. 77

Halboffener Übungs- Aufgabentyp

Die halboffene Übungs- und Aufgabentypen umfassen Übungsformate, die eine gewisse Stütze in Form von Fragen, Redemittel, Dialoggeländer, Satzanfänge und Stichwörter anbieten. Die Lernenden können selbst eine gewisse Menge Sprache produzieren, da die Übungen einen gewissen Umfang von Variations- und Auswahlmöglichkeiten bieten. Die halboffenen Übungen sind reproduktiv-produktiv.

Sie haben folgende Charakterzüge:

- Sie sind reproduktiv-produktiv
- Sie sind weniger stark gesteuert als die geschlossenen Übungen
- Sie bieten eine gewisse Flexibilität
- Mehr als eine Lösung ist möglich

Ankerbeispiel halboffene Übung

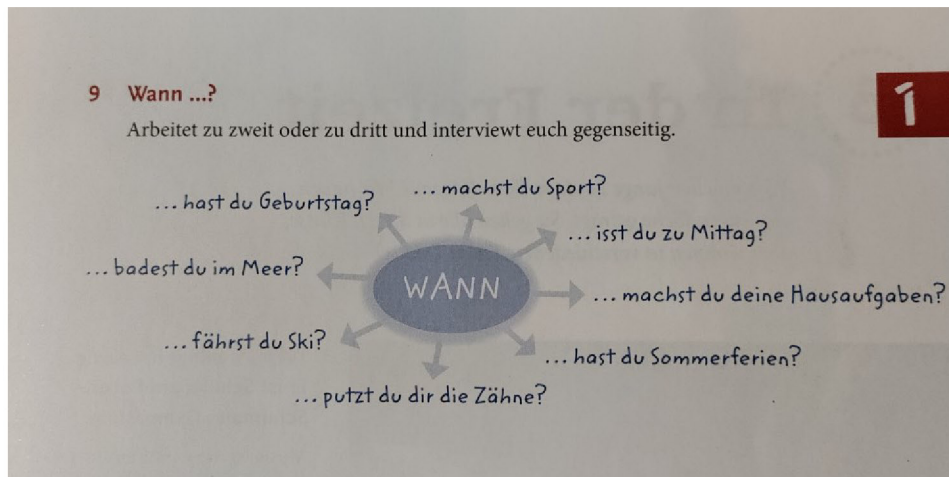


Abbildung 11 Ankerbeispiel halboffene Übung

Bildquelle: Ausblicke 3 (2021) S. 29

Offener Aufgabentyp

Die Aufgaben, die offen sind ermöglichen eine freie Bearbeitung. Sie haben folgende Charakterzüge:

- Es gibt viele Lösungsmöglichkeiten und eine persönliche Interpretation einer Aufgabe ist auch möglich
- Sie sind nicht gesteuert
- Sie sind produktiv
- Sie lassen freie Äußerungen möglich zu sein
- Sie ermöglichen eine Recherche
- Sie ermöglichen den Lernenden einen Rahmen des Inhalts selbst zu bestimmen
- Die Lernenden haben die Möglichkeit sich sprachlich und emotional auszudrücken
- Sie ermöglichen die Produktion von bedeutungsvollem Output

Ankerbeispiel offene Aufgabe

9 Ausblick

Arbeitet zu zweit oder zu dritt. Sucht im Internet und bereitet eine Präsentation über eine Musikgruppe oder einen/eine Sänger/in vor. Im Kasten sind einige Vorschläge.

Marlene Dietrich	Kraftwerk	Die Prinzen
Nina Hagen	Rammstein	Tokio Hotel
Nena	Die Toten Hosen	Silbermond
Helene Fischer	Christina Stürmer	Herbert Grönemeyer

Abbildung 12 Ankerbeispiel offene Übung

Bildquelle: Ausblicke 3 (2021) S. 189

Anhang 2: Analyse Ausblicke 3

Allgemeine Informationen	Antwort
Titel des Lehrbuchs	Ausblicke 3
Verfasser/Verfasserin	Erik Nilsson, Anna Raab, Christian Braun
Erscheinungsjahr	2021
Verlag	Sanoma Utbildning AB
Einleitende Informationen an den Lesern	Es gibt viele Hörübungen und interaktive Übungen, damit du dein Deutsch verbessern kannst und deine kommunikative Kompetenz erweitern.
Zahl der Seiten im Buch	296
Wie viele Kapitel	6
Themenbereiche der Kapitel	<ul style="list-style-type: none"> • Neu in der Schule • Unterwegs in Berlin • Feste und Feiern • Wohnen • Urlaub • Bekannt und berühmt
Das Lehrbuch enthält eine Übersicht über alle vorhandenen Kapitel und Themenbereiche.	Ja
Das Lehrbuch hat ein detailliertes Inhaltsverzeichnis.	Ja, auf schwedisch.
Audiodateien sind vorhanden.	Ja, online sind die Audiodateien vorhanden.

Frage ans Lehrbuch	Ja	Nein	Wenn, ja weitere Informationen	Anmerkung
Curriculare Kalibrierung des Lehrbuchs				
Das Lehrbuch orientiert sich an den schwedischen Lehrplänen.	X		Einen kommunikativen Ansatz wird angeboten.	
Das Lehrbuch orientiert sich an dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER).	X		Nicht handlungsorientiert, aber kommunikativ.	
Die Lernziele des Lehrbuchs sind deutlich und werden transparent gemacht.	X		Vor jedem Kapitel wird eine Liste präsentiert.	Beispiel auf S. 56
Das Lehrbuch zeigt eine fachwissenschaftliche Position, die mit den Lehrplänen und mit	X			

dem Referenzrahmen übereinstimmt.				
Methodische Konzeption und Anlage				
Das Lehrbuch hat einen kommunikativen Ansatz.	X			
Das Lehrbuch ist handlungsorientiert.		X		
Das Lehrbuch ist formbezogen und liegt einen Fokus auf formale Aspekte der Sprache.		X		
Das Lehrbuch fokussiert auf einen aktiven Sprachgebrauch.	X			
Das Lehrbuch ist situationsorientiert.		X		
Unterbreitet das Lehrbuch Angebote für authentischen Kommunikationssituationen?	X		Wegbeschreibungen, dialogisches Sprechen.	
Das Lehrbuch zeigt eine klare Methodenkonzeption.		X		
Gibt es Hinweise auf alternative Vorgehensweise?		X		
Das Lehrbuch hat kommunikative Lektionsteile/Unterrichtseinheiten, die aufeinander sinnvoll bezogen sind.		X		
Die Verwendung des Lehrbuchs richtet sich an Klassenunterricht.	X			
Das Lehrbuch ist so gestaltet, dass es eine bestimmte Lernform nahelegen.		X		
Das Lehrbuch regt unterschiedliche Arbeitsformen an.		X	Einzelarbeit oder paarweise.	
Thematische Aspekte				
Welche Themen kommen im Lehrbuch vor?			<ul style="list-style-type: none"> • Schule • Freizeit • Berlin • Shopping • Feste und Feiern • Weihnachten • Geburtstag • Oktoberfest • Wohnen • Schlösser • Märchen • Urlaub • Frau Merkel • Erfindungen 	

			<ul style="list-style-type: none"> • Das Denkmal in Berlin 	
Welche Lebensbereiche (Domänen) werden in dem Lehrbuch dargestellt?			Privater Bereich, öffentlicher Bereich & Bildungswesen	
Gibt es Themenbereiche die besondere Aufmerksamkeit gerichtet werden?		X		
Sind die Themen der Kommunikation realitätsnah?	X		Berlin, am Bahnhof, Shoppen gehen usw.	
Werden adressatenspezifische Lebenssituationen thematisiert?		X		
Fertigkeiten				
Welche Fertigkeiten werden ausgebildet?			Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen.	
Wie werden die Fertigkeiten ausgebildet?			<ul style="list-style-type: none"> • Übungen und Aufgaben zum Text • Grammatische Übungen • Lückenübungen • Wörter und Ausdrücke • Hörverständnis mit Fragen 	
Werden alle Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt?		X	Nur wenige Übungen und Aufgaben zum Thema Sprechen.	
Fertigkeit Sprechen				
Wird monologisches Sprechen im Lehrbuch geübt?	X		<ul style="list-style-type: none"> • Ein Wochenende in Leipzig beschreiben. • Eine Musikgruppe präsentieren 	S. 136 und S. 189
Wird dialogisches Sprechen im Lehrbuch geübt?	X		Es gibt viele Interviews.	S. 15, 35, 65
Werden attraktive und abwechslungsreiche Sprechsanlässe angeboten?	X			
Welche Sprechsanlässe werden angeboten?			<ul style="list-style-type: none"> • Eine Verabredung • Wegbeschreibung • Interviews • Diskussionen • Präsentation einer Musikgruppe. 	
Wird das praktische Sprechen im Lehrbuch geübt? (Sprechen in Alltagssituationen)	X		Wegbeschreibungen, über einen Stundenplan sprechen und Uhrzeiten.	

Werden Übungen zum kreativen Sprechen angeboten?		X		
Gibt es Übungen, die das freie Sprechen (Sprechen als sich selbst) fördert?	X			
Gibt es Aufgaben und Übungen, die das imitierendes Sprechen fördert? (Reproduktion)	X		Am Abend Hast du mein Handy gesehen?	S. 71 S. 77
Werden Übungen und Aufgaben angeboten, die das gelenkt-variierendes Sprechen fördert? (Rekonstruktion)	X		Wollen wir uns treffen?	S. 27
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die selbständige Strukturierung der Aussageintentionen fördert? (Konstruktion)	X		Eine Ranking-Aktivität	S. 215
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation vorbereiten?	X			S. 28, 48, 71, 76
Kommen Übungen und Aufgaben vor, die die mündliche Kommunikation aufbauen?	X			S. 15, 21, 29, 35
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation simulieren?	X			
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation strukturieren?	X			
Das Angebot von Übungen und Aufgaben, die die Fertigkeit Sprechen fördert, ist vielfältig.	X			
Es gibt Übungen und Aufgaben, die zur Automatisierung der Sprache oder Flüssigkeit der Sprache führen.		X		
Sind Kommunikative Handlungsaufgaben vorhanden?		X		
Sind Übungen und Aufgaben, die eine ausführliche Strukturierungshilfe anbieten, vorhanden?	X		Dialoggeländer	S. 27
Werden Redemittel angeboten?	X			S. 137
Gibt es Strukturierungshilfen und Redemittelangebote für die Sprechaufträge?	X			
Kommen Mikrodialoge vor?	X			
Werden Lückendialoge Angeboten?	X			

Werden Anlässe zum Rollenspiel angeboten?		X		
Reichen die sprachlichen Voraussetzungen des Lehrbuchs aus, um das Rollenspiel zu bewältigen?		X		
Werden Übungen und Aufgaben angeboten, die eine Stellungnahme fördert?	X		Pro-Kontra Diskussion	S. 98
Kommen Argumentationsaufgaben vor?	X		Stadt oder Land?	S. 145
Gibt es Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen?		X		
Gibt es Bilder und Fotos, die Sprechansätze anbieten?	X		Textwiedergabe mit Unterstützung von Bildern.	S. 108
Es gibt Wimmelbilder, die Sprechübungen ausmachen.		X		
Bildgeschichten kommen in dem Lehrbuch vor, die Sprechansätze anbieten?	X			S. 108
Es gibt Bildreihen, die beschrieben werden müssen.	X			S. 108
Kommen Planspiele (umfangreiche Simulationen) im Lehrbuch vor?		X		
Gibt es Pro- und Kontradiskussionen?	X			S. 98 S. 145
Diskursmittellisten sind vorhanden.	X			
Diskussionsgeländer sind vorhanden.		X		
Sind Klärungsgespräche vorhanden?		X		
Werden monologische Redebeiträge geübt?		X		
Kommen Übungen im Lehrbuch vor, in der die Strukturierung und Gliederung monologischer Redebeiträge gezielt geübt werden?		X		
Das Erzählen auf der Grundlage von Stichpunkten kommt im Lehrbuch vor.		X		
Wortgeländer sind vorhanden.	X		Wortfeld Wohnen	S. 152
Das Format Telefongespräch kommt im Lehrbuch vor.		X		
Interviews sind vorhanden.	X			

Fragesätze werden mit Bildern geübt.		X		
Dialogarbeit wird im Lehrbuch realisiert.	X			
Dialoggeländer sind vorhanden.	X			S. 27
Übungen, um Schnelligkeit zu üben, kommen im Lehrbuch vor.	X		Blitzreaktion	S. 25
Kettenübungen sind vorhanden.		X		
Aktionsketten werden angeboten.		X		
Assoziogramme sind vorhanden.	X			S. 29
Übungen, die auf den Redefluss fokussiert, kommen im Lehrbuch vor.		X		
Zum Lernziel Flüssigkeit werden unterschiedlichen Übungen angeboten.		X		
Das Lehrbuch enthält Übungen, die die Nützlichkeit von kommunikativen Kompensationsstrategien hervorheben?		X		
Unterschiedliche Kompensationsstrategien werden im Lehrbuch geübt.		X		
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die Aussprache gezielt üben?		X		
Gibt es phonetische Übungen?		X		
Wird die Betonung und die Wortakzentuierung geübt?		X		
Werden Einzellaute geübt?		X		
Kommen Übungen und Aufgaben, die einen Fokus auf Intonation haben, im Lehrbuch vor?		X		

Anhang 3: Mündliche Aufgaben und Übungen im Lehrbuch *Ausblicke 3* (2021)

Seite:	Übung/Aufgabe	Was wird geübt?	Geschlossene Übung	Halboffene Übung	Offene Übung	Anmerkung
8	Diskussion	Dialogisches Sprechen, diskutieren			X	Was verbindet ihr mit den deutschsprachigen Ländern?
15	Interview	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
15	Wegbeschreibung	Mündliche Produktion allgemein		X		Redemittel ist vorhanden
21	Was macht dir Spaß?	Mündliche Produktion allgemein		X		Fragen und Redemittel sind vorhanden
25	Blitzreaktion	Umgangssprache	X			
27	Dialogarbeit	Dialogisches Sprechen		X		Dialoggeländer ist vorhanden
28	Wann?	Dialogisches Sprechen	X			
29	Wann?	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
35	Interview	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
37	Zwei Wahrheiten, eine Lüge	Dialogisches Sprechen		X		Fragen und Alternative sind vorhanden
48	Leas Stundenplan	Mündliche Produktion allgemein	X			
49	Interview	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
65	Interview	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
71	Minidialog	Dialogisches Sprechen	X			
76	Was gibt es auf dem Tempelhofer Feld?	Dialogisches Sprechen	X			Eine Karte ist vorhanden
77	Hast du mein Handy gesehen?	Dialogisches Sprechen	X			Lückentext
84	Wie findest du?	Mündliche Produktion allgemein	X			Aussehen beschreiben
91	Feste diskutieren	Dialogisches Sprechen, Stellungnahme		X		
98	Mini-Debatte	Dialogisches Sprechen, Stellungnahme		X		Redemittel ist vorhanden
108	Textwiedergabe mit Bildern	Erzählen		X		Bilder sind vorhanden
127	Fragen Thema Wohnen	Dialogisches Sprechen		X		Fragen und Alternative sind vorhanden

136	Ausblick Leipzig	Monologisches Sprechen, Erzählen		X		Wortgeländer ist vorhanden
145	Mini-Debatte Stadt oder Land?	Dialogisches Sprechen, Argumentation		X		Einfaches Redemittel ist vorhanden
151	Fragen zum Text	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
155	Wo befinde ich mich?	Dialogisches Sprechen		X		Fragen und Wortgelände sind vorhanden
157	Was machst du?	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
165	Diskussion Thema Reisen	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
188	Interview	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
189	Ausblick Musik	Präsentation			X	
208	Ich wollte..	Dialogisches Sprechen	X			
209	Diskussion Fernsehen	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
215	Rankingaktivität	Stellungnahme		X		Textarbeit
	Anzahl insgesamt:		8	22	2	

Anhang 4: Analyse *Lieber Deutsch 3 2.0*

Allgemeine Informationen	Antwort
Titel des Lehrbuchs	Lieber Deutsch 3, 2.0
Verfasser/Verfasserin	Annika Karnland, Andreas Odeldahl, Lena Gottschalk
Erscheinungsjahr	2014
Verlag	Liber AB
Einleitende Informationen an den Lesern	Das Lehrwerk bezieht sich auf den schwedischen Lehrplänen und ist spielerisch und kreativ gestaltet.
Zahl der Seiten im Buch	239
Wie viele Kapitel	6
Themenbereiche der Kapitel	<ul style="list-style-type: none"> • www-world wide weg • Das macht Spass • So was wie Liebe • Freundschaften • Jugendszene • Film und Fernsehen
Das Lehrbuch enthält eine Übersicht über alle vorhandenen Kapitel und Themenbereiche.	Ja
Das Lehrbuch hat ein detailliertes Inhaltsverzeichnis.	Ja
Audiodateien sind vorhanden.	Ja, als Lehrermaterial

Frage ans Lehrbuch	Ja	Nein	Wenn, ja weitere Informationen	Anmerkung
Curriculare Kalibrierung des Lehrbuchs				
Das Lehrbuch orientiert sich an den schwedischen Lehrplänen.	X		Material nach dem zentralen Inhalt des Lehrplans.	S. 3
Das Lehrbuch orientiert sich an dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER).	X		Wird aber nicht deutlich.	
Die Lernziele des Lehrbuchs sind deutlich und werden transparent gemacht.	X		Eine Liste mit Kannbeschreibungen nach jedem Kapitel.	
Das Lehrbuch zeigt eine fachwissenschaftliche Position, die mit den Lehrplänen und mit dem Referenzrahmen übereinstimmt.	X		Alle vier Fertigkeiten werden geübt.	

Methodische Konzeption und Anlage				
Das Lehrbuch hat einen kommunikativen Ansatz.	X			
Das Lehrbuch ist handlungsorientiert.		X	Eher rezeptiv	
Das Lehrbuch ist formbezogen und legt einen Fokus auf formale Aspekte der Sprache.	X		Ja, Grammatik ist ein wichtiger Bestandteil des Lehrwerks.	
Das Lehrbuch fokussiert auf einen aktiven Sprachgebrauch.		X		
Das Lehrbuch ist situationsorientiert.		X		
Unterbreitet das Lehrbuch Angebote für authentischen Kommunikationssituationen?	X		Gespräch im Café.	S. 47
Das Lehrbuch zeigt eine klare Methodenkonzeption.		X		
Gibt es Hinweise auf alternative Vorgehensweise?		X	Fast alle Übungen sind stark gesteuert.	
Das Lehrbuch hat kommunikative Lektionsteile/Unterrichtseinheiten, die aufeinander sinnvoll bezogen sind.		X		
Die Verwendung des Lehrbuchs richtet sich an Klassenunterricht.	X			
Das Lehrbuch ist so gestaltet, dass es eine bestimmte Lernform nahelegen.	X			
Das Lehrbuch regt unterschiedliche Arbeitsformen an.		X		
Thematische Aspekte				
Welche Themen kommen im Lehrbuch vor?			<ul style="list-style-type: none"> • Reisen • Freizeit • Computer • Das bin och • Liebe • Freundschaft • Jung sein • Film und Fernsehen • Wohnen • Jugendkultur 	
Welche Lebensbereiche (Domänen) werden in dem Lehrbuch dargestellt?			<ul style="list-style-type: none"> • Privater Bereich • Öffentlicher Bereich • Bildungswesen 	

Gibt es Themenbereiche die besondere Aufmerksamkeit gerichtet werden?	X		Jugendkultur	S. 117 ff
Sind die Themen der Kommunikation realitätsnah?	X			
Werden adressatenspezifische Lebenssituationen thematisiert?		X		
Fertigkeiten				
Welche Fertigkeiten werden ausgebildet?			Hören, Lesen, Schreiben & Sprechen	
Wie werden die Fertigkeiten ausgebildet?			Unterschiedliche Übungen und Aufgaben. Nach jedem Kapitel ein Projekt.	
Werden alle Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt?		X	Fokus Rezeption	
Fertigkeit Sprechen				
Wird monologisches Sprechen im Lehrbuch geübt?	X		Nur durch Präsentationen	
Wird dialogisches Sprechen im Lehrbuch geübt?	X		Interviews	S. 11, 31, 45, 64, 123
Werden attraktive und abwechslungsreiche Sprechansätze angeboten?		X	Diskussionsfragen kommen oft vor, die stark gesteuert sind.	
Welche Sprechansätze werden angeboten?			Diskussionsfragen zum Text. Interviews, die stark gesteuert sind.	
Wird das praktische Sprechen im Lehrbuch geübt? (Sprechen in Alltagssituationen)	X		Im Teil „Deutsch im Alltag“	S. 184 ff
Werden Übungen zum kreativen Sprechen angeboten?		X		
Gibt es Übungen, die das freie Sprechen (Sprechen als sich selbst) fördert?	X		Projekt meine Heimat	S. 36
Gibt es Aufgaben und Übungen, die das imitierendes Sprechen fördert? (Reproduktion)	X		Interviews mit Fragen vorhanden.	
Werden Übungen und Aufgaben angeboten, die das gelenkt-variiertes Sprechen fördert? (Rekonstruktion)	X			
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die selbständige Strukturierung der Aussageintentionen fördert? (Konstruktion)		X		
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation vorbereiten?	X		Wortschatzübungen, grammatische Übungen	

Kommen Übungen und Aufgaben vor, die die mündliche Kommunikation aufbauen?	X		Teilweise, öfters durch Fragen und Interviews	
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation simulieren?		X		
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation strukturieren?	X		Stark gesteuerte Übungen.	
Das Angebot von Übungen und Aufgaben, die die Fertigkeit Sprechen fördert, ist vielfältig.		X	Diskussionsfragen zum Text & Interviews kommen oft im Lehrbuch vor.	
Es gibt Übungen und Aufgaben, die zur Automatisierung der Sprache oder Flüssigkeit der Sprache führen.		X		
Sind Kommunikative Handlungsaufgaben vorhanden?		X		
Sind Übungen und Aufgaben, die eine ausführliche Strukturierungshilfe anbieten, vorhanden?	X		Fragen sind vorhanden.	
Werden Redemittel angeboten?	X		Im Teil „Deutsch im Alltag“	
Gibt es Strukturierungshilfen und Redemittelangebote für die Sprechaufträge?	X			S. 184 ff
Kommen Mikrodialoge vor?		X		
Werden Lückendialoge Angeboten?		X		
Werden Anlässe zum Rollenspiel angeboten?		X		
Reichen die sprachlichen Voraussetzungen des Lehrbuchs aus, um das Rollenspiel zu bewältigen?		X		
Werden Übungen und Aufgaben angeboten, die eine Stellungnahme fördert?	X		Diskussionsfragen zum Text.	S. 111
Kommen Argumentationsaufgaben vor?		X		
Gibt es Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen?		X		
Gibt es Bilder und Fotos, die Sprechanlässe anbieten?		X		
Es gibt Wimmelbilder, die Sprechübungen ausmachen.		X		

Bildgeschichten kommen in dem Lehrbuch vor, die Sprechkanäle anbieten?		X		
Es gibt Bildreihen, die beschrieben werden müssen.		X		
Kommen Planspiele (umfangreiche Simulationen) im Lehrbuch vor?		X		
Gibt es Pro- und Kontradiskussionen?		X		
Diskursmittellisten sind vorhanden.	X			S. 11
Diskussionsgeländer sind vorhanden.		X		
Sind Klärungsgespräche vorhanden?		X		
Werden monologische Redebeiträge geübt?	X		Selten. Projekt Mein Austauschjahr	S. 36
Kommen Übungen im Lehrbuch vor, in der die Strukturierung und Gliederung monologischer Redebeiträge gezielt geübt werden?		X		
Das Erzählen auf der Grundlage von Stichpunkten kommt im Lehrbuch vor.		X		
Wortgeländer sind vorhanden.	X			S. 47
Das Format Telefongespräch kommt im Lehrbuch vor.	X		Im Teil <i>Deutsch im Alltag</i>	S. 189 - 190
Interviews sind vorhanden.	X		Sehr oft	
Fragesätze werden mit Bildern geübt.		X		
Dialogarbeit wird im Lehrbuch realisiert.	X		Fragen und Interviews	
Dialoggeländer sind vorhanden.		X		
Übungen, um Schnelligkeit zu üben, kommen im Lehrbuch vor.		X		
Kettenübungen sind vorhanden.		X		
Aktionsketten werden angeboten.		X		
Assoziogramme sind vorhanden.		X		
Übungen, die auf den Redefluss fokussiert, kommen im Lehrbuch vor.		X		
Zum Lernziel Flüssigkeit werden unterschiedlichen Übungen angeboten.		X		
Das Lehrbuch enthält Übungen, die die Nützlichkeit von kommunikativen		X		

Kompensationsstrategien hervorheben?				
Unterschiedliche Kompensationsstrategien werden im Lehrbuch geübt.		X		
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die Aussprache gezielt üben?		X		
Gibt es phonetische Übungen?		X		
Wird die Betonung und die Wortakzentuierung geübt?		X		
Werden Einzellaute geübt?		X		
Kommen Übungen und Aufgaben, die einen Fokus auf Intonation haben, im Lehrbuch vor?		X		

Anhang 5: Mündliche Aufgaben und Übungen im Lehrbuch *Lieber Deutsch 3 2.0 (2014)*

Seite:	Übung/Aufgabe	Was wird geübt?	Geschlossene Übung	Halboffene Übung	Offene Übung	Anmerkung
8	Kurzdialoge lesen	Dialogisches Sprechen	X			
9	Dialoge	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
11	Interviews	Dialogisches Sprechen		X		Fragen und Redemittel sind vorhanden
15	Diskussion Zeit im Ausland	Dialogisches Sprechen		X		Fragestellungen und Redemittel sind vorhanden
21	Sprechen „Das bin ich“	Monologisches Sprechen		X		Stichwörter sind vorhanden
25	Interview „Ein Jahr in Deutschland“	Dialogisches Sprechen		X		Informationen sind vorhanden
31	Interview	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
32	Mein Stundenplan	Dialogisches Sprechen		X		Fragen, Zeitangaben, Stundenplan sind vorhanden
36	Projekt Meine Heimat/Mein Austausch	Monologisches Sprechen, präsentieren			X	Stichpunkte sind vorhanden
45	Interview	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
47	Gespräch im Café	Dialogisches Sprechen		X		Redemittel und Wortgelände sind vorhanden
64	Interview Freizeit Antworten vergleichen	Dialogisches Sprechen		X		Fragen und Antworten sind vorhanden
74	Interview	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
86	Fragen zum Text diskutieren	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
92	Diskussion Freundschaft	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
101	Kontakte knüpfen	Mündliche Produktion allgemein	X			
104	Diskussion Thema Freundschaft	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
107	Eine Nachricht hinterlassen	Monologisches Sprechen		X		Stichpunkte sind vorhanden
111	Diskussion in Kleingruppen Fragen zum Text	Dialogisches Sprechen		X		Fragen und Redemittel sind vorhanden
116	Projekt moralisches Dilemma	Monologisches Sprechen, präsentieren			X	Themenbeispiele sind vorhanden
123	Interview	Dialogisches Sprechen		X		Fragen und Wortgelände sind vorhanden

137	Meine Traumwohnung beschreiben	Monologisches Sprechen, berichten		X		Fragen sind vorhanden
158	Fernsehgewohnheiten Interview	Dialogisches Sprechen		X		Fragen sind vorhanden
	Anzahl insgesamt:		2	19	2	

Anhang 6: Analyse *Deutsch Na Klar! 3*

Allgemeine Informationen	Antwort
Titel des Lehrbuchs	Na Klar 3
Verfasser/Verfasserin	Helene Lundqvist, Anja Schüssler Nilsson
Erscheinungsjahr	2013
Verlag	Studentlitteratur AB
Einleitende Informationen an den Lesern	Zielsetzung des Lehrbuchs: Kommunikative Kompetenz
Zahl der Seiten im Buch	331
Wie viele Kapitel	6
Themenbereiche der Kapitel	<ul style="list-style-type: none"> • Freundschaft und Freizeit in Deutschland • Deutschland-ein Reiseland • Deutschland-ein Medienland • Deutschland-ein Modeland • Deutschland-ein Musikland • Deutschland-ein Umweltland
Das Lehrbuch enthält eine Übersicht über alle vorhandenen Kapitel und Themenbereiche.	Ja, in die Kategorien: <i>Text, Übungen, Hören, Kommunikation/Redemittel, Grammatik, Projekte, extra Lesen</i> und <i>extra im Web</i> eingeteilt
Das Lehrbuch hat ein detailliertes Inhaltsverzeichnis.	Ja
Audiodateien sind vorhanden.	Nein, nur als Lehrermaterial

Frage ans Lehrbuch	Ja	Nein	Wenn, ja weitere Informationen	Anmerkung
Curriculare Kalibrierung des Lehrbuchs				
Das Lehrbuch orientiert sich an den schwedischen Lehrplänen.	X			
Das Lehrbuch orientiert sich an dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER).	X		Kommunikativ, aber nicht deutlich handlungsorientiert.	
Die Lernziele des Lehrbuchs sind deutlich und werden transparent gemacht.	X			
Das Lehrbuch zeigt eine fachwissenschaftliche Position, die mit den Lehrplänen und mit	X			

dem Referenzrahmen übereinstimmt.				
Methodische Konzeption und Anlage				
Das Lehrbuch hat einen kommunikativen Ansatz.	X			
Das Lehrbuch ist handlungsorientiert.		X		
Das Lehrbuch ist formbezogen und liegt einen Fokus auf formale Aspekte der Sprache.	X			
Das Lehrbuch fokussiert auf einen aktiven Sprachgebrauch.		X		
Das Lehrbuch ist situationsorientiert.		X		
Unterbreitet das Lehrbuch Angebote für authentischen Kommunikationssituationen?	X			
Das Lehrbuch zeigt eine klare Methodenkonzeption.		X		
Gibt es Hinweise auf alternative Vorgehensweise?		X		
Das Lehrbuch hat kommunikative Lektionsteile/Unterrichtseinheiten, die aufeinander sinnvoll bezogen sind.		X		
Die Verwendung des Lehrbuchs richtet sich an Klassenunterricht.	X			
Das Lehrbuch ist so gestaltet, dass es eine bestimmte Lernform nahelegen.		X		
Das Lehrbuch regt unterschiedliche Arbeitsformen an.		X		
Thematische Aspekte				
Welche Themen kommen im Lehrbuch vor?			<ul style="list-style-type: none"> • Freizeit • Freundschaft • Urlaub, Reisen • Medien • Mode • Musik • Umwelt 	
Welche Lebensbereiche (Domänen) werden in dem Lehrbuch dargestellt?			Persönlicher Bereich, öffentlicher Bereich & Bildungswesen.	
Gibt es Themenbereiche die besondere Aufmerksamkeit gerichtet werden?	X		Landeskunde Deutschland	

Sind die Themen der Kommunikation realitätsnah?	X			
Werden adressatenspezifische Lebenssituationen thematisiert?		X		
Fertigkeiten				
Welche Fertigkeiten werden ausgebildet?	X		Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen.	
Wie werden die Fertigkeiten ausgebildet?	X		Durch stark gesteuerte Übungen und Textarbeit.	
Werden alle Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt?		X		
Fertigkeit Sprechen				
Wird monologisches Sprechen im Lehrbuch geübt?	X		Über eine Reise sprechen Vortrag über eine Musikgruppe.	S. 61 S. 252
Wird dialogisches Sprechen im Lehrbuch geübt?	X		Dialog im Geschäft, im Hotel.	S. 86, 181
Werden attraktive und abwechslungsreiche Sprechkanäle angeboten?		X		
Welche Sprechkanäle werden angeboten?	X		Reisen, Freizeit, Mode, Medien & Musik.	
Wird das praktische Sprechen im Lehrbuch geübt? (Sprechen in Alltagssituationen)	X		Im Restaurant	S. 238 - 239
Werden Übungen zum kreativen Sprechen angeboten?		X		
Gibt es Übungen, die das freie Sprechen (Sprechen als sich selbst) fördert?		X		
Gibt es Aufgaben und Übungen, die das imitierendes Sprechen fördert? (Reproduktion)	X		Dialog im Geschäft	S. 181
Werden Übungen und Aufgaben angeboten, die das gelenkt-variierendes Sprechen fördert? (Rekonstruktion)	X		Interview	S. 92
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die selbständige Strukturierung der Aussageintentionen fördert? (Konstruktion)	X		Argumentation für und gegen.	S. 217
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation vorbereiten?	X		z.B Redemittel, Wortschatzübungen.	S. 39
Kommen Übungen und Aufgaben vor, die die mündliche Kommunikation aufbauen?	X			

Gibt es Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation simulieren?		X		
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation strukturieren?		X		
Das Angebot von Übungen und Aufgaben, die die Fertigkeit Sprechen fördert, ist vielfältig.		X	Diskussionen in Kleingruppen und Übungen zu dialogischem Sprechen kommen oft vor	
Es gibt Übungen und Aufgaben, die zur Automatisierung der Sprache oder Flüssigkeit der Sprache führen.		X		
Sind Kommunikative Handlungsaufgaben vorhanden?		X		
Sind Übungen und Aufgaben, die eine ausführliche Strukturierungshilfe anbieten, vorhanden?		X		
Werden Redemittel angeboten?	X		Redemittel Reisen Redemittel Medien Redemittel im Geschäft Redemittel im Restaurant	S. 82 S. 130 S. 180 S. 236 - 237
Gibt es Strukturierungshilfen und Redemittelangebote für die Sprechaufträge?	X			
Kommen Mikrodialoge vor?	X		Im Restaurant	S. 239
Werden Lückendialoge Angeboten?		X		
Werden Anlässe zum Rollenspiel angeboten?		X		
Reichen die sprachlichen Voraussetzungen des Lehrbuchs aus, um das Rollenspiel zu bewältigen?		X		
Werden Übungen und Aufgaben angeboten, die eine Stellungnahme fördert?	X		Diskussion Mode	S. 153
Kommen Argumentationsaufgaben vor?	X		Argumentation für und gegen	S. 217
Gibt es Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen?		X		
Gibt es Bilder und Fotos, die Sprechansätze anbieten?	X		Bilder beschreiben	S. 259
Es gibt Wimmelbilder, die Sprechübungen ausmachen.		X		

Bildgeschichten kommen in dem Lehrbuch vor, die Sprechkanäle anbieten?		X		
Es gibt Bildreihen, die beschrieben werden müssen.		X		
Kommen Planspiele (umfangreiche Simulationen) im Lehrbuch vor?		X		
Gibt es Pro- und Kontradiskussionen?	X		Pro & Kontra mit Musikthema	S. 217
Diskursmittellisten sind vorhanden.		X		
Diskussionsgeländer sind vorhanden.		X		
Sind Klärungsgespräche vorhanden?		X		
Werden monologische Redebeiträge geübt?	X		Vortrag über eine Musikgruppe	S. 252
Kommen Übungen im Lehrbuch vor, in der die Strukturierung und Gliederung monologischer Redebeiträge gezielt geübt werden?		X		
Das Erzählen auf der Grundlage von Stichpunkten kommt im Lehrbuch vor.		X		
Wortgeländer sind vorhanden.	X		Redemittel Reisen Redemittel Medien Redemittel im Geschäft Redemittel im Restaurant	S. 82 S. 130 S. 180 S.236
Das Format Telefongespräch kommt im Lehrbuch vor.		X		
Interviews sind vorhanden.	X			S. 92, 176
Fragesätze werden mit Bildern geübt.		X		
Dialogarbeit wird im Lehrbuch realisiert.	X			
Dialoggeländer sind vorhanden.		X		
Übungen, um Schnelligkeit zu üben, kommen im Lehrbuch vor.		X		
Kettenübungen sind vorhanden.		X		
Aktionsketten werden angeboten.		X		
Assoziogramme sind vorhanden.	X		Thema Freundschaft	S. 18
Übungen, die auf den Redefluss fokussiert, kommen im Lehrbuch vor.		X		
Zum Lernziel Flüssigkeit werden unterschiedlichen Übungen angeboten.		X		

Das Lehrbuch enthält Übungen, die die Nützlichkeit von kommunikativen Kompensationsstrategien hervorheben?		X		
Unterschiedliche Kompensationsstrategien werden im Lehrbuch geübt.		X		
Gibt es Übungen und Aufgaben, die die Aussprache gezielt üben?		X		
Gibt es phonetische Übungen?		X		
Wird die Betonung und die Wortakzentuierung geübt?		X		
Werden Einzellaute geübt?		X		
Kommen Übungen und Aufgaben, die einen Fokus auf Intonation haben, im Lehrbuch vor?		X		

Anhang 7: Mündliche Aufgaben und Übungen im Lehrbuch *Deutsch Na Klar! 3* (2013)

Seite:	Übung/Aufgabe	Was wird geübt?	Geschlossene Übung	Halboffene Übung	Offene Übung	Anmerkung
18	Freundschaft diskutieren	Dialogisches Sprechen, Diskussion		X		Redemittel ist vorhanden
19	Jungs/Mädchen diskutieren	Dialogisches Sprechen, Diskussion		X		Tabelle ist vorhanden
22	Verabredung	Dialogisches Sprechen	X			
39	Sport & Hobby	Monologisches Sprechen, Erzählen		X		Fragen sind vorhanden
42-43	Der Kalender	Mündliche Produktion allgemein	X			Kalender ist vorhanden
61	Über Reisen sprechen	Dialogisches Sprechen, Interview		X		Fragen sind vorhanden
83	Am Fahrkartenschalter	Mündliche Produktion allgemein	X			Dialog vorstellen
86	Im Hotel	Dialogisches Sprechen		X		Dialog schreiben und präsentieren. Daten sind vorhanden
86	Buchstabieren	Mündliche Produktion allgemein	X			Namen zu buchstabieren
92	Interview	Dialogisches Sprechen, Interview		X		Fragen sind vorhanden
112	Diskussion	Diskussion in Kleingruppen		X		Fragen sind vorhanden
147	Präsentation eines Erfinders	Monologisches Sprechen, präsentieren			X	Projektarbeit
153	Diskussion Thema Mode	Dialogisches Sprechen, Diskussion		X		Fragen sind vorhanden
176	Interview	Dialogisches Sprechen, Interview fertigstellen		X		Fragen sind vorhanden
181-182	Dialog lesen	Mündliche Produktion, Dialogarbeit	X			
191	Diskussion in Kleingruppen	Dialogisches Sprechen, Meinung äußern		X		Diskussion über Text
217	Argumentation für/gegen	Dialogisches Sprechen, Stellungnahme		X		Themen sind vorhanden

234	Musikgewohnheiten	Mündliche Produktion allgemein	X			Informationen sind vorhanden
235	Diskussion in Kleingruppen	Dialogisches Sprechen, diskutieren		X		Leserbriefe diskutieren
238-239	Speisekarte	Dialogisches Sprechen im Restaurant		X		Redemittel und Speisekarte sind vorhanden
252	Vortrag Musikgruppe	Monologisches Sprechen, präsentieren			X	Eine Musikgruppe präsentieren
259	Bilder beschreiben	Monologisches Sprechen Berichten		X		Bilder zum Thema Umwelt
	Anzahl insgesamt:		6	14	2	