



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Südkoreanische DaF-Lehrwerke mit Fokus auf Aufgaben
zur Sprechfertigkeit“

verfasst von / submitted by

Gabriela Kowalczyk, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Fertigstellung dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Mein allergrößter Dank gebührt Frau Prof. Dr. Karen Schramm, die mir mit viel Verständnis entgegengekommen und alle meine Fragen, als es bei der Konzipierung kleine Hindernisse gab, beantwortet hat. Ohne ihre Betreuung und die hilfreichen Anregungen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Außerdem möchte ich mich herzlich dafür bedanken, dass sie mich mit Frau Prof. Lee in Kontakt gebracht hat.

Ein besonderer Dank gilt auch Frau Prof. Dr. Lee Mi-Young, die am Department of German Education an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul lehrt und mich nicht nur in der Auswahl der Lehrwerke für die Analyse professionell beraten hat, sondern mein Vorhaben auch mit Materialien unterstützt hat.

응원해주시고 교재들을 보내주셔서 진심으로 감사합니다.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mich mit liebevoller Strenge seit der Kindheit auf dem Bildungsweg begleitet und mir somit den Eintritt in das Studium ermöglicht haben.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1 EINFÜHRUNG IN DAS ERKENNTNISINTERESSE	1
1.2 FORSCHUNGSSTAND UND ZIELSETZUNG	2
1.3 GANG DER UNTERSUCHUNG	3
2. THEORIE	5
2.1 FERTIGKEIT ‚SPRECHEN‘	5
2.1.1 Emotionale Einflussfaktoren	7
2.1.2 Stellung der Fertigkeit innerhalb der fremdsprachenerwerbstheoretischen Ansätze	8
2.1.3 Kompetenzskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens	12
2.1.4 Themenauswahl im Unterricht	18
2.2 ÜBUNGS-/AUFGABENTYPOLOGIE	19
2.2.1 Kommunikationsvorbereitende Aufgaben	21
2.2.2 Kommunikationsaufbauende/-strukturierende Aufgaben	28
2.2.3 Kommunikationssimulierende Aufgaben	33
2.3 ÜBERGEORDNETES ZIEL: FLÜSSIGES SPRECHEN	35
3. METHODIK	36
3.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG	36
3.2 METHODISCHE LEHRWERKENTWICKLUNG	37
3.2.1 Lehrwerkgenerationen in Südkorea	40
3.3 TEILBEREICHE DER LEHRWERKFORSCHUNG	42
3.3.1 Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik	45
3.4 KRITERIENKATALOGE	47
3.4.1 Brünner Kriterienkatalog (Jenkins 1997)	48
3.4.2 Kriterienkatalog zu den vier Fertigkeiten (Kast 1994)	50
3.5 KRITERIENKATALOG FÜR DIE ANALYSE	51
3.5.1 Aufbau und äußere Konzeption	52
3.5.2 Themen, Register, persönlicher Bezug	52
3.5.3 Aussprache, Strukturierungshilfen und Redemittel	52
3.5.4 Aufgaben und Übungsarten	53
3.5.5 Anzahl der Sprechaufgaben im Lehrwerk	53
3.6 AUSWAHL DER LEHRWERKE	54

4. KRITERIENGELEITETE LEHRWERKANALYSE	57
4.1 EINZELANALYSE ‚DEUTSCH MIT SPAß‘	57
4.1.1 Aufbau und äußere Konzeption.....	57
4.1.2 Themen, Register, persönlicher Bezug	61
4.1.3 Aussprache, Strukturierungshilfen und Redemittel	63
4.1.4 Aufgaben und Übungsarten.....	68
4.1.5 Anzahl der Sprechaufgaben im Lehrwerk	71
4.2 EINZELANALYSE ‚AUF GUT DEUTSCH I‘	72
4.2.1 Aufbau und äußere Konzeption.....	72
4.2.2 Themen, Register, persönlicher Bezug	76
4.2.3 Aussprache, Strukturierungshilfen und Redemittel	79
4.2.4 Aufgaben und Übungsarten.....	84
4.2.5 Anzahl der Sprechaufgaben im Lehrwerk	87
4.3 EINZELANALYSE ‚AUF GUT DEUTSCH II‘	88
4.3.1 Aufbau und äußere Konzeption.....	88
4.3.2 Themen, Register, persönlicher Bezug	91
4.3.3 Aussprache, Strukturierungshilfen und Redemittel	94
4.3.4 Aufgaben und Übungsarten.....	98
4.3.5 Anzahl an Sprechaufgaben im Lehrwerk.....	101
5. CONCLUSIO.....	102
LITERATURVERZEICHNIS.....	107
ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	113
ABSTRACT	114

1. Einleitung

1.1 Einführung in das Erkenntnisinteresse

Das wahrscheinlich größte Hindernis, das als Sprachlerner bewältigt werden muss, ist (aus eigener Erfahrung als Koreanischlernende) die Hemmung in der Fremdsprache zu sprechen. Die ersten Wörter oder typischen Sätze wie ‚*Hallo. Mein Name ist...*‘ hören sich zwar für das eigene Ohr ungewohnt an, aber es macht einen auch ein wenig Stolz, etwas in der Fremdsprache sagen zu können. Mit dem wachsenden Sprachkönnen und je größer der Drang wird, in der Fremdsprache seine Gedanken oder Meinung zu äußern, desto aussichtsloser erscheint einem das eigene Sprachlevel, auf dem man sitzen geblieben zu sein scheint, das einfach nicht weiterhin so schnell steigen will, wie man es vom Beginn des Sprachenlernens an gewohnt war.

Durch das Studium der Koreanologie, dem damit zusammenhängenden Tandemlernen mit vielen koreanischen Studierenden sowie der nachfolgenden Tätigkeit als Deutschnachhilfe für koreanische Schüler und Schülerinnen wurde das Interesse geweckt, sich mit der Förderung der Sprechfertigkeit näher auseinanderzusetzen. Außerdem hege ich den Wunsch, Deutsch als Fremdsprache in Südkorea zu unterrichten. Weil die Möglichkeit die Sprechfertigkeit einer homogenen (koreanischen) Lernergruppe zu untersuchen leider nicht gegeben war, fiel die Wahl auf das Analysieren von koreanischen Unterrichtswerken.

Mit dem Ruf als Stadt der Musik gilt Wien als beliebter Studienort für Musikstudierende aus Südkorea. Dies wird auch an den Daten aus dem Wintersemester 2020/21 der Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien (MUK) und der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (MDW) deutlich. Bezüglich der Anzahl an Studierenden nach Herkunft liegt Südkorea jeweils auf Platz 5 (MUK [Stand: 21.12.2020] und MDW [Stand: 22.12.2020]). Von den ausländischen ordentlichen Studierenden an öffentlichen Universitäten in Österreich wurden im Wintersemester 2019/20 416 Student*innen aus Südkorea erfasst. Bevor die Studierenden nach Österreich oder in ein anderes deutschsprachiges Land kommen, besuchen viele ein *Hagwŏn* (private Bildungseinrichtung mit verschiedenen Schwerpunkten) um Deutsch zu lernen oder haben bereits seit der Sekundarstufe II Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt. Auf konfuzianischen Werten basierend, sind die Gewohnheiten der ostasiatischen Lernkultur wie der lehrendenzentrierte Unterricht oder das passive, sich der Lehrperson unterordnende Verhalten sowie das mechanische Üben auch gegenwärtig noch zu beobachten (Seo-Nam 2011: 254). Daraus resultiert, dass

koreanische Schüler*innen und zukünftige Studierende nicht ausreichend auf die sprachlichen Herausforderungen in deutschsprachigen Ländern vorbereitet werden können, zumal trotz der fortschreitenden Technologie und der damit einher gebundenen Medienvielfalt das Lehrbuch weiterhin als wichtigster Begleiter bei der Aneignung einer Fremdsprache zählt. Für Lernende ist das Lehrwerk ein Medium, in dem nicht nur kulturelle und sprachliche Einsichten des Zielsprachenlandes gegeben werden, sondern auch Impulse für sprachliches Handeln. Wenn nämlich nicht die Gelegenheit vorhanden ist, sich in einem deutschsprachigen Land aufzuhalten, stellt der Klassenraum den einzigen Ort dar, an dem kulturelle Themen diskutiert werden und durchgehend Deutsch gesprochen wird. Gerade aus diesem Grund sollte im Fremdsprachenunterricht mit Rollenspielen und Simulationen gearbeitet werden, um die Lernenden auf zukünftige, lebensechte Situationen vorzubereiten.

1.2 Forschungsstand und Zielsetzung

Die letzten umfangreichen wissenschaftlichen Beiträge, die sich mit der Analyse von koreanischen Unterrichtswerken für den Deutschunterricht auseinandergesetzt haben, sind in den 90er Jahren zu verzeichnen. Shin, Hyung-Uk hat im Jahr 1991 im Rahmen seiner Dissertation fünf Schulbücher aus dem Jahr 1984/5 von südkoreanischen Autor*innen und deren äußere sowie innere Strukturen als auch didaktische, sprachwissenschaftliche, sozio-kulturelle und adressatenspezifische Gesichtspunkte analysiert. Im letzten Kapitel beurteilt Shin die analysierten Lehrwerke und äußert sich zum sprachwissenschaftlichen Aspekt folgendermaßen:

„Wie die meisten Lehrbuchautoren bemerken, hat die deutsche Sprache für Koreaner nicht so sehr als Verkehrssprache, sondern vielmehr als Kultursprache ihre Bedeutung. Angesichts dieser Tatsache sollte die orale kommunikative Kompetenz im Deutschunterricht in Korea nicht unbedingt im Vordergrund stehen.“ (Shin 1991:251)

Demnach sollte Shin zufolge der Schriftlichkeit eine höhere Stellung als der Mündlichkeit eingeräumt werden. Diese und auch Kim Chun Ocks (Kim 1993) Dissertation zum Thema Lehrwerkanalyse südkoreanischer Lehrbücher für den Deutschunterricht wurden in den 90er Jahren veröffentlicht. Seitdem sind keine weiteren umfassenden Analysen von DaF-Lehrwerken aus Südkorea mit Fokus auf Aufgaben zur Sprechfertigkeit zu verzeichnen. Es wurden zwar ab dem Jahr 2000 einige wissenschaftliche Beiträge zu südkoreanischen Deutschlehrwerken veröffentlicht, diese untersuchen jedoch einzelne ausgewählte Aspekte. Unter anderem sind die Beiträge zur Analyse und Gestaltung literarischer Text-

ausgaben (Song 2001), eine Lehrmaterialforschung und -entwicklung am Beispiel allgemeinbildender Oberschulen (Min 2001), eine Auseinandersetzung zur Landeskunde im Unterricht (Kim 2003), eine Lehrwerkanalyse mit dem Fokus auf Funktion und Rezeption von Bildern (Seo-Nam 2011) sowie einige Analysen mit literarischen Schwerpunkt (Kim 2010, Cho 2011, 2012).

Aus den oben erörterten Gründen wird die Thematik der Analyse von südkoreanischen Lehrwerken mit dem Fokus auf Aufgaben zur Sprechfertigkeit als ein Desiderat der Forschung erachtet. Das ausgewählte Material wird hauptsächlich qualitativ analysiert. Einige Daten werden jedoch ebenso quantitativ erhoben. Hierbei wird folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Welche Ziele werden in südkoreanischen Lehrwerken im Bereich der Sprechfertigkeit verfolgt und durch welche Art von Aufgaben werden sie realisiert?

Durch die vorliegende Arbeit soll ein Einblick in südkoreanische Lehrwerke für das Fach Deutsch als Fremdsprache gegeben und auf die Thematik aufmerksam gemacht werden. Außerdem sollen die Ergebnisse dieser Arbeit dazu beitragen, den Fokus mehr auf die Sprechfertigkeit statt hauptsächlich auf die Schriftlichkeit zu setzen. Im Folgenden wird der Untersuchungsgang dargestellt.

1.3 Gang der Untersuchung

Die theoretischen Grundlagen, auf die der Analyseschwerpunkt gelegt wurde, dienen in erster Linie dem Verständnis der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Als aktive Tätigkeit laufen stets mehrere Teilprozesse kognitiv ab, bevor eine Äußerung mündlich realisiert wird. Ebenso beeinflussen emotionale Faktoren und Gewohnheiten die Sprachbereitschaft (2.1.1). Um den gegenwärtigen Stellenwert der Sprechfertigkeit nachzuvollziehen, wird die Stellung dieser Fertigkeit innerhalb der fremdsprachenerwerbstheoretischen Ansätze (2.1.2) näher erörtert. Die mit der Sprechfertigkeit zusammenhängende Kompetenzskala (GeR, 2.1.3) und die darauf basierende kommunikative Themenauswahl (2.1.4) werden ebenso im Theorieteil umrissen. Kernstück der theoretischen Auseinandersetzung und zugleich Kriterium für die Kategorisierung der einzelnen Übungen in der Analyse ist die Übungs- und Aufgabentypologie (2.2). Hierbei werden verschiedenste Übungsformate zur Förderung der Sprechfertigkeit dargestellt und es wird zwischen kommunikationsvorbereitenden, kommunikationsaufbauenden bzw. -strukt-

rierenden und kommunikationssimulierenden Aufgaben differenziert. Die Kategorisierung lehnt sich hauptsächlich an die Übungstypologie von Schatz (2006) an. Es wird jedoch versucht, sonstige Sprechaktivitäten anderer Autor*innen, darunter Neuner et al. (1981), Häussermann und Piepho (1996) sowie Funk et al. (2017) den drei Kategorien unterzuordnen. Dieses Kapitel kann ebenfalls als eine Sammlung ausgewählter Aufgaben zur Förderung der Sprechfertigkeit gesehen werden.

Im methodischen Kapitel (Kapitel 3) wird nach einer Bestimmung des Begriffs ‚Lehrwerk‘ und den damit eingebundenen fachdidaktischen Elementen sowie fachmethodischen Aspekten (3.1) die methodische Lehrwerkentwicklung, welche parallel zu den Erkenntnissen der spracherwerbstheoretischen Lerntheorien verlaufen ist (3.2), dargestellt. Zur Ergänzung wird ein Exkurs zu den Lehrwerkgenerationen in Südkorea (3.2.1) gemacht. Anschließend werden die Teilbereiche der Lehrwerkforschung (3.3.), unter anderem die Unterschiede und Charakteristika der Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung geklärt und somit diese Arbeit in forschungsmethodischer Hinsicht charakterisiert. Die deduktiv vorgegebenen Kriterien, anhand deren das ausgewählte Korpus analysiert wird, basiert auf bereits bestehenden Kriterienkatalogen (3.4) wie dem Brünner Kriterienkatalog (3.4.1) und dem Kriterienkatalog zu den vier Fertigkeiten nach Kast (1994) (3.4.2). Auf den zwei Kriterienkatalogen und den aus dem Theorieteil gewonnenen Erkenntnissen basierend, wurde ein eigener Kriterienkatalog in Form von Leitfragen erstellt. Dieser ist unter Kapitel 3.5 zu finden. Vor der eigentlichen Analyse der ausgewählten Unterrichtswerke folgt ein kurzer Einblick in das Schulsystem und die Lehrpläne in Südkorea sowie eine Begründung zur Auswahl der Lehrwerke.

Schließlich widmet sich Kapitel 4 der analytischen Auseinandersetzung mit den ausgewählten drei Unterrichtswerken für den Deutschunterricht an südkoreanischen Fremdsprachenoberschulen. Durch die deduktiv vorgegebenen Kriterien werden die Übungen und Aufgabenstellungen zur Sprechfertigkeit analysiert. Nach einer qualitativen Einzelanalyse der Lehrwerke wird die Anzahl der jeweiligen Übungsformate manuell erhoben und quantifiziert. Die Einzelanalyse jedes Werkes erfolgt in der Abfolge qualitativ, danach quantitativ. In der Conclusio werden die Erkenntnisse aus der Analyse hinsichtlich der Forschungsfrage geschildert. Daraus resultierend werden offene Fragen und Vorschläge für weiterführende Forschung dargelegt.

2. Theorie

2.1 Fertigkeit ‚Sprechen‘

In der Fremdsprachendidaktik wird zwischen vier, gegenwärtig vermehrt auch fünf Fertigkeiten, die jeweils in rezeptive und produktive unterteilt werden, unterschieden. Während die Kompetenzen Hören und Lesen zu den rezeptiven und die Kompetenzen Schreiben und Sprechen den produktiven Fertigkeiten zugeordnet werden, ist die Begriffsbestimmung der fünften Fertigkeit noch nicht festgesetzt. Einerseits wird die fünfte Fertigkeit als das Hörsch-Verstehen bezeichnet, welches dem Hörverstehen obliegt, und andererseits wird das Übersetzen als fünfte Fertigkeit angesehen (Rösler 2012: 127).

Die vier Fertigkeiten treten aus sprachpsychologischer Sicht nie einzeln auf, sondern sind ein komplexer Vorgang. Bei der Ausübung einer Fertigkeit werden immer gleich mehrere Teilfähigkeiten beansprucht. So wird beispielsweise beim Sprechen gleichzeitig das Hören benötigt und beim Schreiben spielt nicht nur der innere Gedanke selbst, der vor dem Aufschreiben gebildet wird, sondern auch die Fähigkeit des Lesens eine bedeutende Rolle. Außerdem zeigt Storch (2009) noch auf, dass dieselben Prozesse nicht nur in der üblichen Kommunikation, sondern auch im Fremdsprachenunterricht verlaufen (ebd.: 15).

Dem Sprechmodell von Levelt (1989) zufolge, laufen folgende Prozesse bei der Sprachzeugung im Kopf ab. Zuerst wird in der Konzeptualisierungsphase geplant, welche Mitteilung an welchen Adressaten vermittelt werden soll, die Situationsangemessenheit wird abgeschätzt sowie die Weise, wie man es sagen soll. In der nächsten Phase, der Formulierungsphase werden alle sprachlichen Mittel wie beispielsweise Wortschatz, Grammatik und Laute vorbereitet. Schließlich wird in der Artikulationsphase die Mitteilung tatsächlich ausgesprochen und durch den Bewegungsapparat realisiert. Die einzelnen Teilschritte dieses komplexen Prozesses werden entweder durch den inneren Monitor, der bereits auch in der Konzeptualisierungsphase aktiv war oder durch das Hör-Verstehenssystem, welches in der zweiten und letzten Phase tätig war, stets überprüft (Funk et al. 2017: 86f., Storch 2009: 213).

Auch Storch (2009) zufolge können die kommunikativen Fertigkeiten nicht isoliert voneinander gefördert werden, da man in der gegenwärtigen Informationsgesellschaft von verschiedensten Medien umgeben ist. Die Gesellschaft ist unzähligen Bildern und den in ihnen enthaltenen Informationen ausgesetzt, die mit bestimmten Lesemustern und dem

geeigneten Wissen dekodiert werden müssen. Daher wird auch hier das Hör-Seh-Verstehen beziehungsweise das Lese-Seh-Verstehen als fünfte Fertigkeit genannt. Beim Schauen und Verstehen von fremdsprachigen Filmen wird ein geschultes Hör-Seh-Verstehen vorausgesetzt, während bei direkter, face-to-face Kommunikation das Lesen von Mimik und Gestik des Gegenübers eine bedeutende Fähigkeit ausmacht. Das Übersetzen, welches Rösler (2012) auch als die früher geltende fünfte Fertigkeit erwähnte (ebd.: 127), wird heutzutage bewusst bei der Lehrmaterialienkonzipierung ausgelassen (Storch 2009: 15f.). Stattdessen hat inzwischen die Kompetenz der Sprachmittlung (Mediation) an größerer Bedeutung gewonnen (vgl. GeR und Begleitband).

Lernende befinden sich oft in dem Dilemma, dass sie zwar vieles verstehen, aber im Vergleich zum Verstehen nicht viel sagen können. Das Ziel der Sprachproduktion soll nicht die Produktion einer authentischen Sprache, sondern authentisches Handeln sein (Edelhoff 1985: 12 zit. n., Storch 2009: 215). Um die gesprochene Sprache zu fördern, so Storch (2009: 215f.), müssen drei verschiedene Aspekte gleichzeitig beachtet werden:

- Teilfertigkeiten und Teilprozesse sollten bei der Förderung der Sprechfertigkeit voneinander getrennt geübt werden. So werden Übungen zu sprachlichen Mitteln, wie beispielsweise dem Wortschatz, der Grammatik und Wortbildung zu der allgemeinen Ebene gezählt. Im Gegensatz dazu setzen sich Lernende auf der fertigkeitsspezifischen Ebene mit Übungen zu beispielsweise Chunks oder formelhaften Wendungen auseinander.
- Als zweiter Punkt wird geraten, den Sprachproduktionsprozess der Lernenden durch bestimmte Methoden und mit Hilfe anderer Kompetenzen, wie etwa die Lernenden beim Dialog durch Dialogkarten zu unterstützen.
- Zuletzt wird genannt, dass der komplexe Sprachprozess in folgende, kleinere Teilschritte gegliedert werden sollte: Pragmatisch-inhaltliche Planung, sprachliche Planung und als dritter Schritt die sprechmotorische Realisierung (Storch 2009: 215f.).

Ein weiterer, hier nicht genannter Aspekt, welcher einen bedeutenden Einfluss auf die Sprachproduktion hat, ist der emotionale Faktor. Ob Lernende dazu bereit sind sich in der Fremdsprache mündlich zu äußern, hängt davon ab, wie motiviert sie sind. Ein Grund, weshalb sich Lernende nicht trauen zu sprechen, sind möglicherweise bestimmte Hemmungen, welche durch die Lehrperson schrittweise abgebaut werden sollten. Im nachfolgenden Kapitel werden solch emotionale und teilweise damit auch kulturell zusammenhängende Faktoren beschrieben.

2.1.1 Emotionale Einflussfaktoren

Alle Lernvorgänge finden bekanntlich in unserem Gehirn statt. Das Großhirn, welches für den Menschen das signifikanteste Teil des Gehirns darstellt, ist der Ort, an dem sich unser Bewusstsein, Wille, Gedächtnis sowie unsere Intelligenz und Lernfähigkeit befinden. Das darin liegende limbische System steht im Zusammenhang mit den emotionalen Einflussfaktoren, da es „[...] an allen neuronalen Vorgängen beteiligt [ist], die das Verhalten bestimmen und bei Gefühlsreaktionen ablaufen“ (Liebisch 2000: 191).

„Daneben beeinflusst das limbische System aber auch Motivation, Sprechflüssigkeit und Aufmerksamkeitsspanne eines Lernalers. Mit anderen Worten: Sprachlernprozesse sollten limbisch fundiert sein, d. h., die Lerner sollten wirklich etwas mitteilen wollen und mit dem Mitzuteilenden auch möglichst positive Gefühle verbinden.“ (Apeltauer 1999: 70)

Die Motivation der Lernenden hängt sehr mit ihren Bedürfnissen und persönlichen Zielen, weshalb sie die Sprache lernen, zusammen. Karagiannakis und Taxis (2017: 5) nehmen bei der Unterscheidung der Bedürfnisse Bezug auf Deci und Ryan (1985) und definieren nach ihnen folgende drei grundlegende Bedürfnisse: das Bedürfnis nach Autonomie, das Bedürfnis nach Kompetenzerleben sowie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Werden alle drei Bedürfnisse im Unterricht erfüllt, kann davon ausgegangen werden, dass der Unterricht die Motivation der Lernenden steigert. Damit die Förderung der Sprechfertigkeit im Unterricht als geglückt gesehen werden kann, ist es wichtig, dass nicht nur die Bedürfnisse der Lernenden erfüllt sind, sondern, dass ihnen auch bewusst ist, was das Lernziel ist beziehungsweise gewesen ist. Funk et al. (2017) betonen hier ebenfalls die Bedeutung der Interaktion im Unterricht. Die Lernenden sollen durch ein für sie passendes und interessantes Thema zu Sprachhandlungen bewegt werden, indem sie eine Verbindung zwischen sich selbst und dem Thema herstellen können (ebd.: 91f.). Dadurch wird wiederum ein Konnex zum limbischen System geschaffen.

Neben der Motivation können auch Hemmungen zu den emotionalen Einflussfaktoren auf die mündliche Sprachproduktion gezählt werden. Als anfangender Sprachlerner*in hat man bereits zu Beginn mit einer inneren Unsicherheit zu kämpfen. Es ist die Hemmung, sich in der gelernten Fremdsprache überhaupt auszudrücken, da durch den Input seitens der Lehrenden sowie den Materialien eine korrekte Sprachproduktion als das Ideal angesehen wird. Wie bereits im vorherigen Kapitel erörtert, sollte daher besonders im Anfängerunterricht darauf acht genommen werden, die Lernenden zum Sprechen zu bringen, selbst wenn es keine grammatikalisch korrekten Ausdrücke sind. Denn so kann verhindert werden, dass Lernende eine Vermeidungshaltung annehmen (Rösler 2012: 142).

Zu den weiteren Hindernissen, welche der Entwicklung der Sprechfertigkeit häufig im Weg stehen, werden bei Schatz (2006) neben beeinflussbaren Aspekten, wie beispielsweise der Sitzordnung, Rivalität unter Mitschüler*innen sowie die Angst vor Fehlern auch Aspekte wie unter anderem ‚einseitige Interaktionsmuster‘, ‚Lernende sind es nicht gewohnt Fragen zu stellen‘, ‚Ansicht der Lernenden sind nicht erwünscht‘ oder ‚auswendig Gelerntes gibt scheinbare Sicherheit‘ genannt (ebd.: 181). In weiterer Folge werden zwar zu den genannten Situationen verschiedene Lösungsvorschläge gegeben, letzteres wirft jedoch die Frage auf, ob einige dieser ‚Hindernisse‘ nicht Usus einer Lernkultur sind.

Dass Lernende aus Korea, China oder Japan anders lernen als aus Europa, wird oft unter Rückgriff auf den Konfuzianismus und den damit zusammenhängenden Kollektivismus beschrieben. Lernende in konfuzianisch geprägten Ländern verhielten sich passiv und mechanisches Üben sowie ein prüfungs- und grammatikorientierter Unterricht gehöre zu ihrer Lernkultur. Außerdem sei eine starke Rivalität zwischen Mitschüler*innen erkennbar, da die Schüler*innen und ihre Noten auf einer Liste notiert und Ränge vergeben werden (Rösler 2012: 254).

Seo-Nam (2011) zufolge lassen sich konfuzianische Ansichten (*three fundamental bonds and five ethical norms*; koreanisch: *samgangoryun*) nicht nur im familiären und gesellschaftlichen Leben, sondern auch im Bildungssystem wiederfinden. So seien der lehrpersonenzentrierte Unterricht oder das ‚passive sich unterordnende Verhalten‘ der Schüler*innen auch heute noch im Unterricht zu beobachten (ebd.: 32f.). Rösler (2012) zufolge sind „[d]erartige Beschreibungen [...] notwendig, sie aus Angst vor einer Stereotypisierung nicht vorzunehmen, bedeutet, sich mit einem Teil der Sprachlernwelt nicht auseinanderzusetzen.“ (ebd.: 254) Des Weiteren betont er:

„Weder ist es sinnvoll, die asiatische Lernkultur bzw. das, was dafür gehalten wird, pauschal zu kritisieren, noch ist es sinnvoll, mit dem Verweis auf die kulturelle Gebundenheit des Lernens gar nicht erst in einen Dialog darüber einzutreten, für welche Lernenden welche Lerngegenstände und Lernziele auf dem Hintergrund vorhandener Sprachlernerfahrungen welches Vorgehen sinnvoll ist.“ (ebd.: 254)

2.1.2 Stellung der Fertigkeit innerhalb der fremdsprachenerwerbstheoretischen Ansätze

Im folgenden Abschnitt werden neben der Rolle des Sprechens auch charakteristische Übungsformen sowie Unterrichtsprinzipien innerhalb der fremderwerbstheoretischen

Ansätze dargestellt. Vor dem historischen Überblick folgt eine einleitende Begriffsklärung, in welcher der Begriff ‚Methode‘, gegenwärtig auch ‚Ansatz‘ erläutert wird.

In weiterer Folge werden in Kapitel 2.2 ‚Übungs-/Aufgabentypologie‘ einige der in diesem Abschnitt genannten Übungs- und Aufgabenformen näher dargestellt sowie in jeweils eine von drei Kategorien (kommunikationsvorbereitende, kommunikationsaufbauende bzw. -strukturierende sowie kommunikationssimulierende Aufgaben/Übungen) eingeordnet.

Seit Ende der 1960er besteht in der Fremdspracherwerbsforschung Konsens darüber, dass es die eine, ideale Methode zum Fremdsprachenlernen nicht gibt und es sei ebenso nicht sinnvoll die Methoden in Vergleich zu setzen (Rösler 2012: 65). Der Begriff ‚Methode‘ im Kontext des Fremdspracherwerbs kann auch als Art und Weise oder „[...] Weg, der eingeschlagen werden muss, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen.“ verstanden werden (Rösler 2012: 66). Mitte der 1970er Jahre durchlief der Terminus eine Wandlung, da ab dieser Zeit klar wurde, dass die Suche nach ‚der besten‘ Methode vergeblich ist. Die Wortwahl ist demnach vorsichtiger geworden und es wird nicht von beispielsweise kommunikativer Methode, sondern vom kommunikativen Ansatz oder Orientierung gesprochen (Rösler 2012: 67).

Im Europa des 19. Jahrhunderts wurde nach Vorbild des Fremdsprachenunterrichts der alten Sprachen (Griechisch und Latein) die Grammatik-Übersetzungsmethode (kurz: GÜM) entwickelt. Das übergreifende Ziel war es, die Grammatik und somit auch die Fremdsprache zu beherrschen, wodurch man sich zum Bildungsbürgertum angehörig sehen durfte (Neuner/Hunfeld 1993: 19). Die Mündlichkeit und somit auch die Sprechfertigkeit spielt bei der GÜM eine eher untergeordnete Rolle, denn die geschriebene, literarisch geformte Sprache bildet die Grundlage der Sprachbeschreibung und bildet das übergeordnete Lernziel. Zu den üblichen Unterrichtsaktivitäten der GÜM zählen das Hin- sowie Rückübersetzen literarischer Texte, Satzumformungen, Wiedergabe bzw. Zusammenfassen von Texten sowie Diktate (Faistauer 2010a: 108f.).

Die Gegenbewegung zur GÜM, die direkte Methode wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit Wilhelm Viëtors (1882) Text *‚Der Sprachunterricht muss umkehren‘* initiiert. Auf dem kindlichen Erstspracherwerb basierend, werden grammatische Regeln induktiv erarbeitet. Anders als bei der GÜM wird bei der direkten Methode das übergeordnete

Ziel verfolgt, die gesprochene Sprache, also die Sprache mündlich zu beherrschen. Demnach stehen die Fertigkeiten Sprechen sowie Hören im Mittelpunkt der direkten Methode (Rösler 2012: 69).

Neuner und Hunfeld (1993: 42) zählen zu den Prinzipien der direkten Methode unter anderem die Vorrangigkeit gesprochener Sprache (Hören/Sprechen) vor geschriebener Sprache (Lesen/Schreiben), ungezwungener, verdeckter Grammatikerwerb ohne Einsatz der Erstsprache und die Arbeit mit in Alltagssituationen eingebetteten Dialogen. Typische Übungsformen der direkten Methode sind Fragen/Antworten, Nachsprech-/Ausspracheübungen, Lückentexte, Nachspielen von Dialogen, Auswendiglernen von Liedern und Reimen und gelegentlich auch Diktate sowie Nacherzählungen (Neuner/Hunfeld 1993: 42).

In den 1950er Jahren wurden mit dem technischen Fortschritt auch die Prinzipien der direkten Methode mit den damaligen, aktuellen linguistischen und psychologischen Vorstellungen verbunden und so wurde die audiolinguale Methode erschaffen. Wie in der direkten Methode und der audiolingualen Methode stehen auch in der audiovisuellen Methode die Fertigkeiten Sprechen und Hören im Vordergrund (Rösler 2012: 71). Faistauer (2010b) zufolge ergibt sich daraus eine bestimmte didaktische Reihenfolge der Fertigkeiten: Hören, (Nach)Sprechen, Lesen, Schreiben (ebd.: 16). Übungen und Aufgaben dieser Methoden können beispielsweise Satzmusterübungen (*pattern drills*), Satzschalttafeln oder Substitutionsübungen, Einsetzübungen und das Nachspielen/Auswendiglernen von Modelldialogen sein (Neuner/Hunfeld 1993: 61).

In den 1970er Jahren, mit der eintretenden ‚kommunikativen Wende‘ bestand ein Bedarf an einem damals neuartigem Vermittlungsansatz, in dem die Lernenden als aktive, emanzipierte Mitglieder nicht nur den Fremdsprachenunterricht, sondern auch die Gesellschaft mitgestalten können. Das übergeordnete Leitziel des aus dieser Zeit entsprungenen kommunikativen Ansatzes ist die kommunikative Kompetenz. Im Fremdsprachenunterricht wird demnach der Fokus auf eine flüssige Kommunikation und nicht auf die grammatische oder formale Korrektheit gelegt (Doff 2016: 324). Prinzipien vorangegangener Ansätze (wie der audiolingualen und audiovisuellen Methode), unter anderem die Authentizität sowie Situativität, werden beim kommunikativen Ansatz weiterentwickelt. Aus der sprechakttheoretischen Perspektive wird das Fremdsprachenlernen „[...] als handlungsorientierter Vorgang gesehen, dessen Ziel der authentische Gebrauch und die Fähigkeit der Lernenden, sprachlich angemessen zu handeln, ist.“ (Faistauer 2010c: 158).

Weitere charakteristische Merkmale des kommunikativen Ansatzes sind die Wichtigkeit sprachlichen Handelns, der Vorrang der Mündlichkeit vor Schriftlichkeit sowie die subjektive Rolle der Lernenden. Durch den Einfluss des kommunikativen Ansatzes kommen ebenfalls neue Übungs- und Unterrichtsformen, unter anderem Simulationen, Rollenspiele sowie Projekte zustande (ebd.: 158).

Durch die Weiterentwicklung des pragmatisch-funktionalen Ansatzes in den 1980er Jahren wird neben dem kommunikativen Handeln („sprechen mit“) auch dem Textverstehen eine wichtigere Rolle zugeschrieben, literarische Textsorten wieder gewichtet und das Erzählen in den Vordergrund gerückt. Des Weiteren, so Faistauer (2010c), wird „[...] die Ausgrenzung der Grammatik [...] im „postkommunikativen Fremdsprachenunterricht“ zugunsten der Entwicklung von Sprachbewusstsein zurückgenommen.“ (ebd.: 159).

In Zeiten der Migrationsbewegung sowie Globalisierung zu Beginn der 1960er Jahre wandte sich das Interesse der Wissenschaft den pragmlinguistischen Aspekten der Sprache. Zehn Jahre später, in den 1970er Jahren, änderte sich mit der Arbeitsmigration sowie der Anwesenheit von Migrantenkindern an deutschsprachigen Schulen die Perspektive auf die interkulturelle Kompetenz zu einer pädagogisch-emanzipatorischen Sicht (Krumm 2010: 139). Die interkulturelle Kompetenz kann als der zentrale Aspekt gesehen werden, der dem interkulturellen Ansatz zufolge, gefördert werden sollte. Rösler (2012) fasst diesen Ansatz folgendermaßen zusammen:

„Der interkulturelle Ansatz nimmt die Interaktion von Eigenem und Fremdem und damit den Blick des Lernenden auf die deutsche Sprache und Kultur als Ausgangspunkt seiner didaktischen Überlegungen. Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben, ästhetische Texte und generell ein stärker reflektierender und vergleichender Umgang mit Sprache und Kultur spielen im Gegensatz zu den stärker alltagsorientierten Ansätzen wieder eine wichtige Rolle.“ (ebd.: 82).

Krenn (2007) zufolge befindet sich die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik in der sogenannten ‚postkommunikativen Ära‘, in der keine der früheren, eindeutig vorherrschenden Ansätze in einer einzigen Methode vereinigt werden kann (ebd.: 14). Man könnte behaupten, dass die Geschichte der Fremdsprachendidaktik und des Fremdsprachenunterrichts eine Geschichte von Auseinandersetzungen zwischen Ansätzen ist, die die Vermittlung von Grammatik in den Mittelpunkt stellen, und solchen, die als Hauptfokus des Unterrichts die kommunikative Verwendung der Fremdsprache sehen (Barkowski et al. 2017: 22).

2.1.3 Kompetenzskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens

Im folgenden Kapitel werden die Kompetenzskalen im Fokus auf die Sprechfertigkeit des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (fortan: GeR) erörtert, sowie einige Aspekte problematisiert. Im darauffolgenden Kapitel 2.1.4 wird die vom GeR vorgeschlagene Themenauswahl für den Unterricht dargestellt, da sich viele Institutionen an diesem Referenzrahmen bei der Erstellung von Materialien, Lehrbüchern und Curricula orientieren.

Im GeR wird bei der Fertigkeit Sprechen zwischen zwei Unterkategorien unterschieden. Zum einen gibt es das ‚zusammenhängende‘ und zum anderen das ‚interaktive‘ Sprechen (im GeR als ‚An Gesprächen teilnehmen‘ betitelt). Zu den Merkmalen des Sprechens, welche in dem Fachlexikon genannt werden, zählen neben der Spontaneität, die dem Sprecher abverlangt wird, auch die Kontextabhängigkeit sowie die kognitive Komplexität. Außerdem kann etwas Gesagtes nicht wie ein schriftlicher Text rückgängig gemacht werden (Fritz 2010: 316).

Mithilfe des GeR wird versucht Lehrpläne, Curricula, Prüfungen sowie Lehrwerke hinsichtlich der Niveaustufen europaweit vergleichbar zu machen. Lernende sollen dazu befähigt werden in der Fremdsprache zu kommunizieren und durch die ausführlich definierten Kompetenzniveaus ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in der Fremdsprache einzuordnen. Im GeR wird neben den Fertigkeiten auch das kulturelle Wissen, welches mit der Sprache verbunden ist, beschrieben. Der Referenzrahmen dient den Akteuren im Bildungswesen als Werkzeug und soll ebenso die Transparenz auf verschiedenen Ebenen gewährleisten.

Außerdem trägt der GeR durch die Anerkennung von Teilqualifikationen, beispielsweise nur das Verstehen und nicht das Sprechen einer Sprache, zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei (Trim et al. 2009: 14, fortan: Europarat 2001). Der GeR wurde den Autor*innen zufolge nach dem handlungsorientierten Ansatz konzipiert. Die Sprecher und Lernende der Sprache werden als soziale Akteure angesehen, welche nicht nur auf der sprachlichen Ebene kommunikative Aufgaben bewältigen müssen (Europarat 2001: 21). Infolgedessen werden folgende Fertigkeiten im GeR unterschieden:

Allgemeine Kompetenzen	Kommunikative Sprachkompetenz	Kommunikative Sprachaktivitäten (language activities)
deklaratives Wissen	linguistische Kompetenz	Rezeption
Fertigkeiten und prozedurales Wissen	soziolinguistische Kompetenzen	Produktion
persönlichkeitsbezogene Kompetenz	pragmatische Kompetenzen	Interaktion
Lernfähigkeit		Sprachmittlung

Tabelle 1: Komponenten der Sprachverwendung (zusammengestellt nach: Europarat 2001: 22-26)

Wie der obenstehenden Tabelle entnommen werden kann, wird zwischen den allgemeinen Kompetenzen, der kommunikativen Sprachkompetenz sowie kommunikativen Sprachaktivitäten unterschieden. Jede dieser Komponente lässt sich in Teilbereiche gliedern. Außerdem werden noch die Kategorien der Lebensbereiche (Domänen), in denen sprachliche Aktivitäten erfolgen können und kommunikative Aufgaben, Strategien und Texte im GeR genannt (Europarat 2001: 26). Diese wurden jedoch nicht in der Tabelle festgehalten, da der Fokus nur auf die Komponenten der Sprachverwendung gelegt wurde, welche im Folgenden problematisiert werden.

Fandrych (2008) zeigt in seinem Beitrag die Mängel in der Kompetenzbeschreibung des GeR zu der Sprechfertigkeit auf. Schon die Begrifflichkeit selbst ‚kommunikative Sprachkompetenz‘ sei nicht besonders passend gewählt, denn jede Sprachkompetenz sei kommunikativ. Durch die Benennung dieser Kompetenz als ‚kommunikative Sprachkompetenz‘ wird ein Unterschied zwischen Sprachsystem und Sprachverwendung impliziert (Fandrych 2008: 14). Der ‚kommunikativen Sprachkompetenz‘ liegen drei grundlegende Teilkompetenzen inne: die linguistische, die soziolinguistische und die pragmatische Kompetenz (Europarat 2001: 109).

Für ein einfacheres Verständnis des folgenden Abschnitts wird die Skala zur kommunikativen Sprachkompetenz des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens abgebildet.

Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)	
C2	Kann aufgrund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich dem, was er /sie sagen möchte, einschränken zu müssen.

B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, in dem was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen. Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken. Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.
A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen. Kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache, konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

Tabelle 2: Skala zur kommunikativen Sprachkompetenz (Europarat 2001: 110f.)

In den detaillierten Beschreibungen der einzelnen Niveaustufen im Bereich der linguistischen Kompetenz macht Fandrych auf die Orientierung des Sprachbegriffs an einen ‚idealen Sprecher‘, der mit einem höheren Sprachniveau zugleich einem höheren Bildungsziel nahe ist, aufmerksam. Die Vielfältigkeit der Sprachverwendungen und deren Zweck wird außer Acht gelassen und an „[...] funktionale und rationale Bildungsziele westlichen Zuschnitts“ zusammengefügt. Hierbei wird konkret auf Thonhauser (2006) Bezug genommen, der die in den Niveaustufen C1 und C2 beschriebenen linguistischen Kompetenzen als eine durchaus konzeptionell schriftliche und kontextungebundene Sprachverwendung sieht (Fandrych 2008: 18).

Außerdem wird der Begriff ‚Kompetenz‘ bei den einzelnen Beschreibungen der linguistischen Kompetenz eindeutig und durchgehend der produktiven Fähigkeit zugeordnet. Dabei bleibt jedoch die Tatsache, dass für die Entwicklung produktiver Kompetenzen auch die rezeptiven Fertigkeiten gefördert werden müssen, sowie die Sprachkompetenz auf der rezeptiven und produktiven Ebene ganz verschieden sein kann, ungeachtet davon, auf welcher Sprachstufe man sich befindet (Fandrych 2008: 20f.).

Kommunikative Sprachkompetenz		
linguistische Kompetenz	lexikalische Kompetenz	Lexikalische Elemente: feste Wendungen u.a Satzformeln, idiomatische Wendungen, fernstehende Muster und Einzelwörter grammatische Elemente: Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Modalpartikel, Modalverben, Hilfsverben...
	grammatische Kompetenz	Kenntnis der Grammatik und Fähigkeit diese zu verwenden (Klassifizierung: Elemente, Kategorien, Klassen, Strukturen, deskriptive Prozesse, Beziehungen) Morphologie, Morphophonologie, Syntax
	semantische Kompetenz	lexikalische, grammatische und pragmatische Semantik
	phonologische Kompetenz	phonologische, phonetische und prosodische Fähigkeit
	(orthographische und orthoepische Kompetenz)	
soziolinguistische Kompetenz	Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen Höflichkeitskonventionen Redewendungen, Aussprüche, sprichwörtliche Redensarten Registerunterschiede Varietäten (sozial, regional, ethnisch)	
pragmatische Kompetenz	Diskurskompetenz (Flexibilität in der Kommunikationssituation, Sprecherwechsel, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion)	
	Funktionale Kompetenz (Mikrofunktionen, Makrofunktionen, Interaktionsschemata)	

Tabelle 3: Komponenten der kommunikativen Sprachkompetenz (zusammengestellt nach Europarat 2001: 109-126)

Die ‚Kommunikative Sprachkompetenz‘ wird im GeR in weitere Teilkompetenzen gegliedert. Betrachtet man die ‚Kommunikative Sprachkompetenz‘ näher, so ist Fandrych (2008) zufolge die modulare Einteilung der Sprachkompetenz für den GeR problematisch, da, wie man aus der Tabelle entnehmen kann, die Kompetenzen nicht von einer präskriptiven (vorschreibenden) sondern einer deskriptiven (beschreibenden) linguistischer Sicht erstellt wurden.

Weitere Kritikpunkte, die erwähnt werden, sind ein fehlender Übergang zwischen Grammatik und Wortschatz sowie eine dürftige Definition der ‚semantischen Kompetenz‘, welche durch ihre assoziative und interkulturelle Ebene besonders für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung wären. Außerdem sei die ‚phonologische Kompetenz‘, welche beim Realisieren des Sprechens unabdingbar ist, viel zu kurz definiert worden. Aus linguistischer, psycholinguistischer und spracherwerblicher Sicht ist die strenge Unterscheidung beziehungsweise Trennung von Grammatik und Lexik gerade für die Lernenden kontraproduktiv. Stattdessen sollte auf Zusammenhänge dieser aufmerksam gemacht werden, damit der Lernprozess gefördert wird.

Beim näheren Betrachten der ‚soziolinguistischen‘ und ‚pragmatischen Kompetenz‘ fällt auf, dass diese mit der ‚lexikalischen Kompetenz‘ zusammenhängen. Es ist jedoch fraglich, welcher Unterschied zwischen den Redewendungen in der ‚lexikalischen‘ und den Redewendungen in der ‚soziolinguistischen Kompetenz‘ besteht (ebd.: 22-25). Daher werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit auch die formelhaften Wendungen und ihre Rolle in der Sprachproduktion näher erläutert (siehe Kapitel 2.2.1.4 ‚Redemittel und Diskursroutinen‘).

Die ‚Pragmatische Kompetenz‘ sei laut Fandrych nur als Restkategorie übrig geblieben, in der zwischen ‚Diskurskompetenz‘ sowie ‚Funktionaler Kompetenz‘ unterschieden wird. Mit diesen beiden Kompetenzen wird keine Verbindung zu der ‚linguistischen Kompetenz‘ hergestellt, was sie in gewisser Weise zu einem ‚Sammelbecken‘ für alle satzübergreifenden Phänomene macht (Fandrych 2008: 28-30). Wie der obenstehenden Tabelle (Tabelle 1) entnommen werden kann, wird bei den ‚Kommunikativen Sprachaktivitäten‘ zwischen Rezeption, Produktion, Interaktion sowie Sprachmittlung unterschieden. Die Sprachmittlung wurde bei der Differenzierung der Fertigkeiten ausgelassen, da sie innerhalb dieser auffindbar ist. Dannerer (2008) hat dem GeR zufolge die ‚klassischen‘ Fertigkeiten folgendermaßen unterteilt:

Rezeption		Produktion		Interaktion	
mündlich	schriftlich	mündlich	schriftlich	mündlich	schriftlich
hören	Lesen	Zusammenhängendes Sprechen	schreiben	An Gesprächen teilnehmen	Korrespondenz, Notizen, Mitteilungen, Formulare

Tabelle 4: Kommunikative Sprachaktivitäten (*language activities*) (Dannerer 2008: 182)

Wie bereits zu Beginn des Unterkapitels erwähnt, wird das Sprechen in ‚Zusammenhängendes Sprechen‘ und ‚An Gesprächen teilnehmen‘ (interaktives Sprechen) unterschieden. Die Differenzierung der Fertigkeit ‚Schreiben‘ scheint Dannerer zufolge künstlich beziehungsweise willkürlich im GeR vorgenommen zu sein. Bei der Kompetenzbeschreibung der verschiedenen Sprachniveaus ist der Unterschied zwischen rezeptiv, produktiv sowie interaktiv nicht immer eindeutig zuordenbar. Außerdem wären die Skalen in Bezug auf die mündliche Fertigkeit nicht entsprechend der einzelnen Sprachstufen gewählt worden, da das Niveau A1 als zu niedrig und das Niveau C1 als zu hoch empfunden wird.

Des Weiteren, so Dannerer (2008: 183-185), wird bei der mündlichen Interaktion davon ausgegangen, dass das Hören und Sprechen (somit auch Hörer und Sprecher) zwei voneinander getrennt ablaufende Prozesse sind. Dies wird am folgenden Zitat aus dem GeR deutlich.

„**Rezeption** und **Produktion** (mündlich und/oder schriftlich) sind ganz offensichtlich primäre Prozesse, weil beide bei der Interaktion benötigt werden. In diesem *Referenzrahmen* benutzen wir diese Begriffe zur Bezeichnung von Sprachaktivitäten nur, wenn sie jeweils als einzelne gemeint sind.“ (Europarat 2001: 25)

Wie jedoch bereits im vorherigen Kapitel dargestellt, sind die Fertigkeit Hören und Sprechen keineswegs voneinander trennbar, da beim Sprechen das Verstehen und somit auch das Hören erforderlich sind.

Weitere Makel des GeR, welche Dannerer in Hinblick auf die gesprochene Sprache und das mündliche Interagieren aufzeigt, sind unter anderem die Differenzierung zwischen dem ‚zusammenhängenden Sprechen‘ sowie der Kompetenz ‚An Gesprächen teilnehmen‘ zweifelhaft, da bei den unter ‚zusammenhängendes Sprechen‘ definierten Sprechhandlungen (Beschreiben, Erklären, Begründen, Erzählen und Nacherzählen) nicht berücksichtigt wird, dass diese Handlungen in eine Interaktion eingebettet sind. Es wird ja jemanden etwas erklärt, beschrieben, erzählt usw. (ebd.: 187f.).

Zudem wird, wie man aus der dritten Tabelle (Kommunikative Sprachkompetenz) entnehmen kann, bei der soziolinguistischen Kompetenz als Varietät nur die soziale, regionale sowie ethnische Varietät genannt. Die Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird als Varietät außer Acht gelassen (Dannerer 2008: 193f., 198). Der GeR weist weitere mangelhafte Aspekte auf und steht seit jeher in vielen fachlichen Diskussionen und wissenschaftlichen Beiträgen im Fokus (vgl. Fandrych/Thonhauser 2008).

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass es zweifelhaft ist sich bei der Bewertung der Sprechfertigkeit sowie der Kompetenzskala gänzlich auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen zu verlassen, weshalb im Folgenden die für die Lehrwerkanalyse in Frage kommenden, deduktiven Kriterien näher erläutert werden.

2.1.4 Themenauswahl im Unterricht

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird bei der Themenauswahl der Kommunikation auf *Threshold Level 1990* von Van Ek und Trim (1998) zurückgegriffen. Bei der Klassifikation der Themen werden auch Subthemen und spezifischen Konzepte (*specific notions*) berücksichtigt. So gibt es beispielsweise für ein Thema Subthemen und für die jeweilige Subkategorie, sind spezifische Kategorien relevant. In der untenstehenden Tabelle wird dies am Beispiel des Themas ‚Freizeit und Unterhaltung‘ konkreter dargestellt:

Themen	Subkategorien	Spezifische Begriffe
1. Informationen zur Person	4.1 Freizeit 4.2 Hobbys und Interessen 4.3 Radio und Fernsehen 4.4 Kino, Theater, Konzert 4.5 Ausstellungen, Museen 4.6 Geistige und künstlerische Beschäftigung 4.7 Sport 4.8 Presse	4.7.1 Orte: Spielfeld, (Sport-)Platz, Stadion 4.7.2 Einrichtungen und Organisationen: Sport, Mannschaft, Verein 4.7.3 Personen: Spieler 4.7.4 Objekte: Karten, Ball 4.7.5 Ereignisse: Rennen, Spiel
2. Wohnen und Umwelt		
3. Tägliches Leben		
4. Freizeit, Unterhaltung		
5. Reisen		
6. Menschliche Beziehungen		
7. Gesundheit und Hygiene		
8. Bildung und Ausbildung		
9. Einkaufen		
10. Essen und Trinken		

11. Dienstleistungen		4.7.6 Handlungen: ein Spiel ansehen, (Name des Sports +) spielen, an einem Rennen teilnehmen, gewinnen, verlieren, unentschieden spielen
12. Orte		
13. Sprache		
14. Wetter		

Tabelle 5: Themenauswahl der Kommunikation (zusammengestellt nach Threshold Level 1990: 59-81 nach Europarat 2001: 58)

2.2 Übungs-/Aufgabentypologie

Im folgenden Kapitel werden Aufgaben zur Förderung der Sprechfertigkeit dargestellt und in drei Kategorien unterteilt. Hierbei wird versucht einen Überblick über die vielfältigen Übungsarten zur Sprechfertigkeit zu schaffen, indem zwischen kommunikationsvorbereitenden, kommunikationsaufbauenden beziehungsweise -strukturierenden sowie kommunikationssimulierenden Aufgaben differenziert wird. Die ‚echte‘ (spontane und ohne jegliche Vorbereitung realisierte) Kommunikation kann als separate, besondere Kategorie gesehen werden, welche nicht explizit zu der Übungstypologie gezählt wird (Funk et al. 2017: 93-102, Schatz 2006: 43). Davor werden jedoch die Begriffe Aufgabe sowie Übungen näher erläutert und eingegrenzt, damit im weiteren Verlauf Unklarheiten vermieden werden.

- Übungen können als eine Vorbereitungsmaßnahme gesehen werden, durch deren Bewältigung den Lernenden das nötige Werkzeug in die Hand gelegt wird, damit sie Aufgaben lösen können. Dabei können einzelne Fertigkeiten oder Teilbereiche, wie beispielsweise Wortschatz, Aussprache oder grammatische Strukturen geübt werden. Durch das gezielte Einüben soll eine freie und korrekte Anwendung in Aufgaben gewährleistet werden. Übungen sollten kontextgebunden (themengebunden) sein und somit zu Aufgaben (Sprachhandlungen) hinleiten (Funk et al. 2017: 14).
- Aufgaben haben das Ziel die Lernenden zu kommunikativen Sprachhandlungen zu bewegen. So könnte eine Aufgabe sein, sich zu informieren, sich untereinander auszutauschen oder ein Problem zu lösen. Um solche Aufgaben zu lösen, werden neben bestimmten Wortschatzkenntnissen, grammatischen Regeln, landeskundlichen Wissen sowie Textsortenkenntnis und die Schreibfähigkeit vorausgesetzt. Die Bewältigung einer Aufgabe umfasst somit viele verschiedene Teilkompetenzen, die in Übungen einzeln und fokussiert trainiert werden (Funk et al. 2017: 11).

In älteren wissenschaftlichen Schriften werden die Begriffe Aufgabe und Übung jedoch synonym gebraucht beziehungsweise nicht differenziert. So ist Häussermann und Piepho (1996: 17) zufolge die Grenze zwischen Aufgaben und Übungen fließend. Übungen weisen eine bindende und Aufgaben eine freisetzende Struktur auf. Gegenwärtig werden die beiden Begriffe nach Funk et al. (2017) unterschieden.

Eines der vielen Kriterien, nach denen Übungen und Aufgaben unterschieden werden können, ist der Offenheitsgrad (geschlossen, offen, halboffen). Geschlossene Aufgaben haben nur eine Lösungsmöglichkeit und treten meist in Form von Übungen zum Ankreuzen oder Lückentexten auf. Aufgaben zur Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen (Hören und Lesen) sowie reproduktive Aufgaben sind in der Regel geschlossen.

Im Gegensatz zu den geschlossenen haben offene Übungen viele verschiedene Lösungsmöglichkeiten. Es wird lediglich ein Rahmen vorgegeben, in dem Lernende verhältnismäßig frei antworten beziehungsweise handeln können. Aufgaben und Übungen, die zum Aufbau und Festigung des Mitteilungswortschatzes dienen, weisen sehr häufig diese offene Lösungsform auf (Schatz 2006: 80).

Werden zur Lösung einer Übung mehrere Variations- und Auswahlmöglichkeiten angeboten, so wird von einer halboffenen Übung gesprochen (Funk et al. 2017: 30). Dennoch ist die Auswahlmöglichkeit an feste Kategorien gebunden. Besonders halboffene sowie offene Übungen tragen zur Entwicklung von aktiv-produktiven Fertigkeiten bei (Schatz 2006: 80).

Die Differenzierung der Übungen zur Sprechfertigkeit lehnt sich zum großen Teil an die Übungstypologie von Schatz (2006) an, es wird jedoch versucht, sonstige Aufgabenarten weiterer Autor*innen wie unter anderem Neuner et al. (1981), Häussermann und Piepho (1996) sowie Funk et al. (2017) den drei Kategorien einzuordnen.

So unterscheiden beispielsweise Häussermann und Piepho (1996: 243) in ihrem Aufgabenhandbuch bei den Übungen zur Sprechfertigkeit zwischen folgenden: (assoziative) Einstimmung in eine Themenlandschaft, Beschreiben, Erzählen, den ‚didaktischen Dialog‘ und seine Umsetzung, Szenisches Spiel, Gespräch und Diskussion, Diskursroutinen (Redemittel) sowie Rede und Referat. Im Laufe dieses Kapitels werden auch diese den drei Kategorien (kommunikationsvorbereitende, kommunikationsaufbauende/-strukturierende sowie kommunikationssimulierende Aufgaben) zugeordnet und näher erläutert.

Neuner et al. (1981: 44f.) unterscheiden bei ihrer Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht zwischen vier Stufen, von A bis D. Stufe A beinhaltet Aufgaben zur Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen. Danach folgt Stufe B zur Grundlegung von der Mittelungsfähigkeit, indem Übungen mit reproduktivem Charakter dargestellt werden. In der Stufe C wird die Entwicklung der Mitteilungsfähigkeit durch sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen, Rollen oder Verständigungsanlässe in reproduktiv-produktivem Charakter gefördert. Zuletzt folgt Stufe D, in der durch geeignete Übungen freie Äußerungen (bisher freies Sprechen genannt) entfaltet werden sollen. Hierbei sollte jedoch noch angemerkt werden, dass Neuner et al. (1981) die Übungstypologie nicht nach Fertigkeiten geordnet, sondern alle Fertigkeiten in eine Übungstypologie integriert haben. Daher werden einige Übungen zur Sprechfertigkeit auch von Neuner et al. (1981) präsentiert, den übergeordneten Rahmen bildet aber die Übungstypologie von Sprechaufgaben nach Schatz (2006).

Die sich hier ergebende Reihenfolge soll keineswegs als Musterbeispiel einer linearen Abfolge von Aufgaben für die Sprechfertigkeit verstanden werden, da sie verschiedene Lernziele haben und sich durchaus in anderen Kategorien wiederfinden können. Die Aufgaben wurden ausschließlich nach ihrem kommunikativen Merkmal kategorisiert (Schatz 2006: 51).

2.2.1 Kommunikationsvorbereitende Aufgaben

Zu den kommunikationsvorbereitenden Aufgaben zählen Übungen, in denen der Wortschatz und die jeweiligen grammatischen Strukturen eingeführt oder aktiviert werden, sowie Ausspracheübungen, welche zur Entwicklung von situationsgerechten Redemitteln beitragen. Schwierigkeiten beim Sprechen oder ein plötzliches Stocken im Sprachfluss sind unter anderem auf einen fehlenden Wortschatz sowie Redemittel zurückzuführen. Zu Beginn einer Lektion wird der Wortschatz oft durch Bilder oder Fotos unterstützt und mit der Angabe, sie zu kategorisieren beziehungsweise richtig zuzuordnen, eingeführt. Hierbei sollte der neu eingeführte Wortschatz in kommunikativen Sprachhandlungen, durch zur Verfügung gestellte Redemittel oder auch formelhafte Wendungen angewendet werden (Funk et al. 2017: 93f.).

Werden die verschiedenen Stufen nach Neuner et al. (1981) beachtet, so könnte man die Stufe A den kommunikationsvorbereitenden Aufgaben nach Schatz (2006) zuordnen, hierbei wird jedoch von Übungen zu Verstehensleistungen gesprochen. Ein Merkmal der

Verstehensleistungen ist die redundante Sprache, mit der Lernende konfrontiert werden. Sie wird von den Lernenden zwar noch nicht aktiv beherrscht, doch wohnt sie als passive Fähigkeit jedem inne. Der Vorgang des Verstehens wird oft als rezeptiv sowie passiv beschrieben, es ist jedoch aktives Handeln, welches sich in Form von Auswählen, Ordnen und Interpretieren von Informationen zeigt (Neuner et al. 1981: 47).

Aufgaben zur Überprüfung des Verständnisses können in Form von Zuordnungsübungen, Richtig-Falsch-Aufgaben als auch Multiple-Choice-Aufgaben auftreten (Neuner et al. 1981: 51). Nachfolgend werden die Aufgaben und Übungen nach der Funktion, beispielsweise zur Förderung der Aussprache oder zur Einstimmung ins Thema, geordnet.

2.2.1.1 Aussprache

Die Aussprache beeinflusst die Kommunikationsfähigkeit in hohem Maße, da mit einer unverständlichen Aussprache nicht nur Missverständnisse, sondern möglicherweise auch Diskriminierung verbunden sind. Daher ist es von großer Bedeutung besonders im Anfängerunterricht auf die Aussprache der Lernenden zu achten. Für das Trainieren der korrekten Aussprache eignen sich kontrastive Phonetikübungen, welche sich in die Bereiche Satzmelodie, Wort- und Satzakzent, Einzellaute sowie Lautkombinationen gliedern lassen. Vor der Auseinandersetzung mit Ausspracheübungen wäre es vorteilhaft sich die phonetischen Unterschiede zwischen der Erstsprache und dem Deutschen klarzumachen (Schatz 2006: 53).

2.2.1.2 Assoziative Einstimmung

Damit die Lernenden in das neue Themengebiet kommunikativ einsteigen, sollte ein geeigneter Input gegeben werden, damit die Lernenden es mit ihren Gedanken, Empfindungen, Erfahrungen oder Anschauungen einfach assoziieren können. Die persönliche Verbundenheit und das spielerische, ungebundene Plaudern verfolgen das Ziel, die Lernenden das kommende Thema erkunden zu lassen und so das Vorwissen zu aktivieren (Häussermann/Piepho 1996: 244).

Einige Beispiele für eine assoziative Einstimmung, die von Häussermann und Piepho (1996) auch ‚Gedankenkitzel‘ genannt werden, sind folgende: Beim ‚Gedankenkitzel‘ durch einen Gegenstand wird den Lernenden zu Beginn des Unterrichts ein Gegenstand präsentiert. Das könnte beispielsweise eine brennende Kerze sein, welche die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich zieht. Anschließend werden die Lernenden gebeten,

ihre Gedanken zu dem präsentierten Gegenstand in Einzelarbeit oder in Kleingruppen zu notieren. Die Assoziationen können auch in Form einer Wortrose, eines Wortigels, einer Mindmap oder auf einem kleinen Plakat festgehalten werden. Sobald die Lernenden mit dem Notieren der Assoziationen fertig sind, können die Ergebnisse im Plenum besprochen werden. Ziel bei der hier aufgezeigten Übung ist, dass jeder Lernende zu Wort kommt und sich mit dem darauffolgenden Thema identifizieren kann, indem er den Gegenstand mit seinen Erfahrungen und Empfinden assoziiert hat. Mit dem freien Assoziieren, in Form einer offenen Übung, soll ein sinnliches, kreatives und emotionales Denken angeregt werden (Häussermann/Piepho 1996: 244f.).

Ein weiterer ‚Gedankenkitzel‘ kann durch einen kurzen Text hervorgerufen werden bei dem das Ziel ein „[...] Wachklopfen der Sinne und Gedanken für die Fragen, die das Kapitel dann differenzierter stellen wird.“ (Häussermann/Piepho 1996: 248) darstellt. Weitere Einstiegsmöglichkeiten, die dargestellt werden, sind unter anderem Cartoons beziehungsweise auch Comics, Graffitis oder Gedichte (Häussermann/Piepho 1996: 249-252).

Der Gedankenkitzel ‚Gemischte Stimuli‘ scheint durch die Mehrkanaligkeit für Lernende aller Lernstile ansprechend zu sein, da ein Thema durch eine Kombination aus Bildern, kurzen Texten, Zitaten etc. allmögliche Hypothesen und Gedanken hervorbringen kann (Häussermann/Piepho 1996: 249). Womöglich könnte man bei dieser Art von Einstimmung auch durch kurze Filmsequenzen oder Lieder aus den Lernenden Assoziationen ‚herauskitzeln‘.

2.2.1.3 Mitteilungswortschatz

Der Aufbau und die Festigung eines verfügbaren Mitteilungswortschatzes, welcher spontan aufrufbar ist, gelten als einer der wichtigsten Aspekte für die Entwicklung der Sprechfertigkeit, denn nichts scheint störender während des freien, spontanen Sprechens zu sein als die Stille, in der verzweifelt nach einem Begriff gesucht wird (Schatz 2006: 56).

Schatz (2006: 57) führt die Begriffe Mitteilungswortschatz sowie Verstehenswortschatz ein, welche folgendermaßen definiert werden. Unter dem Mitteilungswortschatz werden Begriffe, welche von den Lernenden selbst aktiv beherrscht werden, verstanden. Diese können sowohl schriftlich als auch mündlich realisiert werden. Der Verstehenswortschatz

hingegen, welcher auch häufig rezeptiver (oder passiver) Wortschatz genannt wird, umfasst alle Begriffe, welche die Lernenden nicht selbst aktiv nutzen müssen, ihn aber dennoch beim Hören und Lesen erkennen sowie verstehen.

Der Mitteilungswortschatz kann effektiv durch mehrkanaliges Lernen gefördert werden. Wie der Begriff des Mitteilungswortschatzes selbst andeutet, wird der Wortschatz durch das Mitteilen leichter eingeprägt. Um die Lernenden mehrkanalig zu fördern, kann das neue Vokabular mit Rhythmus, auch im Chor laut vor- oder nachgesprochen und Gesten zur mentalen Unterstützung angeboten werden (Schatz 2006: 64-67).

Die Wortschatzarbeit mit Assoziogrammen kann sich als durchaus fruchtbar erweisen, wenn die Lernenden mehrkanaligen Reizen und Aktivitäten ausgesetzt sind. Demnach sollten Wörter nicht einfach geschrieben, gehört sowie gelesen werden, sondern auch laut (und sogar bildlich oder durch Gesten unterstützt) nachgesprochen und in ihren Zusammenhängen reflektiert werden. Auf diese Weise erwerben die Lernenden den Mitteilungswortschatz einfacher und erhalten verschiedene Arten von Merkhilfen (Schatz 2006: 69).

Durch Kettenübungen¹, wie beispielsweise das so genannte Kofferpacken sowie durch bildgesteuerte Übungen (z.B. Wimmelbilder) kann der Mitteilungswortschatz wiederholt und so mit der Zeit besser beherrscht werden. Hierbei wird nämlich neben der Flüssigkeit auch die Sinnhaftigkeit, welche beim Geschichtenerzählen verlangt wird, gefördert (Schatz 2006: 71-73).

2.2.1.4 Redemittel und Diskursroutinen

Bei den produktiven Fertigkeiten stehen Lernende vor der Herausforderung, geeignete und situationsangemessene sprachliche Mittel zu finden, um sich seinem Gesprächspartner schriftlich oder mündlich mitteilen zu können. Die Sprech- und Schreibfertigkeit haben außerdem spezielle Funktionen. Zum einen sollen sie den Lernprozess unterstützen und zum anderen haben sie einen mitteilungsbezogenen Zweck. Diese beiden Aspekte sollten bei der Erstellung von Lehrmaterialien und der Unterrichtsgestaltung nicht ungeachtet bleiben (Rösler 2012: 137). Während des Kommunizierens wird bei der Auswahl von geeigneten sprachlichen Mitteln nicht nur auf das Wissen der Situationsangemessenheit, sondern auch auf ein kulturspezifisches Wissen zurückgegriffen. Dabei erweisen

¹ Eine weitere Kettenübung: ‚Wort-Ketten‘: Jede(r) sagt ein Wort. Eine Wortkette hat 7 Wörter. Machen Sie aus einer Wort-Kette eine Geschichte (Schatz 2006: 71).

sich für Lernende formelhafte Wendungen als besonders hilfreich. Barkowski et al. (2017) nennt hierbei neben Chunks auch Phrasen, Redewendungen sowie Alltagsfloskeln, welche an bestimmte Kontexte gebunden sind und aus mehreren Wörtern bestehen (ebd.: 33f.).

Folgende fünf Merkmale machen formelhafte Wendungen erkennbar: Mehrgliedrigkeit, Idiomatizität, Festigkeit, Gebräuchlichkeit sowie phonologische Kohärenz (Barkowski et al. 2017: 47). Unter Mehrgliedrigkeit versteht man sprachliche Mittel, welche aus mehreren ‚Gliedern‘ (Wörtern) bestehen. Unter anderem versteht man unter formelhaften Wendungen beispielsweise: ‚Guten Appetit!‘, ‚Prost!‘, ‚blinder Passagier‘, ‚Guten Tag, ich hätte gerne...‘, grünes Licht geben, ‚Sag bloß!‘, ‚Hiermit erkläre ich Sie zu Mann und Frau.‘ sowie Redewendungen wie ‚Morgenstund‘ hat Gold im Mund.‘. Obwohl, wie am Beispiel erkennbar, einige dieser Wendungen (‚Hallo‘, ‚Prost‘) das Merkmal der Mehrgliedrigkeit nicht aufweisen, gelten diese trotzdem als Wendungen, da sie dennoch formelhaft bleiben.

Die Idiomatizität von formalhaften Wendungen ist daran erkennbar, dass man die Bedeutung einer Wendung nicht anhand der Bedeutung der einzelnen Glieder erschließen kann. Als Beispiel nennen Barkowski et al. (2017) *jemand macht aus einer Mücke einen Elefanten*. Auch wenn die einzelnen Wörter den Lernenden bekannt sein könnten, so bleibt ihnen die Bedeutung dahinter, dass *jemand stark übertreibt* vorenthalten. Dieses Beispiel wird zu den vollidiomatischen Wendungen gezählt. Eine besondere Herausforderung stellt es bei der Vermittlung von vollidiomatischen Wendungen dar, wenn keine ähnlichen Ausdrücke in den Sprachen der Lernenden vorhanden sind.

Neben den vollidiomatischen Wendungen wird auch noch zwischen teil- und nichtidiomatischen Wendungen unterschieden. Bei ersteren gibt es, wie der Ausdruck verrät, nur einen Teil, der nicht der eigentlichen Bedeutung des Wortes entspricht. Hier wird als Beispiel: *jemand staunt Bauklötze* genannt. Die ersten zwei Glieder tragen die tatsächliche Bedeutung in sich, denn jemand staunt wirklich; er staunt jedoch nicht Bauklötze, sondern ‚sehr‘.

Formelhafte Wendungen, welche tatsächlich keine ‚versteckte‘ Bedeutung in sich tragen, werden nichtidiomatische Wendungen genannt. Ein Beispiel dafür ist: *jemand gießt Blumen*. Nichtidiomatische Wendungen werden anhand ihrer, vergleichsweise zu den voll- und teildidiomatischen Wendungen, fehlenden ‚Zweideutigkeit‘ von den Lernenden leider

kaum als formelhafte Wendung wahrgenommen und gelernt, was dann zu Aussagen wie *„die Zähne waschen“* führen kann (Barkowski et al. 2017: 34-38).

Unter dem dritten Merkmal, der Festigkeit, versteht man die Unersetzbarkeit eines Wortes innerhalb einer formelhaften Wendung (bspw. *„eine Pflanze geht ein“* und nicht *„eine Pflanze stirbt“*). Leider gibt es laut Barkowski et al. (2017) keine allgemeine Regel, die es Lernenden erleichtern würde, solche Wendungen zu erlernen.

Das vierte Merkmal, die Gebräuchlichkeit formelhafter Wendungen ist daran erkennbar, dass bestimmte Äußerungen und Ausdrücke von Sprecherinnen einer Sprache sehr oft verwendet werden. Häufig gebrauchte, formelhafte Wendungen sollten jedoch keineswegs als Pattern-Drill-Übungen konzipiert werden, sondern die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Lernenden fördern, indem die Lernenden einen Bezug zu sich und der Lebensumgebung herstellen können (Barkowski et al. 2017: 42-44).

Das fünfte und letzte Merkmal formelhafter Wendungen ist die phonologische Kohärenz. Diese ergibt sich daraus, dass formelhafte Wendungen von erstsprachlichen und kompetenten Sprecher*innen schneller und ohne Pausen ausgesprochen werden (Barkowski et al. 2017: 46).

Ein weiteres Tool, das sich bei der mündlichen Äußerung als sehr hilfreich erweisen kann, sind Redemittel und Diskursroutinen. Für die Lernenden stellt nicht nur das Auswendiglernen dieser Wendungen eine Hürde dar, sondern auch deren korrekte Anwendbarkeit und sprachlicher Zusammenhang. Wird im Unterricht mit Redemitteln gearbeitet, sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden. Erstens sollten pro Anlass nicht mehr als drei Redemittel, tabellarisch dargestellt, die höchstens drei Aussagen ermöglichen, zur Verfügung gestellt werden. Ein Überangebot an Redemitteln könnte nämlich zum Verlust der Spontanität sowie Kreativität beim Sprechen führen. Zweitens sollten die zur Verfügung gestellten Redemittel in ihrer einfachsten Form angeboten werden. Drittens darf der Lern- sowie Zeitaufwand für das Arbeiten mit Redemitteln nicht überfordern.

Zuletzt geht es bei der Beschäftigung mit Redemitteln nicht darum, sich durch das Nachschlagen in Wörterbüchern ihre Bedeutung zu erlesen und auswendig zu lernen, sondern „[...] über den spielerischen Zusammenklang prosodischer, melodischer, bildhafter Einheiten [...]“ (Häussermann/Piepho 1996: 281), welche während des freien Sprechens spontan angewendet werden können (ebd.: 280f.).

2.2.1.5 Beschreiben

Beim Beschreiben wird neben dem präzisen Sehen, im Sinne von Details aufnehmen und logische Zusammenhänge herstellen, auch das präzise (reflektierte) Sagen gefördert (Häussermann/Piepho 1996: 253). Neben Übungen, in denen Bildinhalte benannt und das richtige Wort erwartet wird, gibt es komplexere Aufgaben, bei denen beispielsweise die Funktion von Gegenständen oder Tätigkeiten und Vorgängen beschrieben werden sollen. Bei der Beschreibung von Gegenständen und ihren Funktionen (z.B. Instrumente) ist das Bild vorstellungsbildend und der gemeinsame Referenzpunkt, auf den sich die Lernenden beziehen. Tätigkeiten sowie Vorgänge können jedoch nonverbal durch Pantomime oder Gesten beschrieben werden (Häussermann/Piepho 1996: 254f.).

Zu den beschreibenden Aufgaben werden unter anderem Bildvergleiche sowie Bildbeschreibungen gezählt, wobei die Beschreibung eines Bildes, sei es in Form einer Graphik, eines Gemäldes oder eines Plakates, ein wichtiges Lernziel darstellt (Häussermann/Piepho 1996: 256f.). Eine Bildbeschreibung kann sich auch auf ein nicht im Unterricht vorhandenes Bild beziehen und eine persönliche Atmosphäre hervorbringen indem Fragen gestellt werden wie: *„Was würden Sie sich in Ihr Zimmer hängen?“* oder *„Was hängt jetzt dort?“*

Zuletzt wird noch das Bildsuchspiel erläutert, welches folgendermaßen abläuft. Die Lernenden werden in zwei gleich große Gruppen geteilt, wobei jeder aus der ersten Gruppe ein Bild erhält und jeder aus der zweiten Gruppen einen passenden, kurzen Text zu dem jeweiligen Bild. Jeder beschreibt sein Bild beziehungsweise fasst seinen Kurztext zusammen. Anschließend müssen sich die passenden Paare finden (Häussermann/Piepho 1996: 258).

2.2.1.6 Zwischenfazit

Zusammenfassend weisen kommunikationsvorbereitende Übungen folgende Merkmale auf (Schatz 2006: 51):

- es sind reproduktive (d.h. stark gelenkte, vorstrukturierte) Übungen;
- sie weisen einen stark imitatorischen (nachahmenden) Charakter auf;
- sie eignen sich zur Verbesserung des artikulierenden Sprechens;
- sie entwickeln und festigen den Mitteilungswortschatz (Redemittel, formelhafte Wendungen).

2.2.2 Kommunikationsaufbauende/-strukturierende Aufgaben

Während in kommunikationsvorbereitenden Übungen die Lernenden rein reproduktiv tätig sind, werden sie in kommunikationsaufbauenden und -strukturierenden Übungen auf die Produktion fokussiert. Es werden Redemittel nur teilweise vorgegeben und die mündliche Formulierung wird von den Lernenden selbst produziert. Zu dieser Art von Übungen zählt Schatz (2006: 108) folgende: Übungen und Aufgaben zur Arbeit mit Dialogen, Vorbereitung von Interviews und Fragen stellen, Diskutieren und Argumentieren sowie monologische Redebeiträge und das Erzählen. Hierbei sollte jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass bei Häussermann und Piepho (1996) das Erzählen besonders gewichtet wird, das monologische Reden sowie Referate jedoch eine eher untergeordnete Rolle beim kommunikativen Sprechen spielen, da sie durch die Schriftlichkeit sehr strukturiert und nicht spontan, wie das Erzählen, erfolgen.

Den kommunikationsaufbauenden sowie -strukturierenden Übungen lassen sich einige Aufgaben aus der Stufe B nach Neuner et al. (1981) zuordnen. Je nachdem, auf welcher sprachlichen Stufe sich ein Lernender befindet, verwendet er mehr oder weniger komplexe sprachliche Äußerungen. Anhand der verwendeten Sprachmittel kann somit auch die Sprechfertigkeit eines Lernalters gemessen werden, denn zwischen einem einfachen *„Ja.“* und einem längeren Satzgefüge wie beispielsweise *„Du hast ja recht, aber vielleicht sollte man...“* liegen verschiedene Kompetenzstufen des Spracherwerbs (Neuner et al. 1981: 68).

Bei der vorherigen Stufe A wurden die Arten, wie Lernende ihre Verstehensleistungen üben können, erläutert. Nun folgt Stufe B, auf der dargestellt wird, wie und durch welche Aufgaben die Lernenden auf Texte gesteuert reagieren und sich mündlich dazu äußern können. Die sprachliche Realisierung kann durch eine kurze Auflistung von Redemitteln zwar unterstützt werden, aber die Beherrschung dieser soll jedoch keineswegs als ein Instrument der Benotung verwendet werden. Zu den Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form werden unter anderem Satzschalttafeln, bildgestützte sowie bildgesteuerte Memorisierungsübungen, durch Bilder oder Symbole gelenkte Äußerungen, komplexere Zuordnungsübungen (bei denen bspw. Redemittel bestimmten Personen in einem Bild zugeordnet werden müssen) als auch Übungen mit Dialogvariationen gezählt. Die Satzschalttafel ist die einfachste Form des vorstrukturierenden Übens, bei dem die Lernenden in einer Tabellenform vorgegebene Teile mechanisch-probierend zu einer Äu-

ßerung kombinieren. Dabei sollte die Übung in einem kommunikativen Rahmen eingebettet sein, zum Beispiel in einer Verkaufssituation. Bildgestützte Memorisierungsübungen sind eine Kombination aus Satzschalttafeln und einem Bild (Neuner et al. 1981: 69-73).

Zusammenfassend wird auf der Stufe B das Sprachverhalten der Lernenden durch reproduktive Übungen mit Sprachmitteln stark gesteuert. Auf der Stufe C stehen den Lernenden weiterhin Redemittel zur Verfügung, aber sie müssen diese stärker produktiv einsetzen. Durch sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen, Rollen oder Verständigungsanlässe in Übungen mit reproduktiv-produktiven Charakter soll die Mitteilungsfähigkeit entwickelt werden. Zu Aufgaben dieser Art können offene Dialoge (Verzweigungsdialoge, Diskursketten), Dialogerstellung mit Redemittelvorgabe, Geschichten mit offenem Ende, Bildimpulse (Bildergeschichte, Comic) sowie Substitutionstafeln (Satzschalttafel mit auszufüllenden Lücken) gezählt werden (Neuner et al. 1981: 97-119).

2.2.2.1 Didaktische Dialoge

Das Ziel, welches durch den Einsatz von didaktischen Dialogen erreicht werden soll, ist die Lernenden gesprächstüchtig zu machen. Die früher vorherrschende Ansicht, dass Dialog, Szenisches Spiel, Gespräch und Diskursroutinen in der genannten Reihenfolge ablaufen müssen, gilt längst als Irrtum. Häussermann und Piepho (1996: 265) zufolge steigt beziehungsweise sinkt der Wert eines ‚didaktischen Dialoges‘ je nachdem ob:

- (1) der Dialogtext wichtige Diskursroutinen (Redemittel) enthält*
- (2) er so angelegt ist, dass sich Variationen, Aktualisierungen, Umkehrungen daraus entwickeln lassen*
- (3) er sprachlich und dramatisch „gut“ ist (dann lässt er sich leicht nachspielen, mit großem Nutzen für die prosodische Kompetenz der Schüler)*
- (4) er in einem Lehrwerk eine sehr bunte Mischung in der Form und im Stil der Dialoge gibt.*

(Häussermann/Piepho 1996: 265)

Bei der Arbeit mit didaktischen Dialogen sollte außerdem darauf geachtet werden, dass gegebene Sprachschablonen nicht zu sehr gewichtet werden, sonst birgt es die Gefahr, dass die Lernenden nicht gerne frei und persönlich sprechen (Häussermann/Piepho 1996: 266). Zu den didaktischen Dialogen zählen nicht nur Dialogtexte, welche durch mindestens drei Diskursroutinen als Vorlage zur Variation (im Sinne, dass Ort, Personen oder

Objekte austauschbar sind) dienen, sondern auch Verzweigungsdialoge, bei denen mehrere, verschiedene Antwortmöglichkeiten gegeben sind (Häussermann/Piepho 1996: 267f.).

2.2.2.2 Gespräch und Diskussion

Vor der Darstellung von gesprächs- und diskussionsfordernden Aufgaben, werden die zwei Begriffe Gespräch und Diskussion näher beschrieben. Dabei wird erneut auf Häussermann und Piepho (1996: 273) zurückgegriffen, welche folgende Definition der beiden Termini vorgeben:

„Im Gespräch neigen die Partner dazu, Gedanken, Episoden, Geschichten, die sich ergänzen, zueinanderzufügen, einander etwas von sich zu geben, die Grundgeste ist die Zuwendung zum anderen.“

In der Diskussion (von lat. discutere - zerlegen) steht die Sache im Mittelpunkt, Partner A sucht Partner B von seiner Analyse der Sache zu überzeugen, Denkrichtungen bilden Fronten, Argumente Waffen, Persönliches tritt im Dienst der Klärung zurück.“

(Häussermann/Piepho 1996: 273)

Die Trennungslinie zwischen Diskussion und Gespräch ist nicht immer klar erkennbar, denn auch Diskussionen können Merkmale eines Gespräches aufweisen. Besonders wenn der Fokus im Sprachunterricht auf gegenseitiger Verständigung und dem Frieden steht, so wird darauf Wert gelegt eine gesprächsfördernde Stimmung, durch den Einsatz von gesprächstypischen Sprachmitteln zu schaffen. Das Gespräch zeichnet sich durch seine persönlichkeitsbezogene Komponente aus. Es ist eine Handlung, in der ohne viel Steuerung aus der persönlichen Sphäre erzählt werden kann. Es ist ein „[...] sensibles Geschehen, das durch Rücksichtnahme auf sprachliche Korrektheit wenig oder gar nicht gestört werden sollte.“ (Häussermann/Piepho 1996: 273). Ein Gespräch kann sowohl durch Fragen als auch durch Texte angeregt werden. Bei der Formulierung von fragegeleiteten Aufgaben ist es von Vorteil, wenn sie gar keine Antwort oder auf die Antwort hin nur leicht hinweisende Ausdrücke enthalten. Des Weiteren sollen grammatische Hinweise vollkommen vermieden werden. Jeder Text kann zu einer Diskussion oder einem Gespräch führen. Es liegt jedoch in der Hand der Lehrperson, ob es zu einem detaillierten, berichtenden Gespräch oder zu einer Diskussion führen soll (Häussermann/Piepho 1996: 273-275).

Anders als beim Gespräch, das sich ohne viel Lenkung durch die Lehrperson frei entfalten kann, sind für das Auslösen einer Diskussion bestimmte Impulse vorteilhaft. So führt

beispielsweise eine irritierende Episode, welche durch zwei Bilder und einen daran anschließenden Dialog untermauert wird, ohne weiteres zu einer Diskussion. Ebenfalls kann ein Text mit kontroversen Inhalt oder eine Begriffsdefinition (bspw. *„Was ist ein Tabu?“* oder *„Definieren Sie die Begriffe Tradition und Familie.“*) diskutiert werden. Als Auslöser für eine Diskussion kann auch eine Simplifikation genommen werden, die durch einfache Thesen mit einem gewissen Wahrheitsgehalt wie *„Wir sind unterbezahlt.“* oder *„Die Leute waren vor hundert Jahren glücklicher.“* in den Raum gestellt und aufgelöst werden (Häussermann/Piepho 1996: 276-279). Als ein wichtiges Tool für die Vorbereitung einer Diskussion gelten Aufgaben, welche bereits eine Liste beziehungsweise Tabelle mit Pro- und Contra-Argumenten erhält oder die Lernenden selbst anhand eines Beispiels zur Erstellung von Pro- und Contra Meinungen bewegt (Häussermann/Piepho 1996: 278).

2.2.2.3 Erzählen

Im Gegensatz zum Beschreiben, bei dem eine gewisse Distanz zum Gegenstand oder Bild von vornherein präsent ist, spiegelt sich beim mündlichen Erzählen der Sprecher als Protagonist wider, was die Erzählung umso spannender, lebendiger sowie spontaner macht.

Während beim Beschreiben besonders auf die strukturelle und korrekte sprachliche Äußerung der Lernenden geachtet wird, wird beim mündlichen Erzählen darauf geachtet, nicht zu sehr auf der sprachlichen Korrektheit zu beharren (Häussermann/Piepho 1996: 259). Schließlich wird bei den beiden Aktivitäten jeweils ein anderer Aspekt schwerer gewichtet. Häussermann und Piepho (1996: 259) nennen drei Gründe, weshalb das Erzählen praktiziert werden muss:

- *nur erzählend steigen die Teilnehmer ganz in die Gruppe ein und lernen sich kennen*
- *durch das Erzählen gewinnen die gemeinsamen Themen ihre menschliche Notwendigkeit, ihr Leben*
- *durch das Erzählen entsteht die „Temperatur“, die sprachliches Tun eigentlich erst begründet („motiviert“), zum wirklichen Fließen bringt.*

(Häussermann/Piepho 1996: 259)

Außerdem sollte hierbei noch angemerkt werden, dass die Lehrperson selbst ein Mitglied der Gruppe ist und sich demnach auch am Erzählen beteiligen sollte. Denn nur so können sich die Lernenden ein Beispiel daran nehmen und selbst offen für das Erzählen sein.

Aufgaben zum mündlichen Erzählen werden differenziert in Aufgaben im Vorfeld, dem ‚echten‘ Erzählen am Rande und aus dem Hintergrund des Autobiographischen. Wie die jeweiligen Begriffe vorahnen lassen, zählen zu den Aufgaben im Vorfeld jene bei denen eine Geschichte nacherzählt oder zu Ende geführt wird (es kann ebenfalls der Anfang oder der Kern einer Geschichte erfunden werden), Bildgeschichten (bei denen mindestens der Schluss offengelassen wird), Szenarios (welche durch zwei oder mehrere Bildfolgen die Phantasie der Lernenden anregt und zum Sprechen bewegt) sowie jegliche Erzählspiele (Häussermann/Piepho 1996: 260-262).

Aufgaben im Vorfeld können als eher unpersönliche Aufgaben, in denen die persönlichen Erfahrungen und Emotionen der Lernenden nicht so eine große Rolle spielen, verstanden werden. ‚Echtes‘ Erzählen am Rande des Autobiographischen sind Aufgaben, die durch ihre von den Lernenden eingeblöhte Authentizität gekennzeichnet sind. Mündliche Erzählungen, welche durch ihren autobiographischen Anteil Gruppen mehr bewegen als schriftliche Erzählungen, sind im Unterricht nicht einfach durchführbar. Entweder sind nicht viele Menschen dazu bereit, ihre Geschichte vor einer Gruppe preiszugeben, da man missverstanden werden könnte oder sie scheuen sich davor, da es ein Tabu brechen könnte. Damit aber trotzdem ‚echtes‘ Erzählen in den Gruppen oder vor der ganzen Klasse möglich wird, sollten laut Häussermann und Piepho (1996: 263) folgende drei Aspekte beachtet werden:

1. Es muss eine gewisse Atmosphäre in der Gruppe herrschen. Außerdem sollte ein gewisser Grad an Vertrauen vorhanden sein.
2. Nicht vor jedem freien Erzählen ist eine vorentlastende Übung oder Vorübung möglich. Falls Notizen gemacht werden müssen, dann nur in einigen Stichworten.
3. Eine Aufgabe sollte die Wahl offen lassen, ob und wie persönlich man sie verstehen möchte. So können auch von sich distanziertere, unverbindlichere Formen des Erzählens gewählt werden.

Aufgabenstellungen dieses Typs können dieserart formuliert sein: „*Thema: Was ist ein Freund? Bitte antworten Sie in Form einer Erzählung aus Ihrem Leben. (Nicht allzu lange individuelle Vorbereitung. Stichworte möglich.)*“ (Häussermann/Piepho 1996: 263).

Die dritte und letzte Kategorie der Aufgaben mit der Überkategorie ‚Erzählen‘ ist das ‚echte‘ Erzählen aus dem autobiographischen Hintergrund. Diese Aufgaben verlangen

von den Lernenden ein wenig tiefer in sich selbst hineinzusehen, indem sie sich mit jemanden oder etwas identifizieren sollen und aus dieser Perspektive heraus erzählen oder indem sie ein Ereignis aus der Vergangenheit reflektieren. Es folgen nun Beispiele zu den erörterten Aufgabenarten (Häussermann/Piepho 1996: 264):

1. *„Sie identifizieren sich mit einer Pflanze oder einem Tier. Sie erzählen nun die Geschichte der Leiden und Freuden dieses Lebewesens in Ich-Form, so als ob Sie selbst diese Pflanze, dieses Tier wären.“*
2.
 - a) *Beschreiben Sie den Weg, den Sie in der höchsten Spannung/ Freude/ Trauer/ Erregung Ihres Lebens gegangen oder gefahren sind.*
 - b) *Skizzieren Sie die Stationen des Ereignisses, das Sie stark betroffen hat.*
 - c) *Beschreiben Sie zweimal einen Ort, an dem Sie viele positive und viele negative Dinge erlebt haben. Beschreiben Sie den Ort aus positiver und aus negativer Sicht.*

(Häussermann/Piepho 1996: 264)

2.2.2.4 Vortrag, Rede und Referat

Die weiteren Formen des Sprechens, Rede und Referat stehen laut Häussermann und Piepho (1996) nicht im Mittelpunkt des ‚modernen‘ Sprachenunterrichts, da es sich eigentlich um eine schriftliche Arbeit handelt, welche mündlich vorgetragen wird (ebd.: 285). Durch die fehlende Spontanität und fester Orientierung an der Schriftlichkeit weisen diese Formen des Sprechens nicht die typischen Merkmale des freien Sprechens auf und werden daher von den beiden Forschern nicht näher beschrieben.

2.2.3 Kommunikationssimulierende Aufgaben

Kommunikationssimulierende Aufgaben haben das Ziel, die Lernenden durch Nachstellung (auch Simulation) einer realen Situation zum Üben des sprachlichen Handelns in seiner ganzen Komplexität zu bewegen. Dies wird in der Regel mit Hilfe von Rollenspielen durchgeführt (Funk et al. 2017: 100).

Auf der letzten Stufe, der Stufe D nach Neuner et al. (1981), sollen die Lernenden nach Entwicklung von Verstehens- sowie Mittelungsleistungen freie Äußerungen entfalten können. Hierbei kann im Unterricht trotzdem noch mit beispielhaften Abläufen oder thematisch passenden Sprachmitteln unterstützt werden. Dennoch sind die Lernenden auf dieser Stufe gefordert, das erworbene sprachliche Wissen und ihr sprachliches Können frei anzuwenden. Auch wenn die im Unterricht ablaufenden Diskurse simuliert sind, lassen sie sich auf lebensnahe, ‚echte‘ Situation übertragen. In diesem Zusammenhang eignen sich beispielsweise Aufgaben, in denen die Lernenden spontan Stellung einnehmen

oder eigenständig in einer Diskussion Pro- und Kontra-Argumente vorbringen (ebd.: 128-140).

Es könnten auch Gipfeltreffen simuliert werden, in denen die Lernenden in Kleingruppen (je eine Pro- und Contra-Gruppe) zu einem bestimmten Thema Stellung beziehen. Interessant wäre es, die ‚Gipfeltreffen‘-Simulation auch in kleineren Sprachkursen durchzuführen. Dabei könnte sich jeder Lernende als Experte eines Landes zu einem gegebenen, vielleicht auch viel diskutierten Thema äußern. So käme auch wirklich jeder Lernende zum Sprechen und falls es zu einer hitzigen Diskussion kommt, könnte die Lehrperson als Moderator agieren.

Eine weitere Unterrichtsaktivität, welche Häussermann und Piepho (1996) zufolge zu den kommunikationssimulierenden Aufgaben gezählt werden kann, ist das szenische Spiel. Das Ziel des szenischen Spieles liegt darin, die Knappheit an Kommunikation spielerisch zu überwinden. Aktivitäten wie beispielsweise das Spielen nach Dialogtexten, das freie Rollenspiel sowie Pantomime lockern nicht nur auf, sondern stellen eine Verbindung durch das Gemeinsame Handeln her, lassen die Lernenden über ihren eigenen Schatten springen und sensibilisieren für die sprachliche Kommunikation (Häussermann/Piepho 1996: 269-272).

Schatz (2006: 149) zählt folgende beträchtliche Leistungen auf, die von den Lernenden im Rollenspiel gefordert werden:

Die Lernenden müssen im szenischen Spiel...

- auf der Textebene ihre Rollen richtig interpretieren, also auch in ihrer Bedeutung richtig erfassen; sie müssen Informationen sammeln, die einen konkreten Bezug zu ihrer Rolle beinhalten.
- sprachlich und emotional interagieren können.
- Strategien entwickeln, wie sie auf unvorhergesehene, spontane Äußerungen argumentativ reagieren können. Das setzt voraus, dass sie sich in andere Rollen hineinversetzen und sehr gut zuhören.
- verstehen lernen, dass gewohnte Verhaltensweisen in anderen Kulturen andere Wertungen erfahren.
- alle ihre fremdsprachlichen Ressourcen bündeln und integrieren (Wortschatz, Grammatik, Aussprache usw.).

2.3 Übergeordnetes Ziel: Flüssiges Sprechen

Durch all die hier erörterten Aufgaben und Übungsformen soll das höchste Ziel erreicht werden: das flüssige Sprechen. Der mündliche Produktionsprozess zeichnet sich dadurch aus, dass er „[...] weitgehend ein automatisierter Abruf von Sprachwissen ist und nur ausnahmsweise ein kognitiv-analytischer Prozess.“ (Funk et al. 2017: 103). Das bedeutet, dass bei einer Sprechintention die notwendigen Wörter, Redemittel und formelhaften Wendungen, ohne viel zu überlegen automatisch abgerufen und realisiert werden. Es ist ein nahezu automatisierter Prozess, bei dem nicht über die Wahl der richtigen grammatischen Formen und Endungen oder Artikel groß nachgedacht werden muss (ebd.: 103).

Für die Teilnahme an einem freien Gespräch werden neben diesen sprachlichen Formen auch allgemeine, metasprachliche als auch themenspezifische Ausdrucksmittel vorausgesetzt, durch welche die eigene Lebenserfahrung beziehungsweise die Sachkenntnis zu einem Thema mündlich geäußert werden kann. Beim freien Sprechen wird auf jegliche mündliche Fehlerkorrektur verzichtet (Hohmann 2001: 314f.).

Die Flüssigkeit des Sprechens kann gezielt geübt werden, indem Chunks oder formelhafte Wendungen automatisiert werden. Solche Übungen sollten folgende Charakteristika aufweisen: hohe Wiederholungsrate (wie z.B. bei computergestützten Sprachlernspielen), natürliches Sprachtempo, übertragbare Muster, Ich-Bezug, keine Fehlerkorrektur (Funk et al. 2017: 104f.).

Vor allem sollte nicht vergessen werden, dass neben geeigneten Übungen und Aufgaben auch ein weiterer Aspekt einen großen Einfluss auf das sprachliche Äußern beziehungsweise auf die sprachliche Äußerungsbereitschaft der Lernenden hat, und das ist eine geeignete Atmosphäre (Häussermann/Piepho 1996: 242).

3. Methodik

3.1 Begriffsbestimmung

Vor der eigentlichen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgebiet Lehrwerkforschung und ihrer Teilgebiete werden zunächst die Begriffe ‚Lehrwerk‘ und ‚Lehrbuch‘ definiert und deren Funktion näher beleuchtet. Im nächsten Schritt werden die fünf Lehrwerkgenerationen nach Götze (1994) mit der Entwicklung der Lehrwerke in Südkorea verglichen und tabellarisch dargestellt.

Nichts bestimmt den fremdsprachlichen Unterricht so sehr wie das Lehrwerk. In dieser Art von Medium werden nämlich nicht nur Unterrichtsziele, sondern auch eine Auswahl, Gewichtung sowie Progression der im Unterricht behandelnden Themen vorgegeben. Außerdem kann am Lehrwerk ebenfalls erkannt werden, welche Lernziele gesetzt und auf welche Weise sie geprüft werden sollen. Des Weiteren lassen sich am Lehrwerk ebenso die Verfahren, Phasen und Sozialformen als auch den geregelten Einsatz von verschiedenen Medien im Unterricht erkennen. Die wichtigsten Aspekte, welche in einem Lehrwerk auffindbar sind, werden bestimmten Konzeptionen (fachdidaktischen oder methodischen) zugeordnet (Neuner 1994a: 8). In der untenstehenden Abbildung werden diese Merkmale, der jeweiligen Konzeption untergeordnet, veranschaulicht.

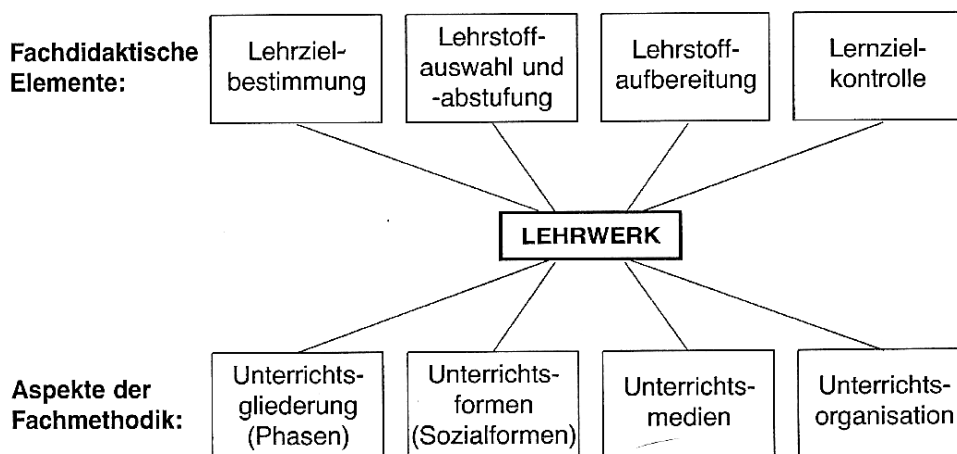


Abbildung 1: Die wichtigsten Elemente einer fachdidaktischen und methodischen Konzeption (Neuner 1994a: 8)

Dem Lehrwerk wird eine vermittelnde Rolle, welche zwischen dem Lehrplan, dem Lehrenden beziehungsweise im weiteren Sinne den institutionellen Bedingungen sowie den Lernenden steht, zugewiesen (Neuner 1994a: 9). Zudem bietet ein Lehrwerk den Maßstab für Einbringung der persönlichen Erfahrung, Ideen und Ansichten während des Unterrichts (Krumm 1994a: 23).

Das Lehrwerk beschreibt einen Medienverbund, welcher ein Lehrbuch, weitere Unterrichtsmaterialien (auditive, visuelle, audiovisuelle), Übungsbücher, CD-ROMs sowie ein Lehrerhandbuch umfasst (Leupold 2001: 132f.). Jedes dieser Lehrwerkteile erfüllt eine didaktische Funktion, deren Einsatz im Lehrerhandbuch vorgeschlagen wird. Durch das damit verbundene offenere didaktische und methodische Konzept lässt sich der Unterricht differenzierter sowie gruppenspezifischer gestalten (Neuner 2003: 399). Darüber hinaus spiegelt die Konzeption eines Lehrwerks die sprachlern- und lehrtheoretischen Erkenntnisse der jeweiligen Zeit wider (Elsner 2016: 441).

Der Begriff Lehrbuch hingegen bezeichnet „[...] ein Buch, das in gedruckter Form landeskundliches, sprachliches und metasprachliches Lernmaterial, enthält.“ (Leupold 2001: 132) und in der Regel in einzelne Lektionen gegliedert ist. Neuner (2003) gibt eine noch präzisere Definition und beschreibt das Lehrbuch als ein „[...] in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind (ebd.: 399).“ Besonders in den ersten Lernjahren stellt das Lehrbuch eine wichtige Stütze für die Lernenden dar, da der Lernfortschritt verfolgt, Gelerntes wiederholt sowie sprachliche Strukturen jederzeit nachgeschlagen werden können. Außerdem gibt es auch Einblicke in die fremdsprachige Kultur sowie nichtsprachliche Verhaltensregeln (Leupold 2001: 132f.).

3.2 Methodische Lehrwerkentwicklung

Selten werden fachdidaktische Konzeptionen, welche bei der Erstellung eines Lehrwerkes verfolgt wurden, beschrieben. Selbst fachwissenschaftliche Hinweise lassen wenig auf die linguistische Theorie hinter dem Lehrwerk zurückschließen (Neuner 1994b: 112). Lehrwerke werden jedoch nach bestimmten Lehrmethoden konzipiert, anhand dessen Merkmalen wiederum auf eine gewisse Lehrmethode zurückgeschlossen werden kann. „Lehrwerke versuchen, die Vorstellungen und Prinzipien von Lehrmethoden so zu präzisieren und zu konkretisieren, daß ein ganz bestimmtes Unterrichtskonzept entsteht.“ (Neuner/Hunfeld 1993: 16)

Daher schlägt Neuner bei der Erfassung des methodischen Konzeptes eines Lehrwerkes vor folgende Aspekte genauer zu betrachten (Neuner/Hunfeld 1993: 16f., Neuner 1994b: 112):

In LEHRMETHODEN werden formuliert:	In LEHRWERKEN erkennt man Methoden besonders gut an:
– Lehrziele W a s gelehrt werden soll (Lehrstoffe) Dabei werden berücksichtigt: – übergreifende gesellschaftliche und pädagogische Vorgaben – Befunde der Fachwissenschaften (Linguistik; Landeskunde; Literatur- und Textwissenschaft) – Lehrverfahren / Unterrichtsprinzipien W i e gelehrt werden soll (Unterrichtsprinzipien) Entwickelt werden unter Berücksichtigung der Befunde der Lerntheorie Vorschläge zu: – Unterrichtsgliederung – Unterrichtsformen – Unterrichtsmedien – Unterrichtsorganisation	– Texten Textauswahl Textgestaltung
	– Grammatik Auswahl und Abfolge Darstellung
	– Übungen Übungstypen Übungsphasen Übungssequenzen
	– Lektionsaufbau Einführung Übung/Festigung Systematisierung Anwendung/Transfer
	– Lernprogression Aufgliederung des Lernstoffes Verschränkung/Kombination der Lernziele

Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Lehrwerk und Lehrmethode (Neuner/Hunfeld 1993: 17)

Im Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘ wird dementsprechend nach Götze (1994) zwischen fünf Lehrwerksgenerationen unterschieden. Jede dieser Generationen stützt sich auf bestimmte sprachwissenschaftliche, lerntheoretische Ideen, welche in der jeweiligen Zeit zugleich auch leitende Methode des Fremdsprachenunterrichts gewesen sind. Während der ersten Phase (50er Jahre) wurde Sprache und Grammatik gleichgesetzt; Grammatikwissen bedeutete Sprachwissen. Demnach stand die Grammatik allein im Mittelpunkt und die Kommunikationsfähigkeit spielte gar keine oder nur selten eine Rolle. Die geschriebene Sprache stand vor der gesprochenen Sprache.

Vom linguistischen Strukturalismus und Behaviorismus beeinflusst, entstanden Götze (1994) zufolge in der zweiten Phase (60/70er Jahre) Lehrwerke, welche nach der audio-lingualen oder audiovisuellen Methode konzipiert wurden. Zu den Merkmalen der Lehrwerke dieser Generationen zählen die Dominanz der Einsprachigkeit (keine Übersetzung in L1, Benutzung der Zielsprache), die Präsentation von grammatischen Phänomenen in dialogischer Form sowie Drillübungen (Hör-Sprechübungen).

In der dritten, durch die pragmatische Wende charakterisierte Phase (70/80er Jahre) wurde das Sprechen an sich neu definiert. Aus soziolinguistischer Perspektive gilt das

sprachliche Handeln als Teil sozialen und somit gesellschaftlichen Handelns, wodurch in den Lehrwerken Sprachhandeln in verschiedenen Kommunikationssituationen gebettet (linguistische Pragmatik) sowie die bisherige Funktion der Grammatik in ein Werkzeug, mit dem sprachliche Normen hinterfragt werden können (Sprachreflexion), umgesetzt wurde. In der Bundesrepublik Deutschland wurde jedoch aus der linguistischen Pragmatik nur die Sprechakttheorie aufgegriffen und dementsprechend der Fokus auf das Einüben von Sprechakten (fragen/antworten, um etwas bitten etc.) gelegt. Die Struktur deutscher Sätze wurde meist durch die Valenzgrammatik dargestellt (ebd.: 29f.).

Die vierte Phase (Ende 80er Jahre) ist durch die Entwicklung adressatenspezifischer Lehrwerke, welche aus der ‚Fremdperspektive‘ konzipiert wurden, gekennzeichnet. Außerdem trugen Ideen und Ansätze aus der interkulturellen Germanistik zu dieser Lehrwerkphase bei. Unter der Fremdperspektive ist hier der „[...] Bezug auf die Region oder Ausgangssprache, in der das Lehrmaterial benutzt werden soll [...]“ gemeint (ebd.: 30). Erste Anzeichen für eine Regionalisierung der Lehrwerkproduktion ist laut Piepho (1980: 7, zit. n. Rösler 1992: 62) bereits seit Mitte der 70er Jahre erkennbar. Unter dem Begriff der Regionalisierung von Lehrwerkproduktion versteht man entweder Lehrwerke, welche speziell für eine immer überschaubare Region konzipiert wurden oder die Anpassung von weltweiten bzw. weiterreichenden Lehrwerken an Umstände bestimmter Regionen (Rösler 1992: 62). Gerighausen und Seel (1982) zufolge sollte das globale Ziel regionaler Lehrwerke sein „[...] Bildungsziele und -inhalte, Methoden und Lehr-/Lernformen nicht mehr zu exportieren und anderen Völkern aufzudrängen, sondern auch im Sprachunterricht auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen in der Region Bezug zu nehmen.“ (ebd.: 23).

Im Vergleich zu den vorangegangenen Generationen wird in den Lehrwerken der fünften Generation (90er Jahre) versucht alle vier Fertigkeiten, vor allem aber das Lesen und Schreiben sowie das kognitive Lernverfahren (mentalistische Wende) zu fördern. Forschungsergebnisse aus den Gebieten der Psycholinguistik, zur Hirnhemisphärenforschung als auch Zweitspracherwerbsforschung trugen zur Neuorientierung bei der Lehrwerkkonzeption bei. Lehrwerke dieser Generation weisen eine Vielzahl von interaktiven Übungen sowie Übungen zur Sprachreflexion auf (Götze 1994: 29f.). Das Bestehen einer fünften Lehrwerkgeneration wird jedoch bezweifelt, da im Bereich der Methodik keine beweiskräftigen Anzeichen für eine kognitive Wende vorhanden sind. Es kann lediglich „[...] von einem Ende starrer Methodenkonzptionen, was auch dazu führt, dass neuere

Lehrwerke keinem einheitlichen methodischen Konzept mehr verpflichtet sind (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1032).“ gesprochen werden.

3.2.1 Lehrwerkgenerationen in Südkorea

In Südkorea wurde durch die Kriegsfolgen (japanische Besetzung und Teilung Koreas) das erste Curriculum für Fremdsprachen an Oberschulen erst ab 1954 nach der Gründung der Republik veröffentlicht und umgesetzt. Bis zum Jahr 1997 wurde dieses Curriculum sieben Mal überarbeitet und jede Überarbeitung wies zugleich eine didaktisch-methodische Entwicklung der Lehrwerke auf (Seo-Nam 2011: 47).

Seo-Nam (2011) hat die Entwicklung der Lehrwerke in Südkorea und Deutschland zum Vergleich tabellarisch dargestellt:

Land	Deutschland	Südkorea
Entwicklung der Lehrwerke	1. In den 50er Jahren Grammatik-Übersetzungs-Ansatz	1. Die erste Generation (1956 – 1967) Grammatik-Übersetzungs-Ansatz
	2. In den 60er/70er Jahren Audiolingualer Ansatz Audiovisueller Ansatz	2. Die zweite Generation (1968 – 1978) Grammatik-Übersetzungs-Ansatz Audiolingualer Ansatz Audiovisueller Ansatz
	3. In den 70er/80er Jahren Kommunikativer Ansatz	3. Die dritte Generation (1979 – 1983) Audiolingualer Ansatz Audiovisueller Ansatz
	4. Ende der 80er Jahre Interkultureller Ansatz	4. Die vierte Generation (1984 – 1989) Audiolingualer Ansatz Audiovisueller Ansatz
	5. Mitte der 90er Jahre Lernen lernen – Ansatz	5. Die fünfte Generation (1990 – 1996) Audiolingualer Ansatz Audiovisueller Ansatz Kommunikativer Ansatz
		6. Die sechste Generation (1997 – 2001) Kommunikativer Ansatz
		7. Die siebte Generation (2002 –) Kommunikativer Ansatz Interkultureller Ansatz

Abbildung 3: Lehrwerkgenerationen in Südkorea und Deutschland (Seo-Nam 2011: 57)

Wie der Tabelle entnommen werden kann, stimmt der methodische Ansatz der ersten Lehrwerkgeneration in den 50er Jahren in Südkorea und Deutschland überein, da die Lehrwerke beider Länder der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) folgen. Die ersten Unterschiede treten bereits in den 60/70er Jahren (zweite Generation) auf, da in den südkoreanischen Lehrwerken zu der GÜM noch der audiolinguale sowie audiovisuelle

Ansatz hinzukommt, wohingegen in deutschen Lehrwerken die GÜM in den Hintergrund tritt. In den 70/80er Jahren, der dritten Generation, richten sich südkoreanische Lehrwerke weiterhin nach dem audiolingualen Ansatz, während in deutschen Lehrbüchern der kommunikative Ansatz die vorangegangene Richtung abgelöst hat. In der darauffolgenden Generation (4. Generation) orientieren sich die südkoreanischen Lehrwerke weiterhin am audiolingualen Ansatz und in Deutschland tritt der interkulturelle Ansatz in den Vordergrund. Mitte der 90er Jahre lehnten sich die Lehrwerke aus Deutschland an dem Lernen-lernen Ansatz an (Seo-Nam 2011: 58).

Fortan scheinen die Lehrwerke aus deutschsprachigen Ländern keinem methodischen Ansatz verpflichtet zu sein (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1032), stattdessen wird versucht aus allen methodischen Ansätzen für die Zielgruppe das Beste zu wählen. Im Gegensatz dazu sind in südkoreanischen Lehrwerken weitere Veränderungen aufzuzeichnen. Die fünfte Lehrwerkgeneration in Südkorea folgt weiterhin dem audiolingualen sowie audiovisuellen Ansatz, dennoch sind zugleich erste Schritte in Richtung des kommunikativen Ansatzes erkennbar. Während in Deutschland die Entwicklung der Lehrwerke als abgeschlossen gesehen werden kann, beginnt Ende der 90er Jahre in Südkorea die sechste Generation, in welcher der kommunikative Ansatz hoch gewichtet wird (Seo-Nam 2011: 58).

Ab dem sechsten Curriculum wurden in Südkorea Band I und Band II nach Lehrinhalten unterschieden. In Band I wurden hauptsächlich die Fertigkeiten Hören und Sprechen und im Band II die Fertigkeiten Lesen und Schreiben behandelt (Seo-Nam 2011: 54). Die siebte Lehrwerkgeneration in Südkorea, welche seit dem Jahr 2002 aufzuzeichnen ist, folgt erneut zwei Ansätzen zugleich, dem kommunikativen sowie dem interkulturellen Ansatz (Seo-Nam 2011: 58).

Danach folgten Revisionen der Curricula in den Jahren 2007, 2009 und 2015. Das Curriculum für Deutsch als zweite Fremdsprache an den Oberschulen wurde zuletzt im September 2015 revidiert. Für das Pflichtfach Englisch jedoch wurde das Curriculum erneut im April 2020 aktualisiert (National Curriculum Information Center²).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass, wenn die zeitliche Verzögerung in Südkorea außer Acht gelassen wird, die Lehrwerke in beiden Ländern ähnliche Tendenzen der Ansätze aufweisen (Seo-Nam 2011: 58).

² <http://ncic.go.kr/mobile.dwn.ogf.inventoryList.do#>

Seo-Nam (2011) setzt dieses Phänomen mit der „[...] in unserem Zeitalter schnelleren und globalen Ausbreitung wissenschaftlicher Ansätze [...] (ebd.: 58)“ in Verbindung. Neuner (1994a) zufolge sind Lehrpläne, Lehrinhalte, Lehrmethoden als auch Lehrwerke als „Kinder ihrer Zeit“ anzusehen. Im weiteren Sinne bedeutet dies, dass sie „[...] nicht überall auf der Welt, nicht für alle Zeiten und nicht für alle Lerngruppen gleich sein können. (ebd.: 14)“.

3.3 Teilbereiche der Lehrwerkforschung

Eine neue Generation von Lehrwerken kann erst dann erscheinen, wenn allgemeine, fächerübergreifende Faktoren, darunter legitimitative Bedingungen (gesellschaftliche Leitvorstellungen zu Schule, Beziehung zum Zielsprachenland), reflexive Bedingungen (übergreifende pädagogisch-didaktische Konzepte), institutionelle sowie materielle Bedingungen als auch fachspezifische Faktoren, darunter konstruktive (fremdsprachenlerntheoretische Erwägungen) und analytische Bedingungen (sprach-, textwissenschaftliche, landeskundliche Faktoren) aufeinander abgestimmt werden (Piepho 1979, zit. n. Neuner 1994a: 13, Neuner 2003: 400).

Die genannten Faktoren bilden die Forschungsbereiche der Lehrwerkforschung, deren Aufgabe es ist „[...] beispielhaft Fragestellungen, die für die Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke Bedeutung haben, zu formulieren.“ (Neuner 1994a: 14). Kurzum konzentriert sich „[...] die wissenschaftliche Lehrwerkforschung [...] auf die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges [...]“ (Neuner 1994a: 17), welches zur Entwicklung eines Lehrwerkes beiträgt. Des Weiteren heißt es, dass sich die Erforschung von Lehrmaterialien ohne Beachtung wichtiger Faktoren, unter anderem institutioneller Bedingungen, Lehrzielen sowie Curricula als problematisch erweisen kann (Edmondson 1999: 53f.).

Krumm (1994a) zufolge habe die systematische Lehrwerkforschung und -kritik erst zu Beginn der 70er Jahre ihren Anfang und im Bereich des Fremdsprachenunterrichts wurde diesem Forschungsgebiet durch den Gründungsversuch eines Arbeitskreises von Heuer und Müller im Jahre 1973 ein Anstoß gegeben (ebd.: 23). In den 80er Jahren wurde die systematische Lehrwerkforschung nur in den Erziehungswissenschaften weiter betrieben, im Bereich Deutsch als Fremdsprache jedoch wurde die systematische Lehrwerkentwicklung sowie -erprobung durch die Lernerorientierung der Sprachlehrforschung in den Hintergrund gedrängt (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1036).

Laut Shin (1991) sollte eine gelungene systematische Lehrwerkforschung nicht nur einen sprachtheoretischen Hintergrund verdeutlichen, sondern auch die lehrwerkforschungsinterne Struktur begründen (ebd.: 54).

Heindrichs/Gester/Kelz (1980: 149) unterscheiden zwischen drei Bereichen in der Lehrwerkuntersuchung:

- Spekulative Lehrwerkkritik: Messung der Lehrwerke an linguistischen und lerntheoretischen Modellen.
- Quantitative Lehrwerkanalyse: (Meist) maschinelle Erfassung von Daten aus Lehrwerken.
- Empirische Lehrwerkforschung: Lehrwerke werden in Bezug auf die Zielgruppe unter kontrollierten Bedingungen überprüft.

Untersuchungsgegenstand einer empirischen Lehrwerkforschung sollte die Wirkung des Lehr- und Lernmaterials sowie die Reaktion der Lehrer*innen und Schüler*innen darauf sein. Die Reaktion der Lehrenden bzw. Lernenden könnte hierbei durch Befragungen erfasst werden. Auf Grundlage der Ergebnisse der empirischen Lehrwerkforschung sei eine hermeneutische Lehrwerkkritik überhaupt erst ermöglicht. Ohne einer solchen Grundlage würde jeder Gutachter nach subjektivem Empfinden die Kriterien sowie deren Gewichtung anführen, da „[...] ein theoretisch abgesichertes oder die einzelne Lehrwerkanalyse übergreifendes Ordnungssystem für die Kriterien der Lehrwerkkritik [...] (Krumm 1982: 2)“ nicht existiert (Krumm 1982: 2f.).

Aus diesem Grund hat Shin (1991) vor der eigentlichen Begutachtung südkoreanischer Schulbücher für den Deutschunterricht versucht den Bereich der Lehrwerkforschung deutlich zu bestimmen und zwischen inneren und äußeren Teilgebieten zu unterscheiden (ebd.: 26). Denn obwohl das Gebiet der Lehrwerkforschung durch Heuer und Müller (1973) präsenter geworden und zahlreiche Beiträge veröffentlicht worden sind, gab es dennoch keine explizite Erklärung, was genau zur Lehrwerkforschung zählt und unter welchen Bedingungen die Lehrwerkforschung sinnvoll sein kann.

Kurzum fehlte eine klare Rahmensetzung für die Lehrwerkforschung, da „[...] die Autoren bei der Zusammenstellung der Kriterien nicht auf wichtige Unterscheidung geachtet und verschiedene Ebenen durcheinandergebracht [haben].“ (Shin 1991: 30). Im weiteren

Verlauf hat Shin ein Schema, das den wissenschaftlichen Teilbereich der Lehrwerkforschung darstellt, aufgezeigt und auf diesem Rahmen basierend einzelne Kriterien für die Lehrwerkbeurteilung bestimmt (ebd.: 26-31).

In der untenstehenden Abbildung wird das Schema nach Shin (1991) vorgeführt:

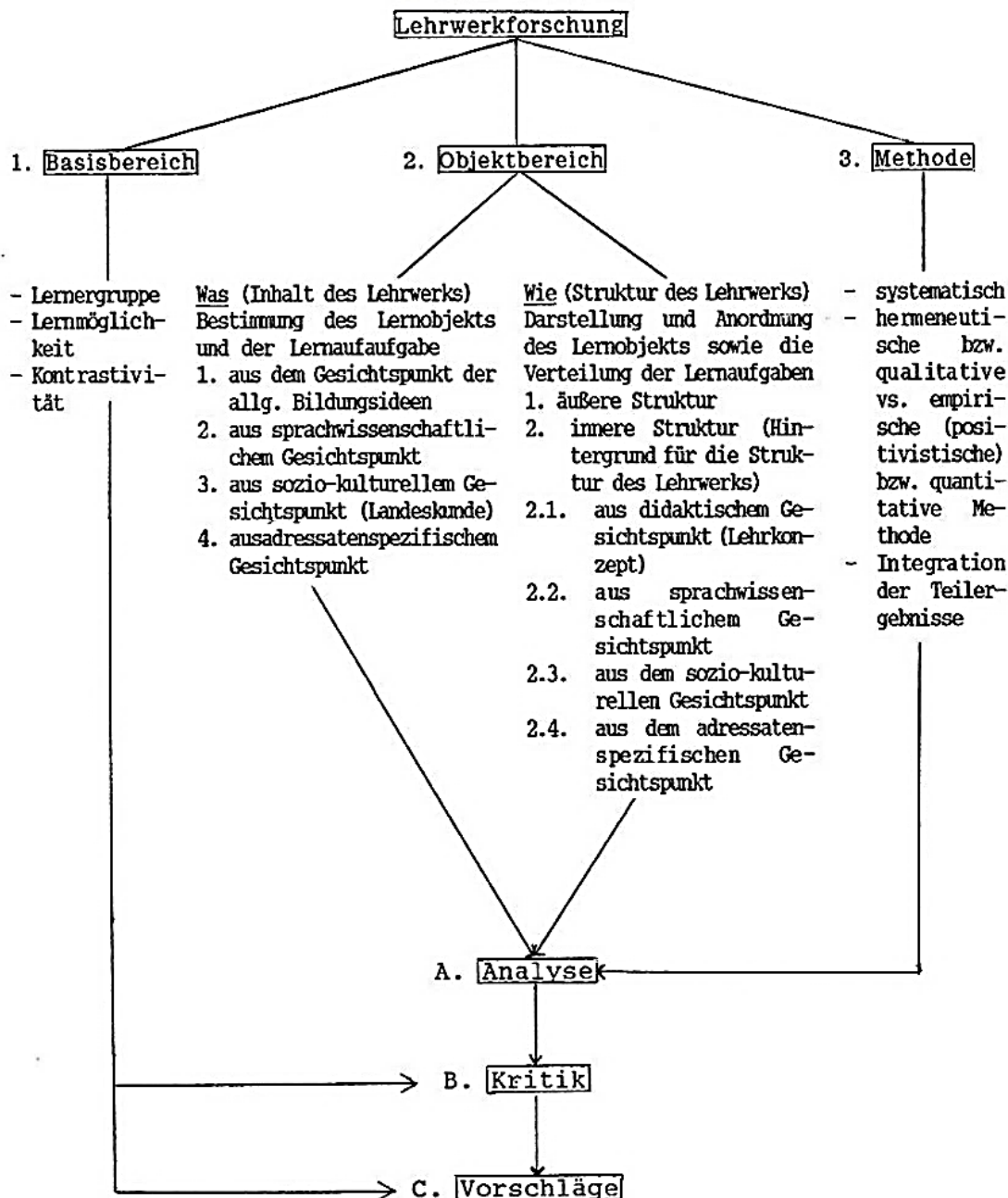


Abbildung 4: Wissenschaftliche Teilbereiche der Lehrwerkforschung (Shin 1991: 31)

Die Elemente im Basisbereich (1.) sind reale Vorgaben für Lehrwerkautor*innen sowie die Lehrperson. Durch die genaue Betrachtung des Basisbereiches werden eine Lehrwerkkritik sowie erste Schritte für eine Lehrwerkforschung ermöglicht. In damaligen Untersuchungen (80er Jahre) war es üblich nur den Objektbereich (2.) als Gegenstand der

Lehrwerkforschung zu betrachten und in Ausnahmefällen wurden die Zusammenhänge zwischen Objekt- und Basisbereich erörtert. Demnach wurde zwischen Lehrwerkanalyse und -kritik nicht unterschieden.

Im Bereich der Lehrwerkforschung ist es außerdem bedeutend eine bestimmte Methode (3.) zu entwickeln beziehungsweise explizit zu benennen, weil dadurch die Systematizität sowie Objektivität der Forschung gewährleistet wird (Shin 1991: 32).

Nachdem Shin (1991) das Schema und somit den Rahmen für die Lehrwerkbeurteilung gesetzt hat, werden in seiner Arbeit vier Aspekte, darunter der Gesichtspunkt der allgemeinen Bildungsideen, der sprachwissenschaftliche, der sozio-kulturelle sowie der adressatenspezifische Gesichtspunkt herangezogen, welche das Lernobjekt bestimmen (ebd.: 44f.). Zu jedem dieser Gesichtspunkte werden zwei bis fünf Leitfragen aufgestellt und an fünf koreanischen Schulbüchern für den Deutschunterricht (Oberschule) erprobt. Nach der Einzelanalyse der ausgewählten Lehrwerke zeigt Shin (1991) die Kritikpunkte auf und gibt weiterführende Vorschläge für den Deutschunterricht an koreanischen Oberschulen (vgl. Shin 1991).

3.3.1 Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

In der Lehrwerkkritik sowie der Lehrwerkanalyse wird das Lehrwerk als Sachgegenstand untersucht, wohingegen die Lehrwerkforschung die Wirkung eines Lehrwerkes auf den Lern- und Unterrichtsprozesses ermittelt (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1036).

Im Gegensatz zur Lehrwerkforschung wird in der Lehrwerkkritik die „[...] Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird“ erarbeitet (Neuner 1994a: 17). Krumm/Ohms-Duszenko (2001) weisen jedoch mit Bezug auf Heuer und Müller (1993) darauf hin, dass das Ziel der Lehrwerkkritik nicht nur die Auswahl eines geeigneten Lehrwerkes ist, sondern „[...] als Beitrag zur Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik [...] (und) als Beitrag zur Lehrwerkgestaltung“ zu verstehen ist (ebd.: 1034).

Krumm plädiert für eine Lehrwerkkritik, in welcher neben wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Sprachenlernen und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis auch methodisch-didaktische Forderungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse verbunden werden, denn nur so sei die Lehrwerkkritik für die Unterrichtspraxis relevant (Krumm 1994a: 25, Krumm 1999: 124, Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1034). Durch die Lehrwerkkritik soll

erläutert und dargelegt werden, ob ein Lehrwerk beispielsweise durch ein Curriculum vorgegebene Prinzipien oder Lernziele erfüllt (Elsner 2016: 443).

Neuner stellt bereits im Jahr 1982 während Werkstattgespräche der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache klar, dass die Brauchbarkeit eines Lehrwerkes nicht objektiv, sondern nur lehr-, lern- sowie adressatenspezifisch beurteilbar ist, denn „(n)icht jeder Lehrer erreicht mit demselben Lehrwerk dasselbe Ziel; in verschiedenen Klassen kommt ein Lehrwerk ganz unterschiedlich gut an.“ (ebd.: 8).

Die Lehrwerkanalyse beschäftigt sich im Gegensatz zur Lehrwerkkritik bei der das Lehrbuch als Ganzes beurteilt wird, mit der Analyse einzelner Aspekte von Lehrwerken (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1035). Für die Analyse werden Kriterienkataloge zur Hand genommen oder Kriterien selbst erstellt anhand dessen beispielsweise bildliche, sprachliche oder inhaltliche Faktoren kontextanalytisch untersucht werden (Elsner 2016: 443).

Shin (1991) hat den Unterschied zwischen Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik folgendermaßen definiert:

„Lehrwerkanalyse ist eine Ist-Aufnahme, und Lehrwerkkritik versucht ein Zielprofil zu definieren (Kriterien zu erstellen) und das Lehrwerk nach diesem Zielprofil zu beurteilen. [...] Eine Bewertung ist nur dann möglich, wenn die Ergebnisse der Analyse zu den Lernergruppen und ihrer Situation in Relation gesetzt werden.“ (Shin 1991: 33).

Barkowski (1999) definiert die Lehrwerkanalyse als einen Vorgang, welcher mit Hilfe von als normativ geltenden Qualitätskriterien in Bezug auf landeskundliche, sprachliche und inhaltlich-pragmatische Aspekte des Curriculums das zu Grunde liegende methodische Modell eines Lehrwerkes untersucht (ebd.: 13).

Bei der Lehrwerkanalyse wird zwischen der qualitativen Vorgehensweise, welche durch das hermeneutische Verfahren charakterisiert ist, und der quantitativen Vorgehensweise unterschieden. Das für die Geisteswissenschaft übliche Verfahren der Hermeneutik wird von Empirikern wegen seiner unwissenschaftlichen Subjektivität oft in Frage gestellt. Bei dieser Vorgehensweise scheinen die Reliabilität sowie Validität durch die Priorisierung der Interpretation (des Gutachters) nicht zuverlässig genug zu sein (Shin 1991: 54f.). Eine quantitative Lehrwerkanalyse sei ohne Einbezug der Hermeneutik nicht durchführbar (Shin 1991: 56). Shin (1991: 57) verweist an dieser Stelle auf Bung (1977), der ausdrück-

lich erwähnte, dass „[...] quantitative Methoden auf Grund ihres begrenzten Anwendungsspektrums auch in der Lehrwerk-analyse nur eine untergeordnete, wenn auch wichtige Hilfsfunktion erfüllen können.“

Dementsprechend wird in der vorliegenden Arbeit nach einer hermeneutischen Analyse der Aufgaben zur Sprechfertigkeit (basierend auf einem Kriterienkatalog) versucht, die Ergebnisse zu quantifizieren, um mit den erhaltenen Daten eine Folgerung zu entwickeln beziehungsweise auf eine Entwicklung hinzudeuten. Die Daten werden hierbei jedoch ohne Hilfe eines Computers manuell erhoben und die Kriterien für die Analyse deduktiv vorgegeben.

Zunächst werden einige bereits entwickelte Kriterienkataloge vorgestellt, da einige Kriterien daraus für den eigenen Kriterienkatalog in Betracht gezogen werden.

3.4 Kriterienkataloge

„Ein Raster sollte als Hilfestellung aufgefaßt werden, nicht als Korsett.“ (Krumm 1994b: 100)

Analysen basierend auf Kriterienrastern wie unter anderem das Mannheimer Gutachten (Engel 1981) sowie das Gutachten des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (Barkowski 1993) seien oft nicht objektiv, da beschreibende sowie bewertende Kriterien gemischt vorkommen. Dieser Kritikpunkt solle durch die Teamarbeit, in welcher die jeweiligen Gutachten erstellt worden sind, sowie der fachinternen Diskussionen vor der eigentlichen Anwendung aufgewogen werden (Krumm 1994a: 25).

Ein weiteres Defizit, welches bei der Analyse sowie Begutachtung von Lehrwerken hin-genommen werden muss, ist der zeitversetzte Zugang zu diesem Medium. Allein die Konzipierung des Basisteils eines Grundlehrwerks dauere drei bis fünf Jahre und bis dieses Lehrwerk viel verbreitet und gebraucht ist, dauere es nochmals gleich viel Zeit (Funk 1994: 108f.). Dies soll jedoch keineswegs als ein negativer Aspekt gesehen werden, denn „[i]n der Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand bei den Lehrwerken wird ein Fortschritt erkennbar.“ (ebd.: 109)

Des Weiteren bleiben Krumm (1994b) zufolge alle Kriterien relativ, da sie nur aus persönlicher sowie fachdidaktischer Erfahrung verschieden gewichtet werden können und sollten. Es wird vor der eigentlichen Anwendung solcher Kataloge empfohlen zu überlegen, anhand welcher Aspekte ein Lehrwerk ausgewählt werden soll und anhand dessen

Kriterien beziehungsweise Leitfragen wegzulassen, verändern oder zu ergänzen (ebd.: 100).

Es werden nun Kriterien, welche für die Analyse der Aufgaben zur Fertigkeit Sprechen in Frage kommen, aufgezeigt und die Kriterienkataloge, aus denen sie stammen, näher beschrieben.

3.4.1 Brünner Kriterienkatalog (Jenkins 1997)

Ende November des Jahres 1996 wurde unter der Leitung von Jenkins im Rahmen eines Seminars zum Thema Lehrwerkanalyse mit fünfzehn Deutschlehrpersonen in Brünn (Tschechische Republik) ein Kriterienkatalog erarbeitet. Mit dem Brünner Kriterienkatalog sollte ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, mit dem Lehrwerke selbstständig beurteilt werden können. Zur Erstellung dieses Kriterienkataloges wurden bereits vorliegende Kataloge kritisch betrachtet und auf die Situation des Deutschunterrichts an tschechischen Schulen angepasst (Jenkins 1997: 182). Zu den Kriterienkatalogen, welche bei der Erstellung des Brünner Kriterienkataloges zur Hand genommen wurden zählen das Mannheimer Gutachten (Engel 1981), der Kriterienkatalog in ‚Deutsch für ausländische Arbeiter‘ (Barkowski 1986), der Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm, 1985), ‚Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse‘ (Funk 1994 in Kast/Neuner 1994) sowie der Kriterienraster für Deutschkurse für ausländische Arbeitnehmer (Paleit 1994) (Jenkins 1997: 193).

Der Brünner Kriterienkatalog weist elf Kategorien mit zahlreichen offenen Fragen zu jeder einzelnen Kategorie auf. Besonders an diesem Katalog ist, dass die Fragestellungen explizit an Schulbücher für den Deutschunterricht angepasst sind (vgl. Jenkins 1997).

Unter dem neunten Punkt, welcher sich den Übungen in einem Lehrwerk widmet, sind nur fünf Fragen zu der Fertigkeit Sprechen angeführt (Jenkins 1997: 189). Dennoch werden an dieser Stelle einige für die Analyse relevanten Fragestellungen aus dem Brünner Kriterienkatalog dargestellt.

Da der Schwerpunkt der Analyse nur auf Aufgaben zu der Fertigkeit Sprechen gelegt wird, werden Kriterien bezüglich der Übereinstimmung mit dem Lehrplan außer Acht gelassen.

Aufbau des Buches:

- Anzahl der Lektionen
- Umfang der einzelnen Lektionen
- Gibt es (eine) separate Wortschatzliste(n)? Wo?
- Wie sieht das Inhaltsverzeichnis aus? (ebd.: 183)
- Wie sind die Lektionen aufgebaut?
- Gibt es Wiederholungslektionen oder andere besondere Lektionen?
- Gibt es weitere Anhänge?

Inhaltskonzeption – Themen:

- Welche Themen werden dargestellt?
- Haben die Themen Bezug zum Alltagsleben der Schüler*innen?
- Werden das Wissen, die eigenen Erfahrungen, die Interessen, die Gefühle der Schüler*innen angesprochen?
- Gibt es Themen, die interkulturelle Reflexion anstoßen? (ebd.: 184f.)

Übungen – sprachliche Fertigkeiten – Sprechen:

- Gibt es eine Progression vom imitativen zum gelenkten zum freien Sprechen?
- Wird auf die Freiheiten des mündlichen Sprechens hingewiesen? (z.B. keine ganzen Sätze, Auslassungen usw.)
- Werden verschiedene Register bewusst gemacht? (Sprechen mit Freunden/Fremden/Kollegen/älteren Menschen/Vorgesetzten ...)
- Gibt es Rollenspiele und Diskussionsanlässe? (ebd.: 189)

3.4.2 Kriterienkatalog zu den vier Fertigkeiten (Kast 1994)

Seit der von Götze beschriebenen dritten Lehrwerkgeneration (kommunikative Phase) stand die Sprechfertigkeit allein im Vordergrund. Didaktiker*innen sowie Sprachlernforscher*innen forderten eine Gleichberechtigung und Integration aller Fertigkeiten, sowohl im Unterricht als auch in den Lehrwerken. Kast erstellte einen Fragenkatalog zu den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Ziel dieses Fragenkataloges war es die Repräsentanz der einzelnen Fertigkeiten, das Angebot von vielfältigen Übungen zu allen Fertigkeiten sowie die Integrität aufeinander bezogener Aufgaben zu den Fertigkeiten in einem Lehrwerk zu untersuchen (vgl. Kast 1994).

Folgende Fragen sollten an das Lehrwerk zu der Fertigkeit Sprechen laut Kast (1994) gestellt werden:

Allgemeines

- Welche Lernziele strebt das Lehrwerk an?
- Welche sozialen Domänen (Familienleben, Arbeitsleben/Ausbildung, Freizeit etc.) spielen im Lehrwerk welche Rolle? (ebd.: 47)

Sprechanlässe/Redemittel

- Gibt es Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren?
- Werden die Situationen beschrieben, in denen gesprochen werden soll (situationsnelle Einbettung)?
- Werden abwechslungsreiche (sprachliche und nichtsprachliche) Sprechanlässe angeboten?
- Gibt es Strukturierungshilfen und Redemittelangebote für die zu übenden Äußerungen? (ebd.: 49)

Monologisches/dialogisches Sprechen

- Sind Übungsangebote vorhanden, um das dialogische und monologische Sprechen zu üben?
- Gibt es gesprächsvorbereitende Übungen?
- Gibt es variierende Übungen zu den Lehrwerktexten?
- Gibt es Strukturierungshilfen und Redemittelangebote für die Sprechaufträge? (ebd.: 50)

3.5 Kriterienkatalog für die Analyse

Zur Erstellung eines Leitfragen geleiteten Kriterienkataloges für die nachfolgende Analyse werden Kriterien aus den davor aufgezeigten zwei Kriterienkatalogen als auch die aus dem Theoriekapitel gewonnen Erkenntnisse zu der Fertigkeit Sprechen eingebunden. Bei den zwei Kriterienkatalogen, die hierbei zur Hand genommen werden, handelt es sich um den Brünner Kriterienkatalog (Jenkins 1997) sowie dem Katalog von Kast (1994) zu den vier Fertigkeiten (vgl. Kapitel 3.4.1 und 3.4.2). In Bezug auf die in Kapitel 2.2 erörterten Übungsformen zu der Fertigkeit Sprechen werden ebenfalls Leitfragen erstellt.

Wie bereits in Kapitel 3.3.1 angeführt kann das nachfolgende Vorhaben der hermeneutischen Analyse zugeordnet werden. Durch deduktiv vorgegebene Kriterien in Form von Leitfragen werden Aufgaben und Übungen zur Fertigkeit Sprechen in drei ausgewählten südkoreanischen Lehrwerken für den Deutschunterricht an Fremdsprachenoberschulen analysiert. Anschließend werden nach der qualitativen Einzelanalyse der Lehrwerke die Anzahl der jeweiligen Übungsformate zur Sprechfertigkeit manuell erhoben sowie quantifiziert. In der Conclusio werden die drei Lehrwerke gegenübergestellt um auf mögliche Unterschiede und/oder darauf basierende Folgerungen hinzudeuten. Damit lässt sich die Analyse in zwei Teile gliedern, wobei zuerst qualitativ und folgend darauf quantitativ gearbeitet wird.

Vorab soll noch darauf hingewiesen werden, dass für die Analyse lediglich die Lehrbücher für die Schüler*innen zur Hand genommen wurden. Zusätzliche Materialien wie beispielsweise Lehrerhandbücher oder separate Übungsbücher wurden nicht berücksichtigt. Hinweise ob jegliches Zusatzmaterial vorhanden ist wurden nicht gefunden.

Die Analyse widmet sich Kriterien, welche folgendermaßen kategorisiert werden können:

- Aufbau und äußere Konzeption
- Themen, Register, persönlicher Bezug
- Aussprache, Strukturierungshilfen und Redemittel
- Aufgaben und Übungsarten
- Anzahl der Sprechaufgaben im Lehrwerk

3.5.1 Aufbau und äußere Konzeption

1. **Literaturangabe:** Titel, Autor*innen, Verlag, Seitenumfang
2. **Zielgruppe/Lernziel:** Für welche Zielgruppe wurde das Lehrwerk konzipiert und welche Lernziele strebt es an?
3. **Lektionen:** Wie viele Lektionen hat das Lehrwerk? Wie sind die Lektionen aufgebaut? Gibt es besondere Lektionen?
4. **Beifügungen:** Gibt es (eine) separate Wortschatzliste(n)/Redemittelliste(n)? Gibt es weitere Anhänge?

3.5.2 Themen, Register, persönlicher Bezug

1. **Themenvielfalt:** Welche Themen werden dargestellt? Richtet sich die Themenfolge einem bestimmten Konzept (z.B. GERS)?
2. **Soziale Domänen/Register:** Welche sozialen Domänen spielen im Lehrwerk welche Rolle? Werden verschiedene Register bewusst gemacht? (Sprechen mit Freunden/Fremden/Kollegen/älteren Menschen/Vorgesetzten ...)
3. **Persönlicher Bezug:** Haben die Themen Bezug zum Alltagsleben der Schüler*innen? Wird das Wissen, die eigenen Erfahrungen, die Interessen, die Gefühle der Schüler*innen angesprochen?

3.5.3 Aussprache, Strukturierungshilfen und Redemittel

1. **Aussprache:** Gibt es Übungen/Aufgaben zur Aussprache?
2. **Situationelle Einbettung:** Werden Situationen beschrieben, in denen gesprochen werden soll?
3. **Sprechanlässe:** In welcher Form werden Sprechanlässe angeboten (sprachlich/nichtsprachlich)?
4. **Mitteilungswortschatz:** Werden Übungen zum Ausbau des Mitteilungswortschatzes angeboten?
5. **Strukturierungs-/Redemittelangebot:** Gibt es Strukturierungshilfen und Redemittelangebote für die Sprechaufträge? Gibt es gesprächsvorbereitende Übungen (z.B. Anfertigung von Notizen, Mindmap etc.)?

3.5.4 Aufgaben und Übungsarten

1. **Dialoge/Monologe:** Sind Übungsangebote vorhanden, um das dialogische und monologische Sprechen zu üben?
2. **Rollenspiel/Diskussion:** Gibt es Rollenspiele und Diskussionsanlässe?
3. **Aufgabenkomplex:** Gibt es aufeinander abgestimmte Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und anschließend simulieren?
4. **Progression:** Ist eine Progression vom imitativen zum gelenkten zum freien Sprechen erkennbar?

3.5.5 Anzahl der Sprechaufgaben im Lehrwerk

Wie viele und welche Art von diesen Aufgaben sind im Lehrwerk vorhanden?

(Zuordnung gemäß in Kapitel 2.2 erörterten ‚Übungs-/Aufgabentypologie‘; pro Lektion werden Daten zu den jeweiligen Fragen manuell erhoben)

1. **Kommunikationsvorbereitende Aufgaben:** Aussprache, assoziative Einstimmung, Mitteilungswortschatz, Redemittel/Diskursroutinen, Beschreiben
2. **Kommunikationsaufbauende/-strukturierende Aufgaben:** didaktische Dialoge, Gespräch, Diskussion, Erzählen
3. **Kommunikationssimulierende Aufgaben:** Rollenspiele, Simulationen

3.6 Auswahl der Lehrwerke

Vor der eigentlichen Einzelanalyse der Lehrwerke anhand von deduktiv vorgegebenen Kriterien, die im vorherigen Kapitel in Form von Leitfragen formuliert wurden, folgt zunächst eine bündige Begründung der Lehrwerkauswahl sowie eine Einsicht in das koreanische Schulsystem.

Die Auswahl der Lehrwerke für die Analyse richtet sich nach der professionellen Empfehlung von Frau Prof. Dr. Lee Mi-Young, Assistenzprofessorin am Department of German Education an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul und Expertin für Sprachlehr- und -lernforschung, Sprachverarbeitung sowie Didaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache. Gegenwärtig wird an den Germanistikinstituten in südkoreanischen Universitäten zumeist mit DaF-Lehrwerken aus Deutschland gearbeitet, daher fiel die Auswahl auf koreanische Lehrwerke für den Deutschunterricht an Fremdsprachenoberschulen. Frau Prof. Dr. Lee zufolge können südkoreanische Schulbücher grob in zwei Kategorien eingeteilt werden. Einerseits gibt es Schulbücher für den Deutschunterricht an normalen Oberschulen und auf der anderen Seite gibt es Schulbücher für sogenannte Fremdsprachenoberschulen.

Nach der Befreiung Koreas von der japanischen Besatzung im Jahr 1945 wurden 1948 im nördlichen und im südlichen Teil Koreas zwei unterschiedliche Regierungen aufgestellt. Durch den Bruderkrieg, der von 1950 bis 1953 wütete, wurde das Land entzweit. Auf dem Erziehungsgesetz von 1949 basierend und durch den starken Einfluss der USA nach der Teilung Koreas entstand in Südkorea das bis heute bestehende 6-3-3-4 Schulsystem mit sechsjähriger Grundschule, dreijähriger Mittelschule, dreijähriger Oberschule und vierjährigem Bachelorstudium (Lie 2003: 221). Auch wenn Zeichen einer „Verwestlichung“ vorhanden sind, folgen der Unterricht und die damit verbundene Hierarchie den konfuzianischen Grundgedanken (Seo-Nam 2011: 34).

In Südkorea wird zwischen drei Typen von Oberschulen unterschieden:

- die allgemeinbildende Oberschule, die zur Vorbereitung auf die Eintrittsprüfung zur Universität dient;
- die berufsbildende Oberschule, in der spezielle Gebiete wie beispielsweise Landwirtschaft, Ingenieur-Wirtschaftswissenschaften bis hin zur Meereskunde unterrichtet wird;

- die fachliche Oberschule, in der die Schüler und Schülerinnen in Bereichen wie Kunst, Sport, Naturwissenschaften oder Fremdsprachen berufsspezifisch gefördert werden (Seo-Nam 2011: 37).

Um an eine Fremdsprachenoberschule oder eine andere fachliche Oberschule aufgenommen zu werden, muss eine Aufnahmeprüfung bestanden werden. Aus diesem Grund wird das Durchschnittsniveau sowohl der Schüler*innen als auch des Lehrpersonals höher als an normalen Oberschulen eingeschätzt. Viele der Absolventen einer solchen Schule werden zu Studierenden einer der besten Universitäten Südkoreas (Seo-Nam 2011: 38).

Ab dem zweiten Schuljahr muss neben Englisch als Pflichtfach eine zweite Fremdsprache gewählt werden, die sechs Unterrichtseinheiten umfasst. An allgemeinen Oberschulen sind zwei bis drei Unterrichtseinheiten üblich. Das Angebot der zweiten Fremdsprache bewegt sich neben Englisch zwischen ein und zwei weiteren Sprachen, die von dem Schulleiter oder der Schulleitung bestimmt werden. Für gewöhnlich werden die Sprachen Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Französisch, Japanisch, Russisch und Spanisch angeboten (Min 2003: 247). Die genaue methodische Lehrwerksentwicklung in Südkorea sowie die Curricula zu dem Fremdsprachenunterricht an Oberschulen wurden bereits in Kapitel 3.2.1 näher erläutert. Das Korpus für die Analyse umfasst folgende Lehrwerke:

1. ***Deutsch mit Spaß***: Oberschule - Hauptfach Deutsch von Lee Hae-Ok, Kim Gyeong, Lee Hyo-Jeong und Yu Su-Yeon, 2. Auflage, Busan Metropolitan Office of Education (Hg.), Gyohaksa, Seoul: 2019
2. ***Auf gut Deutsch I***: Oberschule – Konversationen auf Deutsch I von Kwon Yeong-Suk, Ji Yeong-Eun, Lee So-Won, Jeon Jin-A, 2. Auflage. Busan Metropolitan Office of Education (Hg.), Gyohaksa, Seoul: 2019
3. ***Auf gut Deutsch II***: Oberschule – Konversationen auf Deutsch II von Park Seong-Cheol, Yu Deok-Geun, Choi Gyeong, Lee Hyo-Jeong, 2. Auflage, Busan Metropolitan Office of Education (Hg.), Gyohaksa, Seoul: 2019

Alle drei Lehrwerke wurden gemäß dem revidierten Lehrplan vom Jahr 2015 konzipiert und durch das Busan Metropolitan Office of Education anerkannt. Des Weiteren sind die drei genannten Titel am 1. März 2019 in zweiter Auflage erschienen. Für die vorliegende

Analyse wurden, wie bereits im oberen Kapitel erwähnt, nur die Lehrbücher für die Schüler*innen zur Hand genommen. Auch nach eigener Onlinerecherche sowie auf der Homepage des Buchhändlers war weder ein Lehrerhandbuch noch zusätzliches Material zu finden. Daher wurden lediglich die Schülerbücher der Analyse unterzogen.

Bei den obenstehenden Titeln sowie weiteren literarischen Angaben handelt es sich um selbstständige Übersetzungen der Autorin. Die Titel lauten auf Koreanisch folgendermaßen:

1. 이해옥 · 김경 · 이효정 · 유수연. 2019. *Deutsch mit Spaß: 고등학교 – 전공 기초 독일어* (2 책). 부산광역시교육청. 서울: 교학사.
2. 권영숙 · 지영은 · 이소원 · 전진아. 2019. *Auf gut Deutsch 1: 고등학교 – 독일어 회화 I* (2 책). 부산광역시교육청. 서울: 교학사.
3. 박성철 · 유덕근 · 최경 · 이효정. 2019. *Auf gut Deutsch II: 고등학교 – 독일어 회화 II* (2 책). 부산광역시교육청. 서울: 교학사.

4. Kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse

4.1 Einzelanalyse ‚Deutsch mit Spaß‘

4.1.1 Aufbau und äußere Konzeption

1. Literaturangabe

Das 195-seitige Schulwerk für den Deutschunterricht an südkoreanischen Oberschulen ‚Deutsch mit Spaß‘ von Lee Hae-Ok, Kim Gyeong, Lee Hyo Jeong und Yu Su-Yeon ist erstmalig am 1. März 2018 mit der Anerkennung durch das Busan Metropolitan Office of Education im Gyohaksa Verlag erschienen. Die zweite Auflage, welche für die vorliegende Analyse zur Hand genommen wurde, erschien ein Jahr darauffolgend.

2. Zielgruppe/Lernziel

‚Deutsch mit Spaß‘ wurde für Schüler*innen der Sekundarstufe II (Oberstufenschüler*innen; Jugendliche zwischen vierzehn und achtzehn Jahren), dessen Wahl für die zweite Fremdsprache auf Deutsch gefallen ist, konzipiert. Dem Vorwort lässt sich durch eine wiederholte Anführung die Kommunikationsfähigkeit als wesentliches Lernziel erkennen. Hierbei wird versucht, den Lernenden nicht bloß eine Vielzahl an Vokabeln einzeln beizubringen, sondern durch das Bereitstellen von kontextgebundenen Redemitteln und Phrasen, ihnen mögliche Sprachverwendungsstrategien aufzuzeigen und ein Sprachbewusstsein zu schaffen. Grundlegende Kommunikationsausdrücke werden anhand von Dialogen sowie Texten zu ausgewählten Themen situationsgerecht eingeführt sowie deren korrekte Anwendung aufgezeigt. Des Weiteren wird die Anwendung der eingeführten Redemittel durch verschiedene Aufgabenarten im richtigen Kontext geübt. Neben der Kommunikation auf Deutsch wird auch das Verständnis der deutschsprachigen Kultur durch Themen wie beispielsweise Feiertage, Geografie, Redewendungen, Gedenktage sowie regionale Geschehnisse gefördert (Lee et al. 2019: 2f.).

Die hier angedeutete kommunikative Sprachkompetenz zählt neben den allgemeinen Kompetenzen sowie kommunikativen Sprachaktivitäten zu den Komponenten der Sprachverwendung gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR, siehe Kapitel 2.1.3). In der Beschreibung der Lernziele, die mit dem Lehrwerk am Ende erreicht werden sollen, wird weder eine bestimmte Niveaustufe noch der Referenzrahmen, nach dem das Material konzipiert worden ist, genannt. Wie jedoch im GeR beschrieben, zählt neben der Fähigkeit, in der Fremdsprache zu kommunizieren auch das mit der Sprache verbundene kulturelle Wissen eine bedeutsame Rolle.

3. Lektionen

Das in B5³ Format gehaltene Unterrichtswerk umfasst 195 Seiten und ist in zwölf in sich geschlossene Kapitel oder vielmehr Lektionen gegliedert. Obwohl jede Lektion einheitlich konzipiert worden ist, wird in den darauffolgenden Lektionen das Wissen über den bereits durchgenommenen Wortschatz sowie grammatische Besonderheiten vorausgesetzt. Jede Einheit wird mit einer Titelseite, auf der sich neben der Lektionsnummer, dem Lektionstitel, auch ein zum Thema passendes Bild und stichwortartig verfasste Lernziele auf Koreanisch befinden, eröffnet. Zudem werden die Lernziele den Kategorien ‚grundlegende kommunikative Ausdrücke und Wendungen‘, ‚Grammatik‘ sowie ‚Kultur‘ untergeordnet. Die Beispiele für ‚grundlegende kommunikative Ausdrücke und Wendungen‘ sind nur auf Deutsch verfasst. Die Kategorien selbst sind einsprachig auf Koreanisch dargestellt.

Was hast du in den Ferien gemacht?

Lektion 12

학습 목표

의사소통 기본 표현

- 여행 계획 짜기
- 여행에 대해 이야기하기
- 호텔 예약하기

Urlaub planen und Urlaub machen
Was hast du in den Ferien gemacht?
Hotelzimmer buchen

문법

- 과거 (haben, sein)
- 현재 완료
- 접속사 weil

문화

- 독일어권 관광 명소

Abbildung 5: Titelseite einer Lektion aus ‚Deutsch mit Spaß‘ (Lee et al. 2019: 143)

³ B5-Format entspricht den Maßen 257 x 188 mm und ist ein gängiges Schulbuchformat in Südkorea.

Die Inhalte eines Kapitels setzen sich aus sieben Komponenten zusammen und kommen auch stets in der dargestellten Reihung vor. Die zuvor beschriebene Titelseite wird nicht dazugezählt. Nachfolgend werden die Schwerpunkte der jeweiligen Teile erörtert:

- (1) **„A“**: Grundlegende für das Kapitelthema essenzielle Vokabel sowie Ausdrucksformen werden herangeführt. Die Lernenden sollen darüber hinaus mit dem Thema des jeweiligen Kapitels vertraut gemacht werden. So lautet beispielsweise sowohl der Titel der dritten Lektion als auch Teil A dieser Lektion *„Wie heißt das auf Deutsch?“*.
- (2) **„B“**: Komponente B fängt zumeist mit einem Dialog an. Die Lernenden sollen ihn anhören und anschließend Fragen zum Dialog beantworten. In einigen Lektionen (Lektion 5, 6, 7, 10) wird die inhaltliche Vertiefung in Teil B durch eine Zuordnungsübung eingeleitet.
- (3) **„C“**: Auch dieses Teilkapitel wird in den ersten Lektionen (Lektion 2, 3, 4) mit einem Dialog eingeleitet. Die Lernenden sollen hierzu jedoch nicht Fragen beantworten, sondern leere Kästchen mit dem jeweiligen Begriff, der dem Hörtext entspricht, ausfüllen. In den übrigen Lektionen variiert der Aufbau der Komponente C. So werden neben Hörübungen auch Lesetexte angeboten. Durch die Übungen und Aufgaben in B und C sollen grundlegende Kommunikationsausdrücke zum Thema durch Dialoge oder (Hör-)Texte erarbeitet werden. Des Weiteren werden verschiedene Übungsarten in Einzel- sowie Partnerarbeit angeboten, damit die vier Fertigkeiten abwechslungsreich, aber in gleichem Ausmaß gefördert werden können.
- (4) **„Grammatik“**: Die grammatischen Schwerpunkte der jeweiligen Lektion sind auf Koreanisch mit Beispielen auf Deutsch erklärt und übersichtlich dargestellt, damit die Schüler*innen jederzeit darauf zurückgreifen können.
- (5) **„Übungen“**: Durch verschiedene Übungen wird das Wissen über den in der Lektion durchgenommenen Inhalt sowie Grammatik überprüft.
- (6) **„Landeskunde“**: In jeder Lektion wird ein Text in koreanischer Sprache zur deutschen Kultur in Bezug auf das Lektionsthema bereitgestellt, um das Verständnis über deutsche kulturelle Phänomene zu verbessern (Lee et al. 2019: 5). Hierbei wird neben Bildern und Karten auch auf Illustrationen, Tabellen sowie Diagramme zurückgegriffen.
- (7) **„Aktivitäten“**: Am Ende jeder Lektion werden die Deutschkenntnisse auf spielerische Art und Weise in der Gruppe durch Lieder, Zungenbrecher, Kreuzworträtsel, Bingo, Wortspiele etc. gefördert.

Die Teilkapitel A, B, C sowie Grammatik erscheinen in jedem Kapitel jeweils in doppelseitiger Ausführung. Den letzten drei Komponenten wird jeweils eine Seite gewidmet. Lektion 11 weist als einziges Kapitel einen einseitigen *„Grammatik“* und einen zweiseitigen *„Landeskunde“*-Teil auf. Das Kopfzeilenlayout der Titelseite sowie der Komponenten

A, B und C sind farblich gleich gehalten. Die übrigen Komponenten weisen eine jeweils andere farbliche Gestaltung der Kopfzeile auf, wodurch die einzelnen Teilkapitel leichter aufzufinden sind. Jegliche Arbeits- und Aufgabenanweisungen sind in *„Deutsch mit Spaß“* auf Koreanisch gegeben.

Die erste Lektion befasst mit dem Alphabet sowie der Aussprache des Deutschen. Der Schwerpunkt der ersten Lektion liegt auf der Einübung phonetischer Eigenschaften der deutschen Sprache, daher sind die Übungen zum Großteil Nachsprechübungen. Im landeskundlichen Teil dieser Lektion setzen sich die Lernenden mit deutschen Marken, bekannten deutschen historischen Persönlichkeiten sowie geografischen Fakten nicht nur der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch anderer deutschsprachiger Länder auseinander. Anders als die nachfolgenden elf Kapitel, die ident aufgebaut sind und den gleichen Umfang an jeweiligen Objektbereichen (A, B und C, Grammatik, Übungen, Landeskunde, Aktivitäten) aufweisen, ist die erste Lektion als vorbereitende Stufe folgendermaßen aufgebaut: Je einseitige A- und B-Komponente, sechsseitige C-Komponente, zweiseitiger Landeskunde Teil sowie eine Seite der Komponente *„Aktivitäten“*. Die Glieder *„Grammatik“* sowie *„Übungen“* sind nicht vorhanden. Somit unterscheidet sich die erste Lektion von den übrigen immens, da die einzelnen Elemente anders verteilt sind. Aufgrund der speziellen Gliederung und durch den phonetischen Schwerpunkt sowie einer landeskundlichen Einführung basierend auf geografischen Fakten, kann die erste Lektion als ein vorbereitendes Kapitel oder Einführung gesehen werden.

4. Beifügungen

In den einzelnen Lektionen selbst sind keine Vokabellisten, -kästchen oder dergleichen aufzufinden, aber vieles wird durch Illustrationen oder Bilder erklärt. Im Anhang ist neben einer neunseitigen Vokabelliste, mit Übersetzung sowie Hinweisen zu den Wortarten auf Koreanisch auch eine einseitige Tabelle mit unregelmäßigen Verben des Deutschen zu finden. Zusätzlich befinden sich Transkripte zu allen Hörtexten, Lösungen zu den Komponenten A bis C und *„Übungen“* sowie ein Quellenverzeichnis im Anhang. Separate Redemittellisten im Anhang oder in den einzelnen Lektionen sind im Lehrwerk nicht vorhanden, für Sprechübungen in Partnerarbeit werden jedoch beispielhafte Ausdrucksmöglichkeiten sowie Redemittel im gleichbleibenden Layout dargeboten (siehe Abb. 9, 4.1.3), die durchaus als Quelle für ein rasches Nachschlagen genutzt werden könnten. Darüber hinaus ist dem Unterrichtswerk eine CD-ROM mit den Audiodateien zu den Höraufgaben beigelegt.

4.1.2 Themen, Register, persönlicher Bezug

1. Themenvielfalt

Das Unterrichtswerk *„Deutsch mit Spaß“* umfasst zwölf Themen, die kapitelweise aufgeteilt sind. Jedes dieser Themen weist passende Subthemen auf, wodurch Parallelen zu der Themenauswahl der Kommunikation von *Threshold Level 1990* von Van Ek und Trim (1990), auf dem der GeR auch beruht, gezogen werden können. Die Themenauswahl im Unterricht laut dem GeR wurde bereits in Kapitel 2.1.4 erörtert. Im Folgenden werden die Themen der einzelnen Lektionen mit ihren Subkategorien tabellarisch dargestellt. Bei den kursiv dargestellten Subthemen handelt es sich um Übersetzungen der ‚Landeskunde‘-Themen.

Lektion	Titel/Thema	Subthemen
1	Alphabet und Aussprache	Alphabet, Aussprache, <i>geografische Fakten Deutschlands und der Hauptstädte deutschsprachiger Länder</i>
2	Guten Tag! Ich heiße Jonas Müller.	begrüßen - verabschieden, sich vorstellen, über das Wohlbefinden sprechen, <i>deutsche Vor- und Familiennamen</i>
3	Wie heißt das auf Deutsch?	Objekte/Gegenstände benennen und beschreiben, Farben, Eigenschaften und deren Antonyme, <i>geografische Besonderheiten Deutschlands</i>
4	Das ist meine Familie.	Menschliche Beziehungen, Zahlen, Berufe, Alter, <i>familiäre Anlässe und Traditionen</i>
5	Ich kann gut tanzen.	Hobbys und Interessen, Freizeit, Können, <i>Freizeitbeschäftigung der Deutschen</i>
6	Das Zimmer ist schön.	Wohnen, Wohnmöglichkeiten, Möbel, Ortsbestimmung, <i>Wohnkultur der Deutschen</i>
7	Was machst du am Wochenende?	Uhrzeit, Verabredung, Tagesablauf, Termine, <i>Feste in Deutschland</i>
8	Was kostet das Hähnchen?	Essen und Trinken, auf dem Markt, im Restaurant, <i>Esskultur der Deutschen</i>
9	Wie gefällt Ihnen der Pullover?	Im Kaufhaus, Gefallen/Missfallen über Kleidung äußern, eigener Kleidungsstil, <i>Onlinekaufgewohnheit der Deutschen</i>
10	Herr Lanz ist krank.	Körperteile, Wohlbefinden/Unwohlsein äußern, Arztgespräch, Krankheitsbekämpfung, <i>Krankenversicherung in Deutschland, Stressindex deutscher Berufstätige</i>
11	Wie komme ich zum Hauptbahnhof?	Wegbeschreibung, Orte in der Stadt, Unterwegs mit verschiedenen Verkehrsmitteln, ‚Ökostadt Freiburg‘, <i>öffentliche Verkehrsmittel in Deutschland und ihre Nutzung, nachhaltige Städte</i>
12	Was hast du in den Ferien gemacht?	Urlaubsplanung, über Ferien/Urlaub erzählen, Zimmer buchen, Reiseblog, <i>Sehenswürdigkeiten deutschsprachiger Länder</i>

Tabelle 6: Themen und Subthemen in *„Deutsch in Spaß“*

2. Soziale Domänen/Register

Je nachdem, mit welcher Person und in welcher Form ein Gespräch geführt wird, kommen verschiedene Register oder auch Sprachebenen zum Einsatz. Selbst kurze Alltagsfloskeln und Chunks sind stets an bestimmte Kontexte gebunden und werden situationsgerecht genutzt. Hierbei wird neben dem Wissen über die situations- und adressatengerechte Verwendung von Sprache auch ein kulturspezifisches Wissen vorausgesetzt (siehe Kapitel 2.2.1.4). Bei *„Deutsch mit Spaß“* wird zum Großteil ein Szenario erschaffen, in dem die Lernenden mit ihren Freunden oder Gleichaltrigen kommunizieren. Zwar wird zunächst in Lektion 2 anhand von Illustrationen gezeigt, wie man sich von einer Respektsperson (Lehrperson, Vorgesetzter, etc.) verabschiedet, sie begrüßt und sich ihr vorstellt, in weiterer Folge jedoch besonders bei Sprechübungen in Partnerarbeit wird das Duzen öfter eingesetzt.

Das Sprechen mit Fremden wird kontextgebunden und situationsgerecht durch Dialoge, die zunächst angehört werden, eingeleitet. Hierbei werden Szenarien aus dem Alltag (unter anderem, wie man ein Gespräch mit einem Fremden anfängt, auf dem Markt einkauft, im Restaurant etwas bestellt, im Kaufhaus Kleidung kauft, ein Arztgespräch führt, sich nach dem Weg erkundigt, ein Zimmer/ein Zugticket bucht) nachgespielt. Auch kulturspezifische sprachliche Merkmale werden auf Koreanisch erörtert. So wird beispielsweise im landeskundlichen Teil der Lektion 4 erklärt, dass in Deutschland die Familienmitglieder mit ‚du‘ angesprochen werden. Bereits in Lektion 2 besteht eine Aufgabe darin, die verschiedenen Register anhand von zwei Dialogen mit gleichem Inhalt, aber anderen Sprechern (Arbeitskollegen/Fremde und Freunden/Gleichaltrige) in Partnerarbeit genauer zu untersuchen und Unterschiede herauszufinden.

3. Persönlicher Bezug

Wie in der Tabelle 6 unter Punkt 1 ‚Themenvielfalt‘ zu sehen ist, werden in dem Unterrichtswerk *„Deutsch mit Spaß“* verschiedene Subthemen angeboten, welche die Schüler*innen zum Sprechen motivieren sollen. Lernende fühlen sich jedoch erst dann zum Sprechen motiviert, wenn eine Verbindung zwischen ihnen selbst und dem Thema hergestellt werden kann (Kapitel 2.1.1). Die im Unterrichtswerk dargestellten Themen können nicht auf den Alltag der Schüler*innen in Korea bezogen werden, da sich im alltäglichen Leben kaum Gelegenheiten zur Kommunikation auf Deutsch ergeben. Somit scheinen die Inhalte der Lektionen so gewählt worden zu sein, um Lernende auf einen Alltag in einem deutschsprachigen Land, sei es als Reisender oder Austauschstudent*in vorzubereiten.

In den Subthemen einiger Lektionen, darunter Lektion 5 sowie Lektion 9 können Lernenden ihre eigenen Interessen und Gefühle miteinbringen. Im ‚Landeskunde‘-Teil wird lediglich in Lektion 4 das Wissen der Schüler*innen direkt im Text gefragt, indem Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zu bestimmten familiären Festen in Deutschland und Korea gefunden werden sollen. Angaben zu der Sprache, in der die Unterschiede erörtert werden sollen, sind zwar nicht gegeben, aber die Arbeitsanweisung selbst ist auf Koreanisch.

4.1.3 Aussprache, Strukturierungshilfen und Redemittel

1. Aussprache

Als eine Art vorbereitendes Kapitel wird in Lektion 1 das Alphabet sowie Aussprache des Deutschen ausgiebig behandelt. Neben einer geografischen Darstellung deutschsprachiger Länder wird anhand von Bildern, in denen deutsche Begriffe auf Koreanisch dargestellt sind, den Lernenden deutlich gemacht, dass Deutsch auch in ihrem Alltag aufzufinden ist. So gehören unter anderem Begriffe wie Allergie, Trauma oder Arbeit zum Vokabular des Koreanischen. Das Alphabet des Deutschen wird anhand des IPA (Internationales Phonetisches Alphabet) erklärt sowie vorgesprochen. Anschließend sollen die Lernenden die Buchstaben, die nicht im Englischen aufzufinden sind, nennen. Darauf folgt ein Lied über das Alphabet sowie eine Übung, in der deutsche Abkürzungen (CDU, ICE, EU, BMW) mithilfe des oberhalb abgebildeten Alphabets buchstabiert werden sollen. Im weiteren Verlauf werden die Vokale, Umlaute, Diphthonge, Konsonanten sowie Doppelkonsonanten anhand von bildlich dargestellten Begriffen angehört und gleichzeitig laut vorgelesen.



Abbildung 6: Umlaute anhand bildlich dargestellter Begriffe (Lee et al. 2019: 15)

Außerdem wird in der ersten Lektion die Betonung im Deutschen auf Koreanisch erörtert. So wird beschrieben, dass im Deutschen meistens die erste Silbe betont wird. Handelt es sich jedoch bei den Begriffen um Fremd- oder Lehnwörter wie beispielsweise Musik oder Student, so wird entweder die letzte oder die zweite Silbe betont. Darauf folgt ein Beispiel, wie die Betonung in dem Lehrwerk kenntlich gemacht wird (Musik, Student) (Lee et al.

2019: 18). Des Weiteren werden unter der Komponente ‚Aktivitäten‘ einige Zungenbrechen auf Deutsch vorgestellt.

Unter der Rubrik ‚Übungen‘ kommen bis zur vierten Lektion wiederholt zwei Übungen zur Aussprache vor, bei denen neben Einzellauten und Lautkombinationen auch der Wortakzent des Deutschen trainiert werden soll. Die Aufnahmen zu den Ausspracheübungen sind auf der CD-ROM zu finden. Im ersten Teil der Ausspracheübung hören die Lernenden die Laute sowie Begriffe wie in der Tabelle dargestellt und sollen sie nachsprechen. In der zweiten Übung wird den Lernenden erneut eine Audiodatei vorgespielt, in der die Begriffe vorgelesen werden. Anschließend soll die betonte Silbe der jeweiligen Wörter gekennzeichnet werden. Hierbei werden nicht in jedem Kapitel neue Laute eingeführt, sondern kommen manchmal wiederholt vor.

Übungen

1

다음 낱말을 듣고 따라해 보세요.

[p] gel<u>b</u> [x] mach<u>t</u>, Wörterbuch, Wo<u>ch</u>e [ç] ni<u>ch</u>t, Bü<u>ch</u>er, fleißig, lei<u>ch</u>t [ʃ] Bleistift, Ti<u>sch</u>, Stuhl, Sp<u>a</u>ß [ts] kurz, Kat<u>z</u>e, Z<u>u</u>g	[ai] wei<u>ß</u>, kle<u>i</u>n, Be<u>i</u>n, ke<u>i</u>n [t] ru<u>n</u>d, Hem<u>d</u>, gesu<u>n</u>d 목<u>으</u> Ah<u>n</u>nung, Schu<u>h</u>e, U-B<u>a</u>hn [ɔy] ne<u>u</u> [k] di<u>c</u>k, eckig, ka<u>l</u>t
--	---

2

다음 낱말을 듣고 따라한 후 강세 표시를 해 보세요.

buchstabieren Entschuldigung interessant schwer modern altmodisch

Abbildung 7: Ausspracheübungen in ‚Deutsch mit Spaß‘ (Lee et al. 2019: 44)

2. Situationelle Einbettung

Jede Lektion weist eine Titelseite auf, die neben einer zum Lektionsthema passenden Abbildung auch die Lernziele auf Koreanisch sowie die wichtigsten Redemittel beinhaltet. Durch die übersichtlich gestaltete Titelseite kann erahnt werden, welche Gesprächssituationen in dem jeweiligen Kapitel behandelt werden könnten (siehe Abb. 5, 4.1.1). Vor der Aufgabenstellung, einen eigenen Dialog herzustellen, wird zunächst ein beispielhafter Dialog angehört. Anhand der im Hörtext gebrauchten Sprache können situationelle Bedingungen wie beispielsweise Sprecherrollen, Gesprächsthemen sowie Ort der Konversation von der Lehrperson erkannt werden. Für die Lernenden selbst, welche die Sprache erst lernen, sind keinerlei Beschreibungen zur Situation, in der gesprochen wird, vorhanden. Auch in den nachfolgenden Übungsangaben wird der Kontext des Dialoges, der mithilfe von Phrasen vervollständigt werden soll, nicht beschrieben. Nach einem ersten Anhören der Dialoge könnte die Gelegenheit ergriffen werden, die Lernenden nach dem

Kontext, in der solch ein Gespräch stattfinden könnte, zu fragen, um die Konversation situationell einzubetten. Außer einigen Dialogen, darunter in Lektion 10 und 11, wurde keinem Hörtext eine Überschrift oder ein Titel gegeben. Die übrigen Dialoge weisen nur an, zuzuhören und dem Hörtext zu folgen bzw. die leeren Kästchen im Text auszufüllen. Vereinzelte Übungen zu Dialogen weisen ein zur Situation passendes Bild oder eine Illustration auf, welche die Sprecher abbilden. In einigen Fällen werden kurze Konversationen, die in der Regel am Telefon stattfinden, dargestellt, aber nicht als solche beschrieben (Lektion 7/C2; Lektion 12/B4 siehe Abb. 8). Auch beim Überprüfen der Audiodatei der abgebildeten Dialoge war nicht eindeutig, ob es sich um ein Telefongespräch handelt, da weder Hintergrundgeräusche noch die für ein Telefongespräch üblichen Ausdrücke vorkommen.

2 녹음을 듣고 빈칸을 채워 보세요.

Anja: Hallo, Manuel! Was machst du heute Nachmittag?
Gehen wir zusammen ins Kino?
Manuel: Ja gern, wann denn?
Anja: Um vier Uhr?
Manuel: Vier Uhr ist zu spät. Treffen wir uns um zwei Uhr?
Anja: Okay. Dann bis zwei!
Manuel: Ja, tschüs. Bis dann!

Abbildung 8: Hörtext der womöglich ein Telefongespräch darstellt (Lee et al. 2019: 88)

3. Sprechanlässe

Zumeist, besonders in den ersten vier Lektionen wird auf Dialoge als Sprechanlass zurückgegriffen. Gleichzeitig dienen sie als Musterbeispiele, um dann anschließend selbst mithilfe von zur Verfügung gestellten Redemittel einen Dialog zu erstellen. Außerdem werden in den nachfolgenden Lektionen auch Bilder (Titelseiten der Lektionen), Skizzen (Lektion 6, Wohnungsskizze) sowie Tabellen (Lektion 5, 7) als Sprechanlass genutzt. Ebenso werden Impulse in schriftlicher Form gegeben, wie etwa in Lektion 11, wo die Lernenden aufgefordert werden, die ökologische Architektur in Deutschland, die ein Subthema der Lektion bildet, mit der ökologischen Architektur in Korea zu vergleichen. In einer besonderen Aufgabenstellung wird der sprachliche Impuls von den Lernenden selbst gegeben. Hierbei wird nicht nur der übliche Frage-Antwort-Dialog erstellt, sondern im nächsten Schritt die gehörte Information des Gegenübers in Form einer Beschreibung wiedergegeben. Die Interviewer beschreiben den anderen Schüler*innen die Familie der interviewten Person und sie sollen erraten, um welchen Schüler*in es sich handelt (Lektion 4, C2/3).

4. Mitteilungswortschatz

Im Lehrwerk wird sehr viel Wert auf die Förderung der Kommunikationsfähigkeit gelegt. Dies wird auch anhand der Übungsformate, die für den Aufbau eines Mitteilungswortschatzes förderlich sind, deutlich. Die Beherrschung des Mitteilungswortschatzes, auch als aktiver Wortschatz bekannt, ist eines der wichtigsten Aspekte, die für eine gelungene Kommunikation unerlässlich ist (Kapitel 2.2.1.3).

In jeder Lektion werden ein bis zwei Bild-Wort-Zuordnungsübungen angeboten, die entweder vor oder nach dem eröffnenden Hörtext (Dialog) oder Text erscheinen. Im weiteren Verlauf der Lektion werden die neuen Begriffe wiederholt eingesetzt, damit die Lernenden anschließend die Wörter (oft als Chunks) beim selbstständigen Erstellen eines Dialoges nutzen. Daneben werden Lückentexte, bei denen die einzusetzenden Begriffe in zufälliger Reihenfolge oberhalb des Textes stehen, bereitgestellt. Außerdem werden viele Lernspiele zur Förderung des Wortschatzes in der Komponente ‚Aktivitäten‘ angeboten. Unter anderem soll in Lektion 3 eine Wortschlange aus bereits gelernten Wörtern gebildet werden. Hierbei soll der Endbuchstabe des Wortes vom gegnerischen Team als Anfangsbuchstabe des Begriffes für das eigene Team genutzt werden z.B. Bleistift – tanzen – Name – eckig – usw. Lernende können hierbei spielerisch und gelassen ihre Sprechfähigkeit erproben, da die Aktivitäten meistens zu zweit oder in Kleingruppen ausgeführt werden sollen. Nebenbei wird das bereits gelernte Vokabular selbstständig aktiv gebraucht.

Weitere Wortspiele, in denen inhaltlich verwandte Wörter zum Thema gefunden werden sollen und so die Wortschatzanalysekompetenz gefördert wird, sind beispielsweise das Zahlen – Bingo (Lektion 4) sowie ‚Kofferpacken‘ (Lektion 9). Wie unter den Lernzielen im Vorwort des Lehrwerkes beschrieben, werden viele Begriffe nicht einzeln, sondern formelartig in Kollokationen (typische Wortverbindungen siehe Kapitel 2.2.1.4) dargestellt. Besonders in Lektion 5 (Hobbys und Freizeit) kommen solche Kollokationen (Ski fahren, Fußball spielen, Musik hören etc.) und formelhafte Wendungen gehäuft vor. Darauf basierend besteht eine Übung in Lektion 5 darin, Hobby beschreibende Begriffe richtig zu verbinden (Yoga machen, schwimmen gehen, Gitarre spielen).

Auch Antonyme sind in dem Lehrwerk zum kleinen Teil vertreten. In den Lektionen 3 und 6, bei denen Gegenstände oder das eigene Zuhause beschrieben werden soll, werden passende Eigenschaften mit dem jeweiligen Antonym (teuer $\diamond$ billig, hell $\diamond$ dunkel) zur Hilfestellung gegeben.

5. Strukturierungs-/Redemittelangebot

Wie bereits im dritten Kriterium (‚Sprechanlässe‘) umrissen, wird oft auf Dialoge als Sprechanlass zurückgegriffen, wobei sie als Musterbeispiele dienen. Nachfolgend erstellen die Lernenden mithilfe von zur Verfügung gestellten Redemitteln/formelhaften Wendungen einen ähnlichen Dialog. Neben variierenden Ausdrucksphrasen werden hierbei auch Begriffe, durch welche die Person, Ort oder Handlung ausgetauscht werden können, angeboten. Die Strukturierungs- und Redemittel für die jeweiligen Sprechaufträge sind im gleichbleibenden Layout gehalten, sodass jederzeit schnell darauf zurückgegriffen werden kann. Außerdem kommen die Redemittel immer in einer Frage-Antwort Abfolge vor (Partner A und Partner B).

Partner A	Partner B
• Hat deine Wohnung einen Balkon? einen Keller? einen Garten? eine Garage?	• Ja, meine Wohnung hat einen Balkon. • Nein, meine Wohnung hat keinen Balkon.
• Wie ist dein Zimmer? • Ist dein Zimmer groß?	• Mein Zimmer ist hell. • Ja, mein Zimmer ist groß, aber dunkel. • Nein, mein Zimmer ist klein, aber gemütlich.

Abbildung 9: Redemittel/kommunikative Phrasen in ‚Deutsch mit Spaß‘ (Lee et al. 2019: 73)

Gelegentlich werden bei den Aufgaben auch Satzschalttafeln zur Unterstützung gegeben (L5, 8, 9). Gesprächsvorbereitende Übungen, wie unter anderem Ausspracheübungen wurden bereits ausführlich unter Punkt 1 ‚Aussprache‘ erörtert. Ebenfalls wurden die Kriterien ‚Situationelle Einbettung‘ (Punkt 2) sowie ‚Sprechanlässe‘ (Punkt 3), durch welche die Lernenden für die Kommunikation vorbereitet werden sollen, näher beleuchtet. Beschreibende Aufgaben sowie das Anfertigen von Mindmaps oder Assoziogrammen, kommen kaum vor. In Lektion 6 (Zimmer, Wohnung) besteht eine Aufgabe darin, die Lage bestimmter Gegenstände zu erkennen und richtig zu äußern. Es könnte jedoch die Gelegenheit genutzt werden, die Titelbilder der jeweiligen Lektionen beschreiben zu lassen. Die Hörtexte, anhand denen neue Redemittel eingeführt werden, sind für Anfänger in einem zu schnellen Sprechtempo angefertigt, was einerseits den natürlichen Sprachfluss der Muttersprachler inszenieren soll, aber andererseits das sofortige Nachsprechen nicht ermöglicht, es sei denn, die Aufnahmen werden satzweise gestoppt. Lediglich in der Komponente ‚Übungen‘ werden konkret zwei Ausspracheübungen aufgetragen, deren Sprechtempo auf das Nachsprechen angepasst wurde (siehe ‚Aussprache‘ Abb. 7).

4.1.4 Aufgaben und Übungsarten

1. *Dialoge/Monologe*

Aus der genaueren Analyse der Kriterien in 4.2.3 geht hervor, dass die Förderung des dialogischen Sprechens und nicht des monologischen Sprechens priorisiert wird. Diese Annahme basiert auf der Anzahl an Aufgaben zu den jeweiligen Sprechformen.

In dem Unterrichtswerk *„Deutsch mit Spaß“* kommen im Durchschnitt pro Lektion drei Aufgaben, in denen ein Dialog (basierend auf den Musterdialogen) in Form einer Frage-Antwort-Abfolge mit Hilfe von zur Verfügung gestellten Redemitteln bzw. komplett ausformulierten Fragen erstellt werden soll. Hierbei handelt es sich vor allem um eine gelenkte Variationsübung, bei der die im Musterdialog vorkommenden Gegenstände sowie Eigenschaften geändert werden sollen.

Dahingegen sind im Lehrwerk für das monologische Sprechen förderliche Übungen und Aufgaben kaum vertreten. Lediglich in Lektion 4 (C2) ist ein Auftrag monologischer Art zu finden. Hierbei besteht die Aufgabe darin, den zuvor interviewten Partner jemanden oder der Klasse vorzustellen, indem die Information über deren Familie vorgetragen und die interviewte Person anhand der Informationen erkannt werden soll. In Lektion 7 unter den „Aktivitäten“ könnte die Aufgabe, einen Vergleich zwischen dem Internetverbrauch der Deutschen mit der eigenen Internetnutzung anzustellen, als Vortrag oder Diskussionsansatz aufbereitet werden. Eine ähnliche Aufgabe ist ebenfalls in Lektion 11 (C4) zu finden. In den Angaben der beiden Aufgaben steht einzig die Aufforderung zu beschreiben. Das Beschreiben kann ebenso dem monologischen Sprechen zugeordnet werden (siehe Kapitel 2.2.1.5).

Im Folgenden wird die Anzahl der dialogischen sowie monologischen Sprechübungen (inkl. Dialoge, die laut Angabe nachgesprochen werden sollen) pro Lektion tabellarisch dargestellt. Hierbei sollte nochmals angemerkt werden, dass Lektion 1 ein spezielles Kapitel darstellt, das ausschließlich der Einübung des Alphabets und der Aussprache gewidmet ist:

Lektion	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Gesamt
Dialoge	0	5	5	4	9	4	5	5	6	4	4	2	53
Monologe	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	3

Tabelle 7: Anzahl an dialogischen und monologischen Sprechübungen in *„Deutsch mit Spaß“*

2. Rollenspiel/Diskussion

Durch eine geschickte Auslegung kann jeder Text als Diskussionsanlass genutzt werden (Kapitel 2.2.2.2). Dementsprechend, wie auch bereits in der Analyse des ersten Punktes angedeutet worden ist, besteht die Möglichkeit, auch einige Aufgaben (Lektion 7, ‚Aktivitäten‘; Lektion 11 Aufgabe C4) als Diskussionsansatz herauszuarbeiten.

Besonders die Texte aus den landeskundlichen Komponenten der Lektionen können zur Diskussion führen, wenn die Texte nicht nur gelesen, sondern als Anregung für eine Diskussion genutzt werden würden. Dadurch wäre den Lernenden die Gelegenheit gegeben sich persönlich in das Thema einzubringen und wiederum zum Sprechen motiviert zu werden. Auch wenn nicht viele Diskussionen im Unterrichtswerk angeboten werden, sollte hierbei beachtet werden, dass es sich um ein Lehrwerk für Anfänger handelt und das sprachliche Repertoire dementsprechend nicht reichen könnte, um eigene Gedanken auf Deutsch zu äußern. Andererseits könnte der landeskundliche Teil so aufbereitet werden, dass Lernende auf Koreanisch ihre Gedanken oder Erfahrungen zu dem jeweiligen deutschen kulturellen Phänomen äußern und so das kulturelle Lernen gefördert wird.

Rollenspiele in ihrer üblichen Form, die auf Texten oder Rollenkarten basieren, sind in diesem Lehrwerk kaum vorhanden. Lediglich in Lektion 10 soll zwischen zwei Rollenkarten gewählt und ein passender Dialog dazu erstellt werden.



다음 중에서 하나를 골라 친구와 함께 대화를 만들어 보고 이야기를 나눠 보세요.

Herr Kroll hat Magenschmerzen. Er darf keinen Kaffee und keinen Alkohol trinken. Er darf auch nicht fett essen. Er muss viel spazieren gehen.

Peter hat Husten. Seine Nase läuft und sein Hals tut weh. Er hat Kopfschmerzen und ist müde. Der Arzt verschreibt Hustensaft. Er darf nicht schwimmen gehen und muss viel Tee trinken.

Abbildung 10: Rollenkarten in ‚Deutsch mit Spaß‘ (Lee et al. 2019: 124)

In ‚Deutsch mit Spaß‘ werden jedoch mehr Aufgaben angeboten, in denen anhand von einem zuvor angehört und in schriftlicher Form vorhandenen Musterdialog eine Alltagssituation simuliert werden soll. Zusätzlich werden wichtige Rede-/Diskursmittel sowie einige Variationen von Gegenständen, Lebensmitteln, Orten etc. zur Verfügung gestellt. Aufgaben dieser Art finden sich in Lektion 8, wo mithilfe von Satzschalttafeln eine Kaufsituation im Lebensmittelgeschäft nachgespielt werden soll, in Lektion 9 (Inszenierung einer Kaufsituation im Bekleidungs-/Modegeschäft), in Lektion 11 (Kauf einer Fahrkarte beim Schaffner) sowie in Lektion 12 (Buchung eines Hotelzimmers).

3. *Aufgabenkomplex*

Anhand der bisher hervorgegangenen Analyse lässt sich einiges über den Aufgabenkomplex zur Sprechfähigkeit in dem Unterrichtswerk erkennen. Die ausführliche Übungs- und Aufgabentypologie, auf der dieses Kriterium basiert und analysiert wird, ist im theoretischen Kapitel (Kapitel 2.2) zu finden. Zudem wurde die Abfolge der einzelnen Komponenten des Unterrichtswerks mit den jeweiligen Besonderheiten bereits im Kapitel 4.2.1 ‚Aufbau und äußere Konzeption‘ unter Punkt 3 ‘Lektionen‘ thematisiert. Wie dort beschrieben besteht jede Lektion aus aufeinander abgestimmten sieben Komponenten. Kommunikationsvorbereitende Übungen werden in ‚*Deutsch mit Spaß*‘ in Form von Redemittel- oder Wort-Bild-Zuordnungsübungen, Hörübungen, in denen Phrasen vervollständigt oder Begriffe eingesetzt werden sollen, Übungen zur Wortintonation (siehe 4.2.3 ‚1. Aussprache‘), Einsetzübungen sowie Übungen zur Überprüfung vom Text-/ und Hörverständnis angeboten und sind durch ihre sehr eingegrenzte Lösungsform (nur eine mögliche Lösung) den geschlossenen Übungen zuzuordnen. Aufgaben und Übungen, welche die Kommunikation aufbauen und strukturieren, sind in ihrer Form halboffen. Im Unterrichtswerk werden hauptsächlich Musterdialoge angehört, die im Anschluss darauf variiert werden sollen. Telefongespräche oder vorstrukturierte Diskussionen sind leider nicht vorhanden (Näheres dazu Kapitel 4.2.3 (5), 4.2.4 (1)). Da die Anzahl und Art der kommunikationssimulierenden Aufgaben bescheiden ist, wird hier auf Punkt 2 ‚Rollen-spiel/Diskussion‘ verwiesen.

4. *Progression*

Das Nichtvorhandensein von Übungen zum freien Sprechen lässt sich auf das Sprachniveau sowie Zielgruppe zurückführen, nach dem das Lehrwerk ausgerichtet ist; nämlich für Anfänger ohne jegliche Vorkenntnisse. Hierbei wird zu Beginn hauptsächlich auf Übungen, die das imitative sowie gelenkte, rekonstruktive Sprechen fördern, gesetzt. Reproduktives oder imitatives Sprechen wird durch bild- und textgestützte Nachsprechübungen gefördert. Diese Art von Übungen ist jedoch nicht in allen Lektionen aufzufinden. Im Gegensatz dazu werden pro Lektion mehrere Aufgaben zum gelenkten Sprechen in Form von Dialogvariationen, indem wichtige Redemittel oder ganze Sätze zur Verfügung gestellt werden, angeboten. In einigen wenigen Lektionen kommen für gelenkte, rekonstruktive Sprechübungen auch Satzschalttafeln zum Einsatz. Das freie Sprechen könnte zwar durch die in den einzelnen Lektionen vorkommenden landeskundlichen Themen angeregt werden, jedoch sind dazu keine genauen Anweisungen gegeben.

4.1.5 Anzahl der Sprechaufgaben im Lehrwerk

Die Zuordnung der einzelnen Sprechaufgaben erfolgt gemäß der im theoretischen Kapitel erörterten Aufgabenarten zur Fertigkeit Sprechen (Kapitel 2.2) sowie der Daten aus der hervorgegangenen Analyse. Neben dem Lernziel bestimmt auch der Offenheitsgrad einer Sprechaufgabe die Art und Angehörigkeit zu einer der drei aufgestellten Kategorien.

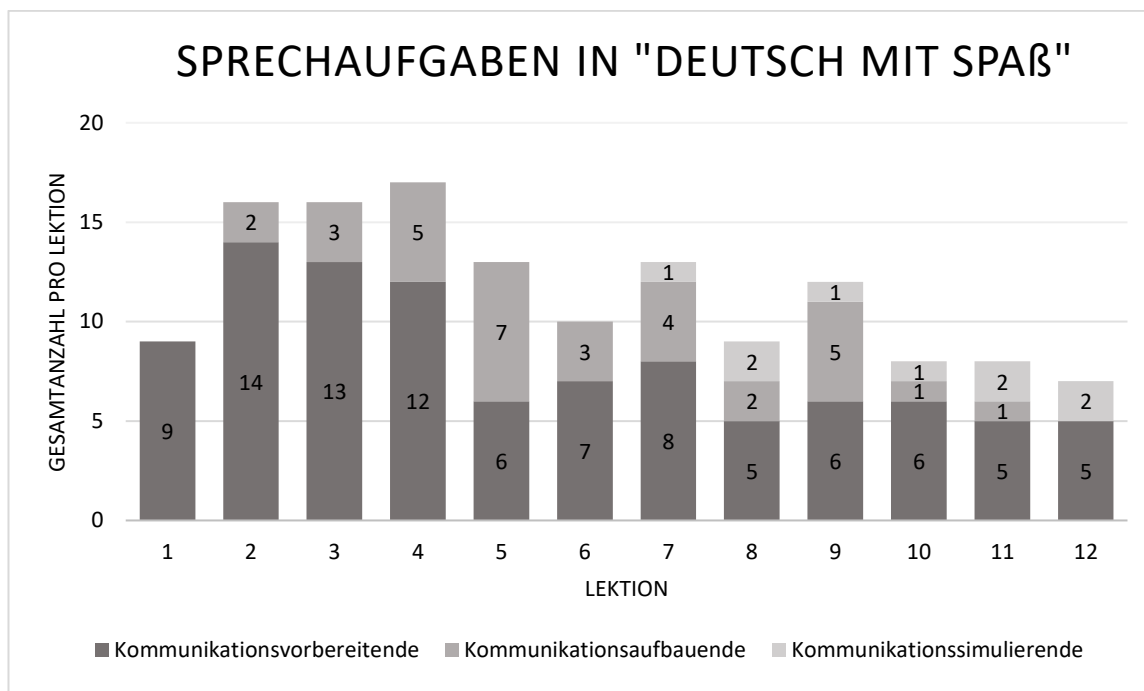


Diagramm 1: Anzahl der Sprechaufgaben in ‚Deutsch mit Spaß‘

Anhand des Diagramms wird die Verteilung der kommunikationsvorbereitenden, -aufbauenden/-strukturierenden sowie kommunikationssimulierenden Aufgaben deutlich. Wie bereits unter den Kriterien ‚3. Lektionen‘ (4.2.1) und ‚1. Aussprache‘ (4.2.3) analysiert worden ist, bildet die erste Lektion mit ihrem phonetischen Schwerpunkt eine besondere Einheit des Unterrichtswerkes. ‚Deutsch mit Spaß‘ umfasst insgesamt 138 Sprechaufgaben, davon 96 kommunikationsvorbereitende Übungen, 33 kommunikationsaufbauende beziehungsweise -strukturierende Aufgaben sowie 9 kommunikationssimulierende Aufgaben. Die hohe Anzahl an reproduktiven, geschlossenen Aufgaben in den ersten sechs Lektionen lässt sich auf die Zielgruppe zurückführen, bei der es sich um Anfänger ohne Vorkenntnisse handelt. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass zunehmend auf kommunikationsstrukturierende Aufgaben gesetzt wird. In der zweiten Hälfte der Lektionen jedoch bleibt die Menge an kommunikationsvorbereitenden Aufgaben, die zumeist zur Einführung des neuen Vokabulars gebraucht wird, konstant. Ab der siebten Lektion kommt mindestens eine kommunikationssimulierende Aufgabe pro Lektion vor, wobei es sich bis auf einen Ausnahmefall um Spiele nach Dialogtext mit Variationsmöglichkeiten handelt.

4.2 Einzelanalyse *„Auf gut Deutsch I“*

4.2.1 Aufbau und äußere Konzeption

1. Literaturangabe

„Auf gut Deutsch I – Konversationen auf Deutsch I“ für die Oberschulen in Südkorea erschien in 2. Auflage im Jahr 2019. Die erste Auflage des Lehrbuches erschien im März 2018. Vor der Herausgabe unter dem Verlag Gyohaksa wurde das von Kwon Yeong-Suk, Ji Yeong-Eun, Lee So-Won und Jeon Jin-A konzipierte 203 seitige Unterrichtswerk von dem Busan Metropolitan Office of Education anerkannt.

2. Zielgruppe/Lernziel

Ebenfalls wie das erste analysierte Unterrichtswerk wurde *„Auf gut Deutsch I“* für Schüler*innen der Sekundarstufe II (Oberstufenschüler*innen; Jugendliche zwischen vierzehn und achtzehn Jahren), die Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt haben, konzipiert. Im Vorwort verdeutlichen die Autor*innen die Wichtigkeit einer multilingualen Kommunikation in der gegenwärtigen Zeit der Globalisierung. Deutsch als zweite Fremdsprache wird durch die beträchtliche Anzahl von 100 Millionen Sprechern weltweit sowie einer der meist gesprochenen Sprache in Europa als eine für die Zukunft nützliche Sprache angepriesen, da deren Kenntnis für einen politischen, wirtschaftlichen sowie internationalen Austausch als förderlich angesehen wird. Des Weiteren wird durch Errungenschaften von deutschsprachigen Experten in den Bereichen der Geisteswissenschaft, Philosophie, Kunst sowie Naturwissenschaften die deutsche Sprache für eine akademische Kultivierung als wesentlich beschrieben. Das auf dem handlungsorientiertem Ansatz basierende Lehrwerk bietet Themen aus dem alltäglichen Leben der Lernenden an. Die Themenauswahl richtet sich laut Vorwort des Werkes nach dem Niveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR siehe Kapitel 2.1.3). Neben der sprachlichen Handlungsfähigkeit wird auch das Ziel verfolgt die Kompetenz der Multikulturalität durch landeskundliche Themen in den einzelnen Lektionen zu fördern (Kwon et al. 2019: 2f.).

In Hinblick auf den Referenzrahmen, auf dem das Lehrwerk beruht, richten sich neben der Themenauswahl auch jegliche Vokabel, Grammatikkomponenten sowie Gesprächssituationen nach dem Sprachlevel A1 durch das die Lernenden neben der grundlegenden Kommunikationsfähigkeit auch eine kulturreflexive Kompetenz erlangen sollen (ebd.: 4).

3. Lektionen

Das Unterrichtswerk *„Auf gut Deutsch I“* weist 12 Lektionen auf, die aus vertrauten Themen des alltäglichen Lebens der Lernenden bestehen. Jede Lektion setzt sich aus acht aufeinanderfolgenden Komponenten zusammen, die nun näher beschrieben werden:

- (1) **„Einstieg“**: In dieser Komponente wird größtenteils durch bildliche Impulse sowie vorbereitende Aufgaben auf das Thema eingestimmt. Zudem werden erste Wendungen eingeführt, wobei die Mitteilung welche durch die jeweilige Wendung geäußert wird, in Stichworten auf Koreanisch davor notiert ist. Die Anmerkungen auf Koreanisch können ebenfalls als Auflistung der Lernziele gesehen werden (siehe Abb. unten).

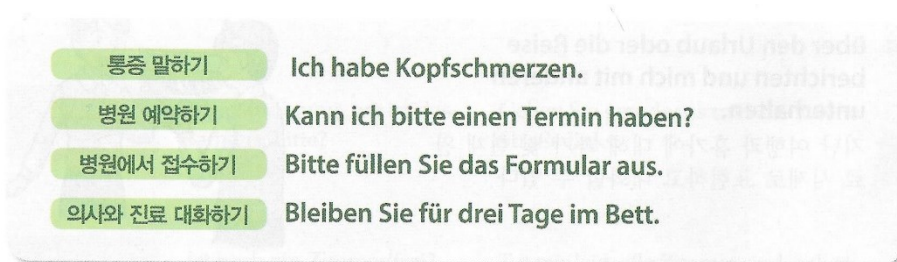


Abbildung 11: Lernziele auf Koreanisch mit entsprechenden Wendungen auf Deutsch (Kwon et al. 2019: 136)

- (2) **„Fokus A“**: Die wichtigsten Redemittel werden vor allem durch Nachsprechübungen herangeführt. Desweiteren sind Hörübungen, Kurzdialoge die anhand von Illustrationen erstellt und gesprochen werden sollen (gelegentlich werden Satzanfänge sowie Schlüsselbegriffe oder Variationen in farbigen Kästchen dargeboten), Ergänzungs-, Zuordnungs- und Einsetzübungen aufzufinden.
- (3) **„Fokus B“**: Als Vertiefung des Lektionsthemas und Fortführung von „Fokus A“, weist dieses Teilkapitel sehr ähnliche Aufgabenformate wie die vorangegangene Komponente auf. Außer einer Vielzahl an Dialogtexten sind in den drei Komponenten „Fokus A, B und C“ kaum Lesetexte vorzufinden.
- (4) **„Fokus C“**: Die Abschnitte „Fokus A“ bis „Fokus C“ können als ineinandergreifende Komponenten, die durch ihre Ähnlichkeit in Bezug auf den Aufgabenkomplex als eine Einheit verstanden werden. So lautet beispielsweise der Titel der zwölften Lektion *„Vor-sicht, gelber Sand!“* daraufhin folgt Fokus A *„Es gibt zu viele Umweltprobleme“*, Fokus B *„Wir trennen den Müll“* und schließlich Fokus C *„Rettet die Natur!“*. Außerdem soll am Ende jeder „Fokus“-Komponente ein Dialog erstellt oder zu einem vorgegebenen Thema gesprochen werden.
- (5) **„D. Übungen“**: Durch Übungen verschiedenster Art wird das Wissen über die Inhalte der Komponenten „Fokus A“ bis „Fokus C“ überprüft. Es werden auch Übungen in denen die Kenntnis über grammatische Phänomene genauer abgefragt wird, angeboten. Die Aufgabenarten reichen von Ausspracheübungen, Ergänzungs-/Zuordnungsübungen, Dialoge

bilden und sprechen bis hin zu Beschreibungen. In jeder Lektion widmen sich die ersten ein bis zwei Übungen stets der Aussprache. Die Arbeit mit Texten begrenzt sich in dieser Komponente im gesamten Lehrwerk auf vier Aufgaben.

- (6) **„E. Landeskunde“**: Hauptsächlich wird von den Lernenden eine Recherche zu einem zur Lektion passenden landeskundlichen Thema gefordert, durch die im weiteren Verlauf ein Kulturvergleich sowie eine Diskussion ausgelöst werden soll. Bis auf zwei Kurztexte werden meist Tabellen, Diagramme sowie Statistiken als Recherche und zugleich Diskussionsanlass genutzt.
- (7) **„F. Grammatik · Wendungen“**: Neben Zusammenfassungen zu den grammatischen Schwerpunkten der jeweiligen Lektion befindet sich in diesem Element eine Sammlung von grundlegenden Redemittel, die in der jeweiligen Lektion durchgenommen wurden. Die Grammatik wird ausschließlich auf Deutsch anhand von Tabellen sowie Beispielsätzen vorgestellt. Die ausformulierten Phrasen bzw. Redemittel sowie deren Botschaft stehen ebenfalls auf Deutsch in Stichworten. Gemäß dem Vorwort wird der Wert nicht auf dem einfachen Auswendiglernen der Grammatik gelegt, sondern auf die Verwendung dieser in Konversationen.
- (8) **„G. Selbstbewertung“**: Durch Kann-Beschreibungen können die Lernenden in dieser Komponente nicht nur zusammenfassend sehen, was in der Lektion gelernt wurde, sondern auch selbst evaluieren, wie gut sie den Lernstoff beherrschen. Die Kann-Beschreibungen sind auf Deutsch mit koreanischen Untertiteln in jeder Lektion aufzufinden und aus der Perspektive des Lernenden formuliert (*„Jetzt kann ich... fragen, wie es einer Person geht.“*). Die Selbstbewertung erfolgt durch ein Markieren des jeweiligen Kästchens (*„Das kann ich... gut/ein bisschen/ nicht so gut“*).

Hinsichtlich der Seitenanzahl der einzelnen Komponenten ist festzustellen, dass der ‚Einstieg‘ sowie die Teile ‚Fokus A‘, ‚Fokus B‘ sowie ‚Fokus C‘ im gesamten Lehrwerk in jeweils doppelseitiger Ausführung gehalten werden. Dem nachfolgenden Element ‚D. Übungen‘ werden stets drei Seiten gewidmet. ‚E. Landeskunde‘, ‚F. Grammatik · Wendungen‘ und ‚G. Selbstbewertung‘ sind je einseitig konzipiert. Das Kopfzeilenlayout der Teile A, B und C sind farblich gleich gehalten, was sie als eine größere Komponente erscheinen lässt. Wie jedoch bereits oben erläutert wurde, weisen die drei genannten Elemente ebenfalls Ähnlichkeiten in Bezug auf den Aufgabenkomplex auf. Die übrigen Elemente sind farblich anders gestaltet, wodurch das Nachschlagen schneller erfolgen könnte.

Anders als in *„Deutsch mit Spaß“* sind in diesem Unterrichtswerk alle Aufgabenanweisungen auf Deutsch gegeben. Die Lernenden werden hierbei stets formell mit ‚Sie‘ angesprochen. Eine besondere Lektion, wie beispielsweise in *„Deutsch mit Spaß“* in der das

Alphabet sowie die Aussprache des Deutschen den Schwerpunkt bildet, ist in diesem Lehrwerk nicht vorhanden. Als eine Besonderheit kann jedoch das Teilkapitel ‚G. Selbstbewertung‘ gesehen werden.

4. Beifügungen

Separate Anführungen von Vokabeln sind in den jeweiligen Lektionen selbst nicht aufzufinden, des Öfteren jedoch werden Illustrationen sowie Bilder angeboten durch die die Arbeit mit neuen Vokabeln unterstützt wird. Außerdem werden hilfreiche Begriffe sowie Wendungen zu Aufgaben bei denen neues oder schwieriges Vokabular eingesetzt wird in Form von ‚Haftnotizen‘ dargeboten. Die unter der Komponente ‚F. Grammatik · Wendungen‘ bereitgestellten wichtigsten Redemittel einer Lektion können durch das übersichtliche Layout durchaus als Nachschlagequelle genutzt werden. Es folgt nun ein beispielhafter Auszug aus dem Lehrwerk.

F2 Wendungen

Meinung äußern	Ich denke, dass... Ich bin froh, dass... Ich bin dafür / dagegen, dass...
Vorschlag machen / ...bestätigen	Ich schlage vor, dass... Ich habe eine Idee / einen Vorschlag Du solltest...

Abbildung 12: Wendungen in Komponente ‚F‘ aus ‚Auf gut Deutsch I‘ (Kwon et al. 2019: 176)

Im Anhang finden sich neben Transkripten zu allen Hörtexten auch Lösungen zu jeglichen Übungen, inklusive der Lösungen zum Hörverständnis selbst. Darüber hinaus beinhaltet der Anhang neben einer dreiseitigen Tabelle mit unregelmäßigen Verben, eine zwölfseitige alphabetische Wortliste mit koreanischer Übersetzung und Angaben in welcher Lektion das Wort erstmalig vorkommt sowie ein Quellenverzeichnis. Zusätzlich ist dem Unterrichtswerk eine CD-ROM mit Audiodateien zu sämtlichen Hörtexten beigelegt.

4.2.2 Themen, Register, persönlicher Bezug

1. Themenvielfalt

Dem Vorwort des Lehrwerks entsprechend, richtet sich die Themenauswahl dem Sprachlevel A1 gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und umfasst zwölf Lektionen mit zahlreichen Subthemen (siehe Kapitel 2.1.4). Neben den in der Tabelle dargestellten Themen werden auch Diskussionsansätze zur Förderung der kulturreflexiven Kompetenz angeboten. Diese sind in der Spalte der Subthemen durch einen kursiven Schriftzug zu erkennen.

Lektion	Titel/Thema	Subthemen
1	Hallo, ich heiße Tim!	Begrüßen/verabschieden, sich vorstellen, über das Wohlbefinden sprechen, <i>Vor- und Nachnamen in Deutschland und Korea</i>
2	Woher kommst du?	Über Herkunft, Wohnort und (Fremd-)Sprachen sprechen, <i>Fremdsprachen im Europa und Asien</i>
3	Wer ist das?	Familienmitglieder vorstellen, Alter nennen, über (Traum-)Beruf sprechen, persönliche Angaben geben/danach fragen, <i>Traumbe-rufe in Deutschland und Korea</i>
4	Mein Lieblingsessen ist Pizza.	Über Lieblingsessen/-getränk sprechen, Geschmack, Einkaufen, im Restaurant, drei Mahlzeiten, <i>Lieblingsspeisen und Fleischkonsum der Deutschen</i>
5	Das ist mein Zimmer.	Über Wohnsituation sprechen, Zimmer beschreiben, im Möbelhaus, Ortsbestimmung, <i>Wohnen und alternative Wohnformen in Deutschland</i>
6	Ich trage gern Jeans und T-Shirt.	Kleidungsstücke nennen/beschreiben (auch Farben), im Kaufhaus, über eigenen Kleidungs geschmack sprechen, Frisuren, <i>Konsumausgaben deutscher und koreanischer Jugendliche</i>
7	Der Unterricht beginnt gleich.	Über Tagesablauf sprechen, Lieblingsfach, Uhrzeiten lesen, Wunschstundenplan, <i>Schulsystem in Deutschland und Korea</i>
8	Ich fahre gern Fahrrad.	Freizeitaktivitäten, Hobbies, Wetter, die vier Jahreszeiten, Verabredungen (auch per Telefon), <i>beliebte Freizeitaktivitäten der Jugendlichen in Deutschland</i>
9	Ich suche die Jugendherberge.	Zimmer buchen, Wegbeschreibung, Verhaltensregeln, über Sommerferien sprechen, <i>Klassenfahrt in Deutschland planen</i>
10	Ich habe Fieber!	Wohlbefinden/Unwohlsein äußern, Arzttermin vereinbaren/ändern/absagen, beim Arzt, Körperteile, Ratschläge geben/Aufforderungen verstehen, <i>Ausgabebereitschaft der Deutschen (Diagramm) mit Korea vergleichen</i>
11	Alles Gute zum Geburtstag!	Festtagsgrüße, Geburtstagsfeier planen, Geschenke kaufen, Einladung schreiben, Feste, <i>deutsche Feste und Feiertage und koreanische Äquivalente</i>
12	Vorsicht, gelber Sand!	Umweltprobleme/Umweltschutz, Meinung/Vorschläge äußern, argumentieren, Mülltrennung, <i>Umweltschutz und Umweltschutzorganisationen in Deutschland (Vergleich mit Korea)</i>

Tabelle 8: Themen und Subthemen in ‚Auf gut Deutsch I‘

2. Soziale Domänen/Register

In dem Unterrichtswerk *„Auf gut Deutsch“* werden den Lernenden bereits im allerersten Kapitel die unterschiedlichen Register anhand von illustrativ unterstützten Dialogen nähergebracht. Darauf folgen Aufgaben in denen die gelernten Wendungen situations- sowie adressatenspezifisch korrekt in einem Dialog angewendet beziehungsweise einem illustrativ dargestellten Dialog richtig zugeordnet werden sollen. Die verschiedenen Register werden ebenso anhand von analytischen Aufgaben zu Redemitteln geübt (mehr dazu unter Kapitel 4.3.3).

Bis auf Lektion 7 und Lektion 12, wo mit Ausnahme von den Arbeitsanweisungen auf das Siezen komplett verzichtet wird, werden pro ‚Fokus‘-Komponente bis zu drei Situationen dialogisch dargestellt, in denen (vertraute) Sprecher informell sowie zueinander fremde (distanzierte) Sprecher formell miteinander kommunizieren. Zur Erstellung eines Dialoges werden ebenso stets informelle und formelle Wendungen angeboten. Dasselbe gilt für die Redemittel welche unter der Komponente ‚F. Grammatik-Wendungen‘ zu finden sind.

Die Sprachebene, wie mit Fremden gesprochen werden soll, ist im Unterrichtswerk mehrfach vertreten. So werden übliche Alltagssituationen unter anderem ein Kauf- und Beratungsgespräch (auf dem Markt, im Restaurant, im Möbelgeschäft, im Kleidungsgeschäft) führen, ein Zimmer telefonisch buchen, nach dem Weg fragen, ein Arzttermin ausmachen sowie ein Gespräch mit dem Arzt führen, wiedergegeben. Auch das Sprachregister, in dem ältere (erwachsene) Kollegen miteinander kommunizieren, wird mehrmals im Lehrwerk dialogisch dargestellt.

3. Persönlicher Bezug

Wird in einer Unterrichtsaktivität das Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit der Lernenden erfüllt und zusätzlich mit der Klarheit über das Lernziel verbunden, kann davon ausgegangen werden, dass die Handlung als motivierend empfunden wird. Darüber hinaus wird mittels für die Lernenden relevanten sowie interessanten Themen die Sprechbereitschaft gefördert (Kapitel 2.1.1).

Wie der Subthemenvielfalt in Tabelle 8 entnommen werden kann, orientiert sich die Themenauswahl in den kulturreflexiven Teilkapitel (*kursiv* gehalten) an diskutierbaren Inhalten, zu denen die Schüler*innen ihre persönliche Meinung, Ideen, Erfahrungen sowie Gefühle äußern können. Im alltäglichen Leben der Schüler*innen sind Gelegenheiten, in

denen auf Deutsch kommuniziert werden kann, kaum vorhanden. Die Sprechaufgaben im Unterrichtswerk sind jedoch so konzipiert, dass im Klassenraum mit den Mitschüler*innen viel über alltägliche Themen auf Deutsch gesprochen wird und der Lernende als individueller, selbstdenkender Sprecher sich persönlich zu einer Thematik einbringen kann. So wird bereits im ersten Kapitel unter der Komponente ‚E. Landeskunde‘ sowohl nach dem Wissen (, *Woher stammen die koreanischen Familiennamen?* ‘) als auch der persönlichen Meinung (, *Welche Namen sind Ihre Favoriten?* ‘) der Lernenden gefragt. In der zweiten Lektion wird hauptsächlich das Wissen der Lernenden gefordert (, *Welche Personen kennen Sie und woher kommen Sie?* ‘) und auch zur Umfrage und anschließender Diskussion in der Klasse über gesprochene Fremdsprachen in Asien bewegt.

In den nachfolgenden Lektionen werden Anlässe, in denen paar- oder gruppenweise über den eigenen Traumberuf (Lektion 3: kurz L3), die Familie (L3), die Lieblingsspeise (L4), alltägliche Essensgewohnheiten (L4), Wohnsituation und Traumhaus (L5), Kleidungsstil sowie Frisuren (L6), den eigenen Tagesablauf (L7), Lieblingsfächer und Wunschstundenplan (L7), Hobbies (L8), Fähigkeiten (L8) und wie bestimmte Feste gefeiert werden (L11) dargeboten. Die genannten Themen sprechen vor allem das eigene Interesse sowie Erfahrung der Schüler*innen an.

Aber auch das Wissen der Lernenden wird im Unterrichtswerk mehrfach gefragt, wie beispielsweise in Lektion 3 unter ‚E. Landeskunde‘, wo nach Analyse eines Balkendiagramms über Traumberufe von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, eine Klassenumfrage gemacht sowie anschließend diskutiert und zum Schluss zwischen den beiden Ländern verglichen werden soll. In Lektion 6, ebenfalls unter der landeskundlichen Komponente sollen die Lernenden herausfinden, wofür sie am liebsten Geld ausgeben und mit deutschen Jugendlichen vergleichen. Des Weiteren wird das Wissen der Schüler*innen über das koreanische Schulsystem (L7), Regeln im Museum (L9), gesundheitsfördernde Maßnahmen (L10), Feste in Korea (L11), Funktionen des Waldes sowie Umweltschutz (L12) auf Deutsch gefragt.

Um gezielt die Meinung der Lernenden zu erfragen, werden Themen wie alternative Wohnformen in Deutschland (L5), Ausgabebereitschaft (Reisen, Gesundheit etc.) (L10) und welches Umweltproblem als erstes gelöst werden sollte (L12), als Sprech Anlass genutzt.

4.2.3 Aussprache, Strukturierungshilfen und Redemittel

1. Aussprache

Im Durchschnitt weist jedes Kapitel bis zu sechs Ausspracheübungen auf, wobei die Aufgabenstellung zumeist darin besteht, einen Dialog anzuhören und anschließend nachzusprechen. Das Sprechtempo der Dialoge auf der beigelegten CD-ROM entspricht nicht immer dem natürlichen Sprachtempo des Deutschen. Dennoch sollte durch den raschen Sprecherwechsel die Tonspur satzweise abgespielt werden, um die nötige Zeit zum Nachsprechen zu gewährleisten. Diese Art von Übungen ist besonders in den Modulen ‚Fokus A, B und C‘ zu finden. Innerhalb dieser Komponenten beträgt die Anzahl an Nachsprechübungen in ‚Fokus A‘ und ‚Fokus B‘ zwischen ein bis drei und unter ‚Fokus C‘ bis zu zwei Hörtexten.

Im Teilkapitel ‚D. Übungen‘ werden je Lektion bis zu zwei Übungen, die sich ausschließlich der Aussprache des Deutschen widmen, angeboten. In der ersten Lektion wird beispielsweise mithilfe eines Liedes das deutsche Alphabet erlernt. Es ist jedoch außer einer Ansage der Übungsnummer keine Aufnahme des Liedes auf der CD-ROM zu finden.

Folgend darauf werden die Vokale des Deutschen mithilfe von Wortbeispielen in tabellarischer Darstellung dem jeweiligen Vokal mit zusätzlichem IPA (Internationales Phonetisches Alphabet) Zeichen zugeordnet. In den folgenden Lektionen werden etappenweise die langen Vokale und das stumme h, Diphthonge, Konsonanten, Auslaute, der Buchstabe ‚r‘ als [r] bzw. [ʀ] am Wortende und die ‚sch‘-Laute [ʃ] in gleichbleibender Darstellungsform geübt. Im Folgenden wird eine Übung zur Aussprache aus dem Lehrwerk aufgezeigt.

Hören Sie und sprechen Sie nach.

[ɪ]	langsam, Anfang, Eingang, Lösung, Frühling, singen, Finger
[ɪk]	danke, Schrank, links, Onkel, dunkel, trinken, Geschenk
[kv]	bequem, Quittung, Quatsch, Quelle, Qualität, Quantität

Abbildung 13: Übung zur Aussprache in ‚Auf gut Deutsch I‘ (Kwon et al. 2019: 116)

Weitere Ausspracheübungen unter Modul D bestehen darin, den Wort- und in einer Übung zusätzlich den Satzakzent zu erkennen und die Betonung mit einem Akzentzeichen zu markieren oder bestimmte Laute zu differenzieren und den gehörten Laut anzu-

kreuzen bzw. zu ergänzen. Wenn eine Lektion unter ‚D. Übungen‘ zwei Ausspracheübungen aufweist, so ist eine zum Hören und Nachsprechen und die zweite zur Förderung der Lautdifferenzierung, in der das Gehörte schriftlich notiert werden soll, konzipiert. Eine Ausnahme bildet die erste Lektion, in der alle Ausspracheübungen auf dem Hören und anschließendem Nachsprechen basieren und das nachfolgende Übungsbeispiel in Lektion 9 (siehe Abb. unten), das in einer einzigen Übung das Hören, Sprechen und Zuordnen umfasst.

D1 🎧 [r] oder [e]? Hören Sie, sprechen Sie nach und ordnen Sie zu.

[r] Reise,
 [e] Mutter,

Reise	Sommer	rot	Preis
Strand	Verkäufer	rauchen	Rathaus
sehr	Fahrrad	Bier	drei
Gitarre	wir	Fehler	ihr
Mutter	Regen	rechts	Häuser

Abbildung 14: Phonetische Übung in ‚Auf gut Deutsch I‘ (Kwon et al. 2019: 130)

2. Situationelle Einbettung

Die illustrativen beziehungsweise bildlichen Darstellungen kombiniert mit den wichtigsten Wendungen, welche in jeder Lektion in der Komponente ‚Einstieg‘ zu finden sind, geben erste Eindrücke, worüber in der jeweiligen Lektion gesprochen wird. Unter Kapitel 4.3.1 wurden die Merkmale des Moduls ‚Einstieg‘ näher erläutert.

Beispielhafte Dialoge, vor allem unter ‚Fokus A, B, und C‘ aufzufinden, welche angehört sowie nachgesprochen werden sollen, werden stets von kontextgebundenen Illustrationen begleitet. In diesen Illustrationen werden die Sprecher sowie deren Handlung(en) abgebildet (bspw. Familienmitglieder werden anhand von Fotos in einem Fotoalbum vorgestellt [L3]). Die Situationen selbst werden nie schriftlich beschrieben, sondern größtenteils illustrativ und manchmal bildlich dargestellt. Womöglich liegt der Grund darin, dass durch ein Bild mehr Informationen in kürzester Zeit vermittelt werden können, verglichen mit einem Kurztext. Außerdem sind Kurztexte für eine situationelle Einstimmung geradezu beim Rollenspiel von größerer Wichtigkeit. Wenn der Inhalt des Gesagten oder der

Gedanke des Sprechers in einem Musterdialog dargestellt werden kann, so wird dies bildlich festgehalten. So gehen aus einer Dialog begleitenden Illustration das Gesprächsthema sowie die Sprecherrollen hervor. Wenn der Dialog nicht ortsgebunden ist, so ist der Gesprächsort auch nicht bildlich ausgedrückt.

Ortsgebundene Gespräche wie ein Kaufgespräch am Markt (L4) oder im Kleidungsgeschäft (L6), ein Auskunftsgespräch bei der Touristeninformation (L9) oder ein Gespräch über einen Schulvortrag (L12) enthalten dementsprechend eine detaillierte Abbildung, in der der Ort klar erkennbar ist. Gesprächssituationen, die in der Regel telefonisch stattfinden, wie etwa eine Zimmerbuchung (L9) oder einen Arzttermin ausmachen (L10), sind illustrativ immer als solche dargestellt und gelegentlich zusätzlich in der Übungsangabe als solche beschrieben. Auch eine Verabredung per Telefon (L8) wird im Lehrwerk als solche bildlich sowie schriftlich kenntlich gemacht.

3. Sprechanlässe

Jede Lektion wird im ‚Einstieg‘ mit einer zum Thema passender Illustration oder Abbildung eröffnet, welche erste Eindrücke über das Lektionsthema wecken und über die gesprochen werden kann. Die Komponenten ‚Fokus A, B und C‘ weisen am Ende stets eine Sprechübung auf, in der ein Dialog erstellt werden soll, nachdem bis zu drei Musterdialoge (pro ‚Fokus‘-Komponente) angehört und nachgesprochen wurden. Jeder dieser Musterdialoge weist eine zum Inhalt passende Illustration auf, sei es eine Abbildung der Sprecher, des Objektes über den gesprochen wird oder dem Gesprächsort.

Die Übungsangabe zur selbstständigen Dialogproduktion wird ebenso von passenden Illustrationen begleitet. Dabei wird größtenteils auf illustrativ beschriebene Situationen als Sprechimpuls zurückgegriffen. Öfters werden auch die eigenen Erfahrungen (Tagesablauf; wie die Feiertage verbracht werden) sowie das Wissen (berühmte Personen beschreiben, Umweltschutz fördernde Maßnahmen) oder die Meinung (Frisur, Kleidung, gesundes Leben) der Lernenden über bestimmte Themen als Sprachimpuls genutzt. In Lektion 10 wird ein Text eingesetzt, in der zwei verschiedene Meinungen beschrieben und zu der Stellung genommen werden soll als Diskussionsanlass genutzt (Fastfood vs. Vegetarismus; *Wer lebt gesund? Wie leben Sie? Was kann man für die Gesundheit tun?*). Im kulturellen Teil ‚E. Landeskunde‘ werden unter anderem Statistiken (Fremdsprachen in Europa, Traumberufe von Kindern und Jugendlichen), Diagramme, Texte (alternative Wohnformen), Vergleiche sowie Ergebnisse einer Klassenumfrage zu bestimmten Themen eingesetzt.

4. Mitteilungswortschatz

Der Mitteilungswortschatz, auch aktiver/produktiver Wortschatz genannt, fällt bekanntlich kleiner als der Verstehenswortschatz aus. Umso wichtiger ist es, den Mitteilungswortschatz der Lernenden regelmäßig auszubauen, um sie sprachfähig zu machen (2.2.1.3). Aus der Analyse des Unterrichtswerks *„Auf gut Deutsch I“* geht hervor, dass hauptsächlich im Einstieg sowie in den darauffolgenden Komponenten ‚Fokus A‘ bis ‚Fokus C‘ der aktive Wortschatz gefördert wird. Im Einstieg werden größtenteils Wort-Bild-Zuordnungsübungen angeboten, wobei anschließend das neue Vokabular in kurzen Frage-Antwort-Sätzen praktisch gebraucht wird (u.a. in L2, 3, 5-9, 12). Es wird ebenfalls auf Bild-Dialog-Zuordnungsübungen (L1, L10) sowie einer Ergänzungsübung in der festtagsgebundene Redewendung und Floskeln (L11) dem entsprechenden Festtag zugeordnet werden sollen, zurückgegriffen.

In jeder ‚Fokus‘-Komponente werden zwischen ein und drei Musterdialoge angehört sowie nachgesprochen, in denen Phrasen mit gleichem Mitteilungsinhalt mehrmals vorkommen und die Anwendung im alltäglichen Sprachgebrauch vorzeigen soll. Dadurch wird neues Vokabular eingeführt bzw. erweitert. Die Lektionen sind so strukturiert, dass teilkapitelweise das Thema ausgeweitet, zugleich vertieft und somit auch der Mitteilungswortschatz bereichert wird (bspw. in Lektion 8 ‚Ich fahre gerne Fahrrad‘: *Vokabular zu Hobbys und Wetter, Wortstellung [‚wenn‘ und ‚weil‘], vier Jahreszeiten und Wettervorhersagen, Verabredungen, Diskussion über Freizeitaktivitäten*). Neben Zuordnungsübungen (Wort-Bild, Dialog-Bild) werden auch Einsetz- und Ergänzungsübungen vermehrt angeboten. Um den aktiven Wortschatz zu vertiefen, sollen am Ende jeder ‚Fokus‘-Komponente ein bis zwei Dialoge mit den gehörten bzw. gelesenen Redemitteln erstellt werden. Darüber hinaus werden Anhaltspunkte in Form von Haftnotizen gegeben, auf denen neben neuem Vokabular und Chunks auch grammatische Hinweise (Konjugation, Deklination), die in den Musterdialogen vorkommen und zugleich auch das grammatische Thema der Lektion bilden, stehen. Die grammatischen Hinweise werden auf blauen und das Vokabular sowie formelhafte Wendungen auf gelben Haftnotizen festgehalten.

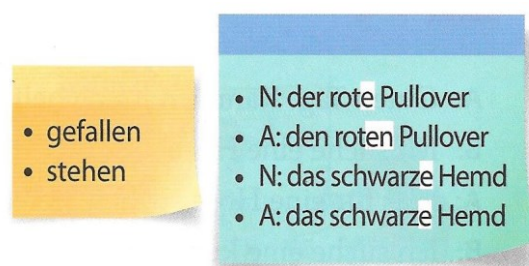


Abbildung 15: Hinweise auf Haftnotizen in *„Auf gut Deutsch I“* (Kwon et al. 2019: 83)

5. Strukturierungs-/Redemittelangebot

Wie die bisher vorangegangene Analyse ergeben hat, werden neue Phrasen sowie Redemittel und deren Einsatz im alltäglichen Sprachgebrauch anhand von Musterdialogen dargestellt. Am Ende jeder ‚Fokus‘-Komponente, in der bis zu zwei Dialoge erstellt oder zu einem vorgegebenen Thema gesprochen werden soll, werden Satzanfänge, ganze Fragen oder Teilphrasen zur Verfügung gestellt. Außerdem wird auf Kästchen mit verschiedenen Variationsmöglichkeiten (Objekte, Personen, Orte) als Hilfestellung zurückgegriffen. Diese Art von Aufgaben wird stets im gleichbleibenden Layout dargeboten und sieht folgendermaßen aus:

C4  **Bilden Sie Dialoge und sprechen Sie mit Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin.**



Questions (left):

- Wo warst du in den Sommerferien?
- Was hast du da alles gemacht?
- Wie war die Reise?
- Warst du schon mal in der Schweiz?

Answers (right):

- In den Sommerferien war ich ...
- Da habe ich ...
- Sie war ...
- Ja, ich war schon ...
- Nein, ...

Options (bottom):

- ◆ auf einer Insel ◆ auf dem Land ◆ am Meer ◆ Stadtrundfahrt machen
- ◆ Camping machen ◆ Fahrradtour machen ◆ Theater besuchen ◆ Altstadt besichtigen

Abbildung 16: Aufgabe Dialog erstellen in ‚Auf gut Deutsch I‘ (Kwon et al. 2019: 129)

Das gesamte Unterrichtswerk umfasst fünf analytische Aufgaben zu Diskursroutinen (Kapitel 2.2.1.4), in denen unter anderem anhand von Illustrationen das Duzen und Siezen bestimmt oder kontextgebundene Phrasen und Redemittel dem richtigen Sprecher (Kellner/Gast) oder der Situation (Feiertag) zugeordnet werden sollen. Zwei Aufgaben bestehen darin die Phrasen dem entsprechenden Mitteilungsinhalt zuzuordnen (*nach dem Weg fragen, sich bedanken, den Weg beschreiben, den Weg nicht kennen* [L9]) Eine Sammlung wichtiger Redemittel wird unter ‚F. Grammatik-Wendungen‘ angeboten (Kapitel 4.3.1, Punkt 3, 4). Gesprächsvorbereitende Übungen, wie Ausspracheübungen (Punkt 1), Situationelle Einbettung (Punkt 2) sowie Sprachanlässe (Punkt 3) sind im Unterrichtswerk reichlich vertreten. Das Anfertigen von Mindmaps, Assoziogrammen oder ähnlichem kommt im Lehrwerk nicht vor, jedoch wird bei vereinzelten Übungen angewiesen Notizen zu machen, bevor der Dialog vorgetragen wird. Einige Notizen sollen vor der Dialogerstellung in Tabellen festgehalten werden (L4, 7, 8, 9, 11).

4.2.4 Aufgaben und Übungsarten

1. Dialoge/Monologe

Wie die bislang erfolgte Analyse des Unterrichtswerkes *„Auf gut Deutsch I“* ergeben hat, werden bevorzugt (,Muster‘)Dialoge eingesetzt, um neben der Anwendung themengebundener Wendungen im alltäglichen Sprachgebrauch vorzuzeigen auch die Aussprache sowie die Sprachbereitschaft zu fördern. Jede Lektion weist eine sechsseitige ,Fokus‘-Komponente (,Fokus A‘ bis ,Fokus C‘) auf, in der insgesamt zwischen drei bis maximal neun Musterdialogen angehört sowie nachgesprochen werden.

Jedes ,Fokus‘-Teilkapitel endet mit einer gelenkten Sprechaufgabe, in der mithilfe von bereitgestellten Redemitteln oder gar ganzen Sätzen/Fragen ein Dialog erstellt werden soll. Die zur Verfügung gestellten Redemittel finden sich in den Musterdialogen des jeweiligen ,Fokus‘-Teilkapitels wieder. Wenn nicht, wie in einigen Ausnahmefällen angedeutet, sollen die Dialoge ohne Notizen gesprochen werden. Neben Satzanfängen sowie Redemitteln werden ebenso Kästchen mit Variationsmöglichkeiten angeboten.

Im Gegensatz dazu sind Monologe im Lehrwerk kaum vorhanden. Abhängig davon, wie die Arbeitsanweisung einer Aufgabe ausgelegt wird, können zwei Aufgaben durchaus als Monologe gestaltet werden. So soll beispielsweise in Lektion 2 durch Fragen wie *„Welche Personen kennen Sie? Woher kommen Sie? Wo wohnen Sie?“* eine Person vorgestellt, in Lektion 6 das Aussehen zwei Personen (Illustration) beschrieben und in Lektion 8 der eigene Tagesablauf in Tabellenform notiert sowie anschließend darüber gesprochen werden. Als Beispiel wird hierbei auch folgendes angegeben: *„Das ist mein Tagesablauf. Um 7 Uhr stehe ich auf. Von 8 bis ...“*. Es wird zwar lediglich angegeben, darüber in der Klasse zu sprechen, durch das schriftliche Festhalten von Notizen jedoch weist es Merkmale des monologischen Sprechens auf. Nachfolgend wird die Anzahl der dialogischen sowie monologischen Sprechaufgaben pro Lektion tabellarisch dargestellt. Wird in der Aufgabenstellung das Nachsprechen gefordert, so werden auch diese zu den Übungen, die das dialogische/monologische Sprechen üben, mitgezählt:

Lektion	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Gesamt
Dialoge	11	8	9	9	7	12	8	7	7	11	12	8	109
Monologe	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3

Tabelle 9: Anzahl an dialogischen und monologischen Sprechübungen in *„Auf gut Deutsch I“*

2. Rollenspiel/Diskussion

Die Abgrenzung zwischen Diskussion und Gespräch sind nicht immer klar erkennbar. So zeichnet sich das Gespräch zwar durch seine persönlichkeitsbezogene Komponente aus, kann jedoch auch zu einer Diskussion führen (Kapitel 2.2.2.2). Außerdem sei nahebei darauf hingewiesen, dass beim ‚Einstieg‘ öfters das Sprechen durch kurze Frage-Antwort Sätze initiiert wird. Diese Art von Übungen wurden weder zu den Dialogen noch zu den Gesprächen gezählt, da nicht die Sprechfertigkeit, sondern die Förderung des Mitteilungswortschatzes das Lernziel bilden (Kapitel 4.3.3., Punkt 4). Diskussionsanlässe sind vor allem im landeskundlichen Teil jeder Lektion zu finden. In dieser Komponente wird von den Lernenden je nach Themengebiet das Wissen oder eine Recherche gefordert, bevor eine Diskussion eröffnet werden soll. Sprachliche Hilfestellungen (Wendungen, Phrasen, Vokabel) sind hierbei nicht vorhanden. Bis auf zwei Kurztexte kommen häufig Diagramme, Tabellen sowie Statistiken als Diskussionsansatz zum Einsatz. Unter anderem werden Themen wie Freizeitaktivitäten (L8), Essensgewohnheiten (L4) sowie alternative Wohnformen (L5) als Impuls genutzt. Ebenso werden Vergleiche zwischen Korea und Deutschland zu Themen wie gesprochene Fremdsprachen (L2), Traumberufe (L3), finanzielle Ausgaben von Jugendlichen (L6), das Schulsystem (L7), Feste/Feiertage (L11) sowie Umweltschutz (L12) angestellt. Die zu vergleichenden Aspekte werden in Statistiken sowie Diagrammen dargeboten. Zur Vorbereitung und zugleich auch Einhebung von Aussagen (Werten, Meinungen) werden Umfragen in der Klasse gemacht. Nicht nur in den landeskundlichen Teilkapitel, sondern auch in den übrigen Komponenten (hauptsächlich unter ‚Fokus‘ und ‚Übungen‘) wird eine Diskussion als Aufgabenstellung gegeben, wobei im Gegensatz zu den landeskundlichen Diskussionen Redemittel sowie (Pro-/Kontra-) Argumente zur Hilfe gestellt werden. Dabei sehen die Aufgaben wie in Abbildung 12 aus.

Vergleichsweise zu der Anzahl an Diskussionen kommen Rollenspiele im Unterrichtswerk wenig vor. Alle der insgesamt sechs Rollenspiele sind der Aufgabenart ‚Spielen nach Dialogtext‘ einzuordnen, da nach den Musterdialogen und darauffolgenden kommunikationsstrukturierenden Aufgaben ein Dialog mit großer Ähnlichkeit zum Musterdialog erstellt und gesprochen werden soll. Die Rollenspiele umfassen folgende Situationen: im Restaurant bestellen/bezahlen (L4), Getränke kaufen (L4), Kaufsituation im Modengeschäft (L6), nach dem Weg fragen (L9), einen Arzttermin telefonisch machen oder eine Verabredung aufgrund einer Krankheit telefonisch absagen (L10) und ein Beratungsgespräch für ein passendes Geschenk in einem Geschäft führen (L11).

3. Aufgabenkomplex

Das Unterrichtswerk umfasst zwölf Lektionen zu je acht aufeinanderfolgenden Komponenten, die aufeinander abgestimmt und eine in sich geschlossene Abfolge bilden. Im ‚Einstieg‘ wird durch bildliche Impulse auf das Thema eingestimmt sowie die wichtigsten Wendungen eingeführt. Insbesondere kommen kommunikationsvorbereitende Übungen in Form von Wort-Bild Zuordnungsübungen vor, dessen Begriffe anschließend in kurzen Frage-Antwort-Sätzen mündlich eingesetzt werden sollen. In den nachfolgenden Teilkapiteln ‚Fokus A-C‘ wird die Anwendung bestimmter formelhafter Wendungen anhand von bis zu neun Musterdialogen vorgezeigt, welche angehört sowie nachgesprochen werden. Hierbei handelt es sich um eine kommunikationsvorbereitende Übung. Darauf folgen Ergänzungs-, Zuordnungs- sowie Einsetzübungen, welche den kommunikationsstrukturierenden Aufgaben zugeordnet werden können. Am Ende jedes ‚Fokus‘ Kapitels werden bis zu zwei Dialog zum identen Thema des Musterdialoges erstellt. Hierbei werden sprachliche Hilfestellungen in Form von Satzanfängen, komplett ausformulierte Fragen, Wendungen und Variationsmöglichkeiten angeboten. Auch die Dialogerstellung ist den kommunikationsstrukturierenden/-aufbauenden zuzuordnen, da sie sehr stark gelenkt ist und vieles vorgegeben wird. Einige können dennoch zu den kommunikationssimulierenden Aufgaben gezählt werden, da sie der Art des ‚Spielen nach Dialog‘ entsprechen. In den anschließenden Übungen (D) sind unter anderem kommunikationsvorbereitende Übungen (explizit, Ausspracheübungen mit phonologischem Schwerpunkt) sowie kommunikationsstrukturierende Übungen (stark strukturierte, vorgegebene Anweisungen zur Dialogerstellung) zu finden. Dieser Teil dient der Überprüfung des Gelernten und zugleich Vertiefung von grammatischen Themen, die in vorhergegangenen Komponenten im praktischen Gebrauch anhand von Musterdialogen dargestellt wurden.

4. Progression

Das imitative Sprechen wird besonders durch das Nachsprechen der Musterdialoge in den Teilen ‚Fokus A-C‘ sowie den phonologischen Ausspracheübungen unter ‚D. Übungen‘ gefördert. Wird der Aufbau der Komponenten ‚Fokus A-C‘ genauer betrachtet, so wird deutlich, dass stets eine Abfolge vom imitativen zum gelenkten Sprechen eingehalten wird. In den landeskundlichen Teilen wird durch Aufgaben wie Umfragen stellen und anschließend eine Diskussion darüber führen, das freie Sprechen gefördert. Auch wenn das Diskutieren laut GeR (2.1.3) erst ab einem höheren Sprachniveau (B1) verlangt wird, werden die Lernenden sehr genau darauf vorbereitet, sodass mit ein wenig sprachlicher Unterstützung auch diese Aufgabe bewerkstelligt werden kann.

4.2.5 Anzahl der Sprechaufgaben im Lehrwerk

Die in dem Diagramm dargestellten Daten ergeben sich aus der Kategorisierung der Sprechaufgaben gemäß dem theoretischen Kapitel als auch der Analyse der einzelnen Kriterien. Die Klassifizierung, welche Aufgaben den kommunikationsvorbereitenden, kommunikationsstrukturierenden/-aufbauenden oder den kommunikationssimulierenden Aufgaben zugeordnet werden, findet sich im methodischen Kapitel wieder.

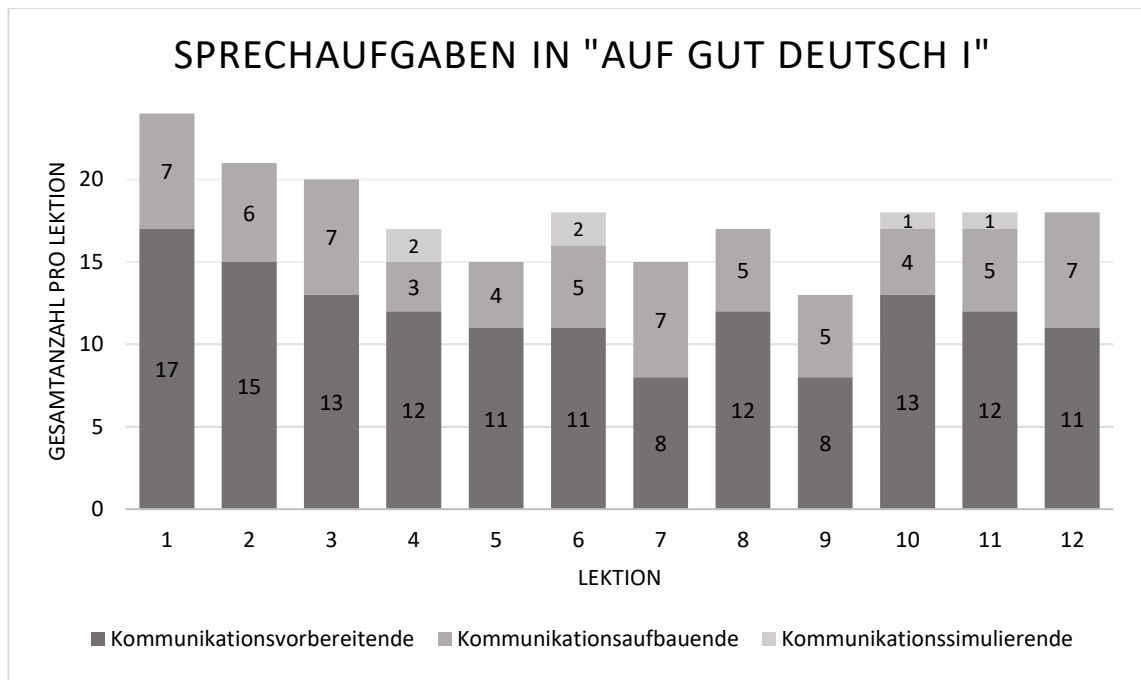


Diagramm 2: Anzahl der Sprechaufgaben in ‚Auf gut Deutsch I‘

Am oben dargestellten Diagramm fällt auf, dass kommunikationsvorbereitende Aufgabenstellungen mit einer Anzahl von 143 den Großteil der insgesamt 214 Sprechaufgaben bilden. Dazu zählen Aufgaben wie Ausspracheübungen, assoziative Einstimmungen, Zuordnungs- und Einsetzübungen, sowie Übungen, die den Mitteilungswortschatz bereichern sollen. Kommunikationsvorbereitende Übungen zeichnen sich durch ihre geschlossene, stark gelenkte, vorstrukturierte Form, in der das imitatorische sowie reproduktive Sprechen verlangt wird, aus.

Die insgesamt 65 kommunikationsaufbauenden Aufgaben treten im Unterrichtswerk zu- meist in Form von Dialogen mit Redemittelvorgabe sowie Diskussionen auf. Diese sind in der Regel halboffen und weisen einen reproduktiv-produktiven Charakter auf. In Hin- blick auf Aufgaben, welche kommunikationssimulierend sind, zählt das Lehrwerk sechs Rollenspiele nach Dialogtext (siehe 4.3.4, Punkt 2). Durchschnittlich kommen im gesam- ten Unterrichtswerk ‚Auf gut Deutsch I‘ 18 Aufgaben und Übungen zur Fertigkeit Spre- chen pro Lektion vor.

4.3 Einzelanalyse ‚Auf gut Deutsch II‘

4.3.1 Aufbau und äußere Konzeption

1. Literaturangabe

Das 209-seitige Unterrichtswerk *‚Auf gut Deutsch II - Konversationen auf Deutsch II‘* für die Oberschule von Park Seong-Cheol, Yu Deok-Geun, Choi Gyeong und Lee Hyo-Jeong wurde gemäß dem revidierten Lehrplan (2015) konzipiert und durch das Busan Metropolitan Office of Education anerkannt. Das zur Analyse herangezogene Lehrwerk erschien am 1. März 2019 in zweiter Auflage im Gyohaksa Verlag.

2. Zielgruppe/Lernziel

Das Unterrichtswerk *‚Auf gut Deutsch II‘* ist auf Schüler*innen der Sekundarstufe II ausgerichtet, welche Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt haben. Dem Vorwort nach ist dieses Unterrichtswerk nicht bloß als nachfolgendes Band, indem weitere Grundthemen behandelt werden, sondern als eigenes Konzept, in dem die Lernenden sich durch vielfältige Themen näher mit den alltäglichen Ausdrücken auseinandersetzen, zu verstehen. In zwölf Lektionen setzen sich die Lernenden mit verschiedenen Themen sowie den damit zusammenhängenden kulturellen Hintergründen auseinander, sodass sie den Alltag in deutschsprachigen Ländern nachempfinden können. Im Unterrichtswerk werden Ausdrücke, welche oft in Situationen wie im Schulalltag, das Leben im Wohnheim, Familientreffen, Freundschaft, Reisen und Gesundheit dargestellt und deren Anwendung vorgezeigt. Außerdem werden weitere Besonderheiten, die dieses Lehrbuch von den anderen Lehrbüchern unterscheiden, genannt. Unter anderem soll durch die Arbeit mit dem Unterrichtswerk die Digitalisierung der Medien bewusst werden und eine Sensibilität für kulturelle Vielfalt und den Umgang mit Vorurteilen entwickelt werden. Fernerhin, so heißt es, seien dies Kompetenzen, die jedes Mitglied einer multikulturellen Gesellschaft im gegenwärtigen globalen Zeitalter aufweisen sollte.

Hinsichtlich des Sprachniveaus, das nach der Ausarbeitung dieses Unterrichtswerkes erreicht werden sollte, sind keine genauen Angaben im Vorwort gegeben. Zusätzlich wird hervorgehoben, dass die Fremdsprache zwar nur vorwiegend im Klassenraum gefördert wird, es jedoch umso wichtiger ist, den Lernenden die Fremdsprache in Bezug auf Mensch und Kultur näher zu bringen, indem alltägliche, universelle Probleme des Menschen so genau wie möglich behandelt werden (Park et al. 2019: 2-5).

3. Lektionen

Das Unterrichtswerk *„Auf gut Deutsch II“* setzt sich aus 12 Lektionen mit je sechs aufeinander abgestimmten Komponenten zusammen, die nachfolgend dargelegt werden:

- (1) **„Einstieg“**: Jede Lektion wird mit einer Bild-Wort-Zuordnungsübung eröffnet. Danach folgt stets eine Auflistung der Lernziele auf Koreanisch mit Beispielen auf Deutsch (bspw. *„오늘은 날씨가 좋네요“* [Begründen] – *Heute haben wir frei, denn es ist ein Feiertag.*). Dem Vorwort nach handelt es sich bei den ausgewählten Begriffen um solche, die den Lernenden zum Teil bereits bekannt sind. Die zweite und letzte Seite dieser Komponente weist neben einfachen, zum Thema passenden Gesprächen auch kleine Aufgaben und Aktivitäten auf, die eine Vorschau und zugleich Vorbereitung auf den Inhalt einer Lektion sein soll.
- (2) **„Fokus A-B-C“**: Jedes „Fokus“-Teilkapitel wird in doppelseitiger Ausführung gehalten. Neben einer Vielzahl an Dialogen sind auch Aufgaben zur Arbeit mit Texten und Diagrammen zu finden. Die Dialoge spiegeln die Subthemen der jeweiligen Lektion wider, deren Verständnis anhand von Ergänzungs-, Ankreuzübungen und anderen Aktivitäten geprüft wird. Des Weiteren werden viele Gelegenheiten angeboten, in der die Vor- und Nachteile erörtert und anschließend die persönliche Erfahrung sowie Meinung eingebracht werden kann. Ein separates landeskundliches Unterkapitel ist zwar nicht vorhanden, in den „Fokus“-Komponenten werden jedoch landeskundliche Themen angesprochen, die die Lernenden zur Auseinandersetzung mit der deutschen und koreanischen Kultur anregen soll. In der Regel sollen dabei bestimmte Situationen und Phänomene der zwei Länder verglichen werden.
- (3) **„D. Übungen“**: Das dreiseitige Teilkapitel dient zur Wiederholung und Überprüfung der aus den 'Fokus' Komponenten gelernten Ausdrücke und grammatischen Schwerpunkte. Das Gelernte wird durch Einsetzübungen, um unter anderem auch das Vokabular der Lektion zu überprüfen bzw. zu erweitern, Aufgaben zum Textverständnis, Ergänzungsübungen zur Grammatik, Verbindungs- und Zuordnungsübungen sowie Kreuzworträtsel geprüft. Den Großteil an Arbeitsaufträgen machen Aufgaben aus, in denen Sätze umformuliert werden sollen. Ebenso sind gelegentlich einige Sprechaufgaben in dieser Komponente aufzufinden.
- (4) **„E. Grammatik/ Wendungen“**: Diese Komponente tritt im gesamten Unterrichtswerk einseitig auf und setzt sich aus den zwei Schwerpunkten Grammatik und Wendungen zusammen. Sie werden durchgehend in tabellarischer Form mit ausgewählten Beispielen, in denen die Anwendung anhand von Beispielsätzen dargestellt wird, vorgelegt. Ziel hierbei ist es, die Lernenden zu ermutigen, idiomatische Wendungen über die Bedeutung einzelner aufeinanderfolgenden Wörter hinaus zu nutzen. Anders als bei den zwei bereits

analysierten Lehrwerken handelt es sich bei den dargestellten Wendungen nicht um komplett oder zum Teil ausformulierte Redemittel oder Satzanfänge, sondern um formelhafte Wendungen, die im theoretischen Kapitel (2.2.1.4) näher dargelegt wurden. Außerdem werden sowohl die Grammatik als auch die Wendungen komplett auf Deutsch präsentiert. Es folgt nun ein beispielhafter Auszug aus dem Unterrichtswerk zu den Wendungen.

E2 Wendungen

das könnte sein	<i>Es könnte sein</i> , dass Computerprogramme in der Zukunft auch die Dolmetscherarbeit machen werden.
im Großen und Ganzen	Im Großen und Ganzen bin ich mit meinem Beruf zufrieden.
zu etwas kommen	Bis übermorgen muss ich die Hausaufgaben machen. Aber ich komme erst morgen Abend dazu.
mit etwas zu tun haben	Hat die Arbeit viel mit Technik zu tun?
am Apparat	Guten Tag! Nena Fischer am Apparat.

Abbildung 17: Wendungen in ‚E. Grammatik/Wendungen‘ aus ‚Auf gut Deutsch II‘ (Park et al. 2019: 81)

4. Beifügungen

Beifügungen in Form von separaten Wortschatzlisten sind in den einzelnen Lektionen zwar nicht vertreten, aber neue oder für die jeweilige Lektion relevanten Begriffe werden unter ‚Einführung‘ durch Fotos oder Illustrationen dargestellt und durch Zuordnungsübungen geprüft. Eine alphabetisch geordnete, sechzehnseitige Vokabelliste mit koreanischer Übersetzung ist im Anhang zu finden. Die Komponente ‚E. Grammatik/Wendungen‘ jeder Lektion kann durch das übersichtliche Format sowie Kompaktheit ebenso als Nachschlagequelle für idiomatische Wendungen und Grammatik genutzt werden.

Des Weiteren sind alle für die Sprechaufgaben hilfreichen Redemittel im Anhang zu finden. Neben Redemitteln zur Diskussion werden auch Redemittel zur Gastronomie sowie zum Telefonieren auf acht Seiten mit koreanischer Übersetzung dargeboten. Darüber hinaus sind neben Transkripten zu allen Hörtexten auch Lösungen zu jeglichen Übungen und Aufgaben, vom ‚Einstieg‘ bis ‚D. Übungen‘ sowie ein vierseitiges Quellenverzeichnis im Anhang zu finden. Wie den oberen zwei Unterrichtswerken ist auch diesem zusätzlich eine CD-ROM mit Audioaufnahmen zu allen Hörtexten beigelegt. Die Arbeitsanweisungen sind im gesamten Unterrichtswerk auf Deutsch und die Lernenden werden stets gesiezt.

4.3.2 Themen, Register, persönlicher Bezug

1. Themenvielfalt

Das Unterrichtswerk *„Auf gut Deutsch II“* setzt sich aus zwölf Lektionen dementsprechend auch zwölf Themen zusammen. Die prägnante Betitelung der einzelnen Lektionen lässt viele Assoziationen wecken und passende Subthemen errahnen. Die Lektionen weisen thematisch eine modulare Struktur auf, so umfasst jede ‚Fokus‘-Komponente ein eigenes, zum Lektionsthema passendes Subthema. Beispielsweise lautet die sechste Lektion ‚Arbeit und Beruf‘ und die einzelnen ‚Fokus‘-Teilkapitel befassen sich mit den Subthemen ‚Wunschberuf‘ (Fokus A), ‚Ausbildung‘ (Fokus B) und ‚Bewerbung‘ (Fokus C). Zwar wird das Konzept, nach dem sich die Themenauswahl richtet, im Unterrichtswerk selbst nicht genannt, aber wie aus der nachfolgenden Tabelle entnommen werden kann, sind Ähnlichkeiten zu der Themenauswahl der Kommunikation von *Threshold Level 1990*, auf das der GeR auch zurückgreift, zu erkennen.

Lektion	Titel/Thema	Subthemen
1	Wohnen	Wohnungssuche; Wohnformen; Regeln für das Zusammenwohnen
2	Essen	Esskultur; Bio-Essen; Tischmanieren
3	Familie	Familienformen; Familientreffen; Nesthocker
4	Leute	Prominente; Freunde; Generationen
5	Schule	Disziplin; Die richtige Schule; Abschluss
6	Arbeit und Beruf	Wunschberuf; Ausbildung; Bewerbung
7	Reisen	Reisearten- und typen; Reiseziele; Smarter reisen
8	Gesundheit	Gesundheitstipps; Ärztliche Beratung; Gute Besserung
9	Feste	Ostern; Weihnachten und Silvester; Abschlussfeier
10	Medien	Alltag mit Medien; Neue Medien; Mediennutzung
11	Umwelt	Umweltschutz; Mülltrennung und Recycling; Öko-Dorf
12	Kulturen	Kulturunterschiede; Vorurteile; Sprache und Kultur

Tabelle 10: Themen und Subthemen in *„Auf gut Deutsch II“*

2. Soziale Domänen/Register

Die Art und Weise der Kommunikation unterscheidet sich durch das Verhältnis zwischen dem Sprecher und Hörer, der Kommunikationsart (schriftlich, mündlich) und der Situation. Für bestimmte Situationen gibt es charakteristische Ausdrucksweisen, die verschiedenen Sprachebenen, oder auch Registern zugeordnet werden können. Um eine Fremdsprache gut zu beherrschen, müssen auch die verschiedenen Register gelernt sein, die wie auch Höflichkeitskonventionen und Redewendungen der soziolinguistischen Kompetenz zugeordnet werden können (siehe Kapitel 2.1.3). Darüber hinaus wird hierbei nicht nur das Wissen über die situations- und adressatengerechte Verwendung von Sprache vorausgesetzt, sondern auch ein kulturspezifisches Wissen (Kapitel 2.2.1.4).

Im Unterrichtswerk werden zahlreiche Umstände, in denen verschiedene Register und der charakteristische Sprachgebrauch der bestimmten sozialen Domänen zugeordnet werden kann, vorgezeigt. Im Lehrbuch dargestellte Gelegenheiten die dem privaten Bereich zugeordnet werden können, sind unter anderem Gespräche zwischen Freunden über Abkürzungen in Wohnungsanzeigen, Essen oder Zukunftspläne nach dem Schulabschluss, einen Bericht über Wohnformen aus der Perspektive von Student*innen lesen und darüber sprechen oder den besten Freund vorstellen. Es werden auch Situationen erschaffen, in denen Ostern bei deutschen Freunden und ihren Familien gefeiert und über Advents- und Silvesterbräuche gesprochen wird. Auch der öffentliche Sprachbereich ist im Lehrwerk mehrfach vertreten. So werden Aufgabenstellungen gegeben, in denen ein Besichtigungstermin mit dem Vermieter telefonisch ausgemacht und eine Wohnung besichtigt oder bezüglich einer Anzeige für eine Arbeitsstelle telefonisch gesprochen werden soll. Ebenso werden Dialoge zu Regeln für das Zusammenleben, ein Eltern-Lehrer-Gespräch sowie ein Besuch beim Arzt mitverfolgt.

Des Weiteren werden häufig Interviews mit Experten verschiedenster Gebiete (Wohn-Experte bezüglich Rechte als Mieter, Interview mit Bauphysiker Dr. Feist über Passivhäuser) erarbeitet, um in einer anschließenden Aufgabe die eigene Meinung zu äußern. Zudem kommen Aufgabenstellungen wie das Lesen und Diskutieren über Ergebnisse aus Diagrammen und Statistiken sowie das Erstellen von Mindmaps mehrfach vor, die vor allem im Bildungsbereich eine bedeutende Rolle spielen.

3. Persönlicher Bezug

Im Unterrichtswerk werden zahlreiche Aufgabenstellungen gegeben, in denen die Schüler*innen nicht nur über alltagsbezogene Themen, sondern auch über ihre eigenen Erfahrungen und Meinungen sprechen sollen. Von den drei analysierten Werken weist dieses Unterrichtswerk die meisten Aufgaben mit persönlichem Bezug auf, was für die Motivation der Lernenden sehr förderlich ist (siehe 2.1.1). Themen die im Unterrichtswerk das Alltagsleben der Lernenden beziehen sind unter anderem Fragen nach ihrem Wohnortswunsch während des Studiums (Lektion 1, L3), ihre gegenwärtige Wohnsituation (Lebensform) (L3), welche Feste und wie sie gefeiert werden (L3) oder wofür sie sich gerade interessieren (z.B. Schulnoten, Gesundheit etc.) (L4). Weitere alltagsbezogene Aufgabenstellungen sind das Vorstellen des besten Freundes/der besten Freundin (L4), das Erzählen, was im eigenen Alltag für die Gesundheit (L8) und den Umweltschutz (L11) gemacht wird oder über die eigenen Zukunftspläne oder den Traumberuf (L6) sprechen. Ein universelles Problem wie der übermäßige Konsum von Smartphones und dem Internet (Aufgabenstellungen: *Wie wichtig ist das Handy oder Internet im eigenen Alltag? Einem internetsüchtigem Freund Rat geben [L10]*) wird ebenso thematisiert.

Durch Themen wie die Erfahrung jemals einen Prominenten gesehen zu haben oder welche Vorurteile gegenüber einen Prominenten vorhanden sind oder waren (L4) sowie beliebte Urlaubsziele der Koreaner*innen (L7) werden die persönlichen Erfahrungen der Lernenden diskutiert. Besonders der korrekte Umgang und gezielte Abbau von Vorurteilen wird, wie bereits im Vorwort des Lehrwerkes angeführt, als ein besonderes Lernziel gefördert. Diesbezüglich sollen in der letzten Lektion die Vorurteile in Korea gegenüber anderen Ländern und die Vorurteile, die gegenüber Koreaner*innen bekannt sind, diskutiert werden. Das Einbringen von persönlichen Interessen, Gefühlen und Meinungen wird ebenfalls mehrfach ermöglicht. Dazu werden folgende Themen und Aufgaben angeboten: Esskultur in Deutschland und Korea vergleichen (L2), Statistik allgemeiner Schulabschlüsse der Bevölkerung im Alter von und über 15 Jahren in Deutschland mit Südkorea vergleichen und Unterschiede erörtern (L5), Berufe, die in der Zukunft nicht von Maschinen gemacht werden können (L6), was an einem Beruf für ganz wichtig erachtet wird (L6), eigene Meinung über Gesundheitstipps (L8) oder zu aufgestellten Thesen über Unterhaltungsmedien und Theater (L10) äußern und den Zusammenhang von Sprache und Kultur (L12) oder wie die Bibliothek der Zukunft aussehen könnte (L10), diskutieren.

4.3.3 Aussprache, Strukturierungshilfen und Redemittel

1. Aussprache

Im Unterrichtswerk ‚Auf gut Deutsch II‘ sind keine für die Aussprache förderlichen Übungen und Aufgaben vorhanden. Es werden stattdessen bis zu vier Dialoge pro Lektion zum Anhören angeboten, was unter Umständen und je nach Begabung des Lernenden auch zur Verbesserung der Aussprache beitragen könnte. Außerdem werden in einigen Lektionen ebenso Textaufgaben zur Erarbeitung gegeben, die gelesen und Verständnisübungen dazu gelöst werden sollen. Um die Aussprache der Lernenden zu fördern könnten die Texte von den Lernenden selbst laut vorgelesen werden. Hierbei dürfte die Lehrperson nicht allzu sehr an einer perfekten Aussprache beharren und nur die nötigsten Korrekturen vornehmen.

2. Situationelle Einbettung

Im ‚Einstieg‘ wird jede Lektion durch illustrative oder bildliche Darstellungen und einer darauffolgenden Auflistung der Lernziele eröffnet, durch die erste Eindrücke, worüber in der jeweiligen Lektion gesprochen werden könnte, gegeben werden. Des Weiteren werden zum Lektionsthema passende, gesteuerte Sprechaufgaben angeboten, die eine Vorschau auf den Schwerpunkt und mögliche Gesprächsthemen der Lektion geben sollen. Unter anderem wird im ‚Einstieg‘ mit Pro- und Kontra Tabellen, Wort-Bild-Zuordnungsübungen, Mindmaps, Einsetzübungen, Grafiken, einer Beschreibungsaufgabe (ein Schulabschlussfoto) und Koordinatensystemen, in denen ausgewählte Begriffe bestimmten Eigenschaften und somit einer Richtung zugeordnet werden sollen, gearbeitet. Insbesondere die Arbeit mit Mindmaps löst zahlreiche Assoziationen aus, durch die eine kognitive Einstimmung auf ein Thema ermöglicht wird.

In den Dialogen werden die Sprecher und der Ort, an dem das Gespräch stattfindet, bildlich dargestellt. Die Lesetexte werden ebenso von passenden Bildern, in denen der Ort sowie der (die) Sprecher zu sehen ist (sind), begleitet. Bevor eine halbgesteuerte Sprechaufgabe (gelenktes Sprechen) am Ende jeder ‚Fokus‘-Komponente bewältigt werden soll, wird das Verständnis von thematisch passenden (Hör-)Texten durch Einsetzübungen, offene Fragen oder einer Ankreuzübung geprüft. Zusätzlich folgen darauf Arbeitsaufträge, in denen die Vor- und Nachteile in tabellarischer Form festgehalten werden sollen.

Handelt es sich bei den Hörtexten um Interviews oder einer Sendung, so werden diese als solche in der Arbeitsanweisung oder dem Titel angegeben. Durch das spezifische Register können sie ebenso als solche durchaus erkannt werden. Außerdem treten alle Interviews

und Berichte in Begleitung von einem Foto auf, in denen der Sprecher oder das Gesprächsthema abgebildet ist. Des Weiteren werden die Situationen und Themen worüber gesprochen wird, in bis zu zwei nachfolgenden Aufgaben genauer erarbeitet, wodurch die situationelle Einbettung des Gespräches schlüssig sein sollte.

3. *Sprechanlässe*

Zu Beginn jeder Lektion (,Einstieg‘) wird hauptsächlich auf Fotos oder bildliche Darstellungen anderer Art als Sprachimpuls zurückgegriffen. Ebenso kommt ein Assoziogramm zum Einsatz, indem die persönliche Bedeutung von Familie erörtert werden soll. Nachdem auf der ersten Seite eine Bild-Wort-Zuordnungsübung gemacht wurde, folgen bis zu zwei weiterführende, thematisch ähnliche Übungen, in denen die Begriffe aus der Zuordnungsübung in kurzen Dialogen genutzt werden. Hierbei werden einfache Fragen wie bspw. in Lektion 3 (*Wie sieht Ihre Lebensform aus?*) als Sprachimpuls genutzt.

In den Komponenten ,Fokus A‘ bis ,Fokus C‘ werden überwiegend Fragen zu ausgewählten Themen eingesetzt, die die Lernenden zum Sprechen über ihre eigenen Erfahrungen, ihr Wissen und ihre persönliche Meinung bewegen sollen. In der Regel wird hierbei pro ,Fokus‘ Teilkapitel zunächst ein Dialog (Interview, Gespräch, Sendung) angehört oder ein Text gelesen, danach folgen eine verständnisprüfende und eine gesprächsstrukturierende/-vorbereitende Übung, in der Begriffe oder Aussagen bestimmten Kategorien zugeordnet werden sollen. Zum Schluss wird ein persönlicher Bezug durch halbgelenkte Aufgaben hergestellt, in denen nach der eigenen Erfahrung oder Meinung zu dem im Dialog besprochenen Thema gefragt wird.

Außerdem werden auch Sprachimpulse in Form von Statistiken sowie Berichten eingesetzt. Die Statistiken sollen hierbei analysiert und in weiterer Folge auf sich selbst oder auf die Situation in Korea bezogen werden. Durch die thematisch fließenden Übergänge werden die Lernenden mit ausreichend vielen Impulsen konfrontiert, wodurch die Sprachmotivation gesteigert wird. So beginnt jeder Dialog mit einer Inszenierung einer bestimmten Situation, welche auch im Alltag der Lernenden stattfinden könnte. Beispielsweise wird zunächst ein Dialog zwischen zwei Freundinnen, wie sie über eine Band auf einem Poster sprechen, angehört. In dem Dialog selbst fällt die Aussage *Ich dachte, berühmte Leute sind immer so arrogant und unfreundlich.*, wodurch eine thematische Überleitung von Prominenten zu Vorurteilen geschaffen wird. Daraufhin folgt eine Sprechaufgabe mit Leitfragen, ob jemals ein Prominenter real gesehen wurde und ob gegenüber einen Prominenten Vorurteile bestanden (oder noch immer bestehen).

4. Mitteilungswortschatz

Bekanntermaßen ist der aktive/produktive Wortschatz (Mitteilungswortschatz) kleiner als der Verstehenswortschatz (passiver Wortschatz). Umso wichtiger ist es, den Mitteilungswortschatz als eines der wichtigsten Aspekte für eine gelungene Kommunikation stetig zu fördern (Kapitel 2.2.1.3). Dem Vorwort von *„Auf gut Deutsch II“* gemäß handelt es sich bei den ausgewählten Begriffen zwar um solche, die den Lernenden bereits zum Teil bekannt sind, das Vokabular aber dennoch durch die vertiefenden Themen erweitert wird.

Im Einstieg wird ein Repertoire an Vokabeln, welche für das Lektionsthema bedeutend sind, durch Bild-Wort-Zuordnungsübungen erarbeitet, die anschließend in Kurzdialogen praktisch gebraucht werden. Am Ende jeder Lektion unter ‚E. Grammatik/Wendungen‘ findet sich ebenso eine Sammlung wichtiger formelhafter Wendungen sowie Wortverbindungen, die zum Ausbau des Mitteilungswortschatzes beitragen. Eine korrekte Anwendung formelhafter Wendungen und Redemittel wird auch in den (Hör-)Texten der ‚Fokus‘-Teilkapiteln aufgezeigt. In einer Aufgabe wird der Mitteilungswortschatz durch das Formulieren von Bitten und Aufforderungen indirekt gefördert, indem die Ausdrucksweise je nachdem, um welchen Hörer (Empfänger) es sich handelt, variiert werden soll. Denn nicht nur eine gelungene Übermittlung von Informationen, sondern auch die Art und Weise, wie etwas mitgeteilt werden kann, zählen zur Sprachkompetenz.

Neben Kreuzworträtseln sowie deutschen Sprichwörtern zur Arbeit und Arbeitsmoral, die den Wortschatz erweitern sollen, werden zudem Übungen zur Wortschatzanalysekompetenz angeboten. Beispielsweise sollen ausgewählte Begriffe passenden Fotos zugeordnet oder eine Tabelle mit positiven und negativen Charaktereigenschaften ergänzt werden. Ebenso werden im Teilkapitel ‚Übungen‘ neben einer Vielzahl von Verbindungsübungen (bspw. Lektion 12 *„ein Mangel... an kultureller Verständigung, ein Hinweis... auf einen Kulturunterschied“* etc.) auch Übungen, in denen ausgewählten Begriffen einfache Erklärungen auf Deutsch zugeordnet werden sollen, angeboten. Eine nennenswerte Besonderheit dieses Unterrichtswerkes ist, dass der Unterschied zwischen ‚kennen‘ und ‚wissen‘, was im Koreanischen für beide Begriffe *alda* [알다] entspricht, genau beschrieben und geübt wird. Aus eigener Erfahrung durch koreanische Bekannte kann bestätigt werden, dass die Unterscheidung von ‚kennen‘ und ‚wissen‘ nicht eindeutig ist. Außerdem wird auch mit primären Interjektionen (im Lehrwerk ‚Gefühlsworte‘ genannt) sowohl in den Hörtexten als auch in einer Übung gearbeitet.

5. Strukturierungs-/ Redemittelangebot

Je nach Schwierigkeitsgrad der Sprechaufgabe werden mehr oder weniger Redemittel und Strukturierungshilfen angeboten. Im ‚Einstieg‘, bei dem neue Begriffe praktisch erprobt werden können, stehen komplett ausformulierte Phrasen zur Verfügung, in die lediglich ein Begriff eingesetzt werden muss. Wie bereits unter dem dritten Punkt (‚Sprachanlässe‘) näher erörtert, werden in den Komponenten ‚Fokus A‘ bis ‚Fokus C‘ überwiegend Hörtexte angehört oder Texte gelesen, welche bestimmte Subthemen umfassen. Nachdem der Dialog (Interview, Gespräch, Sendung) angehört oder ein Text gelesen wurde, folgt eine verständnisprüfende Übung. Anschließend, bevor die Lernenden ihre Meinung oder Erfahrung äußern können, werden stets gesprächsstrukturierende Übungen angeboten. Handelt es sich bei der Textsorte um einen Bericht, so kann auch dieser, wie die themeneröffnenden Hörtexte als Modell gesehen werden, da sie die wichtigsten Redemittel und Wortschatz in sich bergen.

Vor einigen Diskussion werden einige komplett ausformulierte Beispielaussagen präsentiert. Bei der gesteuerten Aufgabe, den besten Freund vorzustellen, wird ein Kästchen mit strukturierter Reihenfolge von Teilphrasen mit Variationsmöglichkeiten (Zeit, Ort) angeboten. Einige Sprechaufgaben werden lediglich mit einer Frage eingeleitet, welche frei ohne jegliche Hilfestellung gegeben sind. Selten werden hierbei auch Kästchen mit Variationsmöglichkeiten zur sprachlichen Unterstützung bereitgestellt. Schwierigere Sprechaufgaben wie das Vorstellen von Statistikergebnissen werden stets von Teilphrasen oder Beispielaussagen, die das Strukturieren erleichtern sollen, begleitet.

In Hinblick auf kommunikationsstrukturierende Übungen wird häufig auf Tabellen, in denen die Vor- und Nachteile (oder positive und negative Aspekte) des im einführenden (Hör-)Text erörterten Themas aus einem Kästchen zugeordnet oder selbstständig eingetragen werden sollen, zurückgegriffen. Zudem werden Satzschalttafeln zur Hilfe gestellt, in denen aus bis zu vier Kästchen jeweils ein Begriff ausgewählt und anschließend eine eigene Meinung (Thema: Bio-Produkte) bzw. die eigene Erfahrung (Mediennutzung) geäußert werden soll. Anders als die zwei bisher analysierten Unterrichtswerke weist dieses eine beträchtliche Anzahl an kommunikationsvorbereitenden Übungen in Form von Mindmaps auf. Unter anderem sollen Assoziationen über das Schulsystem in Korea (L5), gesundheitsfördernde Maßnahmen (L8), Feste (L9) und die Art und Weise wie man eine fremde Kultur entdecken würde (L12) in Mindmaps festhalten, bevor darüber gesprochen wird. Die wichtigsten Wendungen einer Lektion werden, wie bereits in Kapitel 4.4.1 unter dem dritten Punkt ‚Lektionen‘ erörtert, unter ‚E. Grammatik/Wendungen‘ angeboten

(siehe Abb. 13). Eine komplette Sammlung an hilfreichen Redemitteln für die Sprechaufgaben jeder Art ist im Anhang zu finden. Neben Redemitteln zur Diskussion werden Redemittel zur Gastronomie sowie zum Telefonieren auf acht Seiten mit koreanischer Übersetzung dargeboten. Es folgt ein beispielhafter Auszug dieser Diskursmittel:

12. Anschluss, Bezugnahme (연결, 관련짓기)	
• Auf das Thema... möchte ich gerne zurückkommen.	...라는 주제로 다시 돌아가고 싶습니다.
• Herr/Frau ... hat vorhin gesagt, dass... Dazu möchte ich meine Meinung äußern.	말씀하셨습니다. 그것에 대해 제 의견을 말씀드리고 싶습니다.
• Zu dem, was vorhin Herr/Frau ... gesagt hat, möchte ich etwas sagen.	...씨께서 조금 전에 말씀하셨던 사항에 관해 말씀드리고 싶은 것이 있습니다.
• Ich bin eigentlich der gleichen Meinung wie Herr/Frau... Aber ich möchte noch etwas ergänzen.	저는 ...씨와 같은 의견입니다. 하지만 보충/추가하고 싶은 것이 있습니다.

Abbildung 18: Auszug aus ‚Redemittel zur Diskussion‘ in ‚Auf gut Deutsch II‘ (Park et al. 2019: 202)

4.3.4 Aufgaben und Übungsarten

1. Dialoge/Monologe

Das monologische Sprechen, wie beispielsweise das Halten von Referaten oder Reden wird im gegenwärtigen Sprachunterricht kaum beachtet, da es sich nicht um freies Sprechen, sondern um einen mündlichen Vortrag eines zuvor schriftlich festgehaltenen Skripts handelt (siehe Kapitel 2.2.2.4). Dennoch werden bei diesem Unterrichtswerk einige Aufgabenformate zum monologischen Sprechen erwartet, da wie bereits unter Kapitel 4.4.2 (Soziale Domänen/Register) näher erörtert, die Sprachebene des Bildungsbereiches ebenso gefördert wird.

Bei der genaueren Analyse dieses Kriteriums wurden explizit, wie im Kriterienkatalog (3.5.4) beschrieben, die Übungsangebote gezählt, bei denen das dialogische und monologische Sprechen aktiv geübt werden kann. Demnach wird auf Übungen mit dem Hörverständnis als primäres Lernziel nicht näher eingegangen. Eine klare Grenze zwischen Übungen, die das dialogische oder das monologische Sprechen fördern, ist in diesem Unterrichtswerk dennoch nicht einfach zu ziehen, da die Arbeitsaufträge so formuliert sind, dass es innerhalb eines Dialoges ebenso zu monologischen Sprechphasen führen kann, wenn beispielsweise die eigene Meinung oder Erfahrung im Sinne eines Gedankenaustausches geäußert werden soll. Gleichzeitig können bei einer Diskussion von den Lernenden begründete (längere) oder weiter ausgelegte Argumente gefordert werden. Auf diese

Weise würde sich die Diskussion zu einer Debatte entwickeln, in der die Lernenden abwechselnd, zusammenhängend und monologisch Sprechen sollen. Dementsprechend wurden die Sprechaufgaben, je nachdem welcher Inhalt kommuniziert werden soll, den Dialogen oder Monologen zugeordnet. Das Spielen nach Dialogtext, Rollenspiele, Diskussionen und gesteuerte, halbstrukturierte Gespräche werden den Dialogen zugerechnet. Handelt es sich jedoch um eine Sprechaufgabe, in der das Mitteilen aus eigener Erfahrung oder der persönlichen Meinung im Mittelpunkt steht, werden diese zu den Monologen gezählt. Gleiches gilt für das Berichten von Erlebnissen, das Erzählen, Beschreiben von Zuständen und Vorgängen sowie Referate oder Präsentationen. Es folgt nun eine tabellarische Darstellung, welche die Anzahl der dialogischen und monologischen Sprechübung pro Lektion veranschaulichen soll:

Lektion	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Gesamt
Dialoge	2	4	1	2	1	2	3	2	4	1	0	6	28
Monologe	1	1	4	4	2	5	1	2	2	5	3	1	31

Tabelle 11: Anzahl an dialogischen und monologischen Sprechübungen in ‚Auf gut Deutsch II‘

2. Rollenspiel/Diskussion

Die Zahl an Rollenspielen beschränkt sich in ‚Auf gut Deutsch II‘ auf eine Aufgabe (Lektion 1), in der zunächst ein Dialog angehört und ergänzt werden soll. Daraufhin folgt eine Ankreuzübung in der das Verständnis des Hörtextes geprüft wird. Anschließend soll der Dialog mit dem Partner jeweils als Mieter oder Vermieter nachgespielt werden. Im Gegensatz dazu werden im Unterrichtswerk insgesamt zehn Diskussionsaufgaben angeboten, wobei drei Aufgabenstellungen nicht ganz eindeutig sind ob die Vor- und Nachteile nur schriftlich festgehalten oder auch darüber diskutiert werden soll. Themen wie Tischmanieren, Berufe in der Zukunft, Ausbildung vs. Studium und VR-Reisen (Virtual Reality Reisen) werden als Diskussionsanlässe genutzt. Ebenso kommen ein Text und Interview über die Plansprache Esperanto und ein Foto, gefolgt von einem Vortrag, der auf unbewusste Vorurteile aufmerksam machen soll zum Einsatz. Zur Vorbereitung und Hilfestellung werden halb ausformulierte Phrasen, beispielhafte Argumente oder eine verständnisprüfende Übung zum (Hör-)Text gegeben. Außerdem kann jederzeit auf die fünfseitige Sammlung an Redemitteln zur Diskussion mit Koreanischer Übersetzung im Anhang zurückgegriffen werden.

3. Aufgabenkomplex

Jedes Teilkapitel einer Lektion kann als ein in sich geschlossenes Modul verstanden werden, welches zwar ein eigenes Subthema behandelt, aber dennoch dem Lektionsthema angehört. Zunächst folgt eine kognitiv aktivierende Einführung in das Thema, in dem Assoziationen durch Bild-Wort-Zuordnungsübungen und einfache Gespräche geweckt werden sollen. Unter anderem wird hierbei auf Mindmaps, Einsetzübungen und Grafiken zurückgegriffen. Darauffolgenden werden verschiedene Subthemen in den Teilkapiteln ‚Fokus A‘ bis ‚Fokus C‘ durch Hör- oder Lesetexte eröffnet. Phrasen und Redemittel, die in diesen (Hör-)Texten zu finden sind, können ebenfalls bei der letzten Sprechaufgabe jeder ‚Fokus‘-Komponente eingesetzt werden. Je nach Schwierigkeitsgrad der Texte folgen Ergänzungs-, Ankreuzungsübungen oder Fragen, die zur Überprüfung des Textverständnisses dienen. Diese Art von Aufgaben sind durch ihre eingegrenzte Lösungsform den geschlossenen Übungen zuzuordnen. Des Weiteren folgt nach einer Verständnisüberprüfung eine kommunikationsstrukturierende Übung in Bezug auf das im (Hör-)Text besprochene Thema, indem Stichwörter in einer Tabelle mit Vor- und Nachteilen festgehalten werden können oder ein Kästchen mit Strukturierungsvorschlägen und Variationsmöglichkeiten zur Hilfe gestellt wird. In einigen Fällen dieser kommunikationsstrukturierenden Übungen ist nicht nur eine Lösung möglich, da den Lernenden die Freiheit geboten wird, ihre eigenen Argumente miteinzubringen. Kommunikationssimulierende Aufgaben sind in dem Unterrichtswerk zwar nicht vorhanden, aber zu Ende jedes Teilkapitels eröffnet sich den Lernenden die Gelegenheit, über vorgegebene Themen zu diskutieren, die eigene Meinung zu äußern sowie über ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse zu sprechen.

4. Progression

In dem Unterrichtswerk *‚Auf gut Deutsch II‘* konnten keine Aufgabenstellungen, durch die das imitative Sprechen gefördert werden soll, ausgemacht werden. Der Grund hierfür dürfte an der Zielgruppe liegen, für die dieses Lehrbuch konzipiert wurde. Anders als bei den zwei anderen, bereits analysierten Lehrwerken wird von den Lernenden eine gewisse Vorkenntnis des Deutschen vorausgesetzt. Durch die stetig eingehaltene Abfolge von kommunikationsvorbereitenden zu -strukturierenden Aufgaben werden die Lernenden auf das gelenkte Sprechen am Ende jeder ‚Fokus‘ Komponente vorbereitet. Handelt es sich bei den gelenkten Aufgaben nicht um Diskussionen oder Dialoge zu einem gegebenen Thema mit Beispielaussagen, so könnten Aktivitäten, in denen aus persönlicher Erfahrung ‚echt‘ erzählt wird, zum freien Sprechen gezählt werden.

4.3.5 Anzahl an Sprechaufgaben im Lehrwerk

Im dargestellten Diagramm wurden die Sprechaufgaben des gesamten Unterrichtswerkes *„Auf gut Deutsch II“* gemäß der im theoretischen Kapitel (2.2) erörterten Arten sowie der aus der Analyse hervorgegangenen einzelnen Kriterien kategorisiert. Die methodische Grundlage und eine genauere Beschreibung, welche Aufgabenstellungen den kommunikationsvorbereitenden, kommunikationsstrukturierenden/-aufbauenden oder den kommunikationssimulierenden Aufgaben zugeordnet werden, sind unter Kapitel 3 zu finden.

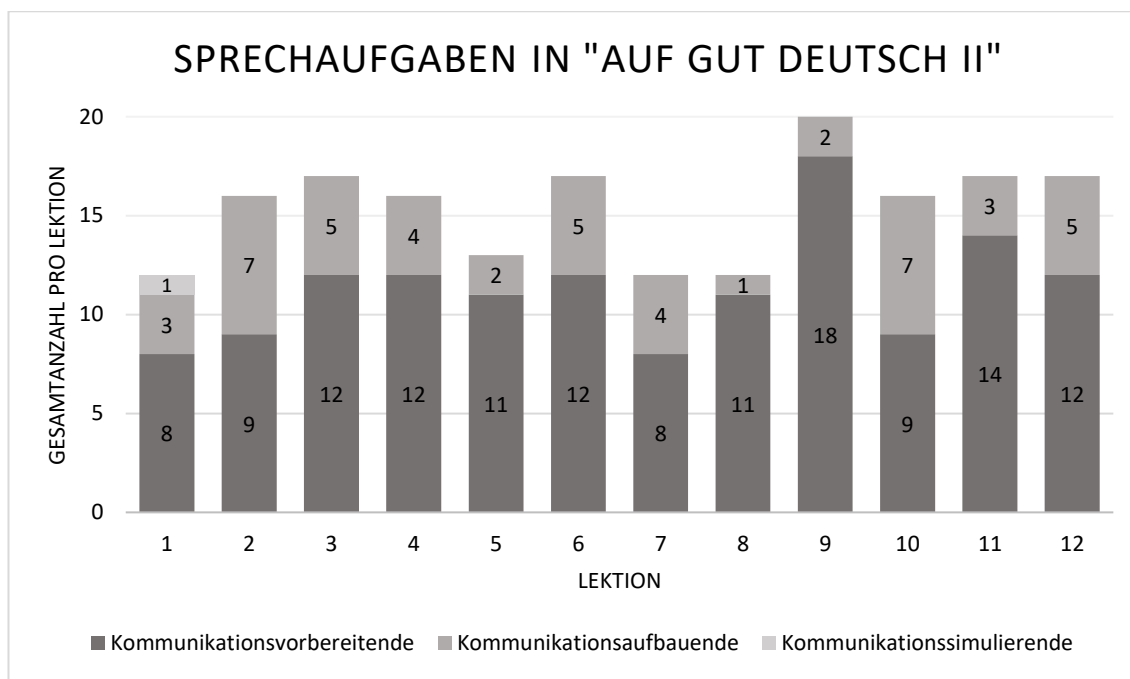


Diagramm 3: Anzahl der Sprechaufgaben in *„Auf gut Deutsch II“*

Wie den dargestellten Daten entnommen werden kann, umfasst das Unterrichtswerk eine Gesamtzahl von 185 Sprechaufgaben auf. Davon sind 136 den kommunikationsvorbereitenden, 48 den kommunikationsaufbauenden und lediglich eine Aufgabenstellung den kommunikationssimulierenden Aufgaben zuzuordnen. Einen Großteil der vorbereitenden Übungen machen Assoziative Einstimmungen im ‚Einstieg‘ sowie verschiedene (Hör-)Texte, welche in den nachfolgenden Komponenten erarbeitet werden, aus. Zu den Merkmalen dieser Aufgabenart zählen, dass sie stark gelenkt sowie vorstrukturiert sind und besonders den Mitteilungswortschatz fördern sollen. Kommunikationsaufbauende bzw. –strukturierende Übungen kommen im Unterrichtswerk hauptsächlich in Form von Dialogen mit Redemittelvorgaben, Diskussionen und dem Erzählen vor. Der Aufgabenkomplex sowie einige Sprechaufgaben wurden in den obenstehenden Kapitel 4.4.3 ‚Ausprache, Strukturierungshilfen und Redemittel‘ und Kapitel 4.4.4 ‚Aufgaben und Übungsarten‘ näher beschrieben.

5. Conclusio

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der hermeneutischen Analyse von Aufgaben zur Sprechfertigkeit in südkoreanischen Lehrwerken für den Deutschunterricht. Basierend auf einer theoretischen Auseinandersetzung zu ausgewählten Themen sind deduktive Kriterien in Form von Leitfragen erarbeitet worden. Anschließend darauf werden drei ausgewählte Unterrichtswerke anhand eines selbsterstellten Kriterienkataloges auf Sprachkompetenz förderliche Übungen und Aufgaben qualitativ untersucht. Am Ende jeder Einzelanalyse werden die Sprechaufgaben nach drei Gruppen (kommunikationsvorbereitende, kommunikationsaufbauende, kommunikationssimulierende Aufgaben) kategorisiert und die interpretativen Kodierungen in einem Diagramm festgehalten. Mithilfe der aus der Analyse resultierenden Ergebnisse soll die folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Welche Ziele werden in südkoreanischen Lehrwerken im Bereich der Sprechfertigkeit verfolgt und durch welche Art von Aufgaben werden sie realisiert?

Nachdem im theoretischen Teil (Kapitel 2) die Fertigkeit Sprechen mit den zusammenhängenden kognitiven Prozessen sowie emotionalen Faktoren (Hemmungen) dargestellt wurde, folgt eine Erörterung der Rolle dieser Fertigkeit innerhalb der fremdspracherwerbstheoretischen Ansätze (2.1.2), um den gegenwärtigen Stellenwert aufzuzeigen. Im Anschluss daran folgt eine kurze Abhandlung über die Kompetenzskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zur Sprechfertigkeit (2.1.3) sowie der darauf basierenden Themenauswahl für den Unterricht (2.1.4). Im nachfolgenden Kapitel, das einen bedeutenden Teil zur Erstellung des eigenen Kriterienkataloges beigetragen hat, wurden verschiedene Übungen zur Sprechfertigkeit dargestellt und kategorisiert (2.2. ‚Übungs-/Aufgabentypologie‘) – je nachdem, welchen Offenheitsgrad und andere Merkmale sie aufweisen, wurden sie den kommunikationsvorbereitenden, kommunikationsaufbauenden/-strukturierenden oder den kommunikationssimulierenden Aufgaben zugeordnet.

Das Kapitel zur Methodik (3) befasst sich unter anderem mit der Klärung der Begriffe des Lehrwerkes (3.1) und der Lehrwerkgenerationen (3.2), die zugleich mit der Entwicklung der spracherwerbstheoretischen Ansätze verlaufen ist. Darauffolgend sind ergänzend die Lehrwerkgenerationen in Südkorea (3.2.1) dargestellt worden. Des Weiteren wurden zur Einordnung der Forschungsmethode die ‚Teilbereiche der Lehrwerkforschung‘ (3.3) geklärt und die Kriterienkataloge, welche bei der Erstellung des eigenen Fragenkataloges zur Hand genommen worden waren, zusammengefasst. Die in dieser

Arbeit deduktiv vorgegebenen Kriterien basieren neben den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil auf dem Brünner Kriterienkatalog (3.4.1) und dem Kriterienkatalog zu den vier Fertigkeiten nach Kast (3.4.2). Der Kriterienkatalog wurde in Form von Leitfragen zusammengestellt und ist unter Kapitel 3.5 zu finden. Vor der Analyse wurde die Auswahl der Lehrwerke begründet und ein kurzer Einblick in das südkoreanische Bildungssystem gegeben.

Anhand der zusammengetragenen Ergebnisse aus den Einzelanalysen (Kapitel 4.1, 4.2 und 4.3) und der Quantifizierung der erhobenen Daten (4.1.5, 4.2.5, 4.3.5) lässt sich eine Priorisierung des gesteuerten, vorstrukturierten Sprechens, welches hauptsächlich durch kommunikationsstrukturierende Übungsformate gefördert wird, erkennen.

In *„Deutsch mit Spaß“* ist dem Vorwort gemäß die Kommunikationsfähigkeit das wichtigste Lernziel. Dem Vorwort von *„Auf gut Deutsch I“* nach richtet sich das Lehrwerk nach dem handlungsorientierten Ansatz und die Fremdsprache Deutsch wird sowohl als eine für die Zukunft nützliche Sprache, aber auch als Kultursprache (siehe Kapitel 1, Zitat von Shin 1991) angesehen. Durch die Erarbeitung von *„Auf gut Deutsch II“* soll den Lernenden die Digitalisierung der Medien bewusst und eine Sensibilität für kulturelle Vielfalt und ein korrekter Umgang mit Vorurteilen entwickelt werden; dies seien Kompetenzen die jeder als Teil einer multikulturellen Gesellschaft im gegenwärtigen globalen Zeitalter innehaben sollte.

In den Lehrwerken *„Deutsch mit Spaß“* und *„Auf gut Deutsch I“* wird hauptsächlich auf dialogische Hörtexte als Sprechanlass zurückgegriffen, anhand derer die Lernenden mit Hilfe von zur Verfügung gestellten Redemitteln, Phrasen und gelegentlich auch Variationsmöglichkeiten einen ähnlichen Dialog sprechen sollen. Die beiden genannten Lehrwerke weisen jedoch mehr kommunikationssimulierende Aufgaben in Form von Rollenspielen (zumeist Spielen nach Dialogtext) auf (2.2.3) als *„Auf gut Deutsch II“*. Dahingegen wird in *„Auf gut Deutsch II“* auf verschiedene Hörtexte (Interview, Gespräch, Sendung) und Textsorten (Berichte, Statistiken) als Sprechanlass zurückgegriffen. In den Teilkapiteln (Fokus A bis Fokus C) werden überwiegend Fragen zu ausgewählten Themen eingesetzt, wodurch die Schüler*innen zum Sprechen über ihre eigenen Erfahrungen, ihr Wissen und ihre persönliche Meinung bewegt werden. Des Weiteren ist *„Auf gut Deutsch II“* nicht nur das Werk mit den meisten monologischen Sprechaufgaben, es weist ebenso eine ausgeglichene Anzahl an dialogischen Sprechaufgaben (siehe Tabelle 11, Kapitel 4.3.5) auf. Wie bereits unter Kapitel 4.3.5 unter Punkt 1 *„Dialoge/Monologe“* erörtert, ist

eine klare Abgrenzung zwischen Übungen, die das dialogische oder monologische Sprechen fördern, in diesem Unterrichtswerk nicht einfach zu erkennen, da die Anweisungen so formuliert sind, dass innerhalb eines Dialoges ebenso monologischen Sprechphasen vorkommen können, besonders wenn beispielsweise die eigene Meinung oder Erfahrung im Sinne eines Gedankenaustausches geäußert werden soll.

Die stark voneinander abweichende Anzahl an kommunikationsstrukturierenden und simulierenden Sprechaufgaben in *„Auf gut Deutsch I“* und *„Auf gut Deutsch II“* könnte an der Unterscheidung zwischen den Lerninhalten ab dem sechsten Curriculum in Südkorea liegen. Hierbei werden in Band I die Fertigkeiten Hören und Sprechen und in Band II das Lesen und Schreiben gefördert (Seo-Nam 2011: 54, siehe Kapitel 3.2.1).

Bezüglich der Aufgaben, in denen die landeskundliche Kompetenz gefördert wird, weist nur *„Deutsch mit Spaß“* Texte auf Koreanisch auf. In *„Auf gut Deutsch II“* sollen sich die Lernenden mit Themen wie der Bedeutung von Kultur, Kulturunterschieden und Vorurteilen auseinandersetzen. Vergleiche zwischen kulturellen Phänomenen in Korea und Deutschland werden in *„Auf gut Deutsch I“* durch kurze Texte oder Statistiken auf Deutsch initiiert. Fernerhin werden anders als in *„Deutsch mit Spaß“* sowohl die Arbeitsanweisungen als auch die deutsche Grammatik auf Deutsch erörtert. *„Auf gut Deutsch I“* ist das einzige Lehrwerk, das den Lernenden einen Raum zur Selbstbewertung bietet, in denen eingeschätzt werden kann, wie gut ein Lernziel erreicht wurde. Dahingegen zählt das Angebot an Sprachspielen und ein vorbereitendes Kapitel, das sich ausschließlich der Aussprache und dem Alphabet des Deutschen widmet, zu den Besonderheiten von *„Deutsch mit Spaß“*.

Da es sich bei dem hier angewendeten methodischen Verfahren um eine Lehrwerkanalyse und nicht eine Lehrwerkkritik handelt, steht es nicht nur aufgrund der Methodenwahl, sondern auch mir als Autorin ohne Expertise nicht zu, die Lehrwerke zu kritisieren oder Entscheidungen betreffend der Konzeptualisierung infrage zu stellen. Daher ist die abschließende Annahme als subjektive Beobachtung, die auf den Erkenntnissen aus dem theoretischen, methodischen und analytischen Kapitel beruht, zu verstehen.

„Deutsch mit Spaß“ und *„Auf gut Deutsch I“* können durch Merkmale wie der hohen Anzahl an Dialogen als ‚Musterbeispiel‘ von Kommunikation in Alltagssituationen, Einsetz- und Ergänzungsübungen zur Verständnisüberprüfung und den an sprachliche Handlun-

gen aus dem Alltag orientierten Rollenspielen dem (pragmatisch-funktionalem) kommunikativen Ansatz zugeordnet werden. Allerdings sind besonders in *„Deutsch mit Spaß“* die Sprechaufgaben, in denen ein Dialog erstellt werden soll, durch Satzschalttafeln, ausformulierte Redemitteln und wenig Variationsmöglichkeiten stark vorstrukturiert. Zudem werden in den landeskundlichen Teilkapiteln zum Thema passende Texte ausschließlich auf Koreanisch ohne Arbeitsaufträge angeboten. Das Unterrichtswerk *„Auf gut Deutsch II“* hingegen weist durch eine im Vergleich zu den zwei anderen Unterrichtswerken höhere Anzahl an Textvariationen sowie Aufgabenstellungen, in denen die Lernenden sich persönlich einbeziehen können, Züge des interkulturellen Ansatzes auf. Außerdem werden in *„Auf gut Deutsch II“* universelle Lebenserfahrungen und Probleme der Menschen als Sprechimpuls genutzt und Themen, mit denen sich die in Deutschland lebenden Menschen befassen, aufgegriffen und als Diskussionsanlass aufgearbeitet.

Über die vorgelegte kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse selbstkritisch reflektierend, kann festgehalten werden, dass eine Kategorisierung nach dem Lernziel und Sprechart (imitierendes, gelenktes und freies Sprechen) aussagekräftigere Ergebnisse liefern würde und die Analyse einfacher gestaltet hätte. Bei einigen Aufgaben fiel die Unterscheidung nach Offenheitsgrad, ob sie nun den kommunikationsvorbereitenden oder -strukturierenden Aufgaben angehören, schwer. Die Schwierigkeit ergab sich daraus, dass nach vielen ‚Musterdialogen‘, die von den Lernenden angehört und nachgesprochen werden sollen, ein Dialog mithilfe von Redemitteln zwar ‚selbst erstellt‘ werden soll, aber da sich die Aufgabe unmittelbar neben den ‚Musterdialogen‘ befindet und anfangende Lernende sich gerne an Strukturen festhalten, sie einfach ‚zusammengepickt‘ und nachgesprochen werden könnten⁴. In diesem Fall wären solche Übungen durch ihren reproduktiven und stark imitatorischen Charakter den kommunikationsvorbereitenden Aufgaben zuzuordnen. Des Weiteren kann sich eine klare Abgrenzung zwischen Übungen, die das dialogische oder monologische Sprechen fördern, als schwierig erweisen, weil innerhalb eines Dialoges monologische Sprechphasen üblich sind. Dementsprechend kann die tabellarische Darstellung der Anzahl an Dialogen und Monologen als nicht fundiert empfunden werden.

In der Analyse der einzelnen Lehrwerke werden die Besonderheiten bezüglich der für die Sprechfertigkeit fördernden Übungen (so genau wie möglich) beschrieben. Anhand der grafischen Darstellung der Sprechaufgabenanzahl (4.1.5, 4.2.5, 4.3.5) lässt sich deutlich erkennen, dass simulierende Aufgaben (Rollenspiele, szenisches Spiel) durchaus öfter

⁴ Aus eigener Erfahrung als Sprachlernende gesagt.

vorkommen könnten, zumal aufgrund der Entfernung zum Zielsprachenland mit Erstsprachigen nicht realitätsnah (mit Gestik, Mimik) kommuniziert werden kann. Infolgedessen eignen sich besonders Simulationen und dramapädagogische Ansätze, um den Lernenden den Raum zum ‚realen‘ Sprechen mit all ihren non-verbalen Ausdrücken zu ermöglichen. Von der Perspektive der Lernenden betrachtet, wäre ein anfänglicher Einsatz von filmdidaktischen Methoden von Vorteil, da das Verständnis durch bewegte Bilder unterstützt und zugleich, wie im realen Leben, die Mimik und Gestik der Erstsprachigen beobachtet werden kann. Außerdem leisten durch die geografische und kulturelle Entfernung zu deutschsprachigen Ländern audiovisuelle Medien als Ablichtung von gesellschaftlichen Ansichten und Empfindungen zu bestimmten Themen einen wichtigen Beitrag zur Kultur- und Sprachvermittlung (mit all ihren Varietäten). In der Auseinandersetzung mit authentischen Medien könnten ebenfalls die interkulturelle Kompetenz und Sprachmittlung (Mediation) der Lernenden gefördert werden.

Dementsprechend ergibt sich unter anderem die Frage für zukünftige Forschung, ob überhaupt und wie die Sprachkompetenz der Lernenden in Südkorea durch film- und dramapädagogische Ansätze gefördert werden kann. Koreanische Lehrerhandbücher für den Deutschunterricht sind leider (noch) kaum vorhanden, daher kann dieser Aspekt in diesen nicht analysiert werden. Zwar könnte vor allem durch kulturell und persönlich bedingte Lerngewohnheiten die Dramapädagogik zu Beginn auf Widerstand vonseiten der Lernenden treffen, der erste Schritt wäre jedoch die Arbeit mit authentischem Filmmaterial, durch das die Lernenden die non-verbale Kommunikation und Sprachgewohnheiten der Erstsprachigen veranschaulicht bekommen würden.

Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (1999): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15). Berlin: Langenscheidt.

Barkowski, Hans (1993): Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken (Lernen mit Ausländern Serie A, Erfahrungen und Konzepte, Bd. 1, 4. Aufl.). Mainz: CM-Verlag.

Barkowski, Hans (1999): Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 9-16.

Barkowski, Hans/Grommes, Patrick/Lex, Beate/Vicente, Sara/Wallner, Franziska/Winzer-Kiontke, Britta (2017): Deutsch als fremde Sprache (Deutsch Lehren lernen 03). Goethe-Institut (Hrsg.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen

Cho Kuk Hyun (조국현). (2011). 독어교육: 독일어 교재 텍스트의 변화 양상 고찰 - 의사소통적 측면을 중심으로- (*Eine historische Untersuchung von Texten in DaF-Lehrwerken*). *독어교육* 51.

Cho Kuk Hyun (조국현). (2012). 독어교육: 독일어 교재의 읽기 과제에 대한 텍스트유형학적 연구 (*Eine texttypologische Untersuchung von Leseaufgaben in DaF-Lehrwerken*). *독어교육* 54.

Dannerer, Monika (2008): Gesprochene Sprache und mündliches Interagieren im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. In: Fandrych, Christian/Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten - integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 177-200.

Doff, Sabine (2016): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (UTB, Bd. 8043, 6.Auflage). Tübingen: A. Francke. S. 320-325.

Edmondson, Willis J. (1999): Lehrer und Lehrmaterialien – Lerner und Lernmaterialien. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 53-59.

Elsner, Daniela (2016): Lehrwerke (93.). In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht (UTB, Bd. 8043, 6. Aufl.). Tübingen: A. Francke. S. 441-445.

Engel, Ulrich (1981): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache (5. Aufl.). Heidelberg: Groos.

Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenz im „Referenzrahmen“. In: Fandrych, C./Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten - integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 13-33.

Faistauer, Renate (2010a): Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM). In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (UTB, Bd. 8422, 1.Auflage). Tübingen: A. Francke. S. 108-109.

Faistauer, Renate (2010b): audiolingual/audiolinguale Methode (ALM). In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (UTB, Bd. 8422, 1.Auflage). Tübingen: A. Francke. S. 16.

Faistauer, Renate (2010c): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (UTB, Bd. 8422, 1.Auflage). Tübingen: A. Francke. S. 158-159.

Fritz, Thomas (2010): Das Sprechen. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (UTB, Bd. 8422, 1.Auflage). Tübingen: A. Francke. S. 316.

Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd; Neuner Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt KG, S. 105-111.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke E. Rainer (2017): Aufgaben, Übungen, Interaktion (Deutsch Lehren lernen 04). Goethe-Institut (Hrsg.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Gerighausen, Josef/Seel, Peter C. (1982): Regionale Lehrwerke. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München. S. 23-35.

Götze, Lutz (1994): Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin, München: Langenscheidt. S. 29-30.

Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans E. (1996): Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.

Heindrichs, Wilfried/Gester, Friedrich W./Kelz, Heinrich (1980): Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik (Angewandte Linguistik, Bd. 6). Stuttgart: Kohlhammer.

Hohmann, Heinz-Otto (2001): Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, Bd. 2, 3.Auflage). Frankfurt am Main: Lang. S. 309-315.

Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie A. Innsbruck: StudienVerlag. S. 182-193.

Karagiannakis, Evangelia/Taxis Silja-Susann (2017): Motivation im Deutschunterricht. In: Karagiannakis, Evangelia (Hrsg.): Motivation. Goethe-Institut zur Pflege der Deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der Internationalen Kulturellen Zusammenarbeit (Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr. 57/2017). Berlin: Erich Schmidt ESV. S. 3-9.

Kast, Bernd (1994): Die vier Fertigkeiten. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin, München: Langenscheidt. S. 42-55.

Kim, C.-O. (1993) Lehrwerkanalyse aktueller südkoreanischer Lehrbücher für den Deutschunterricht. Unter besonderer Berücksichtigung der Texte und Themen (München, Univ., Diss.: 1993).

Kim, J.-Y. (2010). Frauenliteratur im universitären DaF-Unterricht in Südkorea : Eine literaturdidaktische Konzeption unter kommunikativen, interkulturellen und geschlechtsspezifischen Aspekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Kim, M.-S. (2003) Landeskunde im Deutschunterricht in Südkorea: zur Reichweite der kommunikativen und interkulturellen Konzepte, Lang. Frankfurt am Main Wien [u.a.].

Krenn, Wilfried (2007): Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. In: Krumm, Hans J./Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: 10 (Serie A), 2007. Schwerpunkt: Aufgaben. Innsbruck: StudienVerlag. S. 13-28

Krumm, Hans-Jürgen (1982): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München. S. 1-5.

Krumm, Hans-Jürgen (1994a): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung. Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt KG. S. 23-29.

Krumm, Hans-Jürgen (1994b): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt KG. S. 100-105.

Krumm, Hans-Jürgen (1999): Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giesseiner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 119-128.

Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerksanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19). Berlin: de Gruyter, S. 1029-1041.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Interkulturelle Kommunikation. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (UTB, Bd. 8422, 1.Auflage). Tübingen: A. Francke. S. 139-140.

Leupold, Eynar (2001): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: (Noch) ein Leitmedium? In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, Bd. 2, 3.Aufl.). Frankfurt am Main: Lang. S. 132-137.

Lie, Kwang-Sook (2003): Überblick über die Geschichte des Deutschlernens und des Lernens anderer Fremdsprachen. In: Ammon, Ulrich/Chong Si-Ho (Hg.): Die deutsche Sprache in Korea. Geschichte und Gegenwart. München: Iudicium. S. 213-228.

Liebisch, Franziska (Hrsg.) (2000): Schülerduden Biologie (4.Auflage). Mannheim: Dudenverl.

Min, H.-K. (2001). Lehrmaterialforschung und -entwicklung für Deutsch als Fremdsprache in Korea: Beispiel: Allgemeinbildende Oberschulen, Lang. Frankfurt am Main Wien [u.a.].

Min, Hyang-Ki (2003): Deutsch als Fremdsprache an den heutigen koreanischen Schulen. In: Ammon, Ulrich/Chong Si-Ho (Hg.): Die deutsche Sprache in Korea. Geschichte und Gegenwart. München: Iudicium. S. 245-253.

Neuner, Gerhard/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich (1981): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard (1982): Wissenschaftliche und praxisbezogene Lehrwerkbeurteilung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München. S. 5-8.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung (Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache, Bd. 4). Berlin: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard (1994a): Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin, München: Langenscheidt. S. 8-12.

Neuner, Gerhard (1994b): Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive. In: Kast, Bernd; Neuner Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt KG. S. 111-118.

Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke (86.). In: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaften, Bd. 8042/8043, 4.Aufl.). Tübingen: A. Francke. S. 399-402.

Quetz, J./Camerer, R./Krämer, S. (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. **Begleitband** (1. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Rösler, Dietmar (1992): Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF (2.Aufl.). Heidelberg: Groos.

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

Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache: Fernstudieneinheit 20. Berlin: Langenscheidt.

Seo-Nam, Su-Young (2011): Deutsch als Fremdsprache - Lehrwerke in Südkorea und in Deutschland. Funktion und Rezeption von Bildern (Zugl.: Essen, Univ., Diss., 2010, 1. Aufl.). Göttingen: Optimus.

Shin, Hyung-Uk (1991): Analyse und Kritik koreanischer Schulbücher für den Deutschunterricht. Ein Beitrag zur Lehrwerkforschung (Studium Sprachwissenschaft Beiheft, Bd. 17, Zugl.: Münster, Univ., Diss., 1990/91). Münster: Nodus.

Song, H.-C. (2001). Literarisches Lesen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Südkorea: ein Beitrag zur Analyse und Gestaltung literarischer Textausgaben, Köster. Berlin.

Storch, Günther (2009). Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik - theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung (UTB, Bd. 8184, 1.Auflage.). München: Fink.

Thonhauser, Ingo (2006): Literale Praxis - Mehrsprachigkeit - Sprachkonzeptualisierung. In: Germanistik in der Schweiz. Online Zeitschrift der SAGG (3/20). Online verfügbar unter: http://www.sagg-zeitschrift.unibe.ch/3_06/thonhauser.html.

Trim, John L. M./Quetz, Jürgen/Schieß, Raimund/Schneider, Günther (Hg.) (2009): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Goethe-Institut Inter Nationes et al. (Hrsg.). Berlin: Langenscheidt. (nach erstmaliger Nennung zitiert als „Europarat 2001“)

Van Ek, Jan A./Trim, John L. M. (1998): Threshold 1990. Cambridge: Cambridge University Press. (nach erstmaliger Nennung zitiert als „Threshold Level 1990“)

Analysierte Lehrwerke

Lee Hae-Ok, Kim Gyeong, Lee Hyo-Jeong und Yu Su-Yeon (2019): Deutsch mit Spaß: Oberschule - Hauptfach Deutsch (2. Auflage). Busan Metropolitan Office of Education (Hg.). Seoul: Gyohaksa.

Kwon Yeong-Suk, Ji Yeong-Eun, Lee So-Won, Jeon Jin-A (2019): Auf gut Deutsch I: Oberschule – Konversationen auf Deutsch I (2. Auflage). Busan Metropolitan Office of Education (Hg.). Seoul: Gyohaksa.

Park Seong-Cheol, Yu Deok-Geun, Choi Gyeong, Lee Hyo-Jeong (2019): Auf gut Deutsch II: Oberschule – Konversationen auf Deutsch II (2. Auflage). Busan Metropolitan Office of Education (Hg.). Seoul: Gyohaksa.

Internetquellen

National Curriculum Information Center (URL: <http://ncic.go.kr/mobile.dwn.ogf.inventory-List.do#>), letzter Abruf am 22.12.2020; Vollversion nur auf Koreanisch verfügbar)

Studierendenstatistik der Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien (URL: https://online.muk.ac.at/kwp_online/Studierendenstatistik.html?pAuswertung=7&pSJ=1809&pSemester=W&pGruppierung=1&pVerteilungsschlüssel=TRUE), letzter Abruf am 22.12.2020

Studierendenstatistik der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (URL: https://online.mdw.ac.at/mdw_online/Studierendenstatistik.html?pAuswertung=7&pSJ=1829&pSemester=W&pGruppierung=1&pVerteilungsschlüssel=TRUE), letzter Abruf am 22.12.2020

„Ausländische ordentliche Studierende an öffentlichen Universitäten im Wintersemester 2019/20 nach Staatsbürgerschaft“ von der Statistik Austria (URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/index.html), letzter Abruf am 22.12.2020

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

<i>Abbildung 1: Die wichtigsten Elemente einer fachdidaktischen und methodischen Konzeption (Neuner 1994a: 8).....</i>	<i>36</i>
<i>Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Lehrwerk und Lehrmethode (Neuner/Hunfeld 1993: 17).....</i>	<i>38</i>
<i>Abbildung 3: Lehrwerkgenerationen in Südkorea und Deutschland (Seo-Nam 2011: 57).....</i>	<i>40</i>
<i>Abbildung 4: Wissenschaftliche Teilbereiche der Lehrwerkforschung (Shin 1991: 31).....</i>	<i>44</i>
<i>Abbildung 5: Titelseite einer Lektion aus ‚Deutsch mit Spaß‘ (Lee et al. 2019: 143).....</i>	<i>58</i>
<i>Abbildung 6: Umlaute anhand bildlich dargestellter Begriffe (Lee et al. 2019: 15).....</i>	<i>63</i>
<i>Abbildung 7: Ausspracheübungen in ‚Deutsch mit Spaß‘ (Lee et al. 2019: 44).....</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 8: Hörtext der womöglich ein Telefongespräch darstellt (Lee et al. 2019: 88).....</i>	<i>65</i>
<i>Abbildung 9: Redemittel/kommunikative Phrasen in ‚Deutsch mit Spaß‘ (Lee et al. 2019: 73).....</i>	<i>67</i>
<i>Abbildung 10: Rollenkarten in ‚Deutsch mit Spaß‘ (Lee et al. 2019: 124).....</i>	<i>69</i>
<i>Abbildung 11: Lernziele auf Koreanisch mit entsprechenden Wendungen auf Deutsch (Kwon et al. 2019: 136).....</i>	<i>73</i>
<i>Abbildung 12: Wendungen in Komponente ‚F‘ aus ‚Auf gut Deutsch I‘ (Kwon et al. 2019: 176).....</i>	<i>75</i>
<i>Abbildung 13: Übung zur Aussprache in ‚Auf gut Deutsch I‘ (Kwon et al. 2019: 116).....</i>	<i>79</i>
<i>Abbildung 14: Phonetische Übung in ‚Auf gut Deutsch I‘ (Kwon et al. 2019: 130).....</i>	<i>80</i>
<i>Abbildung 15: Hinweise auf Haftnotizen in ‚Auf gut Deutsch I‘ (Kwon et al. 2019: 83).....</i>	<i>82</i>
<i>Abbildung 16: Aufgabe Dialog erstellen in ‚Auf gut Deutsch I‘ (Kwon et al. 2019: 129).....</i>	<i>83</i>
<i>Abbildung 17: Wendungen in ‚E. Grammatik/Wendungen‘ aus ‚Auf gut Deutsch II‘ (Park et al. 2019: 81).....</i>	<i>90</i>
<i>Abbildung 18: Auszug aus ‚Redemittel zur Diskussion‘ in ‚Auf gut Deutsch II‘ (Park et al. 2019: 202) ..</i>	<i>98</i>

Tabellen

<i>Tabelle 1: Komponenten der Sprachverwendung (zusammengestellt nach: Europarat 2001: 22-26).....</i>	<i>13</i>
<i>Tabelle 2: Skala zur kommunikativen Sprachkompetenz (Europarat 2001: 110f.).....</i>	<i>14</i>
<i>Tabelle 3: Komponenten der kommunikativen Sprachkompetenz (zusammengestellt nach Europarat 2001: 109-126).....</i>	<i>15</i>
<i>Tabelle 4: Kommunikative Sprachaktivitäten (language activities) (Dannerer 2008: 182).....</i>	<i>17</i>
<i>Tabelle 5: Themenauswahl der Kommunikation (zusammengestellt nach Threshold Level 1990: 59-81 nach Europarat 2001: 58).....</i>	<i>19</i>
<i>Tabelle 6: Themen und Subthemen in ‚Deutsch in Spaß‘.....</i>	<i>61</i>
<i>Tabelle 7: Anzahl an dialogischen und monologischen Sprechübungen in ‚Deutsch mit Spaß‘.....</i>	<i>68</i>
<i>Tabelle 8: Themen und Subthemen in ‚Auf gut Deutsch I‘.....</i>	<i>76</i>
<i>Tabelle 9: Anzahl an dialogischen und monologischen Sprechübungen in ‚Auf gut Deutsch I‘.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabelle 10: Themen und Subthemen in ‚Auf gut Deutsch II‘.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabelle 11: Anzahl an dialogischen und monologischen Sprechübungen in ‚Auf gut Deutsch II‘.....</i>	<i>99</i>

Diagramme

<i>Diagramm 1: Anzahl der Sprechaufgaben in ‚Deutsch mit Spaß‘.....</i>	<i>71</i>
<i>Diagramm 2: Anzahl der Sprechaufgaben in ‚Auf gut Deutsch I‘.....</i>	<i>87</i>
<i>Diagramm 3: Anzahl der Sprechaufgaben in ‚Auf gut Deutsch II‘.....</i>	<i>101</i>

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit aus dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache widmet sich der Analyse von DaF-Lehrwerken mit Fokus auf Aufgaben zur Sprechfertigkeit. Das hier zu analysierende Korpus besteht aus drei ausgewählten Unterrichtswerken für den Deutschunterricht an südkoreanischen Fremdsprachenoberschulen. Es wird der Forschungsfrage nachgegangen, welche Ziele in südkoreanischen Lehrwerken im Bereich der Sprechfertigkeit verfolgt und durch welche Art von Aufgaben sie realisiert werden.

Zunächst werden im theoretischen Teil die Fertigkeit Sprechen und die Stellung dieser innerhalb der fremdsprachenerwerbstheoretischen Ansätze erörtert. Außerdem werden Übungen zur Sprechfertigkeit dargestellt und kategorisiert. Dieser Vorgang hat einen bedeutenden Teil zur Erstellung des eigenen Kriterienkataloges beigetragen.

Das Methodik Kapitel befasst sich unter anderem mit Themen wie der Begriffsbestimmung des Lehrwerkes, den Lehrwerkgenerationen in Deutschland und Südkorea sowie den Teilbereichen der Lehrwerkforschung. Zur Erstellung des methodischen Gerüsts werden zwei ausgewählte Kriterienkataloge, anhand deren der eigene Fragenkatalog konzipiert wird, erörtert. Des Weiteren wird die Auswahl der Lehrwerke begründet und ein kurzer Einblick in das südkoreanische Bildungssystem gegeben.

Schließlich folgt im empirischen Teil die Einzelanalyse der Unterrichtswerke anhand von deduktiv vorgegebenen Kriterien, welche sich auf den Erkenntnissen aus der Theorie und Methodik stützen. In der Conclusio werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse, in der die erhobenen Daten ebenfalls quantifiziert wurden, zusammengetragen.

Aus der Analyse lässt sich eine Priorisierung von kommunikationsstrukturierenden Übungsformaten, welche für das gesteuerte, vorstrukturierte Sprechen förderlich sind, erkennen. Des Weiteren ist anhand der quantitativen Darstellung der Sprechaufgabenanzahl deutlich erkennbar, dass simulierende Aufgaben (Rollenspiele, szenisches Spiel) durchaus öfter vorkommen könnten. Vor allem weil durch die Entfernung zum Zielsprachenland mit Erstsprachigen nicht realitätsnah (mit non-verbalen Ausdrücken) kommuniziert werden kann, sind besonders simulierende Aufgaben bedeutend, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben ‚real‘ mit Mimik und Gestik das Kommunizieren auf Deutsch zu erproben.