

Rezeptive und produktive Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache

Kravaršćan, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2014

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:753593>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-30**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet

Diplomski studij Njemački jezik i književnost

Ivana Kravaršćan

**Receptivne i produktivne vještine u poučavanju njemačkog kao
jezika struke**

Diplomski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2014

J. J. Strossmayer-Universität Osijek
Philosophische Fakultät

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur

Ivana Kravaršćan

**Rezeptive und produktive Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als
Fachsprache**

Diplomarbeit

Mentorin: Ao. Univ-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2014

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlage	2
2.1. Deutsch als Fachsprache.....	2
2.2. Rezeptive Fertigkeiten	2
2.2.1. Leseverstehen	3
2.2.2. Hörverstehen	5
2.3. Produktive Fertigkeiten	6
2.3.1. Schreiben.....	6
2.3.2. Sprechen	9
3. Untersuchung zur Rolle der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache	13
3.1. Ausgangspunkte der Untersuchung	13
3.2. Untersuchungsziel	15
3.3. Untersuchungsdesign.....	15
3.3.1. Probanden.....	15
3.3.2. Instrument.....	16
3.3.3. Datenerhebung	17
3.3.4. Datenanalyse	17
3.4. Ergebnisse.....	17
3.4.1. Ergebnisse des Fragebogens für Schüler.....	17
3.4.2. Ergebnisse des Fragebogens für Lehrer	27
3.5. Diskussion	28
3.6. Schlussfolgerung	29
Anhang 1	31
Anhang 2	33
Literaturverzeichnis.....	35
Zusammenfassung.....	36
Sažetak	37

1. Einleitung

Das Thema dieser Diplomarbeit sind die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache an den zwei technischen Schulen in Bjelovar, Richtung Wirtschaft und Tourismus. Das Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, wie häufig die zwei rezeptiven und die zwei produktiven Fertigkeiten im Deutschunterricht in den zwei Schulen in Bjelovar vorkommen und was die Lehrer darüber denken. Ich habe mich für dieses Thema aus mehreren Gründen entschieden. In dieser Untersuchung möchte ich aufgrund eigener Erfahrung bestätigen, dass Lesen und Sprechen mehr als Hören und Schreiben im Unterricht Deutsch als Fachsprache vorkommen. Ich möchte die Meinung der Lehrer zum Thema, wie auch die Häufigkeit der vier Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache herausfinden. Noch ein Grund für meine Entscheidung ist die Tatsache, dass es sehr wenige Untersuchungen zu diesem Thema gibt, besonders in Kroatien.

Am Anfang dieser Arbeit stellt man die theoretische Grundlage dar, in der man den Begriff Deutsch als Fachsprache erläutert und das bisherige Wissen über die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten zusammenfasst. Im dritten Kapitel stellt man die zum Thema durchgeführte Untersuchung dar. In den Unterkapiteln des dritten Kapitels nennt man die Untersuchungsfragen und definiert man das Untersuchungsziel, man beschreibt, wie die Untersuchung durchgeführt wurde und stellt die Ergebnisse dar, man diskutiert über die Ergebnisse der Untersuchung und zieht die Schlüsse.

2. Theoretische Grundlage

In diesem Kapitel erklärt man zuerst die Begriffe Deutsch als Fachsprache, rezeptive und produktive Fertigkeiten. Danach ist die Rede über das bisherige Wissen über die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten.

2.1. Deutsch als Fachsprache

Es gibt mehrere Definitionen des Terminus Fachsprache. Nach Duden (2003:511) definiert man Fachsprache als die „Sprache, die sich vor allem durch Fachausdrücke von der Gemeinsprache unterscheidet.“ In Mayers großem Taschenlexikon (2006:528) findet man folgende Definition: „Sprache zur Verständigung innerhalb eines bestimmten Sachbereichs; die F. berühren sich aufgrund ihres spez. Wortschatzes mit den Berufssprachen und mit den Sondersprachen, stehen jedoch auch in enger Wechselbeziehung zur Standardsprache.“ Bei Roelcke (2005:16) findet man auch mehrere Definitionen, eine von denen sagt, dass die Fachsprache „ein System sprachlicher Zeichen, das im Rahmen fachlicher Kommunikation Verwendung findet“, ist.

Roelcke (2005:21) definiert den Fachtext als „ein Instrument und Resultat der im Zusammenhang mit einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit“.

Germanistikstudenten sehen die deutsche Sprache als Zielfertigkeit. Deutsch ist ihr Fach. Die Schüler, die Deutsch als Fachsprache lernen und erwerben, sind der Meinung, dass Deutsch nur ein Mittel ist. Deutsch als Fachsprache ermöglicht ihnen wichtige Informationen zu finden sowie problemlose Kommunikation mit anderen Fachleuten an ihrer Arbeitsstelle oder außer der Arbeit.

2.2. Rezeptive Fertigkeiten

Laut Storch (2009:15) werden in der Fremdsprachendidaktik die Fertigkeiten nach zwei Dimensionen gegliedert. In der ersten Dimension werden die Fertigkeiten nach dem Medium, in dem die Kommunikation stattfindet, gegliedert und hier unterscheidet er gesprochene und geschriebene Sprache. In der zweiten Dimension werden die Fertigkeiten nach der kommunikativen Grundhaltung, die ein kommunikativ Handelnder einnehmen kann,

gegliedert und hier unterscheidet er rezeptive und produktive Fertigkeiten. Die Fertigkeiten treten in der Kommunikation nicht isoliert vor. Die Einteilung der vier Fertigkeiten sowie ihre Charakteristika lassen sich graphisch folgendermaßen darstellen:

	Rezeptive Fertigkeiten	Produktive Fertigkeiten
schriftlich graphisch indirekt zeitlich versetzt	Lesen	Schreiben
mündlich akustisch direkt gleichzeitig	Hören	Sprechen

Abbildung 1: Die Einteilung der vier Fertigkeiten (aus Storch 2009:15)

Aus der Darstellung, bzw. aus der Abbildung 1 ist es sichtbar, dass Lesen und Hören zu den rezeptiven Fertigkeiten zählen. Bei den rezeptiven Fertigkeiten geht es laut Storch (2009:15) um die Verstehensprozesse, Aufnahme und Verarbeitung von akustischen, bzw. optischen Signalen.

2.2.1. Leseverstehen

Das Lesen wird gleich wie das Hören als rezeptive Fertigkeit bezeichnet, weil der Lerner keinen sprachlichen Akt produziert. Der Lerner bzw. der Lesende muss durch den Einsatz von Vorwissen und Interpretationsleistung aktiv mit dem Text auseinandersetzen, um sich kommunikative Kompetenz und interkulturelle Kommunikation zu entwickeln. Es geht um Textverstehen als aktiven Prozess, in dem die Lernenden eigenes Wissen und eigene Lese- und Verstehenskategorien einsetzen (vgl. Krumm 1990:20). Bei dem Prozess des Leseverstehens handelt es sich laut einigen Autoren (vgl. Storch 2009:127 und Huneke/Steinig 2002:115) um ein wechselseitiges Zusammenspiel von datengesteuerten und wissensgesteuerten mentalen Aktivitäten. Verstehendes Lesen ist von zwei Richtungen bedingt, die einander gegenseitig beeinflussen. Verstehen bedeutet, dass man Textinformation registriert (der bottom-up Prozess oder aufsteigende Informationsverarbeitung). Das Einordnen dieser Information in das vorhandene Wissenssystem im Gehirn des Lesers nennt

man absteigende Verarbeitung oder top-down Prozess. Aufsteigende Textverarbeitung oder „bottom-up“ ist datengesteuert. Diese Verarbeitungsart ist von der Information aus dem Text bedingt. Der Umweltreiz ist für diese Verarbeitungsart von großer Bedeutung. Absteigende Textverarbeitung oder „top-down“ ist wissensgesteuert. In der unteren Abbildung wurde das Verstehensmodell dargestellt.

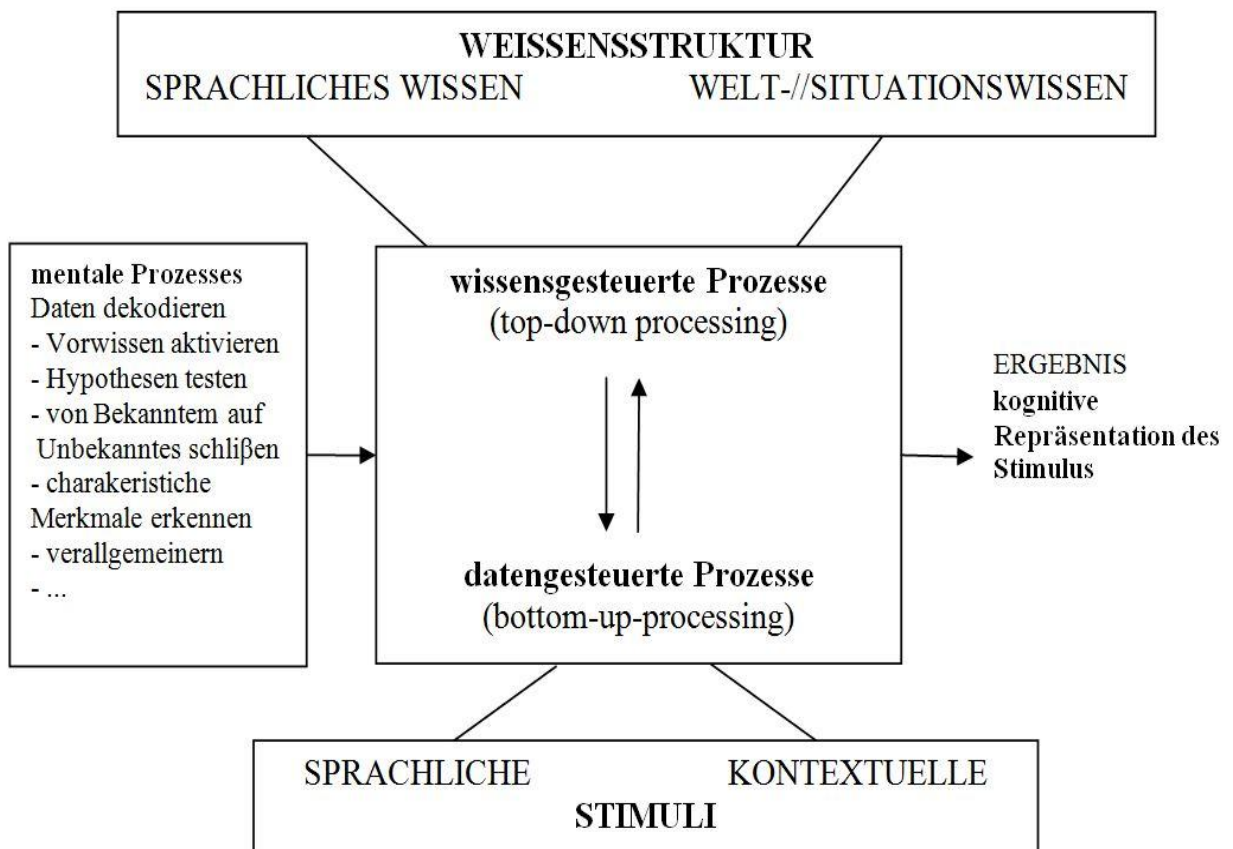


Abbildung 2. Verstehensmodell (Wolff 1990:616 in Storch 2009:127)

Meist bestimmt die Verstehensabsicht des Lesers, was man verstehen muss oder will, bzw. welches Leseziel hat er. Nach Storch (2009:123) unterscheidet man zwischen drei Arten des Verstehens. Die erste Art ist das Globalverstehen, bei dem der Inhalt des Textes auf einer allgemeinen Ebene verstanden wird. Bei der zweiten Art des Verstehens, beim selektiven Verstehen werden einem Text beim Lesen bestimmte (oft die wichtigsten) Informationen entnommen und bei der dritten Art des Verstehens, beim Detailverstehen, werden alle Aussagen des Textes bis auf die Ebene des Einzelwortes verstanden. Leseziele stehen im engen Zusammenhang mit den Lesestilen, so behauptet Storch (2009:126), dass es überfliegendes, orientierendes, kursorisches, selektives und totales Lesen gibt. Die ersten drei

Lesestile sind mit dem Globalverstehen verbunden, selektives Lesen ist mit dem selektiven Leseverstehen und totales Lesen ist mit dem Detailverstehen verbunden.

Nach Storch (2009:126) unterscheidet man Lesen als Zieltätigkeit (Informationsentnahme aus einem Text durch Lesen) und als Mittlertätigkeit (Lernen und Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse durch Lesen). Im Unterricht kommt nach Storch (2009:126) Lesen als Mittlertätigkeit öfter vor und spielt eine wichtige Rolle (vgl. Heyd 1990:86). Storch (2009:126) schreibt: „ ... Lesen als Mittlertätigkeit ist dagegen weitgehend analytisches Lesen, wobei die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form gerichtet ist.“

Im Unterricht neben dem Lesen spielen die Übungen eine wichtige Rolle. Nach Westhof (1997:151) unterscheidet man drei Typen von Übungen: Übungen vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen.

2.2.2. Hörverstehen

Storch (2009:140) behauptet, dass das Hörverstehen die Grundlage des Sprechens ist. Er schreibt, dass beim Hörprozess der Sprecher eine Mitteilung macht, die der Hörer empfängt. Diese Mitteilung kann in direkter Kommunikation (als Teil eines Gesprächs zwischen Sprecher und Hörer) entstehen oder in indirekter Kommunikation (medienvermittelt) zum Hörer gelangen. Der Sprecher produziert dabei einen monologischen oder dialogischen Text. Zur Mitteilungsabsicht des Sprechers gehört die Verstehensabsicht des Hörers (globales, selektives, detailliertes Verstehen) (vgl. Huneke/Steinig 2002:120). Die Verstehensabsicht entscheidet über die Zuwendung der Aufmerksamkeit des Hörers sowie darüber, wie viel von dem Text verstanden wird. Beim Prozess sind Sprach- und Weltkenntnisse von großer Bedeutung. Der Text setzt das Vorhandensein von Sach- und Weltwissen beim Hörer voraus. Das bereits vorhandene Wissen hilft dem Hörer, die neuen Informationen zu analysieren und zu interpretieren. Der Hörer nimmt einen Text nicht einfach auf, sondern interagiert mit ihm. Die Informationen gehen sowohl vom Text zum Hörer als auch vom Hörer zum Text. Aufgrund seines sprachlichen und außersprachlichen Wissens kann der Hörer von Bekanntem auf Unbekanntes schließen. Er kann auch von bereits Gehörtem begründet auf noch nicht Gehörtes schließen. Dabei benutzt man verschiedene Strategien, wie z.B. so früh wie möglich herausfinden, wovon der Text handelt, die Erwartungen über den Fortgang des Textes

entwickeln, das Wichtige vom Unwichtigen unterscheiden oder die Redundanz gebrauchen (Wiederholungen, Ergänzungen, Sprechpausen...).

Wenn es um das Hörverstehen geht, unterscheidet man nach Storch (2009:150-152) folgende Verstehensebenen: Wiedererkennen, Verstehen, das analytische oder schlussfolgernde Verstehen und Evaluation.

Beim Hörverstehen, ähnlich wie beim Leseverstehen, unterscheidet man nach Dahlhaus (1994:125) drei Typen von Übungen: Übungen vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören. Die Übungen vor dem Hören haben nach Dahlhaus (1994:125) als Ziel Hinführung zum Thema, Motivation der Schüler, Aufbau einer Hörerwartung und Aktivieren des Vorwissens. Übungen während des Hörens haben nach Dahlhaus (1994:125) als Ziel intensives Hören und selektives Hören. Dahlhaus (1994:126) behauptet weiterhin, dass Übungen nach dem Hören als Ziel Kontrolle und Arbeit am Text haben.

2.3. Produktive Fertigkeiten

Aus der Abbildung 1 (Die Einteilung der vier Fertigkeiten) ist es sichtbar, dass Schreiben und Sprechen zu den produktiven Fertigkeiten zählen. Nach Storch (2009:213) stellen die produktiven Fertigkeiten sehr hohe Anforderungen an Fremdsprachelernde. Er schreibt, dass beim Sprechen und Schreiben alle sprachlichen Ebenen, von der pragmatisch- situativen Ebene bis hin zur Laut- bzw. Buchstabenebene detailliert geplant müssen und auch sprech- bzw. graphomotorisch realisiert werden. Der Verstehensprozess endet, wenn eine sinnvolle Bedeutungszuweisung stattgefunden hat.

2.3.1. Schreiben

Nach Storch (2009:248) ist Schreiben ein langsamer Prozess als Sprechen. Er schreibt, dass Schreiben von stark kognitiven Aktivitäten begleitet ist, z.B. Nachdenken über Inhalt, Ausdruck und sprachliche Form, Achten auf sprachliche Korrektheit, intensive Kontrollaktivitäten während des Schreibens, Überarbeitung des Textes. Storch ist der Meinung, dass Schreiben eine lernintensive Tätigkeit ist, und dass es gut zur Festigung von Sprechkenntnissen ist, weil der Lerner beim Schreiben gezielt Formulierungen und Konstruktionen ausprobieren kann, und weil das Produkt, der fertige Text oder die Übung, später korrigiert, besprochen und oft überarbeitet wird. Man kann beschließen, dass Schreiben

im Unterschied zum Sprechen Vorteile hat, weil man sein individuelles Tempo anlegen kann, weil man Zeit vor oder während der Sprachproduktion über ihre Richtigkeit nachzudenken hat, weil die erbrachte sprachliche Leistung unmittelbar danach kontrolliert werden kann, und weil dem Lerner während des Schreibens Ausweichstrategien zur Verfügung stehen. Die Nachteile des Schreibens sind die Tatsachen, dass jeder Fehler korrigiert wird, und dass der Schreibprozess komplexer ist und länger dauert (vgl. Huneke/Steinig 2002:124).

Viele Lehrer haben aus meiner Erfahrung eine ablehnende Haltung gegenüber dem Schreiben im Unterricht. Die möglichen Gründe dazu liegen darin, dass Schreiben nur für Spezialisten wichtig ist, dass geeignete Übungsmaterialien für die Entwicklung des Schreibens fehlen und, dass Schreiben selbständig erlernt werden kann. Mehrere Autoren (z.B. Storch 2009, Huneke/Steinig 2002, Kast 1999) sind der Meinung, dass man im Unterricht schreiben soll, weil Sprachkenntnisse und eine bestimmte Textsorte, die die Lerner in der Praxis brauchen, geübt werden, und weil es zum besseren Behalten und zum späteren Wiederholen festgehalten wird.

Nach Kast (1999) unterscheidet man zwei Aspekte des Schreibens - Schreiben als Produkt und als Prozess. Nach Kast (1989) unterscheidet man folgende Schritte im Prozess des Schreibens: Situierung der Schreibaufgabe, Erarbeitung eines Schreibplans, vorbereitende Formulierungen, Niederschrift des Textes und Überarbeitung, Revision. Unter der Situierung der Schreibaufgabe versteht man die Klärung der pragmatischen Bedingungen (Autor/ Adressat, Schreibanlass, Textsorte, kommunikatives Ziel, globaler Inhalt) (vgl. Huneke/Steinig 2002:123). Unter der Erarbeitung eines Schreibplans versteht man Aktivierung / Erweiterung / Organisierung des inhaltlichen und sprachlichen (Vor-) Wissens, Überlegungen zum Inhalt, zum Aufbau und zur Gliederung und Erarbeitung / Bereitstellung von Wortschatz, Redemitteln. Bei den vorbereitenden Formulierungen schreibt man Satzteile und kurze Sätze in gedanklich-logischer Anordnung nieder. Unter der Niederschrift des Textes versteht man die Vertextung, äußere Gliederung in Absätzen und Zeichensetzung. Überarbeitung, Revision beziehen sich auf Kontrolle und Korrektur während des gesamten Schreibprozesses. Es gibt zwei Korrektur- und Überarbeitungsphasen. Die erste Phase ist am Ende des Schreibprozesses (nach Überarbeitungsanweisungen) und die zweite ist nach der Korrektur des Lehrers (Überarbeitung aller markierten Stelle).

Schreiben kommt im Unterricht wie auch andere Fertigkeiten als Mittlertätigkeit oder als Zieltätigkeit vor. Um Schreiben als Mittlertätigkeit handelt es sich nach Storch (2009:249) bei

allen übenden Schreibaktivitäten, wie z.B. schriftliche Lückenübungen, Diktate usw. Schreiben als Zieltätigkeit kommt im Unterricht nach Storch (2009:249) vor, wenn die Lerner Texte in der geschriebenen Sprache produzieren, zu realen Schreibenanlässen, z.B. persönliche Stellungnahme zum Thema oder zu simulierten Schreibenanlässen, z.B. Einkaufszettel für ein Rollenspiel.

Man unterscheidet nach Kast (1999:25) drei Fertigungsstufen. Die erste Stufe ist reproduzierendes Schreiben. Darunter versteht man das Abschreiben von schriftlich vorgegebenen Texten. Es tritt auf der einfachen Stufe des Erwerbs vor. Gelenktes Schreiben kommt auf der mittleren Stufe vor und darunter versteht man durch die Übung vorgegebene Kommunikationsabsicht. Freie schriftliche Kommunikation ist die oberste Stufe im Schreibprozess. Auf dieser Stufe verfassen die Lerner einen Text mit sehr wenig inhaltlicher und sprachlicher Hilfe.

Nach Kast (1999:34) unterscheidet man beim Schreiben fünf Typen von Übungen: vorbereitende Übungen, aufbauende Übungen, strukturierende Übungen, kreatives und freies Schreiben und auf reale Kommunikationssituationen bezogene Übungen. Vorbereitende Übungen zeigen nach Kast (1999:34) wie der für die Textproduktion notwendige Wortschatz erarbeitet, erweitert und geübt werden kann, wie bereits vorhandenes Wissen aktiviert wird und wie Rechtschreibung und Zeichensetzung sinnvoll geübt werden kann. Kast (1999:34) ist der Meinung, dass bei diesen Übungen noch keine Texte produziert werden, sondern sie bereiten auf die Textproduktion vor. Zu diesem Typ der Übungen zählen nach Kast (1999:44) z.B. Assoziogramme, die man in einem frühen Lernstadium zur Vorbereitung der fremdsprachigen Textproduktion einsetzen kann. Aufbauende Übungen stellen nach Kast (1999:54) solche Übungen, in denen Wörter Sätze werden, Texte werden, dar, wie z.B. die Verknüpfung von Sätzen durch Konnektoren, Wortstellung. Strukturierende Übungen zeigen nach Kast (1999:87) Wege, wie der Schreibprozess bei der Produktion von Texten gesteuert werden kann, dass die Deutschlernenden sprachliche Komplexität Schritt für Schritt aufbauen. Zu diesen Übungen zählen z.B. folgende Übungen: einen Dialog erstellen, einen Text ergänzen, Textsorte wechseln, usw. Unter dem Begriff kreatives und freies Schreiben versteht Kast (1999:126) die Situation, wenn die Deutschlernenden eigene Texte ganz frei oder mit den Vorlagen schreiben, wie z.B. wenn sie auf Grund eines Bildes einen Aufsatz schreiben. Die auf reale Kommunikationssituationen bezogenen Übungen sind nach Kast (1999:139) Schreibaktivitäten, die gezielt auf Kommunikation in Realsituationen vorbereiten, wie z.B. Briefe, Postkarten, Schreiben eines Lebenslaufs.

2.3.2. Sprechen

Huneke und Steinig (2002:128) schreiben, dass Sprechen die Haupttätigkeit ist, „wenn man die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken möchte, wenn man in der Interaktion mit anderen etwas erreichen möchte, wenn man Situationen oder das Verhalten von Gesprächspartnern den eigenen Intention gemäß beeinflussen möchte.“ Daraus kann man schließen, dass man immer minimum zwei Personen braucht, um eine sprachliche Kommunikation zu erreichen. Man kann sagen, dass Sprechen ein Akt ist, wobei man intentional eine Reaktion oder eine Antwort auslösen möchte.

Nach Storch (2009:219) kommuniziert man, um in einer bestimmten Situation, im Rahmen eines bestimmten Themas, innerhalb eines bestimmten Mediums und einer Textsorte eine bestimmte kommunikative Absicht auszudrücken bzw. ein kommunikatives Ziel zu erreichen, wozu man bestimmte sprachliche Mittel verwendet. Storch (2009) schreibt, dass man pragmatische Faktoren der Sprachverwendung, die das sprachliche Handeln konstruieren, auf folgende Art und Weise genauer explizieren kann:

- Kommunikationspartner
 - Identitätsmerkmale: Alter, Geschlecht...
 - Funktionsrollen: Schüler, Kunde, Passagier, Patient...
 - affektive Einstellung: Sympathie, neutral, unfreundlich...
 - Bekanntschaftsgrad: nicht/kaum bekannt, bekannt, gut bekannt, befreundet...
 - Rangverhältnis: privilegiert/dominant, gleichberechtigt, untergeordnet...
- Kommunikationssituation
 - sozialer Handlungs- und Wahrnehmungsraum mit einem bestimmten soziokulturellen Hintergrund: Schule, Kaufhaus, Restaurant, Reisebüro, zu Hause...
 - zeitliche Faktoren: morgens, mittags, in Eile...
- Thematischer Rahmen
 - Schule, Wohnen, Arbeit, Freizeit, Reise, Umwelt, persönliche Beziehungen...
- Kommunikationsform
 - Medium: gesprochene Sprache...
 - Textsorte: Gespräch, Vortrag...
 - Register, Sprachebene
- Kommunikatives Ziel, Redeintention
 - Informationsaustausch, Kommentar, Argumentation, soziale Konventionen...
- Sprachliche Mittel

- Sprachliche Ausdrucksmittel zur einzelsprachlichen Realisierung von Äußerungen in den verschiedenen Bereichen, z.B.
- Partnerbezug: *du/Sie; könnten Sie bitte...sagen/sagen Sie mir mal...*
- Situation: hier, dort drüben, von da; nachher, vorhin...
- Redeintention: sich informieren (*Wissen Sie, ob/wann...? Können Sie mir bitte sagen, ob/wann...? Wo/Wann/Wie?*)
- Thema: themenrelevanter Wortschatz
- Morphosyntax, phonische Mittel
- parasprachliche und nonverbale Mittel wie Tonhöhe, Sprechtempo, Lautstärke, Gestik, Mimik, Bewegungen...

Nach Storch (2009:214) kann man folgende Merkmale der gesprochenen Sprache nennen:

- spontan und weniger formbezogen produziert
- die sprachlichen Formen automatisch- unbewusst produziert
- die Aufmerksamkeit auf die Kommunikationssituation, den Inhalt und die Angemessenheit der Äußerung gerichtet
- Erreichen des kommunikativen Ziels wichtiger als Korrektheit
- Geläufigkeit ist wichtig
- direkter Partnerbezug
- Kommunikationspartner teilen einen gemeinsamen Kommunikationsrahmen
- starker Bezug auf den außersprachlichen Kontext
- die sprachlichen Äußerungen sind wenig explizit
- nonverbale Elemente
- der Text ist weniger komplex - syntaktische Konstruktionen, die Satzlänge, die lexikalische und syntaktische Variation...
- irreversible Abbrüche, Nebensätze, Planungswechsel, offene Korrekturen, Pausen.

Heyd (1990:276) definiert kommunikative Kompetenz als „Fähigkeit einer Person, sich in jeder Sprechsituation mit Hilfe gemeinsamer sprachlicher und außersprachlicher Symbole angemessen verständlich machen zu können.“ Man kann also sagen, dass kommunikative Kompetenz die Fähigkeit ist, dass man eine sinnvolle Interaktion in der fremden Sprache und Kultur initiiert und erhielt. Heutzutage benutzt man immer öfter das Modell aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) (2001). Dort steht, dass kommunikative Kompetenz aus folgenden Komponenten besteht: linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der

formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden. Sie besteht aus lexikalischer, grammatischer, semantischer und phonologischer Kompetenz. Lexikalische Kompetenz umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden. Grammatische Kompetenz definiert man in GeR „als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (2001:113). Semantische Kompetenz umfasst nach GeR „die Fähigkeit Lernender, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren“ (2001:116). Phonologische Kompetenz „involviert Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf die lautlichen Einheiten der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten; die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander unterscheiden; die phonetische Zusammensetzung von Wörtern; Satzphonetik: Satzakzent und Satzrhythmus; Intonation; phonetische Reduktion: Vokalabschwächung; starke und schwache Formen; Assimilation; Elision“ (2001:117). In GeR steht, dass „soziolinguistische Kompetenzen die Kenntnisse und Fertigkeiten betrifft, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind. ... Hier werden Fragen behandelt, die sich speziell auf den Sprachgebrauch beziehen und an anderer Stelle nicht behandelt werden: sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede; Dialekt und Akzent.“ (2001:118). Pragmatische Kompetenzen betreffen nach GeR „das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen: a) organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz); b) verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz); c) nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz)“ (2001:123).

Sprechen kann auch wie andere Fertigkeiten als Ziel- oder Mittlerfertigkeit im Unterricht vorkommen. Als Zielfertigkeit kommt das Sprechen im Unterricht vor, wenn ein Student z.B. der Klasse (auf Deutsch) vom Inhalt eines Filmes, den nur er gesehen hat, erzählt. Als Mittlerfertigkeit kommt das Sprechen vor, wenn ein Student z.B. einige der im Deutschlehrbuch abgedruckten Sätze vorliest.

Das Ziel für die Ausbildung vom Sprechen im Unterricht ist nach Storch (2009:215) verständliches, flüssiges, spontanes (freies) Sprechen, das nicht unbedingt fehlerfrei sein muss, aber Korrektheit anstrebt.

Nach Roland (1997) unterscheidet man folgende Übungen: Aufgaben, die Sprechen vorbereiten, Aufgaben, die Sprechen aufbauen, Aufgaben, die Sprechen strukturieren und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren. Aufgaben, die Sprechen vorbereiten sind rein reproduktive Aufgaben, die stark imitatorischen Charakter haben, insbesondere Aufgaben zur Verbesserung des artikulierenden Sprechens und diskriminierenden Hörens, sind Aufgaben, die sich auf den Aufbau eines „Mitteilungswortschatzes“ beziehen, der für sprechen spontan zur Verfügung steht und Aufgaben, die sich auf die so genannte Redemittel beziehen. Aufgaben, die Sprechen aufbauen, sind Übungen, die sich auf Grammatik beziehen und geeignet sind, grammatisch richtiges Sprechen zu fördern oder das Nachspielen von Modelldialogen, deren Inhalte und sprachliche Form vorgegeben sind. Aufgaben, die Sprechen strukturieren sind Übungen, die monologische oder dialogische Texte strukturieren. Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren, sind Rollenspiele und Simulationen.

3. Untersuchung zur Rolle der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache

3.1. Ausgangspunkte der Untersuchung

Die Rezeption ist die Grundlage einer gelungenen sowohl verbalen als auch nonverbalen zwischenmenschlichen Kommunikation. Sie soll in unserem täglichen als auch im schulischen Leben stattfinden. Heutige Lerner haben nach meiner Meinung oft Probleme mit dem richtigen Verstehen des geschriebenen oder gesprochenen Textes. Die rezeptiven Fertigkeiten spielen eine wichtige Rolle im Unterricht, weil sie bei der Umwandlung in die produktiven Fertigkeiten beachtet werden müssen. Im Unterricht soll man sich auf das Aufnehmen des fremdsprachlichen Stoffes konzentrieren, weil gerade das Synonym des Adjektivs „rezeptiv“ ein-aufnehmen ist. Wenn die Lehrer Texte für den Unterricht auswählen, ist es sehr wichtig, dass diese Texte authentisch sind, weil die Lernenden auf diese Art und Weise die sogenannte Orientierungsfähigkeit entwickeln. Die Texte im Fremdsprachenunterricht stellen Verstehens- und Äußerungsanlass als auch Erarbeitungs- und Übungsanlass dar. Man kann Texte im Unterricht als Träger der Informationen kennzeichnen. Aus diesem Grund spielt die Auswahl der geeigneten Lesetexte, bzw. Hörtexte eine wichtige Rolle im Unterricht. Die Auswahl der Texte hängt oft nicht nur vom Lernziel oder Lesestil ab, sondern auch vom Text selbst (Stil, Sprache, Länge, Inhalt, Authentizität...), von der Lernsituation und von den Lernenden. Über das Leseverstehen und die Wichtigkeit der guten Textauswahl für den Unterricht schreiben Marie-Luise Brandt und Dieter Strauss (1985). Sie sind derselben Meinung, wenn es um die Auswahl der geeigneten Lesetexte und um die Wichtigkeit der Lesetexte für den Unterricht geht.

Siegfried Weber (1994) schreibt in seinem Artikel, dass in der Ausbildung folgende drei Komponenten berücksichtigt werden sollen, und dass man zwischen diesen Komponenten Wechselbeziehungen herstellen soll. Die Komponenten sind folgende: die Arbeit an der sprachlichen Erscheinungen ermöglichen, die Rezeption sprachlicher Äußerungen und die Entwicklung rezeptiver sprachlicher Fähigkeiten, und die Produktion sprachlicher Äußerungen und die Entwicklung produktiver sprachlicher Fähigkeiten. Er ist der Meinung, dass für die Fachsprache relevant und für die Herausbildung fachkommunikativer Fähigkeiten nützlich ist, dass die Lerner Erfahrungen sammeln und Erkenntnisse gewinnen bezüglich der

Spezifik von Sprachhandlungstypen. Unter Sprachhandlungstypen versteht er Mitteilen, Klassifizieren, Vergleichen, Kennzeichnen, Definieren, Explizieren, Beschreiben, Berichten, Referieren, Begründen, Beweisen, Erörtern und Argumentieren.

Maja Häusler (2000) schreibt in ihrem Artikel, dass „das Hören zunächst in der Kommunikation mit der Lehrkraft und mit den Mitschülern geübt“ wird (2000:198). Nachdem man den Artikel gelesen hat, stellt man sich die Frage, wie oft die Lerner die Hörtexte im Unterricht hören. Am Ende des Artikels kommt die Autorin Maja Häusler zum Schluss, dass sich das Hörverstehen von Anfang an bei Lernern mit Hilfe von verschiedenen Aufgabentypen und Textsorten entwickeln muss.

Bastian Richter (2008) schreibt, dass die Wissenschaftler feststellten, dass den Schülern generell zu wenig Zeit zum Schreiben gewährt wird, dass beim Abschreiben die Schüler vom Lehrenden oft unter Zeitdruck gesetzt werden, indem der Lehrer bereits neue Informationen mitteilt, während sich viele Schüler noch Stichworte ins Heft machen. Des Weiteren fehle den Schülern die Zeit, eigene Texte zu schreiben. Auffallend sei in diesem Zusammenhang, dass vielen Schülern die Fähigkeit fehle, sich sprachlich angemessen auszudrücken. Offenbar bietet der Unterricht nur wenige Übungsmöglichkeiten an. Der Druck, dem die Schüler ausgesetzt werden, äußert sich in der Art, wie geschriebene Texte im Unterricht zum Einsatz kommen. Müssen die Schüler einen Aufsatz vorbereiten, dient dieser meist als Mittel zur Notengewinnung. Die Aufsätze werden vorgetragen und die Qualität von den Lehrern bewertet, um die Mitarbeitsnote der Schüler rechtfertigen zu können.

Man sagte früher, dass Deutsch eine Sprache der Dichter und Philosophen war. Heute ist es nicht mehr so. Deutsch hat an ihrer Wichtigkeit verloren, was man aus der Tatsache sieht, dass immer mehr Fachleute auf English schreiben, weil diese Sprache eine „lingua franca“ ist. In Kroatien ist Deutsch noch immer populär. Wahrscheinlich aus den geschichtlichen Gründen und wegen der vielen Gastarbeiter. Norbert Becker (1994) schreibt, dass diesem Nachfragerückgang ein rasch wachsendes Bedürfnis nach Deutschkenntnissen gegenüber steht, „die eine Funktionsübernahme in einen deutschen Betrieb auf Zeit ermöglichen sollen. Dahinter stehen eine beruflich orientierte und betrieblich akzentuierte Fortbildungsabsicht und der Wunsch, die eigenen beruflichen Erfahrungen und Fähigkeiten im internationalen Rahmen zu erproben und zu erweitern und dadurch die beruflichen Einsatzmöglichkeiten im Heimatland oder grenzüberschreitend zu verbessern“ (1994:63).

3.2. Untersuchungsziel

Das Ziel unserer Untersuchung ist es herauszufinden, in welchem Umfang die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten im Deutschunterricht als Fachsprache vertreten sind und welche Meinung die Lehrer zur Rolle der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Deutschunterricht als Fachsprache haben.

Mit dieser Untersuchung versucht man Antworten auf folgende Fragen zu bekommen:

- Wie oft kommen rezeptive und produktive Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache vor?
- Sind Unterschiede zwischen den Jahrgängen (erste, zweite und dritte Klasse der Mittelschule) in der Förderung der angegebenen Fertigkeiten zu merken?
- Was denken die Lehrer bzw. die Lehrerinnen über die Entwicklung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten und ihre Wichtigkeit im Unterricht Deutsch als Fachsprache?

Man vermutet, dass von rezeptiven Fertigkeiten im Deutschunterricht als Fachsprache das Lesen mehr als das Hören vorkommt und dass von produktiven Fertigkeiten das Sprechen häufiger als das Schreiben vorkommt.

3.3. Untersuchungsdesign

In diesem Teil der Arbeit werden die Informationen über Probanden, Untersuchungs-Instrument, Datenerhebung und Datenanalyse dargestellt.

3.3.1. Probanden

Die Hauptzielgruppe in einer solchen Untersuchung bilden alle Mittelschüler der technischen Schulen, Richtung Wirtschaft und Tourismus in Kroatien, die Deutsch als Fachsprache als Fortgeschrittene lernen. Da es nicht möglich war, alle Mittelschüler zu befragen, haben wir uns entschieden in die Stichprobe für unsere Untersuchung die Mittelschüler der ersten, zweiten und dritten Klasse aus zwei technischen Schulen in Bjelovar, die Deutsch als Fachsprache lernen, einzuschließen und ihre Lehrerinnen. Die Probanden wurden in sechs Gruppen geteilt. In der ersten Gruppe sind die Schüler der ersten Klasse an der technischen Schule Richtung Wirtschaft, in der zweiten Gruppe sind die Schüler der zweiten Klasse und in der dritten Gruppe sind die Schüler der dritten Klasse, in der vierten Gruppe sind die Schüler der ersten Klasse an der technischen Schule des vierjährigen Ausbildungsgangs Tourismus, in der fünften und sechsten Gruppe sind die Schüler der zweiten bzw. dritten

Klasse an der technischen Schule Richtung Tourismus. Die Studie wurde mit insgesamt 34 Probanden (3 Schüler aus der ersten, 8 Schüler aus der zweiten, 4 Schüler aus der dritten Gruppe und 4 Schüler aus der vierten Gruppe, 10 Schüler aus der fünften und 5 Schüler aus der sechsten Gruppe und ihre Lehrerinnen), die freiwillig teilgenommen haben, durchgeführt. Weil es allgemein gesehen sehr wenige Schüler gibt, die in den Mittelschulen Deutsch als Fachsprache lernen, wurden die Probanden unabhängig vom Geschlecht ausgewählt.

3.3.2. Instrument

Die Untersuchung wurde mit Hilfe eines auf Kroatisch selbst konstruierten Fragebogens für Schüler und eines auf Deutsch selbst konstruierten Fragebogens für Lehrerinnen durchgeführt. Der Fragebogen für Schüler (siehe Anhang 1) ist ein Fragebogen, der aus 30 Aussagen besteht. Die Teilnehmer sollen ihre Zustimmung oder Ablehnung mit diesen Aussagen auf einer 4-Punkte-Likert-Skala, wobei 1 für gar nicht, 2 für nicht, 3 für ja und 4 für die vollkommene Zustimmung steht. Zusätzlich werden die Teilnehmer gebeten, ihre Meinung über die Häufigkeit der in der Aussage ausgedrückten Handlung zu äußern. Dafür wird auch eine 4-Punkte-Likert-Skala verwendet (1 – nie, 2 - manchmal, 3 – oft, 4 – sehr oft). Die ersten sieben Aussagen beziehen sich auf das Hören, die restlichen sechs auf das Lesen, dann kommen neun Aussagen, die sich auf das Sprechen beziehen und schließlich kommen acht Aussagen, die sich auf das Schreiben beziehen. Am Ende des Fragebogens befindet sich eine Frage, in der die Schüler die Förderung der vier Fertigkeiten in ihrem Unterricht rangieren sollen, und zwar so, dass sie an die erste Stelle die Fertigkeit setzen, die am meisten im Unterricht vorkommt, und an die letzten Stelle die Fertigkeiten, die am mindesten vorkommt. Der Fragebogen für Schüler wurde auf Kroatisch verfasst, damit die möglichen Schwierigkeiten beim Verstehen die Ergebnisse nicht beeinflussen.

Der Fragebogen für Lehrer (siehe Anhang 2) besteht aus 8 offenen Fragen, die folgendermaßen lauten:

- Wie wichtig ist das Lesen als rezeptive Fertigkeit im Deutsch-als-Fachsprache-Unterricht? Warum?
- Was denken Sie über das Hören im DaF-Unterricht? Ist es wichtig? Begründen Sie Ihre Antwort.
- Schreiben als produktive Fertigkeit im Deutsch-als-Fachsprache-Unterricht. Ist es wichtig oder nicht? Warum?
- Wie wichtig ist das Sprechen im DaF-Unterricht? Warum ist es so?

- Auf welche Art und Weise entwickeln Sie diese vier Fertigkeiten in Ihrem Unterricht?
- Welche Aktivitäten setzen Sie ein, um die genannten Fertigkeiten zu entwickeln?
Welche Aktivitäten kommen in Ihrem Unterricht am häufigsten vor?
- Ihrer Meinung nach, sollen und können die vier Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache gleichmäßig vorkommen bzw. gefördert werden?
- Wie oft kommen folgende vier Fertigkeiten in Ihrem Unterricht vor? Rangieren Sie die Fertigkeiten. An der ersten Stelle nennen Sie die Fertigkeit, die am häufigsten im Unterricht vorkommt.

3.3.3. Datenerhebung

Den Schülern wurde die gedruckte Version des Fragebogens am Anfang der Deutschstunde gegeben und sie hatten zwanzig Minuten Zeit, um ihn auszufüllen. Ihnen wurde zuerst erklärt, dass diese Forschung ein Teil der Diplomarbeit ist. Alle vierunddreißig Schüler haben den Fragebogen innerhalb der vorgesehenen Zeit ausgefüllt. Der Fragebogen für Lehrer wurde den Lehrerinnen gegeben und sie hatten fünf Tage Zeit, um ihn auszufüllen, weil sie als Lehrerinnen nicht viel Zeit in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden haben. Die Lehrerinnen hat man vor der Untersuchung um Erlaubnis und Zustimmung gebeten.

3.3.4. Datenanalyse

Die Software Microsoft Office Excel wurde für die Analyse der durch den Fragebogen gesammelten Daten benutzt. Die wichtigsten Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse werden im nächsten Kapitel präsentiert und tabellarisch sowie graphisch dargestellt.

3.4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fragebögen für Schüler und Lehrer präsentiert. Zuerst stellt man die Ergebnisse des Fragebogens für Schüler dar (Kapitel 3.4.1) und danach im Kapitel 3.4.2. präsentiert man die Ergebnisse des Fragebogens für Lehrer. Mit dieser Analyse hat man keine Absicht darüber zu diskutieren, ob man im Unterricht methodisch gut oder nicht gut arbeitet. Um das zu machen, sollte man Interviews und Beobachtungen im Unterricht durchführen.

3.4.1. Ergebnisse des Fragebogens für Schüler

In diesem Unterkapitel präsentiert man die Ergebnisse des Fragebogens für Schüler. Zuerst stellt man die Ergebnisse in zwei Tabellen dar und kommentiert sie. Danach werden die einzelnen Ergebnisse des Fragebogens zusätzlich graphisch dargestellt und kommentiert.

Tabelle 1: Der Grad der Zustimmung zu den Aussagen (Mittelwert)

Aussage	Wirtschaft			Tourismus		
	1.Klasse	2. Klasse	3. Klasse	1. Klasse	2.Klasse	3. Klasse
1. Der Lehrer spricht im Unterricht auf Deutsch.	3,33	3,38	3,00	3,00	3,00	3,80
2. Im Unterricht hört man Texte, die von Muttersprachlern gesprochen werden.	2,33	2,75	3,75	4,00	3,50	3,80
3. Im Unterricht sehen wir uns synchronisierten Filme oder kurze Filmausschnitte auf Deutsch an.	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,40
4. Im Deutschunterricht hören wir deutsche Lieder.	1,00	1,00	1,25	2,75	2,50	2,60
5. Wenn wir Texte auf Deutsch hören, stoppt die Lehrerin die Aufnahme und wir sprechen nach.	2,33	2,75	1,50	4,00	3,75	3,40
6. Nachdem wir einen Text gehört haben, beantworten wir mündlich die Fragen der Lehrerin.	4,00	3,75	3,75	3,75	3,50	3,40
7. Nachdem wir einen Text gehört haben, lösen wir die Aufgaben zum Hörverstehen (z.B. Richtig/Falsch-Übung).	4,00	3,75	3,50	4,00	4,00	4,00
8. Während des Unterrichts lesen wir still verschiedene Textsorten.	2,00	2,75	3,25	3,00	3,00	2,40
9. Im Unterricht suchen wir im Internet notwendige Informationen für die Erfüllung der Aufgabe.	1,00	1,13	1,50	1,75	1,00	1,40
10. Wir hören zuerst den Hörtext und dann lesen ihn sie still.	1,00	2,50	2,25	2,50	2,00	2,20
11. Wir hören den Text zuerst und danach liest jemand den Text vor.	3,67	2,88	3,50	2,00	3,00	3,40
12. Nachdem wir den Text gelesen haben, beantworten wir mündlich Fragen zum Text.	4,00	3,75	3,75	3,50	3,00	3,60
13. Nach dem Lesen des Textes lösen wir Übungen zum Leseverstehen.	4,00	4,00	3,75	3,50	3,60	3,80
14. Den Text, den wir in der letzten Stunde bearbeitet haben, sollen wir in der nächsten Stunde selbstständig vortragen.	1,67	1,88	3,75	2,75	2,50	2,20
15. Nachdem wir den Text gelesen haben, fassen wir ihn mündlich zusammen.	3,67	3,50	3,75	3,25	3,00	2,60
16. Im Unterricht sprechen wir auf Deutsch.	3,33	3,50	3,50	3,50	3,00	3,40
17. Die Lehrerin korrigiert unsere Fehler (Aussprachefehler, grammatische Fehler).	4,00	4,00	3,75	4,00	4,00	4,00
18. Zu Hause bereiten wir eine einminütige Rede zum gewählten Thema vor und halten sie im Unterricht.	1,00	1,00	1,25	1,00	1,00	1,60
19. Anhand der Fragen im Buch oder der Stichpunkten fassen wir den Text mündlich zusammen.	3,33	2,88	3,75	3,00	3,00	3,60
20. Seminararbeiten, Referate oder Präsentationen präsentieren wir mündlich.	1,00	1,00	1,00	2,50	1,50	1,20
21. Ein Bild beschreiben wir mündlich.	2,67	1,13	3,50	3,25	3,00	3,00
22. Im Unterricht diskutieren wir über ein Thema in zwei Gruppen.	1,00	1,38	1,00	2,50	1,00	1,00
23. In der Stunde oder zu Hause schreiben wir Texte (Dialoge, Aufsätze oder Briefe).	2,67	3,38	4,00	3,00	2,00	2,80
24. Der im Unterricht bearbeitete Text fassen wir schriftlich zusammen.	1,00	1,50	3,50	2,50	1,40	1,40
25. Wenn wir an einem Text arbeiten, beantworten wir Fragen zum Text schriftlich im Unterricht oder zu Hause.	3,33	2,88	3,50	3,00	3,20	3,20
26. Die wichtigsten Informationen aus dem Text notieren	3,33	2,75	2,75	2,75	2,55	2,20

wir ins Heft.						
27. Wir bereiten eine Präsentation der Seminararbeit oder des Referats vor.	1,00	1,00	1,00	2,50	1,00	1,00
28. Wir beschreiben schriftlich ein Bild.	2,33	1,00	2,50	2,25	2,00	1,40
29. Unbekannte Wörter schreiben wir ins Heft.	4,00	3,63	4,00	4,00	4,00	4,00
30. Wir schreiben Fachtexte (Kritik, Geschäftsbriefe, E-Mails).	1,00	2,00	4,00	2,00	1,55	1,20

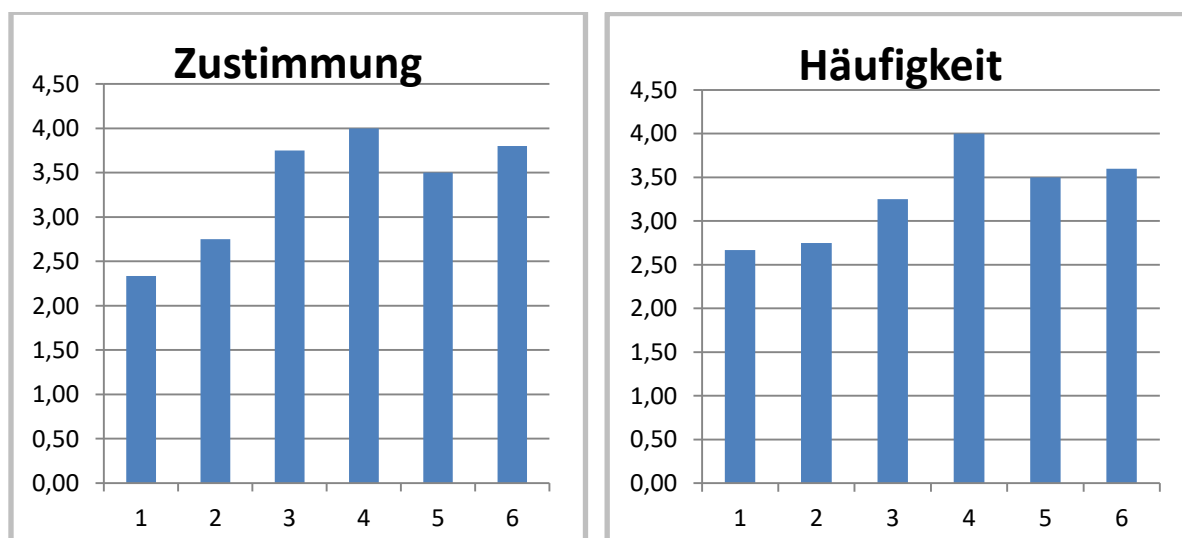
Tabelle 2: Häufigkeitsgrad der methodischen Vorgehensweisen (Mittelwert)

Aussage	Wirtschaft			Tourismus		
	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse
1. Der Lehrer spricht im Unterricht auf Deutsch.	3,00	2,88	3,00	3,00	3,00	3,60
2. Im Unterricht hört man Texte, die von Muttersprachlern gesprochen werden.	2,67	2,75	3,25	4,00	3,50	3,60
3. Im Unterricht sehen wir uns synchronisierten Filme oder kurze Filmausschnitte auf Deutsch an.	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
4. Im Deutschunterricht hören wir deutsche Lieder.	1,00	1,00	1,50	2,50	2,40	2,40
5. Wenn wir Texte auf Deutsch hören, stoppt die Lehrerin die Aufnahme und wir sprechen nach.	3,00	2,50	1,50	4,00	3,40	2,60
6. Nachdem wir einen Text gehört haben, beantworten wir mündlich die Fragen der Lehrerin.	4,00	3,63	3,50	3,50	3,50	3,40
7. Nachdem wir einen Text gehört haben, lösen wir die Aufgaben zum Hörverstehen (z.B. Richtig/Falsch-Übung).	4,00	3,75	3,50	4,00	4,00	4,00
8. Während des Unterrichts lesen wir still verschiedene Textsorten.	2,00	2,38	3,25	2,50	2,50	2,00
9. Im Unterricht suchen wir im Internet notwendige Informationen für die Erfüllung der Aufgabe.	1,00	1,13	1,50	1,00	1,00	1,00
10. Wir hören zuerst den Hörtext und dann lesen ihn sie still.	1,00	2,13	2,25	1,50	1,25	1,80
11. Wir hören den Text zuerst und danach liest jemand den Text vor.	3,67	2,88	3,50	2,00	3,00	2,80
12. Nachdem wir den Text gelesen haben, beantworten wir mündlich Fragen zum Text.	4,00	3,75	3,75	3,50	3,00	3,00
13. Nach dem Lesen des Textes lösen wir Übungen zum Leseverstehen.	3,67	4,00	3,75	4,00	3,50	3,60
14. Den Text, den wir in der letzten Stunde bearbeitet haben, sollen wir in der nächsten Stunde selbstständig vortragen.	1,67	1,88	3,25	1,25	1,25	1,40
15. Nachdem wir den Text gelesen haben, fassen wir ihn mündlich zusammen.	3,33	3,50	3,75	3,00	3,25	3,60
16. Im Unterricht sprechen wir auf Deutsch.	3,33	3,25	3,50	3,00	3,00	3,20
17. Die Lehrerin korrigiert unsere Fehler (Aussprachefehler, grammatische Fehler).	4,00	4,00	3,75	4,00	4,00	4,00
18. Zu Hause bereiten wir eine einminutige Rede zum gewählten Thema vor und halten sie im Unterricht.	1,00	1,00	1,25	1,00	1,00	1,40
19. Anhand der Fragen im Buch oder der Stichpunkten fassen wir den Text mündlich zusammen.	2,67	2,88	3,75	2,50	2,70	3,20
20. Seminararbeiten, Referate oder Präsentationen präsentieren wir mündlich.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
21. Ein Bild beschreiben wir mündlich.	2,67	1,25	3,25	2,25	2,25	3,00
22. Im Unterricht diskutieren wir über ein Thema in zwei Gruppen.	1,00	1,38	1,00	1,00	1,00	1,00
23. In der Stunde oder zu Hause schreiben wir Texte (Dialoge, Aufsätze oder Briefe).	2,67	3,38	4,00	1,50	1,50	2,60
24. Der im Unterricht bearbeitete Text fassen wir schriftlich zusammen.	1,00	1,50	3,50	1,00	1,00	1,40
25. Wenn wir an einem Text arbeiten, beantworten	3,33	3,00	3,50	1,50	2,75	3,40

wir Fragen zum Text schriftlich im Unterricht oder zu Hause.						
26. Die wichtigsten Informationen aus dem Text notieren wir ins Heft.	2,67	2,38	2,75	2,25	2,00	1,80
27. Wir bereiten eine Präsentation der Seminararbeit oder des Referats vor.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
28. Wir beschreiben schriftlich ein Bild.	2,33	1,00	2,50	1,00	1,00	1,20
29. Unbekannte Wörter schreiben wir ins Heft.	4,00	3,63	4,00	4,00	4,00	4,00
30. Wir schreiben Fachtexte (Kritik, Geschäftsbriefe, E-Mails).	1,00	1,75	4,00	1,00	1,00	1,20

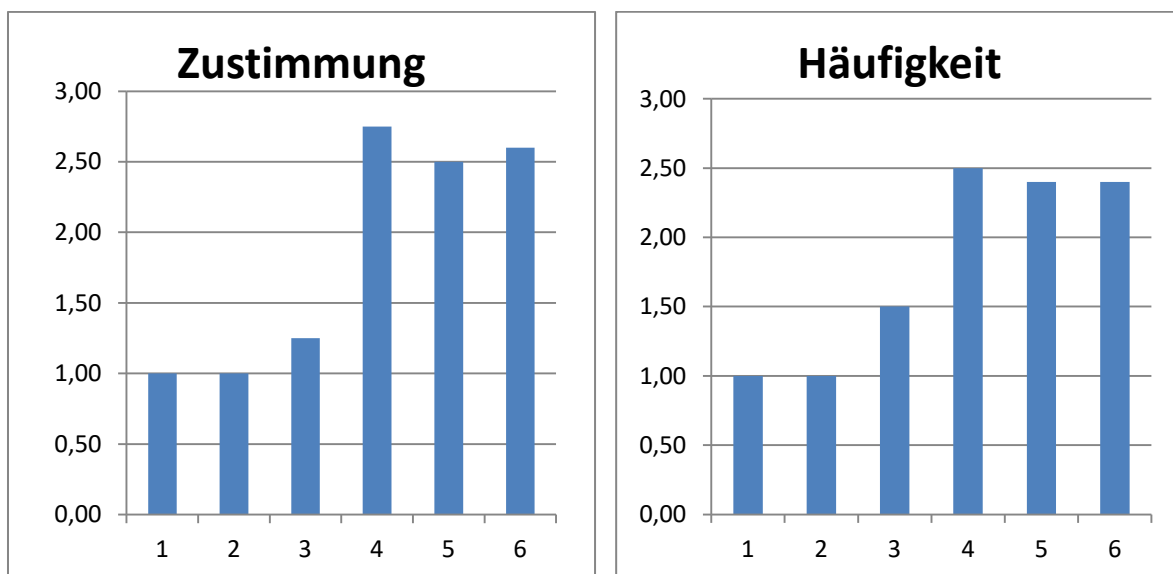
Die erste Untersuchungsfrage in unserer Studie lautet: Wie oft kommen die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache vor? Nach den oben dargestellten Ergebnissen der Fragebögen für Schüler lässt sich schließen, dass das Lesen mehr als das Hören im Unterricht mit allen sechs Gruppen, also im Unterricht im ersten, zweiten und dritten Jahrgang Richtung Wirtschaft und Tourismus, vorkommt. Aus der Analyse der Meinungen der Schüler ist es sichtbar, dass das Hören häufiger im Unterricht an der technischen Schule Richtung Tourismus vorkommt. Aus den oben dargestellten Ergebnissen kann man schließen, dass Sprechen mehr als Schreiben im Unterricht an den beiden Schulen vorkommt. Es ist auch sichtbar, dass Sprechen häufiger im Unterricht an der technischen Schule Richtung Wirtschaft als im Unterricht an der technischen Schule Tourismus vorkommt.

Die unten präsentierten graphischen Darstellungen stellen die festgestellten Unterschiede zwischen den Schulen und Klassen deutlicher dar.



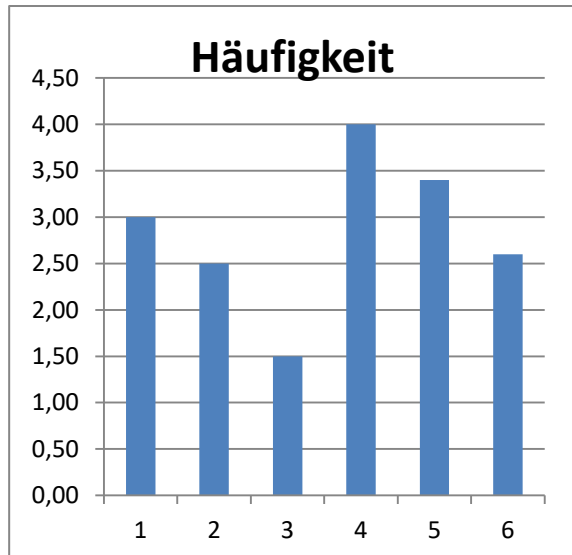
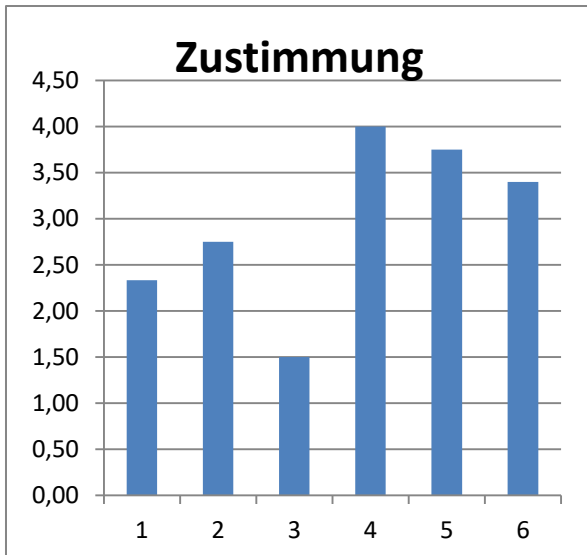
Abbildungen 1a und 1b: Grad der Zustimmung zu der zweiten Aussage und Häufigkeitsgrad (Mittelwert)

Nach den Abbildungen 1a und 1b stimmen die Schüler der dritten Klasse Richtung Wirtschaft und der ersten Klasse Richtung Tourismus am meisten der zweiten Aussage zu. Die Abbildungen 1a und 1b zeigen, dass man im Unterricht an der technischen Schule Richtung Tourismus häufiger als an der technischen Schule Richtung Wirtschaft Hörtexte, die von den Muttersprachlern gesprochen werden, hört. Solche Hörtexte kommen am häufigsten im Unterricht in der ersten Klasse Richtung Tourismus vor. In der zweiten Klasse Richtung Tourismus kommen sie am seltensten vor.



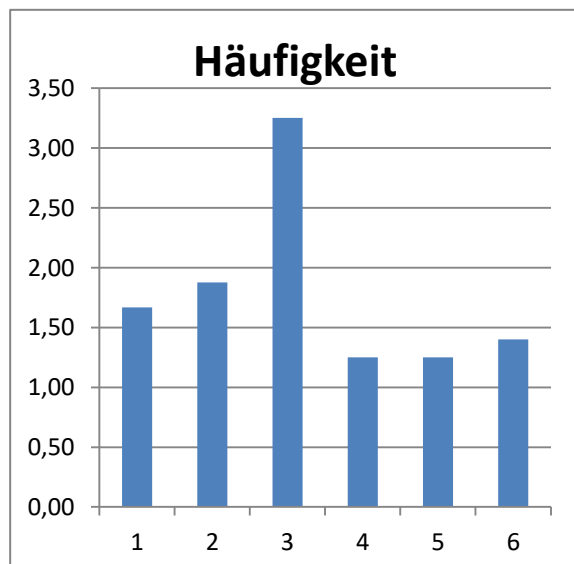
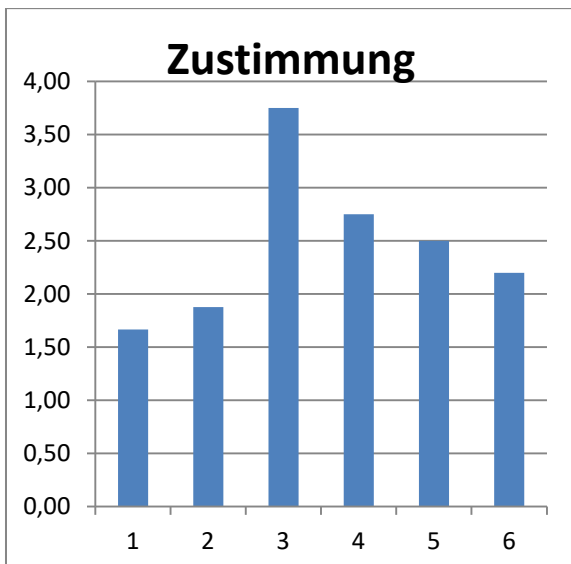
Abbildungen 2a und 2b: Grad der Zustimmung zu der vierten Aussage und Häufigkeitsgrad (Mittelwert)

Die Abbildungen 2a und 2b zeigen, dass die Schüler der ersten und zweiten Klasse Richtung Wirtschaft gar keine deutschen Lieder im Unterricht hören. Die Schüler der technischen Schule Richtung Tourismus besagen aber, dass sie manchmal deutsche Lieder im Unterricht hören. Aus den graphischen Darstellungen ist es sichtbar, dass die Schüler der ersten Klasse Richtung Tourismus häufiger als die Schüler der zweiten und dritten Klasse deutsche Lieder im Unterricht hören.



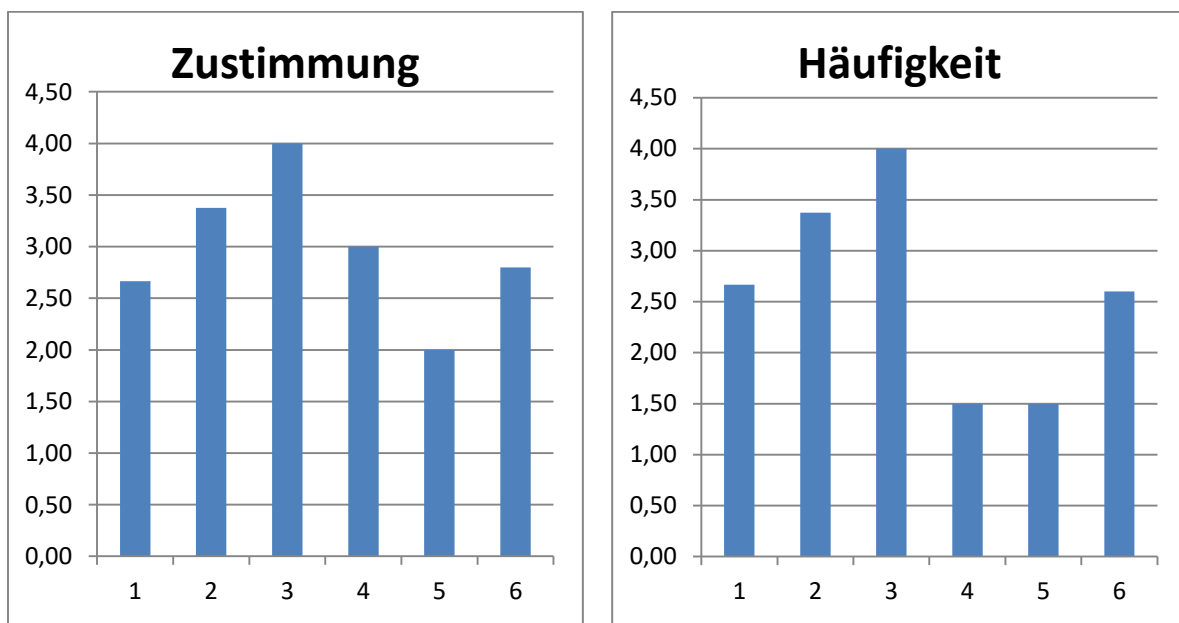
Abbildungen 3a und 3b: Grad der Zustimmung zu der fünften Aussage und Häufigkeitsgrad (Mittelwert)

Aus den oben dargestellten Abbildungen kann man schließen, dass die Schüler der technischen Schule Richtung Tourismus häufiger als die Schüler der technischen Schule Richtung Wirtschaft im Unterricht einen Satz zuerst hören und ihn danach nachsprechen. Diese Aktivität kommt am häufigsten in der ersten Klasse Richtung Tourismus und am seltensten in der dritten Klasse vor. Fast gar nicht kommt diese Aktivität in der dritten Klasse Richtung Wirtschaft vor und in der ersten Klasse kommt es am häufigsten vor.



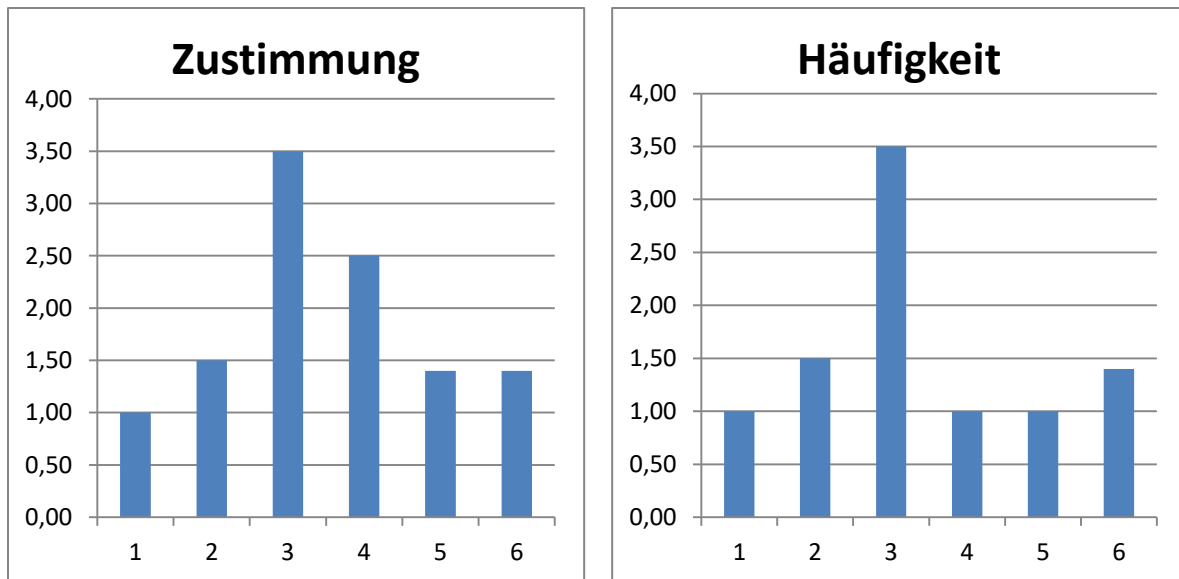
Abbildungnen 4a und 4b: Grad der Zustimmung zu der vierzehnten Aussage und Häufigkeitsgrad (Mittelwert)

Aus den Abbildungen 4a und 4b sieht man, dass die Aktivität „Den Text, den wir in der letzten Stunde bearbeitet haben, sollen wir in der nächsten Stunde selbstständig vortragen“ häufiger im Unterricht an der technischen Schule Richtung Wirtschaft als an der technischen Schule Richtung Tourismus vorkommt, und zwar am häufigsten in der dritten Klasse und am seltensten in der ersten Klasse. An der technischen Schule Richtung Tourismus kommt diese Aktivität fast gar nicht vor. Wenn schon, dann am häufigsten in der dritten Klasse und am seltensten in der ersten Klasse.



Abbildungen 5a und 5b: Grad der Zustimmung zu der dreiundzwanzigsten Aussage und Häufigkeitsgrad (Mittelwert)

Die Abbildungen 5a und 5b zeigen, dass die Schüler der technischen Schule Richtung Wirtschaft häufiger als die Schüler der technischen Schule Richtung Tourismus in der Stunde oder zu Hause Texte schreiben. Es ist auch sichtbar, dass die Schüler der technischen Schule Richtung Wirtschaft am häufigsten in der dritten Klasse und am seltensten in der ersten Klasse in der Stunde oder zu Hause Texte schreiben. Die Schüler der technischen Schule Richtung Tourismus schreiben Texte auch am häufigsten in der dritten Klasse, und in der ersten und zweiten Klasse schreiben sie Texte im gleichen Maße.



Abbildungen 6a und 6b: Grad der Zustimmung zu der vierundzwanzigsten Aussage und Grad der Häufigkeit (Mittelwert)

Aus den Abbildungen 6a und 6b kann man schließen, dass die Schüler der technischen Schule Richtung Wirtschaft häufiger als die Schüler der technischen Schule Richtung Tourismus die im Unterricht bearbeiteten Texte schriftlich zusammenfassen. Nach den in den Abbildungen dargestellten Ergebnissen kommt diese Tätigkeit am seltensten in der ersten Klasse und am häufigsten in der dritten Klasse Richtung Wirtschaft vor. Im Unterricht an der technischen Schule Richtung Tourismus kommt diese Tätigkeit fast gar nicht vor.

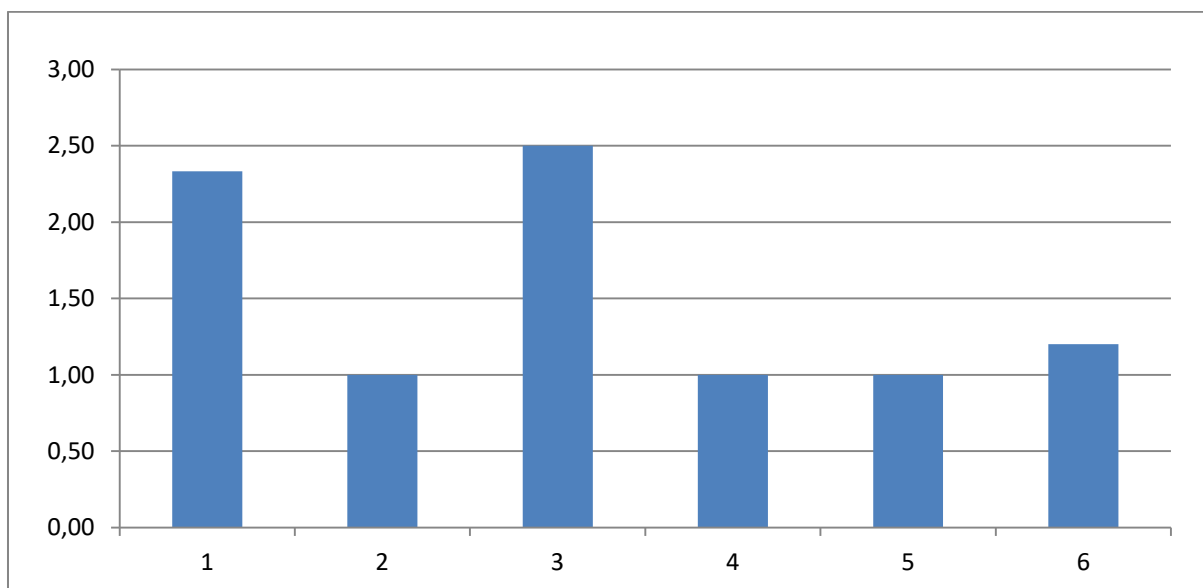


Abbildung 7: Häufigkeitsgrad der methodischen Vorgehensweisen zu der achtundzwanzigsten Aussage (Mittelwert)

Aus der Abbildung 7 lässt sich schließen, dass die Schüler der technischen Schule Richtung Wirtschaft häufiger als die Schüler der technischen Schule Richtung Tourismus ein Bild im Unterricht schriftlich beschreiben. Diese Aktivität kommt im Unterricht an der technischen Schule Richtung Tourismus fast gar nicht vor. An der technischen Schule Richtung Wirtschaft kommt diese Aktivität am häufigsten in der dritten Klasse vor und in der zweiten Klasse kommt die Aktivität, wie an der technischen Schule, fast gar nicht vor.

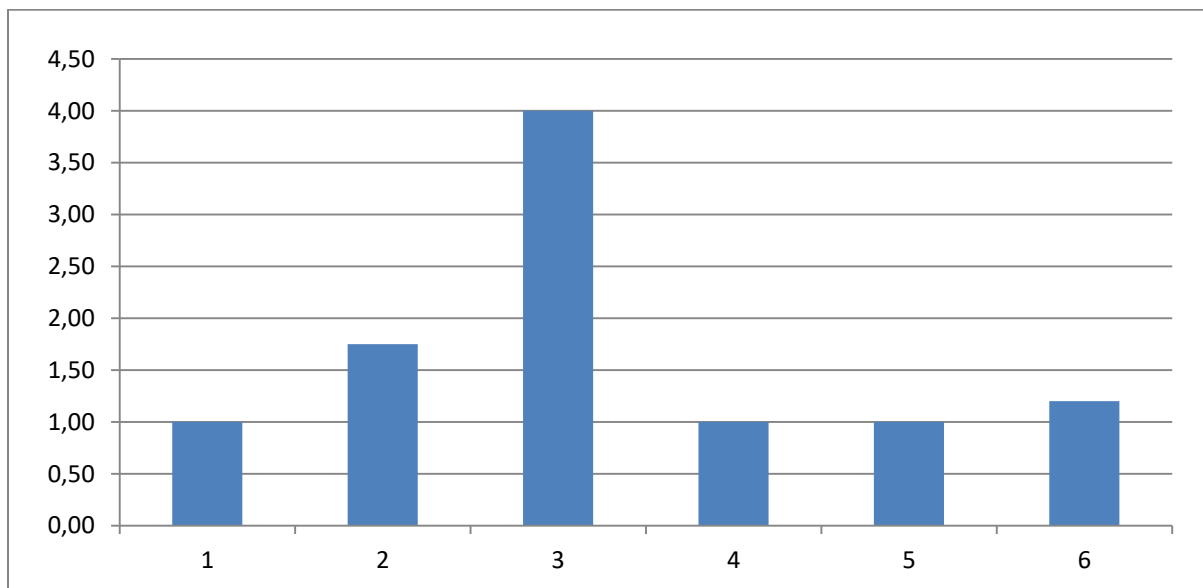


Abbildung 8: Häufigkeitsgrad der methodischen Vorgehensweise zu der dreißigsten Aussage (Mittelwert)

Abbildung 8 zeigt, dass die Schüler an der technischen Schule Richtung Tourismus fast gar keine Fachtexte schreiben. Im Unterricht an der technischen Schule Richtung Wirtschaft kommt diese Aktivität vor, und zwar am seltensten in der ersten Klasse, bzw. fast gar nicht, und in der dritten Klasse sehr oft.

Aus den Ergebnissen, die wie in den Tabellen 1 und 2 und den Abbildungen dargestellt haben, bekommt man die Antwort auf eine weitere Frage: Gibt es Unterschiede in der Förderung der einzelnen Fertigkeiten zwischen den Klassen? An der technischen Schule Richtung Tourismus kommt das Hören am häufigsten in der ersten Klasse vor. Im gleichen Maße kommt es in der zweiten und dritten Klasse vor. An der technischen Schule Richtung Wirtschaft kommt das Hören auch am häufigsten in der ersten Klasse und im gleichen Maße in der zweiten und dritten Klasse vor.

Wenn es um die zweite rezeptive Fertigkeit geht, kann man aus den oben dargestellten Ergebnissen schließen, dass die Lesefertigkeit an der technischen Schule Richtung Tourismus am häufigsten in der ersten Klasse vorkommt. In der zweiten und dritten Klasse Richtung Tourismus kommt das Lesen im Unterricht gleichmäßig vor. An der technischen Schule Richtung Wirtschaft kommt das Lesen am häufigsten in der dritten Klasse und am seltensten in der ersten Klasse vor. Aus diesem Grund kann man schließen, dass es Unterschiede in der Förderung der rezeptiven Fertigkeiten nicht nur zwischen den Klassen sondern auch zwischen den Schulen gibt.

Aus den oben dargestellten Ergebnissen lässt sich schließen, dass von den produktiven Fertigkeiten das Sprechen häufiger als das Schreiben im Unterricht vorkommt. An den beiden Schulen kommt das Schreiben am häufigsten in der dritten Klasse vor. Das Schreiben kommt im Unterricht an der technischen Schule Richtung Wirtschaft am seltensten in der zweiten Klasse, und an der technischen Schule Richtung Tourismus in der ersten Klasse vor.

Aus der Tabelle 2 ist ersichtlich, dass es beim Sprechen Unterschiede im Häufigkeitsgrad zwischen den Klassen als auch im Häufigkeitsgrad zwischen den Schulen gibt. An der technischen Schule Richtung Wirtschaft kommt das Sprechen im Unterricht häufiger als an der technischen Schule Richtung Tourismus vor. Das Sprechen kommt im Unterricht an den beiden technischen Schulen am häufigsten in der dritten Klasse und am seltensten in der ersten Klasse vor. Die oben dargestellten tabellarischen Darstellungen beweisen, dass die Schüler sehr viel auf Deutsch im Unterricht sprechen, was dafür spricht, dass die Lehrerinnen der Sprechfertigkeit viel Acht geben. Sprechen als produktive Fertigkeit kommt an den beiden Schulen vor, und zwar im hohen Maße, aber leider geht es hier um kein „freies“ Sprechen. Aus diesem Grund kann man schließen, dass es keine Unterschiede in der Förderung der produktiven Fertigkeiten nicht nur zwischen den Klassen sondern auch zwischen den Schulen gibt.

Nach den oben tabellarisch dargestellten Ergebnissen lässt sich schließen, dass der Häufigkeitsgrad der einzelnen Fertigkeiten mit den Klassen sinkt oder wächst. Der Häufigkeitsgrad der produktiven Fertigkeiten wächst mit den Klassen – in der dritten Klasse kommen sie am häufigsten vor - und der Häufigkeitsgrad der rezeptiven Fertigkeit Hören sinkt mit den Klassen – in der ersten Klasse kommt es am häufigsten vor. Wenn es um das Lesen geht, gibt es Unterschiede zwischen den Schulen. An der technischen Schule Richtung Tourismus wächst der Häufigkeitsgrad und an der technischen Schule Richtung Wirtschaft sinkt der Häufigkeitsgrad mit den Klassen.

Am Ende des Fragebogens wurden die Schüler gebeten, die vier Fertigkeiten im Unterricht ihrer Meinung nach zu rangieren. Die Ergebnisse sind folgende: alle Schüler der beiden Schulen sind der Meinung, dass Lesen und Sprechen im Unterricht am wichtigsten sind. Danach folgt das Schreiben. Das Hören ist an der letzten Stelle.

Wenn es um die methodische Vorgehensweise geht, lässt sich aus den tabellarisch dargestellten Ergebnissen schließen, dass im Unterricht an den beiden Schulen von allen Aktivitäten am häufigsten das mündliche und schriftliche Lösen der Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen vorkommt. Es ist sichtbar, dass an den beiden Schulen das Schreiben von Texten im Unterricht vertreten ist. Aus den oben präsentierten Darstellungen sieht man, dass das Schreiben von Texten im Unterricht an der technischen Schule Richtung Wirtschaft häufiger als im Unterricht an der technischen Schule Richtung Tourismus vorkommt. Es ist auch erkennbar, dass es Unterschiede im Häufigkeitsgrad zwischen den Klassen gibt. An den beiden Schulen kommt das Schreiben von Texten im Unterricht in der dritten Klasse am häufigsten vor. Obwohl das Schreiben von Texten im Unterricht vertreten ist, ist das Schreiben von Fachtexten leider nicht in gleichem Maße an den beiden Schulen vertreten. An der technischen Schule Richtung Wirtschaft kommt das Schreiben von Fachtexten relativ häufig vor, besonders in der dritten Klasse, und an der technischen Schule Richtung Tourismus kommt es überhaupt nicht vor. Im Unterricht an den beiden Schulen kommt folgende Schreibaktivität sehr oft vor: Das Notieren von unbekanntem Wörtern in die Hefte. Aus den oben präsentierten Ergebnissen sieht man, dass freies Schreiben im Unterricht sehr selten vorkommt, und man sieht auch, dass das Schreiben als Mittlerfertigkeit häufig vorkommt. Wenn es um die Sprechaktivitäten im Unterricht geht, kommt mündliches Zusammenfassen von Texten im Unterricht an den beiden Schulen sehr oft vor. Es ist auch wichtig zu betonen, dass die Schüler wie auch die Lehrerinnen sehr viel im Unterricht auf Deutsch sprechen, und dass die Lehrerinnen die mündlichen als auch die schriftlichen Fehler ihrer Schüler im hohen Maße korrigieren.

3.4.2. Ergebnisse des Fragebogens für Lehrer

Die Ergebnisse des Fragebogens für Lehrer bestätigen das, was man oben schon erwähnt hat - die Lese- und Sprechfertigkeiten kommen im Unterricht mehr vor als Hör- und

Schreibfertigkeiten. Die Lehrerinnen sind der Meinung, dass alle Fertigkeiten gleichbedeutend für das Erlernen des Deutschen als Fachsprache sind. Sie bevorzugen das Lesen im Unterricht, weil die Schüler keinen so breiten Wortschatz besitzen und weil man ihn zuerst beherrschen muss, um verschiedene Hörtexte zu verstehen und später im Stande zu sein, sich mündlich als auch schriftlich zu äußern. Schreiben als Zielfertigkeit kommt selten im Unterricht vor, weil die Schüler schlechte Vorkenntnisse haben. Aus demselben Grund kommt im Unterricht Sprechen als Mittlerfertigkeit öfter vor. Von den Aktivitäten kommt das Lösen der Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen im Unterricht der beiden Lehrerinnen am häufigsten vor.

3.5. Diskussion

Rezeptive und produktive Fertigkeiten sollen im Unterricht gleichmäßig vertreten sein. Im Unterricht Deutsch als Fachsprache bestehen einige Beschränkungen an den beiden technischen Schulen. Eine Beschränkung bezieht sich auf die Tatsache, dass die Schüler nicht gleiche Deutschkenntnisse besitzen, weswegen das Lesen mehr als das Hören im Unterricht vorkommt, was die Ergebnisse der Untersuchung gezeigt haben. Diese Schulen besuchen also die Schüler, die nicht so gute Deutschkenntnisse wie z.B. Gymnasiasten haben. Die Schüler müssen zuerst allgemeine deutsche Sprache und ihre Regeln beherrschen, um im Stande zu sein, sich mündlich als auch schriftlich zu äußern. Der Fachwortschatz und damit verbundene Aufgaben, wie z.B. einen Geschäftsbrief zu schreiben, kommen im Unterricht aus diesem Grund sehr selten vor. Ein weiteres Problem ist die Tatsache, dass es immer wenige Schüler, die Deutsch als erste Sprache lernen, gibt. Aus diesem Grund haben die Schüler aus den zwei oder mehreren Klassen gemeinsamen Unterricht. In solchen Klassen gibt es höchstens zwölf Schüler, aber alle zwölf Schüler haben leider verschiedene Vorkenntnisse. Da das Wissen der Schüler beschränkt ist und kann man nicht nur Fachtexte, bzw. Fachausdrücke lernen. Diese Tatsache bereitet den Lehrerinnen Probleme bei der Gestaltung des Unterrichts vor. Das Abitur beeinflusst auch die Gestaltung des Unterrichts. Alle Schüler schreiben nämlich dieselben Tests im Abitur. Was die Textinhalte und Testform angeht, gibt es keine Unterschiede zwischen den Schulen, obwohl es Unterschiede zwischen den Schulprogrammen gibt. Eine weitere Beschränkung im Unterricht Deutsch als Fachsprache stellt folgende Tatsache dar: Es gibt wenig geeignete Hörtexte für den Deutschunterricht an den unterschiedlichen Fachschulen. Die ganze Situation verlangt von den Lehrerinnen ein großes Engagement.

Die Ergebnisse der Untersuchung wären zuverlässiger, wenn es mehr Schüler, bzw. Probanden, die Deutsch als erste Fachsprache lernen, wäre. Aber solche Probanden ist schwer zu finden. Der schon früher im Text erwähnte Wissenschaftler Norbert Becker stellt fest, dass es immer mehr Menschen gibt, die sich entscheiden, Deutsch als Fachsprache zu lernen. Es ist auch bekannt und statistisch bewiesen - man kann es an der Internetseite des kroatischen Ministeriums für Tourismus lesen (www.mint.hr) - dass die meisten Touristen in Kroatien aus dem deutschsprachigen Raum kommen. Deutschland ist im wirtschaftlichen Bereich eines der bedeutendsten Länder der Welt. Aus diesem Grund stellt man sich die Frage, warum es in Kroatien immer wenige Schüler gibt, die sich entscheiden, Deutsch als erste Fremdsprache zu lernen.

3.6. Schlussfolgerung

Das Untersuchungsziel dieser Diplomarbeit war es herauszufinden, in welchem Umfang die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten im Deutschunterricht als Fachsprache vertreten sind und welche Meinung die Lehrer zur Rolle der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Deutschunterricht als Fachsprache haben. Die an den technischen Schulen in Bjelovar durchgeführte Untersuchung hat gezeigt, dass das Lesen und Sprechen mehr als das Hören und Schreiben im Unterricht Deutsch als Fachsprache vorkommen. Der Grund dafür sind unterschiedliche Deutschkenntnisse der Schüler. In der Untersuchung wurde die Vermutung, dass Lesen und Sprechen mehr im Unterricht vorkommen, nachgewiesen. Alle Forschungsfragen wurden aufgrund der aus den Fragebögen gesammelten tabellarisch dargestellten Ergebnisse beantwortet. In Bezug auf alle Informationen, die man aus der Untersuchung und der theoretischen Grundlage bekam, kann man sagen, dass die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache sehr wichtig sind, und dass der Häufigkeitsgrad der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Unterricht von der Klasse, bzw. den Deutschkenntnissen und von der Schule abhängig ist.

Diese Untersuchung ist von der Bedeutung, weil dieser Bereich sehr wenig erforscht ist. Die Untersuchung kann den Lehrenden bei der Organisation ihres Unterrichts helfen, bzw. ihre Aufmerksamkeit auf den Häufigkeitsgrad der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache lenken.

In der Zukunft sollte man noch mehr empirische Arbeit leisten, um den Grund für den festgestellten Häufigkeitsgrad der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache zu ermitteln, um die im Unterricht benutzten Materialien und die im Unterricht vorkommenden Aufgabentypen zu untersuchen. Die Ergebnisse sollte man dann den Lehrern zugänglich machen. Den Forscher bleibt es auch noch, sich damit zu befassen, warum sich immer weniger Schüler entscheiden, Deutsch als erste Fremdsprache zu lernen.

Anhang 1

Anketni upitnik za učenike

Ovaj upitnik dio je istraživanja koje se provodi za potrebe diplomskog rada. Ovom anketom želi se dobiti uvid, koliko su vještine čitanja, slušanja, pisanja i govorenja zastupljene u nastavi njemačkog jezika. Anketa je anonimna, te vas molimo da na pitanja odgovorite objektivno, iskreno i samostalno, uvažavajući prvenstveno vlastitu prosudbu. Odgovore će čitati samo istraživač.

Hvala na pomoći i suradnji!

Razred: 1. 2. 3. 4.

Smjer: _____

Za svaku donju rečenicu odluči koliko je ona točna i zaokruži odgovor, koji se slaže s tvojim mišljenjem te zaokruži broj, koji određuje koliko se često tvrdnja iz rečenice pojavljuje u nastavi.

1 – uopće se ne slažem **2** - uglavnom se ne slažem **3** – uglavnom se slažem **4** - u potpunosti se slažem

1 – nikada **2** – ponekad **3** – često **4** - stalno

	Koliko se slažem s rečenicom	Kolika je učestalo u nastavi
1. Profesor na nastavi govori na njemačkom jeziku.	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Tijekom nastave slušamo tekstove koje govore izvorni govornici.	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Na satima njemačkog jezika gledamo nesinkronizirane filmove ili kratke isječke iz filmova na njemačkom jeziku.	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Na satima njemačkog jezika slušamo pjesme na njemačkom jeziku.	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Kada slušamo tekstove na njemačkom jeziku, profesorica zaustavi CD player i mi ponavljamo rečenicu, koju smo čuli.	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Nakon što poslušamo tekst, odgovaramo na usmena pitanja profesorice.	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Nakon što poslušamo tekst rješavamo zadatke za razumijevanje slušanog teksta (npr. da zaokružimo je li tvrdnja točna ili netočna, upotpunjavamo praznine u tekstu, odgovaramo na pismena pitanja itd.).	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Tijekom nastave tiho (u sebi) čitamo različite vrste tekstova (stručne tekstove, novinske članke, priče...)	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Tijekom nastave tražimo informacije potrebne za izvršenje nekog zadatka na internetskim stranicama njemačkog govornog područja.	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Tekstove prvo poslušamo bez gledanja u tekst, a onda nakon slušanja tiho čitamo tekst samostalno.	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Tekstove prvo poslušamo, a zatim svatko čita na glas dio teksta (rečenicu ili odlomak).	1 2 3 4	1 2 3 4

12. Nakon što pročitamo tekst, odgovaramo na usmena pitanja profesorice.	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Nakon što pročitamo tekst rješavamo zadatke za razumijevanje pročitanoog teksta (npr. da zaokružimo je li tvrdnja točna ili netočna, upotpunjavamo praznine u tekstu, odgovaramo na pismena pitanja itd.).	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Dio teksta koji smo obradili na nastavi trebamo sljedeći sat samostalno izvesti, npr. dijalog.	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Nakon što pročitamo tekst, usmeno ga prepričavamo.	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Na nastavi pričamo na njemačkom jeziku.	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Profesorica ispravlja naše pogreške (npr. u izgovoru, gramatičke pogreške i slično).	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Izabiremo temu ili na zadanu temu kod kuće pripremamo govor u trajanju cca.1 minute i na satu ga izlažemo.	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Na temelju pitanja iz knjige ili natuknica usmeno prepričavamo tekst.	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Seminarski rad, referat ili PowerPoint prezentaciju prezentiramo usmeno.	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Usmeno opisujemo sliku koju dobijemo.	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Na satu raspravljamo o određenoj temi tako da se podijelimo u 2 grupe, na one koji su za te koji su protiv.	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Na satu ili kod kuće pišemo tekstove (dijaloge, sastavke ili pisma).	1 2 3 4	1 2 3 4
24. Nakon što na satu obradimo tekst trebamo ga preprčati u pisanom obliku.	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Kada obrađujemo tekst, odgovaramo pismeno na pitanja uz tekst na satu ili kod kuće za domaću zadaću..	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Iz teksta ispisujemo najvažnije informacije u bilježnicu.	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Pripremao PowerPoint prezentacije za referat ili seminarski rad.	1 2 3 4	1 2 3 4
28. U pisanom obliku opisujemo sliku. .	1 2 3 4	1 2 3 4
29. Nepoznate riječi zapisujemo u bilježnicu.	1 2 3 4	1 2 3 4
30. Pišemo stručne tekstove (kritike,poslovna pisma, e-mail).	1 2 3 4	1 2 3 4

Rangiraj zastupljenost četiri vještine (čitanje, slušanje, pisanje, govorenje) u nastavi. Pod broj jedan navedi vještinu koja je najviše zastupljena, a pod brojem četiri navedi vještinu, koja je najmanje zastupljena u nastavi.

- 1 _____
2 _____
3 _____
4 _____

1. Wie wichtig ist das Lesen als rezeptive Fertigkeit im Deutsch-als-Fachsprache-Unterricht? Warum?

2. Ist das Hören im Deutsch- als-Fachsprache-Unterricht wichtig? Begründen Sie Ihre Antwort.

3. Ist das Schreiben als produktive Fertigkeit im Deutsch-als-Fachsprache-Unterricht wichtig? Warum?

4. Wie wichtig ist das Sprechen im Deutsch-als-Fachsprache-Unterricht? Warum ist es so?

5. Auf welche Art und Weise entwickeln Sie die vier Fertigkeiten in Ihrem Unterricht?

6. Welche Aktivitäten setzen Sie ein, um die genannten Fertigkeiten zu entwickeln? Welche von den Aktivitäten kommen in Ihrem Unterricht am meisten vor?

7. Sollen und können die vier Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache gleichmäßig vorkommen?

8. Wie kommen die vier Fertigkeiten in Ihrem Unterricht vor? Rangieren Sie die Fertigkeiten. An der ersten Stelle nennen Sie die Fertigkeit, die am meisten im Unterricht vorkommt.

Vielen Dank!

Literaturverzeichnis

1. Brandi, M. und Strauss D. (1985): *Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten*. München: Goethe Institut München.
2. Dahlhaus, B. (1994): *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
3. Deutsches Universalwörterbuch 5., überarbeitete Auflage Dudenredaktion 2003.
4. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Berlin: Langenscheidt.
5. Heyd, G. (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
6. Huneke, H-W. u. W. Steinig (2002): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
7. Kast, B. (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.
8. Roland, F. (1997): *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache : Gespräch und Rede*. St. Ingbert : Röhrig Universitätsverlag.
9. Meyers großes Taschenlexikon (2006) 10., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A.Brockhaus GmbH.
10. Richter, B. (2008): Didaktische Konzepte zur Förderung der Schreibkompetenz in der Sekundarstufe I©Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen) Universität Duisburg-Essen, Campus Essen.
11. Roelcke, T. (2005): *Fachsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
12. Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Fink.
13. Strauss, D. (1988): *Didaktik und Methodik: Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
14. Westhoff, G. (1997): *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt.
15. Becker, N. (1990): „Unterrichtsansatz für Deutsch als Funktionalsprache und Fachsprache“ In: *Deutsch als Fremdsprache*, 39, S. 63-70.
16. Häusler, M. (2000): „Zur Entwicklung der Hörfertigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ In: *Zagreber Germanistische Beiträge*, 9, S. 193-205.
17. Krumm, H-J. (1990), „Vom Lesen fremder Texte“, In: *Fremdsprache Deutsch*, 2, S. 20-24.
18. Weber, S. (1994): „Beiträge der Fachsprachenforschung zur linguistisch-didaktischen Fundierungen sowie zur Konzipierung und Gestaltung der fach- und berufsbezogenen Ausbildung auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache“ In: *Deutsch als Fremdsprache*, 39, S. 1-62.

Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit werden die Untersuchungsergebnisse der an den technischen Schulen in Bjelovar durchgeführten Untersuchung aus dem Bereich rezeptive und produktive Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fachsprache dargestellt. Am Anfang der Diplomarbeit wird die theoretische Grundlage zu den rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören und zu den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen beschrieben. Demnächst wird die Untersuchung dargestellt und die Ergebnisse der Untersuchung kommentiert. Die Ergebnisse der an den technischen Schulen in Bjelovar durchgeführten Untersuchung sind folgende: das Lesen und das Sprechen kommen mehr als das Hören und das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fachsprache vor. Der Grund dafür sind unterschiedliche Deutschkenntnisse der Schüler. Der Häufigkeitsgrad der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Unterricht ist von der Klasse, bzw. den Deutschkenntnissen und von der Schule abhängig. Einen Einfluss darauf haben bestimmte Einschränkungen, die in der Diskussion erwähnt sind. Die Untersuchungsergebnisse können den Lehrenden bei der Organisation ihres Unterrichts helfen. In der Zukunft soll noch Vieles untersucht werden, wie z.B. warum sich immer weniger Schüler entscheiden, Deutsch als erste Fremdsprache an den Fachschulen zu lernen.

Schlüsselwörter: Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen

Sažetak

U ovom diplomskom radu prikazani su rezultati istraživanja provedenog u Ekonomskoj i birotehničkoj školi i Hotelijsko-turističkoj školi u Bjelovaru na temu Receptivne i produktivne vještine u nastavi njemačkog strukovnog jezika. Na početku diplomskog rada prikazuje se teorijska podloga o receptivnim vještinama čitanja i pisanja te o produktivnim vještinama pisanja i govorenja. Nakon toga se opisuje istraživanje i predstavljaju rezultati. Rezultati istraživanja provedenog na dvije strukovne škole u Bjelovaru su sljedeći: vještine čitanja i govorenja češće se razvijaju od vještina slušanja i pisanja u nastavi njemačkog strukovnog jezika. Razlog tomu je različito predznanje njemačkog jezika od strane učenika. Stupanj zastupljenosti receptivnih i produktivnih vještina u nastavi ovisi o razredu, odnosno o znanju njemačkog jezika i školi. Postojeća ograničenja spomenuta su u diskusiji. Istraživanje može pomoći nastavnicima pri organizaciji njihovih nastavnih sati. Postoji još mnogo toga što bi se trebalo istražiti, primjerice zašto se sve manje učenika strukovnih škola odlučuje učiti njemački jezik.

Ključne riječi: čitanje, slušanje, pisanje, govor