



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Alltagsorientierung und interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht für Jugendliche in
einer deutsch-griechischen Schulumgebung in Berlin: Ein didaktischer Vorschlag**

**Ο προσανατολισμός στην καθημερινότητα και η διαπολιτισμική μάθηση στο μάθημα
της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας για εφήβους σε ένα ελληνογερμανικό σχολικό
περιβάλλον στο Βερολίνο: Μια διδακτική πρόταση**

DAFNAS DIMITRIOS

A.M. 530674

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. ΡΟΦΟΥΖΟΥ ΑΙΜΙΛΙΑ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Dafnas Dimitrios

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ζέππος Δημήτριος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, ΙΟΥΝΙΟΣ 2026

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Verbindung von Alltagsorientierung und interkulturellem Lernen im DaF-Unterricht für Jugendliche in einer deutsch-griechischen Schulumgebung in Berlin. Ausgangspunkt der Arbeit ist die Annahme, dass Fremdsprachenlernen nicht auf die Vermittlung einzelner sprachlicher Mittel beschränkt bleiben sollte, sondern Lernende dazu befähigen muss, in konkreten schulischen und alltagsnahen Situationen sprachlich angemessen zu handeln.

Im theoretischen Teil werden zentrale didaktisch-methodische Grundlagen dargestellt. Dazu gehören konstruktivistische Fremdsprachendidaktik, Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts, interkultureller Fremdsprachenunterricht, Handlungsorientierung, Projektarbeit, digitale Medien sowie Kriterien der Text- und Medienauswahl. Ergänzend werden relevante Kompetenzbereiche des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens berücksichtigt, insbesondere soziokulturelles Wissen, soziolinguistische Kompetenz, der plurilinguale Ansatz und der Alltag als Lern- und Handlungsraum. Auf dieser Grundlage wird im praktischen Teil ein fünftägiges, produktorientiertes Unterrichtsprojekt entwickelt. Im Mittelpunkt steht die Erstellung eines digitalen deutsch-griechischen Jugend-Guides mit Book Creator. Die Lernenden beschäftigen sich mit schulischen und schulnahen Alltagssituationen, zum Beispiel mit Orientierung in der Schule, Einkaufen, Höflichkeit, Anredeformen und Interviews zum Schulalltag. Dabei verwenden sie Deutsch nicht isoliert, sondern als Mittel zur Orientierung, zur Kommunikation, zur Informationssammlung und zur gemeinsamen Gestaltung eines Produkts. Die Arbeit versteht sich als didaktischer Vorschlag und nicht als empirische Unterrichtsstudie. Das Projekt wurde zum Zeitpunkt der Erstellung der Arbeit noch nicht praktisch durchgeführt. Daher können keine empirisch gesicherten Aussagen über tatsächliche Lernfortschritte getroffen werden.

Schlüsselwörter

Alltagsorientierung

interkulturelles Lernen

Projektarbeit

Handlungsorientierung

digitale Medien

deutsch-griechische Schulumgebung

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με τη σύνδεση του καθημερινού προσανατολισμού και της διαπολιτισμικής μάθησης στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας για εφήβους σε ένα ελληνογερμανικό σχολικό περιβάλλον στο Βερολίνο. Αφετηρία της εργασίας αποτελεί η θέση ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν πρέπει να περιορίζεται στη διδασκαλία μεμονωμένων γλωσσικών μέσων, αλλά να δίνει στους διδασκόμενους τη δυνατότητα να ενεργούν γλωσσικά σε συγκεκριμένες σχολικές και καθημερινές περιστάσεις.

Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται βασικές διδακτικές και μεθοδολογικές αρχές. Εξετάζονται η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στη διδακτική των ξένων γλωσσών, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, η διαπολιτισμική διδασκαλία, ο προσανατολισμός στη δράση, η εργασία σε μορφή project, τα ψηφιακά μέσα καθώς και τα κριτήρια επιλογής κειμένων και μέσων. Επιπλέον, αξιοποιούνται σχετικοί τομείς του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες, όπως η κοινωνικοπολιτισμική γνώση, η κοινωνιογλωσσική ικανότητα, η πολυγλωσσική προσέγγιση και η καθημερινότητα ως χώρος μάθησης και δράσης. Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, αναπτύσσεται στο πρακτικό μέρος μια πενήνήμερη, προσανατολισμένη στο προϊόν του projekt διδακτική πρόταση. Στο επίκεντρο βρίσκεται η δημιουργία ενός ψηφιακού ελληνογερμανικού οδηγού για νέους μέσω του Book Creator. Οι διδασκόμενοι ασχολούνται με σχολικές και καθημερινές περιστάσεις, όπως ο προσανατολισμός στο σχολείο, οι αγορές, η χρήση του πληθυντικού ευγενείας, οι προσφωνήσεις και οι συνεντεύξεις για τη σχολική καθημερινότητα. Με αυτόν τον τρόπο η γερμανική γλώσσα δεν χρησιμοποιείται απομονωμένα, αλλά ως μέσο προσανατολισμού, επικοινωνίας, συλλογής πληροφοριών και συνεργατικής δημιουργίας ενός προϊόντος. Η εργασία αποτελεί διδακτική πρόταση και όχι εμπειρική έρευνα. Το project δεν έχει εφαρμοστεί πρακτικά κατά τον χρόνο εκπόνησης της εργασίας. Για τον λόγο αυτό δεν διατυπώνονται εμπειρικά τεκμηριωμένα συμπεράσματα σχετικά με πραγματική μαθησιακή πρόοδο.

Λέξεις-κλειδιά

καθημερινός προσανατολισμός

διαπολιτισμική μάθηση

εργασία project

προσανατολισμός στη δράση

ψηφιακά μέσα

ελληνογερμανικό σχολικό περιβάλλον

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	11
2 Didaktisch-methodische Grundlagen	12
2.1 Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik	13
2.1.1 Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts	14
2.2 Interkultureller Fremdsprachenunterricht	17
2.3 Handlungsorientierung im DaF-Unterricht	20
2.4 Projektarbeit im DaF-Unterricht	24
2.5 Digitale Medien und Unterrichtsorganisation im projektorientierten DaF-Unterricht	29
2.6 Kriterien der Text- und Medienauswahl im DaF-Unterricht	30
3 Kompetenzbezug im GER	31
3.1 Kompetenzbegriff	32
3.2 Soziokulturelles Wissen	32
3.3 Soziolinguistische Kompetenz	33
3.4 Plurilingualer Ansatz	34
3.5 Alltag als Lern- und Handlungsraum	35
4 Praktischer Teil: Kontextanalyse und Rahmenbedingungen des Projektvorschlags	35
4.1 Rahmenbedingungen des hypothetischen Szenarios	36
4.1.1 Institutionelle Rahmenbedingungen	36
4.1.2 Anthropogene Voraussetzungen der Lerngruppe	37
4.1.3 Soziokulturelle Bedingungen und Mehrsprachigkeit	38
4.1.4 Digitale Rahmenbedingungen, Mediennutzung und digitale Werkzeuge	39
4.2 Begründung des alltagsbezogenen Themenfeldes	41
5 Geplante praktische Umsetzung des Unterrichtsprojekts	42

5.1 Beschreibung des Projekts	42
5.2 Geplante Durchführung des Projekts nach Tagen	45
5.2.1 Tag 1: Ankommen und Orientierung in der Schule	46
5.2.2 Tag 2: Einkaufen im schulnahen Umfeld	47
5.2.3 Tag 3: Du oder Sie? Höflichkeit und soziale Situationen	49
5.2.4 Tag 4: Interview und Schulalltag	51
5.2.5 Tag 5: Produktfertigstellung, Präsentation und Reflexion	52
5.3 Zusammenführung des digitalen Jugend-Guides und didaktische Reflexion	54
6 Schlussfolgerungen	55
Literaturverzeichnis	58
Anhang	61

1 Einleitung

Eine Fremdsprache zu lernen bedeutet für Jugendliche mehr, als neue Wörter, grammatische Strukturen und richtige Formen kennenzulernen. Diese Grundlagen sind wichtig, weil sie Sicherheit beim Sprechen und Schreiben geben. Gleichzeitig begegnet Sprache den Lernenden nicht nur im Lehrbuch oder im Klassenzimmer, sondern auch in vielen kleinen Situationen des Alltags: wenn sie Informationen brauchen, mit anderen Menschen sprechen, sich in einer neuen Umgebung orientieren oder angemessen reagieren müssen. Der DaF-Unterricht kann deshalb dazu beitragen, sprachliche Mittel mit konkreten Erfahrungen zu verbinden. Lernende sollen die deutsche Sprache nicht nur verstehen und üben, sondern auch als Hilfe erleben, um sich im Alltag sicherer zu bewegen, Kontakte aufzunehmen und kulturelle Unterschiede bewusster wahrzunehmen.

Vor diesem Hintergrund ist die Verbindung von sprachlichem Lernen, Alltagsorientierung und interkulturellem Lernen besonders relevant für Jugendliche, die sich in einer deutsch-griechischen Schulumgebung in Berlin bewegen. In einem solchen Kontext begegnen sie der deutschen Sprache nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern auch als Mittel der Orientierung, der Kontaktaufnahme und der Teilhabe am schulischen Alltag. Situationen wie nach dem Weg fragen, im Sekretariat um Hilfe bitten, etwas im schulnahen Umfeld kaufen, zwischen „du“ und „Sie“ unterscheiden oder Informationen über den Schulalltag einholen, zeigen deutlich, dass sprachliches Lernen eng mit alltagsbezogenem und interkulturellem Lernen verbunden ist.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich deshalb mit der Frage, wie Alltagsorientierung und interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht für Jugendliche sinnvoll miteinander verbunden werden können. Ziel ist die Entwicklung eines fünftägigen, projektorientierten Unterrichtsvorschlags für eine deutsch-griechische Schulumgebung in Berlin. Im Mittelpunkt steht die Erstellung eines digitalen Jugend-Guides mit Book Creator. Dieser Guide soll neuen Jugendlichen oder Besucherinnen und Besuchern helfen, sich in der Schule und im schulnahen Alltag besser zu orientieren. Zugleich bietet das Projekt den Lernenden die Möglichkeit, Deutsch in konkreten Situationen zu verwenden, Informationen zu sammeln, mit anderen zusammenzuarbeiten, digitale Medien einzusetzen und über sprachliche sowie kulturelle Unterschiede nachzudenken.

Die Arbeit versteht sich als didaktischer Vorschlag und nicht als empirische Unterrichtsstudie. Das entwickelte Projekt wurde zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit noch nicht praktisch durchgeführt. Daher werden keine empirisch erhobenen Daten ausgewertet und es können keine gesicherten Aussagen über tatsächliche Lernfortschritte, Motivation oder Unterrichtsergebnisse getroffen werden. Die abschließende Reflexion versteht sich deshalb nicht als Auswertung einer Unterrichtsdurchführung, sondern als didaktische Einschätzung des Projektvorschlags. Sie fragt danach, welche Chancen der Vorschlag bietet, welche Grenzen zu beachten sind und was bei einer späteren Durchführung überprüft werden müsste.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Im theoretischen Teil werden zunächst zentrale didaktisch-methodische Grundlagen dargestellt. Dazu gehören konstruktivistische Fremdsprachendidaktik, Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts, interkultureller Fremdsprachenunterricht, Handlungsorientierung, Projektarbeit sowie der Einsatz digitaler Medien. Anschließend werden relevante Kompetenzbereiche des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens betrachtet, insbesondere soziokulturelles Wissen, soziolinguistische Kompetenz, der plurilinguale Ansatz und der Alltag als Lern- und Handlungsraum.

Im praktischen Teil werden zunächst die Rahmenbedingungen des Projektvorschlags beschrieben. Danach folgt die Darstellung des fünftägigen Unterrichtsprojekts mit seinen einzelnen Projekttagen, Materialien, Zwischenergebnissen und Reflexionsaufgaben. Abschließend wird die Zusammenführung des digitalen Jugend-Guides beschrieben und der Projektvorschlag didaktisch reflektiert.

2 Didaktisch-methodische Grundlagen

Die folgenden Unterkapitel entfalten die didaktisch-methodischen Grundlagen, auf denen der geplante Unterrichtsentwurf basiert. Sie führen von konstruktivistischen Annahmen über interkulturelles und handlungsorientiertes Lernen hin zur Projektarbeit. Damit wird deutlich, warum der Unterricht nicht nur auf die Vermittlung einzelner sprachlicher Mittel ausgerichtet ist, sondern auf die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit in sinnvollen Situationen.

Die ausgewählten Ansätze ergänzen sich gegenseitig. Sie betonen die aktive Rolle der Lernenden, die Bedeutung ihrer Erfahrungen, die Zusammenarbeit in der Gruppe und den Bezug zu lebensweltlichen Aufgaben. Auf dieser Grundlage kann ein Unterricht entstehen, in dem Lernende Sprache nicht nur üben, sondern für die Planung, Durchführung und Reflexion

gemeinsamer Vorhaben verwenden. Zugleich bereitet dieses Kapitel die theoretische Begründung für den praktischen Unterrichtsentwurf vor, der auf Eigenaktivität, Kooperation und authentische Sprachverwendung ausgerichtet ist.

2.1 Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik

Ein zentraler Ausgangspunkt einer konstruktivistischen Sichtweise liegt darin, Lernen als aktiven Vorgang zu begreifen. Lernende nehmen neue sprachliche Informationen nicht unverändert auf, sondern deuten sie auf der Grundlage ihres Vorwissens, ihrer bisherigen Erfahrungen und ihrer individuellen Erwartungen. Dadurch entstehen Lernprozesse, die nicht bei allen Lernenden gleich verlaufen. Dieselbe Aufgabe kann unterschiedliche Hypothesen, Deutungen und Lösungswege auslösen. Für den DaF-Unterricht bedeutet das, dass Unterricht Lernende nicht nur mit sprachlichen Inhalten konfrontieren sollte, sondern ihnen Gelegenheiten eröffnen muss, diese Inhalte selbst zu ordnen, zu prüfen und in eigene Zusammenhänge einzubetten (Riemer 2002: 60–61).

Bei Wolff (2002: 8–9) wird diese Sichtweise vor allem mit dem Konzept der Lernerautonomie verbunden. Autonomie meint nicht, dass Lernende ohne Unterstützung arbeiten, sondern dass sie schrittweise Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Dazu gehört, Ziele zu verstehen und teilweise mitzubestimmen, geeignete Arbeitsweisen zu wählen, Lernstrategien zu nutzen und eigene Ergebnisse kritisch einzuschätzen. Konstruktivistisches Fremdsprachenlernen ersetzt damit eine rein instruktive Vermittlung nicht durch Orientierungslosigkeit, sondern durch angeleitete Selbsttätigkeit.

Diese Orientierung wirkt sich auf mehrere Bereiche des Unterrichts aus. Lernziele, Themen, Sozialformen und Formen der Evaluation können stärker mit den Lernenden ausgehandelt werden, ohne dass die Lehrkraft ihre Verantwortung aufgibt. Das Lehrwerk bleibt ein möglicher Bezugspunkt, rückt aber nicht mehr automatisch ins Zentrum jeder Unterrichtsentscheidung. Wichtiger werden Aufgaben, Materialien und Hilfsmittel, die Lernende zu eigenständiger Auseinandersetzung anregen und den Gebrauch der Zielsprache in sinnvollen Zusammenhängen ermöglichen (Wolff 2002: 9–10).

Chrissou (2010: 54) betont in diesem Zusammenhang, dass offene Lernformen nicht mit einem ungeordneten Unterricht gleichgesetzt werden dürfen. Entscheidend ist vielmehr, dass Lernende in projektorientierten und kooperativen Arbeitsformen mehr Entscheidungs- und

Gestaltungsanteile übernehmen. Sie erkunden Aufgaben, sammeln Informationen, wählen Vorgehensweisen aus, überprüfen Zwischenergebnisse und passen ihre Arbeit an neue Einsichten an. Die Steuerung verschwindet dabei nicht; sie verändert sich, weil sie weniger autoritär erfolgt und stärker auf Unterstützung, Strukturierung und Reflexion ausgerichtet ist.

Mit dieser Verschiebung verändert sich auch die Rolle der Lehrkraft. Sie tritt nicht zurück, sondern übernimmt andere Funktionen: Sie plant Lernräume, stellt Materialien bereit, formuliert Hilfen, beobachtet Lernprozesse und greift dort ein, wo Lernende Orientierung benötigen. Gerade in offenen Unterrichtsformen braucht die Lehrkraft ein hohes Maß an fachlicher und methodischer Sicherheit, weil Lernwege nicht vollständig vorhersehbar sind. Ihre Aufgabe besteht daher weniger darin, jede Lösung vorzugeben, sondern darin, die Lernenden beim Finden, Begründen und Überarbeiten eigener Lösungen zu begleiten (Wolff 2002: 12–13).

Eine konstruktivistisch gestaltete Lernumgebung sollte den Lernenden als sinnvoll und möglichst authentisch erscheinen. Sie muss Raum für entdeckendes und problemlösendes Lernen bieten, an unterschiedliche Wissensstände anschließen und selbstständiges Arbeiten ermöglichen. Dazu gehören Materialien, Aufgaben und Sozialformen, die nicht nur Reproduktion verlangen, sondern Entscheidungen, Vergleiche und sprachliches Handeln notwendig machen. Auf diese Weise entsteht ein Lernraum, in dem individuelle Zugänge möglich sind, der Unterricht aber dennoch fachlich gerahmt bleibt (Wolff 2002: 13–14).

An dieser Stelle schließt die Projektarbeit unmittelbar an konstruktivistische Prinzipien an. Chrissou (2005: 41–43) beschreibt projektorientiertes Arbeiten als Lernform, in der Lernende und Lehrkraft ein gemeinsames Vorhaben planen, arbeitsteilig durchführen und am Ende ein sichtbares Produkt erstellen. Der Lernstoff wird dabei nicht in erster Linie linear vorgegeben, sondern durch Aufgaben, Recherchen, Auswahlentscheidungen und gemeinsame Auswertung erschlossen. Besonders wichtig sind Kooperation, selbstständige Informationssuche, der Einsatz von Strategien und die Reflexion des Lernwegs. Dadurch wird Sprache als Mittel zur Bewältigung einer inhaltlichen Aufgabe erfahrbar.

2.1.1 Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts

Der Begriff der Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts ist in der bildungswissenschaftlichen Diskussion nicht eindeutig festgelegt. Er wird von verschiedenen internationalen Organisatio-

nen und Kompetenzmodellen verwendet, allerdings nicht immer mit denselben Schwerpunkten. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie auf veränderte gesellschaftliche, technologische und berufliche Anforderungen reagieren. Bildung soll Lernende nicht nur auf die Wiedergabe von Wissen vorbereiten, sondern sie dazu befähigen, in komplexen Situationen zu handeln, Informationen zu nutzen, mit anderen zu kommunizieren und sich in einer zunehmend digitalisierten Welt zurechtzufinden (Zeppos 2019b: 16–17).

Im europäischen Kontext werden diese Anforderungen im Rahmen der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen beschrieben. Kompetenzen werden dort als Verbindung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen verstanden. Sie sollen Menschen dabei unterstützen, sich persönlich zu entfalten, beschäftigungsfähig zu bleiben, sozial teilzuhaben und als verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger zu handeln. Wichtig ist dabei, dass die einzelnen Schlüsselkompetenzen nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern sich gegenseitig ergänzen. Kritisches Denken, Problemlösen, Teamarbeit, Kommunikation, Kreativität und interkulturelle Kompetenz gelten deshalb als übergreifende Bestandteile verschiedener Kompetenzbereiche (Rat der Europäischen Union 2018: C 189/7).

Für den DaF-Unterricht ist zunächst die Mehrsprachenkompetenz besonders relevant. Sie beschreibt die Fähigkeit, mehrere Sprachen angemessen und wirksam zur Kommunikation zu verwenden. Dazu gehören das Verstehen, Ausdrücken und Interpretieren von Gedanken, Gefühlen, Tatsachen und Meinungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten. Darüber hinaus umfasst Mehrsprachenkompetenz auch interkulturelle Aspekte und die Fähigkeit, zwischen Sprachen und Medien zu vermitteln. Damit wird deutlich, dass Fremdsprachenunterricht nicht nur sprachliche Formen vermittelt, sondern Lernende auf die sprachliche und kulturelle Teilnahme an mehrsprachigen Kommunikationssituationen vorbereitet (Rat der Europäischen Union 2018: C 189/8–9).

Ebenso bedeutsam ist die digitale Kompetenz. Sie umfasst die sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung digitaler Technologien für Lernen, Arbeit und gesellschaftliche Teilhabe. Dazu zählen Informations- und Datenkompetenz, digitale Kommunikation und Zusammenarbeit, Medienkompetenz, die Erstellung digitaler Inhalte, Sicherheitsfragen, Urheberrechtsfragen, Problemlösung und kritisches Denken. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass digitale Medien nicht nur als motivierende Hilfsmittel eingesetzt werden sollten. Lernende müssen auch lernen, digitale Informationen zu bewerten, Quellen kritisch zu

prüfen, Inhalte verantwortungsvoll zu nutzen und digitale Werkzeuge sinnvoll für sprachliche Aufgaben einzusetzen (Rat der Europäischen Union 2018: C 189/9–10).

Auch die persönliche, soziale und Lernkompetenz ist für den DaF-Unterricht grundlegend. Sie umfasst Selbstreflexion, den Umgang mit Zeit und Informationen, konstruktive Zusammenarbeit, Resilienz und die Fähigkeit, den eigenen Lernweg aktiv zu gestalten. Dazu gehört auch, mit Unsicherheit und komplexen Situationen umgehen zu können. Gerade beim Fremdsprachenlernen ist dies wichtig, weil Lernende häufig mit sprachlichen Lücken, Missverständnissen und neuen kulturellen Deutungen konfrontiert werden. Unterricht sollte daher Lerngelegenheiten schaffen, in denen Lernende nicht nur sprachlich üben, sondern auch Verantwortung übernehmen, Lernstrategien anwenden und ihre eigenen Fortschritte reflektieren (Rat der Europäischen Union 2018: C 189/10).

Das Kulturbewusstsein und die kulturelle Ausdrucksfähigkeit erweitern diese Perspektive um eine ästhetische und interkulturelle Dimension. Gemeint ist die Fähigkeit, zu verstehen, wie Ideen und Bedeutungen in unterschiedlichen Kulturen und Ausdrucksformen gestaltet und kommuniziert werden. Dazu gehört auch, die eigene kulturelle Identität in einer pluralen Welt zu reflektieren und anderen Ausdrucksformen mit Offenheit und Respekt zu begegnen. Für den DaF-Unterricht ergibt sich daraus die Aufgabe, kulturelle Inhalte nicht nur informativ zu behandeln, sondern Lernende zur Wahrnehmung, zum Vergleich und zur reflektierten Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven anzuregen (Rat der Europäischen Union 2018: C 189/11–12).

Die Förderung solcher Kompetenzen verlangt geeignete Lernformen. Die europäische Empfehlung hebt hervor, dass fächerübergreifendes Lernen, kollaborative Lernprozesse, aktive Teilnahme der Lernenden sowie forschend-entdeckendes und projektgestütztes Lernen die Entwicklung eines breiten Kompetenzspektrums unterstützen können. Für den DaF-Unterricht bedeutet dies, dass Aufgaben möglichst handlungsnah, kooperativ und lebensweltbezogen gestaltet werden sollten. Lernende können zum Beispiel Informationen recherchieren, Ergebnisse gemeinsam strukturieren, digitale Produkte erstellen, Präsentationen vorbereiten oder kulturelle Fragen aus mehreren Perspektiven diskutieren (Rat der Europäischen Union 2018: C 189/12).

Beckett (2023: 40–42) konkretisiert diese Diskussion für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Sie beschreibt fünf zentrale Kompetenzbereiche: kritisches Denken, Kreativität, Zusammenarbeit, Kommunikation und digitale Kompetenz. Entscheidend ist dabei, dass diese Fähigkeiten im L2-Unterricht nicht nur als zusätzliche Übungsgelegenheiten für Sprache verstanden werden sollten. Vielmehr sollen sie zusammen mit sprachlicher Entwicklung, inhaltlichem Lernen und funktionalem Sprachgebrauch aufgebaut werden. Sprache wird dadurch nicht nur formal geübt, sondern in konkreten Situationen verwendet, um Fragen zu stellen, Informationen zu ordnen, Probleme zu bearbeiten und Ergebnisse zu begründen.

Für die konkrete Unterrichtsgestaltung ist besonders Becketts (2023: 49–52) projektbasierter Zugang anschlussfähig. Projektorientierte Aufgaben ermöglichen es Lernenden, Sprache, Inhalte und Kompetenzen miteinander zu verbinden. Die Lernenden entwickeln ihre Fähigkeiten, indem sie relevante Fragen formulieren, Informationen sammeln und bewerten, Probleme erkennen, Lösungen entwickeln, Schlussfolgerungen ziehen und Alternativen begründen. Gleichzeitig erweitern sie ihre sprachlichen Mittel, weil sie Deutsch für Recherche, Austausch, Planung, Argumentation und Präsentation verwenden. Dadurch wird der Erwerb von Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts eng mit funktionaler Sprachverwendung verbunden.

Für den geplanten Unterrichtsentwurf ergibt sich daraus, dass die Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts nicht als abstrakte Zusatzkompetenzen behandelt werden sollten. Sie bilden vielmehr einen didaktischen Orientierungsrahmen für Aufgaben, in denen Lernende Deutsch aktiv, kooperativ, kritisch und kreativ verwenden. Besonders geeignet sind Lernarrangements, in denen Lernende gemeinsam ein Produkt erarbeiten, digitale Werkzeuge reflektiert nutzen, eigene Entscheidungen treffen und ihre Ergebnisse sprachlich präsentieren. Auf diese Weise wird der DaF-Unterricht stärker an realen Kommunikationssituationen, an der Lebenswelt der Lernenden und an zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen ausgerichtet (Beckett 2023: 52).

2.2 Interkultureller Fremdsprachenunterricht

Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht entwickelt die kommunikative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts weiter. Während die kommunikative Wende vor allem die Fähigkeit betonte, Sprache in realitätsnahen Situationen angemessen zu verwenden, rückt der interkulturelle Ansatz stärker die Beziehung zwischen Sprache, Kultur und Wahrnehmung in

den Mittelpunkt. Lernende sollen nicht nur sprachlich handeln können, sondern auch verstehen, dass sprachliches Handeln immer in kulturelle Deutungen, soziale Erwartungen und bestimmte Kommunikationsgewohnheiten eingebettet ist. Seit der interkulturellen Wende der 1980er- und 1990er-Jahre wird deshalb interkulturelle Kompetenz als ein wesentliches Lernziel des Fremdsprachenunterrichts verstanden: Lernende sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielkultur erkennen, deuten und reflektieren können (Zeppos 2019a: 4).

Rösler (2023: 214) macht deutlich, dass der Gegenstandsbereich außerordentlich breit ist. Er umfasst unter anderem Alltag, Geschichte, Politik, Gesellschaft, Kommunikation, regionale Vielfalt, kulturelle Praktiken und Vorstellungen über den deutschsprachigen Raum. Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, dass immer eine Auswahl getroffen werden muss. Diese Auswahl sollte nicht zufällig erfolgen, sondern sich an den Lernzielen, am Sprachniveau, an den Interessen der Lernenden und an der Relevanz für konkrete Kommunikationssituationen orientieren.

Eine reine beiläufige oder implizite Vermittlung landeskundlicher Inhalte reicht dafür nicht aus. Quetz (2002: 42–43) zeigt, dass Lehrwerke zwar viele nützliche Informationen über Begrüßungen, Essen, Alltagssituationen oder außersprachliches Verhalten enthalten können, diese Informationen aber oft fragmentarisch bleiben. Problematisch wird es, wenn solche Ausschnitte exotisierend wirken oder unreflektiert mit Maßstäben der eigenen Kultur bewertet werden. Gerade dadurch können Stereotype entstehen oder verstärkt werden. Interkultureller Fremdsprachenunterricht muss deshalb Vorurteile, Stereotype und kulturelle Selbstverständlichkeiten bewusst thematisieren, anstatt sie nur indirekt mitlaufen zu lassen.

Ein zentrales Ziel dieses Ansatzes ist der Perspektivenwechsel. Lernende sollen sich mit dem Verhältnis von Eigenem und Fremdem auseinandersetzen, die eigene kulturelle Identität reflektieren und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen Kulturen erkennen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen und Situationen aus deren Sicht zu betrachten. Interkulturelle Kompetenz bedeutet in diesem Sinne mehr als das Beherrschen sprachlicher Mittel oder das Kennen einzelner Konventionen. Sie umfasst die Fähigkeit, sprachliche und nichtsprachliche Mittel situationsangemessen zu verwenden und die eigene Sichtweise mit anderen Perspektiven in Beziehung zu setzen (Quetz 2002: 45).

Für diese Fähigkeit ist Empathie besonders wichtig. Im interkulturellen Fremdsprachenunterricht meint Empathie nicht bloß ein allgemeines Interesse am Fremden, sondern die Bereitschaft, unbekannte Denk- und Verhaltensweisen zunächst wahrzunehmen, bevor man sie bewertet. Lernende sollen lernen, Unsicherheit auszuhalten, Ambiguität zu tolerieren und kulturelle Erfahrungen zu reflektieren. Dadurch wird verhindert, dass fremde Verhaltensweisen vorschnell als „richtig“ oder „falsch“ eingeordnet werden. Interkulturelles Lernen unterstützt somit eine offene, aber zugleich reflektierte Haltung gegenüber kultureller Differenz (Zeppos 2019a: 8).

Eng damit verbunden ist die Unterscheidung zwischen Innen- bzw. Binnenperspektive und Außenperspektive. Die Innenperspektive versucht, eine Kultur aus der Sicht der Menschen zu verstehen, die in ihr leben und handeln. Die Außenperspektive beschreibt dagegen den Blick der Lernenden, der durch eigene Erfahrungen, Werte und Erwartungen geprägt ist. Für den DaF-Unterricht ist wichtig, dass beide Perspektiven nicht gegeneinander ausgespielt werden. Vielmehr sollen Lernende erkennen, dass Fremdverstehen aus einem Wechselspiel zwischen eigener Deutung und fremder Sichtweise entsteht. Unterricht sollte daher Aufgaben anbieten, in denen kulturelle Situationen nicht nur beschrieben, sondern auch aus unterschiedlichen Perspektiven interpretiert werden (Zeppos 2019a: 9).

Auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) (2001: Online) stützt diese Verbindung von sprachlichem und kulturellem Lernen. Soziokulturelles Wissen umfasst dort unter anderem Kenntnisse über Alltagsleben, Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Werte, Einstellungen, Körpersprache, soziale Konventionen und ritualisiertes Verhalten. Interkulturelles Bewusstsein entsteht aus dem Verständnis der Beziehungen zwischen der Herkunftswelt der Lernenden und der Welt der Zielsprachengemeinschaft.

Besonders deutlich wird die Verbindung von Sprache und Kultur am Beispiel der Höflichkeit. Rösler (2023: 222-23) zeigt, dass Höflichkeit im DaF-Unterricht nicht nur als sprachliches Thema behandelt werden kann, etwa durch Anredeformen, Modalpartikeln, Konjunktiv oder Bitten. Sie ist zugleich ein landeskundlicher Gegenstand, weil sprachliche Formen immer mit Erwartungen an angemessenes Verhalten verbunden sind. Lernende müssen daher nicht nur Formulierungen wie „Könnten Sie ...?“ oder „Das stimmt so“ verstehen, sondern auch wissen, in welchen Situationen solche Äußerungen als passend, übertrieben, direkt oder höflich wahrgenommen werden können.

Interkultureller Fremdsprachenunterricht ist damit kein Zusatzbereich, der erst nach der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik beginnt. Er ist ein Bestandteil sprachlicher Handlungsfähigkeit. Wer in der Fremdsprache kommuniziert, bewegt sich immer auch in sozialen, kulturellen und situativen Bedeutungszusammenhängen. Deshalb sollte der DaF-Unterricht Lerngelegenheiten schaffen, in denen Lernende sprachliche Mittel, landeskundliches Wissen und Reflexion miteinander verbinden. Auf diese Weise kann Unterricht dazu beitragen, dass Lernende Deutsch nicht nur korrekt, sondern auch bewusst, angemessen und offen gegenüber unterschiedlichen kulturellen Deutungen verwenden (Rösler 2023: 217).

2.3 Handlungsorientierung im DaF-Unterricht

Handlungsorientierung bedeutet im DaF-Unterricht, dass Sprache nicht nur als ein System von Regeln, Formen und Wortschatzbeständen verstanden wird. Sprache wird vielmehr als Mittel sozialen Handelns betrachtet. Der GER (2001: Online) beschreibt Sprachverwendende und Sprachenlernende als sozial Handelnde, die in bestimmten Situationen kommunikative Aufgaben bewältigen. Sprachliches Lernen ist deshalb eng mit Sprachverwendung verbunden. Lernende entwickeln Kompetenzen, greifen auf Strategien zurück und verwenden Sprache, um in konkreten Kontexten etwas zu verstehen, mitzuteilen, auszuhandeln oder zu erreichen.

Bach und Timm (2013: 1–2) beschreiben fremdsprachliches Handeln zugleich als Ziel und als Weg des Fremdsprachenunterrichts. Lernende sollen also nicht erst nach dem Unterricht in der Lage sein, die Fremdsprache zu verwenden. Sie sollen bereits im Unterricht sprachlich handeln. Auch wenn Schule ein vorbereiteter und gesteuerter Lernraum ist, kann dort echte Kommunikation entstehen, wenn Lernende sich auf Gespräche, Aufgaben, Spiele oder gemeinsame Problemlösungen einlassen. Der Unterricht wird damit nicht nur als Vorbereitung auf spätere Kommunikationssituationen verstanden, sondern als ein eigener sozialer Handlungsraum.

Sprachliche Handlungskompetenz meint die Fähigkeit, in einer gemeinsamen Lebenswelt situations- und partnerangemessen zu kommunizieren, um Inhalte auszutauschen und bestimmte Absichten zu verfolgen. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht schafft dafür Situationen, die entweder unmittelbar real oder von den Lernenden als lebensnah akzeptiert werden. Entscheidend ist, dass Lernende nicht nur sprachliche Formen reproduzieren, sondern inhaltlich beteiligt sind, ein Ziel verfolgen und auf andere Gesprächspartnerinnen und

Gesprächspartner reagieren müssen. Handlungsorientierung ist daher sowohl ein Ziel des Unterrichts als auch ein methodisches Prinzip (Bach/Timm 2013: 12–13).

Diese Ausrichtung bedeutet jedoch nicht, dass Wortschatz, Grammatik oder Korrektur unwichtig werden. Vielmehr müssen Lernende nicht nur etwas zu sagen haben, sondern auch zunehmend sagen können, was sie sagen wollen (Kramer 1981: 193, zit. nach Bach/Timm 2013: 11). Die Entwicklung von Sprachhandlungsfähigkeit setzt daher den Erwerb und möglichst korrekten Gebrauch sprachlicher Mittel voraus.

Hölscher, Piepho und Roche (2006: 2) begründen die Bedeutung handlungsorientierten Sprachunterrichts besonders über den Zusammenhang von Sprache und konkreter Erfahrung. Wer mit Sprache etwas tut, erlebt Sprache direkter und erfährt, dass man mit ihr etwas bewirken kann. Gerade für Kinder und Jugendliche ist dies wichtig, weil abstraktes Lernen durch konkrete Handlungen gestützt wird. Sprachliches Lernen wird dadurch anschaulicher, erfahrbarer und stärker mit der Lebenswelt der Lernenden verbunden.

Handlungsorientierung bleibt im Fremdsprachenunterricht nicht auf einer abstrakten Zielebene stehen, sondern muss methodisch konkretisiert werden. Eine zentrale Form dieser Konkretisierung ist die Aufgabenorientierung. Während Handlungsorientierung darauf zielt, Lernende zur fremdsprachlichen Handlungskompetenz zu befähigen, schaffen Aufgaben konkrete Lern- und Kommunikationssituationen, in denen Sprache zur Bearbeitung eines inhaltlichen Problems oder zur Erreichung eines Ergebnisses verwendet wird. In diesem Sinne verbindet die Aufgabenorientierung Ziel- und Methodenaspekt der Handlungsorientierung. Lernende handeln sprachlich, interagieren miteinander und nutzen sprachliche Mittel funktional, um eine Aufgabe zu bewältigen (Bach/Timm 2013: 12–13, Rösler 2023: 95–98).

In der neueren DaF-Didaktik wird Handlungsorientierung häufig über Aufgaben konkretisiert. Rösler (2023: 96) betont, dass Aufgaben einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden haben, sie als handelnde Personen ernst nehmen und auf ein Ergebnis ausgerichtet sein sollten. Sprache wird dabei möglichst funktional verwendet, damit Lernende nicht nur über Sprache sprechen, sondern mit Sprache etwas bearbeiten. Szenarien bündeln mehrere Aufgaben zu einer sinnvollen Abfolge, deren Ziel für die Lernenden erkennbar bleibt. Dadurch entsteht ein Unterricht, in dem Lernende inhaltlich etwas zu sagen haben und Sprache als Mittel zur Lösung einer Aufgabe nutzen.

Gleichzeitig warnt Rösler (2023: 97) davor, Aufgabenorientierung als Gegensatz zu systematischer Spracharbeit zu verstehen. Aufgaben sind nicht grundsätzlich „besser“ als Übungen, sondern erfüllen eine andere Funktion. Wenn formbezogene Arbeit vollständig vernachlässigt wird, kann die sprachliche Entwicklung sogar behindert werden, weil Lernende für komplexere kommunikative Aufgaben ein ausgebautes sprachliches Repertoire benötigen. Der didaktische Wert liegt daher darin, dass Grammatik, Wortschatz und sprachliche Muster dann bearbeitet werden, wenn sie für eine kommunikative Aufgabe bedeutsam werden.

An dieser Stelle ist Ardiyanis (2021: 106–107) Untersuchung besonders anschlussfähig. Sie verbindet Task-based Learning mit life-based learning und zeigt, dass Lernende Deutsch in möglichst lebensnahen Situationen verwenden sollen. Aufgaben und Übungen müssen dabei schrittweise aufgebaut werden, damit sie die Lernenden tatsächlich zur Bewältigung einer Zielaufgabe führen. Besonders wichtig ist die Rückwärtsplanung. Die Unterrichtsplanung beginnt nicht bei isolierten Inhalten, sondern bei der Frage, welche Zielaufgabe die Lernenden am Ende bewältigen sollen und welche sprachlichen, inhaltlichen und strategischen Voraussetzungen sie dafür benötigen.

Task-based Learning ist nach Ardiyani (2021: 108) darauf ausgerichtet, dass Lernende durch die Bearbeitung von Aufgaben in der Zielsprache kommunizieren. Im Mittelpunkt steht zunächst die Bewältigung der Aufgabe, nicht die isolierte Behandlung sprachlicher Strukturen. Solche Aufgaben können sich an alltäglichen Situationen orientieren, etwa telefonieren, Nachrichten schreiben oder etwas gemeinsam planen.

Ardiyani (2021: 108) verweist außerdem auf verschiedene Aufgabentypen wie Sammeln, Ordnen, Vergleichen, Problemlösen, den Austausch persönlicher Erfahrungen sowie kreative Aufgaben und Projekte. Damit eignet sich Task-based Learning besonders für einen Unterricht, in dem Lernende recherchieren, vergleichen, entscheiden und ein sichtbares Ergebnis erstellen (Abb.1).

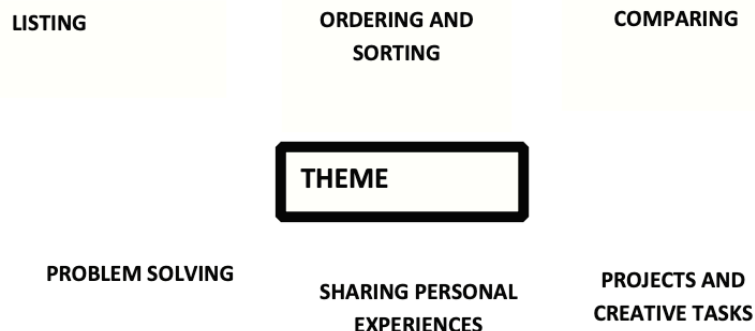


Abbildung 1: Task-based Learning, Quelle: Eigene Darstellung nach Ardiyani (2021: 108).

Der Ablauf task-based orientierten Unterrichts folgt bei Ardiyani einer klaren Struktur. In der Pre-task-Phase werden Thema und Aufgabe eingeführt, Vorwissen aktiviert und notwendige Wörter oder Redemittel vorbereitet. Im Task cycle bearbeiten die Lernenden die Aufgabe, planen ihre Ergebnisse und präsentieren diese anschließend. Die Lehrkraft begleitet diesen Prozess beratend und unterstützend. Erst danach folgt der Language focus, in dem sprachliche Formen, Redemittel oder grammatische Strukturen aufgegriffen und gezielt geübt werden. Dadurch bleibt Sprache nicht unsystematisch, sondern wird aus dem Handlungszusammenhang heraus reflektiert (Ardiyani 2021: 108–110).

Der Begriff des life-based learning erweitert diese Perspektive. Lernen wird hier nicht auf den schulischen Raum begrenzt, sondern mit realen Lebenssituationen, Problemlösen und lebenslangem Lernen verbunden. Lernende sollen Fähigkeiten entwickeln, die sie auch außerhalb des Unterrichts benötigen, zum Beispiel recherchieren, neue Informationen nutzen, Probleme in neuen Kontexten lösen, kreativ arbeiten und mit digitalen Umgebungen umgehen. Für den DaF-Unterricht bedeutet dies, dass sprachliche Aufgaben nicht künstlich bleiben sollten, sondern an Erfahrungen, Interessen und zukünftige Handlungssituationen der Lernenden anschließen müssen (Ardiyani 2021: 110–111).

Besonders wichtig für die Unterrichtsplanung ist Ardiyanis empirischer Befund. Die untersuchten Lehrkräfte konnten zwar häufig lebensnahe Aufgaben formulieren, hatten aber

Schwierigkeiten, passende Übungen systematisch so auszuwählen, dass sie die Lernenden auf die Zielaufgabe vorbereiten. Daraus folgt, dass Handlungsorientierung nicht einfach bedeutet, offene Aufgaben zu stellen. Vielmehr müssen Lernziele klar formuliert, Materialien passend zum Sprachniveau ausgewählt, Vorwissen berücksichtigt, Sozialformen sinnvoll eingesetzt und Übungen gezielt auf die kommunikative Zielhandlung bezogen werden (Ardiyani 2021: 111–114).

Für den geplanten Unterrichtsentwurf ergibt sich daraus ein zentrales didaktisches Prinzip. Die Lernenden sollen Deutsch verwenden, um ein sinnvolles Vorhaben zu planen, Informationen zu bearbeiten, Entscheidungen zu treffen, Ergebnisse zu präsentieren und den eigenen Lernweg zu reflektieren. Die Lehrkraft hat dabei nicht die Aufgabe, jede sprachliche Handlung vorzugeben, sondern die Lernumgebung, die Aufgabenfolge, die Hilfen und die Reflexionsphasen so zu strukturieren, dass selbstständiges und kooperatives Handeln möglich wird. Handlungsorientierung bildet damit die Verbindung zwischen konstruktivistischem Lernen, interkultureller Reflexion, Projektarbeit und Lernszenarien (Ardiyani 2021: 113–114).

2.4 Projektarbeit im DaF-Unterricht

Projektarbeit kann im DaF-Unterricht als offene und handlungsorientierte Lernform verstanden werden, die über die Bearbeitung einzelner Übungen hinausgeht. Sie ist auf einen längeren Lernprozess angelegt, in dem Lernende ein Thema erschließen, Entscheidungen treffen, Informationen bearbeiten und ein konkretes Ergebnis erstellen. Im Unterschied zu stärker gelenkten Unterrichtsformen übernehmen die Lernenden mehr Verantwortung für Planung, Durchführung und Auswertung. Dadurch wird Sprache nicht nur als Gegenstand des Unterrichts behandelt, sondern als Mittel eingesetzt, um Inhalte zu klären, gemeinsame Schritte abzusprechen und ein Ziel zu erreichen (Rösler 2023: 124).

Nach Rösler (2023: 124–125) lassen sich Projekte durch mehrere wiederkehrende Merkmale beschreiben. Sie haben ein konkretes Ziel, eröffnen kommunikative Sprachverwendung, beziehen möglichst die Außenwelt ein, ermöglichen selbstständige Recherche und führen zu einem Produkt, das präsentiert werden kann. Die Lernenden arbeiten dabei mit verschiedenen Materialien und Hilfsmitteln, zum Beispiel mit Bildern, Texten, Interviews, digitalen Medien oder selbst erstellten Notizen. Die Lehrkraft bleibt für den Lernprozess wichtig, tritt aber stärker als sprachliche, organisatorische und methodische Unterstützung auf. Spracharbeit

findet in diesem Zusammenhang vor allem dann statt, wenn sie für die Planung, Durchführung oder Überarbeitung des Projekts benötigt wird.

Der didaktische Wert der Projektarbeit liegt darin, dass Lernende Sprache in einem sinnvollen Zusammenhang verwenden. Sie erfüllen nicht nur eine Übung, sondern arbeiten auf ein Ergebnis hin, das für andere sichtbar wird. Ein solches Produkt kann zum Beispiel ein Plakat, eine Präsentation, ein kurzer Film, ein Podcast, ein digitaler Beitrag, eine Broschüre oder ein Artikel sein. Entscheidend ist dabei, dass das Produkt nicht bloß eine dekorative Zusatzaufgabe darstellt. Es sollte aus dem Arbeitsprozess entstehen, einen erkennbaren Adressatenbezug haben und den Lernenden ermöglichen, eigene Entscheidungen zu treffen (Rösler 2023: 125).

Chrissou (2005: 41) beschreibt Projektarbeit als ein Unterrichtsszenario, in dem Lehrende und Lernende zunächst eine Aufgabe oder ein gemeinsames Vorhaben festlegen. Anschließend wird das Vorgehen geplant, Teilaufgaben werden verteilt, Informationen werden recherchiert und inhaltlich verarbeitet. Am Ende steht ein Produkt mit Gebrauchswert, das der Lerngruppe oder einer größeren Öffentlichkeit vorgestellt werden kann. Zur Projektarbeit gehört außerdem die Auswertung des Lernprozesses, damit die Lernenden nicht nur das Ergebnis, sondern auch ihr Vorgehen reflektieren.

Aus konstruktivistischer Perspektive ist Projektarbeit besonders anschlussfähig, weil die Lernenden Inhalte nicht einfach übernehmen, sondern aktiv erschließen. Sie gehen von einer Aufgabe aus, entwickeln Fragen, suchen Lösungswege, vergleichen Informationen und ordnen neues Wissen in ihre bisherigen Erfahrungen ein. Eine starre lineare Progression des Lernstoffs tritt dadurch zurück. Das bedeutet jedoch nicht, dass der Unterricht ungeordnet verläuft. Vielmehr entstehen sprachliche und inhaltliche Lernschritte aus den Anforderungen der Projektaufgabe (Chrissou 2005: 42).

Projektarbeit ist zugleich eine ganzheitliche Lernform. Lernende bringen ihre subjektiven Erfahrungen, Interessen und Wissensbestände ein und bearbeiten ein Thema nicht nur sprachlich, sondern auch kognitiv, sozial und praktisch. Dadurch können unterschiedliche Lernwege entstehen, weil Lernende verschiedene Fragen stellen, andere Schwerpunkte setzen und unterschiedliche Lösungswege entwickeln. Diese Offenheit macht Projektarbeit anspruchsvoll,

aber auch didaktisch ergiebig, da individuelle Zugänge innerhalb eines gemeinsamen Rahmens möglich werden (Chrissou 2005: 42).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung von Lernstrategien. In Projekten müssen Lernende Informationen suchen, relevante Inhalte auswählen, unbekannte Wörter erschließen, Texte oder mündliche Beiträge planen, Formulierungen überarbeiten und Zwischenergebnisse prüfen. Solche Strategien werden nicht isoliert vermittelt, sondern im Arbeitsprozess notwendig. Die Lernenden erfahren dadurch, dass Strategien praktische Werkzeuge sind, mit denen sie eine sprachliche und inhaltliche Aufgabe bewältigen können (Chrissou 2005: 42–43).

Projektarbeit besitzt außerdem eine deutliche soziale Dimension. Kooperation, Arbeitsteilung und Aushandlung gehören nicht nur zur Organisation des Unterrichts, sondern zum Kern des projektorientierten Lernens. Lernende müssen Ideen vergleichen, Vorschläge begründen, Zuständigkeiten klären und gemeinsame Entscheidungen treffen. Dadurch werden neben sprachlichen Kompetenzen auch soziale und kommunikative Fähigkeiten gefördert. Die Gruppe wird zu einem Raum, in dem individuelle Vorstellungen sichtbar werden und durch Austausch weiterentwickelt werden können (Chrissou 2005: 43).

Digitale Medien und das Internet bieten Zugang zu vielfältigen Informationen, authentischen Materialien und unterschiedlichen Darstellungsformen. Sie können Recherche, Dokumentation, Zusammenarbeit und Präsentation unterstützen. Entscheidend ist jedoch, dass digitale Medien nicht nur technisch eingesetzt werden, sondern eine klare Funktion im Projektprozess erhalten. Sie sollten also dazu beitragen, Informationen zu sammeln, Ergebnisse zu strukturieren, Produkte zu gestalten oder diese einer Zielgruppe zugänglich zu machen (Chrissou 2005: 43).

Zwischen Projektarbeit und interkulturellem Lernen besteht ein enger Zusammenhang. Chrissou (2005: 78-79) macht deutlich, dass Fremdsprachenlernen aus konstruktivistischer Sicht immer auch kulturbezogen ist. Lernende begegnen in Projekten nicht nur sprachlichen Formen, sondern auch Deutungen, Sichtweisen und Sinnzusammenhängen der Zielsprachenkultur. Wenn sie recherchieren, vergleichen und Ergebnisse präsentieren, setzen sie sich zugleich mit Vorstellungen des Eigenen und des Fremden auseinander. Projektarbeit kann dadurch

dazu beitragen, die eigene Perspektive zu relativieren und Wirklichkeit mehrperspektivisch wahrzunehmen.

Diese interkulturelle Dimension lässt sich mit dem Ziel des Perspektivenwechsels verbinden. Interkulturelle Kompetenz bedeutet, dass Lernende nicht nur Informationen über eine andere Kultur sammeln, sondern ihre eigene Sichtweise mit anderen Perspektiven in Beziehung setzen. Dazu gehören Empathie, die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie die Reflexion von Vorurteilen und Stereotypen. Projektarbeit bietet hierfür geeignete Lerngelegenheiten, weil sie Recherche, Vergleich, Kooperation und sprachliche Aushandlung miteinander verbindet (Quetz 2002: 45).

In der Fachliteratur finden sich Bezeichnungen wie Projektunterricht, Projektmethode, Projektlernen oder projektorientiertes Lernen. Trotz dieser begrifflichen Vielfalt lassen sich zentrale Merkmale erkennen: selbstständiges Lernen, möglichst eigenständige Planung, kooperatives Arbeiten und die Herstellung eines Produkts. Für die Unterrichtsplanung ist deshalb wichtig, Projektarbeit nicht nur als freie Aktivität zu verstehen, sondern als strukturierte Lernform, die sprachlich und methodisch vorbereitet werden muss (Lehker 2003: 562).

Für die praktische Umsetzung ist Lehkens Hinweis auf eine schrittweise Entwicklung von Projektarbeit besonders hilfreich. Projektarbeit muss nicht von Anfang an in sehr komplexer Form durchgeführt werden. Sie kann durch kurze vorbereitende Lehrgangsphasen begleitet werden, in denen notwendige sprachliche Mittel, Arbeitstechniken oder organisatorische Schritte eingeführt werden. Dadurch werden Anforderungen entlastet, ohne den offenen Charakter der Projektarbeit aufzugeben. Die Lernenden erhalten Unterstützung, bleiben aber weiterhin aktiv an der Planung und Durchführung beteiligt (Lehker 2003: 564–566).

Lehker (2003: 566) betont außerdem die Bedeutung sogenannter Fixpunkte im Projektverlauf. Solche Fixpunkte dienen dazu, Zwischenergebnisse zu sichern, organisatorische Fragen zu klären und den weiteren Arbeitsprozess zu planen. Sie verhindern, dass Projektarbeit unübersichtlich wird, und geben sowohl der Lehrkraft als auch den Lernenden Orientierung. Gerade bei jüngeren oder sprachlich weniger fortgeschrittenen Lernenden sind solche Strukturierungshilfen wichtig, damit Selbstständigkeit nicht in Überforderung umschlägt.

Auch Präsentation und Reflexion gehören zu den zentralen Bestandteilen projektorientierten Arbeitens. Die Präsentation macht das Ergebnis sichtbar und gibt der sprachlichen Arbeit

einen Adressatenbezug. Die Reflexion ermöglicht es den Lernenden, ihre Zusammenarbeit, ihre Strategien, ihre sprachlichen Schwierigkeiten und ihren Lernzuwachs bewusst wahrzunehmen. Dadurch wird Projektarbeit nicht nur produkt-, sondern auch prozessorientiert. Lernende erfahren, dass nicht allein das fertige Ergebnis zählt, sondern auch die Art und Weise, wie sie dieses Ergebnis erreicht haben (Lehker 2003: 567–569).

Für den geplanten Unterrichtsentwurf ergibt sich daraus, dass Projektarbeit eine zentrale Verbindung zwischen konstruktivistischer, handlungsorientierter und interkultureller Fremdsprachendidaktik herstellt. Lernende verwenden Deutsch, um ein gemeinsames Vorhaben zu planen, Informationen zu bearbeiten, Entscheidungen zu treffen, ein Produkt zu gestalten und den Lernprozess zu reflektieren. Damit wird Projektarbeit zu einer Lernform, in der Sprache, Inhalt, Kooperation, Selbstständigkeit und kulturelle Reflexion in einem gemeinsamen Lernprozess miteinander verbunden werden.

Die in diesem Kapitel dargestellten Überlegungen zur Projektarbeit bilden den unmittelbaren Ausgangspunkt für den praktischen Teil dieser Arbeit. Sie werden dort nicht als allgemeine Theorie übernommen, sondern in die konkrete Planung eines fünftägigen Unterrichtsprojekts übertragen. Projektarbeit bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, dass die Lernenden einfach frei arbeiten, sondern dass sie innerhalb eines klaren Rahmens schrittweise Verantwortung übernehmen. Deshalb ist das Projekt so aufgebaut, dass jeder Projekttag eine überschaubare Teilaufgabe übernimmt und zugleich auf das gemeinsame Endprodukt hinführt. Die Lernenden sammeln Informationen, treffen Entscheidungen, arbeiten kooperativ, nutzen sprachliche Hilfen und gestalten am Ende ein Produkt, das für andere Jugendliche einen erkennbaren Gebrauchswert hat.

Diese Verbindung wird in der praktischen Durchführung besonders an der Tagesstruktur sichtbar. Am ersten Tag dient die Orientierung in der Schule dazu, den schulischen Raum als konkreten Handlungsraum zu erschließen und erste sprachliche Mittel für Wegbeschreibungen und Ortsangaben zu sammeln. Am zweiten Tag wird die Projektarbeit auf eine alltagsnahe Einkaufssituation erweitert, in der die Lernenden Redemittel nicht isoliert üben, sondern für kurze Dialoge und einen Guide-Baustein verwenden. Am dritten Tag wird mit dem Thema „Du oder Sie?“ die interkulturelle und soziolinguistische Dimension der Projektarbeit aufgenommen, weil die Lernenden Höflichkeit, Anredeformen und soziale Situationen vergleichen und für den Guide aufbereiten. Am vierten Tag bereiten die Lernenden Interviews im

schulischen Umfeld vor, stellen höfliche Fragen, sammeln Informationen und verarbeiten diese zu einem kurzen Text über den Schulalltag. Am fünften Tag werden die entstandenen Bausteine ausgewählt, sprachlich überarbeitet, digital gestaltet, präsentiert und reflektiert.

Auf diese Weise werden wichtige Merkmale der Projektarbeit im praktischen Teil sichtbar umgesetzt. Die Lernenden verfolgen ein gemeinsames Ziel, arbeiten kooperativ, verwenden die Sprache in sinnvollen Situationen, halten Zwischenergebnisse fest, erstellen ein sichtbares Produkt und reflektieren ihren Lernprozess. Zugleich bleibt die Offenheit des Projekts didaktisch gerahmt. Die Lernenden erhalten Redemittel, Satzanfänge, Wortschatzhilfen, Rollenverteilungen und Checklisten, damit sie selbstständig arbeiten können, ohne sprachlich überfordert zu werden. Die Lehrkraft übernimmt dabei vor allem eine unterstützende und strukturierende Rolle. Sie bereitet Materialien vor, begleitet die Gruppen, sichert Zwischenergebnisse und hilft bei sprachlichen oder organisatorischen Schwierigkeiten.

2.5 Digitale Medien und Unterrichtsorganisation im projektorientierten DaF-Unterricht

Digitale Medien gehören inzwischen selbstverständlich zur Lebenswelt vieler Lernender und können den DaF-Unterricht besonders dann bereichern, wenn sie nicht bloß als technische Ergänzung eingesetzt werden. Ihr didaktischer Wert entsteht erst durch eine sinnvolle Einbindung in Lernziele, Aufgaben und Sozialformen. Für den projektorientierten Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass digitale Medien nicht isoliert verwendet werden sollten, sondern eine klare Funktion im Lernprozess erhalten müssen, etwa bei der Recherche, bei der kooperativen Bearbeitung von Informationen, bei der Gestaltung eines Produkts oder bei der Präsentation von Ergebnissen (Zobenica 2020: 132–133).

Zobenica (2020: 132) weist darauf hin, dass digitale Medien allein noch keine didaktische Innovation garantieren. Wenn digitale Materialien lediglich traditionelle Übungen ersetzen oder unreflektiert eingesetzt werden, kann ihr Potenzial sogar ungenutzt bleiben. Entscheidend ist daher eine planvolle Unterrichtsorganisation, die sich an didaktisch-methodischen Prinzipien orientiert. Dazu gehören Kompetenzorientierung, Interaktionsorientierung, Förderung autonomen Lernens, Handlungsorientierung, Lerneraktivierung, Lernerorientierung und interkulturelle Orientierung. Digitale Medien unterstützen den Unterricht also nur dann sinnvoll, wenn sie mit klaren Lernzielen, passenden Aufgaben und einer reflektierten Rolle der Lehrkraft verbunden werden.

Für die Planung projektorientierter Unterrichtssequenzen ist besonders wichtig, dass digitale Werkzeuge kooperatives und produktorientiertes Arbeiten ermöglichen. Lernende können gemeinsam Informationen recherchieren, Texte verfassen, Bilder auswählen, Präsentationen vorbereiten oder digitale Produkte erstellen. Solche Arbeitsformen fördern nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch Medienkompetenz, Kreativität, Selbststeuerung und Zusammenarbeit (Zobenica 2020: 133).

Gleichzeitig bleibt die Rolle der Lehrkraft zentral. Sie wählt geeignete digitale Werkzeuge aus, strukturiert die Arbeitsphasen, unterstützt die Lernenden bei sprachlichen und technischen Schwierigkeiten und sorgt dafür, dass digitale Arbeit nicht vom eigentlichen Lernziel ablenkt. Die Lehrkraft gibt also nicht ihre Verantwortung ab, sondern verändert ihre Funktion. Sie wird stärker zur Organisatorin, Moderatorin und Beraterin eines Lernprozesses, in dem die Lernenden selbst aktiver handeln. Diese Rolle ist besonders wichtig, weil digitale Angebote vielfältig sind und Lernende Orientierung benötigen, um sie sinnvoll, kritisch und zielgerichtet zu nutzen (Zobenica 2020: 144–145).

Daraus folgt für den Unterrichtsentwurf, dass der Einsatz digitaler Medien didaktisch begründet und funktional eingebettet werden muss. Digitale Werkzeuge übernehmen dabei vor allem eine unterstützende Rolle. Sie erleichtern den Zugang zu authentischen Informationen, strukturieren Arbeitsprozesse, sichern Zwischenergebnisse und eröffnen Möglichkeiten der gemeinsamen Bearbeitung und Präsentation. Ihr Mehrwert liegt somit nicht im Medium selbst, sondern darin, Lernhandlungen sichtbar, teilbar und weiterbearbeitbar zu machen. Auf diese Weise erweitern digitale Medien den Unterrichtsraum über das Arbeitsblatt hinaus und schaffen Bedingungen, unter denen Lernende recherchieren, sich austauschen und ihre Ergebnisse adressatenbezogen veröffentlichen können.

2.6 Kriterien der Text- und Medienauswahl im DaF-Unterricht

Die Auswahl geeigneter Materialien stellt einen wichtigen Schritt bei der Planung des DaF-Unterrichts dar, da Texte und audiovisuelle Medien nicht nur sprachlichen Input bieten, sondern auch Verstehensprozesse, Kommunikation und Motivation fördern können. Für den Einsatz von Lesetexten sind nach Solmecke (1993: 38–45) vor allem lernerbezogene, textbezogene und lernzielbezogene Kriterien zu berücksichtigen. Die Themen und Textsorten sollten an die Lebenswelt, das Vorwissen und die Interessen der Lernenden anknüpfen. Gleichzeitig

sollten die Texte eine angemessene Länge, eine klare Gliederung, verständliche Überschriften und gegebenenfalls unterstützende Informationen wie Bilder oder Worterklärungen aufweisen. Auch die sprachliche Komplexität muss dem Lernniveau entsprechen, damit die Lernenden nicht überfordert werden.

Diese Kriterien werden auch im GER aufgegriffen. Der GER verweist bei der Auswahl von Texten auf Merkmale wie sprachliche Komplexität, Textsorte, Diskursstruktur, konkrete Erscheinungsform, Textlänge und Relevanz für die Lernenden. Dabei ist zu beachten, dass eine zu starke sprachliche Vereinfachung nicht immer hilfreich ist, weil dadurch wichtige Hinweise, Redundanzen oder Kohärenzsignale verloren gehen können. Geeignete Texte sollten deshalb verständlich und lernzielbezogen sein, ohne ihren authentischen Charakter vollständig zu verlieren (Europarat 2001: Online).

Für den Einsatz von Videos bzw. Hör-Seh-Texten gelten zusätzlich besondere Anforderungen. Da hier auditive und visuelle Informationen gleichzeitig verarbeitet werden, sollten die Materialien eine klar artikulierte Sprache, einen einfachen Satzbau und einen alltagsnahen Wortschatz enthalten. Visuelle Elemente, Gestik, Mimik, Sprechpausen und eine gute akustische Qualität können das Verstehen unterstützen und den Zugang zum Inhalt erleichtern (Thaler 2007: 13-14).

In der vorliegenden Projektvorschlag werden die eingesetzten Texte und Videos daher nicht zufällig ausgewählt, sondern im Hinblick auf Lernendennähe, Verständlichkeit, Authentizität und didaktisches Potenzial begründet.

3 Kompetenzbezug im GER

Im Anschluss an die didaktisch-methodischen Grundlagen bietet der GER einen geeigneten Bezugsrahmen, um die für die vorliegende Arbeit relevanten Zielkompetenzen genauer zu bestimmen. Der GER versteht Sprachverwendung und Sprachenlernen handlungsorientiert: Lernende gelten als soziale Akteure, die in unterschiedlichen Kontexten auf verschiedene Kompetenzen zurückgreifen, um kommunikative Aufgaben zu bewältigen. Für die Planung der Unterrichtseinheit ist dieser Kompetenzbegriff besonders wichtig, weil er sprachliches Handeln nicht auf grammatische Korrektheit reduziert, sondern mit allgemeinen, sozialen, kulturellen und mehrsprachigen Ressourcen verbindet.

3.1 Kompetenzbegriff

Im GER werden Kompetenzen handlungsorientiert beschrieben. Sie umfassen deklaratives Wissen, prozedurale Fertigkeiten sowie persönlichkeitsbezogene und allgemeine kognitive Fähigkeiten, die sprachliches und nichtsprachliches Handeln ermöglichen (Europarat 2001: Online). Sprachverwendung und Sprachenlernen werden dabei als Handeln sozialer Akteure verstanden, die in unterschiedlichen Kontexten auf diese Kompetenzen zurückgreifen, um kommunikative Aufgaben zu bewältigen. Zugleich wird betont, dass kommunikative Erfahrungen vorhandene Kompetenzen nicht nur voraussetzen, sondern auch weiterentwickeln und verändern können (Europarat 2001: Online).

Der GER unterscheidet grundsätzlich zwischen allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen. Die allgemeinen Kompetenzen sind nicht unmittelbar sprachspezifisch, sondern werden bei Handlungen unterschiedlicher Art eingesetzt; sie bilden somit auch für sprachliches Handeln eine wichtige Grundlage.

Zu ihnen gehören deklaratives Wissen, Fertigkeiten, persönlichkeitsbezogene Kompetenz und Lernfähigkeit. Davon zu unterscheiden sind die kommunikativen Sprachkompetenzen, die den engeren sprachlichen Bereich betreffen und die Lernenden dazu befähigen, sprachliche Mittel situationsangemessen zu verwenden (Europarat 2001: Online).

Für die vorliegende Arbeit ist diese Unterscheidung besonders wichtig, weil hier nicht nur formale Sprachkenntnisse, sondern auch soziale und kulturelle Bedingungen sprachlichen Handelns im Mittelpunkt stehen.

3.2 Soziokulturelles Wissen

Innerhalb der allgemeinen Kompetenzen kommt dem soziokulturellen Wissen eine besondere Bedeutung zu. Der GER ordnet es dem deklarativen Wissen zu und versteht darunter Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft, in der die Zielsprache gesprochen wird. Dazu gehören insbesondere Kenntnisse über das alltägliche Leben, die Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Werte, Überzeugungen und Einstellungen. Ebenso werden Wissen über Körpersprache, soziale Konventionen und Formen rituellen Verhaltens einbezogen (Europarat 2001: Online). Soziokulturelles Wissen erweitert damit den Blick auf Sprache, indem es deutlich macht, dass kommunikative Angemessenheit nicht allein auf grammatischer und lexikalischer Beherrschung beruht.

Für Jugendliche auf dem Niveau A2 - B1 ist soziokulturelles Wissen besonders relevant, weil sie zunehmend in Situationen handeln, in denen Erwartungen, Konventionen und Rollenverhältnisse ihre sprachlichen Entscheidungen mitbestimmen. Wer in einer Fremdsprache angemessen kommunizieren will, muss nicht nur sprachliche Formen kennen, sondern auch einschätzen können, welche sozialen Regeln in einer bestimmten Situation gelten. Bereiche wie Alltag, Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Werte und soziale Konventionen liefern deshalb ein wichtiges Orientierungswissen, das sprachliches Handeln in schulischen, institutionellen und später auch beruflichen Kontexten unterstützt (Europarat 2001: Online).

3.3 Soziolinguistische Kompetenz

Die soziolinguistische Kompetenz gehört im GER zu den kommunikativen Sprachkompetenzen. Sie umfasst jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um die soziale Dimension des Sprachgebrauchs zu bewältigen. Dabei geht es nicht nur um sprachliche Formen an sich, sondern um deren angemessene Verwendung in Abhängigkeit von sozialen Situationen, Rollen und institutionellen Kontexten. Der GER nennt in diesem Zusammenhang insbesondere die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen und Sprichwörter, Registerunterschiede sowie Dialekt und Akzent (Europarat 2001: Online).

Ein zentraler Teilbereich ist die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen. Der GER zeigt, dass Begrüßungsformen, Anredeformen und Sprecherwechsel nicht neutral sind, sondern soziale Nähe und Distanz, Rollenverhältnisse und situative Erwartungen sprachlich sichtbar machen. Damit wird deutlich, dass Formen wie Anrede und Begrüßung nicht nur grammatisch korrekt, sondern vor allem situationsangemessen gewählt werden müssen. Gerade im Deutschen ist dieser Bereich für Lernende besonders wichtig, weil sich soziale Beziehungen häufig schon in der Wahl zwischen verschiedenen Anredeformen ausdrücken (Europarat 2001: 96).

Auch Höflichkeitskonventionen gehören zu den zentralen Teilbereichen soziolinguistischer Kompetenz. Der GER macht deutlich, dass Höflichkeit kulturell geprägt ist und daher von Sprache zu Sprache unterschiedlich realisiert werden kann. Zu ihr gehören etwa das Zeigen von Interesse, das Ausdrücken von Dankbarkeit, das Anbieten von Hilfe, aber auch Formen

des Bedauerns, der Entschuldigung oder der sprachlichen Abschwächung. Hinzu kommt die angemessene Verwendung konventionalisierter Mittel wie „bitte“ und „danke“. Für den Fremdsprachenunterricht ist dieser Bereich bedeutsam, weil hier besonders sichtbar wird, dass sprachliche Angemessenheit immer mit sozialen Erwartungen verbunden ist und interkulturelle Missverständnisse gerade in diesem Feld leicht entstehen können (Europarat 2001: Online).

Ein weiterer wichtiger Teilbereich ist das Bewusstsein für Registerunterschiede. Der GER versteht darunter systematische Unterschiede zwischen sprachlichen Varietäten, die in verschiedenen Kontexten verwendet werden. Genannt werden etwa formelhafte, formelle, neutrale, informelle, freundschaftliche oder sehr vertraute Ausdrucksweisen. Für Lernende ist es wichtig zu erkennen, dass dieselbe kommunikative Absicht je nach Situation unterschiedlich formuliert werden kann und dass unangemessene Registerwahl leicht Missverständnisse oder Irritationen auslösen kann. Gerade im Zusammenhang mit institutionellen und beruflichen Situationen trägt Registerbewusstsein wesentlich dazu bei, Sprache flexibel und passend einzusetzen (Europarat 2001: Online).

3.4 Plurilingualer Ansatz

Ergänzend ist für die vorliegende Arbeit auch der plurilinguale Ansatz des GER von Bedeutung. Der Referenzrahmen geht davon aus, dass die einzelnen Sprachen eines Menschen nicht getrennt nebeneinanderstehen, sondern Teil eines gemeinsamen sprachlichen Repertoires sind. Eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz kann das sprachliche und kommunikative Bewusstsein fördern, vorhandene soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen nutzbar machen und die Fähigkeit stärken, sich auf andere Menschen und neue Situationen einzustellen (Europarat 2001: Online).

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Erstsprache der Lernenden nicht als Störfaktor, sondern als Ressource genutzt werden kann. Gerade in einem deutsch-griechischen Kontext kann ein solcher Zugang dazu beitragen, Anredeformen, Höflichkeitsmuster, Registerunterschiede und andere alltagsbezogene Kommunikationsformen bewusster wahrzunehmen und kontrastiv zu reflektieren. Der plurilinguale Ansatz liefert damit eine wichtige Grundlage für einen Unterricht, der sprachliche Vielfalt nicht nur anerkennt, sondern gezielt in Lernprozesse integriert.

3.5 Alltag als Lern- und Handlungsraum

Der Alltag ist im DaF-Unterricht mehr als ein Themenbereich. Er ist der Raum, in dem Lernende Sprache für konkrete Handlungen brauchen: sich orientieren, etwas kaufen, nach Informationen fragen oder sich angemessen an andere wenden. Aus handlungsorientierter Perspektive sollen Lernende dazu befähigt werden, in bedeutsamen Situationen situations- und partnergerecht zu kommunizieren. Auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen beschreibt Sprachlernende als sozial Handelnde, die in bestimmten Kontexten kommunikative Aufgaben bewältigen (Europarat 2001: Online). Deshalb sollten sprachliche Mittel nicht isoliert vermittelt werden, sondern in lebensnahen Situationen, Rollen und Themen, die für die Lernenden verständlich und relevant sind (Bach/Timm 2013: 13, Quetz 2002: 33).

Alltag ist zugleich ein Orientierungsraum. Lernende benötigen nicht nur Wortschatz und Grammatik, sondern auch Wissen darüber, welche Erwartungen, Höflichkeitsformen und sozialen Konventionen in einer Situation gelten.

Der GER (Europarat 2001: Online) beschreibt dies als soziokulturelles Wissen und soziolinguistische Kompetenz, etwa in Bezug auf Alltagsleben, soziale Beziehungen, Werte, Konventionen und situationsangemessene Sprachwahl. Auch Rösler (2023: 239) betont, dass sprachliches Repertoire mit kulturellen Konventionen wie Höflichkeit, Direktheit, Pünktlichkeit oder Verbindlichkeit verbunden werden muss.

Für die vorliegende Arbeit ist dieser Zusammenhang zentral, weil die geplanten Aufgaben zum Schulalltag, zum Einkaufen, zum Duzen und Siezen sowie zu Interviews zeigen, wie Sprache als Mittel der Orientierung und Teilhabe in einer deutsch-griechischen Schulumgebung genutzt werden kann.

4 Praktischer Teil: Kontextanalyse und Rahmenbedingungen des Projektvorschlags

Mit Kapitel 4 beginnt der praktische Teil der Arbeit. Die theoretischen Grundlagen aus den vorherigen Kapiteln werden nun auf einen möglichen Unterrichtskontext bezogen. Im Mittelpunkt steht ein fünftägiges Unterrichtsprojekt mit dem Arbeitstitel „Unser deutsch-griechischer Schul-Guide“. Die Lernenden erkunden schulische und schulnahe Alltagssituationen, sammeln sprachliche und interkulturelle Beobachtungen und gestalten daraus ein digitales Endprodukt mit Book Creator. Dieses Produkt soll neuen Jugendlichen oder Besucherinnen und Besuchern helfen, sich in einer deutsch-griechischen Schulumgebung in Berlin besser

zu orientieren. Die digitalen Werkzeuge dienen daher nicht als Selbstzweck, sondern unterstützen die Sammlung, Sicherung, Überarbeitung und Präsentation der Projektergebnisse.

Das Projekt wurde bisher nicht praktisch durchgeführt. Deshalb handelt es sich bei den folgenden Rahmenbedingungen nicht um empirisch erhobene Daten, sondern um ein realitätsnahes hypothetisches Szenario. Dieses Szenario dient als Grundlage für die Planung des Unterrichtsprojekts. Es beschreibt, unter welchen Bedingungen das Projekt sinnvoll durchgeführt werden könnte.

Die Rahmenbedingungen sind wichtig, weil sie die Planung des Unterrichts beeinflussen. Dazu gehören zum Beispiel die Lerngruppe, der schulische Rahmen, die sprachlichen Voraussetzungen der Jugendlichen, ihre deutsch-griechische Lebenswelt und die digitale Ausstattung. Für die Einordnung dieser Bedingungen wird die Unterscheidung von Ehnert (2001: 21) in anthropogene, soziokulturelle und institutionelle Bedingungen verwendet. Da das Projekt mit digitalen Medien arbeitet, werden auch die digitalen Voraussetzungen berücksichtigt.

4.1 Rahmenbedingungen des hypothetischen Szenarios

4.1.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Der didaktische Vorschlag ist für eine deutsch-griechische Schulumgebung in Berlin konzipiert. Vorgesehen ist eine fünftägige Projektphase, in deren Verlauf die Schule nicht nur als Unterrichtsort, sondern als konkreter Lern- und Handlungsraum fungiert. Für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht ist dies besonders wichtig, weil Sprachlernen hier nicht auf isolierte Übungsformen reduziert wird, sondern in soziale und alltagsbezogene Kontexte eingebettet werden soll. Schule ist in diesem Sinne nicht nur ein Ort des Übens, sondern ein Ort, an dem Lernende sprachlich handeln, miteinander kooperieren, Entscheidungen treffen und Aufgaben mit erkennbarem Bezug zu ihrer Lebenswelt bearbeiten können (Bach/Timm 2013: 13-14).

Für die Planung des Projekts wird angenommen, dass der schulische Rahmen grundsätzlich geeignet ist. Es steht ein Unterrichtsraum mit Internetzugang und Präsentationsmöglichkeit zur Verfügung, Gruppenarbeit ist organisatorisch möglich und die Nutzung digitaler Endgeräte (Tablets) kann im Unterricht zugelassen und begleitet werden. Darüber hinaus wird vorausgesetzt, dass auch kurze Arbeitsphasen außerhalb des Klassenraums im unmittelbaren Umfeld der Schule realisierbar sind. Es geht dabei ausdrücklich nicht um umfangreiche Stad-

tausflüge, sondern um kleine, klar strukturierte Wege und Erkundungen im schulnahen Raum. Diese Begrenzung ist didaktisch sinnvoll, weil sie es erlaubt, sprachliche Handlungen, Orientierung, Kooperation und Beobachtung miteinander zu verbinden, ohne die Lerngruppe organisatorisch oder sprachlich zu überfordern.

4.1.2 Anthropogene Voraussetzungen der Lerngruppe

Die folgenden Angaben zur Lerngruppe sind nicht als empirisch erhobene Daten einer bereits untersuchten Klasse zu verstehen. Sie dienen vielmehr als didaktisch begründete Planungsannahmen für den vorliegenden Projektvorschlag. Das Projekt wurde zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit noch nicht praktisch durchgeführt. Deshalb beschreiben die Angaben eine realistisch angenommene Lerngruppe in einer deutsch-griechischen Schulumgebung in Berlin und bilden die Grundlage für die weitere Unterrichtsplanung.

Die Zielgruppe des Vorschlags umfasst 12 bis 15 griechischsprachige Jugendliche im Alter von etwa 12 bis 14 Jahren. Die Lernenden verfügen über Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2-B1. Diese Festlegung ist für die Projektplanung besonders geeignet, weil auf dieser Stufe bereits erste alltagsbezogene Sprachhandlungen möglich sind, gleichzeitig aber noch ein deutlicher Bedarf an sprachlicher Unterstützung, Strukturierung und Sicherung besteht. Es handelt sich also um Lernende, die einfache kommunikative Situationen bereits bewältigen können, aber noch nicht über die sprachliche Sicherheit verfügen, komplexere offene Aufgaben völlig selbstständig zu lösen.

Gerade hier sind anthropogene Bedingungen im Sinne Ehnerts (2001: 21) zentral. Dazu gehören nicht nur Alter und Lernfähigkeit, sondern auch Vorerfahrungen, Lerngewohnheiten, das Selbstvertrauen im Umgang mit der Fremdsprache, die Bereitschaft zur Kooperation sowie individuelle Unterschiede im Arbeitstempo und in der Eigenständigkeit. Für eine solche Lerngruppe ist außerdem bedeutsam, dass sie sich in einer Lebensphase befindet, in der Unterricht besonders stark daran gemessen wird, ob er als sinnvoll, aktivierend und sozial relevant erlebt wird. Ein Projekt, das alltagsnahe Aufgaben, Bewegung im schulischen Umfeld, digitale Medien und sichtbare Ergebnisse verbindet, entspricht diesen Voraussetzungen deutlich besser als ein ausschließlich lehrwerkgebundener Unterricht.

Auch innerhalb einer A2-B1-Lerngruppe ist mit deutlicher Heterogenität zu rechnen. Unterschiede können sich etwa in der mündlichen Beteiligung, im Umfang des Wortschatzes, in der

Sicherheit beim Lesen und Schreiben, in der Fähigkeit zur Selbstorganisation oder im Umgang mit digitalen Werkzeugen zeigen. Deshalb muss die Projektplanung sprachliche Hilfen, klare Aufgabenformate, transparente Arbeitsschritte und binnendifferenzierende Möglichkeiten vorsehen. Daraus ergibt sich für die Planung, dass die Lernenden weder sprachlich überfordert noch in eine passive Rolle gedrängt werden dürfen. Vielmehr brauchen sie einen Rahmen, der Sicherheit gibt und zugleich Eigenaktivität ermöglicht (Ehnert 2001: 21).

4.1.3 Soziokulturelle Bedingungen und Mehrsprachigkeit

Die Lerngruppe bewegt sich in einem besonderen soziokulturellen Rahmen. Es handelt sich nicht um Jugendliche, die dauerhaft in Deutschland leben, sondern um griechischsprachige Lernende, die sich im Rahmen einer schulischen Begegnung vorübergehend in Berlin aufhalten. Gerade deshalb gewinnt der Alltag als Lern- und Handlungsraum besondere Bedeutung. Die Lernenden benötigen Deutsch hier nicht nur als Unterrichtssprache, sondern als Mittel zur Orientierung, zur Kontaktaufnahme, zur Beobachtung und zur Deutung einer zunächst neuen Umgebung. Alltagssituationen werden damit zu sprachlichen Handlungssituationen.

Der GER ordnet soziokulturelles Wissen den allgemeinen Kompetenzen zu und nennt in diesem Zusammenhang Kenntnisse über Alltagsleben, Lebensbedingungen, soziale Beziehungen, Werte und soziale Konventionen (Europarat 2001: Online). Ebenso wichtig ist das interkulturelle Bewusstsein, also das Verständnis für die Beziehungen zwischen Herkunfts- und Zielkultur sowie für Unterschiede in Wahrnehmung, Verhalten und Konventionen (Europarat 2001: Online). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass der deutsch-griechische Kontext nicht über eine breite Vermittlung von Faktenwissen erschlossen werden sollte, sondern über ausgewählte Bereiche des schul- und alltagsnahen Lebens, in denen Sprache, Verhalten und kulturelle Erwartungen miteinander verbunden sind.

Rösler (2023: 239) betont in diesem Zusammenhang, dass sprachliches Repertoire stets mit Wissen über kommunikative und kulturelle Konventionen verbunden werden muss. Solche Aspekte sind für die Lerngruppe besonders relevant, weil sie während ihres Aufenthalts in Deutschland nicht nur sprachliche Formen wahrnehmen, sondern auch erleben, dass soziale Situationen kulturell unterschiedlich strukturiert sein können. Wer nach dem Weg fragt, Absprachen trifft, Informationen einholt oder sich in schulischen Situationen bewegt, braucht

also nicht nur Wortschatz und Grammatik, sondern auch ein Orientierungswissen darüber, wie kommunikatives Handeln im Zielsprachenraum eingebettet ist.

Hinzu kommt die mehrsprachige Ausgangslage der Lerngruppe. Die gemeinsame Erstsprache Griechisch sollte im Projekt nicht als Störfaktor, sondern als Ressource behandelt werden. Der plurilinguale Ansatz des GER geht davon aus, dass die verschiedenen Sprachen eines Menschen nicht streng voneinander getrennt sind, sondern Teil eines gemeinsamen sprachlichen Repertoires bilden (Europarat 2001: Online). Für die Lernenden bedeutet dies, dass sprachliche Vergleiche, kurze Sprachmittlungsphasen und kontrastive Reflexionen produktiv genutzt werden können. Die Mehrsprachigkeit der Lernenden wird damit nicht ausgeblendet, sondern bewusst in die Projektarbeit einbezogen.

Diese soziokulturellen und mehrsprachigen Voraussetzungen werden im weiteren Verlauf des praktischen Teils vor allem in den Aufgaben zur Orientierung im Schulraum, zu Alltagssituationen, zu Anredeformen und zu Interviews im schulischen Umfeld aufgegriffen. Dadurch wird der deutsch-griechische Kontext nicht nur beschrieben, sondern als Grundlage für konkrete sprachliche und interkulturelle Handlungen genutzt.

4.1.4 Digitale Rahmenbedingungen, Mediennutzung und digitale Werkzeuge

Die Einbindung digitaler Medien ist für den vorliegenden Vorschlag sinnvoll, weil sie sowohl an die Lebenswelt der Jugendlichen anschließt als auch eine klare didaktische Funktion erfüllt. Digitale Medien sollen im Projekt nicht Selbstzweck sein, sondern sprachliches Handeln unterstützen, Kooperation erleichtern und den Lernprozess strukturieren.

Rösler (2023: 66) weist darauf hin, dass digitale Medien im Fremdsprachenunterricht vor allem dort bedeutsam werden, wo sie Kommunikation und Zusammenarbeit erweitern und an das tatsächliche Mediennutzungsverhalten der Lernenden anschließen.

Die aktuelle Kinder- & Jugendstudie 2024 von BITKOM bietet eine geeignete Grundlage, um den Einsatz digitaler Medien im Projekt zu begründen. Sie zeigt, dass digitale Geräte für Kinder und Jugendliche heute weitgehend selbstverständlich sind. In der Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen nutzen 88 % zumindest ab und zu ein Smartphone, 81 % ein Tablet und 62 % einen Laptop bzw. PC; bei den 13- bis 15-Jährigen liegen die Werte sogar bei 97% für das Smartphone, 81 % für das Tablet und 80 % für Laptop bzw. PC (BITKOM 2024: 2). Damit ist für die hier angenommene Lerngruppe eine grundlegende digitale Vertrautheit plausibel.

Ebenso aufschlussreich ist, wofür Smartphones tatsächlich genutzt werden. Unter den 10- bis 18-Jährigen, die ein Smartphone verwenden, nutzen 90 % Textnachrichten, 80 % Sprachnachrichten und 82 % die Foto- bzw. Videokamera. Zugleich greifen 53 % auf Navigation oder Stadtpläne zurück, 51 % auf Lernprogramme und 35% auf Nachrichtenbeiträge (BITKOM 2024: 5).

Diese Daten sind für die vorliegende Arbeit besonders relevant, weil sie zeigen, dass Smartphones nicht nur Unterhaltungsmedien sind, sondern auch Informations-, Orientierungs- und Arbeitsmittel. Zugleich weist die Studie darauf hin, dass Medienkompetenz in der Schule gezielt gestärkt werden sollte und dass Jugendliche Anleitung zu einer sicheren und reflektierten Nutzung digitaler Angebote benötigen (BITKOM 2024: 18).

Im vorliegenden Vorschlag wird deshalb angenommen, dass die Lernenden über Tablets verfügen und grundlegende Bedienungskompetenzen mitbringen. Diese Geräte sollen im Projekt funktional eingesetzt werden. Google Classroom dient dabei als organisatorische Plattform, über die Materialien, Aufgabenstellungen, Abgaben und Rückmeldungen gebündelt werden können.

QR-Codes schaffen eine einfache Verbindung zwischen dem digitalen Lernraum und dem schulnahen Außenraum. Über QR-Codes können die Lernenden Videos öffnen, Aufgaben abrufen und die Ergebnisse eines Projekttages sammeln. Außerdem erhalten sie Zugang zu Wortschatzhilfen, Redemitteln, kurzen Hörimpulsen, kleinen Rechercheaufgaben oder Dokumentationsaufträgen. Auf diese Weise lassen sich Unterrichtsphasen, Gruppenarbeit und kurze Erkundungen sinnvoll miteinander verbinden. Die QR-Codes dienen damit nicht nur als technische Ergänzung, sondern unterstützen die Organisation des projektorientierten Lernens und erleichtern den Übergang zwischen analogem und digitalem Arbeiten.

Auf der Grundlage der beschriebenen digitalen Voraussetzungen kann Book Creator im Projekt als Werkzeug zur Erstellung eines digitalen Lernprodukts eingesetzt werden. Die Plattform ermöglicht die Gestaltung digitaler Bücher, Portfolios und interaktiver multimedialer Projekte, in denen Texte, Bilder, Audiodateien, Videos und Links miteinander verbunden werden können (Osidak et al. 2024: 7). Für den DaF-Unterricht ist dies besonders anschlussfähig, weil sprachliche Ergebnisse nicht nur gesammelt, sondern in eine strukturierte und visuell gestützte Form gebracht werden können.

In Verbindung mit Google Classroom und QR-Codes übernimmt Book - Creator eine andere Funktion als die zuvor genannten digitalen Werkzeuge. Während Google Classroom vor allem der Organisation und Sammlung von Materialien, Aufgaben und Abgaben dient und QR-Codes den Zugang zu Wortschatzhilfen, Hörimpulsen oder Rechercheaufträgen erleichtern, kann Book - Creator als Ort der Dokumentation und Präsentation genutzt werden. Die Lernenden können beispielsweise kurze Texte, Fotos, Dialoge, Wortschatzseiten, Audiokommentare oder kleine Reflexionsnotizen in einem digitalen Buch zusammenführen. Dadurch entsteht ein sichtbares Endprodukt, das verschiedene Arbeitsphasen (Tag 1-4) bündelt und rezeptive, produktive sowie reflektierende Tätigkeiten miteinander verbindet.

Didaktisch relevant ist außerdem, dass Book - Creator eine prozessorientierte Arbeit unterstützt. Osidak (2024: 1-37) zeigt in ihrer Studie zum TEFL-Unterricht, dass digitale Bücher Lernfortschritte sichtbar machen und eigenständiges Arbeiten, Kreativität sowie Reflexion fördern können. Obwohl die Untersuchung nicht im Bereich DaF, sondern im TEFL-Kontext durchgeführt wurde, sind die zugrunde liegenden Prinzipien auf den DaF-Unterricht übertragbar. Lernende erstellen ein eigenes sprachliches Produkt, nutzen verschiedene Ausdrucksformen und dokumentieren ihren Lernprozess in einer nachvollziehbaren Form.

4.2 Begründung des alltagsbezogenen Themenfeldes

Vor dem Hintergrund der genannten Rahmenbedingungen erscheint für die Projektphase ein alltagsbezogenes Themenfeld sinnvoll, das Schule-, schulnahes Umfeld und Alltag in Berlin miteinander verbindet. Ein solches Themenfeld ist für Jugendliche besonders geeignet, weil es Situationen aufgreift, die für sie unmittelbar nachvollziehbar und handlungsrelevant sind: sich orientieren, nachfragen, Informationen einholen, kleine Wege planen, Absprachen treffen, Beobachtungen festhalten und Ergebnisse gemeinsam aufbereiten.

Genau daran knüpft das vorliegende Projekt an. Es soll nicht ein möglichst breites Bild von „Deutschland“ oder „Berlin“ vermitteln, sondern einen überschaubaren Ausschnitt des Alltags erschließen, in dem sprachliches Handeln, interkulturelle Beobachtung und Kooperation zusammenwirken.

Gerade hier lässt sich auch der Bezug zu Raabe (2002a: 96) sinnvoll herstellen. Wenn Fremdsprachenlernen nicht bei statischem Wissen stehen bleiben soll, sondern in kommunikatives und situativ angemessenes Handeln übergehen muss, dann braucht es Themenfelder, die eine

solche Überführung überhaupt ermöglichen. Ein schul- und alltagsnahes Thema erfüllt diese Bedingung in besonderer Weise. Zugleich entspricht diese Eingrenzung der Einsicht, dass Landeskunde im DaF-Unterricht immer selektiv bleiben muss und daher eine begründete Auswahl von Gegenständen verlangt (Rösler 2023: 214). Das Thema Deutsch im Schul- und Stadtalltag ist für eine fünftägige Projektphase deshalb besonders geeignet, weil es räumlich überschaubar bleibt, sprachlich handlungsnah ist und interkulturelle Beobachtungen ermöglicht, ohne die Lerngruppe mit zu viel Stoff zu überladen.

5 Geplante praktische Umsetzung des Unterrichtsprojekts

5.1 Beschreibung des Projekts

Das praktische Projekt dieser Arbeit ist als fünftägiges, produktorientiertes Unterrichtsprojekt für Jugendliche in einer deutsch-griechischen Schulumgebung in Berlin angelegt. Ziel ist die Erstellung eines digitalen Jugend-Guides mit Book Creator, der neuen Jugendlichen sowie Besucherinnen und Besuchern eine erste Orientierung in der Schule und im schulnahen Alltag geben soll.

Das Projekt verbindet dabei zwei Zielrichtungen: Einerseits werden alltagsnahe sprachliche Handlungen trainiert, zum Beispiel nach Orten fragen, Produkte kaufen, höflich sprechen oder Informationen in einem Interview erfragen. Andererseits werden diese Sprachhandlungen in einen interkulturellen Zusammenhang gestellt, indem die Lernenden wiederholt überlegen, was in Deutschland und im Vergleich zu Griechenland ähnlich oder anders ist.

Im Verlauf der fünf Projektstage erarbeiten die Lernenden einzelne Bausteine für das Endprodukt. Am ersten Tag entsteht der Baustein „Unsere Schule“, am zweiten Tag der Baustein „Einkaufen“, am dritten Tag der Baustein „Höflich sprechen“ und am vierten Tag der Baustein „Unser Schulalltag“. Am fünften Tag werden diese Ergebnisse ausgewählt, sprachlich überarbeitet, digital gestaltet, präsentiert und reflektiert. Die Materialien im Anhang A1 bis E5 sowie die Transkription des Videomaterials bilden die praktische Grundlage dieser Umsetzung. Sie sind nicht nur Arbeitsblätter, sondern strukturieren das Projekt als aufeinander aufbauenden Lernprozess: vom Sammeln und Verstehen über das Üben und Anwenden bis zur digitalen Veröffentlichung.

Die didaktische Grundidee des Projekts folgt dem handlungsorientierten Ansatz des GER. Lernende werden nicht nur als Personen verstanden, die sprachliche Formen aufnehmen, son-

dern als sozial Handelnde, die in konkreten Situationen kommunikative Aufgaben bewältigen (Europarat 2001: Online). Für das Projekt ist dieser Gedanke zentral. Die Jugendlichen verwenden Deutsch nicht isoliert, sondern um sich in der Schule zu orientieren, mit anderen zu sprechen, Informationen zu sammeln und ein hilfreiches Produkt für eine reale Adressatengruppe zu gestalten. Sprache wird dadurch als Mittel des Handelns erfahrbar.

Zugleich erfüllt das Projekt zentrale Merkmale der Projektarbeit. Rösler (2023: 124) beschreibt Projekte als offene Arbeitsformen, in denen die Lernenden Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, ein konkretes Ziel verfolgen und über einen längeren Zeitraum an einem Produkt arbeiten. In Anlehnung an Krumm gehören zu Projekten ein konkretes kommunikatives Ziel, gemeinsame Planung, die Hereinnahme der Außenwelt, selbstständige Recherche und ein präsentierbares Ergebnis (vgl. Krumm 1991: 6, zitiert nach Rösler 2023: 124-125).

Diese Merkmale werden in den fünf Projekttagen schrittweise aufgenommen. Die Außenwelt wird zunächst durch das Schulgebäude und die Schulorte, anschließend durch den Kiosk oder Markt, später durch reale oder realitätsnahe Interviewpersonen und schließlich durch die digitale Veröffentlichung des Guides in den Unterricht einbezogen. Das Klassenzimmer bleibt damit ein geschützter Lernraum, wird aber immer wieder für konkrete Handlungssituationen geöffnet.

Aus konstruktivistischer Perspektive ist besonders wichtig, dass die Lernenden Inhalte nicht nur übernehmen, sondern aktiv aufbauen. Sie ordnen Wörter Bildern zu, ergänzen Sätze, treffen Entscheidungen, vergleichen Situationen, formulieren eigene Guide-Sätze und überarbeiten diese für ein gemeinsames Produkt. Lernen wird somit als aktiver Konstruktionsprozess gestaltet. Die Lehrkraft ist in diesem Projekt nicht ausschließlich Wissensvermittlerin oder Wissensvermittler, sondern vor allem Organisatorin, sprachliche Unterstützerin, Moderatorin und Beraterin. Diese Rolle entspricht dem konstruktivistischen Verständnis, dass Lernende zunehmend Verantwortung für Modus, Schwerpunkt und Tempo ihrer Arbeit übernehmen, während die Lehrkraft den Lernprozess rahmt und begleitet (Wolff 2002: 8-12).

Die praktische Durchführung folgt an jedem Projekttag einer ähnlichen, aber inhaltlich variierten Progression. Zunächst werden Vorwissen und Situation aktiviert. Danach werden Wortschatz, Redemittel oder Textinformationen erarbeitet. Anschließend folgt eine handlung-

sorientierte Aufgabe, zum Beispiel Stationenarbeit, Rollenspiel, Situationsvergleich oder Interview. Am Ende wird das jeweilige Ergebnis in den Jugend-Guide übertragen. Dadurch entsteht keine zufällige Sammlung einzelner Übungen, sondern eine didaktisch gesteuerte Abfolge, die die Lernenden Schritt für Schritt zum gemeinsamen Endprodukt führt. Auch die Auswahl der eingesetzten Texte und Medien orientiert sich an den in Kapitel 2.6 dargestellten Kriterien. Die Materialien sind kurz, überschaubar, thematisch nah an der Lebenswelt der Jugendlichen und sprachlich an das Niveau A2-B1 angepasst. Der kurze Text zum Duzen und Siezen, das Video zum Einkaufen sowie die QR-gestützten Aufgaben sollen nicht isoliert eingesetzt werden, sondern jeweils eine konkrete Handlung vorbereiten: eine Einkaufssituation verstehen, höflich sprechen, Informationen sammeln oder einen Beitrag für den Jugend-Guide gestalten. Dadurch erhalten Texte und Medien im Projekt eine klare Funktion innerhalb des Lernprozesses.

Ein weiteres zentrales Merkmal des Projekts ist die Alltagsorientierung. Die Themen „Schulorte“, „Einkaufen“, „Du oder Sie“, „Interview“ und „Schulalltag“ sind für Jugendliche direkt nachvollziehbar. Sie betreffen Situationen, in denen Jugendliche in Berlin tatsächlich handeln müssen. Sie müssen Räume finden, im Sekretariat höflich fragen, in der Mensa oder im Kiosk etwas kaufen, Erwachsene angemessen ansprechen oder Informationen zum Hort und zu schulischen Angeboten verstehen. Gerade für Lernende in einer deutsch-griechischen Umgebung kann dies motivierend sein, weil die Unterrichtsinhalte nicht abstrakt bleiben, sondern auf reale Orientierung und Teilhabe zielen.

Interkulturelles Lernen wird im Projekt nicht als zusätzlicher theoretischer Block behandelt, sondern als wiederkehrender Reflexionsmoment in die Aufgaben eingebaut. Dies entspricht der Auffassung, dass Sprachenlernen immer auch Kulturlernen ist und dass die Trennung von Sprachunterricht und interkulturellem Lernen künstlich wäre (Chrissou 2005: 78). Die Lernenden vergleichen Schulorte, Einkaufssituationen, Anredeformen und Höflichkeitskonventionen mit ihren Erfahrungen aus Griechenland. Dabei geht es nicht darum, eine Kultur als „richtig“ und eine andere als „falsch“ zu bewerten. Vielmehr sollen die Jugendlichen lernen, Situationen aus mehreren Perspektiven zu betrachten, sprachliche Entscheidungen zu begründen und Unsicherheit als Teil sozialer Kommunikation auszuhalten.

Auch der digitale Charakter des Projekts ist didaktisch begründet. QR-Codes, Tablets, Google Classroom und Book Creator dienen nicht nur als technische Ergänzung, sondern unterstützen

die Projektlogik. Die Lernenden sammeln Informationen, nehmen Audio- oder Videobeiträge auf, testen Links, Ton, Bild und Verständlichkeit. Damit werden digitale Kompetenzen mit sprachlichem und sozialem Lernen verbunden. Dies passt zu den Anforderungen einer zunehmend digitalen Gesellschaft, in der Problemlösen, Zusammenarbeit, Kreativität, digitales Denken und Selbstkontrolle als zentrale Kompetenzen gelten (Rat der Europäischen Union 2018: C 189/2).

Der Bezug zu den Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts wird im Projekt auf mehreren Ebenen konkret. Kommunikation wird in Dialogen, Interviews und Präsentationen geübt. Zusammenarbeit zeigt sich in Gruppenarbeit, Rollenverteilung und Peer-Feedback. Kritisches Denken wird besonders bei der Auswahl und Überarbeitung der Guide-Beiträge gefördert, weil die Lernenden prüfen, ob Inhalte klar, hilfreich und adressatengerecht sind. Kreativität entsteht bei der Gestaltung der Book-Creator-Seiten und bei der Formulierung eigener Guide-Tipps. Digitale Kompetenz wird durch den Umgang mit QR-Codes, Google Classroom, Audio- und Videoaufnahmen sowie Book Creator aufgebaut. Interkulturelle Kompetenz wird durch deutsch-griechische Vergleiche und durch die Reflexion von Schulalltag, Einkaufssituationen und Höflichkeitsformen entwickelt.

Zusammenfassend zeigt sich die didaktische Stärke des Projektvorschlags vor allem in der Verbindung von sprachlicher Unterstützung und eigener Entscheidung. Das Projekt ist bewusst vorstrukturiert, damit die Lernenden sprachlich nicht überfordert werden. Gleichzeitig bietet es Freiräume. Gruppen wählen wichtige Orte aus, entscheiden über nützliche Sätze, formulieren eigene Dialoge, wählen Interviewfragen und gestalten am Ende ihre Book-Creator-Seiten. Die Lernenden arbeiten damit nicht nur für eine Note oder für ein Arbeitsblatt, sondern für ein Produkt, das anderen Jugendlichen helfen kann. Dadurch erhält die Sprachproduktion einen praktischen und sozialen Sinn.

5.2 Geplante Durchführung des Projekts nach Tagen

Bevor die einzelnen Projektstage beschrieben werden, soll der Gesamtverlauf des Projekts kurz eingeordnet werden. Die fünftägige Projektphase ist als schrittweise aufgebauter Lernprozess angelegt. Sie verbindet zentrale theoretische Grundlagen der Arbeit: Projektarbeit, Handlungsorientierung, Alltagsbezug, interkulturelles Lernen, kooperative Arbeitsformen, digitale Medien und Reflexion.

Jeder Projekttag übernimmt dabei eine bestimmte didaktische Funktion. Zunächst wird ein gemeinsamer Ausgangspunkt geschaffen, indem die Lernenden das Projektziel kennenlernen und den Schulraum als Lern- und Handlungsraum erschließen.

Danach werden alltagsnahe sprachliche Handlungen aufgebaut und in konkreten Situationen erprobt. Anschließend werden interkulturelle und soziolinguistische Aspekte, besonders Höflichkeit und Anredeformen, bewusst gemacht. In einem weiteren Schritt nutzen die Lernenden Deutsch, um im schulischen Umfeld Informationen zu sammeln. Am Ende werden die entstandenen Beiträge ausgewählt, sprachlich überarbeitet, digital gestaltet, präsentiert und reflektiert.

Damit wird die in Kapitel 2.4 beschriebene Projektarbeit mit den weiteren theoretischen Grundlagen der Arbeit verbunden. Die Lernenden arbeiten auf ein gemeinsames Produkt hin, verwenden Deutsch in sinnvollen Situationen, kooperieren in Gruppen, nutzen digitale Werkzeuge und reflektieren ihren Lernprozess. Gleichzeitig bleibt das Projekt sprachlich und methodisch gestützt, damit die Offenheit der Aufgaben nicht zu Überforderung führt.

5.2.1 Tag 1: Ankommen und Orientierung in der Schule

Der erste Projekttag (s. Anhang) führt in das Projekt ein. Er greift vor allem die handlungsorientierte Grundlage der Arbeit (s. Kapitel 2.3) und die projektorientierte Anlage des Unterrichtsvorschlags (s. Kapitel 2.4) auf. Die Lernenden brauchen zu Beginn ein klares Ziel und einen gemeinsamen Ausgangspunkt, bevor sie zunehmend selbstständig arbeiten können. Deshalb lernen sie zunächst das Gesamtziel des Projekts kennen und arbeiten mit einem Thema, das ihnen unmittelbar vertraut ist: der eigenen Schule. Ziel ist es, wichtige Schulorte zu benennen, einfache Fragen zu stellen, Wegangaben zu verstehen und erste nützliche Sätze für neue Besucherinnen und Besucher zu formulieren. Damit werden die in Kapitel 2.3 dargestellte Handlungsorientierung und der in Kapitel 3.5 beschriebene Alltag als Lern- und Handlungsraum praktisch umgesetzt. Der Schulraum wird selbst zum Lernraum. Die Jugendlichen arbeiten nicht nur mit einem Plan oder mit Bildern, sondern erkunden konkrete Orte, die für den Alltag in der Schule Bedeutung haben.

Der Verlauf des Tages ist vom Einfachen zum Offeneren aufgebaut. Zunächst werden wichtige Schulorte gesammelt und mit Bildern verbunden: Eingang, Sekretariat, Klassenraum, Mensa, Schulhof, Kulturküche und Schulbibliothek. Die Satzstruktur „Hier kann

man ...“ hilft dabei, die Wörter nicht isoliert zu lernen, sondern gleich in einfache Bedeutungszusammenhänge einzubetten. Danach werden Redemittel zur Orientierung eingeführt, zum Beispiel „Entschuldigung, wo ist ...?“, „Wie komme ich ...?“ oder „Können Sie mir bitte helfen?“. Diese Phase hat einen klaren sprachstützenden Charakter und bereitet die spätere Anwendung vor.

Den handlungsorientierten Schwerpunkt bildet die Stationenarbeit im Schulgebäude. Die Lernenden sollen in Gruppen durch die Schule gehen, Stationen suchen und QR-Aufgaben bearbeiten. Dadurch wird der theoretische Anspruch der Handlungsorientierung konkret. In der geplanten Durchführung bewegen sich die Lernenden im realen Schulraum, lesen kurze Informationen und notieren, warum ein Ort für neue Schülerinnen und Schüler wichtig sein kann. Die Aufgabe ist klein genug, um sprachlich bewältigbar zu bleiben, aber offen genug, damit die Gruppen eigene Entscheidungen treffen und motiviert bleiben.

Besonders bedeutsam ist an diesem Tag der Übergang vom Sammeln zum Formulieren. Am Ende wählen die Gruppen drei Orte aus und schreiben einfache Guide-Sätze. Die Satzanfänge im Material, etwa „Hier ist ...“, „Dort kann man ...“ oder „Dieser Ort ist wichtig, weil ...“, wirken als sprachliches Gerüst. Gleichzeitig entsteht bereits ein erster Beitrag für das Endprodukt. In der kurzen Reflexion überlegen die Lernenden, was neuen Jugendlichen in der Schule hilft, und sichern ihre Sätze als Audio- oder Videodatei. So verbindet der erste Tag Wortschatzaufbau, Orientierung, Kooperation, digitale Sicherung und erste interkulturelle Beobachtungen.

Der Stundencharakter ist dabei klar differenziert. Die erste Stunde dient der Aktivierung und sprachlichen Grundlegung, die zweite Stunde der gelenkten Dialogarbeit, die dritte Stunde der Bewegung und Informationssammlung im Schulraum und die abschließende Phase der Sicherung. Diese Abfolge entspricht der Idee, dass Lernende zunächst sprachliche Mittel brauchen, bevor sie diese in einer realitätsnahen Aufgabe verwenden können. Gleichzeitig wird das Projekt von Beginn an produktorientiert angelegt, weil die Lernenden nicht nur üben, sondern bereits Material für den Jugend-Guide erstellen.

5.2.2 Tag 2: Einkaufen im schulnahen Umfeld

Der zweite Projekttag (s. Anhang) verbindet Alltagsorientierung und Handlungsorientierung. Die Lernenden verlassen gedanklich den engen Schulraum und beschäftigen sich mit einer

Situation, die für Jugendliche leicht nachvollziehbar ist: dem Einkaufen in einem Kiosk, im Supermarkt oder auf dem Markt. Sprache wird hier nicht nur geübt, sondern für eine konkrete Alltagshandlung vorbereitet und verwendet. Damit werden die in Kapitel 2.3 beschriebene Handlungsorientierung und der in Kapitel 3.5 dargestellte Alltag als Lern- und Handlungsraum praktisch aufgegriffen. Sprachlich geht es um Produktnamen, Preise, Mengen, höfliche Wünsche und kurze Einkaufsdialoge. Damit werden Wortschatz, Hör-Seh-Verstehen, Interaktion und höfliches sprachliches Handeln miteinander verbunden.

Zu Beginn aktivieren die Lernenden ihr Vorwissen: Was kann man in einem Kiosk oder Supermarkt kaufen? Anschließend ordnen sie Produkte wie Wasser, Brot, Apfel, Saft, Milch, Sandwich, Brezel und Schokolade Bildern zu und bilden einfache Sätze mit „Ich kaufe ...“. Diese Phase ist bewusst einfach gestaltet. Die Lernenden arbeiten mit bekannten Alltagsgegenständen und entwickeln dabei einen gemeinsamen Wortschatz, den sie später für die Dialoge brauchen..

In der zweiten Stunde wird ein QR-Video zum Einkaufen eingesetzt. Die Lernenden sehen das Video zweimal und markieren Ort, Sprecherinnen und Sprecher, Produkte und Mengen. Diese Phase bringt einen audiovisuellen Input in den Unterricht und unterstützt das Verstehen durch Bild, Ton und Kontext. Für den DaF-Unterricht ist dies sinnvoll, weil Hör-Seh-Texte mehrere Verstehenshilfen bieten. Die Lernenden achten dadurch nicht nur auf einzelne Wörter, sondern nehmen die Einkaufssituation als Ganzes wahr. Die Auswahl des QR-Videos orientiert sich zugleich an den in Kapitel 2.6 beschriebenen Kriterien der Text- und Medienauswahl. Das Video ist kurz, visuell gestützt, alltagsnah und auf die anschließende Dialogarbeit bezogen. Dadurch dient es nicht nur als Hör-Seh-Impuls, sondern bereitet eine konkrete sprachliche Handlung vor.

Anschließend werden Redemittel und Dialogbausteine gesammelt: „Guten Tag“, „Ich möchte bitte ...“, „Was kostet ...?“, „Haben Sie ...?“ oder „Das ist alles, danke“. Der Lückendialog dient als gelenkte Zwischenstufe. Die Lernenden müssen nicht sofort einen freien Dialog entwickeln, sondern können typische Strukturen ergänzen, laut lesen und variieren. In der Anwendungsphase gibt es zwei Möglichkeiten. Wenn es organisatorisch möglich ist, besuchen die Lernenden in kleinen Gruppen und unter Aufsicht der Lehrkraft einen Kiosk, einen Supermarkt oder einen Markt im schulnahen Umfeld. Dort sammeln sie einfache Informationen und erproben ausgewählte Redemittel in einer realen oder realitätsnahen Situation. Wenn ein

solcher Besuch nicht möglich ist, wird die Einkaufssituation im Klassenraum als Rollenspiel durchgeführt. In diesem Fall arbeiten die Lernenden mit Produkt- und Preiskarten. Eine Person übernimmt die Rolle der Kundin oder des Kunden, die andere die Rolle der Verkäuferin oder des Verkäufers. In beiden Varianten wird der Übungscharakter in eine kommunikative Handlungssituation überführt.

Der didaktische Wert dieses Tages liegt vor allem in der Verbindung von Alltagsorientierung und sprachlicher Höflichkeit. Die Lernenden üben nicht nur, Produkte zu benennen, sondern auch angemessen zu bitten, nach Preisen zu fragen und ein Gespräch freundlich zu beenden. Zugleich bietet die kurze Reflexion über Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Einkaufen in Deutschland und Griechenland einen interkulturellen Zugang. Diese Reflexion knüpft auch an den plurilingualen Ansatz an (s. Kapitel 3.4), weil die sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Lernenden aus beiden Kontexten als Ressource genutzt werden. Der Guide-Baustein „Einkaufen“ enthält am Ende nicht alle geübten Dialoge, sondern ausgewählte, hilfreiche Sätze. Diese Auswahl ist wichtig, weil sie die Lernenden dazu bringt, über den Nutzen ihrer Sprache nachzudenken.

Auch an diesem Tag lassen sich die Unterrichtsstunden funktional unterscheiden. Die erste Stunde dient dem Aufbau des Produktwortschatzes, die zweite dem Verstehen einer Einkaufssituation, die dritte der sprachlichen Strukturierung, die vierte der Anwendung durch einen möglichen Besuch im schulnahen Umfeld oder durch ein Rollenspiel im Klassenraum und die letzte Phase der digitalen Sicherung.

5.2.3 Tag 3: Du oder Sie? Höflichkeit und soziale Situationen

Der dritte Projekttag (s. Anhang) nimmt die interkulturelle und soziolinguistische Dimension des Projekts auf. Im Mittelpunkt steht die Frage: Wann sagt man „du“ und wann sagt man „Sie“? Dieses Thema passt besonders gut zu einer deutsch-griechischen Schulumgebung, weil es zeigt, dass Sprachlernen nicht nur aus Wortschatz und Grammatik besteht. Die Lernenden müssen auch verstehen, wie soziale Beziehungen, Höflichkeit und situative Erwartungen sprachlich ausgedrückt werden. Damit wird ein Aspekt aufgegriffen, der im theoretischen Teil im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen, soziokulturellem Wissen und angemessenem sprachlichem Handeln beschrieben wurde. Zugleich wird die in Kapitel 3.3 dargestellte sozi-

olinguistische Kompetenz praktisch aufgenommen, weil die Lernenden sprachliche Formen nicht nur bilden, sondern situationsangemessen auswählen müssen.

Der Tag beginnt mit der Aktivierung von Vorwissen. Die Lernenden sammeln Beispiele aus Schule, Alltag und Griechenland. Dadurch wird bereits zu Beginn deutlich, dass es nicht nur um eine deutsche Regel geht, sondern um soziale Orientierung. Anschließend wird ein kurzer Text zum Thema „Duzen als Teil der Firmenkultur“ gelesen. Der Text zeigt, dass das Verhältnis von „du“ und „Sie“ auch im deutschsprachigen Raum nicht völlig starr ist. Gerade diese Differenzierung ist didaktisch wichtig: Die Lernenden sollen nicht den Eindruck bekommen, dass es immer nur eine einzige richtige Lösung gibt. Sie sollen vielmehr lernen, Situationen aufmerksam einzuschätzen.

In der Situationsarbeit ordnen die Lernenden verschiedene schulische und alltägliche Situationen den Kategorien „du“, „Sie“ oder „unsicher - höflich nachfragen“ zu. Beispiele sind neue Mitschülerinnen und Mitschüler, die Schulleitung, das Sekretariat, eine Hort-Erzieherin, Erzieher oder ein unbekannter Besucher im Schulflur. Diese Aufgabe verbindet sprachliche, soziale und kulturelle Aspekte. Sie fordert Begründungen und lädt dazu ein, ähnliche Situationen mit Griechenland zu vergleichen. Damit wird interkulturelles Lernen nicht abstrakt, sondern an konkreten Entscheidungen sichtbar. Der deutsch-griechische Vergleich stellt zugleich einen Bezug zum plurilingualen Ansatz her (s. Kapitel 3.4), da die Erfahrungen der Lernenden aus beiden Sprach- und Kulturräumen in die Aufgabe einbezogen werden.

Die anschließende Redemittelarbeit vertieft die sprachliche Seite der Höflichkeit. Die Lernenden erkennen unpassende Formulierungen in kurzen Szenen und formulieren höflichere Alternativen. Aus „Hallo, kannst du uns schnell erzählen, was der Hort macht?“ kann in einem Interview mit der Schulleitung etwa „Guten Morgen, könnten Sie uns bitte erklären, welche Angebote es im Hort gibt?“ werden. Diese Umformulierung zeigt sehr deutlich, dass Höflichkeit nicht nur eine Frage einzelner Wörter ist. Sie betrifft Anrede, Modalverben, Bitte-Formen, Gesprächseröffnung und die Einschätzung der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners.

Der Guide-Baustein „Höflich sprechen“ fasst die Ergebnisse in kurzen, verständlichen Sätzen zusammen. Dabei sollen die Lernenden nicht eine lange Regelkunde schreiben, sondern praktische Hinweise für neue Jugendliche formulieren. Der kreative Anteil mit Symbolen und

Beispielen macht die Aufgabe zugänglich und passt zum späteren digitalen Produkt. Am Ende werden die Sätze aufgenommen oder hochgeladen.

Dieser Tag zeigt besonders deutlich, dass interkulturelles Lernen im Projekt nicht abstrakt bleibt. Die Lernenden vergleichen nicht nur Deutschland und Griechenland, sondern wenden ihre Beobachtungen auf konkrete schulische Situationen an. Zugleich bereitet Tag 3 den nächsten Projekttag vor, weil die höflichen Fragen im Interview an Tag 4 gebraucht werden.

5.2.4 Tag 4: Interview und Schulalltag

Der vierte Projekttag (s. Anhang) macht den Projektcharakter besonders deutlich. Die Lernenden arbeiten nicht nur im Klassenraum, sondern nutzen Deutsch, um im schulischen Umfeld Informationen zu sammeln. Damit werden Projektarbeit und Handlungsorientierung konkret umgesetzt: Sprache dient als Werkzeug für ein gemeinsames Vorhaben. Zugleich zeigt sich hier die in Kapitel 2.4 beschriebene Öffnung des Unterrichts zur Außenwelt, weil die Lernenden Informationen nicht nur aus Materialien, sondern aus Gesprächen im schulischen Umfeld gewinnen. Die Lernenden bereiten ein Interview vor, führen es durch und verarbeiten die gesammelten Informationen zu einem Guide-Text. Mögliche Interviewpersonen sind die Schulleitung, Mitarbeitende aus dem Hort, das Sekretariat, die Schulsozialarbeit oder andere Personen aus der Schule. Inhaltlich geht es um Schulalltag, Aktivitäten, Hort, Regeln und Hilfen für neue Schülerinnen und Schüler.

Zu Beginn wird das Ziel des Tages geklärt und die Höflichkeitsarbeit aus Tag 3 wieder aufgenommen. Diese Wiederholung ist mehr als eine kurze Erinnerung. Sie macht deutlich, dass die zuvor geübten Redemittel jetzt gebraucht werden. Dadurch wird die soziolinguistische Arbeit aus Kapitel 3.3 erneut aufgegriffen und in eine konkrete Interviewsituation übertragen. Die Lernenden wählen in Gruppen eine Interviewperson und ein Thema und formulieren sechs bis acht höfliche Fragen. Dabei nutzen sie Satzanfänge wie „Könnten Sie uns bitte sagen ...?“, „Welche Aktivitäten ...?“ oder „Was ist besonders wichtig für ...?“. Die sprachliche Form wird dadurch mit einer konkreten Aufgabe verbunden.

Vor dem eigentlichen Interview werden Rollen verteilt und die Gesprächssituation geprobt. Eine Person stellt Fragen, eine andere macht Notizen, eine weitere achtet auf die Technik oder die Zeit. Diese Rollenverteilung unterstützt kooperatives Lernen und verhindert, dass einzelne Lernende die gesamte Verantwortung tragen. Gleichzeitig bietet sie Differenzierung: Ler-

nende mit mehr sprachlicher Sicherheit können längere Fragen stellen, andere können wichtige Wörter notieren oder auf die Aufnahme achten. So entsteht ein gemeinsamer Arbeitsprozess, in dem verschiedene Beiträge sinnvoll sind.

Die Interviewphase ist der deutlichste Schritt aus dem üblichen Klassenraum hinaus. In der geplanten Durchführung treten die Lernenden in Kontakt mit Personen der Schule und sammeln Informationen, die für den Guide relevant sind. Genau darin liegt der handlungsorientierte Charakter dieses Tages. Sprache wird nicht simuliert, sondern für eine reale oder realitätsnahe Informationsgewinnung verwendet. Natürlich bleibt die Situation pädagogisch vorbereitet und abgesichert; trotzdem ist sie offener als ein Rollenspiel. Die Lernenden müssen zuhören, nachfragen, Notizen machen und höflich reagieren.

In der Schreibwerkstatt werden die Notizen geordnet und in kurze Guide-Texte überführt. Die Satzanfänge „Unsere Schule heißt ...“, „Der Schultag beginnt ...“, „Im Hort kann man ...“ oder „Wenn du Hilfe brauchst ...“ helfen den Gruppen, aus mündlichen Informationen einfache schriftliche Sätze zu entwickeln. Damit verbindet Tag 4 mehrere Fertigkeiten: Sprechen, Hören, Notieren, Lesen der eigenen Notizen und Schreiben. Der abschließende Upload sichert den Baustein „Unser Schulalltag“ für den letzten Projekttag.

Didaktisch ist Tag 4 besonders wichtig, weil hier die Projektidee am deutlichsten erfahrbar wird. Die Lernenden nutzen ihre eigenen Fragen und die gesammelten Informationen, um daraus einen kurzen Text zu entwickeln. Die Lehrkraft bleibt unterstützend im Hintergrund, achtet auf Höflichkeit, Verständlichkeit und organisatorische Sicherheit, lässt den Gruppen aber einen gewissen Handlungsspielraum. Dadurch wird auch Lernerautonomie sichtbar. Die Jugendlichen müssen entscheiden, welche Informationen wichtig sind und wie sie diese für andere verständlich formulieren.

5.2.5 Tag 5: Produktfertigstellung, Präsentation und Reflexion

Der fünfte Projekttag (s. Anhang) schließt das Projekt ab und führt die bisherigen Ergebnisse zusammen. Hier werden mehrere theoretische Grundlagen der Arbeit sichtbar: Produktorientierung, digitale Medien, kooperatives Lernen und Reflexion. Die Beiträge aus den ersten vier Tagen werden nicht nur gesammelt, sondern geprüft, ausgewählt, sprachlich überarbeitet und in Book Creator gestaltet. Der Tag hat daher einen anderen Charakter als die vorherigen Tage. Während vorher neue Inhalte und Situationen im Mittelpunkt standen, geht es nun um Qual-

ität, Verständlichkeit, Gestaltung, Präsentation und Rückblick auf den Lernprozess. Damit werden zentrale Merkmale der Projektarbeit aus Kapitel 2.4 praktisch umgesetzt. Die Lernenden arbeiten auf ein gemeinsames Produkt hin, sichern Zwischenergebnisse, überarbeiten sie und präsentieren sie am Ende.

Zu Beginn wird gemeinsam geklärt, welche Beiträge bereits vorhanden sind. Die Gruppen prüfen ihre Materialien aus Google Classroom und entscheiden, welche Inhalte in den Guide aufgenommen werden. Dabei orientieren sie sich an einfachen Kriterien: Ist der Beitrag klar? Ist er hilfreich? Ist die Sprache einfach genug? Ist der Inhalt wichtig für neue Jugendliche? Diese Fragen sind didaktisch wertvoll, weil sie die Lernenden dazu bringen, ihre eigenen Produkte aus der Perspektive der Adressaten zu betrachten. Der Guide soll nicht nur schön aussehen, sondern tatsächlich helfen.

In der anschließenden Überarbeitungs- und Gestaltungsphase erstellen die Gruppen ihre Book-Creator-Seiten. Sie überarbeiten kurze Texte, wählen passende Bilder, Audios oder Videos aus und ordnen die Inhalte so an, dass sie verständlich bleiben. Der Schwerpunkt liegt bewusst auf kurzen und einfachen Sätzen. Diese Begrenzung ist sinnvoll, weil der Guide für neue Jugendliche gedacht ist und weil die Lernenden lernen sollen, Informationen klar zu formulieren. Digitale Gestaltung wird hier mit sprachlicher Reduktion und Verständlichkeit verbunden.

Ein wichtiger Bestandteil des letzten Tages ist der digitale Check. Die Gruppen testen, ob Links und QR-Codes funktionieren, ob der Ton verständlich ist, ob Bilder zum Text passen und ob keine privaten Daten sichtbar sind. An dieser Stelle wird deutlich, dass digitale Medien nicht nur eine technische Ergänzung sind. Sie werden kritisch geprüft und verantwortungsvoll eingesetzt. Der digitale Check nimmt damit die in Kapitel 2.5 beschriebene Forderung auf, digitale Medien nicht nur technisch, sondern reflektiert, zielbezogen und verantwortungsvoll einzusetzen. Außerdem ergänzen die Gruppen einen kurzen deutsch-griechischen Tipp zu einer Situation. So bleibt der interkulturelle Schwerpunkt (s. Kapitel 2.2) auch am Ende des Projekts präsent.

Die Präsentation der Book-Creator-Seiten schafft schließlich einen echten Abschluss. Jede Gruppe stellt ihre Seite vor, die anderen geben kurze Rückmeldungen. Die Feedbackfragen sind einfach gehalten: Ist die Seite klar? Ist sie hilfreich? Ist die Sprache einfach genug? Ist

die Seite digital gut nutzbar? Dadurch wird Peer-Feedback möglich, ohne dass die Situation zu komplex wird. Die Lernenden erleben, dass ihre Arbeit von anderen wahrgenommen wird und dass Rückmeldung ein Teil des Lernprozesses ist.

Die abschließende Reflexion rundet das Projekt ab. Die Lernenden können benennen, was gut funktioniert hat, was schwierig war und welchen Tipp sie für ein nächstes Projekt geben würden. Aus didaktischer Sicht ist diese Phase wichtig, weil Projektarbeit nicht nur im Produkt endet. Sie soll auch helfen, über den eigenen Lernprozess nachzudenken. Damit verbindet der letzte Tag Produktorientierung, digitale Kompetenz, kooperatives Lernen und Lernerautonomie. Gleichzeitig werden im Verlauf des Projekts mehrere Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts angebahnt und am fünften Tag besonders sichtbar (s. Kapitel 2.1.1). Die Zusammenarbeit zeigt sich darin, dass die Lernenden an allen Projekttagen in Gruppen arbeiten, Aufgaben verteilen, gemeinsame Entscheidungen treffen und ihre Beiträge für den Jugend-Guide abstimmen. Medienkompetenz wird gefördert, weil die Lernenden QR-Codes nutzen, Ergebnisse in Google Classroom sichern, Audio- oder Videodateien erstellen und ihre Seiten in Book Creator gestalten und überprüfen. Auch kritisches Denken spielt eine Rolle: Die Gruppen müssen auswählen, welche Schulorte, Einkaufssätze, Höflichkeitsregeln oder Interviewinformationen für neue Jugendliche wirklich hilfreich sind. Schließlich üben sie Kommunikation und Präsentation, indem sie Dialoge sprechen, Interviews vorbereiten, eigene Texte formulieren und am Ende ihre Book-Creator-Seiten vorstellen. Das Endprodukt ist somit ein digitaler Jugend-Guide, aber ebenso wichtig ist der gemeinsame Arbeits- und Reflexionsprozess auf dem Weg dorthin.

5.3 Zusammenführung des digitalen Jugend-Guides und didaktische Reflexion

Am Ende des geplanten Projekts werden die Beiträge der einzelnen Projekttage zusammengeführt. Dabei geht es nicht nur darum, Materialien zu sammeln, sondern sie noch einmal zu prüfen, sprachlich zu überarbeiten und für den digitalen Jugend-Guide auszuwählen. Die Lernenden entscheiden, welche Sätze, Dialoge, Audioaufnahmen, Tipps oder Interviewnotizen für neue Jugendliche besonders hilfreich sind. Auf diese Weise entsteht das Endprodukt nicht erst am letzten Tag, sondern baut auf den Ergebnissen der vorherigen Projekttage auf. Deshalb ist es wichtig, den Lernenden bereits am ersten Tag das Ziel des Projekts deutlich zu machen. Die einzelnen Aufgaben sind keine isolierten Übungen, sondern Bausteine für einen gemeinsamen Guide.

Da das Projekt bisher nicht praktisch durchgeführt wurde, kann die Reflexion keine Aussagen über tatsächliche Lernfortschritte oder Unterrichtsergebnisse treffen. Sie bezieht sich deshalb auf die didaktische Anlage des Projektvorschlags. Der Vorschlag verbindet sprachliches Lernen mit alltagsnahen Situationen und interkultureller Reflexion. Die Lernenden verwenden Deutsch nicht isoliert, sondern in konkreten Handlungszusammenhängen, zum Beispiel beim Fragen nach dem Weg, beim Einkaufen am Kiosk oder im Supermarkt, bei höflichen Gesprächen oder bei Interviews mit der Schulleitung, Erzieherinnen und Erziehern oder anderen Personen aus der Schule zum Schulalltag.

In der Unterrichtsplanung müssen daher die Voraussetzungen der Lerngruppe, der schulische Rahmen, die Mehrsprachigkeit der Lernenden und die digitale Ausstattung mitgedacht werden. Diese Rahmenbedingungen beeinflussen, wie offen die Aufgaben sein können, wie viel Unterstützung die Lernenden brauchen und welche Arbeitsschritte im Unterricht tatsächlich umsetzbar sind.

Hinzu kommen datenschutzbezogene Fragen: Wenn Audio- oder Videoaufnahmen entstehen, auf denen Lernende oder andere Personen erkennbar sind, müssten vorab entsprechende Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten und der beteiligten Personen eingeholt werden. Außerdem sollte im Unterricht klar besprochen werden, was aufgenommen, geteilt oder hochgeladen werden darf. Alternativ könnten die Lernenden mit Aufnahmen ohne erkennbare Gesichter, oder Symbolbildern arbeiten.

Tablets, QR-Codes, Google Classroom und Book Creator müssten deshalb vorab organisiert und getestet werden. Auch Interviews im Schulgebäude sollten vorher abgesprochen werden. Für eine spätere Durchführung wäre eine einfache Evaluation sinnvoll, zum Beispiel durch Beobachtungen, Lernprodukte, kurze Rückmeldungen der Lernenden und eine Reflexion der Lehrkraft.

6 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit ging von der Frage aus, wie Alltagsorientierung und interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht für Jugendliche in einer deutsch-griechischen Schulumgebung sinnvoll verbunden werden können. Der entwickelte Vorschlag macht deutlich, dass alltagsnahe Situationen, dass alltagsnahe Situationen im Unterricht mehr sein können als einfache Übungsthemen. Sie eröffnen Lerngelegenheiten, in denen Sprache, soziale Orientierung und

kulturelles Verstehen zusammenkommen. Wenn Jugendliche nach dem Weg fragen, am Kiosk oder im Supermarkt einkaufen, höflich um Hilfe bitten oder ein Interview zum Schulalltag vorbereiten, verwenden sie Deutsch in Zusammenhängen, die für sie nachvollziehbar und lebensnah sind.

Die theoretischen Grundlagen der Arbeit bilden dafür einen passenden Rahmen. Konstruktivistische, handlungsorientierte, interkulturelle und projektorientierte Ansätze treffen sich in der Grundidee, dass Lernende Sprache aktiv, kooperativ und in sinnvollen Situationen verwenden. Der digitale Jugend-Guide gibt diesem Lernprozess ein gemeinsames Ziel. Er bündelt die einzelnen Aufgaben der Projektwoche und macht sichtbar, dass die Beiträge der Lernenden nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern zu einem gemeinsamen Produkt für eine konkrete Zielgruppe werden können.

Gleichzeitig zeigt die Planung, dass ein solches Projekt nicht allein durch offene Aufgaben gelingt. Gerade Jugendliche auf dem Niveau A2–B1 brauchen klare Schritte, verständliche Redemittel, Satzanfänge, Rollen, Checklisten und genügend Zeit zur Überarbeitung. Auch die Rahmenbedingungen sind entscheidend: digitale Werkzeuge, Tablets, QR-Codes, Book Creator und mögliche Interviews im Schulgebäude müssen vorbereitet und organisiert werden. Die Lehrkraft behält deshalb eine wichtige Rolle. Sie strukturiert den Arbeitsprozess, unterstützt sprachlich und organisatorisch und sorgt dafür, dass Selbstständigkeit nicht zu Überforderung wird.

Da das Projekt bisher nicht praktisch durchgeführt wurde, können keine empirisch gesicherten Aussagen über tatsächliche Lernfortschritte, Motivation oder Unterrichtsergebnisse getroffen werden. Die abschließende Reflexion bleibt daher eine didaktische Einschätzung des Vorschlags. Sie zeigt vor allem, welche Potenziale der Entwurf bietet und wo bei einer späteren Durchführung genau hingeschaut werden müsste. Eine einfache Evaluation durch Beobachtungen, Lernprodukte, kurze Rückmeldungen der Lernenden und eine Reflexion der Lehrkraft wäre sinnvoll, um die Wirkung des Projekts genauer beurteilen zu können.

Insgesamt versteht sich die Arbeit als Beitrag zu einem DaF-Unterricht, der Jugendliche in ihrer konkreten Lebenswelt ernst nimmt. Der digitale Jugend-Guide verbindet Sprache mit Orientierung, Begegnung und Teilhabe. Gerade in einer deutsch-griechischen Schulumgebung

kann ein solcher Zugang dazu beitragen, dass Deutsch nicht nur geübt, sondern als hilfreiches Mittel für schulische und alltägliche Situationen erlebt wird.

Literaturverzeichnis

- Ardiyani, Dewi Kartika (2021): Implementing Task-based Learning (TBL) for Learning German in Indonesia. In: KnE Social Sciences 5/3, 105–116. Online verfügbar unter: <https://kneopen.com/kne-social/article/view/8532/> (Stand: 20.05.2026).
- Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (2013): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 5., aktualisierte Auflage. Tübingen / Basel: A. Francke, 1–22.
- Beckett, Gulbahar H. (2023): Project-Based Learning for 21st-Century Skills: The Five C's for L2 Students. In: Docens Series in Education 5, 40–57. Online verfügbar unter: <https://docensjournal.org/index.php/docens/article/view/34> (Stand: 20.05.2026).
- Chrissou, Marios (2005): Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine konstruktivistisch orientierte Studie. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band A. Patras: Hellenic Open University.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin / München: Langenscheidt.
- Hölscher, Petra, Piepho, Hans-Eberhard, Roche, Jörg (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken Verlag.
- Lehker, Marianne (2003): Projektarbeit im DaF-Unterricht. In: Info DaF 30/6, 562–575. Online verfügbar unter: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/infodaf-2003-0605/html> (Stand: 12.04.2026).
- Osidak, Viktoriia, Kvasova, Olga, Kavytska, Tamara, Drobotun, Viktoriia (2024): Book Creator as a tool of formative assessment in the TEFL classroom: Emergency remote teaching during wartime. In: Studies in Language Assessment 13/2, 1–37. Online verfügbar unter:

https://arts.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0004/5176381/13_2_1_Osidak-et-al.pdf

(Stand: 05.04.2026).

Quetz, Jürgen (2002): Lernziele und Inhalte. In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Perspektive Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann, 30–48.

Raabe, Horst (2002a): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band B (GER 62/2). Patras: Hellenic Open University.

Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Perspektive Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann, 49–82.

Rösler, Dietmar (2023): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: J. B. Metzler.

Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Berlin, München: Langenscheidt.

Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4, 12-17.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Babylonia 4/02, 7–14.

Zeppos, Dimitris (2019a): Themenbereich 3: Interkultureller Fremdsprachenunterricht. In: Modul 2 „Didaktisch-pädagogische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts“. Patras: Hellenic Open University.

Zeppos, Dimitris (2019b): Themenbereich 5: Curriculum, Syllabus und Schlüsselfertigkeiten für das 21. Jahrhundert. In: Modul 2 „Didaktisch-pädagogische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts“. Patras: Hellenic Open University.

Zobenica, Nikolina N. (2020): Digitale Medien und Lernszenarien im DaF-Unterricht. In: *Metodički vidici*, 11, S. 127–150. DOI: 10.19090/mv.2020.11.127-150. https://www.academia.edu/59378308/Digitale_Medien_Und_Lernszenarien_Im_Daf_Unterricht (Stand: 20.05.2026).

Quellen aus dem Internet

Bitkom e. V. (2024): Kinder- & Jugendstudie 2024. Berlin: Bitkom. Online verfügbar unter: <https://www.bitkom.org/sites/main/files/2024-08/240806bitkom-chartskinderundjugend2024.pdf> (Stand: 20.05.2026).

Mai, Jochen (2022): Duzen oder Siezen: Die wichtigsten Regeln im Job. Karrierebibel, 18.02.2022. Online verfügbar unter: <https://karrierebibel.de/duzen-siezen/> (Stand: 15.05.2026).

Rat der Europäischen Union (2018): Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union C 189, 1–13. Online verfügbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (Stand: 20.05.2026).

YouTube (o. J.): Einkauf auf dem Markt, Obst- und Gemüsekauf [Video]. Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=IUNEWID_Tqw (Stand: 20.05.2026).

Anhang

Grobskizze des fünftägigen Unterrichtsprojekts

Tag	Schwerpunkt	Ziele	Lernaktivitäten	Tagesergebnis
Tag 1	Ankommen- Orientierung in der Schule	Orte benennen, ein- fache Fragen stellen, Wegangaben verste- hen und geben.	Schulplan nutzen, Orte finden, Wortschatz und erste Redemittel sam- meln.	Wortschatzsam- mlung „Unsere Schule“
Tag 2	Einkaufen im Supermarkt	Wünsche äußern, Preise verstehen, höflich fragen, kurze Einkaufsdialoge führen.	Video anschauen, Pro- duktkarten zuordnen, Lückendialog und Rol- lenspiel bearbeiten.	Guide-Baustein „Einkaufen“
Tag 3	Du oder Sie? Höflichkeit und soziale Situa- tionen	Anredeformen unter- scheiden, höfliche Bitten formulieren, formelle und in- formelle Situationen erkennen.	Situationskarten sortieren, Dialoge um- formulieren, kurzen Deutsch-Griechisch- Vergleich durchführen.	Guide-Baustein „Höflich sprechen“
Tag 4	Interview und Schulalltag	höfliche Inter- viewfragen stellen, Informationen notieren, einfache Aussagen über Schule, Hort und Ak- tivistäten formulieren.	Interview vorbereiten, Rollen verteilen, Inter- view durchführen, No- tizen ordnen, Guide- Text schreiben.	Guide-Baustein „Unser Schu- lalltag“.
Tag 5	Produktfertig- stellung, Präsentation und Reflexion	Ergebnisse präsen- tieren; einfache Er- fahrungen beschreiben; Feed- back geben.	Guide fertigstellen; QR-Codes testen; präsentieren; Peer- Feedback und Reflex- ion.	Endprodukt: Digitaler Ju- gend-Guide mit book - creator erstellen

Unterrichtsskizze Tag 1 – Ankommen und Orientierung in der Schule

Zeit	Phase	Ziele	Lernaktivitäten	Material / Anhang	Ergebnis
1. Std. 15	Einstieg, Aktivierung	Situation klären	Impulsfrage zu wichtigen Schulorten: Welche Orte helfen neuen Besucherinnen und Besuchern in unserer Schule?	Bilder, Tafel, digitales Dokument	Ideensammlung
1. Std. 30'	Wortschatz	Schulorte benennen	Wort-Bild-Zuordnung bearbeiten und einfache Sätze mit „Hier kann man“ ergänzen.	Anhang A1	Grundwortschatz zu Schulorten
2. Std. 45'	Redemittel	nach Orten fragen	Redemittel bearbeiten, Mini-Dialoge mit Orientierungsfragen üben und Orte ersetzen.	Anhang A2	kurze Dialoge
3. Std. 45'	Stationenarbeit	Informationen sammeln	Stationen finden, QR-Aufgaben lösen, Informationen lesen und Notizen zu wichtigen Schulorten machen.	Anhang A3, A4	ausgefülltes Stationsblatt
4. Std. 25'	Auswertung	Guide-Sätze formulieren, gemeinsam entscheiden	Drei wichtige Orte auswählen, begründen und einfache Guide-Sätze für neue Besucherinnen und Besucher schreiben.	Anhang A5	erste Guide-Sätze

4. Std. 20'	Reflexion	Ergebnis sichern	Kurz reflektieren: Was hilft neuen Ju- gendlichen in der Schule? Audio oder Video erstellen und unter Tag1 hochladen.	digitales Doku- ment, Google Class- room, Tablets	Guide- Baustein „Unsere Schule“ Tag 1
----------------	-----------	---------------------	--	---	---

Materialien zu Tag 1: *Ankommen und Orientierung in der Schule*

Anhang A1: Wort-Bild-Zuordnung

Aufgabe 1: Wörter den Bildern zuordnen

Ordne die Wörter den Bildern oder Fotos zu. Schreibe das passende Wort. **der Eingang, das Sekretariat, der Klassenraum, die Mensa, der Schulhof, die Kulturküche, die Schulbibliothek.**



Aufgabe 2: Was macht man dort? Ergänze die Sätze.

Satz 1

Das ist _____.
Das ist _____.
Das ist _____.
Das ist _____.
Das ist _____.
Das ist _____.
Das ist _____.

Satz 2

Hier kann man _____.
Hier kann man _____.
Hier kann man _____.
Hier kann man _____.
Hier kann man _____.
Hier kann man _____.
Hier kann man _____.

lernen – essen – fragen – lesen – spielen – eine Pause machen – Hilfe bekommen – in die Schule kommen

Anhang A2: Redemittelkarte „Orientierung in der Schule“

Fragen✂

Entschuldigung, wo ist das Sekretariat?
Wo ist die Mensa?
Wie komme ich zur Schulbibliothek?
Ist die Toilette hier?
Können Sie mir bitte helfen?

Antworten

.....✂

Antwort	Beispiel
... ist im Erdgeschoss.	Das Sekretariat ist im Erdgeschoss.
... ist im ersten Stock.	Die Schulbibliothek ist im ersten Stock.
... ist neben ...	Die Mensa ist neben dem Schulhof.
... ist gegenüber von ...	Der Klassenraum ist gegenüber vom Sekretariat.
Geh / Gehen Sie geradeaus.	Gehen Sie geradeaus und dann links.
links / rechts	Die Toilette ist links.

Mini-Dialoge.....✂

Übt die Dialoge mit einer Partnerin oder einem Partner. Danach ersetzt ihr die Orte.

Dialog 1:	Dialog 2:	Dialog 3:
A: Entschuldigung, wo ist die Schulbibliothek?	A: Wie komme ich zur Mensa?	A: Können Sie mir bitte helfen?
B: Die Schulbibliothek ist im ersten Stock.	B: Geh geradeaus und dann rechts.	B: Ja, gern.
A: Danke schön.	A: Danke!	A: Wo ist das Sekretariat?
B: Bitte.	B: Kein Problem.	B: Das Sekretariat ist im Erdgeschoss.

4.Schreibt einen eigenen Mini-Dialog mit einem Ort aus der Schule.

Anhang A3: Stationenblatt 1-7 (Online): Aufgabe

Arbeitet in kleinen Gruppen. Geht durch die Schule und sucht die Räume. An jedem Raum findet ihr einen QR-Code. Scannt den QR-Code und lest die Information. Schreibt die Ergebnisse in die Tabelle.

Station 1: Der Eingang

QR-Code	
Information	Das ist der Eingang der Schule. Hier kommen Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte und Besucher in die Schule.
Aufgabe	Schreibt einen Satz: Der Eingang ist wichtig, weil ...
Hilfesätze	Der Eingang ist wichtig, weil man hier in die Schule kommt. Hier beginnt der Schulbesuch.
Antwort der Gruppe	

Station 2: Das Sekretariat

QR-Code	
Information	Das Sekretariat ist ein wichtiger Ort in der Schule. Hier kann man Fragen stellen oder Hilfe bekommen.
Aufgabe	Welche Frage kann man im Sekretariat stellen?
Hilfesätze	Entschuldigung, ich habe eine Frage. Wo ist mein Klassenraum Können Sie mir bitte helfen?
Antwort der Gruppe	

Station 3: Der Klassenraum

QR-Code	
Information	Im Klassenraum lernen die Schülerinnen und Schüler. Hier arbeiten sie allein, mit Partnern oder in Gruppen.
Aufgabe	Schreibt zwei Dinge, die man im Klassenraum macht.
Hilfesätze	Im Klassenraum lernen wir Deutsch. Wir arbeiten in Gruppen.
Antwort der Gruppe	

Station 4: Die Mensa

QR-Code	
Information	In der Mensa kann man essen und trinken. Manchmal gibt es warme Speisen, Snacks oder Getränke.
Aufgabe	Formuliert eine Frage für die Mensa.
Hilfesätze	Was gibt es heute? Was kostet das? Kann ich bitte Wasser haben?
Antwort der Gruppe	

Station 5: Der Schulhof

QR-Code	
Information	Der Schulhof ist draußen. Hier können Schülerinnen und Schüler in der Pause sprechen, spielen oder sich ausruhen.
Aufgabe	Was kann man auf dem Schulhof machen?
Hilfesätze	Man kann sprechen. Man kann eine Pause machen.
Antwort der Gruppe	

Station 6: Die Kulturküche

QR-Code	
Information	Die Kulturküche ist ein Raum, in dem man gemeinsam kochen, essen und über verschiedene Kulturen sprechen kann.
Aufgabe	Was könnte man hier kochen?
Hilfesätze	Man kann zusammen kochen. Man kann über Essen in Deutschland und Griechenland sprechen.
Antwort der Gruppe	

Station 7: Die Schulbibliothek

QR-Code	
Information	In der Schulbibliothek gibt es Bücher, Zeitschriften und manchmal auch Computer. Hier kann man lesen, recherchieren oder ruhig arbeiten.
Aufgabe	Schreibt einen Tipp für neue Schülerinnen und Schüler.
Hilfesätze	In der Schulbibliothek kann man ruhig lesen. Hier findet man Informationen.
Antwort der Gruppe	

Anhang A4: Stationenblatt, Wort-Bild-Zuordnung „Orte in der Schule“

Aufgabe: Scannt euren QR-Code noch einmal und lest die Information gemeinsam.

Orte	Wo ist der Ort?	Was macht man dort?	Nützlicher Satz	Sonstiges
Eingang				
Sekretariat				
Klassenraum				
Mensa				
Schulhof				
Kulturküche				
Schulbibliothek				

Welche drei Orte sind für neue Besucherinnen und Besucher besonders wichtig? Warum?

1. _____

2

Deutsch-Griechisch-Vergleich

Gibt es diese Orte auch in eurer Schule in Griechenland? Was ist ähnlich? Was ist anders?

Stichworte auf Griechisch sind erlaubt. Der Guide-Satz wird am Ende auf Deutsch formuliert.

Anhang A5: „Drei nützliche Sätze für den Jugend-Guide“

Gruppe:

Aufgabe 1: Wählt drei wichtige Orte

Ort	Warum ist dieser Ort wichtig?

Aufgabe 2: Formuliert drei Sätze für neue Besucherinnen und Besucher

Benutzt einfache und klare Sätze. Die Satzanfänge helfen euch.

Satzanfänge: **Hier ist ... , Dort kann man ... , Wenn du ... suchst, frage ... , Dieser Ort ist wichtig, weil ...**

Satz	Unser Guide-Satz
1	
2	
3	

Audio oder Video erstellen

Lest euren Mini-Dialog oder eure Sätze langsam und deutlich vor. Nehmt euch mit dem Tablet auf. Scannt den QR-Code und ladet die Datei hoch.

Name der Datei: „**Tag 1**“.

Link: <https://classroom.google.com/c/ODYyMjc5MzM5NzYw?cjc=od7d3a2n>



Google Classroom – Audio hochladen

Unterrichtsskizze Tag 2 – Einkaufen im schulnahen Umfeld

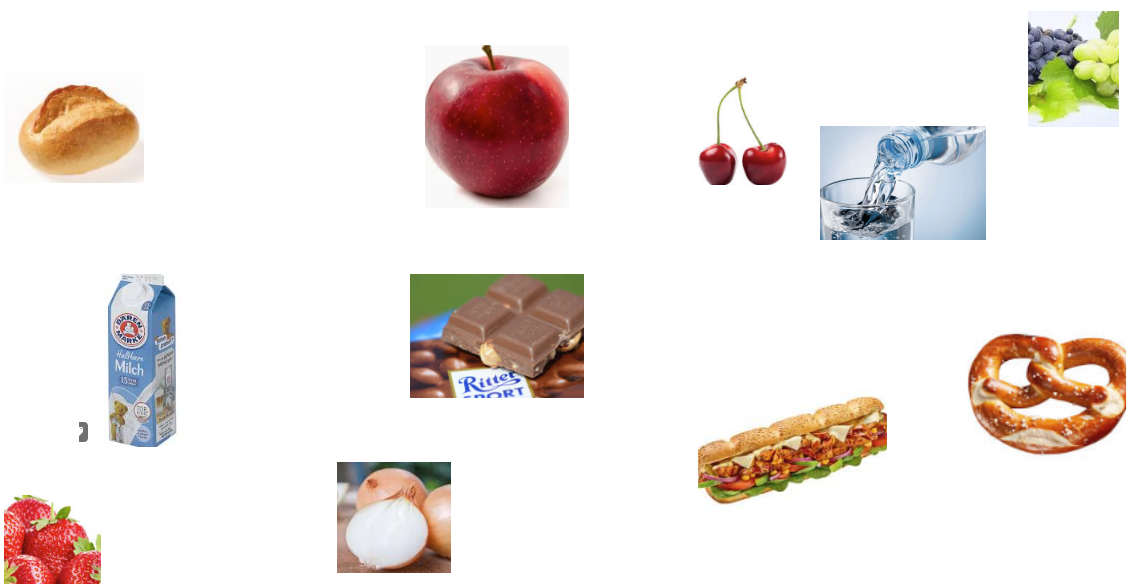
Zeit	Phase	Ziele	Lernaktivitäten	Material / Anhang	Ergebnis
1. Std. 15'	Vorbereitung	Situation klären	Impulsfrage: Was kann man im Kiosk oder Supermarkt kaufen? Vorwissen aktivieren.	Bilder, Tafel, digitales Dokument	Ideensammlung zu Produkten
1. Std. 30'	Wortschatz	Produkte benennen	Wort-Bild-Zuordnung bearbeiten und einfache Sätze mit „Ich kaufe ...“ ergänzen.	Anhang B1	Produktwortschatz
2. Std. 45'	Hör-Seh-Verstehen	Informationen verstehen	Video zweimal ansehen, Ort, Sprecherinnen/Sprecher, Produkte und Mengen markieren	Anhang B2	Notizen zum Video
3. Std. 45'	Redemittel und Übung	höflich fragen und Wünsche äußern, Dialoge erstellen	Nützliche Redemittel sammeln, Redemittelkarte bearbeiten, Lückendialog ergänzen	Anhang B2, B3, B4	geübte Einkaufsdialoge
4. Std. 45'	Anwendung / Rollenspiel	kurze Einkaufsdialoge führen	Mit Produkt- und Preiskarten einen Einkaufsdialog spielen; wichtige Sätze für den Jugend-Guide auswählen.	Anhang B4, B5	Guide-Baustein „Einkaufen“
5. Std. 45'	Reflexion	Ergebnis sichern	Audio- oder Videodatei unter Tag2 hochladen.	Google Classroom, Tablets	gesicherter Beitrag für Tag 5

Anhang B1: Wortschatz „im Kiosk / Supermarkt“

Materialien zu Tag 2: *Einkaufen im schulnahen Umfeld*

Aufgabe 1: Wörter den Bildern oder Fotos zuordnen

Ordnet die Wörter den Bildern oder Fotos zu. Schreibt das passende Wort unter das Bild.



Wörter: das Wasser, das Brot, der Apfel, der Saft, die Milch, das Sandwich, die Brezel, die Schokolade, die Zwiebeln, die Erdbeeren, die Kirschen, die Weintrauben

Aufgabe 2: Was kauft man?

Ergänzt drei Sätze mit Produkten aus der Wortliste.

Produkte	Satz
1	Ich kaufe
2	Ich kaufe
3	Ich kaufe

Anhang B2: QR-Video „Einkaufen im Supermarkt oder am Markt“

Quelle / QR-Code:

YouTube-Video:

https://www.youtube.com/watch?v=IUNEWID_Tqw



Aufgabe 1: Video ansehen

Scannt den QR-Code. Seht das Video zweimal.

Beim ersten Sehen:

Wo sind die Personen?	Wer spricht?
☐ im Supermarkt	☐ Verkäufer und Kundin
☐ am Markt / Obst- und Gemüsestand	☐ zwei Schülerinnen
☐ in der Schule	☐ Lehrer und Schüler

Seht das Video ein zweites Mal. Arbeitet in kleinen Gruppen. Ergänzt die Tabelle.

Produkt	Menge-Anzahl	Bemerkung
Kartoffeln		
Zwiebeln		
Erdbeeren		
Clementinen		
Kirschen		
Weintrauben		
Äpfel		

Aufgabe 3: Nützliche Redemittel

Welche Sätze hört ihr im Video? Markiert sie.

- ☐ Ich hätte gerne
- ☐ Ich möchte
- ☐ Darf es noch etwas sein?
- ☐ Haben Sie noch einen Wunsch?
- ☐ Wie viel kosten?
- ☐ Die nehme ich nicht.
- ☐ Das ist alles.
- ☐ Auf Wiedersehen.

Aufgabe 4: Besprecht in der Klasse:

Welche Sätze kann man auch im Supermarkt oder Kiosk benutzen?

Ist die Situation ähnlich wie beim Einkaufen in Griechenland?

Aufgabe 5: Kurze Auswertung in der Gruppe

1. Welche drei Sätze sind für unseren Jugend-Guide wichtig?
2. a) _____
3. b) _____
4. c) _____

Anhang B3: Redemittelkarte „Einkaufen“

1. Nützliche Fragen

Guten Tag. Ich möchte bitte ...

Was kostet ...?

Haben Sie ...?

Kann ich bitte ... haben?

Das ist alles, danke.

2. Antworten

Antwort	Beispiel
Gerne.	Gerne. Eine Flasche Wasser.
Das macht ... Euro.	Das macht 4 Euro.
Ja, natürlich.	Ja, natürlich. Hier bitte.
Nein, leider nicht.	Nein, leider nicht.

3. Mini-Dialoge: Übt die Dialoge mit einer Partnerin oder einem Partner.

Aufgabe 1. Schreibt einen eigenen Mini-Dialog mit zwei Produkten.

A:

B:

A:

B:

A:

Anhang B4: Lückendialog „Im Supermarkt“

Aufgabe 1: Ergänzt den Dialog. Setzt die passenden Wörter in die Lücken ein.

Wörter: möchte, kostet, bitte, danke, Euro

A: Guten Tag. Ich _____ bitte ein _____.

B: Gerne. Das _____ 5 _____.

A: Hier, _____.

B: Danke.

A: _____ schön. Auf Wiedersehen.

Aufgabe 2: Lest den Dialog mit einer Partnerin oder einem Partner. Tauscht danach das Produkt und den Preis aus.

Produkt	Preis	Neuer Satz
Brezel	1,20 Euro	Ich möchte bitte.....
Saft	2 Euro	Ein, Eine, Einen.....bitte
Apfel	0,80 Euro	Ich hätte gerne....

Aufgabe 3: Spielt einen Einkaufsdialog

Arbeitet zu zweit. Eine Person ist Kunde- Kundin, die andere Person ist Verkäufer- Verkäuferin. Benutzt die Produkt- und Preiskarten.

Rolle A: Kunde- Kundin	Rolle B: Verkäufer - Verkäuferin
Du möchtest zwei Produkte kaufen. Frage höflich nach dem Preis. Bezahle und bedanke dich.	Du antwortest freundlich. Du sagst den Preis.

Anhang B5: Guide-Baustein „Einkaufen“

Gruppe: **Namen:**.....

Aufgabe 1. Geht in kleinen Gruppen zum Supermarkt oder Markt oder zum Kiosk. Sammelt Informationen für den Jugend-Guide.

Nützliche Sätze: Guten Tag. , Ich möchte bitte ... , Was kostet ...? , Haben Sie ... , Das ist alles, danke.

Beim Einkaufen: Notizen sammeln

Produkt	Preis & Menge	Nützlicher Satz

Audio oder Video erstellen

Lest euren Mini-Dialog oder eure Sätze langsam und deutlich vor. Nehmt euch mit dem Tablet auf. Scannt den QR-Code und ladet die Datei hoch. Name der Datei: „**Tag 2**“.

Link: <https://classroom.google.com/c/ODYyMjc5MzM5NzYw?cjc=od7d3a2n>



Google Classroom – Audio hochladen

Unterrichtsskizze Tag 3 – Du oder Sie? Höflichkeit und soziale Situationen

Zeit	Phase	Ziel	Lernaktivitäten	Material / Anhang	Ergebnis
1. Std. 15 '	Vorbere- itung	Vorwissen aktivieren	Impulsfrage: Wann sagt man „du“, wann sagt man „Sie“? Die Lernenden sammeln Beispiele aus Schule, Alltag und Griechen- land.	Tafel , digi- tales Doku- ment	Ideensamm- lung zu Anrede und Höflichkeit
1. Std. 30 '	Textarbeit	zentrale Informa- tionen ver- stehen	Text „Duzen als Teil der Firmenkultur“ lesen	Anhang C1, C2	markierter Text, Schlüs- selwort- Tabelle, Lesenverste- hen, Glob- alverstehen
2. Std. 45'	Situation- sarbeit	formelle und in- formelle Situationen unterschei- den	In Gruppen Situatio- nen sortieren: du, Sie oder unsicher, Situa- tionen mit Griechen- land vergleichen.	Anhang C3	Du/Sie- Tabelle bearbeiten
3. Std. 45'	Redemit- tel	höfliche Bitten und Fragen for- mulieren	Unpassende Stellen in kurzen Szenen erken- nen, höflichere Alter- nativen formulieren und Dialoge mit passenden Redemit- teln ergänzen.	Anhang C4, C5	höfliche Mini-Di- aloge

4. Std. 15'	Kreative Anwen- dung	Regeln für den Guide aufbereiten	Direkte Sätze für ein Interview höflicher formulieren. Danach einen Guide-Baustein „Höflich sprechen in unserer Schule“ mit 4– 5 Sätzen erstellen.	Anhang C6	Entwurf des Guide- Bausteins „Höflich sprechen“
4. Std. 30'.	Reflexion	Ergebnis sichern und Tag 4 vor- bereiten	Gruppen lesen ihre Sätze vor, nehmen sie auf und laden die Datei unter „Tag 3“ hoch.	digitales Dokument / G o o g l e Classroom	Guide- Baustein, Inter- viewfragen für Tag 4

Materialien zu Tag 3: *Höflichkeit und soziale Situationen*

Anhang C1: Textarbeit „Du oder Sie?“

Duzen als Teil der Firmenkultur

Trotz der genannten Knigge-Regeln gehen immer mehr Unternehmen zum „Du“ über. Beim schwedischen Möbelhaus Ikea zum Beispiel gehört das generelle DU – sogar gegenüber Kunden – seit Jahren zur Firmenkultur. Der Vorstand des Versandhauses Otto, Hans-Otto Schrader, sorgte vor einiger Zeit für mediales Aufsehen, als er allen 53.000 Mitarbeitern das DU anbot.

Wer neu im Unternehmen und Job ist, sollte trotzdem beim SIE bleiben. Auch dann, wenn sich schon einige der Kollegen untereinander duzen. Nach einigen Wochen können Sie immer noch zum DU übergehen, wenn Sie alle Gepflogenheiten und Umgangsformen kennen. Dann entspricht die neue Anrede meist einer Art Aufnahmezeremonie und Ritterschlag, Motto: „Jetzt gehörst du dazu!“

Quelle: Mai, Jochen (2022): Duzen oder Siezen: Die wichtigsten Regeln im Job. Karrierebibel, 18.02.2022. Online: <https://karrierebibel.de/duzen-siezen/>, (Stand: 15.05.2026).

Anhang C2

Aufgabe 1: Text verstehen und Schlüsselwörter finden

Aussage	richtig	falsch
Immer mehr Unternehmen benutzen das „Du“.	☐	☐
Bei Ikea gehört das Duzen auch gegenüber Kunden zur Firmenkultur.	☐	☐
Neue Mitarbeitende sollen am ersten Tag sofort alle duzen.	☐	☐
Wenn man die Gepflogenheiten kennt, kann man später zum „Du“ übergehen.	☐	☐

Anhang C3:

Aufgabe 2: Du, Sie oder unsicher?

Gruppenarbeit: Entscheidet bei jeder Situation: „du“, „Sie“ oder „unsicher – höflich nachfragen“.

Schreibt eine kurze Begründung. Danach vergleicht ihr zwei Situationen mit Griechenland.

Situation in der Schule oder im Alltag	du	Sie	unsicher
1. Neue Mitschülerin oder neuer Mitschüler, gleiches Alter	☐	☐	☐
2. Direktor- in	☐	☐	☐
3. Gespräch im Sekretariat	☐	☐	☐
4. Hort-Erzieher-in, den/die ihr nicht kennt	☐	☐	☐
5. Freund-in auf dem Schulhof	☐	☐	☐
6. Unbekannte Besucherin - unbekannter Besucher im Schulflur	☐	☐	☐
7. Lehrende in der Schule	☐	☐	☐
8. Schüler-in aus einer jüngeren Klasse	☐	☐	☐

Deutsch–Griechisch-Vergleich: Wählt zwei Situationen. Wie ist das in Griechenland in der Schule oder im Alltag? Schreibt 2–3 Sätze.

Anhang C4:

Aufgabe 3: Passend oder unpassend?

Szene 1 – Interview mit der Schulleiterin - dem Schulleiter

Eine Schülergruppe beginnt das Interview und sagt: „Hallo, kannst du uns schnell erzählen, was der Hort macht?“

Unpassende Stelle:

Bessere Alternative mit Höflichkeitsmittel:

Szene 2 – Im Sekretariat

Eine Schülerin sagt: „Sag mal, gib mir bitte das Formular für die Anmeldung.“

Unpassende Stelle:

Bessere Alternative mit Höflichkeitsmittel:

Szene 3 – Neue Mitschülerin

Ein Schüler sagt zu einer neuen Mitschülerin: „Guten Morgen. Könnten Sie mir bitte sagen, wo der Schulhof ist?“

Unpassende Stelle:

Bessere Alternative mit Höflichkeitsmittel:

Anhang C5

Aufgabe 4: Höfliche Dialoge ergänzen

Redemittel: **Guten Morgen – Entschuldigung – Könnten Sie ...? – könnten Sie bitte – vielen Dank – Darf ich ...? – Kannst du ...? – danke**

Dialog 1: Sie – Interview mit der Schulleitung	Dialog 2: Du – Mitschüler*in
A: _____ Frau/Herr _____. Wir machen ein Schulprojekt. B: Guten Morgen. A: _____ Sie uns _____ erklären, welche Angebote es im Hort gibt? B: Ja, gern. A: _____!	A: _____! Ich bin neu hier. B: Hallo! A: _____ du mir zeigen, wo der Schulhof ist? B: Klar, komm mit. A: _____!

Eigener Mini-Dialog: Schreibt zu zweit einen kurzen Dialog mit einer Person aus der Schule.
Entscheidet bewusst: du oder Sie?

A: _____

B: _____

A: _____

B: _____

Anhang C6

Aufgabe 5: Sag es höflicher!

Formuliert die Sätze so, dass sie für ein Interview passen. Nutzt die Sie-Form und mindestens ein Höflichkeitsmittel.

DU-Form	SIE-Form
1. „Kannst du uns sagen, wann der Hort anfängt?“	
2. „Erzähl mal, was die Kinder nachmittags machen.“	
3. „Gib uns bitte die wichtigsten Informationen.“	
4. „Wo ist dein Büro?“	
5. „Mach kurz ein Foto von dem Raum.“	

Aufgabe 6: Höflichkeitsampel für den Guide

Gruppenarbeit. Erstellt einen kleinen Guide-Baustein „Höflich sprechen in unserer Schule“. Nutzt Symbole, kurze Sätze und Beispiele:



Guide-Text: Schreibt am Ende 4–5 Sätze für neue Besucherinnen und Besucher der Schule.

Audio oder Video erstellen

Lest euren Mini-Dialog oder eure Sätze langsam und deutlich vor. Nehmt euch mit dem Tablet auf. Scannt den QR-Code und ladet die Datei hoch. Name der Datei: „**Tag 3**“.

Link: <https://classroom.google.com/c/ODYyMjc5MzM5NzYw?cjc=od7d3a2n>



Google Classroom – Audio hochladen

Unterrichtsskizze Tag 4 – Interview und Schulalltag

Zeit	Phase	Ziele	Lernaktivitäten	Material / Anhang	Ergebnis
1. Std. 15 '	Vorbere- itung	Thema klären und Höflichkeit wiederholen	Ziel erklären: Inter- view im Schulge- bäude mit der Schulleiterin / dem Schulleiter oder mit einer Hort-Mitarbei- terin / einem Hort- Mitarbeiter. Re- demittel aus Tag 3 wiederholen.	Tafel, Guide- Entwurf aus Tag 3	erste Fragen Ideensamm- lung
1. Std. 30'	Planung	Interviewfra- gen vorbereit- en	Gruppen wählen eine Interviewper- son und ein Thema: Schulalltag, Aktiv- itäten, Hort, Regeln, Hilfe für neue Schü- lerinnen und Schüler. 6–8 höfliche Fragen formulieren.	Anhang D1	Interviews- Fragen Sammeln
2. Std. 45 '	Vorbere- itung	Rollen verteilen und Interview proben	Interview in Grup- pen proben: Be- grüßung, Fragen, Nachfragen, Dank. Rollen festlegen: fragen, Notizen machen, aufnehmen, Zeit beachten.	Anhang D1, D2; Tablet- Aufnahme	Interview- plan

3. Std. 45 '	Interview	Informationen sammeln	Interview im Schulgebäude durchführen. Höflich fragen, Antworten notieren und nach Möglichkeit eine Audioaufnahme machen.	Anhang D2; Notizblatt; Tablet / Smartphone	Interviewnotizen
4. Std. 35 '	Schreibwerkstatt	Guide-Text schreiben	Notizen ordnen und kurze Sätze über Schulalltag, Aktivitäten, Hört und wichtige Tipps für neue Besucherinnen und Besucher schreiben, Jede Gruppe liest ein bis zwei Sätze vor.	Anhang D3; digitales Dokument	Guide-Text „Unser Schulalltag“
4. Std. 10 '	Reflexion	Ergebnis sichern	Feedback, Datei unter Tag 4 hochladen.	Google Classroom	Guide- Baustein für Interview und Schulalltag Tag 5

Material zu Tag 4: Vorbereitung des Schulinterviews

Anhang D1: Interviewplanung „Unsere Schule kennenlernen“

Gruppe: Namen:

Aufgabe 1: Wählt eine Interviewperson.

☐ Schulleiter*in	☐ Hort-Mitarbeiter*in	☐ Sekretariat	☐ Schulsozialarbeit	☐ andere
---	--	--------------------------------------	--	---------------------------------

Rolle	Gruppe - Name
Interviewfrage 1–2	
Interviewfrage 3–4	
Notizen	
Technik / Aufnahme	

Aufgabe 2: Sammelt 6–8 Interviewfragen. Nutzt höfliche Formen.

Interviewfrage
Könnten Sie uns bitte sagen, ...?
Wie ist?
Welche Aktivitäten?
Was ist besonders wichtig für?
Wann beginnt.?

Anhang D2: Interviewbogen „Schulalltag und Hort“

Aufgabe 1: Macht ein Interview mit einer Person aus dem Hort-aus der Schule oder aus der Mensa. *(Alternativ : wenn es nicht möglich ein Rollenspiel)

Interviewperson:.....

Frage	Antwort	Wichtiges Wort	Notizen
Wie beginnt ein normaler Schultag?			
Welche Aktivitäten gibt es in der Schule?			
Was ist der Hort?			
Was machen Kinder im Hort?			
Welche Regeln sind besonders wichtig?			
Welche Hilfe gibt es für neue Schülerin-nen und Schüler?			
Welcher Tipp ist für neue Besucherinnen und Besucher wichtig?			
Eure Fragen			
Eure Fragen			

Anhang D3: Schreibwerkstatt „Unsere Schule im Alltag“

Gruppe: Namen:

Aufgabe 1: Ordnet eure Notizen. Was ist für neue Besucherinnen und Besucher wichtig?

Thema	Wichtige Information
Schulalltag	
Aktivitäten	
Hort	

Aufgabe 2: Schreibt einen kurzen Guide-Text. Nutzt einfache Sätze und Verbindungswörter.

Satzanfänge: **Unsere Schule heißt ..., Der Schultag beginnt ..., In der Pause ..., Im Hort kann man ..., Es gibt ..., Wenn du Hilfe brauchst....**

Audio oder Video erstellen

Lest euren Mini-Dialog oder eure Sätze langsam und deutlich vor.
Nehmt euch mit dem Tablet auf. Scannt den QR-Code und ladet die
Datei hoch. Name der Datei: „**Tag 4**“.

Link: <https://classroom.google.com/c/ODYyMjc5MzM5NzYw?cjc=od7d3a2n>



Google Classroom - Audio hochladen

Unterrichtsskizze Tag 5 – Produktfertigstellung, Book - Creator und Reflexion

Zeit	Phase	Ziel	Lernaktivitäten	Material / Anhang	Ergebnis
1. Std. 15'	Einstieg	Projektziel und Arbeitsstand klären	Erklärung des Tagesziels	Book-Cre- ator-Link, Beiträge aus Tag 1–4, Tafel , digi- tales Doku- ment	gemeinsamer Überblick über vorhan- dene Beiträge
1. Std. 30'	Auswahl und kri- tische Sichtung	wichtige und hil- freiche Inhalte auswählen	Gruppen prüfen ihre Beiträge, wählen sie aus, was in den Guide aufgenommen oder verbessert werden soll.	Anhang E1	Auswahlliste mit Begrün- dungen
2. Std. 45'	Überar- beitung und Gestal- tung	Guide-Seiten in Book Creator er- stellen	Gruppen überar- beiten kurze Texte, Bilder, Audios aus und gestalten ihre Book-Creator- Seite.	Anhang E2; Book Cre- ator; Tablets / Smartphones	erste fertige Guide-Seiten in Book Cre- ator

3. Std. 45'	Digitaler Check und in- terkul- turelle Reflex- ion	digitale Qualität und Deutsch- Griechisch-Bezug prüfen	Die Gruppen testen ihre Seite: Funktionieren Link/QR, Ton und Bild? Sind keine privaten Daten enthalten? Danach ergänzen sie einen kurzen deutsch-griechis- chen Tipp zu ein- er Situation.	Anhang E3, E4; Book Creator	verbesserte Guide-Seiten mit interkul- turellem Tipp
4. Std. 30'	Präsen- tation	Ergebnisse vorstellen und Rückmeldung geben	Jede Gruppe präsentiert ihre Book-Creator- Seite. Die an- deren Gruppen geben kurzes Feedback: Was ist klar, hilfreich und was kann noch verbessert wer- den?	Book Cre- ator	Feedbackno- tizen und letzte Verbesserun- gsideen
4. Std. 15'	Reflex- ion, Feed- back	reflektieren		Anhang E5, digitales Dokument	digitaler Ju- gend-Guide, kurze Ab- schlussre- flexion

Materialien zu Tag 5: Produktfertigstellung, Book - Creator und Reflexion

Anhang E1: Was kommt in den Jugend-Guide?

Gruppenarbeit. Schaut euch eure Beiträge aus Tag 1–4 im Google classroom an.

Google classroom:

Link: <https://classroom.google.com/c/ODYyMjc5MzM5NzYw?cjc=od7d3a2n>



Google Classroom - Audio hochladen

Beitrag aus Tag 1–4	klar?	hilfreich?	sprachlich einfach?	wichtig für neue Jugendliche?	Kommt in den Guide?
Unsere Schule Google Classroom - Audio hochladen	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	
Einkaufen Google Classroom - Audio hochladen	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	
Höflich sprechen Google Classroom - Audio hochladen	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	
Schulalltag Google Classroom - Audio hochladen	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	☐ ja ☐ nein	

Anhang E2: Book - Creator-Seite planen und gestalten

Aufgabe: Schreibt nur kurze und einfache Sätze. Wählt ein passendes Bild, eine Audiodatei oder einen kurzen Dialog aus.

Book - Creator:

<https://app.bookcreator.com/l/-OrSlz2WwPcl9ctcoiDS?c=8L6F8ZB>



*Der Link funktioniert nur auf Tablets.

Thema	Text: 3–5 einfache Sätze	Bild Audio Video	Was fehlt noch?	Wer macht was?
Unsere Schule				
Einkaufen				
Höflich sprechen				
Schulalltag und Hort				

Satzanfänge: In unserer Schule gibt es ... , Hier kann man ... , Wenn du Hilfe brauchst, ...,
Beim Einkaufen kann man sagen: ..., Höflich ist: ...

Anhang E3: Digitaler Check – Link, Ton, Bild und Datenschutz

Aufgabe: Testet eure Book - Creator-Seite. Kreuzt an und verbessert, wenn etwas noch nicht gut funktioniert.

Frage	Ja	Nein	Wir verbessern
Funktioniert der Link / QR-Code?	☐	☐	
Ist der Text kurz und klar?	☐	☐	
Ist der Ton gut zu verstehen?	☐	☐	
Passt das Bild zum Text?	☐	☐	
Hilft die Seite neuen Jugendlichen wirklich?	☐	☐	

Anhang E4: Feedback

Schaut euch die Präsentation einer anderen Gruppe an. Gebt kurz Rückmeldung.

Frage	Ja	Noch nicht	Kommentar
Ist die Seite klar?	☐	☐	
Ist die Seite hilfreich für neue Jugendliche?	☐	☐	
Ist die Sprache einfach genug?	☐	☐	
Ist die Seite digital gut nutzbar?	☐	☐	

Anhang E5: Feedbackbogen

Name:(freiwillig)

Nicht so gut 😞	Mittel 😐	Gut 😊
----------------	----------	-------

Frage	😞	😐	😊
1. Hat dir das Projekt insgesamt gefallen?	☐	☐	☐
2. War das Projekt interessant?	☐	☐	☐
3. Hat das Projekt Spaß gemacht?	☐	☐	☐
4. War die Arbeit gut zu schaffen?	☐	☐	☐
5. Hast du nützliche deutsche Sätze gelernt?	☐	☐	☐
6. Hast du etwas über Schule, Alltag und Höflichkeit gelernt?	☐	☐	☐
7. Haben die Book - Creator-Seiten und QR-Codes funktioniert?	☐	☐	☐

Noch ein Satz (freiwillig):

Das war gut: _____

Das war schwierig: _____

Mein Tipp für das nächste Projekt: _____

Transkription des Videomaterials

Titel des Videos: Einkauf auf dem Markt / Obst- und Gemüseeinkauf

Quelle: YouTube. **URL:** https://www.youtube.com/watch?v=IUNEWID_Tqw

Transkription

Verkäufer: Grüß Gott, was darf es sein?

Kundin: Ich hätte gerne zwei Kilo Kartoffeln und ein Kilo Zwiebeln.

Verkäufer: Außerdem vielleicht noch zwei Gurken und einen Salat?

Kundin: Ist der Salat frisch?

Verkäufer: Aber sicher. Den haben wir heute in der Früh bekommen. Darf es noch etwas sein?

Kundin: Ja, ich möchte noch ein halbes Kilo Erdbeeren und ein Kilo Clementinen.

Verkäufer: Die Clementinen sind besonders süß. Haben Sie noch einen Wunsch?

Kundin: Wie viel kosten die Kirschen?

Verkäufer: 9,80 Euro. Sie kommen aus Peru.

Kundin: Die nehme ich nicht. Die sind mir viel zu teuer.

Verkäufer: Die Weintrauben schmecken auch herrlich. Wollen Sie eine probieren?

Kundin: Gerne. Ja, die schmecken vorzüglich. Packen Sie mir bitte ein halbes Kilo davon ein. Dazu nehme ich noch drei Äpfel, die aus der Steiermark bitte.

Verkäufer: Haben Sie nun alles?

Kundin: Ja, das ist alles.

Verkäufer: Das macht zusammen 17,90 Euro.

Kundin: Hier sind 18 Euro. Es stimmt so.

Verkäufer: Vielen Dank. Auf Wiedersehen.

Kundin: Auf Wiedersehen, bis zum nächsten Mal.