



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ  
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Die Förderung der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben mit Hilfe von  
Textarbeit im DaF-Unterricht an heterogenen Lerngruppen**

**Η προώθηση του προφορικού και του γραπτού λόγου με τη βοήθεια  
κειμένων στο μάθημα των Γερμανικών με ετερογενή μαθησιακές ομάδες**

**SIDERIDOU STAVROULA**

**A.M. 511834**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΑΡΚΟΥ**

**ΛΕΒΕΡΚΟΥΖΕΝ, ΜΑΙΟΣ 2022**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Σταυρούλας Σιδερίδου 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, παρουσίας 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.

Sideridou Stavroula

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Αιμιλία Ροφούζου

επίκ. καθηγήτρια Σχολής Ναυτικών Δοκίμων

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Λεβερκούζεν, Μάιος 2022

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Βασιλική Μάρκου που με στήριξε και με καθοδήγησε καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Επίσης αφιερώνω την εργασία μου στην οικογένεια μου, τους γονείς μου, τον σύζυγο μου και τα παιδιά μου Κωνσταντίνο και Ευγένιο.*

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Förderung der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben mit Hilfe der rezeptiven Fertigkeit Lesen im DaF-Unterricht. Das Leseverstehen und die Textarbeit sind keinerlei nur in sich geschlossene Fertigkeiten, sondern auch Basis für die Förderung der produktiven Fertigkeiten. Diese Kombination wird an einer gemischten Lerngruppe getestet, wo die Kursteilnehmenden erhebliche Unterschiede bezüglich ihres Sprachniveaus aufweisen. Der Fokus der Arbeit liegt zum einen auf die Förderung der produktiven Fertigkeiten anhand eines Inputtextes und zum anderen auf die notwendige Binnendifferenzierung und den Umgang mit Heterogenität bei der Förderung der produktiven Fertigkeiten im DaF-Unterricht, am Beispiel der Aufgabendifferenzierung von Müller (2018).

Der theoretische Teil befasst sich unter anderem mit den fremdsprachlichen Fertigkeiten und ihre Strategien, mit den Phasen, Übungen und Aufgaben der Textarbeit, mit der Textkompetenz. Der empirische Teil der Arbeit beinhaltet eine Unterrichtseinheit im Deutschunterricht mit einer heterogenen Lerngruppe und dem dafür erstellten zusätzlichen Material in Form von Arbeitsblättern. Die Studie wurde an einem griechischen Lyzeum in Deutschland durchgeführt. Die SchülerInnen sind bezüglich ihres Sprachniveaus in der Zielsprache Deutsch sehr heterogen. Die empirische Studie zeigt mit welchen Mitteln bzw. mit welchem zusätzlichen Material diese Heterogenität umgangen werden kann und inwieweit sowohl die Textarbeit als auch die Förderung der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben im DaF- Unterricht gelingen können. Die Methode hat sich als sehr effizient und vorteilhaft erwiesen, ist jedoch mit viel Mühe seitens der Lehrkraft und mit viel Unterrichtsvorbereitung verbunden.

## **Schlüsselwörter**

Textarbeit, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Heterogenität, Binnendifferenzierung

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την προώθηση της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου με τη βοήθεια κειμένων και την κατανόηση γραπτού λόγου στο μάθημα των γερμανικών ως ξένης γλώσσα. Η κατανόηση γραπτού λόγου είναι η βάση για την προώθηση της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου και όχι μόνο μία αυτοτελής γλωσσική δεξιότητα. Αυτός ο συνδυασμός δοκιμάζεται σε μια ομάδα μαθητών οι οποίοι έχουν μεγάλες διαφορές όσον αφορά το γλωσσικό επίπεδο. Η εργασία εστιάζει στην προώθηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και στην αναγκαία εσωτερική διαφοροποίηση στην προώθηση των δύο παραγωγικών ικανοτήτων στο μάθημα των γερμανικών ως ξένης γλώσσα όπως δείχνει το παράδειγμα των διαφοροποιημένων ασκήσεων του Müller (2018).

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ασχολείται με τις γλωσσικές δεξιότητες, τις στρατηγικές για την προώθηση τους, τις φάσεις και τις ασκήσεις για την επεξεργασία και κατανόηση κειμένων. Το εμπειρικό μέρος της εργασίας περιέχει μια ενότητα διδασκαλίας στο μάθημα των γερμανικών ως ξένης γλώσσας σε ετερογενή ομάδα μαθητών/μαθητριών και το υλικό σε μορφή φύλλων εργασίας που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Γερμανία σε μαθητές ελληνικού Λυκείου. Οι μαθητές/ριες παρουσιάζουν ανομοιογένεια ό,τι αφορά το επίπεδο τους στη γλώσσα προορισμού, τα γερμανικά. Η εμπειρική έρευνα δείχνει με ποια μέσα και με ποιο επιπρόσθετο υλικό μπορεί να παρακαμφθεί η ετερογένεια των μαθητών και κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί τόσο η επεξεργασία κειμένων όσο και η προώθηση της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στο μάθημα των γερμανικών ως ξένης γλώσσας. Η μέθοδος αποδείχθηκε ως αποτελεσματική αλλά απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και προετοιμασία από τον/την εκπαιδευτικό.

## Λέξεις – Κλειδιά

επεξεργασία κειμένων, κατανόηση γραπτού λόγου, προφορικός λόγος, γραπτός λόγος  
ανομοιογένεια, εσωτερική διαφοροποίηση

## Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	9
1. Fertigkeiten im Fremdsprachenerwerb.....	11
1.1 Rezeptive Fertigkeiten.....	13
1.1.1 Lesen.....	13
1.1.2 Hören.....	14
1.2 Produktive Fertigkeiten .....	16
1.2.1 Sprechen .....	16
1.2.2 Schreiben .....	18
1.3 Interaktion und Sprachmittlung .....	19
2. Texte im DaF-Unterricht .....	20
2.1 Auswahl von Texten.....	21
2.2 Textkompetenz.....	23
2.3 Phasen der Textarbeit .....	24
2.4 Übungen und Aufgaben .....	27
3. Aspekte der Kursteilnehmenden .....	29
3.1 Niveaustufen des Fremdsprachenerwerbs .....	32
3.2 Heterogenität und Motivation.....	37
3.3 DaF in gemischten Lerngruppen.....	40
4.Strategien im DaF-Unterricht.....	44
4.1 Strategien für die Förderung der Fertigkeit Sprechen .....	45
4.2 Strategien für die Förderung der Fertigkeit Schreiben .....	47
5. Empirische Untersuchung.....	49
5.1 Ziele, Forschungsfragen und methodisches Verfahren .....	49
5.2 Die Rahmenbedingungen der Untersuchung .....	50
5.3 Das Untersuchungsmaterial und die Durchführung.....	54

5.4 Ergebnisse.....	58
6. Schlussfolgerungen .....	63
Literaturverzeichnis.....	65
Anhang.....	69

## Tabellenverzeichnis

0. Einleitung.....	11
1. Fertigkeiten im Fremdsprachenerwerb.....	13
1.1 Rezeptive Fertigkeiten.....	15
1.1.1 Lesen .....	15
1.1.2 Hören .....	16
1.2 Produktive Fertigkeiten .....	18
1.2.1 Sprechen.....	18
1.2.2 Schreiben.....	20
1.3 Interaktion und Sprachmittlung.....	21
2. Texte im DaF-Unterricht .....	22
2.1 Auswahl von Texten.....	23
2.2 Textkompetenz.....	25
2.3 Phasen der Textarbeit .....	26
2.4 Übungen und Aufgaben .....	29
3. Aspekte der Kursteilnehmenden .....	31
3.1 Niveaustufen des Fremdsprachenerwerbs .....	34
Tabelle 1. Niveaustufen des GER (Europarat 2001).....	36
Tabelle 2. Deskriptoren zur mündlichen Produktion (Europarat 2001) .....	37
Tabelle 3. Deskriptoren zur schriftlichen Produktion allgemein (Europarat 2001)....	38
Tabelle 4. Deskriptoren zur Rezeption (Europarat 2001) .....	39



3.2 Heterogenität und Motivation .....	39
3.3 DaF in gemischten Lerngruppen.....	42
Abbildung 2: Möglichkeiten der Differenzierung (Müller 1028:19) .....	44
Abbildung 3: Aufgabendifferenzierung, (Müller 2018:23) .....	45
4.Strategien im DaF-Unterricht.....	46
4.1 Strategien für die Förderung der Fertigkeit Sprechen .....	47
4.2 Strategien für die Förderung der Fertigkeit Schreiben .....	49
5. Empirische Untersuchung.....	51
5.1 Ziele, Forschungsfragen und methodisches Verfahren .....	51
<b>5.2 Die Rahmenbedingungen der Untersuchung .....</b>	<b>52</b>
Tabelle 5: Anthropogene, soziokulturelle und institutionelle Rahmenbedingungen ..	55
<b>5.3 Das Untersuchungsmaterial und die Durchführung.....</b>	<b>56</b>
Tabelle 6: Rahmenbedingungen für das Lernszenario .....	57
Tabelle 7: Lehrskizze .....	60
5.4 Ergebnisse.....	60
Tabelle 8: Beobachtungsprotokoll .....	64
6. Schlussfolgerungen .....	65
Literaturverzeichnis.....	67
Akkulturation – Anpassung der kulturellen Identität. Online abgerufen am 18.04.22 <a href="https://www.ikud.de/glossar/akkulturation.html">https://www.ikud.de/glossar/akkulturation.html</a> .....	70
Anhang.....	71
 0. Einleitung.....	 12
1. Fertigkeiten im Fremdspracherwerb.....	14
1.1 Rezeptive Fertigkeiten.....	16
1.1.1 Lesen .....	16
1.1.2 Hören .....	17

1.2 Produktive Fertigkeiten .....	19
1.2.1 Sprechen.....	19
1.2.2 Schreiben.....	21
1.3 Interaktion und Sprachmittlung.....	22
2. Texte im DaF-Unterricht .....	23
2.1 Auswahl von Texten.....	24
2.2 Textkompetenz.....	26
2.3 Phasen der Textarbeit .....	27
2.4 Übungen und Aufgaben .....	30
3. Aspekte der Kursteilnehmenden .....	32
3.1 Niveaustufen des Fremdsprachenerwerbs .....	35
Tabelle 1. Niveaustufen des GER (Europarat 2001).....	37
Tabelle 2. Deskriptoren zur mündlichen Produktion (Europarat 2001) .....	38
Tabelle 3. Deskriptoren zur schriftlichen Produktion allgemein (Europarat 2001)....	39
Tabelle 4. Deskriptoren zur Rezeption (Europarat 2001) .....	40
3.2 Heterogenität und Motivation .....	40
3.3 DaF in gemischten Lerngruppen.....	43
Abbildung 2: Möglichkeiten der Differenzierung (Müller 1028:19) .....	45
Abbildung 3: Aufgabendifferenzierung, (Müller 2018:23) .....	46
4.Strategien im DaF-Unterricht.....	47
4.1 Strategien für die Förderung der Fertigkeit Sprechen .....	48
4.2 Strategien für die Förderung der Fertigkeit Schreiben .....	50
5. Empirische Untersuchung.....	52
5.1 Ziele, Forschungsfragen und methodisches Verfahren .....	52
<b>5.2 Die Rahmenbedingungen der Untersuchung .....</b>	<b>53</b>
Tabelle 5: Anthropogene, soziokulturelle und institutionelle Rahmenbedingungen ..	56
<b>5.3 Das Untersuchungsmaterial und die Durchführung.....</b>	<b>57</b>

Tabelle 6: Rahmenbedingungen für das Lernszenario .....	58
Tabelle 7: Lehrskizze .....	61
5.4 Ergebnisse.....	61
Tabelle 8: Beobachtungsprotokoll .....	65
6. Schlussfolgerungen .....	66
Literaturverzeichnis.....	68
Akkulturation – Anpassung der kulturellen Identität. Online abgerufen am 18.04.22 <a href="https://www.ikud.de/glossar/akkulturation.html">https://www.ikud.de/glossar/akkulturation.html</a> .....	71
Anhang.....	72

## **0. Einleitung**

Alle Menschen lernen eine Erstsprache und alle können auch weitere Sprachen lernen. Von dieser Annahme gehen Spracherwerbstheorien wie der Behaviorismus und auch der Nativismus aus, denn Spracherwerb ist ein natürlicher Vorgang (Decke-Cornill/Küster 2015:23). Mit dem Erwerb der L1 ist der Erwerb der Erstsprache eines Lernalters gemeint. Die Zweitsprache (L2) wird parallel zur Erstsprache erworben. Sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache werden durch Interaktion in Alltagssituationen und ohne Hilfe von Sprachlehrverfahren erworben, wobei es in der Anfangszeit zur Produktion von nicht korrekten und von der Zielsprache abweichenden Sätzen kommen kann (Ehnert/Möllering 2001:15). Im Gegensatz dazu erfolgt der Erwerb einer Fremdsprache gesteuert und mit Hilfe von Sprachlehrverfahren in Unterrichtssituationen. Während es sich beim Erst- und Zweitspracherwerb um einen nicht gesteuerten Spracherwerb handelt, kann es sich beim Erwerb einer Fremdsprache sowohl um einen nicht gesteuerten als auch um einen gesteuerten Spracherwerb handeln. Von einem ungesteuerten Fremdspracherwerb spricht man dann, wenn eine Fremdsprache in Alltagssituationen und ohne formalen Unterricht erworben wird. Im Gegensatz dazu spricht man vom Erlernen einer Fremdsprache, wenn diese innerhalb von Unterrichtssituationen durch Sprachlehrverfahren gesteuert gelernt wird.

Ziel des Fremdsprachenunterrichtes sollte gemäß dem GER (Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen) die Förderung der Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Interaktion und Sprachmittlung sein (Europarat:2001).

Fremdsprachenunterricht erfolgt mit Hilfe von Lernszenarien. Diese stützen sich in den meisten Fällen auf das Medium Lehrbuch (Ehnert/Möllering 2001:70). Jedoch wird das Medium Lehrbuch oft durch Zusatzmaterial von den Lehrenden ergänzt oder aktualisiert. Zusatzmaterial können Hörtexte, Bilder oder auch Texte und Arbeitsblätter sein. Insbesondere bei den Texten kann es sich um fiktive oder auch um authentische Texte handeln. Bisher geht man davon aus, dass Textarbeit die Fertigkeit Lesen bzw. das Leseverstehen fördern soll. Die Frage, die sich jedoch stellt, ist, ob die Aufgabe von Lesetexten sich nur auf die Förderung dieser einen Fertigkeit

beschränken soll. Vielmehr können Texte bzw. die Textarbeit instrumentalisiert werden, um die anderen Fertigkeiten des Fremdspracherwerbs zu unterstützen und zu fördern.

Anliegen dieser Arbeit ist es Texte und die rezeptive Fertigkeit Lesen nicht nur für die Förderung des Leseverstehens im DaF-Unterricht einzusetzen, sondern auch als Grundlage zu nutzen, um die beiden anderen produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen zu fördern. Ein anderer Aspekt, auf den diese Arbeit eingeht, ist wie sich die Heterogenität bezüglich des Sprachniveaus innerhalb der Kursteilnehmenden auf die Förderung der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben auswirkt und wie sie überwunden werden kann. Dazu werden die Vorschläge in Müller 2018 zur Binnendifferenzierung eingesetzt. Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit den Fertigkeiten beim Fremdspracherwerb in Kapitel 1. Im zweiten Kapitel werden die Texte und die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht thematisiert. In Kapitel 3 werden Aspekte der Kursteilnehmenden wie Heterogenität und Motivation behandelt. Das letzte Kapitel im theoretischen Teil der Diplomarbeit ist Kapitel 4. In diesem Kapitel werden die Strategien zur Förderung der produktiven Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht erörtert.

Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit, wird gezeigt, wie mit Hilfe der Lehrtexte die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben im DaF-Unterricht gefördert werden können. Die Zielgruppe sind Schüler an griechischen Schulen in Deutschland im Bundesland Nordrhein-Westfalen, deren L1 Griechisch ist. Die Aufenthaltsdauer der Schüler in Deutschland variiert zwischen einem und mehreren Jahren. Bezüglich des Sprachniveaus handelt es um eine heterogene Lerngruppe. Diese Heterogenität wird bei der Förderung der beiden Fertigkeiten Schreiben und Sprechen in der empirischen Untersuchung miteinbezogen und schließlich mit Hilfe eines Bewertungsprotokolls ausgewertet.

# 1. Fertigkeiten im Fremdsprachenerwerb

Wie schon in der Einleitung erwähnt, handelt es sich beim Erst- und Zweitspracherwerb um einen nicht gesteuerten Spracherwerb. Im Gegensatz dazu kann es sich beim Erwerb einer Fremdsprache sowohl um einen nicht gesteuerten als auch um einen gesteuerten Spracherwerb handeln (Ehnert/Möllering 2001:15). Der ungesteuerte Fremdspracherwerb findet statt, wenn eine Fremdsprache in Alltagssituationen und ohne formalen Unterricht erworben wird. Vom Erlernen einer Fremdsprache spricht man dann, wenn diese mit Hilfe von Unterrichtseinheiten und durch Sprachlehrverfahren gesteuert gelernt wird.

Sprache dient der Kommunikation. Der GER beschreibt die kommunikative Kompetenz als Fertigkeiten, die den Menschen befähigt mit Hilfe von sprachlichen Mitteln zu handeln (Europarat 2001: 21). Kommunikative Kompetenz besteht aus der linguistischen Kompetenz, die die lexikalische, phonologische und syntaktische Dimension des Sprachsystems beinhaltet (Europarat 2001:24ff). Durch die Ausübung der kommunikativen Kompetenz ist der Mensch in der Lage Aufgaben auszuführen und Texte zu verarbeiten.

Im klassischen Sinne hat man eine Zweiteilung der Fertigkeiten im Fremdsprachenerwerb (Faistauer, Renate: 2010:962). Es wird zwischen den rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören und den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben unterschieden. Bei den rezeptiven Fertigkeiten steht die Informationsentnahme in Vordergrund während bei den produktiven Fertigkeiten die Informationsvermittlung das Ziel der Handlung ist (Storch 1999:15).

	gesprochene Sprache		geschriebene Sprache	
rezeptiv	HV	HÖRVER- STEHEN	LV	LESEVER- STEHEN
produktiv	SP	SPRECH- FERTIGKEIT	SCHR	SCHREIB- FERTIGKEIT

Abbildung 1: Die kommunikativen Fertigkeiten (Storch 1999:15)

Bei der rezeptiven Aktivität Lesen werden visuelle Texte empfangen und verarbeitet (Europarat 2001:72). Bei der rezeptiven Aktivität Hören können sowohl auditive als auch audiovisuelle Texte empfangen und verarbeitet werden (ebd.:77). Bei der produktiven Fertigkeit Schreiben wird ein Text in schriftlicher Form produziert (ebd.: 66). Das Sprechen ist eine produktive mündliche Aktivität, bei der ein gesprochener Text in der Zielsprache produziert wird. Die klassischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten wurden um zwei weitere die Interaktion und die Sprachmittlung erweitert (ebd.: 78 ff). Die Interaktion und die Sprachmittlung vereinen sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten. Bei der Interaktion kann es sich sowohl um mündliche als auch um schriftliche Interaktion handeln, wobei Sprachverwendende sich zwischen Sprechenden und Hörenden abwechseln. Das gleiche gilt für die schriftliche Interaktion, in der die Sprachverwendeten sowohl Produzenten als auch Rezipienten von schriftlichen Texten sein können (ebd.:85). Ziel des Fremdsprachenunterrichtes sollte gemäß dem GER (Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen) die Förderung der Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Interaktion und Sprachmittlung sein (Europarat:2001).

Bei der Interaktion handeln Sprachverwendende, indem sie sowohl Sprache produzieren als auch Sprache rezipieren (Europarat 2001: 78 und 58f.). Interaktion findet je nach Aktivität mündlich oder schriftlich statt. Mit Sprachmittlung ist die Fertigkeit der sprachlichen Vermittlung zwischen Gesprächspartnern, die nicht einander verstehen können, gemeint (ebd.:89f). Beim Dolmetschen handelt es sich um die mündliche Mittlertätigkeit, während das Übersetzen eine schriftliche Sprachmittlung darstellt.

In den folgenden Kapiteln 1.1.1 und 1.1.2 werden die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören beschrieben. Die Kapiteln 1.2.1 und 1.2.2 beinhalten die Beschreibung der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Schließlich geht das Kapitel 1.3. auf die beiden Fertigkeiten Interaktion und Sprachmittlung ein.

## **1.1 Rezeptive Fertigkeiten**

Zu den rezeptiven Fertigkeiten gehören das Lesen und Hören. Wobei beide Fertigkeiten viele Aktivitäten beinhalten. Beim Lesen ist der Input visuell. D.h. der/die Rezipient/Rezipientin verarbeitet einen Text, der in geschriebener Sprache dargeboten wird. Zu den Lesefertigkeiten gehören nach dem GER (Europarat 2001:74) das Leseverstehen allgemein, das Lesen von Korrespondenz, sich anhand von schriftlichen Texten orientieren zu können und das Verstehen von Anweisungen.

Bei der auditiven rezeptiven Aktivität, das Hören, wird ein mündlich produzierter Text als Input empfangen und rezipiert (Europarat 2001:71). Höraktivitäten im Unterricht können das Hören von Durchsagen und Gesprächen von öffentlichen Versammlungen sein oder auch das Rezipieren von Dialogen zwischen Muttersprachlern sein.

### **1.1.1 Lesen**

Um lesen zu können, müssen die Lesenden über mehrere Fertigkeiten verfügen (Europarat 2001:93). Diese sind visuelle, orthographische, linguistische, semantische und kognitive Fertigkeiten:

Die Leser müssen

- a. den schriftlichen Text wahrnehmen können (visuelle Fertigkeit)
- b. die Schrift als solche erkennen können (orthographische Fertigkeit)
- c. die Mitteilung identifizieren (linguistische Fertigkeit)
- d. die Mitteilung verstehen (semantische Fertigkeit)
- e. die Mitteilung interpretieren (kognitive Fertigkeit)

Das Leseverstehen gliedert sich in mehreren Verstehensebenen angefangen vom globalen Verstehen. Der zweite Schritt ist dann das selektive Verstehen und als drittes das detaillierte, totale Verstehen. Neben dem stillen Lesen von Texten beinhaltet die Fertigkeiten Lesen das Lesen von Lehrbüchern und den Gebrauch von Hilfsmitteln



(Europarat 2001:25f). Solche Hilfsmittel können Kurs- und Grammatikbücher oder auch Wörterbücher sein.

Storch (1999:117-140) beschreibt den Prozess des Verstehens als einen aktiven Prozess zwischen Daten und bereits vorhanden kognitiven Strukturen der Lesenden. Demnach basiert erfolgreiches Leseverstehen auf wissens- und datengesteuerte Verstehensstrategien sowie auf Techniken zur Steuerung des Verstehens. Wissensgesteuerte Verstehensstrategien beziehen sich auf das Vorwissen bzw. das kontextuelle Wissen der Lesenden (ebd.). Noch vor dem Lesen helfen bereits vorhandene Schemata (aktivierte Wissensstrukturen) Hypothesen über den Inhalt zu stellen oder fehlende Informationen zu rekonstruieren. Dieser Prozess wird durch die Daten des Textes gesteuert wie z.B. die Überschrift, Bilder zum Text oder sogar eine Zusammenfassung (Lutjeharms (2010):976-983). Darüber hinaus werden Strategien zur Steuerung des Verstehens genutzt, um das Verstehen zu unterstützen. Es wird zwischen dem globalen, dem selektiven und dem detaillierten Verstehen unterschieden. Aufgaben zum Text sollen die Lernenden an diese Verstehensebenen führen.

### 1.1.2 Hören

Mit Hörverstehen ist die auditive rezeptive Aktivität gemeint (Europarat 2001:71). Die Empfänger hören und verarbeiten Input, der von einem oder sogar mehreren Sendern, Sprechern, produziert wird. Durch Übungen und Aufgaben können Verstehensstrategien aufgebaut werden. Sie unterstützen das globale, das selektive und das detaillierte Verstehen.

Für die rezeptive Fertigkeit Hören müssen die Lernenden neben den linguistischen, den semantischen und kognitiven Fertigkeiten auch über auditive Fertigkeiten verfügen:

- a. das Gehörte wahrnehmen (auditive phonetische Fertigkeit)
- b. das Gehörte als sprachliche Mitteilung identifizieren (linguistische Fertigkeit)
- c. den Inhalt des Gehörten verstehen (semantische Fertigkeit)

d. den Inhalt des Gehörten interpretieren (kognitive Fertigkeit)

Die Fertigkeiten Hören beschränkt sich jedoch nicht nur auf das Hören von Monologen und Dialogen des Kursbuches im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch auf das Verfolgen von Sendungen in den Medien. Hierbei spricht man dann von der audiovisuellen Rezeption (ebd.:77). Bei der audiovisuellen Rezeption werden gleichzeitig ein auditiver und ein visueller Input verarbeitet. Beispiele von audiovisueller Rezeption sind das Verfolgen von Sendungen in Medien wie das Fernsehen oder das Internet. So schlägt Welke (2007: 21-25) vor, Kurzfilme im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Aufgrund ihrer Länge können sie mehrmals im Unterricht präsentiert werden, damit das Verstehen auf allen notwendigen Ebenen erreicht werden kann. Nach Thaler (2007:13) bietet die Rezeption von Monologen in Kurzfilmen die Möglichkeit die temporalen Beziehungen nachzuvollziehen. Außerdem sind die paralinguistischen Merkmale wie Mimik und Gestik ein Teil des rezeptiven Hör-Sehverstehens. Durch die duale Präsentation in Kurzfilmen, d.h. sowohl verbal als auch imaginal, wird das Verständnis unterstützt.

Storch (1999:140-154) weist daraufhin, dass beim Hörverstehen der Verstehensprozess linear verläuft, denn der Hörer muss sich der Struktur und der Geschwindigkeit des gehörten Textes anpassen. Deshalb ist es erforderlich noch vor dem Hören den kontextuellen Zusammenhang und die Situation des gehörten Textes zu klären. Dies hilft dem Hörer eine Erwartungshaltung aufzubauen und sein Ausgangswissen zu aktivieren. Durch das Antizipieren wird die Verarbeitungskapazität des Gedächtnisses entlastet und der Hörer kann dadurch eventuelle Sprachdefizite kompensieren. Genau wie Antizipationsübungen tragen Speicherübungen dazu bei das Arbeitsgedächtnis zu entlasten. So werden eventuell vorhandene zielsprachliche Defizite durch das Zurückgreifen auf Kontext- und Weltwissen kompensiert und das Verstehen gefördert. Zudem sollte die Klärung der außersprachlichen Situation angestrebt werden. Storch (ebd.) schlägt folgende Schritte für diese außersprachliche Klärung der Situation vor:

Vor dem Hören:

- Klärung der kommunikativen Situation (Wo passiert die Kommunikation?)

- Aufstellung von Hypothesen über das kommunikative Handeln (Was passiert im Hörtext?)

Beim Hören:

- Die Aufmerksamkeit wird durch Fragen auf die Situation gelenkt.

Nach dem Hören:

- Hörer machen Antizipations- und Speicherübungen

Antizipationsübungen wie das Vervollständigen von Sätzen oder das Füllen von Konnektoren entlasten das Arbeitsgedächtnis. Speicherübungen dienen zur Erweiterung der Hörmerkspanne. Aussagen werden nach Solmecke (1992:9) vereinfacht und verallgemeinert und Informationen strukturiert und gegliedert. In den meisten Fällen werden sprachliche Informationen nicht wörtlich, sondern eher sinngemäß gespeichert.

## **1.2 Produktive Fertigkeiten**

Zu den produktiven Fertigkeiten zählen die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben (Europarat 2001:63ff). Beim Sprechen handelt es sich um mündliche Aktivitäten, bei denen die Lernenden einen mündlichen Text produzieren, der von einem Rezipienten, Hörer, empfangen wird. Mündlich produzierte Texte können Monologe und öffentliche Reden oder das Vorlesen eines geschriebenen Textes, die Beschreibung von visuellen Quellen oder auch das spontane Sprechen und die Einnahme einer Rolle sein.

### **1.2.1 Sprechen**

An die SprecherInnen werden kognitive und sprachliche Anforderungen gestellt (Europarat 2001: 93). Bei der Sprachproduktion kommt natürlich auch die phonetische Fertigkeit dazu:

die Sprechenden müssen

- a. die Mitteilung planen und organisieren (kognitive Fertigkeit)
- b. eine sprachliche Äußerung formulieren (sprachliche Fertigkeit)
- c. die sprachliche Äußerung artikulieren (phonetische Fertigkeit)

Nach Storch (1999:217) sollte die Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht gezielt gefördert werden. Dabei sollten die Unterschiede zwischen dem dialogischen und dem monologischen Sprechen berücksichtigt werden. Beim dialogischen Sprechen geht es in erster Linie um den spontanen interaktiven Informationsaustausch, wobei sich die SprecherInnen auf den jeweiligen Sprechpartner beziehen müssen. Beim monologischen Sprechen geht es hingegen um die Informationsvermittlung, wobei eine stärkere Planung und Strukturierung des inhaltlichen Aufbaus seitens des Sprechers möglich ist (ebd.:230). Ferner sollten bei Fortgeschrittenen Lernenden das monologische Sprechen und das dialogische Sprechen über bestimmte Themen gefördert werden (ebd.:220).

Gesprochene Sprache wird spontaner als geschriebene Sprache produziert (Storch in Theisen 2019: 214). Beim Sprechen müssen die Kommunikationspartner einen gemeinsamen Kommunikationsrahmen teilen, damit die Kommunikation gelingt. Dieser Kommunikationsrahmen ist beispielsweise die Situation oder das Vorwissen, das die Gesprächspartner haben. In einer simulierten Kommunikation müssen die pragmatischen Bedingungen durch Steuerungselemente geklärt sein. Unter Steuerungselemente versteht man folgendes. Es muss geklärt sein

- wer die Gesprächspartner sind,
- wo sie miteinander,
- worüber sie
- und zu welchem Zweck kommunizieren.

Solche simulierten Kommunikationssituationen können beispielsweise dialogisch interaktive Rollenspiele, argumentatives Sprechen oder Instruktionsaufgaben sein (ebd.:230). Beim Fördern der Fertigkeit Sprechen sollte nicht immer auf die absolute Korrektheit des Gesprochenen fokussiert werden, sondern vielmehr auf die Angemessenheit, die Verständlichkeit, die Geläufigkeit und auf das Erreichen des

kommunikativen Ziels (ebd.: 215-217). Um das spontane Sprechen zu fördern, wird folgende Vorgehensweise vorgeschlagen. Zuerst wird die pragmatische Situation geklärt und geplant. Im zweiten Schritt erfolgt die sprachliche Planung durch die Vorgabe von Redemitteln und als letzter Schritt erfolgt die sprachliche Realisierung. Im Unterricht sollen die Lernenden so oft wie möglich die Gelegenheit bekommen sich spontan und frei zu äußern, und zwar am besten in real simulierten Situationen, in denen die Lernenden als sie selbst im Unterricht handeln und sprechen. In einer authentizitätsnahen Lernumgebung ist es eher wahrscheinlich, dass die Lernangebote mit dem Vorwissen und den eigenen Erfahrungen der Lernenden im Einklang sind. Dies kann in Rollenspielen oder in Diskussionen erfolgen.

### 1.2.2 Schreiben

Wie bei der produktiven Aktivität Sprechen wird beim Schreiben ein Text produziert, und zwar in schriftlicher Form (Europarat 2001:63ff). Der produzierte Text kann aber mehrere Rezipienten haben. Produktion und Rezeption finden allerdings nicht immer parallel, sondern zeitversetzt statt. Schriftlich produzierte Texte können im Fremdsprachenunterricht das Ausfüllen von Formularen und Fragebögen sein. Zu den kreativen schriftlichen Aktivitäten gehören Artikel und Plakate sowie Briefe oder E-Mails und elektronische Kommunikation allgemein. Laut GER (Europarat 2001: 93) werden sowohl manuelle als auch kognitive und sprachliche, Anforderungen an die Schreibenden während des Schreibprozesses gestellt:

die Schreibenden müssen

- a. die Mitteilung organisieren und formulieren (kognitive, sprachliche Fertigkeiten)
- b. den zu schreibenden Text manuell oder mit einem Medium in Schrift festhalten (manuelle Fertigkeiten)

Bei der Fertigkeit Schreiben wird im Fremdsprachenunterricht zwischen dem Schreiben als Mittlertätigkeit, d.h. als übende Schreibaktivität und dem Schreiben als Zieltätigkeit, d. h. die Lernenden produzieren Texte in der Zielsprache, unterschieden

(Storch:1999:249). Durch das regelmäßige Üben wird die Schreibfähigkeit und die Schreibfertigkeit automatisiert (Mohr 2010:992). Daher sollte nach Mohr (2010:995) sollte die Fertigkeit Schreiben mittels natürlicher schriftsprachlicher Aktivitäten, die den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, geübt werden. Solche Textformen können beispielsweise Notizen, Briefe, Erzählungen oder Zusammenfassungen sein. Der Schreibprozess erfolgt in mehreren Schritten (Storch 1999:251-252). Storch (ebd. 260-262) schlägt Analyse- und Syntheseübungen zur Förderung der Schreibaktivität im Fremdsprachenunterricht vor.

### 1.3 Interaktion und Sprachmittlung

Interaktion kann im Alltag als auch beim Fremdspracherwerb sowohl mündlich als auch schriftlich stattfinden (Europarat 2001:78). Bei der mündlichen Interaktion handeln die Lernenden. Sie wechseln sich bei der Produktion und Rezeption von Sprache ab. Sie agieren sowohl als Sprecher als auch als Sprachempfänger, Hörer. Die Lernenden müssen gleichzeitig Rezeptions- und Produktionsstrategien verwenden damit die Interaktion in der Zielsprache gelingt. Interaktive Sprachanwendungen sind beispielsweise Interviewgespräche, formelle und informelle Unterhaltungen in der Zielsprache, Verhandlungen und Informationsaustausch z.B. bei Dienstleistungsgesprächen. Die schriftliche Interaktion erfolgt in geschriebener Sprache. Zu den interaktiven schriftlichen Aktivitäten gehören unter anderem Notizen oder die schriftliche Korrespondenz jeglicher Art sowie das Ausfüllen von Formularen.

Bei der Sprachmittlung sind Sprachverwendende zwar sowohl Rezipienten als auch Produzenten von Sprache aber die sprachliche Aktivität liegt darin zwischen zwei Gesprächspartnern, die nicht einander verstehen können, zu vermitteln. Nach Reimann (2014: 1) *ist Sprachmittlung jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere Sprache*. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) wird zwischen der mündlichen und der schriftlichen Sprachmittlung unterschieden. Zur schriftlichen Übersetzung gehören unter anderem die genaue und literarische Übersetzung, die

Zusammenfassung der wesentlichen Punkte und das Paraphrasieren (Riemann 2014: 1). Die genaue Sprachmittlung muss geplant und durch Hilfsmittel wie Wörterbüchern oder das Heranziehen von Expertenwissen unterstützt werden (Europarat 2001) Bei der mündlichen Sprachmittlung handelt es sich um das simultane Dolmetschen, welches aber für den Fremdsprachenunterricht nicht relevant ist. Beim Fremdsprachenunterricht ist eher die freie Form der Sprachmittlung relevant, bei der die Sprachmittlung zweckgebunden ist, also einem Zweck laut der Skopostheorie dienen muss (Reimann 2014: 4-6). Die Lernenden sollten daher bei Sprachmittlungsaufgaben eine Mittlerfunktion einnehmen, um sinngemäß zu übertragen oder zu paraphrasieren, wobei sie eine Situation respektieren und den Adressaten berücksichtigen. Die freien Formen der Sprachmittlung im Unterricht haben einen Bezug zur Realität. Im Alltag wird weniger eine wörtliche Übersetzung verlangt, sondern vielmehr eine freie Zusammenfassung von Textinhalten. Das gleiche gilt auch für die mündliche Sprachmittlung. In Alltagssituationen findet Sprachmittlung nicht nur zwischen zwei Sprachen, sondern auch zwischen zwei Kulturen statt. Aus diesem Grund bildet Sprachmittlung die Basis für ein inter- und ein transkulturelles Lernen.

## **2. Texte im DaF-Unterricht**

Lehr- und Arbeitsbücher sind im Fremdsprachenunterricht unentbehrlich. Die Forschung auf diesem Gebiet ist sehr fortgeschritten. Alle Lehrbücher bauen auf den Erwerb der vier kognitiven Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben auf. Alle Texte sowohl Lese- als auch Hörtexte sind so erarbeitet, dass sie dem Niveau des Lernalters entsprechen. Doch der Lerner/die Lernerin wird in Alltagssituationen nicht immer nur mit für ihn/sie gemachten Texten konfrontiert werden. Vielmehr muss er/sie die Fähigkeit entwickeln sich auch mit authentischen und aktuellen Texten auseinanderzusetzen, um die Angst vor ihnen zu verlieren. Daher scheint ihr Einsatz im Unterricht sowie der Gebrauch des Internets in der Fremdsprache ebenso unentbehrlich zu sein.

Geschriebene Textsorten, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, sind laut Europarat (2001:97) Lehrbücher, persönliche Briefe und Aufsätze,

allgemeine Informationen. Ebenso wurden in dieser empirischen Studie Stellungnahmen und Forumsbeiträge eingesetzt.

## 2.1 Auswahl von Texten

Ob ein Text für Lernende geeignet ist, hängt laut Europäischem Referenzrahmen für Sprachen (Europarat: 2001) von seiner *sprachlichen Komplexität, von der Textsorte, der Diskursstruktur, der konkreten Erscheinungsform, seiner Länge und seiner Relevanz für den/die Lernenden* ab. Was die sprachliche Komplexität betrifft, sollte ein Text weder besonders komplex noch zu sehr vereinfacht sein, da in beiden Fällen der Schwierigkeitsgrad erhöht wird. Bei der Wahl der Textsorte sollte das Hintergrundwissen und das soziokulturelle Wissen berücksichtigt werden, damit den Lernenden der Zugang zum Text erleichtert wird. Die Diskursstruktur bedeutet, dass die Informationen eher explizit als implizit im Text dargestellt werden. Die Länge eines Textes spielt insofern eine Rolle, dass ein langer Text abschreckend auf den Lernenden wirken kann, nicht jedoch, wenn der Text die Lernenden durch Themenwahl und Vokabular ermutigt ihr Vorwissen zu aktivieren. Nach Storch (1999:125) sollten nach Möglichkeit authentische Texte im Unterricht eingesetzt werden, weil das Gelernte in realen Lebenssituationen anwendbar sein soll.

Solmecke (1993: 38-45) fordert folgende Kriterien für die Wahl von Texten. Wie bei den Kriterien im Europarat (2001) weckt gemäß Solmecke (1993:38-45) der *Bezug des Textes zur Lebenswelt des Lernenden sein Interesse*. Was die Textlänge betrifft sollten die Texte nicht zu kurz sein, weil sie das Verstehen erschweren. Des Weiteren sollten immer Begleitinformationen miteinbezogen werden. Inhaltlich sollten ein hoher Abstraktionsgrad sowie Metaphern vermieden werden. Bei der Syntax sollte auf die Satzlänge geachtet werden. Eine einfache Grammatik ist besser als komplexe Satzstrukturen und bei der Lexik sollten unter anderem Fremdwörter und Komposita vermieden werden. Lehr- und Arbeitsbücher mit „gemachten“ Texten, wie sie im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, bieten zwar ein Basiswissen sind aber wohl nicht ausreichend, um dem Lerner den Gebrauch der Zielsprache in wirklichen Situationen zu ermöglichen. Die Einführung von aktuellen und authentischen Texten



sowie der Gebrauch des Internets z. B. in Projekten vermitteln dem Lerner das Gefühl das Gelernte in authentischen Alltagssituationen umsetzen zu können. Somit ist auch das Lernziel, der Gebrauch der Fremdsprache in Alltagssituationen, bereits im Unterricht erreicht.

Nach de Beaugrande und Dressler (1981) muss die Textualität sieben Kriterien erfüllen damit ein Text kommunikativ ist. Die sieben Kriterien für die Textualität eines Textes sind folgende:

- die Textkohäsion, der formale Zusammenhalt eines Textes
- die Textkohärenz, der Zusammenhang zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen
- die Intentionalität, die Absicht des Textproduzenten
- die Akzeptabilität, Angemessenheit und Verständlichkeit einer Äußerung
- die Informativität, die neue Information für den Rezipienten
- die Situationalität, die Faktoren, die einen Text für eine Kommunikationssituation relevant machen
- die Intertextualität, der Bezug eines Textes zur Gesamtheit anderer Texte innerhalb einer kulturellen Struktur.

Im Fremdsprachenunterricht soll die intrinsische Motivation der Lernenden durch Lerninhalte erreicht werden, welche die Persönlichkeit, also die anthropogenen Faktoren der Lernenden berücksichtigen und herausfordern (Chrissou 2010:48). Im Gegensatz dazu demotiviert ein sinnloser Lerninhalt die Lernenden. Daher ist es von Vorteil, wenn Wissen in möglichst authentischen Lernsituationen erworben wird. Eine authentische Gestaltung von Lernsituation ist ihre Öffnung für die reale Welt. Nach Mummert/Krumm (2010:948) ist die Persönlichkeitsentwicklung ein pädagogisches Ziel im Unterricht. Dies kann durch den Einsatz von Texten im Unterricht Texte, die dem jeweiligen Entwicklungsniveau der Lernenden entsprechen und sie für eine Weiterentwicklung herausfordern, erreicht werden.

## **2.2 Textkompetenz**

Textkompetenz beinhaltet sowohl die Fähigkeit des selbständigen Lesens als auch das was gelesen wird, mit den eigenen Kenntnissen zu vergleichen, so dass das neu erworbene Wissen das weitere Denken, Sprechen und Handeln unterstützt. Textkompetenz bezeichnet auch die Fähigkeit selbst Texte zu produzieren und eigene Gedanken, Wertungen und Absichten mitzuteilen (Schmölzer-Eibinger 2010: 1131f). Textkompetenz ist mehrdimensional, denn Textkompetenz schließt mehrere Fähigkeiten mit ein. So ist Textkompetenz sowohl eine individuelle als auch eine soziale Kompetenz. Sie ist eine individuelle Fähigkeit, weil sie bereits in den ersten Lebensjahren entwickelt wird und zum anderen eine soziale Fähigkeit, weil sie im Alltag durch das Lesen von Texten erworben wird. Eine kognitive Fähigkeit ist Textkompetenz, weil durch sie Informationen und somit Wissen aus Texten gewonnen wird und mit dem schon vorhandenen Wissen verknüpft wird. Wichtig für den Fremdsprachenunterricht ist, dass Textkompetenz von der Erstsprache in Folgesprachen übertragbar ist. Es können Strategien, die aus der L1 bekannt sind, in die L2 transferiert werden, wenn die entsprechenden sprachlichen Mittel in der L2 vorhanden sind. Textkompetenz schließt auch das Interpretieren von literarischen Texten und das Verstehen von Sachtexten mit ein. Insofern ist Textkompetenz auch kulturell geprägt, weil sie als Basis für die Definition von kulturellen Standards bei der Beurteilung der Qualität und ihre Einsatzbarkeit für Bildungsinstitutionen, dient.

Textkompetenz stellt einen elementaren Faktor beim Bildungserfolg dar (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008). Wissenserwerb basiert auf Textkompetenz. Fremdsprachenunterricht verlässt sich auf die Textkompetenz, die von der Muttersprache bereits bekannt ist. Sprachunterricht sollte als Lernsituation gestaltet werden, in der die Sprache als Wissen erworben werden kann. Dies kann durch die Didaktisierung von Literatur und von Sachtexten sowie durch die Vermittlung von Landeskunde und die Förderung von interkultureller Kompetenz erreicht werden. Der Einsatz von Texten dieser Art wiederum vermag den Sprachunterricht attraktiver zu machen und so die Motivation der Lernenden zu steigern. Gezielt Textkompetenz zu fördern, bedeutet den Schulerfolg von Lernenden und ihre Bildungschancen zu unterstützen (Schmölzer-Eibinger 2010: 1136). Nach Schmölzer-Ebinger (ebd.:1131)

fokussiert die Textkompetenzforschung auf den Erwerb und die Vermittlung von Wissen beim Zweitspracherwerb.

In der Praxis, also im Unterricht, kann die Förderung von Textkompetenz in der Schule unter Berücksichtigung folgender Aspekte gelingen. Zunächst sollte Sprach- und Sachlernen beim Fremdspracherwerb parallel stattfinden, wobei die Textkompetenz der einzelnen Lernenden individuell gefördert und aufgebaut wird, und zwar durch soziale Interaktion innerhalb der Lernsituation (ebd.:1134f). Die Berücksichtigung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sollten in den Aufgaben zum Textverstehen immer vorhanden sein. Insbesondere das Schreiben dient dazu Textkompetenz zu fördern. So nimmt auf der Maur Tomé (2008) an, dass das Verständnis von Texten durch Wortschatzkenntnis unterstützt wird. Ebenso wird durch lexikalische Kenntnis die Schreibkompetenz unterstützt. Zudem sollten Aufgaben auf den individuellen Erwerb von neuem Wissen und auf die Versprachlichung des neuen Wissens zielen. Wissenskonstruktion erfolgt durch die kognitiv-sprachliche Fähigkeit Informationen in Texten zu selektieren und den Fokus auf diese zu legen und sie anschließend zu rekonstruieren. Durch entsprechende Lernaktivitäten kann diese Fähigkeit gefördert werden. Im folgenden Kapitel 2.3 wird auf die entsprechenden Lernaktivitäten in den Phasen der Textarbeit eingegangen.

## **2.3 Phasen der Textarbeit**

Nach Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008) hängt Bildungserfolg vor allem von Textkompetenz ab. Wie schon in Kapitel 1.1.1. erwähnt, geht Storch (1999:117-140) davon aus, dass Verstehens ein aktiver Prozess zwischen Daten und bereits vorhanden kognitiven Strukturen der Lesenden zu betrachten ist. Erfolgreiches Leseverstehen stützt sich auf wissensgesteuerte, datengesteuerte Verstehensstrategien und Techniken. Wissensgesteuerte Verstehensstrategien beziehen sich auf das Vorwissen bzw. das kontextuelle Wissen der Lesenden (ebd.). Je mehr Wissen durch den Leser/Leserin aktiviert werden kann, desto weniger Informationen müssen aus dem Text erschlossen werden. Noch vor dem Lesen helfen bereits vorhandene Schemata (aktivierte Wissensstrukturen) Hypothesen über den Inhalt zu stellen oder fehlende Informationen zu rekonstruieren. Das bedeutet, dass unsere Erwartungen das

Verstehen beeinflussen. Dieser Prozess wird noch vor dem Lesen durch Daten des Textes wie z.B. die Überschrift, Bilder zum Text oder sogar eine Zusammenfassung gesteuert (Lutjeharms 2010:976-983). Für den Fremdsprachenunterricht wird die Hypothesenbildung genutzt, um Verstehenslücken zu schließen und Verstehensschwierigkeiten mit Hilfe von Kontextwissen zu kompensieren (Storch 1999: 118f). Bei dieser Strategie spricht man von einem hypothesengeleiteten Leseprozess, bei dem mit Hilfe von Leitfragen Annahmen über den Textinhalt gestellt werden und beim Lesen dann mit dem Inhalt verglichen werden. Darüber hinaus werden noch weitere Strategien zur Steuerung des Verstehens genutzt, um das Verstehen zu unterstützen (Lutjeharms 2010:976-983). Solche Strategien sind die Lern- bzw. die Verstehensziele, die gesetzt werden. Es wird zwischen dem globalen, dem selektiven und dem detaillierten Verstehen unterschieden. Aufgaben zum Text sollen die Lernenden an diese Verstehensebenen führen.

Storch schlägt ein Drei-Phasen-Modell der Textarbeit bei Texten vor (Storch 1999: 123ff). In der ersten Phase, der Hinführungsphase wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert und eine Erwartungshaltung aufgebaut. In der zweiten Phase, der Verstehensphase wird ein zunehmendes Verständnis des Textes erreicht. Die drei Verstehensebenen sind das globale Verstehen, das selektive Verstehen und das Detailverstehen. Das gesetzte Verstehensziel determiniert auch die Ebene, auf der die Didaktisierung aufhört. Das Verstehensziel bzw. die Leseintention und die Textsorten beeinflussen auch den Lesestil (ebd.:126). Gemäß Storch (ebd.: 123) kann zwischen folgenden Lesestilen unterscheiden: überfliegendes, orientierendes, kursorisches, selektives und totales Lesen. Für das globale Verstehen muss der Leser/die Leserin den Text nur überfliegen, um den Inhalt und das Thema des Textes zu orten. In dieser Ebene werden die s.g. „W-Fragen“ genutzt, um die zentralen Informationen im Text zu finden. Es wird gefragt: Wer mit wem, worüber, wo, wann und wozu den Text schreibt. Hier liegt vor allem die pragmatische Intention des Textes im Vordergrund. Beim selektiven Verstehen handelt es sich um eine mittlere Verstehensebene bei der im Text gezielt nach bestimmten wichtigen Informationen gesucht wird. Bei dieser Strategie handelt es sich um ein fragengeleitetes Textverstehen, wobei durch konkrete Fragen bestimmte Textinformationen selektiert und erfasst werden. Beim Detailverständnis wird ein *Wort-für-Wort-Verständnis* angestrebt. Der Text wird bis auf der Ebene des Einzelwortes analysiert und

verstanden. Die letzte Phase ist die Anschlussphase, in der kommunikative Aufgaben mit Hilfe des Textes von den Schülern/innen bewältigt werden. Die steigende Sprachbeherrschung erlaubt es im Prozess des Fremdspracherwerbs einerseits zunehmend anspruchsvollere Texte im Unterricht einzusetzen und andererseits schwierigere bzw. detaillierte Verstehensziele zu setzen (ebd.: 124). Durch die Sprachprogression und die Übung mit Texten lernen Lernende komplexere Entschlüsselungsstrategien anzuwenden.

Ziel der Textarbeit ist das eigenständige Erarbeiten und Verstehen von Texten (Mummert/Krumm 2010:948). Darüber hinaus verhilft Textverstehen zur eigenen mündlichen und schriftlichen Textproduktion. Lese- und Verstehensstrategien sollen bei der Textarbeit erworben werden, damit sie bei unterschiedlichen Texten eingesetzt werden, unabhängig davon, ob es sich um einen Text in der Muttersprache oder in der Fremdsprache handelt. So eignet sich der Leser/die Leserin mit Hilfe von Textarbeit generelle Kenntnisse über den Leseprozess an. Mummert/Krumm (2010: 946ff) gehen auch von drei Phasen bei der Textarbeit aus. Die Vorbereitungsphase oder auch Leseimpuls genannt sorgt dafür, dass die Lernenden ihr Vorwissen aktivieren und es für den Einstieg in den Leseprozess einsetzen. Der Leseimpuls wird durch Assoziationen, Vermutungen und das Sammeln von Sprachlichem zum Inhalt gegeben. In der Vorbereitungsphase steht bei den Aufgaben der Inhalt des Textes im Mittelpunkt und nicht die sprachliche Analyse. Die zweite Phase ist die Arbeit mit und am Text (ebd.: 948). Übungen, die für die zweite Phase geeignet sind, sind Umformungen, der Wechsel der Perspektive oder das Füllen von Lückentexten. In der dritten Phase nach dem Lesen werden erweiterte Aufgaben gelöst. Nach dem Lesen werden die Einzelergebnisse zusammengefasst und die Lernenden dazu aufgefordert Stellung zum Text zu nehmen.

Nach Möllering (Möllering 2001:77) ist der Ausgangspunkt für die Erstellung von Materialien die jeweilige spezifische Unterrichtssituation. Auf der Maur Tomé (2008) nimmt an, dass das Verständnis von Texten durch Wortschatzkenntnis unterstützt wird. Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist Textkompetenz ein elementarer Faktor beim Bildungserfolg (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008). Fremdsprachenunterricht verlässt sich auf die Textkompetenz, die von der Muttersprache bereits bekannt ist. Sprachunterricht sollte als Lernsituation gestaltet werden, in der die Sprache als Wissen erworben werden kann. Dies kann durch die

Didaktisierung von Literatur und von Sachtexten sowie durch die Vermittlung von Landeskunde und interkulturelle Kompetenz erreicht werden. Der Einsatz von Texten dieser Art wiederum vermag den Sprachunterricht attraktiver zu machen und so die Motivation der Lernenden zu steigern.

## 2.4 Übungen und Aufgaben

Übungen werden im Unterricht eingesetzt, damit die Lernenden auf die von ihnen zu lösenden Aufgaben vorbereitet werden (Funk et al. 2014:14). Mit Hilfe von Übungen werden einzelne Fertigkeiten, der Wortschatz, die Aussprache sowie grammatische Strukturen trainiert. D.h. Übungen bereiten die Lernenden auf das kommunikative Lernziel vor und müssen sich darauf beziehen. Denn Aufgaben sind sprachliche Aktivitäten, die in authentischen Situationen stattfinden. Grotjahn (2001:18ff) definiert Aufgabe als ein Problem, das gelöst werden soll. Es wird zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Aufgaben unterschieden. Die Lösung bzw. die Antwort bei den geschlossenen Übungen oder Aufgaben ist durch den Inputtext vorgegeben. Übungen tendieren zur Geschlossenheit während Aufgaben eher offen sind (Huneke/Steinig 2013:13).

Sowohl Übungen als auch Aufgaben folgen einem Schema. Sie unterscheiden sich jedoch in folgender Hinsicht. Übungen sind sprachbezogen und orientieren sich an die Form und fördern somit die Orientierung an die sprachliche Norm. Das Ziel einer Übung ist die korrekte Sprachverwendung, denn es gibt nur eine richtige Lösung. Übungen bereiten auf die Lösung von Aufgaben. Im Gegensatz zu Übungen sind Aufgaben mitteilungsbezogen und inhaltsorientiert. Sie zielen auf das Gelingen von Kommunikation. Für dieses Ziel müssen sich die Lernenden einsetzen, die für sie passenden Lösungswege suchen. Mit den tendenziell offenen Aufgaben wird die Autonomie der Lernenden gefordert und gefördert. Aufgaben greifen auf Übungen zurück, um gelöst zu werden. Beispiele für geschlossene Aufgaben sind Multiple-Choice-Aufgaben und Richtig-Falsch Aufgaben, bei denen jedoch Sprachproduktion und die Verwendung der Sprache nicht im Vordergrund stehen (Grotjahn 2001:128ff). Halboffene Aufgaben sind beispielsweise Lückentexte.

Im Gegensatz zu geschlossenen und halboffenen Aufgaben, sind offene Aufgaben realitätsrelevant, denn durch sie wird die Verwendung von Sprache gefördert. In offenen Aufgaben werden Lernende aufgefordert Sprache zu verwenden und selbständig Sprache zu produzieren. Beispiele für offenen Aufgaben sind das Schreiben einer E-Mail oder eines Aufsatzes oder die Durchführung eines Interviews.

Nach Storch (1999:260-264) können die produktiven Fähigkeiten im DaF-Unterricht mit Hilfe von Übungen geübt und gefördert werden. Er schlägt Analyse- und Syntheseübungen vor:

### 1. Analyseübungen

Der Text wird analysiert. Dies geschieht indem einzelne Sätze mit dem zusammenhängenden Text verglichen werden. So werden Konnektoren, Pronomen und Adverbien isoliert und es wird ihre Bedeutung bzw. Semantik und ihre Referenz im Text analysiert und gegebenenfalls ersetzt, so dass sie bei der Produktion eigener Texte von den Lernenden gebraucht werden können.

Das Ziel der Analyseübungen ist es auf die Textkohärenz aufmerksam zu machen. Zudem eignen sich auf diese Weise die Lernenden weiteren Wortschatz an. Außerdem lenken sie die Aufmerksamkeit auf Pronominaladverbien und ihren Einsatz in Texten, damit Wiederholung vermieden werden können.

### 2. Syntheseübungen

Bei den Syntheseübungen werden zum einen Lückentexte durch vorgegebene Lexeme gefüllt und zum anderen werden Sätze mit Hilfe von satzverknüpfenden Elementen den s.g. Vertextungselementen verknüpft. Bei einer anderen Syntheseübung werden aus kurzen einfachen Sätzen durch den Gebrauch anderer Satzelemente syntaktisch komplexere Sätze, die schließlich zu vollständigen Texten führen.

Übungen im DaF-Unterricht sind wichtig, weil Schreibende über ausreichende sprachliche Mittel verfügen müssen, um eigenständig und präzise formulieren zu können wie Zimmermann (2020:112) vorschlägt. Daher sollte die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden gefördert werden. So stellt Zimmermann (ebd.:130) fest, dass bei einer Untersuchung zur Fertigkeit Schreiben die Teilnehmer relevante Informationen aus

den Quellen wählten und diese dann in ihrem eigenen Text integrierten. Dies wiederum unterschreibt die Relevanz von Textarbeit und der Textanalyse im DaF-Unterricht.

### **3. Aspekte der Kursteilnehmenden**

Nach Sklizmantaité (2006:83-86) sollte man als Lehrkraft immer die jeweilige Zielgruppe, deren Fähigkeiten, Interessen und Lernziele in Betracht ziehen, um die geeignete Lehrmethode auszuwählen. Das bedeutet, dass die anthropogenen Voraussetzungen sich auf der einen Seite teilweise einschränkend und auf der anderen Seite positiv auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts auswirken können. Das Alter der Lernenden schränkt beispielsweise die Auswahl des Materials und der Thematik insofern ein, dass es dem derzeitigen Weltwissen der Lernenden angepasst werden muss. Andererseits können stark motivierte Lernende die Lehrkräfte dabei unterstützen innovative Methoden im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, da stark motivierte Lernende dafür eher empfänglich sind. Lernermotivation ist ein wichtiger Bestandteil im Fremdsprachenunterricht. Insbesondere im Erwachsenenalter entscheiden sich Lerner bewusst für das Erlernen einer Fremdsprache. Wie Quetz (in Quetz/von der Handt 2002:5-13) anführt, wird Multilingualität im Berufsleben vorausgesetzt. Das bedeutet, die Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache wird von externen Faktoren beeinflusst. Aber in der Fremdsprachendidaktik wird genauso viel Wert auf die intrinsische Motivation der Lerner gelegt (ebd.: 2002:73). Dazu gehören die intellektuelle Neugier und persönliche Erfolgserlebnisse des Lerners. Auch die Einstellung der Lerner gegenüber der Fremdsprache beeinflusst die Motivation der Lernenden. Auch werden in der Literatur verschiedene Hypothesen und Methoden für die Motivationssteigerung vorgeschlagen.

In der Lehrdidaktik existieren einige ältere und neuere Ansätze und Lehrtheorien. Im neuen interkulturellen Ansatz, der sich auf den kognitiven Ansatz stützt, unterstützen Lerninhalte mit universellen und landeskundlichen Themen das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der eigenen Kultur und der fremden Kultur. Die Idee der Kulturvermittlung bzw. deLandeskunde der deutschsprachigen Länder griff bereits in den 80er Jahren der Internationale Deutschlehrerverband (IDV)



mit der Gründung der ABCD Gruppe auf. Sie stellte die „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ auf (Krumm 2017:6-12). Nach der Wiedervereinigung nannte sie sich DACH (Deutschland, Österreich, Schweiz). Ziel war es unter anderem Multiplikatoren für die Vermittlung der Landeskunde der deutschsprachigen Länder in länderübergreifender Zusammenarbeit zu vermitteln. Interkulturelles Lernen geht jedoch einen Schritt weiter. Dieser Ansatz fördert die Kooperation, die Autonomie sowie die Selbstorganisation der Lernenden (Boekmann 2015:90-99). Durch Projekte und den Einsatz von virtuellen Kontakten via Internet wird die Zusammenarbeit von Lernenden aus unterschiedlichem background gefördert. Ein Beispiel für solche Kontakte im schulischen Bereich ist das e-Twinning, eine Plattform in der Schulklasse dasselbe universelle Thema in der Zielsprache bearbeiten und sich gegenseitig austauschen. Diese Zusammenarbeit hilft der Evaluation bzw. Änderung der Einstellung der Lernenden gegenüber dem Fremden durch den Fremdspracherwerb. Eine Variation der Interkulturalität bezogen auf die SchülerInnen der griechischen Schule wäre beispielsweise die Zusammenarbeit von griechischen Schulen in Deutschland und in Griechenland ansässigen Schulen in der Zielsprache Deutsch. Auch die Zusammenarbeit mit deutschen Schulen und der Austausch der SchülerInnen durch gemeinsame Projekte oder Besuche ist eine Möglichkeit des sprachlichen und kulturellen Austausches. Kontakte zu Muttersprachlern würde sich insofern auf die Heterogenität auswirken, dass die Schüler mehr Input in der Zielsprache bekommen und so ihre Sprachkenntnisse verbessern.

Gemäß Ehnert/Möllering (2001:30-31) befasst sich der sozialpsychologische Ansatz mit dem Einfluss des Umfelds, in dem der Fremdspracherwerb stattfindet. Dieser Ansatz geht davon aus, dass das Verhältnis der Sprachlernenden zu der Zielsprache und ihren Sprechern den Lernprozess mitbestimmt. Die Ergebnisse der Forschung stützen sich auf Untersuchungen in der Migrationsforschung und es wird davon ausgegangen, dass je geringer die soziale Distanz zur Zielsprache und ihren Sprechern ist, desto höher ist der Grad der Akkulturation und somit desto erfolgreicher der Spracherwerb. Akkulturation ist der Prozess der Anpassung an eine andere Kultur (Ehnert/Möllering 2000:30). Dieser Anpassungsprozess vollzieht sich als Reaktion auf den Kontakt mit der Fremdsprachenkultur und ihren Sprechern (<https://www.ikud.de/glossar/akkulturation.html>). Der Kontakt der SchülerInnen zur

Zielsprachenkultur und der Abbau der sozialen Distanz insbesondere der SchülerInnen, deren Zuzug nach Deutschland erst kürzlich stattfand, kann im Fall der griechischen Schulen in Deutschland durch Exkursionen und Besuchen von kulturellen Veranstaltungen und Einrichtungen durch die Schule stattfinden. Auf diese Art und Weise können auch jene Schüler, die im Gegensatz zu ihren Mitschülern, welche bereits seit ihrer Geburt oder Kindheit in Deutschland leben, mit der heimischen Kultur konfrontiert werden und einen Zugang zu ihr finden. Durch den Abbau der sozialen Distanz kann dann ihre Motivation beim Erwerb der Zielsprache gesteigert werden.

Eine geringe sozialen Distanz besteht nach Ehnert/Möllering, wenn:

Zitat:

*„Große kulturelle Ähnlichkeiten zwischen beiden Gruppen bestehen,  
Sprecher beider Gruppen sich als gleichwertig ansehen,  
Sprecher beider Gruppen positive Einstellung zueinander haben,  
beide Gruppen die Assimilation der Sprachlerner wünschen,  
die Gruppe der Sprachlerner klein und wenig kohärent ist,  
Sprachlerner offen für Kontakte außerhalb der eigenen Sprachgruppe sind,  
Sprachlerner planen, für lange Zeit im Aufnahmeland zu bleiben.“*

(Ehnert/Möllering 2001:30)

Das bedeutet, Lernende, deren soziale Umgebung in der Zielsprache kommuniziert, müssen besonders motiviert sein, diese zu lernen, damit sie am Alltagsgeschehen teilnehmen können. Außerdem bekommen sie reichlich Input in der Zielsprache. Auf der anderen Seite ist fehlende Motivation oder Antipathie für die Menschen oder die Kultur des Landes, in dem die Zielsprache gesprochen wird, ein Faktor, der überwunden werden muss. Dies kann durch Landeskundeunterricht erreicht werden. Lehrkräfte können Stereotype und Fremdenfeindlichkeit abzubauen, indem sie das interkulturelle und soziokulturelle Wissen fördern (Europarat 2001:103-105). Durch Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von Material, das landeskundliche Themen

behandelt, kann im Unterricht an den griechischen Schulen in Deutschland die Heterogenität bezüglich des landeskundlichen Wissens innerhalb der Kursteilnehmenden verringert werden und sich so motivationssteigernd auswirken.

### **3.1 Niveaustufen des Fremdsprachenerwerbs**

Das Weltwissen, über das alle Erwachsene verfügen, ist mit der Sprache sehr eng verbunden (Europarat 2001: 103-105). Denn mit dem Vokabular der Sprache wird ein Modell von der Welt beschrieben und definiert. Das Weltwissen wird geprägt und bestimmt aus den Erfahrungen, der Erziehung und den Informationsquellen, zu denen man Zugang hat. Es umfasst unter anderem Orte, Institutionen, Objekte oder auch Ereignisse sowie Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen. Als soziokulturelles Wissen wird das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur des Landes, in dem die Zielsprache gesprochen wird, bezeichnet. Solche Bereiche sind der Alltag und die Lebensbedingungen so wie soziale Konventionen und rituales Verhalten. Lernende sollen soziale Fertigkeiten erwerben, d.h. sie sollen über die Kompetenz sich entsprechend den Konventionen im Zielland zu verhalten verfügen und die erwarteten Routinen ausführen. Die lexikalische Kompetenz von Lernenden beinhaltet die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache sowie die Fähigkeit, sie zu verwenden (Europarat 2001:111). Das Niveau bzw. die Kompetenzen der Sprachbeherrschung durch die Lernenden wird durch Tests festgelegt. Auch die Erstellung von Tests setzt Niveaustufenbeschreibungen voraus (Grotjahn 2001: 143f). Dabei wird unter drei verschiedenen Niveaustufenbeschreibungen unterschieden (siehe Tabelle 1). Bei der aufgabenorientierten Niveaustufenbeschreibung muss der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben dem Fähigkeitsniveau der zu testenden Kandidaten entsprechen. Die bewertungsorientierte Niveaustufenbeschreibung trägt zur Objektivität, Reliabilität und Validität der Ratings bei. Schließlich liefert die benutzerorientierte Niveaustufenbeschreibung transparente und direkt interpretierbare Informationen über die fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kandidaten.

Sprachkompetenz beschränkt sich jedoch nicht nur auf die linguistische Kompetenz, denn kommunikative Sprachkompetenz besteht nicht nur aus den lexikalischen,

phonologischen und syntaktischen Kenntnissen, sondern auch aus den soziolinguistischen und den pragmatischen Kompetenzen. Die soziolinguistische Kompetenz umfasst die Kenntnis von gesellschaftlichen Konventionen, Normen und Ritualen (Europarat 2001:25). Die pragmatische Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit Sprachfunktionen und Sprechakte zu erkennen. Außerdem geht es bei der pragmatischen Kompetenz um Diskurskompetenz, die Kohäsion und Kohärenz sowie die Identifikation von Texttypen.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (Europarat 2001) ist ein Versuch die Kompetenzen zu beschreiben, über die Lernende einer Fremdsprache verfügen müssen, um in der Zielsprache kommunizieren zu können. Zweck des GER ist die Planung von Sprachlernprogrammen, die Planung von Sprachzertifikaten und die Planung von selbst bestimmtem Lernen (Europarat 2001:18). Der GER liefert so eine Lernskala, an der die Lernenden ihre kommunikative Kompetenz und ihre Fortschritte messen können. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) werden die Niveaustufen in den sechs Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 unterteilt und mit Hilfe von Deskriptoren beschrieben (Grotjahn 2001:139). Die Niveaustufen werden wie folgt definiert (Europarat 2001:34):

**A1 und A2 → elementare Sprachverwendung**

**B1 und B2 → selbständige Sprachverwendung**

**C1 und C2 → kompetente Sprachverwendung**

<b>Kompetente Sprachverwendung</b>	<b>C2</b>	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
	<b>C1</b>	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
<b>Selbstständige Sprachverwendung</b>	<b>B2</b>	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
	<b>B1</b>	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
<b>Elementare Sprachverwendung</b>	<b>A2</b>	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	<b>A1</b>	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

Tabelle 1. Niveaustufen des GER (Europarat 2001)

Für die mündliche Produktion sieht die Niveaubeschreibung im GER wie folgt aus:

	<b>Mündliche Produktion allgemein</b>
<b>C2</b>	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
<b>C1</b>	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
<b>B2</b>	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben. Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
<b>B1</b>	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden.
<b>A2</b>	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
<b>A1</b>	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.

**Tabelle 2. Deskriptoren zur mündlichen Produktion (Europarat 2001)**

Die Deskriptoren für die mündliche Produktion enthalten die Beschreibung für jede Niveaustufe. Anhand dieser Deskriptoren können sich Lehrkräfte orientieren und entsprechende Übungen und Aufgaben für das entsprechende Niveau ausarbeiten. Während Lernende im Niveau A2 in der Lage sind nur *einfache Beschreibungen von Menschen und Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben und Abneigungen in listenhaften Abfolgen* zu machen, können Lernende im Niveau B2 *klare und detaillierte Beschreibungen* abgeben und *einzelne Punkte aneinander linear aneinanderreihen*. Diese Unterschiede müssen bei der Aufgabenstellung zur mündlichen Produktion in den Arbeitsblättern beachtet und berücksichtigt werden.

Für die schriftliche Produktion sieht die Niveaustufenbeschreibung wie folgt aus:

	<b>Schriftliche Produktion allgemein</b>
<b>C2</b>	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
<b>C1</b>	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
<b>B2</b>	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
<b>B1</b>	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
<b>A2</b>	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
<b>A1</b>	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

**Tabelle 3. Deskriptoren zur schriftlichen Produktion allgemein (Europarat 2001)**

Ähnlich wie bei den Deskriptoren zur mündlichen Produktion verhält es sich bei den Deskriptoren für die schriftliche Produktion. Während im A2 Niveau davon ausgegangen wird, dass Lernende lediglich *einfache Wendungen und Sätze mit Konnektoren wie und oder weil verbinden* können, können Lernende im B2 Niveau *klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen schreiben und Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen*. Diese Kann-Beschreibungen determinieren die Anforderungen und die Aufgaben für das entsprechende Niveau.

Die Deskriptoren zu der rezeptiven Fertigkeit Lesen sehen wie folgt aus:

	<b>Leseverstehen allgemein</b>
<b>C2</b>	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
<b>C1</b>	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
<b>B2</b>	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
<b>B1</b>	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.

<b>A2</b>	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
<b>A1</b>	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

**Tabelle 4. Deskriptoren zur Rezeption (Europarat 2001)**

Die Deskriptoren für das Leseverstehen allgemein sind wichtig für die Auswahl von Lesetexten im Fremdsprachenunterricht. Die Deskriptoren bestimmen nicht nur den Inhalt sondern auch die Länge der zu didaktisierenden Texte. Denn in der Kann-Beschreibung für das Niveau A2 heißt es *kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen*. Im Vergleich dazu können Lernende bereits im Niveau B1 *unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, lesen*.

Da in dieser Arbeit die rezeptive Fertigkeit Lesen und Textverstehen im Vordergrund stehen sowie die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben werden die Deskriptoren für die anderen Fertigkeiten nicht näher beschrieben und analysiert.

### 3.2 Heterogenität und Motivation

Ehnert geht von einem Bedingungsgeflecht aus Lernenden, Lehrenden und Unterricht aus (Ehnert 2001:37). Sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden bringen anthropogene Voraussetzungen mit, die den Fremdsprachenunterricht beeinflussen.



Zu diesen anthropogenen Faktoren gehören das Alter, das Geschlecht, die Lernfähigkeit oder auch die augenblickliche Verfassung (ebd.). Aber auch die Motivation ist ein entscheidender Faktor für das Erlernen einer Fremdsprache (Ehnert 2001:39). Sowohl die intrinsische als auch die Lernermotivation als auch der Einfluss der Umgebung spielen eine große Rolle bei der Motivation der Lernenden eine Fremdsprache zu erlernen. ist ein wichtiger Bestandteil im Fremdsprachenunterricht. Wie schon erwähnt entscheiden sich erwachsene Lerner bewusst für das Erlernen einer Fremdsprache, da vorallem im Berufsleben Multilingualität mittlerweile ein Muss darstellt (Quetz in Quetz/von der Handt 2002:5-13).

Quetz (ebd.: 20) verweist auf die Wichtigkeit des selbstgesteuerten Lernens und schlägt den Einsatz von Informations- und Kommunikationsmedien in Verbindung mit dem angeleiteten Lernen vor. Auch werden in der Literatur verschiedene Hypothesen und Methoden für die Motivationssteigerung vorgesellt. Das Goethe Institut schlägt folgende „10 Gründe Deutsch zu lernen“ als extrinsische Motivation vor (siehe online Quellen, Goethe Institut, Warum Deutsch lernen).

- **Im Geschäftsleben:**

Kommunikation auf Deutsch mit deutschsprachigen GeschäftspartnerInnen führt zu besseren Geschäftsbedingungen

- **Eine globale Karriere:**

Mit Deutschkenntnissen verbessern Sie Ihre Berufschancen bei deutschen Firmen in Ihrem eigenen Land und in anderen Ländern

- **Tourismus und Hotelfach:**

Touristen aus deutschsprachigen Ländern reisen viel und weit und lassen sich gerne von deutschsprachigem Personal verwöhnen

- **Wissenschaft und Forschung:**

Deutsch ist die zweitwichtigste Sprache der Wissenschaft und Deutschland vergibt Forschungsstipendien an ausländische WissenschaftlerInnen

- **Kommunikation:**

Die Entwicklung im Bereich Medien, Informations- und Kommunikationstechnologie machen multilinguale Kommunikation erforderlich.

- **Kulturelles Verständnis:**

Deutsch zu lernen, bedeutet einen Einblick zu gewinnen in das Leben, die Wünsche und Träume der Menschen in deutschsprachigen Ländern mit ihrer multikulturellen Gesellschaft

- **Reisen:**

Vertiefen Sie mit Ihren Deutschkenntnissen Ihre Reiseerlebnisse nicht nur in den deutschsprachigen Ländern, sondern auch in anderen Ländern Europas

- **Genuss von Literatur, Musik, Kunst und Philosophie:** Deutsch ist die Sprache von Goethe, Kafka, Mozart, Bach und Beethoven.

- **Studien- und Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland:** Deutschland vergibt eine große Anzahl von Stipendien zum Studium in Deutschland

- **Austauschprogramme:** Es bestehen Abkommen für Austausch von SchülerInnen und Studierenden zwischen Deutschland und vielen Ländern der Welt

Dazu kommt die psychologische Motivationstheorie, die durch das Fördern des Selbstvertrauens anhand von Erfolgen sowie den Abbau der Angst vor der Zielsprache und der Förderung der positiven Einstellung gegenüber der Zielsprache die Motivation erhöht werden soll. Dies wird durch bestimmte Lehrstrategien erzielt. So werden „Zehn Gebote zur Motivierung von Fremdsprachenlernenden“ aufgestellt (Riemer in Quetz 2002:75-85). Die Präsentation des Sinns und Zwecks der Aufgaben sowie die interessante Gestaltung des Unterrichts als auch die Förderung des autonomen Lernens sind einige dieser Gebote. Außerdem kann individuelle Motivationsförderung durch Binnendifferenzierung innerhalb einer Lernergemeinschaft erreicht werden, indem phasenweise Interessen von Lernenden aufgegriffen werden. Ehnert/Möllering (2001:19ff) weisen auf die Vermittlung von kognitiven Informationsverarbeitungsstrategien und auf metakognitive

Kontrollstrategien hin. Außerdem ist es wichtig für die Lerner die geeignete Arbeitsformen zu finden, damit sie kooperative oder individuelle Erfolge erzielen können. Nicht nur die Interaktion unter den Lernenden fördert ihre Motivation, sondern auch die Interaktion mit den Lehrkräften, wobei durch positives Feedback der Lernerfolg unterstützt wird. Sind diese Faktoren heterogen, beeinflussen sie sowohl die Vorbereitung der Lehrstunde durch den Lehrer als auch den Verlauf. Demnach können die Mitglieder einer Lernergruppe bezüglich der anthropogenen Faktoren heterogen sein.

Meistens basieren die Lernszenarien auf das Medium Lehrbuch (Ehnert-Möllering 2001:70). Jedoch müssen Lehrbücher an die jeweilige Lernergruppe angepasst werden. Das bedeutet sie müssen durch Zusatzmaterial durch die Lehrenden ergänzt oder sogar aktualisiert werden. Das Lernszenario muss alle vorhin aufgeführten Faktoren berücksichtigen damit das Lernziel der Unterrichtsstunde erreicht werden kann. So muss beispielsweise der Inhalt des Lehrmaterials dem Alter der Lernergruppe gerecht werden. Außerdem sollte man nach Sklizmantaité als Lehrender immer die jeweilige Zielgruppe, deren Fähigkeiten, Interessen und Lernziele in Betracht ziehen, um die geeignete Lehrmethode auszuwählen (Sklizmantaité 2006:83-86). Die institutionellen Faktoren beeinflussen die Wahl der Methode ebenso. Wenn z.B. keine Möglichkeit für eine Videoprojektion vorhanden ist, muss im Lernszenario darauf verzichtet werden und auf eine andere Methode zurückgegriffen werden. Folglich muss jede Unterrichtsstunde insbesondere im DaF-Unterricht vorher durch die Lehrenden geplant werden, damit das jeweilige Lernziel erreicht wird.

### **3.3 DaF in gemischten Lerngruppen**

Ausgehend von der Annahme, dass jeder Mensch eine Muttersprache lernt, wurde jede weitere gelernte oder erworbene Sprache in der Fremdsprachendidaktik als Fremdsprache angesehen, da man davon ausging, dass der L2- Erwerb erst nach dem abgeschlossenen Erwerb der L1 stattfindet. Diese Unterscheidung ist jedoch mittlerweile als zu vereinfacht anzusehen (Riemer 2002:51). In Anbetracht der Mobilität und Flexibilität von Menschen und durch Beobachtung von Biografien

kommt man zur Feststellung von Mischformen zwischen Zweit- und Fremdsprachen (Riemer 2002:53). So führt Migration oft zu multi- oder plurikulturellen Sprechern. Während beispielsweise bei Migranten der ersten Generation die Sprache des Ziellandes eine Fremdsprache ist, gilt für die zweite und dritte Generation nicht das Gleiche.

Gemischte DaF-Lernergruppen weisen Heterogenität in vielerlei Hinsicht. Nach Müller (2018:10) ist Heterogenität im pädagogischen Sinne die Unterscheidung von Lernenden innerhalb einer Lerngruppe aufgrund von lernrelevanten Merkmalen. Solche lernrelevanten Merkmale beziehen sich auf

- Alter und Geschlecht
- Vorhandene Lernbasis (Vorwissen)
- Interessen
- Lerntypen
- Lernmotivation und
- Kulturelle und soziale Herkunft

Aufgrund dieser heterogenen lernrelevanten Merkmale ist eine Binnendifferenzierung innerhalb einer Lernergruppe erforderlich (ebd.:18). Müller zeigt im folgenden Schema die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung innerhalb einer Klassengemeinschaft.

## Möglichkeiten der Differenzierung

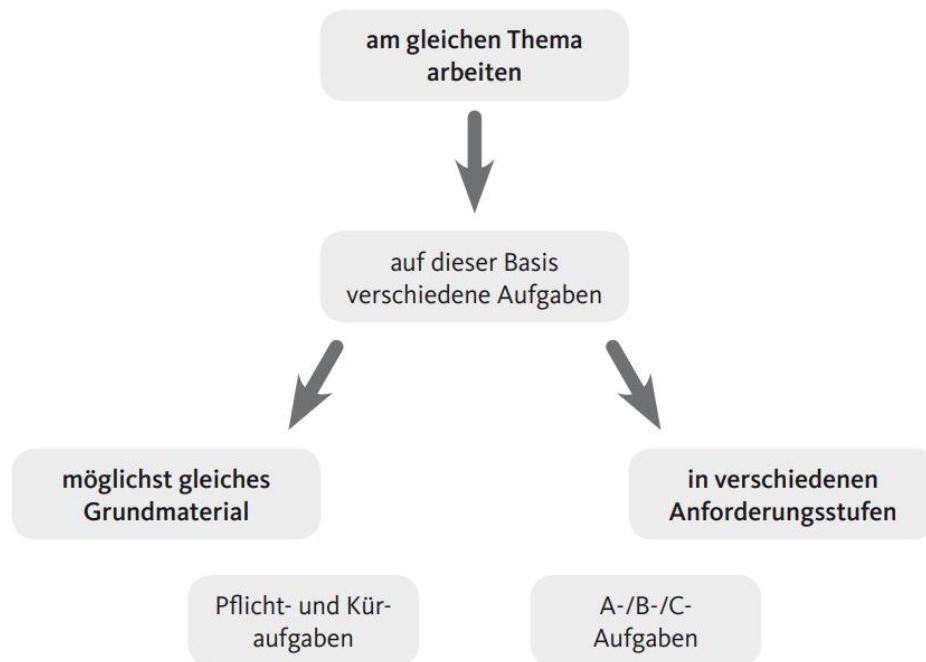


**Abbildung 2: Möglichkeiten der Differenzierung (Müller 1028:19)**

Wie das Schema zeigt, kann die Binnendifferenzierung auf mehreren Ebenen stattfinden. So ist die innere Differenzierung auf der Ebene der unterschiedlichen Aufgaben, Inhalten, Methoden, Tätigkeiten und Sozialformen möglich. Eine Differenzierung sollte jedoch nicht auf der Ebene des Themas stattfinden. Da das gleiche Thema die inhaltliche Grundlage für den Unterricht ist.

Im folgenden Schema zeigt Müller (ebd.: 23) wie eine innere Differenzierung in Bezug auf die Aufgaben erreicht werden kann. Dabei bildet das gleiche Thema die Basis für den Unterricht und ausgehend von dieser Basis werden dann die differenzierten Aufgaben erstellt. Aufgaben stellen einerseits unterschiedliche Anforderungen an die Lerner oder sie werden in Pflicht- und Kürübung unterteilt. Das bedeutet, dass die Pflichtübungen von allen Schülern lösbar sein müssen, während die Kürübungen einen höheren Schwierigkeitsgrad haben. Eine andere Möglichkeit bezüglich der Aufgaben mit deren Hilfe eine Binnendifferenzierung erreicht werden kann sind Arbeitsblätter mit A-B-C Aufgaben. Dabei werden drei Aufgabenblätter zum gleichen Thema mit drei verschiedenen Schwierigkeitsgraden verteilt.

## Aufgabendifferenzierung



**Abbildung 3: Aufgabendifferenzierung, (Müller 2018:23)**

Müller (2018:26f) setzt ebenso viel Wert auf die methodische Vielfalt und Variationen im Unterricht. Das bedeutet, die Methoden, Sozialform und die Arbeitsweise sollten sich je nach Aufgabe während des Unterrichts abwechseln, um der jeweiligen Aufgabe gerecht zu werden. Schließlich wird durch die Präsentation der Ergebnisse die Festigung des angeworbenen Wissens gesichert bzw. durch die Lehrkraft kontrolliert.

## **4.Strategien im DaF-Unterricht**

Je elaborierter die Fähigkeit von Sprachlernenden ist an beobachtbaren sprachlichen Aktivitäten in der Zielsprache teilzunehmen und dabei kommunikative Strategien einzusetzen, desto größer ist ihr Fortschritt beim Fremdspracherwerb (Europarat 2001:62ff), denn durch den Einsatz von Strategien werden die eigenen Ressourcen mobilisiert und genutzt, um Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, so dass die Kommunikation in einem bestimmten Kontext gelingen kann. So wird während der Kommunikation i.e. beim sprachlichen Handeln strategisches Wissen aktiviert und eingesetzt (Storch 1999:21). Kommunikative Strategien entsprechen metakognitiven Prinzipien wie Planung, Ausführung, Kontrolle und Reparaturhandlungen bei den kommunikativen Aktivitäten Rezeption, Produktion, Interaktion und Mittlung (Europarat 2001:63). Nach dem GER sind Strategien effektive Handlungsweisen bei der Kommunikation.

Ehnert/Möllering (2001:19ff) weisen auf die Vermittlung von kognitiven Informationsverarbeitungsstrategien und auf metakognitive Kontrollstrategien hin. Außerdem ist es wichtig für die Lerner die geeignete Arbeitsformen zu finden, damit sie kooperative oder individuelle Erfolge erzielen können. Quetz (in Quetz/von der Handt: 2002:20) verweist auf die Wichtigkeit des selbstgesteuerten Lernens und schlägt den Einsatz von Informations- und Kommunikationsmedien in Verbindung mit dem angeleiteten Lernen vor.

Storch (1999:22) unterscheidet zwischen direkte und indirekte Lernstrategien. Zu den direkten Strategien gehören die gedächtnisstützenden Strategien, die kognitive Strategien und die Kompensationsstrategien. Bei den gedächtnisstützenden Strategien werden Assoziationen und mentale Bezüge zwischen Wörtern und sprachlichen Phänomenen gebildet und in neuen Kontexten wiederholt. Die kognitiven Strategien führen zur Hypothesenbildung über den Inhalt eines Textes und unterstützen das Verständnis. Die Kompensationsstrategien umschreiben oder ersetzen sprachlich schwierige Sachverhalte durch andere Ausdrücke oder nonverbale Elemente.

Indirekte Strategien betreffen Prozesse wie Planung und Überwachung der sprachlichen Kommunikation. Metakognitive Strategien helfen über den eigenen Lernprozess zu reflektieren und den Lernfortschritt zu kontrollieren. Mit Hilfe von affektiven Strategien können Stress und Angstgefühl bei der Kommunikation in der Fremdsprache abgebaut werden. Soziale Strategien beinhalten das Zusammenarbeiten mit anderen Kommunikationspartnern, die eventuell erklärend oder korrigierend eingreifen.

In Kapitel 4.1 und in Kapitel 4.2 werden Strategien für die Förderung der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben vorgestellt.

## **4.1 Strategien für die Förderung der Fertigkeit Sprechen**

Unter mündlicher Kompetenz versteht man grammatische, textuelle, funktionale, soziokulturelle und strategische Kompetenz (Tschirner 2001:23). Während es beim Schreiben auf Angemessenheit, Korrektheit und Relevanz ankommt erfolgt im Gegensatz zum Schreiben Sprechen spontan und unmittelbar (Mayr 2020:136-140). Dabei kann es zu Codemixing, Codeswitching und Translanguaging kommen.

Beim Codeswitching handelt es sich um eine Kompensationsstrategie, bei der ein Wort aus der L1 verwendet wird, weil das Wort aus der Zielsprache nicht abgerufen werden kann. Codeswitching beschreibt einen Sprechvorgang, bei dem Sprecher mit derselben Herkunftssprache verschiedene Sprachen oder Varietäten im Wechsel verwenden. Im DaF-Unterricht wird Codeswitching oft auf metasprachlicher Ebene z.B. bei der Behandlung von Grammatikphänomenen der Zielsprache angewandt. Codeswitching ist eine besondere Form der Interaktion, die auf das soziolinguistische Umfeld abgestimmt wird.

Translanguaging nutzt die vorgelernten Kompetenzen und ihre Vernetzung, um das Welt- und Sprachwissen durch den Lernenden zu hinterfragen. Sprechende sind im Fremdsprachenunterricht oft überfordert (Storch 1999:217f), weil sich die benötigten Ausdrucksmittel noch nicht gefestigt haben und weil die Lernenden gleichzeitig die Teilfertigkeiten Inhalt, Form, Situationsbezug, Partnerangemessenheit, Artikulation



und Intonation beachten müssen. Um den Lernenden möglichst viele Sprechanlässe zu bieten, muss die Fertigkeit Sprechen gezielt geübt werden. Dabei können Lernenden in der realen Unterrichtssituation als sie selbst sprechen oder in einer simulierten Situation eine Rolle einnehmen. Die mündliche Kommunikation wird von bestimmten pragmatischen Faktoren determiniert. Diese pragmatischen Faktoren sind die Kommunikationspartner, die Kommunikationssituation, die Redeabsicht und die sprachlichen Mittel.

Beim Sprechen wird zwischen dem dialogischen und dem monologischen Sprechen unterschieden (ebd.:234). Das dialogische Sprechen vollzieht sich spontan, hat die Funktion des Informationsaustausches und ist interaktiv, d.h. die Sprechenden müssen auf den Gesprächspartner und reagieren, um die Gesprächshandlung aufrechtzuerhalten. Die Funktion des monologischen Sprechens ist die Informationsvermittlung, deren innere Logik und inhaltlicher Zusammenhang geplant werden kann. Im Fremdsprachenunterricht soll das dialogische Sprechen insbesondere bei Anfängern in Form von Rollenspielen mit der Vermittlung von Redemitteln gefördert werden (ebd.:220). Durch die Variation der Redemittel wird der Wortschatz aufgebaut und das Sprechen in der Fremdsprache elaborierter. Bei Fortgeschrittenen Lernenden ist auch die Möglichkeit gegeben Redemittel für Diskussionen zu gebrauchen, in denen entweder die eigene Meinung vertreten wird, oder eine Rolle eingenommen wird und bestimmte Argumente verteidigt werden (ebd.:233). Bei fortgeschrittenen Fremdsprachenlernenden bietet sich auch das monologische Sprechen an. Die Lernenden berichten, nehmen zu bestimmten Sachlagen Stellung. Behilflich ist hierbei die Vorgabe von Satzverknüpfenden Konnektoren und textverknüpfenden Elementen, damit eine Kohärenz im gesprochenen Text entsteht, sehr hilfreich. Eine andere Strategie die mündliche Textproduktion ist die Vorgabe von Fragen, an denen die Sprechenden sich orientieren können (ebd.:37).

## **4.2 Strategien für die Förderung der Fertigkeit Schreiben**

Storch (1999:248f) beschreibt die Fertigkeit Schreiben als eine stark kognitive Aktivität. Der Schreiber denkt über den Inhalt, den Ausdruck und die sprachliche Form nach und danach folgt die Überarbeitung des Textes. Der Schreibprozess selbst wird durch die Schreibaufgabe, die Bearbeitung des Themas, die Adressaten und die Textsorte festgelegt (Mohr 2010:993-995). Demnach erfolgt der Schreibprozess in drei Schritten:

- Planen (die Repräsentation der Schreibaufgabe erfolgt zuerst mental)
- Formulieren (der Text wird versprachlicht und niedergeschrieben)
- Überarbeiten (der Schreibende liest den Text und korrigiert ihn bei Bedarf)

Storch (1999:251f)

Regelmäßiges Üben führt zur Automatisierung bestimmter Momente des Schreibens z.B. ihre Motorik (Mohr 2010:992-995). Daher sollte die Fertigkeiten Schreiben im Unterricht geübt werden und die Produktion von natürlichen schriftsprachlichen Aktivitäten gefördert werden, damit sie den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Solche Aktivitäten, die den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen sind beispielsweise Notizen, Mitteilungen Briefe und E-Mails, Berichte, Zusammenfassungen, Kommentare und argumentative Texte.

Für das prozessorientierte Schreiben im DaF-Unterricht schlägt Storch (1999:252f) folgende Arbeitsschritte vor:

- Klärung der Schreibaufgabe (den Schreibanlass und das kommunikative Ziel definieren)
- Erarbeitung eines Schreibplans (Überlegungen zum Inhalt und zur Gliederung machen)
- Vorbereitende Formulierungen (Satzteile schreiben)
- Schreiben des Textes (komplexe Sätze und Folgen von Sätzen erarbeiten)
- Überarbeitung und Revision des Textes

Für die Fortgeschrittenen Lernenden schlägt Storch (1999:257) noch weitere Arbeitsschritte vor:

- Die Lernende aktivieren und inhaltliches und sprachliches Vorwissen
- Das Ziel der Unterrichtseinheit wird definiert
- Relevante Redemittel werden gesammelt
- Formale Merkmale für Texte werden eingeführt
- Argumente werden von den Lernenden ausgewählt
- Die Lernenden schreiben kurze Sätze
- Redemittel und Argumente werden geordnet
- Der Text wird von den Lernende geschrieben
- Der Text wird überarbeitet und revidiert

Übungen im DaF-Unterricht sind wichtig, weil Schreibende über ausreichende sprachliche Mittel verfügen müssen, um eigenständig und präzise formulieren zu können wie Zimmermann (2020:112) vorschlägt. Daher sollte die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden gefördert werden. So stellt Zimmermann (ebd.:130) fest, dass bei einer Untersuchung zur Fertigkeit Schreiben die Teilnehmer relevante Informationen aus den Quellen wählten und diese dann in ihrem eigenen Text integrierten. Dies wiederum unterschreibt die Relevanz von Textarbeit und der Textanalyse im DaF-Unterricht. Jedoch beinhaltet der Schreibprozess nicht nur sprachliches Wissen neben sprachlichem Wissen auch Weltwissen (Mayr: 2020:137f). Es wird bei der Produktion von schriftlichen Texten auch Strategiewissen eingesetzt. So werden von den Schreibenden auf prototypische Textmuster zurückgegriffen. Diese werden dann im gemäß der konkreten Schreibaufgabe aktualisiert und angepasst.

## 5. Empirische Untersuchung

Die empirische Untersuchung, auf die sich diese Arbeit stützt, wurde an SchülerInnen der Oberstufe einer griechischen Schule in Deutschland durchgeführt. Das Material, das in der Unterrichtsstunde benutzt wurde, sind Texte aus dem Lehrbuch „Deutsch ein Hit 3“. Das Lehrbuch soll die Lernenden über das Niveau A2 auf das Niveau B1 des GER führen<sup>1</sup>. Das Lehrwerk basiert auf dem Konzept der Förderung der allgemeinen Sprachkompetenz, der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität mit Hilfe des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes. Bei dem verwendeten Material handelt es sich um kurze Texte aus dem Lehrbuch und um teilweise modifizierte Aufgaben aus dem Lehrbuch. Dazu wurden Arbeitsblätter mit Aufgaben zu den Texten angefertigt. Bei den Aufgaben handelt es sich um Aufgaben zum Textverstehen und Aufgaben zur Förderung der Fertigkeiten Schreiben und Sprechen.

### 5.1 Ziele, Forschungsfragen und methodisches Verfahren

Jede Unterrichtseinheit sollte einem Konzept folgen, um das Lehrziel zu erreichen. Jedes Lehrziel und jede Untersuchung bergen aber auch Fragen in sich, die sich die Lehrkraft stellen sollte. Diese Fragesetzung ist bei einer heterogenen Lerngruppe noch komplexer, denn hier muss nicht nur das Lehrziel, sondern auch die verschiedenen Voraussetzungen der Lernenden miteinbezogen werden. Erstes Lehrziel ist die Förderung der Fertigkeiten Schreiben und Sprechen mit Hilfe von Textarbeit. Dazu werden Inputtexte aus dem Lehrbuch „Deutsch ein Hit 3“ didaktisiert, die als Grundlage für das Üben der produktiven Fertigkeiten dienen werden. Angesichts jedoch der Tatsache, dass die hier vorgestellten ProbandInnen eine Heterogenität im Bereich des Sprachniveaus aufweisen, ist in dieser Arbeit die Forschungsfrage wie diese Heterogenität überwunden oder teilweise sogar für den Unterrichtsverlauf benutzt werden kann. Die Herausforderung hier ist die SchülerInnen weder zu über- noch zu unterfordern, denn es war schon im Unterricht beobachtet worden, dass

---

<sup>1</sup> Das Lehrwerk ist auch online verfügbar unter: [http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/german\\_c\\_gymn/kath/s\\_1\\_168.pdf](http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/german_c_gymn/kath/s_1_168.pdf)

Kursteilnehmende auf dem niedrigen Sprachniveau wenig teilnahmen und vor allem bei den produktiven Fertigkeiten scheiterten. Im Unterricht wurden das gleiche Thema und die gleichen Texte aus dem Lehrbuch für alle SchülerInnen didaktisiert, siehe Kapitel 3.3. dieser Diplomarbeit (Müller 2018: 23). D.h. der Inputtext ist für alle gleich. Angesichts der Tatsache, dass die Lerngruppen bezüglich des Sprachniveaus nicht homogen sind, wird versucht durch eine Binnendifferenzierung bei der Aufgabenstellung in den Arbeitsblättern dieses Problem anzugehen. Es werden 2 unterschiedliche Arbeitsblätter (Anhang I und II) für die jeweilige Lerngruppe mit entsprechenden Aufgaben zum Textverstehen und zur Förderung der Fertigkeit Sprechen und Schreiben erstellt.

Im Anschluss an der Unterrichtseinheit wurde dann ein Beobachtungsprotokoll (Anhang III) ausgefüllt, damit Ergebnisse bezüglich des Vorgehensgezogen werden können. Das Beobachtungsprotokoll wird von der Lehrkraft während und nach der Unterrichtsdurchführung ausgefüllt. Es enthält Fragen und Bemerkungen über die Binnendifferenzierung, die Aufgaben, die mündliche und schriftliche Produktion von Texten und den Verlauf der Unterrichtseinheit. Der Beobachtungsbogen wurde für die Zwecke der Diplomarbeit am Beispiel des BERU<sup>2</sup> erstellt.

## 5.2 Die Rahmenbedingungen der Untersuchung

Vor jeder Vorbereitung einer Unterrichtsstunde müssen die Lehrenden mehrere Faktoren in Betracht ziehen (Ehnert 2001:21-36). Dazu gehören die anthropogenen, die institutionellen und die soziokulturellen Voraussetzungen. Bei den anthropogenen Faktoren handelt es sich um Faktoren, die die Lernenden beschreiben wie beispielsweise Alter oder Motivation. Bei den institutionellen Faktoren geht es um die Institution und ihre Ausstattung wie z.B. Computer oder Projektoren. Zu den soziokulturellen Faktoren gehören unter anderem die Herkunft und die Muttersprache der Lernenden oder die soziale Schicht, aus der sie stammen. Bei den ProbandInnen handelt es um SchülerInnen der zweiten Klasse des griechischen Lyzeums. Die zweite

---

<sup>2</sup> BERU: Freie Universität Berlin Beobachtungsbogen zur Erfassung von Unterrichtsqualität (BERU). Verfügbar unter: [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/media/Beobachtungsbogen\\_zur\\_Erfassung\\_von\\_Unterrichtsqualitaet\\_BERU.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/media/Beobachtungsbogen_zur_Erfassung_von_Unterrichtsqualitaet_BERU.pdf)

Klasse des Lyzeums ist das Äquivalent der 11. Klasse der Oberstufe im deutschen Schulsystem. Das Alter der SchülerInnen ist zwischen 16 und 17 Jahren. Die Anzahl der SchülerInnen in der 2. Klasse des Lyzeums ist 33. Davon sind 19 Mädchen und 14 Jungen. Das Verhältnis von Fortgeschrittenen und Anfängern ist vergleichbar.

Die SchülerInnen leben in Deutschland im Bundesland NRW, d.h. in einer Umgebung, in der die Zielsprache Alltagssprache ist. Demnach ist sowohl der Input der Zielsprache als auch die Motivation die Zielsprache zu lernen und sie sowohl mündlich und als auch schriftlich zu beherrschen sehr groß.

Bei unseren SchülerInnen handelt es teilweise um die zweite oder sogar dritte Generation von Auswanderern. Ein großer Anteil der SchülerInnen in dieser empirischen Studie sind in Deutschland geboren und sie haben einen deutschsprachigen Kindergarten besucht. Das bedeutet, dass bereits in ihrer frühen Kindheit eine Akkulturation stattgefunden hat. Dies erklärt auch ihre positive Einstellung zur deutschen Sprache und zur deutschen Kultur. Sie sind sehr am Deutschunterricht interessiert und möchten ihre Deutschkenntnisse weiterentwickeln. Was die landeskundlichen Aspekte betrifft berichten sie mit Freude über ihre Kenntnisse und Erfahrungen. Auch erkennen sie ihren Vorteil darin beide Kulturen, die deutsche und die griechische Kultur erfahren zu haben. Auf der anderen Seite sind einige der SchülerInnen erst vor kurzem mit ihren Eltern nach Deutschland aus Griechenland gezogen, so dass es sich bei ihnen auch um die erste Generation von Auswanderern handelt. Zudem kommt, dass einige von ihnen zum zweiten Mal auswandern, da Griechenland bereits das erste Einwanderungsland für ihre Eltern und Deutschland das zweite Auswanderungsland ist.

Alle SchülerInnen haben jedoch seit der ersten Klasse der Grundschule entweder in Griechenland oder in Deutschland eine griechische Grundschule besucht. Sowohl die SchülerInnen, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland leben als auch diejenigen SchülerInnen, die seit ihrer frühen Kindheit in Deutschland ansässig sind, haben zum Teil ein ambivalentes Verhältnis zu Deutschland. Sie alle erkennen, dass für ihre Familien die Einwanderung nach Deutschland große ökonomische und wirtschaftliche Vorteile für ihre Familien mit sich bringt. Auf der anderen Seite fühlen sie sich emotional mit ihrer Heimat und ihren Verwandten in Griechenland sehr stark verbunden, so dass die Entfernung des Wohnortes in Deutschland von ihrem

Heimatland negative Emotionen für das Wohnland Deutschland entstehen lässt. Andererseits sind sie sich über die beruflichen Chancen, die sich in Deutschland nach ihrer Schulausbildung bieten bewusst. Viele der Schüler planen sogar nach dem Studium in Griechenland wieder nach Deutschland zurückzukehren, um sich hier beruflich weiterzuentwickeln, zumal der Arbeitsmarkt in Deutschland für Akademiker mehr Möglichkeiten bietet. Einige SchülerInnen möchten wiederum in Deutschland eine Berufsausbildung machen oder ein Studium aufnehmen. Das bedeutet, dass sie eher ein ambivalentes Verhältnis gegenüber dem Land und der Sprache haben. Jedoch kann man hier von einer gelungenen Integration sprechen aber auf keinem Fall ist es zu einer Assimilation gekommen. Bei Gesprächen kam hervor, dass eher die Minderheit der SchülerInnen soziale Kontakte zu Muttersprachlern hat. Der Freundeskreis beschränkt sich in den meisten Fällen auf die Mitschüler in der Schule. Nur einige berichteten über freundschaftliche Beziehungen zu ehemaligen Mitschülern von deutschsprachigen Schulen, die sie kurzfristig besucht haben.

Homogenität besteht innerhalb der SchülerInnen bezüglich ihrer Muttersprache bzw. ihrer Griechisch- und ihrer Fremdsprachenkenntnisse. Sie haben in der Schule alle Englisch als erste Fremdsprache gelernt und Deutsch als zweite Fremdsprache. Der Unterschied liegt bei den Unterrichtsstunden in der Grund- und Mittelstufe bezüglich der zweiten Fremdsprache Deutsch. Im Gegensatz zu den SchülerInnen, die in Griechenland die Grundschule und die gymnasialen Klassen des griechischen Schulsystems besucht haben, betrug die Anzahl der Unterrichtsstunden 10 Stunden wöchentlich, während die Stundenanzahl des Deutschunterrichts für die zweite Fremdsprache in Griechenland nur 2 Stunden wöchentlich beträgt. Hier gibt es eine gravierende Heterogenität, zumal die SchülerInnen, die in Deutschland die Grund- und Mittelstufe besucht haben, auch außerhalb des Schulunterrichts mit der Zielsprache Deutsch konfrontiert wurden. Heterogenität konnte auch im Falle der Motivation festgestellt werden. Obwohl für alle die Alltagssprache aufgrund ihres Aufenthaltes in Deutschland Deutsch ist, sind die SchülerInnen, deren Aufenthalt in Deutschland von vornherein sich auf nur einige Jahre beschränken wird, da sie eine Rückkehr nach Griechenland planen, weniger motiviert sich in der deutschsprachigen Gesellschaft zu integrieren und ihr Interesse an der Zielsprache Deutsch ist dementsprechend eher gering, wie sich aus Gesprächen herausstellte.

Zusammenfassend lassen sich die Rahmenbedingungen im folgenden Raster eintragen:

<b>Anthropogene Voraussetzungen</b>	<b>Soziokulturelle Voraussetzungen</b>	<b>Institutionelle Voraussetzungen</b>
Anzahl der SchülerInnen: 33 Schüler in der 2. Klasse des Lyzeums	Deutsch ist Alltagssprache im Aufenthaltsort (NRW)	Griechische Schule in Deutschland
Alter: 16-17 Jahre	Die Eltern einiger SchülerInnen sind auch in Deutschland aufgewachsen	Die Lehrkräfte werden aus Griechenland abgeordnet und wechseln im Turnus von 3 bzw. 5 Jahren
Teilweise sehr hohe Motivation  Teilweise niedrige Motivation	Die SchülerInnen haben vorwiegend Kontakt untereinander auch außerhalb des Unterrichts	Curriculum des griechischen Kultusministeriums
Niveaustufe A-B	Viele SchülerInnen planen nach der Aufnahmeprüfung für die Universität in Griechenland zu studieren, während einige in Deutschland eine Berufsausbildung in Deutschland anstreben.	Deutsch ist Pflichtfach und wird in den ersten zwei Klassen des Lyzeums.
Gutes Klassenklima und gute Zusammenarbeit		Unterrichtsstunden:  2 Unterrichtsstunden in der Woche
L1 ist Griechisch  Englischkenntnisse		
Altersentsprechende Interessen (Sport, Freizeit, Musik, Mode und Kleidung)		
Die meisten Schüler sind miteinander befreundet und treffen sich und haben Kontakt in ihrer Freizeit		

**Tabelle 5: Anthropogene, soziokulturelle und institutionelle Rahmenbedingungen**



### 5.3 Das Untersuchungsmaterial und die Durchführung

Alle SchülerInnen bearbeiten den gleichen Text aus dem Lehrbuch „Deutsch ein Hit 3“. Im Unterricht findet jedoch eine Binnendifferenzierung mit Hilfe von zwei unterschiedlichen Arbeitsblättern statt. Die SchülerInnen werden in Gruppe A und in Gruppe B gemäß ihrem Niveau unterteilt. Gruppe A hat das Niveau A und bekommt das Arbeitsblatt 1 (Anhang I). Gruppe B hat Niveau B und bekommt das Arbeitsblatt 2 (Anhang II).

Auf der Maur Tomé (2008) nimmt an, dass das Verständnis von Texten durch Wortschatzkenntnis unterstützt wird. Ebenso wird durch lexikalische Kenntnis die Schreibkompetenz unterstützt. Folgende Lernschritte werden für die Förderung der Textkompetenz vorgeschlagen: Vor dem Lesen wird das Vorwissen und das Textsortenwissen der Lernenden aktiviert. Damit wird eine Erwartungshaltung geschaffen. Während des Lesens wird mit Hilfe von Aufgaben der Fokus auf das globale Textverstehen gelenkt. Schließlich erfolgt nach dem Lesen die detaillierte Textarbeit auf der Text-, Satz-, und Wortebene.

Für die Untersuchung gelten folgende Rahmenbedingung auf deren Basis das Lernszenario erstellt wurde:

Klasse	2 Klasse des Lyzeums
Schule	Lyzeum Wuppertal
Schüler	33 Schüler in 2 Parallelklassen 19 Mädchen, 14 Jungen
Niveau	Gruppe A: A Gruppe B: B
Thema der Unterrichtseinheit	Taschengeld
Materialien	Buch „DEUTSCH EIN HIT 3“, LEKTION 3: Aufgabe 4, Aufgabe 5 (modifiziert) Arbeitsblatt 1 Arbeitsblatt 2

LERNZIELE	<p>Leseverstehen, Textarbeit</p> <p>Förderung der Fertigkeit Schreiben:</p> <p>Gruppe A: Eine E-Mail an einen Freund über das Thema „Taschengeld schreiben“</p> <p>Gruppe B: Einen Artikel über das Thema Taschengeld für ein online-Forum schreiben</p> <p>Förderung der Fertigkeit Sprechen:</p> <p>Gruppe A: SchülerInnen sprechen über das Thema Taschengeld im Dialog</p> <p>Perspektivenwechsel (1 Person Singular – 3 Person Singular)</p> <p>Gruppe B: SchülerInnen nehmen Rollen ein und diskutieren über das Thema „Taschengeld“, Rollenspiel-Argumentatives Sprechen</p>
Dauer	2 Unterrichtsstunden
Datum	April 2022

**Tabelle 6: Rahmenbedingungen für das Lernszenario**

### Schritt 1: Vorentlastung

#### **Arbeitsblatt 1 – Gruppe A (Anhang I):**

#### **Arbeitsblatt 2 – Gruppe B (Anhang II)**

Zuerst erfolgt die Vorentlastung der SchülerInnen. Die Lehrkraft schreibt das Wort Taschengeld an die Tafel. Die Statistik auf dem Arbeitsblatt sorgt für die Vorentlastung. Sie sollen sich an die Statistik im Lehrbuch erinnern und memorieren für was die Jugendlichen ihr Taschengeld ausgeben. Die Fragen dazu helfen den SchülerInnen. Gruppe A bekommt leichtere Fragen während Gruppe B etwas komplexere Fragen bekommt.

### Schritt 2: Leseverstehen, Textarbeit

#### Globales Verstehen:

Die Texte werden abwechselnd von den SchülerInnen gelesen. Das ist ein Ritual, an das sich die SchülerInnen gewöhnt haben und gerne teilnehmen, um ihre Aussprache zu verbessern. Die SchülerInnen bekommen die Arbeitsblätter mit der Aufforderung

den Satz zu vervollständigen: „*Das Thema ist.....*“. Die Aufgabe 1 ist für beide Gruppen gleich. Da sie sich auf das globale Textverstehen bezieht. Auf Arbeitsblatt 1 bekommen die Schüler den Tipp beim Lesen alle bekannten Wörter und Zahlen zu unterstreichen. Auf diese Art und Weise konzentrieren sie sich auf das schon Bekannte und aktivieren ihr Vorwissen, um den Text global zu verstehen und den Satz zu vervollständigen. Der Text wird in Einzelarbeit gelesen und die Antwort wird dann an der Tafel und auf dem Arbeitsblatt festgehalten.

### Selektives Textverstehen

Aufgabe 2:

Die SchülerInnen füllen die Tabelle in Aufgabe 2 aus. Die Informationen müssen sie aus den Texten selektieren und in die Tabelle eintragen. Die Antworten werden an der Tafel und auf dem Arbeitsblatt festgehalten. Die Tabelle für Gruppe B wurde modifiziert. Sie hat eine dritte Spalte: „Wofür nicht“. Die Schüler der Gruppe B sollen noch zusätzliche Informationen aus dem Text finden.

Aufgabe 3: Hierbei handelt es sich um einen geschlossenen Aufgabentyp beim Niveau A, da es nur eine mögliche Antwort gibt und um halboffene Aufgaben beim Niveau B, damit wird zwischen den Gruppen differenziert.

Die Kontrolle der Aufgaben 2 und 3 erfolgt im Plenum.

### Detailliertes Textverstehen- Sprachmittlung

Aufgabe 4: Diese Aufgabe ist eine Semantisierungs- und Sprachmittlungsaufgabe, dient jedoch zugleich zum detaillierten Leseverstehen. Die SchülerInnen sollen anhand des Kontextes, den sie analysieren, die umgangssprachlichen Ausdrücke verstehen und ins Griechische Übersetzen. Die SchülerInnen mit Niveau B haben eine dritte Spalte, in der sie andere alternative Ausdrücke finden sollen. Die Aufgabe ist eine zusätzlich dem Aufbau des Wortschatzes.

### Schritt 3: Förderung der Fertigkeit Schreiben

#### Aufgabe 5:

Bei der fünften Aufgabe sollen die SchülerInnen die Tabelle für sich selbst ausfüllen. Redemittel wie *einmal im Monat* und *einmal in der Woche* werden geklärt und vorgegeben, damit sie benutzt werden. Diese Aussagen können sie dann für die Produktion des schriftlichen Textes in der Folgeaufgabe benutzen.

#### Aufgabe 6

Die Aufgabe 6 (Arbeitsblatt 1) ist die Produktion eines schriftlichen Textes in Form einer persönlichen E-Mail. Die Form der persönlichen E-Mail wurde schon in Lektion 2 didaktisiert und die SchülerInnen bekommen den Tipp eventuell in Lektion 2 nochmal nachzuschauen und ihre Aufmerksamkeit wird auf die formalen Merkmale einer E-Mail gelenkt. Sie dient der Wiederholung und Festigung der formalen Merkmale einer persönlichen E-Mail. Auch hier findet eine Binnendifferenzierung statt. Die fortgeschrittenen SchülerInnen bekommen eine andere Aufgabe 6 (Arbeitsblatt 2). Ihre Aufgabe ist es einen Forumsbeitrag zum Thema „Taschengeld“ zu schreiben. Bei beiden Aufgaben helfen Leitfragen bei der Strukturierung und Versprachlichung des Inhalts.

### Schritt 4: Förderung der Fertigkeit Sprechen

#### Aufgabe 7:

Mit Aufgabe 7 (Arbeitsblatt 1) wird die Fertigkeit Sprechen geübt. Die SchülerInnen tauschen die Texte aus und führen ein Interview. Sie sollen sich an den Inhalt der von ihren MitschülerInnen produzierten Texten orientieren und Fragen mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Redemittel und Fragen, stellen. Das Interview erfolgt im Dialog. Anschließend sollen die SchülerInnen einen Perspektivenwechsel vollziehen und über die Gesprächspartner in der 3. Person Singular in einem Monolog berichten. Die entsprechende Sprechaufgabe ist im Arbeitsblatt 2 folgende: Die SchülerInnen sammeln zunächst Ideen für Jobs und diskutieren Vor- und Nachteile eines Jobs und entscheiden welche Kosten die Eltern und die Jugendlichen selbst übernehmen sollten. Das Thema Jobben hat indirekt mit dem Thema „Taschengeld“ zu tun, soll

aber als Alternative zum Taschengeld betrachtet werden und bietet aber auch gleichzeitig eine Möglichkeit einer eventuellen Unterforderung der Gruppe B entgegenzuwirken. Anschließend übernehmen sie Rollen, eines Elternteils und eines Jugendlichen. Sie üben hier das argumentative Sprechen im Dialog. Auch hier bekommen sie Hilfeleistung durch Redemittel.

Für den Verlauf der Unterrichtseinheit wurde folgende Lehrskizze in tabellarischer Form angefertigt:

<b>Thema:</b>		<b>Taschengeld</b>				
<b>Ziele:</b>		<b>Leseverstehen, Textarbeit</b>				
		<b>Schreiben: E-Mail / Artikel</b>				
		<b>Sprechen: Dialoge</b>				
<b>Datum:</b>		<b>April 2022</b>	<b>Zielgruppe:</b>	<b>2. Klasse des Lyzeums</b>		
<b>Ort:</b>		<b>Wuppertal</b>	<b>Teilnehmerzahl:</b>	<b>33</b>		
<b>Phase</b>	<b>Zeit</b>	<b>Lernziel</b>	<b>Aktivität</b>	<b>Sozialformen</b>	<b>Materialien Medien</b>	<b>Kommentare</b>
Phase I: Vorentlastung	5 min	Hinführung in das Thema	Statistik wird gezeigt Fragen werden gestellt	Plenum	Projektor	SchülerInnen werden an das Thema erinnert
Phase II: Textarbeit und Kontrolle	20 min	Textverstehen Sprachmittlung	Texte werden von SchülerInnen abwechselnd gelesen Aufgaben 1-4	Plenum Einzelarbeit	Arbeitsblatt 1 Arbeitsblatt 2	Ritual: die Schüler lesen abwechselnd laut, Förderung der Aussprache Zuerst werden Aufgaben 1-3 kontrolliert und dann wird Aufgabe 4 im Plenum gemeinsam gelöst, dient der Wortschatz-förderung
Phase III: Anwendungsphase 1: Schreiben	15 min	Schriftliche Textproduktion	Aufgaben werden geklärt SchülerInnen schreiben die Texte	Plenum <del>Einzelarbeit</del>	Arbeitsblatt 1 Arbeitsblatt 2	Texte werden vom Lehrenden zur Korrektur eingesammelt
2. Unterrichtsstunde	5 min	Vorentlastung	SchülerInnen bekommen ihre korrigierten Texte zurück, eventuell werden Fragen zu den Korrekturen geklärt	Plenum	Texte der SchülerInnen	Die von den SchülerInnen produzierten Texte dienen zur Vorentlastung und zur Hinführung zum Thema
Phase III: Anwendungsphase 2: Sprechen	30-35 min	Mündliche Textproduktion	Die Aufgaben werden geklärt SchülerInnen machen Aufgabe 6 und 7, spielen Dialoge Zwei Paare, aus jeder Gruppe ein Paar, spielen zum Schluss die Dialoge im Plenum	Partner- arbeit, Plenum	Arbeitsblatt 1 Arbeitsblatt 2	Lehrende beobachtet SchülerInnen Plenum

**Tabelle 7: Lehrskizze**

## 5.4 Ergebnisse

Nach der Durchführung des entworfenen Unterrichtsszenarios und dem Ausfüllen des Beobachtungsprotokolls (Anhang III) ist die Arbeit zu folgenden Ergebnissen gekommen. Der Einstieg und die Vorentlastung gelingen, weil die Projektion der

Statistik die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf sich zieht und alle sofort in das Thema des Unterrichts eingeführt werden. Das Thema interessiert die SchülerInnen, weil sie zum einen in dem Alter sind, in dem sie Geld für Kleidung und für Unterhaltung ausgeben und zum anderem in dem Alter sind, in dem sie jobben können. Der landeskundliche Aspekt wird im Textinhalt berücksichtigt, indem die Einstellungen zum Thema Taschengeld in Deutschland durch gleichaltrige thematisiert wird.

In der Klasse hat sich das Ritual des lauten Vorlesens der Texte im Lehrwerk durchgesetzt. Die kurzen Texte und Dialoge aus dem Lehrwerk bieten sich für das laute Vorlesen im Unterricht an. Während zu Beginn die Anfänger nicht gerne vorgelesen haben, hat sich das im Laufe des Unterrichts insofern verändert, dass sie von den Fortgeschrittenen MitschülerInnen ermutigt und aufgefordert wurden vorzulesen. Dies hatte das wachsende Selbstvertrauen der AnfängerInnen zufolge. Auf diese Art und Weise werden sie sofort in das Unterrichtsgeschehen miteingeschlossen und sie verbessern ihre Aussprache. Außerdem fühlen sie sich akzeptiert.

Die Textarbeit gelingt durch die differenzierten Aufgaben ebenfalls gut. Die geschlossenen Aufgaben für die Anfänger sind leicht zu lösen und sie fühlten sich nicht überfordert. Obwohl es sich um kurze einfache Texte handelt, führten die erweiterten Aufgaben die fortgeschrittenen SchülerInnen dazu sich auf den genauen Inhalt der Texte zu konzentrieren, um die Aufgaben zu lösen. So langweilten sie sich nicht und der Unterricht konnte relativ störungsfrei verlaufen. Bei der Kontrolle konnten auch die AnfängerInnen profitieren, da sie durch die Antworten der fortgeschrittenen MitschülerInnen auf die zusätzlichen Informationen aufmerksam gemacht wurden und sie die Texte bis in Detail verstehen konnten.

Bei der Fertigkeit Schreiben befolgen die AnfängerInnen zwar in den meisten Fällen die Tipps, jedoch schlich sich in einigen Fällen eine Interferenz aus dem Englischen ein. Die Grußformel wurde nicht am Ende der E-Mail unten links, sondern wie aus dem Englischen bekannt unten rechts geschrieben. Ebenso hält sich die Absatztrennung an die Form, die aus dem Englischen bekannt ist. Der erste Satz eines neuen Absatzes fängt nicht am linken Rand an, sondern mit einer Aussparung. Inhaltlich halten sich die SchülerInnen sehr eng an dem vorgegebenen Input, den

Texten des Lehrwerks. Diesbezüglich kamen auch direkte Fragen, ob sie sich an den Texten orientieren können und Sätze übernehmen können, wenn sie auch auf sie selbst zutreffen. Das ist gar nicht negativ zu bewerten, weil sie so ihren Wortschatz erweitern können und ganze Phrasen erwerben und verwenden können.

Die fortgeschrittenen SchülerInnen hatten bei der Produktion des schriftlichen Textes keine Tipps für die Form bekommen, da ihnen das Schreiben eines Artikels in Form eines Aufsatzes schon aus dem Griechisch- und Englischunterricht bekannt ist. Für sie war die Herausforderung sich an die Leitfragen zu halten und auf sie einzugehen. Fragen kamen bezüglich der Verbindlichkeit der Reihenfolge bei ihrer Bearbeitung und der Überschreitung der Wortzahl. Sprachlich ist festzustellen, dass die meisten in ihrem Artikel umgangssprachliche Ausdrücke wie *Klamotten* statt *Kleidung* verwenden obwohl in der Semantisierung darauf hingewiesen wurde. Fast alle SchülerInnen produzierten Texte außer einige der AnfängerInnen, die nach eigener Aussage sich nicht in der Lage fühlten aufgrund ihres niedrigen Sprachniveaus einen Text in den letzten 15 Minuten zu produzieren. Sowohl die Texte der AnfängerInnen als auch die Texte der fortgeschrittenen SchülerInnen waren gut strukturiert und sie hielten sich inhaltlich an die Leitfragen.

Die Unterrichtseinheit erfolgte über zwei Unterrichtsstunden. Die beiden Fertigkeiten Schreiben und Sprechen wurden in getrennten Unterrichtsstunden behandelt. Ein Nachteil dabei war, dass sowohl in der ersten als auch in der zweiten Stunde die SchülerInnen in das Thema eingeführt werden mussten und das Thema „Taschengeld“ an zwei Unterrichtstagen behandelt wurde. Leider gibt es nicht die Möglichkeit den DaF-Unterricht in einer Doppelstunde durchzuführen.

Die Aufgaben zur Fertigkeit Sprechen wurden ebenso von fast allen SchülerInnen umgesetzt. Die Bereitschaft zu sprechen war nicht gemindert, da ihre Gesprächspartner das gleiche Sprachniveau hatten. Die Redemittel wurden, soweit beobachtet werden konnte, genutzt, da so der Dialog und der Redefluss unterstützt wurde. Außerdem halfen ihnen die Redemittel sich auf den Inhalt des Gesprächs zu konzentrieren. Allerdings kam es zu einem hohen Geräuschpegel, da mehrere Paare gleichzeitig einen Dialog führten. Beim Rollenspiel im Plenum dann, gab es keine Probleme und die MitschülerInnen hörten sich gegenseitig zu.

Die Beobachtungen der Unterrichtseinheit wurden auf folgendem Beobachtungsprotokoll übertragen:

Unterrichtsstunden: 2					
Schüler: 33					
Thema der Unterrichtseinheit: Taschengeld					
Datum: April 2022					
Material: Deutsch ein Hit 3, Lektion 3, Arbeitsblätter, Projektor					
	Trifft kaum zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu	Ist nicht beobachtbar
Der Einstieg in den Unterricht gelingt			√		
Rituale unterstützen den Unterrichtsverlauf			√		
Der Unterricht ist störungsfrei		√			
Die Vorentlastung gelingt und das Vorwissen wird aktiviert				√	
Der Inhalt der Texte bezieht sich auf die Interessen der SchülerInnen			√		
Das Leseverstehen und die Textarbeit gelingen			√		
SchülerInnen bekommen differenzierte Aufgaben je nach ihrem Niveau				√	
Die SchülerInnen verstehen die Aufgaben			√		
Die SchülerInnen setzen die Aufgaben um				√	
Redemittel werden angenommen und benutzt			√		
Die Tipps werden beachtet		√			
Die SchülerInnen auf dem Niveau A produzieren angemessene schriftliche Texte			√		
Die SchülerInnen mit Niveau B produzieren schriftliche Texte				√	



Die SchülerInnen auf dem Niveau A produzieren angemessenen mündliche Texte			√		
Die SchülerInnen auf dem Niveau B produzieren angemessene mündliche Texte				√	
Die SchülerInnen nehmen aktiv am Unterrichtsgeschehen teil			√		
Die Binnendifferenzierung gelingt				√	
Der Ausgangstext unterstützt die schriftliche und mündliche Produktion				√	

**Tabelle 8: Beobachtungsprotokoll**

Die produktiven Fertigkeiten können mit Hilfe von Lesetexten trainiert und gefördert werden. Dabei dient der Text als Kern und Zentrum der Unterrichtseinheit. Der Text als solcher unterstützt die sprachliche Produktion, indem die Kursteilnehmenden sich auf ihn stützen und bei Bedarf auf diesen immer wieder zurückgreifen können. Für die sprachliche Produktion helfen darüber hinaus Aktivitäten, die vor, während und nach dem Text (siehe Kapitel 2.3 der vorliegenden Diplomarbeit) eingesetzt werden und mit dem Schreiben und Sprechen thematisch oder formell zusammenhängen.

Die Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe ist ebenso eine effiziente Methode, um Textarbeit und Training für die Förderung der produktiven Fertigkeiten innerhalb einer heterogenen Gruppe durchzuführen. Wie von Müller (2008) vorgeschlagen und in Kapitel 3.3 der vorliegenden Diplomarbeit beschrieben ermöglicht die Trennung in Gruppen innerhalb der Kursteilnehmenden die parallele Arbeit mit einem Text durch differenzierte Aufgaben sowie gemeinsamen „Ankerpunkten“ für die Arbeit im Plenum. Durch die Arbeit mit dem gleichen Text wird zugleich die Förderung der produktiven Fertigkeiten auf verschiedenen Sprachniveaus erreicht. Dies geschieht zum einen durch den Einsatz von Strategien für die Unterstützung der Rezeption, der Produktion sowie der Lernerautonomie und zum anderen durch die Modifizierung der Übungen, damit diese für die jeweilige Gruppe geeignet sind.

## **6. Schlussfolgerungen**

Lehrziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Förderung der Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Interaktion und Sprachmittlung (Europarat:2001). Lehrbücher werden auf Basis der Förderung dieser Fertigkeiten konzipiert. Jedoch steht man als Lehrkraft oft vor der Herausforderung auf die besonderen Rahmenbedingungen der Zielgruppe einzugehen. Die Förderung der beiden produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen fand in dieser empirischen Studie mit Hilfe eines Inputtextes aus dem Lehrwerk „Deutsch ein Hit“ statt. Es stellte sich heraus, dass die beiden Fertigkeiten Schreiben und Sprechen mit gezielter Aufgabenstellung und gezielten Tipps sowie Redemitteln mit Hilfe des Lehrwerktextes gefördert werden können. Die Lerngruppe war bezüglich ihres Sprachniveaus heterogen und daher mussten die Aufgaben des Lehrwerks zu dem Text modifiziert werden. Die differenzierten Arbeitsblätter unterstützten die nötige Binnendifferenzierung innerhalb der Zielgruppe. Die Binnendifferenzierung in Bezug auf die Aufgaben führte dazu, dass sich alle mit den Texten und den Aufgaben beschäftigten. Verglichen mit anderen Unterrichtseinheiten ohne Aufgabendifferenzierung kamen keine Beschwerden von den fortgeschrittenen SchülerInnen wie sonst, weil sie sich unterfordert fühlten. Auf der anderen Seite fühlten sich die AnfängerInnen nicht aufgrund ihres niedrigen Sprachniveaus bloßgestellt. Alle SchülerInnen setzten die Aufgaben um und produzierten sowohl mündliche als auch schriftliche Texte. Außerdem verhilft die Binnendifferenzierung zu einem besseren Klima und zu einem besseren Umgang der SchülerInnen untereinander bei.

Aufgrund der differenzierten Aufgabenstellung war man als Lehrkraft gezwungen sich mit beiden Gruppen und ihren Fragen gleichzeitig zu beschäftigen, was sich als sehr anstrengend erwies. Hier wäre ein Co-teaching durch eine zweite Lehrkraft von Vorteil gewesen. Eine andere Möglichkeit wären schalldichte Klassenräume damit der Geräuschpegel nicht auf die SchülerInnen anderer Klassen störend wirkt. Zum Schluss sollte hier angeführt werden, dass eine Binnendifferenzierung innerhalb eines Klassenverbandes mit viel Arbeit und Aufwand seitens der Lehrkraft verbunden ist,

da zu jedem Text und zu jeder Fertigkeit Arbeitsblätter mit differenzierten Aufgaben erarbeitet werden müssen. Da jedoch die Möglichkeit einer Trennung der SchülerInnen ihrem Sprachniveau entsprechend nicht möglich war, erwies sich die Binnendifferenzierung als sehr förderlich sowohl für die Textarbeit als auch für die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen.

Nachdem in dieser Arbeit der Beweis erbracht wurde, dass eine Textarbeit und das Leseverstehen innerhalb einer heterogenen Lernergruppe gelingen kann, stellt sich die Frage, die zugleich ein Vorschlag für weitere Forschung ist, ob das gleiche mit einem Hörtext geschehen könnte. Ebenso wäre es interessant zu erforschen, inwieweit Heterogenität auf anderen Ebenen wie von Müller (2008: 19) beschrieben beispielsweise bezüglich des Lerntyps oder des Alters innerhalb einer Lerngruppe durch Binnendifferenzierung bei der Didaktisierung von Texten und bei der Förderung von produktiven Fertigkeiten überwunden werden kann. Im Allgemeinen ist es zu empfehlen im DaF-Unterricht die unterschiedlichen heterogenen Gruppen nicht zu vernachlässigen und die Textarbeit sowie die Aktivitäten zur sprachlichen Produktion an die Kursteilnehmenden anzupassen.

## Literaturverzeichnis

Auf der Maur Tomé, Simone (2008). „Der Gangsterboss – er hat Nerven wie Drahtseile“ oder: Wie Textkompetenz durch Wortschatzarbeit gefördert werden kann. *Fremdsprache Deutsch* 39/2008, 40-44.

Beaugrand, Robert-Alain de, Dressler Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. De Gruyter.

Boeckmann, Klaus-Börge (2015). Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (2), 90–100. Abgerufen von <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/766>

Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg.

Decke-Cornill, Helene/Lutz, Küster (2015): Fremdsprachendidaktik. Tübingen.

Ehnert, Rolf. (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra.

Ehnert, Rolf/Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und Evaluation. Patra.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>

Faistauer, Renate (2010). Die sprachlichen Fertigkeiten“, in: Krumm, Hans.-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: De Gruyter, 961-969.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. Band 4 der Reihe Deutsch lehren lernen. München: Klett-Langenscheidt.

Goethe Insitut Griechenland. Warum Deutsch lernen. Online abgerufen 10.01.22  
<https://www.goethe.de/ins/gr/de/spr/wdl.html>

Grotjahn, Rüdiger (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band A. Patra: EAI.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Lutjeharms, Madeline (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter, 976-983.

Liedke, Martina (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter.

Mayr, Gisela (2020): Lernende verfassen mehrsprachige Texte: Entwicklung textstrukturierender Strategien und erhöhte Sprach(en)bewusstheit. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Mehr Sprachen Lernen und Lehren. Jahrgang 25, Nummer 2 (Oktober 2020)

Mohr, Imke (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter.

Müller, Frank (2018): Praxisbuch. Differenzierung und Heterogenität. Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht. Weinheim: Beltz.

Mummert, Ingrid/Hans-Jürgen Krumm (2001). Textarbeit, in: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. (= HSK Bd. 19.2). Berlin, New York: de Gruyter, 2001, 942–995.

Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). Textkompetenz. Fremdsprache Deutsch 39/2008, 5-16.

Quetz, J./von der Handt, G. (Hg.) (2002): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld.

Raabe, H. (2002a): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Patra: EAII, Band B, (ΓΕΡ 62/2).

Reimann, Daniel (2014): Sprachmittlung. In Deutsch als Fremdsprache in allen Fächern. Oktober 2014. Universität Duisburg, Essen.

Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen. In: Quetz, Jürgen/Handt, Gerhard v (Hg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung (Reihe: Perspektive Praxis). Bielefeld.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010), „Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache“, in: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbbd. Berlin: de Gruyter/Mouton, S. 1130-1137.

Schrackmann, Iwan (2010): Gestaltung von Arbeitsblättern. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.

Skilizmantaitė, Rasa (2006). Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Filologija. Edukologija., 14(4), 83–86. Online abgerufen von <http://www.cpe.vgtu.lt/index.php/cpe/article/view/coactivity.2006-22.html>

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

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München.

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

Tschirner, Erwin (2001). Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band B. Patra: EAI.

Welke, Tina (2007): Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch 36, 21-25.

Wiedenmayer, Dafni (2011): Die wesentliche Rolle der Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht. In: Schnittstellen von Linguistik u. Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik, 9-10/4/2009, (S. 226-234). Athen: Nationale und Kapodistrische Universität, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur.

Zimmermann, Sonja (2020): „Das ist Zeitverlust für mich, den Text zu lesen“ In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Mehr Sprachen Lernen und Lehren. Jahrgang 25, Nummer 2 (Oktober 2020)

### Quellen aus dem Internet

Beobachtungsbogen zur Erfassung von Unterrichtsqualität (BERU) Online abgerufen am 12.04.22. [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/media/Beobachtungsbogen\\_zur\\_Erfassung\\_von\\_Unterrichtsqualitaet\\_BERU.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/media/Beobachtungsbogen_zur_Erfassung_von_Unterrichtsqualitaet_BERU.pdf)

Akkulturation – Anpassung der kulturellen Identität. Online abgerufen am 18.04.22 <https://www.ikud.de/glossar/akkulturation.html>

Hauptseminar: Sprachliches Wissen: Mentales Lexikon, grammatisches Wissen Online abgerufen am 22.04.22 [http://web.vu.lt/flf/d.katinas/files/2010/09/sprachverstehen\\_-\\_thesenpapier.pdf](http://web.vu.lt/flf/d.katinas/files/2010/09/sprachverstehen_-_thesenpapier.pdf)

Grammis, Grammatisches Informationssystem. Online abgerufen am 30.04.22. <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik>

[http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/german\\_c\\_gymn/kath/s\\_1\\_168.pdf](http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/german_c_gymn/kath/s_1_168.pdf)

Wikipedia. Sprechakttheorie. Online abgerufen am 10.01.22 <https://de.wikipedia.org/wiki/Sprechakttheorie>

### Lehrwerke

Καπότη, Χαρίκλεια / Σπυροπούλου, Παναγιώτα / Καρδάση Δέσποινα / Στάη, Ντανιέλα / Winters Ohle Elmar: Deutsch-ein Hit 3. Αθήνα. Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.

## Anhang

### Anhang I

## Arbeitsblatt 1 – Gruppe A

### Was siehst du?



Quelle: Deutsch ein Hit 3.

Wofür geben die Jugendlichen ihr Taschengeld aus?

### 1. Überfliege die Texte und finde heraus, worum es geht!

☞ Das Thema ist .....



1. Steffen:

Jeden Monat bekomme ich von meinen Eltern 50 Euro Taschengeld. Damit komme ich aber überhaupt nicht aus. Meine Eltern zahlen sonst nur für meine Klamotten. Ich mag aber zum Beispiel sehr gern Musik. Ich gehe sehr gern in Konzerte und kaufe oft CDs meiner Lieblingsgruppe. Das Geld geht immer schnell zu Ende. Dann kann ich mir nichts anderes mehr kaufen ...



2. Carsten:

Meine Geschwister und ich bekommen kein Taschengeld. Wir sind daran gewöhnt und jobben seit Jahren. Um Geld zu bekommen, helfe ich einer alten Frau beim Einkaufen. Meine Geschwister sind älter und arbeiten als Kellner oder als Babysitter. Es stört uns zwar, dass wir kein Taschengeld bekommen, aber meine Eltern verdienen nicht viel und wir können sie gut verstehen. Persönlich brauche ich nicht viel Geld, weil meine einzigen Hobbys das Internet und Bücher lesen sind.

Eigentlich bin ich mit meinem Taschengeld zufrieden. Ich bekomme von meinen Eltern 20 Euro in der Woche. Das reicht mir. Meistens gebe ich Geld für Zeitschriften und kleine Geschenke aus. Manchmal gebe ich Geld für Klamotten aus, aber ich kaufe mir keine teuren Sachen, weil ich gegen Markenkleidung bin. Sehr selten bin ich am Ende der Woche pleite.



3. Melanie:

**Tipp: Unterstreiche  
Zahlen und  
bekannte Wörter!**





4. Sascha:

Von meinem Taschengeld bezahle ich die Rechnung für mein Handy. Da ich viele SMS schicke, sind meine Rechnungen oft hoch. Manchmal gebe ich Geld für Computerspiele aus. Ich bin ein Computerfreak, was meine Eltern nicht so toll finden. Eigentlich ist mein Taschengeld zu wenig. Was kann man mit 15 Euro pro Woche schon anfangen? Meine Eltern sind natürlich anderer Meinung.

Ich bekomme meistens von meinen Eltern kein Taschengeld, aber das macht mir nichts aus, weil meine Eltern ohnehin alles bezahlen. Wenn ich mit meinen Freunden ausgehen will oder mir etwas kaufen muss, spreche ich mit meiner Mutter, und sie gibt mir immer das, was ich brauche. Oft gehe ich auch mit ihr einkaufen und sie bezahlt alles. Ist das nicht cool?



5. Nikos:



6. Monika:

Ich gehe jede Woche mit meinen Freundinnen einkaufen. Wir machen zuerst einen Schaufensterbummel und wenn wir etwas Hübsches finden, dann kaufen wir es. Es ist uns egal, ob das Markenkleidung ist oder nicht. Hauptsache, es gefällt uns. Damit ich aber jede Woche einkaufen kann, brauche ich eine Menge Geld. Meine Freundinnen bekommen von ihren Eltern 50 Euro pro Woche, deshalb können sie moderne und schicke Kleidung kaufen und auch noch zweimal pro Woche ins Café oder ins Kino gehen. Ich bekomme aber nur 20 Euro pro Woche und das reicht mir nur zum Einkaufen. Ich habe meinen Eltern gesagt, dass ich mehr Taschengeld brauche, aber sie finden, dass ich schon genug bekomme und dass ich besser damit umgehen soll. Ich überlege mir, ob ich jobben muss.

Quelle: Deutsch ein Hit 3

## 2. Ergänze die Tabelle!

Taschengeld:	Wie viel?	Wofür?
Steffen		
Carsten		
Melanie		
Sascha		
Nikos		
Monika		

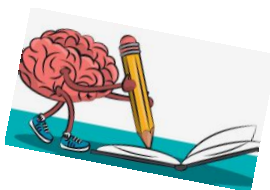
## 3. Richtig oder falsch?

- Melanie bekommt 20 Euro in der Woche Taschengeld. R / F
- Nikos Hobbys sind das Internet und Bücher R / F
- Sascha bezahlt die Rechnung für sein Handy selbst R / F .
- Monika geht jeden Monat einkaufen. R / F
- Nikos Mutter bezahlt alles. R / F
- Monika bekommt 50 Euro pro Woche. R / F

Tipp:  
Online Lexikon  
[pons.de](http://pons.de)

## 4. Wie sagt man das auf ....

Griechisch	Deutsch
	<i>Ich bin pleite.</i>
	<i>Wir sind daran gewöhnt</i>
	<i>Damit komme ich nicht aus.</i>
	<i>Ist das nicht cool!</i>
	<i>Klamotten</i>
	<i>Das macht mir nichts aus!</i>
	<i>Schaufensterbummel</i>



## Wir schreiben

## 5. Fülle die Tabelle für dich selbst aus.

Taschengeld			
Wie viel?	Wie oft?	Wofür?	Wofür nicht?

**Redemittel**  
Einmal im Monat  
Einmal in der Woche  
.....

**6. Schreib eine E-Mail an einen Freund/eine Freundin (etwa 60 Wörter)  
über dich zum Thema Taschengeld.**

Gehe auf folgende Punkte ein:

- Wieviel Taschengeld bekommst du?
- Wofür gibst du das Taschengeld aus?
- Reicht dir dein Taschengeld?
- Was machst du, wenn du mehr Taschengeld brauchst?

Tipp: Vergiss die  
Anrede und die  
Grußformel nicht!

## Wir Sprechen

### 7. Tausche deinen Text mit deinem Nachbar aus!



- A. Führe ein Interview mit deinem Nachbarn. Halte dich an seinem Text, indem du Fragen stellst.

**Redemittel**  
Wieviel....?  
Wer gibt dir...?  
Was ....?  
Bist du zufrieden?  
.....

- B. Berichte über deinen Interviewpartner. Was hat er zum Thema Taschengeld geantwortet?

**Redemittel**  
Mein Partner/Meine Partnerin.....  
Seine/ Ihre Eltern.....  
.....

## Anhang II

### Arbeitsblatt 2- Gruppe B

#### Was siehst du?



Quelle: Deutsch ein Hit 3.

- Wer gibt das meiste Geld für Zeitschriften aus, Mädchen oder Jungen?
- Wofür geben die Jungen das wenigste Geld aus? c. Wofür geben die Mädchen das meiste Geld aus?

#### 1. Überfliege die Texte und finde heraus, worum es geht!

☞ Das Thema ist .....



1. Steffen:

Jeden Monat bekomme ich von meinen Eltern 50 Euro Taschengeld. Damit komme ich aber überhaupt nicht aus. Meine Eltern zahlen sonst nur für meine Klamotten. Ich mag aber zum Beispiel sehr gern Musik. Ich gehe sehr gern in Konzerte und kaufe oft CDs meiner Lieblingsgruppe. Das Geld geht immer schnell zu Ende. Dann kann ich mir nichts anderes mehr kaufen ...



2. Carsten:

Meine Geschwister und ich bekommen kein Taschengeld. Wir sind daran gewöhnt und jobben seit Jahren. Um Geld zu bekommen, helfe ich einer alten Frau beim Einkaufen. Meine Geschwister sind älter und arbeiten als Kellner oder als Babysitter. Es stört uns zwar, dass wir kein Taschengeld bekommen, aber meine Eltern verdienen nicht viel und wir können sie gut verstehen. Persönlich brauche ich nicht viel Geld, weil meine einzigen Hobbys das Internet und Bücher lesen sind.

Eigentlich bin ich mit meinem Taschengeld zufrieden. Ich bekomme von meinen Eltern 20 Euro in der Woche. Das reicht mir. Meistens gebe ich Geld für Zeitschriften und kleine Geschenke aus. Manchmal gebe ich Geld für Klamotten aus, aber ich kaufe mir keine teuren Sachen, weil ich gegen Markenkleidung bin. Sehr selten bin ich am Ende der Woche pleite.



3. Melanie:



4. Sascha:

Von meinem Taschengeld bezahle ich die Rechnung für mein Handy. Da ich viele SMS schicke, sind meine Rechnungen oft hoch. Manchmal gebe ich Geld für Computerspiele aus. Ich bin ein Computerfreak, was meine Eltern nicht so toll finden. Eigentlich ist mein Taschengeld zu wenig. Was kann man mit 15 Euro pro Woche schon anfangen? Meine Eltern sind natürlich anderer Meinung.

Ich bekomme meistens von meinen Eltern kein Taschengeld, aber das macht mir nichts aus, weil meine Eltern ohnehin alles bezahlen. Wenn ich mit meinen Freunden ausgehen will oder mir etwas kaufen muss, spreche ich mit meiner Mutter, und sie gibt mir immer das, was ich brauche. Oft gehe ich auch mit ihr einkaufen und sie bezahlt alles. Ist das nicht cool?



5. Nikos:



6. Monika:

Ich gehe jede Woche mit meinen Freundinnen einkaufen. Wir machen zuerst einen Schaufensterbummel und wenn wir etwas Hübsches finden, dann kaufen wir es. Es ist uns egal, ob das Markenkleidung ist oder nicht. Hauptsache, es gefällt uns. Damit ich aber jede Woche einkaufen kann, brauche ich eine Menge Geld. Meine Freundinnen bekommen von ihren Eltern 50 Euro pro Woche, deshalb können sie moderne und schicke Kleidung kaufen und auch noch zweimal pro Woche ins Café oder ins Kino gehen. Ich bekomme aber nur 20 Euro pro Woche und das reicht mir nur zum Einkaufen. Ich habe meinen Eltern gesagt, dass ich mehr Taschengeld brauche, aber sie finden, dass ich schon genug bekomme und dass ich besser damit umgehen soll. Ich überlege mir, ob ich jobben muss.

Quelle: Deutsch ein Hit 3

## 2. Ergänze die Tabelle!

Taschengeld:	Wie viel?	Wofür?	wofür nicht?
Steffen			
Carsten			
Melanie			
Sascha			
Nikos			
Monika			

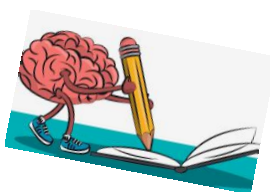
## 3. Fragen zum Text!

1. Wer bekommt das wenigste Taschengeld?
2. Wer bekommt gar kein Taschengeld?
3. Wer kommt gut mit seinem Taschengeld aus?
4. Für wen bezahlen alles die Eltern?
5. Welche Alternative gibt es zum Taschengeld?

#### 4. Wie sagt man das auf ....

Griechisch	Deutsch	Anderer Ausdruck im Deutschen
	<i>Ich bin pleite.</i>	
	<i>Wir sind daran gewöhnt</i>	
	<i>Damit komme ich nicht aus.</i>	
	<i>Ist das nicht cool!</i>	
	<i>Klamotten</i>	
	<i>Das macht mir nichts aus!</i>	
	<i>Schaufensterbummel</i>	

**Wir schreiben**



**5. Fülle die Tabelle für dich selbst aus.**

**Redemittel**  
Einmal im Monat  
Einmal in der Woche  
.....

Taschengeld			
Wie viel?	Wie oft?	Wofür?	Wofür nicht?

## 6. Schreiben

Schreib einen Artikel für ein Internetforum für Jugendliche zum Thema Taschengeld (ca. 80-100 Wörter)

Gehe auf folgende Punkte ein.

- Warum sollten Jugendliche Taschengeld bekommen?
- Wieviel Taschengeld sollten Jugendliche bekommen?
- Wofür geben die meisten Jugendlichen ihr Taschengeld aus?
- Wie ist deine persönliche Situation?
- Wie ist die Situation bei deinen Freunden in Griechenland?

Open Forum Anonym

Rich text editor toolbar with icons for:

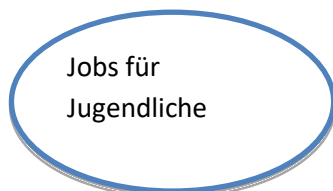
- Undo, Bold (A), Italic (I), Text color, Bulleted list, Numbered list, Link, Unlink
- Image, Document, Copy, Paste, Microphone, Video, H-P

Large text area for writing the article.

## Wir Sprechen

7.

A. Welche Jobs gibt es für Jugendliche? Mach Vorschläge!



Sollen Jugendliche jobben? Sammle Argumente!

Pro	Kontra

Für welche Ausgaben sollte wer aufkommen:

Eltern	Jugendliche

B Sprecht über das Thema Taschengeld im Dialog. Eine/Einer übernimmt die Rolle eines Elternteils und eine/einer die Rolle des Jugendlichen.

### Redemittel

Einerseits/Andererseits

Ich glaube, meine, bin  
der Meinung, dass...

Aber...

Ich stimme zu, dass...

Ich bin nicht damit  
einverstanden, dass



### Anhang III

## Beobachtungsprotokoll

Unterrichtsstunden:					
Schüler:					
Thema der Unterrichtseinheit: Taschengeld					
Datum:					
Material: Deutsch ein Hit 3, Lektion 3, Arbeitsblätter					
	Trifft kaum zu	Trifft teil- weise zu	Trifft überwie- gend zu	Trifft völlig zu	Ist nicht beobacht- bar
Der Einstieg in den Unterricht gelingt und das Vorwissen wird aktiviert					
Rituale unterstützen den Unterrichtsverlauf					
Der Unterricht ist störungsfrei					
Die Vorentlastung gelingt					
Der Inhalt der Texte bezieht sich auf die Interessen der Schüler					
Das Leseverstehen und die Textarbeit gelingen					
Schüler bekommen differenzierte Aufgaben je nach ihrem Niveau.					
Die SchülerInnen verstehen die Aufgaben					
Die SchülerInnen setzen die Aufgaben um					
Redemittel werden angenommen und benutzt					
Die Tipps werden beachtet					
Die SchülerInnen auf dem Niveau A produzieren angemessenen schriftliche Texte					
Die SchülerInnen mit Niveau B produzieren schriftliche Texte					
Die SchülerInnen auf dem Niveau A produzieren					

angemessene mündliche Texte.					
Die SchülerInnen auf dem Niveau B produzieren angemessene mündliche Texte					
Die SchülerInnen nehmen aktiv am Unterrichtsgeschehen teil					
Die Binnendifferenzierung gelingt					
Der Ausgangstext unterstützt die schriftliche und mündliche Produktion					

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.