



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**Διδακτική της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ**  
**ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Förderung der kommunikativ-pragmatischen Sprachkompetenz A1-B1 durch Learning**  
**Apps**

**Προώθηση της επικοινωνιακής και πραγματολογικής γλωσσικής ικανότητας στα**  
**επίπεδα A1-B1 μέσω των Learning Apps**

**Erstgutachter: Dr. Paraschos Bermperoglu**

**Vorgelegt von:** Georgia Nikolaou

Matrikel-Nr.: 512876

E-Mail: std512876@ac.eap.gr

**Ort:** Chalkida

**Datum:** 20.01.2024

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



Nikolaou Georgia

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχος

Δρ. Ζέπος Δημήτριος

«Ευχαριστίες ή Αφιέρωση»

Για την εκπόνηση αυτής της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου, τον Δρ. Παράσχο Μπερμπέρογλου και τον Δρ. Δημήτριο Ζέππο, οι οποίοι μου έδωσαν τη σωστή καθοδήγηση για να εκπονηθεί η διπλωματική εργασία.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, τους μαθητές Νικόλαο Σαμαρτζή, Δανάη Καζαζάκη, Δέσποινα Σαμαρτζή και Μαρία Ανεστοπούλου η οποίοι συμμετείχαν στις διδακτικές προτάσεις της διπλωματικής εργασίας, καθώς και το φροντιστήριο ELS της Αντωνίας Γιάνναλου, στο οποίο διεξήχθη η πρώτη διδακτική πρόταση.

Περισσότερο απ' όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μητέρα μου Maria Schreiber, υποψήφια διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο του ΕΚΠΑ, γιατί χωρίς εκείνη τίποτα απ' αυτά δεν θα ήταν εφικτό.

Γεωργία Νικολάου, Ιανουάριος 2024

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Förderung der kommunikativ-pragmatischen Sprachkompetenz auf den Niveaustufen von A1-B1.

Das Augenmerk dieser Diplomarbeit richtet sich mithilfe theoretischer Grundlagen einerseits auf Aufgaben und Texte der didaktischen Reihe „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“ für die Niveaustufen A1-B1. Die Texte und die Aufgabenstellungen werden so analysiert, dass kommunikativ-pragmatisch relevante Aspekte gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen eindeutig werden und es wird die Frage beantwortet, ob es sich um alters- und niveaugerechte Texte und Übungen handelt. Andererseits werden zwei didaktische Vorschläge vorgestellt mit anschließenden Projektarbeiten, wobei der zweite Vorschlag sogar mithilfe des Autorenwerkzeugs *Learning Apps* konzipiert wird. Ziel dieser Arbeit ist, aufzuzeigen, ob und inwiefern *Learning Apps* zu einer effektiveren Förderung der kommunikativ-pragmatischen Sprachkompetenz beitragen können.

Die Diplomarbeit ist in zwei Teilen gegliedert. Der erste Teil enthält die theoretischen Grundlagen und der zweite Teil die empirische Gestaltung, wobei sowohl die Texte und die Aufgabenstellungen der didaktischen Reihe „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“ analysiert werden als auch die didaktisch-methodischen Konzeptionen.

Nach Abschluss des empirischen Teils wurde festgestellt, dass einerseits die didaktische Reihe „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“ kommunikativ-pragmatisch relevante Aspekte gemäß dem GER erfüllt, wobei einen Mangel an interkulturellen Elementen festgestellt wurde und dass andererseits von den zwei didaktischen Vorschlägen, diejenige, die mithilfe von *Learning Apps* erstellt wurde, sehr effektiv auf den gesamten Unterrichtsprozess gewirkt hat.

## **Schlüsselwörter**

kommunikativ-pragmatische Sprachkompetenz

pragmalinguistische Aspekte

Pragmatik

Kommunikation

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την προώθηση της επικοινωνιακής-πραγματολογικής γλωσσικής ικανότητας στα επίπεδα A1-B1.

Με τη βοήθεια θεωρητικών προσεγγίσεων, η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται σε ασκήσεις και κείμενα από τη διδακτική σειρά "*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*" για τα επίπεδα A1-B1. Τα κείμενα και οι ασκήσεις αναλύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να καθίστανται σαφείς οι επικοινωνιακές-πραγματολογικές πτυχές σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και να απαντηθεί το ερώτημα κατά πόσο τα κείμενα και οι ασκήσεις είναι κατάλληλα για την ηλικία και το επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, παρουσιάζονται δύο διδακτικές προτάσεις, οι οποίες συνοδεύονται και με μια εργασία, την οποία την επιμελούνται μόνο τους τα παιδιά, όπου η δεύτερη πρόταση σχεδιάζεται με τη βοήθεια του εργαλείου συγγραφής *Learning Apps*. Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να δείξει εάν και κατά πόσο τα *Learning Apps* μπορούν να συμβάλουν σε μια αποτελεσματικότερη προώθηση της επικοινωνιακής-πραγματολογικής γλωσσικής ικανότητας.

Η διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τις θεωρητικές προσεγγίσεις και το δεύτερο μέρος τον εμπειρικό σχεδιασμό, όπου αναλύονται τόσο τα κείμενα και οι ασκήσεις της διδακτικής σειράς "*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*" όσο και οι διδακτικές-μεθοδολογικές προτάσεις.

Στο τέλος του εμπειρικού μέρους διαπιστώθηκε ότι, αφενός, η διδακτική σειρά "*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*" πληροί τις επικοινωνιακές-πραγματολογικές πτυχές σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, ενώ διαπιστώθηκε έλλειψη διαπολιτισμικών στοιχείων και αφετέρου, ότι από τις δυο διδακτικές προτάσεις, η διδακτική μέθοδος με τη χρήση του εργαλείου συγγραφής *Learning Apps* είχε μια πολύ αποτελεσματική επίδραση στην όλη διδακτική διαδικασία.

## Λέξεις - Κλειδιά Τυπολογία ασκήσεων

επικοινωνιακή-πραγματολογική γλωσσική ικανότητα

πραγματολογικές και γλωσσικές πτυχές

πραγματολογία

επικοινωνία

## Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	7
1. Theoretische Grundlagen.....	9
1.1 Kommunikation und Handlungsfähigkeit.....	9
1.2 Kommunikativer Deutschunterricht.....	13
1.2.1 Bedeutung des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes im DaF- Unterricht.....	14
1.2.2 Kommunikative Sprachkompetenzen gemäß dem GER.....	16
2. Medien im DaF-Unterricht.....	20
2.1 Learning Apps im DaF-Unterricht.....	21
3. Analyse von Aufgabenstellungen in den Lehrwerken.....	23
3.1 Die Lehrwerke - Gestaltung und Zielgruppe.....	24
3.2 Aufgabenstellungen zur Förderung der kommunikativen Sprachkompetenzen....	27
4. Methodisches Vorgehen eines üblichen didaktischen Vorschlags.....	38
4.1 Das Lernerprofil von Gruppe 1.....	38
4.2 Text und kommunikativ pragmatischer Aspekt gemäß dem GER.....	39
4.3 Hinführungsphase.....	40
4.4 Präsentations- und Erarbeitungsphase.....	42
4.5 Anschlussphase - Projektarbeit.....	43
5. Methodisches Vorgehen eines modernen didaktischen Vorschlags durch Learning Apps.....	44
5.1 Das Lernerprofil von Gruppe 2.....	44
5.2 Text und kommunikativ pragmatischer Aspekt gemäß dem GER und Anwendung von Learning Apps.....	46
5.3 Hinführungsphase.....	47
5.4 Präsentations- und Erarbeitungsphase.....	48
5.5 Anschlussphase - Projektarbeit.....	50
5.6 Reflexion.....	51
6. Schlussfolgerung und Ausblick.....	53
7. Literaturverzeichnis.....	56
Anhang.....	58

## 0. Einleitung

Kommunikation bildet die Basis des menschlichen Zusammenlebens. In Anlehnung an allgemein gültige Erkenntnisse steht der Mensch als geselliges Wesen jeder Zeit vor der Herausforderung nicht nur Informationen zu vermitteln, sondern auch adäquat sprachlich zu handeln, das sprachliche Handeln seines Gesprächspartners zu verstehen und möglicherweise angemessen zu reagieren. Wie lässt sich aber Kommunikation durch herkömmliche didaktische Mittel fördern? Handelt es sich dabei um alters- und niveaugerechte didaktische Materialien und inwiefern können Autorenwerkzeuge wie *Learning Apps* zu einer effektiveren Förderung der kommunikativ-pragmatischen Sprachkompetenz beitragen?

Das Augenmerk dieser Masterarbeit richtet sich mithilfe theoretischer Grundlagen einerseits auf Übungen und Texte der Lehrwerke „*Beste Freunde 1,2 und 3 Deutsch für Jugendliche*“ der Niveaustufen A1-B1, die u.a. pramalinguistische bzw. kommunikativ-pragmatische Aspekte aufweisen. Andererseits werden zwei didaktische Vorschläge vorgestellt, wobei sowohl ein übliches didaktisches Konzept dargestellt wird als auch ein modernes, das mithilfe von Medien konzipiert und somit illustriert wird, wie computergestützte Aufgabenstellungen effektiver kommunikativ-pragmatische Aspekte fördern können, was auch das Ziel der Masterarbeit ist. Darüber hinaus haben auch Lernende mit einer Projektarbeit die Möglichkeit, sich selbstständig bzw. autonom mit kommunikativ-pragmatischen Aufgabenstellungen zu beschäftigen, was zu einer rein lernerzentrierten Unterrichtsweise führen kann.

Der Aufbau der Masterarbeit geht von den theoretischen Grundlagen aus, die sowohl Kommunikation und sprachliches Handeln, als auch den kommunikativen Deutschunterricht umfassen. Das Kapitel des kommunikativen Deutschunterrichts wird in zwei Abschnitten unterteilt, wobei im ersten Abschnitt auf die Bedeutung des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes im DaF-Unterricht und im zweiten auf die kommunikativen Sprachkompetenzen gemäß dem GER eingegangen wird. Das zweite Kapitel befasst sich allgemein mit den Medien, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden können und mit der Unterteilung eines Abschnitts wird näher das elektronische Entwicklungswerkzeug *Learning Apps* betrachtet.

Das dritte Kapitel ist empirisch gestaltet und umfasst zwei Abschnitte. Im ersten Abschnitt werden die Lehr- und Arbeitsbücher der didaktischen Reihe „*Beste Freunde 1,2 und 3 Deutsch für Jugendliche*“ vorgestellt und im zweiten Abschnitt werden verschiedene Texte und Aufgabenstellungen zur Förderung der kommunikativen Sprachkompetenzen geschildert. Im vierten und fünften Kapitel wird mit dem empirischen Teil weitergemacht und es wird

didaktisch-methodisch vorgegangen. Im vierten Kapitel wird ein üblicher didaktischer Vorschlag konzipiert und enthält fünf Abschnitte, nämlich das Lernerprofil von Gruppe 1, der gewählte Text und der kommunikativ pragmatische Aspekt gemäß dem GER, die Hinführungsphase, die Präsentations- und Erarbeitungsphase und die Anschlussphase mit einer Projektarbeit. Im fünften Kapitel wird moderner vorgegangen, nämlich mit einem didaktischen Vorschlag, der mithilfe des elektronischen Entwicklungswerkzeugs *Learning Apps* kreiert wird. Dabei enthält das Kapitel sechs Abschnitte wie das Lernerprofil von Gruppe 2, der gewählte Text und der kommunikativ pragmatische Aspekt gemäß dem GER und die Anwendung von Learning Apps, die Hinführungsphase, die Präsentations- und Erarbeitungsphase, die Anschlussphase mit der Projektarbeit und abschließend die Reflexion, wobei zusammenfassende Erkenntnisse der empirischen und didaktisch-methodischen Arbeit erfasst werden. Zu guter Letzt befinden sich in den letzten Kapiteln sowohl die Schlussfolgerung sowie das Literaturverzeichnis und der Anhang.

## 1. Theoretische Grundlagen

Das Kapitel der theoretischen Grundlagen besteht aus vier Abschnitten, wobei die Begriffe der Kommunikation und Handlungsfähigkeit und der kommunikative Deutschunterricht näher geschildert werden. Auf die Wichtigkeit des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes im DaF-Unterricht und die kommunikativen Sprachkompetenzen gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) wird ebenfalls eingegangen.

### 1.1 Kommunikation und Handlungsfähigkeit

Laut Bußmann (1990: 392) leitet sich das Wort Kommunikation aus dem Lateinischen [lat. communicatio] ab und bedeutet „Mitteilung“. Im Allgemeinen bedeutet dieser Terminus die wechselseitige Übermittlung von Informationen zwischen Lebewesen aller Art durch Zeichen bzw. Symbole oder auch, in unserer zeitgenössischen Gesellschaft, zwischen Menschen und datenverarbeitenden Maschinen. Des Weiteren aber bedeutet Kommunikation zwischenmenschliche Verständigung durch nonverbale Mittel, wie Gestik und Mimik sowie auch verbale Mittel, wie gesprochene oder geschriebene Sprache.

Darüber hinaus steht aus allgemein gültigen Erkenntnissen einem jeden Menschen eine breite Palette von Kommunikationsmitteln zur Verfügung, die jede Art von Konversationen und Meinungs austausch ermöglichen. Körpersprache und andere soziale Verhaltensweisen gehören dazu, die sich jedoch dem jeweiligen Medium anpassen müssen, über welches die Kommunikation erfolgt. Die Medien können Printmedien, z.B. Lehrwerke für den DaF/DaZ-Unterricht sein, wie auch sowohl drahtgebundene Mittel, wie Telefone, Fax und Datenverbindungen, als auch drahtlose, wie Mobiltelefone und Handsprechfunkgeräte.

Batsalia (1997: 35) zufolge sind vier Komponenten nämlich der Sprecher, der Hörer sowie die Vorstellung und das realisierte Lautzeichen ausschlaggebend, damit ein jeder Kommunikationsvorgang glückt oder missglückt. Schematisch werden die vier Komponenten in eigenständiger Form bearbeitet wie folgt dargestellt:

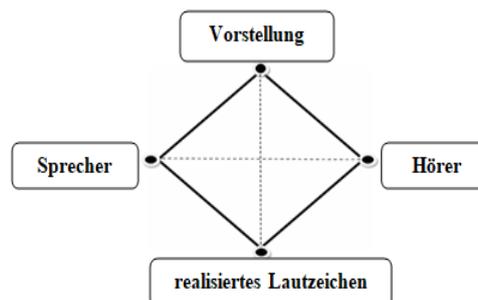


Abb. 1: Der semiotische Rhombus (Batsalia 1997: 35, abgeändert)

Der semiotische Rhombus besagt, dass sich ein/eine Sprecher/Sprecherin auf einen/eine Hörer/Hörerin bezieht und seine/ihre Vorstellung in Lautzeichen übertragen will. Der/Die Hörer/Hörerin seiner/ihrerseits nimmt dieses Lautzeichen auf und transferiert es auf seine Vorstellung. Die Kommunikation glückt, wenn zwischen den Vorstellungen der beiden Gesprächspartner keine Unterschiede vorhanden sind (Batsalia 1997: 37).

Die Deutschen verbinden bspw. mit dem Wort „Nachmittag“ den Zeitraum zwischen 16:00 und 18:00 Uhr, die Griechen zwischen 18:00 und 20:00 Uhr. Wenn dieser Zeitraum unter Deutschen genannt wird, wird auch die Kommunikation glücken, weil gleiche Vorstellungen geweckt werden. Wenn aber dieser Zeitraum unter einem/einer Deutschen und einem/einer Griechen/Griechin genannt wird, ist es unsicher, ob äquivalente Vorstellungen realisiert werden.

Voraussetzung aber damit überhaupt eine Kommunikation beginnen kann, ist die Absicht des/der Sprechers/Sprecherin dem/der Hörer/Hörerin etwas mitzuteilen; man sagt auch eine Sprachhandlung (Sprechakt) durchzuführen, um eine bestimmte Reaktion beim/bei der Hörer/Hörerin auszulösen (Gross 1998: 22). Der ganze Kommunikationsprozess ist ein komplexes Phänomen und Gross (1998: 24) schlägt ein vereinfachtes Modell vor, das in modifizierter und eigenständiger Form wie folgt abgebildet werden kann:

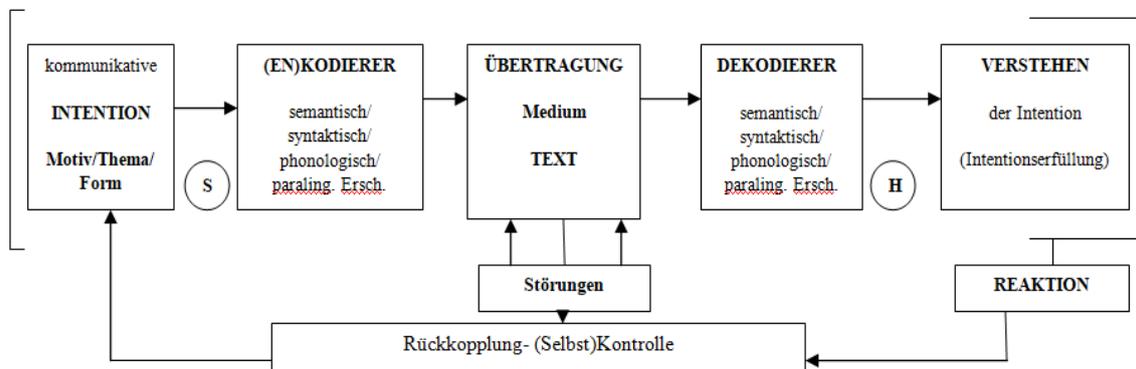


Abb.2: Schematische Darstellung des Kommunikationsprozesses nach Gross (1998: 24, abgeändert)

Im Folgenden wird eine exemplarische Analyse dieses Modells angeführt:

**Beispiel 1:** Eine Konversation rund ums Studium, mündlich, dialogisch, einigermaßen face-to-face (wegen des Skypes und wegen der Distanz), persönlich.

**Sprecherin 1:** „Ich schicke dir *gleich* die Datei“.

**Sprecherin 2:** „Danke. - Du bist ein Schatz“.

Sprecherin 1 äußert mit dem Wort *gleich* und einem Aussagesatz (Form - wie) ihren Willen (Thema - was) eine u.a. Aufforderung (Motiv - warum) durchzuführen. Dabei gebraucht sie,

um sich sprachlich auszudrücken, sowohl einen entsprechenden Wortschatz, ein Tempus, richtige Wortstellung, Aussprache, Intonation etc., als auch paralinguistische Erscheinungen wie bspw. ein Kopfschütteln, als Zeichen für ihren Willen.

Das technische Medium, das verwendet wird, ist der Computer und zwar eine Konversation durch Skype. Da es sich um einen Videoanruf handelt, könnte man davon ausgehen, dass es einigermaßen um eine face-to-face Konversation geht. Eine schlechte Verbindung (Störvariable) aber könnte die Diskussion stören bzw. unterbrechen.

Auf der anderen Seite dekodiert Sprecherin 2 die Nachricht von Sprecherin 1. Dabei gebraucht sie auch sowohl semantische, syntaktische und phonologische Regeln als auch paralinguistische Erscheinungen, wie etwa ein Händeklatschen als Ausdruck ihrer Freude. Mit ihrem Lob „Du bist ein Schatz“ drückt sie ihre Freude, dass sie gleich die Datei bekommen wird, und ihren Dank aus. Sie hat demnach die Intention von Sprecherin 1 verstanden, und nachdem sie ihre eigene Reaktion kontrolliert hat, reagiert sie auch positiv und somit beginnt eine neue Sprechhandlung. Es wird außerdem noch berücksichtigt, dass sich beide Sprecherinnen im gleichen Alter befinden, beide Studentinnen und befreundet sind, deutschsprachig sind und in Deutschland leben, dann kann man über eine geglückte Kommunikation sprechen.

Wie vorher angeführt, beabsichtigt der/die Sprecher/Sprecherin dem/der Hörer/Hörerin etwas mitzuteilen und dabei wird eine sprachliche Äußerung vollzogen. Die linguistische Teildisziplin der Pragmatik untersucht laut Pittner (2013: 128) den Kontext bzw. die „kontextabhängige Bedeutung“ einer Äußerung.

Ein bekannter britischer Philosoph, der den grundlegenden Anstoß zur Entwicklung der Pragmatik gab und die sogenannte Sprechakttheorie begründete, war Austin<sup>1</sup> (1962). Mit seiner Abhandlung „How to do things with words“ stellte er fest, dass drei Akte vollzogen werden, wenn jemand mit seiner sprachlichen Äußerung handelt: erstens der lokutionäre Akt, womit die Äußerung eines Satzes gemeint wird und in drei Teilakten geteilt ist: a) im phonetischen Akt (Artikulation von Sprachgebilden), b) im phatischen Akt (grammatische Struktur eines Ausdrucks) und c) im rhetischen Akt (über etwas sprechen und etwas darüber sagen) (Grewendorf 1989: 387). Dann folgt zweitens der illokutionäre Akt, bei dem der/die Sprecher/Sprecherin alle Teilgebiete des lokutionären Aktes gebraucht, um seine/ihre Sprechabsicht zu äußern und eine bestimmte kommunikative Funktion auszuüben. Und drittens

---

<sup>1</sup> Andere wichtige Persönlichkeiten, die zu diesem Bereich beigetragen haben, sind J. R. Searle, D. Wunderlich und U. Maas u.a. (Batsalia 1997: 17-23).

der perlokutive Akt, womit die intendierte Wirkung des Sprechaktes bzw. die Konsequenzen für den weiteren Kommunikationsablauf gemeint wird (Batsalia 1997: 19).

Wenn Austins Gedankengang verfolgt wird, dann könnte das Gesagte von Sprecherin 1 in unserem Beispiel folgendermaßen analysiert werden: „Ich (Sprecherin) schicke dir gleich (Sprecherzeit) die Datei (Aussagesatz)“. Von der Artikulation bis hin zum Inhalt der Äußerung wird der lokutionäre Akt zum Ausdruck gebracht. Zentrum aber des Sprechaktes ist der illokutionäre Akt, also die Sprecherintention. Die Sprecherin nimmt eine Aufforderung an und diese wird mit dem Adverb *gleich* und dem Aussagesatz ausgedrückt. Der perlokutive Akt<sup>2</sup> d.h. die Wirkung der Intention auf die Sprecherin 2 ist gelungen, weil sie positiv reagiert hat. Sie sagt nämlich: „Danke. - Du bist ein Schatz“.

Erwähnenswert ist auch der Sprachphilosoph Grice (1975), der das Kooperationsprinzip mit seinen 4 Maximen einführte, die einen wichtigen Teil des gesamten Verstehensprozesses bilden. Es handelt sich um die Maxime der *Quantität*: Der/Die Sprecher/Sprecherin muss abschätzen, wie viele Informationen der/die Hörer/Hörerin tatsächlich benötigt und wie viele Informationen er/sie bereits weiß. Die Maxime der *Qualität*: Der/Die Sprecher/Sprecherin versucht den Wahrheitsgehalt seiner/ihrer Äußerung zu sichern. Die Maxime der *Relation*: Der/Die Sprecher/Sprecherin soll Relevantes zum Ausdruck bringen. Und schließlich die Maxime der *Art und Weise*, wobei der/die Sprecher/Sprecherin eine Äußerung in einer angemessenen Art und Weise und so klar wie nötig formulieren soll (Gerrig 2015: 294).

Im Folgenden werden die Grice'schen Maximen bei der Sprachproduktion anhand unseres Eingangsbeispiels näher illustriert: Sprecherin 1 hat so viel wie nötig gesagt, nämlich eine Aufforderung angenommen und dies deutlich mit dem Wort *gleich* und mit dem Aussagesatz signalisiert (Maxime der Quantität). Des Weiteren sichert Sprecherin 1 ihren Wahrheitswert, indem sie bereitwillig ist, die Aufforderung gleich durchzuführen (Maxime der Qualität). Zusätzlich spricht sie zur Sache, nämlich sie wird das Verlangte sofort erledigen (Maxime der Relation). Schließlich äußert sie sich in einer angemessenen Art und Weise und so klar wie nötig, nämlich sie zeigt mit ihrer Äußerung ihre Bereitwilligkeit ihre Kommilitonin zu unterstützen (Maxime der Art und Weise). Es scheint, dass Sprecherin 2 die Intention ihrer Gesprächspartnerin nachvollzogen hat und somit auch positiv mit einem Lob und einem Dank reagiert hat. Demnach werden die Konversationsmaximen nicht verletzt.

---

<sup>2</sup> Nach Gross (1998) ist der perlokutive Akt problematisch, weil die Intention des/der Sprechers/-in dann erfüllt ist, wenn der/die Hörer/-in sie versteht bzw. nachvollzieht (Gross 1998: 159).

Eine Annäherung auf die Fragestellung, wie kommunikativ-pragmatische Aspekte auch im DaF-Unterricht eingesetzt werden könnten, wird in den nächsten Abschnitten näher dargestellt.

## **1.2 Kommunikativer Deutschunterricht**

Wie allgemein anerkannt ist das Ziel des DaF-Unterrichts die Befähigung zur Kommunikation in der deutschen Sprache. Wenn man über Kommunikation im DaF-Unterricht spricht, meint man kommunikative Fertigkeiten, die nach zwei Dimensionen gegliedert sind: erstens nach dem Medium, in dem Kommunikation stattfindet und sowohl die gesprochene, als auch die geschriebene Sprache beinhaltet und zweitens nach der „kommunikativen Grundhaltung“, die ein/eine kommunikativ Handelnder/-e einnehmen kann und sowohl rezeptiv, als auch produktiv sein kann (Storch 1999: 15).

Sprachliche Mittel, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden, sollen diese Grundfertigkeiten einüben, so dass die Lernenden in der Lage sein können, diese „unter pragmatischen Bedingungen realer Kommunikation anzuwenden“ (Storch 1999: 17). Da Kommunikation eine Form sozialen Handelns ist, sollen einerseits nach Storch (1999: 17-18) folgende Elemente beachtet werden: Kommunikationspartner (wer kommuniziert mit/zu wem), Kommunikationssituation (wo und wann findet die Kommunikation statt), Kommunikationsgegenstand (worüber wird kommuniziert), kommunikative Intention (wozu wird kommuniziert), Medium (wie) und Textsorte (womit). Andererseits soll sich ein/eine kompetenter/e Sprecher/-in angemessen äußern sowie auch geläufig und korrekt die Zielsprache verwenden.

Es sollte außerdem im DaF-Unterricht berücksichtigt werden, dass alle Sprachen einen Entwicklungsvorgang durchlaufen und dass diese Veränderungen der Sprache sich im DaF-Unterricht durch authentische Unterrichtsmaterialien wie Werbetexte, Zeitungüberschriften etc. vermittelt werden können, so dass die Lernenden ihren Wortschatz bereichern, die Zielsprache besser verstehen und verwenden können (Roche 2008: 142-146). Der kommunikativ-pragmatische Ansatz zu Beginn der 70er Jahren und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen des Europarates in den 1990er Jahren führten des Weiteren dazu, dass pragmatische und soziokulturelle Elemente des sprachlichen Handelns in den DaF-Unterricht eingesetzt wurden und werden.

### **1.2.1 Bedeutung des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes im DaF-Unterricht**

Zu Beginn der 70er Jahre wurde die sog. audiolinguale/audiovisuelle Methode durch den kommunikativ-pragmatischen Ansatz ersetzt. Im Mittelpunkt stand beim fremdsprachlichen Handeln eine kreative und produktive Tätigkeit, die bei der audiolingualen/audiovisuellen Methode unberücksichtigt blieb. Dabei standen und stehen die Lernenden mit ihren jetzigen und künftigen Bedürfnissen, Interessen, Wissensbeständen und Motivationen „in den Mittelpunkt fremdsprachdidaktischer Reflexion“ (Huneke/Steinig 2013: 206). Des Weiteren wird nicht mehr das Sprachsystem an sich an erster Stelle gestellt, sondern die Sprechhandlungen, die in erwartbaren Situationen realisiert werden und in denen das Sprachsystem eingebettet ist. Als Reize bzw. Stimuli werden z.B. in DaF/DaZ-Lehrwerken natürliche Sprechanlässe und situativ gebundene authentische Texte angeboten (Batsalia 2003: 90), bei denen die Lernenden die Möglichkeit haben, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Sprachsysteme und den ganzen gesellschaftlichen Rahmen zu ziehen.

Was die Lehrenden betrifft, so stehen sie auch unter der großen Herausforderung, ihren Lernern/-innen soziokulturell bedingte gesellschaftliche Konventionen und Normen angemessen beizubringen, und zwar unabhängig von Lehrwerken, weil besonders in diesen Bereichen, Unterschiede zu bemerken sind (Batsalia 2003: 91). Dies wird aber, meines Erachtens, nur zustande gebracht, wenn die Lehrenden in dem jeweiligen soziokulturellen Rahmen hineingewachsen sind und somit die Fähigkeit haben, die Differenzen und Ähnlichkeiten aufzuzeigen und diese verständlich zu machen.

Um dies zu verdeutlichen, wird das Eingangsbeispiel zwar mit einer Änderung der Gesprächspartner, aber nicht der Situation, erneut erwähnt:

#### **Beispiel 2:**

**Sprecherin 1** (Erasmusstudentin aus GR): „Ich schicke dir gleich die Datei“.

**Sprecherin 2** (aus Deutschland kommend): „Danke. - Du bist ein Schatz“.

Hätte die Erasmusstudentin aus Griechenland entweder aus Lehrwerken oder aus der Unterweisung ihres/ihrer Lehrers/-in nicht gewusst, dass der Ausdruck „Du bist ein Schatz“ die gleiche semantische Bedeutung hat, wie in Griechenland, würde sie sich höchstwahrscheinlich wundern, was wohl ihre deutsche Kommilitonin zum Ausdruck bringen will. Das Beispiel zeigt demnach deutlich, dass Lehrende und Lehrwerke u.a. solche sprachliche Mittel beibringen sollen, damit die Lernenden die Möglichkeit haben können, so gut wie möglich, semantische

Lehrstellen zu füllen<sup>3</sup> und Äußerungen themen- und partnerbezogen<sup>4</sup> verwenden zu können. Dies ist längst aber keine Garantie, dass eine Kommunikation zwischen diesen zwei unterschiedlichen Sprachgemeinschaften reibungslos verlaufen wird.

Was die Übungen und den DaF-Unterricht als Ganzes anbelangt, so sollten sie nach Storch (1999: 25-28) pragmatische<sup>5</sup> und kognitive<sup>6</sup> Lernziele erfüllen, die altersgerecht und realitätsnah konzipiert sind und eine Progression bzw. Stufung aufweisen. Dabei sollte „eine pragmatisch orientierte Planung“ stattfinden, die folgende Fragestellungen behandelt: welche die Rollen, die Situationen, die kommunikativen Absichten und die Themen sind, die in einer Kommunikation stattfinden und welche sprachliche Mittel verwendet werden sollten. Ferner kommen auch kognitive Lernziele hinzu, die eher mit einem landeskundlichen, soziokulturellen und pragmatischen Wissen zu tun haben, die Lernende im DaF-Unterricht durch entsprechende Aufgaben und andere Inputs erwerben sollen.

Abschließend soll nach Storch (1999: 28-33) der Stoff in einem Lehrwerk bzw. Sprachkurs so angeordnet werden, dass stufenweise<sup>7</sup> bzw. progressiv<sup>8</sup> die Lernschritte festgelegt werden. Dabei spielt einerseits u.a. das Alter der Lernenden eine entscheidende Rolle, weil der Stoff altersgerecht konzipiert werden soll. Man bemerkt z.B. in DaF-Lehrwerken, dass die Situationen, die Grammatik, die Textsorten etc. anders für Kinder bearbeitet werden und anders für Erwachsene. Andererseits sollen alle Aufgaben realitätsnah geplant werden, so dass, wie schon erwähnt, die Lernenden in realen kommunikativen Situationen zurechtkommen können.

---

<sup>3</sup> Friederike Batsalia spricht auch über Lautzeichen, die in verschiedenen Sprachgemeinschaften geäußert werden, aber es ist fraglich, ob diese für die SprecherInnen und die HörerInnen identische Vorstellungen referieren (Batsalia 1997: 105). S. auch Abschnitt 1.1 von Seite 10-11.

<sup>4</sup> Über Themen- und Partnerbezogenheit spricht Hans Werner Huneke/Wolfgang Steinig und zwar über die Einbettung der Grammatik in kommunikative Handlungsrahmen, „die die LernerInnen nicht nur erkennen und beschreiben sollen, sondern auch diese in der themen- und partnerbezogenen Kommunikation verwenden und nutzen können“ (Huneke/Steinig 2013: 197).

<sup>5</sup> Was sollen die Lernenden nach dem Unterricht *können*.

<sup>6</sup> Was sollen die Lernenden nach dem Kurs *wissen*.

<sup>7</sup> Seitdem es den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) gibt, richten sich die meisten Aufgaben und der ganze DaF-Unterricht nach den gemeinsamen Referenzniveaus.

<sup>8</sup> Bei der Progression wird zwischen steiler vs. flacher/linearer vs. zyklischer/ und grammatischer vs. pragmatischer Progression unterschieden (Storch 1999: 28-33).

## 1.2.2 Kommunikative Sprachkompetenzen gemäß dem GER

Über den kommunikativ-pragmatischen Wert spricht auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER), der vom Europarat in den 1990er Jahren erarbeitet wurde und zum Ziel gesetzt hat, die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichem sprachlichem und kulturellem Hintergrund zu verbessern (Europarat 2001:13) und folgende kommunikative Sprachkompetenzen inkludiert: linguistische, soziolinguistische, pragmatische und interkulturelle Kompetenzen (Europarat 2001: Kap. 5.2.1-5.2.3).

Wenn über linguistische Kompetenzen gesprochen wird, werden lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kenntnisse und Fertigkeiten zum Ausdruck gebracht. Mit soziolinguistischen Kompetenzen wird gemeint, inwiefern Sprache in den verschiedenen soziokulturellen Bedingungen verwendet wird. Merkmale, die für eine bestimmte europäische Gesellschaft charakteristisch sind, können sich bspw. auf das tägliche Leben, interpersonale Beziehungen, soziale Konventionen etc. beziehen. Und schließlich die pragmatischen Kompetenzen besagen, dass die Lernenden ihre Handlungsabsicht so realisieren können, dass sie erstens kompetent sind, kohärente Textpassagen zu entwickeln (Diskurskompetenz)<sup>9</sup> unter Berücksichtigung aber folgender Aspekte:

- Textgestaltung und Themenentwicklung
- Kohärenz und Kohäsion
- Kooperationsprinzip nach Grice u.v.a.m.

Zweitens gesprochene und geschriebene Texte so verwenden, dass bestimmte kommunikative Funktionen erfüllt werden (funktionale Kompetenz). Dabei lassen sich Mikro- und Makrofunktionen sowie Interaktionsschemata unterscheiden: kurze Äußerungen, wie sich entschuldigen, begrüßen, Sachinformationen mitteilen und erfragen etc. gehören zu den kommunikativen Mikrofunktionen. Die Makrofunktionen dagegen beinhalten längere und komplexere mündliche oder schriftliche Äußerungen, wie etwa Beschreibungen, Kommentare, Erzählungen etc. Was abschließend die Interaktionsschemata betrifft, so handelt es sich um die Fähigkeit und Anwendung verbalen Austausches, wie beispielsweise die Paare: Frage und Antwort, Aussage und Zustimmung/Ablehnung, Gruß und Reaktion etc.

Um diese kommunikativ-pragmatischen Aspekte zu verdeutlichen, wird das zweite Beispiel erneut verwendet: Die Erasmusstudentin ist auf einem C1 Niveau. Das bedeutet gemäß dem

---

<sup>9</sup> Die Diskurskompetenz beschreibt die Gestaltung der mündlichen und schriftlichen Äußerung.

GER, dass sie sich mühelos und genau ausdrücken kann. Mit ihrer kurzen Mitteilung (Mikrofunktion) ist es ihr gelungen, mit ihrer deutschen Kommilitonin zu interagieren (Interaktionsschema). Sie hat eine Aufforderung akzeptiert und ist bereitwillig diese gleich zu erledigen. Dabei bekommt sie von ihrer deutschsprachigen Kommilitonin ein Lob und einen Dank.

Abschließend sind noch die interkulturellen Fertigkeiten bzw. interkulturellen Kompetenzen zu erwähnen, die ganz kurz vom GER beschrieben werden- jedoch ganz ausführlich von REPA<sup>10</sup>, dem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen, und folgendes umfassen:

- „die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Einklang zu bringen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden“ (Europarat 2001: 106).

Die sogenannten Gambits nach House (1997: 7) wie Partikeln, die eine wichtige pragmatische und kontextuelle Rolle aufweisen, sind ein gutes Beispiel für die Annäherung der interkulturellen Kompetenz. Je nach semantischer Bedeutung wird unterschieden zwischen: a) Gradpartikeln wie (nur, sogar, auch), b) Modalpartikeln wie (ja, freilich, allerdings, doch, mal), c) Negationspartikeln wie (kein, nicht), d) Antwortpartikeln wie (ja, nein), e) Steigerungspartikeln wie (sehr, außerordentlich), f) Vergleichspartikeln wie (als, wie) etc. (Bußmann 1990: 562).

Wie bekannt, machen Partikeln die deutsche Sprache lebendiger und können sogar den ganzen Satz positiv oder negativ bewerten und Gefühle zeigen. Viele von denen aber, wie beispielsweise manche Modalpartikeln, haben keine konkrete Übersetzung, so dass Lernende

---

<sup>10</sup> Die Förderung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen gehört zu den Zielen der europäischen Bildungspolitik. „Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (REPA) ist ein Instrument zur Beschreibung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen, die auch im DaF-Unterricht aufgebaut werden sollen. Die Idee kam im Jahre 2007 vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz, weil in GER die Förderung von Reflexions- und Sprachlernkompetenz meistens zu kurz kommt <https://www.goethe.de>. Es wird nicht bis ins Detail eingegangen, weil in dieser Arbeit die vom GER vorgeschlagenen kommunikativ-pragmatischen Aspekte gebraucht wurden.

oft Schwierigkeiten haben, diese zu begreifen. Wenn man zum zweiten Beispiel mit der Erasmusstudentin und ihrer deutschen Kommilitonin Partikeln einsetzen würde, würde sich folgendes Gespräch ergeben:

### **Beispiel 3:**

**Sprecherin 1** (Erasmusstudentin aus GR): „Ich schicke dir gleich die Datei“.

**Sprecherin 2** (aus Deutschland kommend): „Danke. - Du bist **ja echt** ein Schatz“.

Es ist fraglich, ob die Erasmusstudentin aus Griechenland den ganzen emotionalen Zustand ihrer Kommilitonin nachvollzogen hat. Sie hat vermutlich die Äußerung „Du bist ein Schatz“ verstanden, weil sie kontrastiv vorgegangen ist und ihn mit der griechischen Sprache verglichen hat, aber sie hat vermutlich den Partikeln **ja echt** keine oder wenige Aufmerksamkeit geschenkt. Wie soll sie ja auch, da Partikeln keine oder wenig selbstständige lexikalische Bedeutung aufweisen, aber wie bei den Linguisten bekannt, sich durch eine pragmatische bzw. kontextuelle Bedeutung auszeichnen<sup>11</sup>. Darüber hinaus sind Partikeln ein fester Aspekt der Zielkultur, die von aufbereiteten Lerneinheiten und von Muttersprachlern auch thematisiert und vermittelt werden sollten.

Ein weiteres Beispiel, damit man als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur agieren kann und durchaus interkulturelle Kompetenz erfordert, ist der Humor (Sella / Batsalia 2015: 5). Das Power Wörterbuch von Langenscheidt (2016: 459) definiert den Humor als „die Fähigkeit, selbst Witze zu machen und auch zu lachen, wenn man selbst das Ziel von Witzen ist“. Laut Löschmann (2015: 31) ist der Einsatz des Humors ausschlaggebend für den Sprachunterricht, weil er der Modus für Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen ist. Aus allgemein gültigen Erkenntnissen wirkt Humor positiv auf Menschen und wird von Kultur zu Kultur ganz unterschiedlich wahrgenommen. Noch schwieriger ist es laut Sella / Batsalia (2015: 5) die Wortwitze zu übersetzen und Zuhörer der Zielsprache stehen unter der Herausforderung die Pointe richtig zu erfassen, damit es nicht zu Missverständnissen kommt. Demnach sollten Lehrbücher und Lehrende Wortspiele, Witze, lustige Sprüche oder Texte mit humoristischen Elementen im DaF-Unterricht einsetzen, damit Lernende die Möglichkeit haben können, mit dem Humor der Zielsprache vertraut zu werden. Verwenden wir beispielsweise beim Beispiel 3 einen witzigen Kosenamen, dann erhalten wir folgendes Gespräch:

---

<sup>11</sup> Vgl. dazu: (Juliane House 1997: 7).

#### **Beispiel 4:**

**Sprecherin 1** (Erasmusstudentin aus GR): „Ich schicke dir gleich die Datei“.

**Sprecherin 2** (aus Deutschland kommend): „Danke. - Du bist ja echt ein **Schatzi**“.

Schon wieder ist es fraglich, ob die Erasmusstudentin dem witzigen Kosenamen „**Schatzi**“ eine Bedeutung zugewiesen hat. Vermutlich fragt sie sich, ob „**Schatzi**“ die gleiche Bedeutung hat, wie Schatz, weil sie niemals dieses Wort gehört hat.

„Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mithilfe spezifisch sprachlicher Mittel“ (Europarat 2001: 21). Darüber hinaus wird mit sprachlichen Aktivitäten, die entweder von Lehrbüchern oder von Lehrenden vorgeschlagen werden, die Ausübung der kommunikativen Sprachkompetenz in einem bestimmten Lebensbereich ermöglicht, so dass Lernende das notwendige Wissen erwerben können, um in realen Situationen zurecht zu kommen. Dabei erarbeiten sie Texte und Aufgaben rezeptiv und produktiv (ebd. 21). Erwähnenswert sind auch die Texte, die ein wichtiger Bestandteil jedes Diskurses (mündlich oder schriftlich) sind. Sie beziehen sich auf bestimmte Situationen bzw. Lebensbereiche und geben den notwendigen Anlass für die Ausführung der Sprachaktivitäten (ebd. 21). Was die allgemeinen Kompetenzen der Sprachenlernenden oder auch der Sprachverwendenden angeht, so bestehen sie insbesondere aus deren Weltwissen und Fertigkeiten, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz und den Einstellungen sowie aus der Fähigkeit zum Lernen. Sowohl Erfahrungslernen (Weltwissen) als auch theoretisches Wissen sollen kombiniert werden, damit Kommunikation überhaupt ermöglicht werden kann. Außerdem hängt menschliche Kommunikation davon ab, dass die GesprächspartnerInnen über ein gemeinsames Weltwissen verfügen (ebd.22).

Mit allen sprachlichen Mitteln, die in DaF-Lehrwerken und im Wissen der Lehrenden zur Verfügung stehen, haben Lernende die Möglichkeit sowohl ihre sprachlichen als auch pragmatischen, soziokulturellen und interkulturellen Horizonte zu erweitern, um imstande zu sein, mit fremdsprachigen Gesprächspartnern/-innen angemessen zu kommunizieren. Im Unterricht wird es sicher nie ganz gelingen, die Komplexität und das Chaos des wirklichen Lebens mit all seinen Verständnisfällen realistisch darzustellen. Aber geplant und gesteuert werden vielfältige Möglichkeiten geschaffen, damit kommunikative Sprachkompetenzen gefördert werden können. Darüber hinaus werden zahlreiche Medien wie computergestützte Werkzeuge zur Verfügung gestellt, die u.a. sehr hilfreich für die Entwicklung von Aufgabenstellungen etc. sind und im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt werden.

## 2. Medien im DaF-Unterricht

Es ist heutzutage undenkbar einen DaF-Unterricht ohne die Nutzung von Medien durchzuführen. Mit dem Begriff Medium wird vorwiegend das Mittel gemeint, das zur Weitergabe von Informationen beiträgt (Langenscheidt 2016: 589). Im DaF-Unterricht lassen sich folgende Typen von Medien unterscheiden: visuelle, auditive, audiovisuelle und die zeitgenössischen elektronischen Medien (Huneke/Steinig 2013: 216-217). Einige Beispiele für visuelle Medien sind folgende:

- Tafelbilder, Smartboards,
- Wandbilder,
- Karikaturen, Comics,
- Kunstbilder, Fotos,
- verschiedene Gegenstände, die im Unterricht gebracht werden,
- didaktische und authentische Lesetexte, wie Zeitungstexte, Gebrauchsanweisungen etc. oder literarische Texte, wie Jugendromane etc.

Einige Beispiele für die auditiven Medien sind:

- Ausspracheübungen,
- authentische Tonaufnahmen der Zielsprache, wie Jugendprogramme aus dem Radio, Hörspiele oder Lieder etc.

Beispiele für die audiovisuellen Medien sind:

- Lehrfilme für den DaF-Unterricht, wie *Treffpunkt Berlin 1 und 2*, ein *Video-Sprachkurs*
- kurze Spielfilme
- authentische Fernsehsendungen, wie Werbespots, Wetterberichte etc.

Elektronische Medien werden nach Roche (2008: 247) folgendermaßen klassifiziert:

- DOS-Programme bzw. Lernsoftware, die u.a. Einsetz- und Zuordnungsübungen mit Selbstkontrolloption anbieten,
- Multimedia-Programme mit Filmen, Ton und Übungen,
- Internet-Seiten, wobei alles Mögliche bezüglich des DaF-Unterrichts aufgerufen werden kann.

Wie allgemein bekannt, wird eine breite Palette von computergestützten Werkzeugen sowohl für Lehrende als auch für Lernende zur Verfügung gestellt, sodass nicht nur ein

lehrerzentrierter, sondern auch ein lernerzentrierter<sup>12</sup> Unterricht durchgeführt werden kann. Für Lehrer eignen sich laut (Huneke/Steinig 2013: 224) Autorenprogramme, wie *Hot Potatoes* und/oder *Learning Apps*, mit denen man verschiedene webfähige Übungen<sup>13</sup> in Kombination mit Ton und Bild kreieren kann. Für Lernende hingegen werden Lernumgebungen bzw. Lernszenarien durch bspw. soziale Medien geschaffen, wie *Facebook*, *Twitter* etc. Ferner werden Roche (2008: 248) zufolge konstruktive Programme, wie elektronisch gespeicherte Textkorpora durch bspw. *DWDS*, oder Webeditoren angeboten, sodass Lernende selbstständig bzw. autonom<sup>14</sup> sprachlich handeln können.

Dabei entsteht nach Reich (2005: 6) auch eine konstruktivistische Sicht, wobei Lernende im Mittelpunkt des Unterrichts stehen und folgende Merkmale aufweisen:

- sie sind selbstorganisiert und konstruktiv handelnd,
- sie sind Beobachter und nehmen aktiv an vielzähligen Handlungen teil,
- sie sind „Viabilitätspostulate“ bzw. Akteure, die handelnd und experimentell ausprobieren und evaluieren können,
- sie eignen sich Wissen an und versuchen den Hintergrund dieses Wissens selbst zu verstehen und zu reflektieren,
- sie bevorzugen Teamarbeit und sind beziehungsorientiert,
- sie bevorzugen sowohl einen multimedialen, als auch einen multimodalen Unterricht.

## **2.1 Learning Apps im DaF-Unterricht**

Mit computergestützten Entwicklungs- bzw. Autorenprogrammen lässt sich auf eine moderne Art und Weise der DaF-Unterricht konzipieren. Wie schon erwähnt, das computergestützte Werkzeug *Learning Apps* ist eins von den vielen Autorenprogrammen, das über das World Wide Web angeboten wird. Interaktive und multimediale Bausteine unterstützen laut der Webseite des Vereins [www.learningapps.org](http://www.learningapps.org) deutsch Lehr- und Lernvorgänge. Des Weiteren steht eine

---

<sup>12</sup> Fester Bestandteil einer lernerzentrierten Sichtweise kann das aufgabenorientierte Lernen bzw. Task-based learning sein, was bedeutet, dass „Lernende ihren eigenen Lernprozess selbst steuern können“ (Vgl. dazu Thonhauser 2010: 13).

<sup>13</sup> Nach Huneke/Steinig (2013: 233) tendieren Übungen eher nach Geschlossenheit, während Aufgaben tendenziell offen sind. Übungen werden ferner u.a. vom Lehrer erstellt und haben einen vorgeplanten Lösungsweg, während Aufgaben im Unterrichtsprozess entstehen und Lösungswege von den Lernern gefunden werden müssen.

<sup>14</sup> Mit autonomen Lernen wird gemeint, dass „die Lernenden die Möglichkeit und Fähigkeit besitzen, das Lernziel und den Lernweg selbst zu bestimmen sowie das eigene Lernverhalten zu beurteilen“ (Bohn 1999: 94).

Reihe von webfähigen Übungen zur Verfügung, wie Zuordnungsübungen (Paare zuordnen, Gruppenzuordnung, Zahlenstrahl, einfache Reihenfolge, freie Textantwort, Zuordnung auf Bild, Zuordnungstabellen), Multiple Choice-Tests, Lückentexte, Audio/Video mit Einblendungen, Gruppen-Puzzle, Kreuzworträtsel, Wortgitter, Wörterraten u.v.a.m.

Die Übungen, die hergestellt werden, vertiefen und üben alle Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) ein und das Autorenwerkzeug kann auch kostenlos bedient werden. Dieses Werkzeug eignet sich nicht für die Erklärung komplexer Sachverhalte und alle Bausteine, die für die Konzipierung der Übungen zur Verfügung stehen, sollen von den Nutzenden vor dem Einsatz im Unterricht überprüft werden.

Darüber hinaus hat man mit diesem Entwicklungsprogramm, wie oben erwähnt, die Möglichkeit, Audio und Video einzublenden, mit denen man verschiedene Hör-Seh-Verstehensübungen konzipieren kann. Laut Thaler (2007: 12) werden bei der Kombination des Hörens mit dem Sehen auch andere Elemente sichtbar, die zu einem besseren Verständnis führen können. Bilder können bspw. verschiedene Informationen liefern, wie u.a. landeskundliche Grundzüge oder paralinguistische Merkmale, die das Lernen überschaubarer und motivierender gestalten.

Interessanterweise stellt Thaler auch (2007: 13) ein ausführliches Modell zuerst für das Hör-Verstehen dar. Er erwähnt allgemeine Kompetenzen, wie Weltwissen und soziokulturelles Wissen und dann folgen die linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen sowie auch die Deutung prosodischer Mittel.

Für das Seh-Verstehen hingegen betont er die Dekodierung ikonischer Elemente sowie auch paralinguistische Merkmale wie Gestik und Mimik etc. Ferner schildert er sowohl das Verstehen von Handlungen als auch das Verstehen von kinematografischen Techniken und fügt als Letztes auch das Leseverstehen ein, so dass eine Ausbreitung von Hör-Seh-Lese-Verstehen stattfinden kann.

Eine andere Möglichkeit das Hör-Seh-Verstehen durch bspw. Learning Apps zu fördern, sind laut Welp (2007: 21ff.) die Kurzfilme oder auch Video-Podcasts. Es werden zahlreiche landeskundliche Themen oder lustige Videos zur Verfügung gestellt, die geeignet für jede Altersgruppe und jedes Niveau sind. Hauptziele sind u.a. die Unterhaltung, das Hör-Seh-Verstehen, Wortschatztraining und die Förderung sowohl der rezeptiven Fertigkeit des Sprechens als auch der produktiven Fertigkeit des Schreibens. Kurzfilme können entweder in Einzelarbeit oder in der Klein- oder Großgruppe durchgeführt werden.

Abschließend lässt sich mit oder ohne diesem/-es Entwicklungs- bzw. Autorenprogramm das drei-Phasen-Modell der Textarbeit bei Verstehenstexten, das von Storch (1999: 124ff.) vorgeschlagen wird, konzipieren. Dieses Modell beinhaltet die Aktivierungs- bzw. Hinführungsphase, die Präsentations- und Erarbeitungsphase sowie auch die Anschlussphase. Die erste Phase bereitet auf das Textverstehen vor und geeignete Übungen sind Assoziogramme, Hypothesenbildung (Förderung von absteigenden Verstehensprozessen), Zuordnungstechniken, Textproduktionen oder Textreproduktionen etc.

Bei der Präsentations- und Erarbeitungsphase handelt es sich um einen „Verstehensdurchgang“ der Texte. Geeignete Übungen sind bei den Anfängertexten ein Mitleseprozess, eine Textreduktion oder eine Textproduktion und bei Fortgeschrittenen eine Zusammenfassung oder eine Arbeit mit Redemitteln. Bei der Anschlussphase abschließend sollten kommunikative Aktivitäten konzipiert werden, wie Rollenkarten, Paralleltexte bzw. Alternativtexte, Textsortenwechsel sowie auch Projektarbeiten.

### **3. Analyse von Aufgabenstellungen in den Lehrwerken**

Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen über Kommunikation und deren kommunikativ-pragmatischen Aspekte wird im Folgenden die Frage aufgeworfen, inwiefern die Übungen der Lehr- und Arbeitsbücher alters- und niveaugerechte relevante pragmatische Aspekte fördern. Dies wird anhand des Gesamtaufbaus des Lehrwerks *„Beste Freunde 1,2 und 3 Deutsch für Jugendliche“* näher illustriert.

Das dritte Kapitel ist somit empirisch gestaltet und umfasst zwei Abschnitte. Im ersten Abschnitt werden die Lehr- und Arbeitsbücher der didaktischen Reihe *„Beste Freunde 1,2 und 3 Deutsch für Jugendliche“* vorgestellt und im zweiten Abschnitt werden verschiedene Übungen zur Förderung der kommunikativen Sprachkompetenzen geschildert.

Es werden, wie schon erwähnt, kommunikativ-pragmatische Aspekte untersucht, die sich an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) orientieren, wie:

- linguistische
- soziolinguistische
- pragmatische
- interkulturelle Aspekte.

### 3.1 Die Lehrwerke - Gestaltung und Zielgruppe

Der erste Band von „*Beste Freunde 1 Deutsch für Jugendliche*“ führt laut ([www.karabatos.gr](http://www.karabatos.gr))<sup>15</sup> zur Niveaustufe A1, bereitet auf die Prüfung Fit in Deutsch 1 vor und eignet sich für Jugendliche ab 11 Jahre.

Laut der sechsstufigen<sup>16</sup> Kompetenzskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001: 42-43) sollen Lernende auf diesem Niveau:

- einfache Sprachkenntnisse aufweisen. Sie sollen z.B. in der Lage sein, sich auf eine einfache Art und Weise zu verständigen und alltägliche Ausdrücke zu benutzen, um sich vorzustellen und anderen Leuten einfache Fragen zu stellen etc.

Das Kursbuch umfasst achtzehn kurze Lektionen, die in sechs Modulen zusammengefasst sind. Jedes Modul umfasst drei kurze Lektionen. Es gibt zu jeder Lektion drei Rubriken, die den Wortschatz, die Grammatik und die Kommunikation enthalten. Am Ende des jeweiligen Moduls gibt es landeskundliche Informationen und eine Projektarbeit. Der Aufbau jeder Lektion des ersten Bandes sieht demnach folgendermaßen aus:

Das Kursbuch fängt zunächst einmal mit einer kurzen Start-Einheit an, die die ersten Unterrichtsstunden mit Aussprache und international verständlichem Wortschatz vertraut macht. Der Titel lautet „*Hallo, guten Tag!*“ und die Einheit enthält Themen wie Vorstellung, das Alphabet, die Wochentage, die Monate, die Jahreszeiten, die Zahlen von 0-20 und die Farben. Danach folgt das erste Modul mit seinen drei Lektionen, wobei Lektion 1 u.a. den geeigneten Wortschatz sowohl für das Kennenlernen von Personen sowie auch Gegenstände enthält. Lektion 2 befasst sich mit Freizeitaktivitäten, Hobbys und Sport, während Lektion 3 Angaben zur Person und Länder beinhaltet.

Das zweite Modul fängt mit Lektion 4 an und enthält die Schulfächer sowie auch Sprachen, während die Lektionen 5 und 6 sich mit Fernsehen, den Schreibwaren und den Tages- und Uhrzeiten beschäftigen. Das dritte Modul besteht aus den siebten, achten und neunten Lektionen, wobei Themen aufgegriffen werden wie Familie, Beruf, Getränke, Einkaufen, Essen und Tagesablauf. Das vierte Modul befasst sich mit den Themen Hobbys, Körperteile, Verkehrsmittel und Orte in der Stadt, während das fünfte Modul Themen wie Ferien, Reisen, Freizeitprogramm, Mode, Erlebnisse und Aussehen beinhaltet. Das Niveau A1 schließt mit dem sechsten Modul und wie üblich mit seinen 3 Lektionen ab, das sich u.a. mit den sprachlichen

---

<sup>15</sup> <https://www.karabatos.gr/de/beste-freunde-1-kursbuch-mit-audio-cds>.

<sup>16</sup> Bei dieser Arbeit werden drei Niveaustufen erwähnt, weil nur diese behandelt wurden.

Mitteln der Themen Wohnung bzw. Haus, Ferien und Geburtstag befasst. Schließlich liegen 2 Audio-CDs mit allen Hörtexten zum Kursbuch dem Buch bei.

Jede Übung des Arbeitsbuches ist laut [www.karabatos.gr](http://www.karabatos.gr) genau auf den entsprechenden Kursbuchschritt abgestimmt. Grammatik, Wortschatz und Redemittel werden mit abwechslungsreichen Übungen geübt. Zudem beinhaltet das Arbeitsbuch Einheiten zur selbstentdeckenden Grammatik, kontrastive Wortschatzerklärungen sowie auch ein Schreibtraining. Die Arbeitsanweisungen sind sowohl auf Deutsch als auch auf Griechisch, damit die Hausaufgaben verständlicher für die Lernenden sind. Das Arbeitsbuch bietet im Anschluss an jede Lektionen noch ein Vokabeltraining und eine Wiederholungsseite zur Grammatik, nach je drei Lektion ein Prüfungstraining zur Vorbereitung auf die Prüfung Fit in Deutsch 1 sowie ein Lesetraining. Im Anhang befinden sich abschließend noch Arbeitsblätter für mündliche Partneraufgaben des Kursbuches sowie eine Liste unregelmäßiger Verben. Dem Arbeitsbuch liegt auch eine Audio-CD mit den Hörtexten zur Prüfungsvorbereitung bei.

Der zweite Band von „*Beste Freunde 2 Deutsch für Jugendliche*“ richtet sich [www.karabatos.de](http://www.karabatos.de)<sup>17</sup> zufolge an Jugendliche ab 12 Jahre alt, führt zur Niveaustufe A2 und bereitet auf die Prüfung Goethe-Zertifikat A2 (Fit in Deutsch 2) vor. Laut der Kompetenzkala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001: 42-43) sollen Lernende auf diesem Niveau:

- elementare Sprachkenntnisse aufzeigen, wie häufig gebrauchte Ausdrücke und Informationen in Alltagssituationen verstehen, verwenden und austauschen können etc.

Das Kursbuch umfasst achtzehn kurze Lektionen, die sechs Module beinhalten und jedes Modul umfasst drei kurze Lektionen. Es gibt zu jeder Lektion drei Rubriken, die den Wortschatz, die Grammatik und die Kommunikation enthalten. Im Anschluss des jeweiligen Moduls gibt es Informationen zur Landeskunde und eine Projektarbeit. Der Aufbau jeder Lektion des zweiten Bandes weist folgende Konzeption auf:

Das erste Modul enthält die Lektionen 19, 20 und 21, wobei Themen wie Wohnungs- und Personenbeschreibung, Feste feiern und Ostern in Griechenland inbegriffen sind. Es folgt dann das zweite Modul mit den Lektionen 22, 23 und 24, die u.a. sprachliche Mittel zum Sport und zur Technik, zur Stadt- und Wegbeschreibung sowie auch zu den Hausaufgaben und zum Essen enthalten werden. Das dritte Modul besteht aus den Lektionen 25, 26 und 27, die Themen wie

---

<sup>17</sup> <https://www.karabatos.gr/de/beste-freunde-2-kursbuch-mit-audio-cds>.

Computer, Medien, Film, Wettbewerb, Reise und Jugendherberge aufweisen. Das vierte Modul mit Lektionen 28, 29 und 30 bieten Themen wie Treffpunkte, Kleidungsstücke, Praktikum und Beruf an. Das fünfte Modul mit den Lektionen 31, 32 und 33 beinhaltet Themen wie Castingshows, Krankheit, Gewinnspiele, Ausflug und Sprachenlernen, während das sechste Modul mit den Lektionen 34, 35 und 36 u.a. Wortschatz zu den Themen wie Wetter, Himmel, Umwelt und Veranstaltungen einbezieht. 2 Audio-CDs mit allen Hörtexten zum Kursbuch liegen auch diesem Lehrwerk bei, während das Arbeitsbuch die gleiche Konzeption wie Band 1 hat, mit dem Unterschied, dass nach je drei Lektionen ein Prüfungstraining zur Vorbereitung auf die Prüfung Goethe-Zertifikat A2 (Fit in Deutsch 2) enthalten ist.

Der dritte Band „*Beste Freunde 3 Deutsch für Jugendliche*“ führt laut [www.karabatos.de](http://www.karabatos.de)<sup>18</sup> zur Niveaustufe B1 und bereitet auf die Prüfung Zertifikat B1 (Goethe-Institut und ÖSD) vor. Das Kursbuch umfasst 18 kurze Lektionen, die in 6 Modulen zusammengefasst sind und eignet sich für Jugendliche ab 13 Jahre alt. Gemäß der Kompetenzskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001: 43) sollen Lernende auf diesem Niveau:

- eine selbstständige Verwendung der Sprache zeigen, indem sie beispielsweise die meisten kommunikativen Situationen bewältigen können und sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen äußern können etc.

Das Kursbuch umfasst, wie alle anderen Bänder, achtzehn kurze Lektionen, die aus sechs Modulen bestehen, wobei jedes Modul drei kurze Lektionen beinhaltet. Es gibt zu jeder Lektion drei Rubriken, die den Wortschatz, die Grammatik und die Kommunikation einbeziehen. Am Ende des jeweiligen Moduls gibt es landeskundliche Informationen und eine Projektarbeit. Der Aufbau jeder Lektion des dritten Bandes sieht folgendermaßen aus:

Das erste Modul enthält Lektionen 37, 38 und 39, die Themen wie Feiern, Konsum und Freundschaft ansprechen. Danach folgt das zweite Modul mit den Lektionen 40, 41 und 42 mit den Themenschwerpunkten wie Reisen, Beziehungen und Essen. Das dritte Modul besteht aus den Lektionen 43, 44 und 45, wovon Medien, Sprachen und soziales Engagement die Rede ist. Das vierte Modul mit den Lektionen 46, 47 und 48 enthalten Themen wie Wohnen, Verkehr, Technik, Rekorde und Kindheit. Das fünfte Modul mit Lektionen 49, 50 und 51 behandelt Themen wie Reisen, Wetter, Mode, Aussehen, Zukunft und irrealen Bedingungen, während

---

<sup>18</sup> <https://www.karabatos.gr/de/beste-freunde-3-kursbuch-mit-audio-cds>.

schließlich das sechste Modul mit den Lektionen 52, 53 und 54 Themen wie Glück, Handwerk, Engagement, Freundschaften und Einkaufen thematisiert.

2 Audio-CDs mit allen Hörtexten zum Kursbuch liegen auch diesem Lehrwerk bei, während das Arbeitsbuch die gleiche Konzeption wie Band 1 und 2 hat, mit dem Unterschied, dass nach je drei Lektionen ein Prüfungstraining zur Vorbereitung auf die Prüfung Zertifikat B1 (Goethe-Institut und ÖSD) enthalten ist und dass sich im Anhang eine Liste mit den Verben mit den Präpositionen vorliegt.

Alle drei Bänder werden von einem Glossar begleitet, das dreispaltig aufgebaut ist: in der ersten Spalte stehen alle Wörter und Ausdrücke aus dem Kurs- und Arbeitsbuch. Die Nomen sind je nach Genus farbig gedruckt: Maskuline in Blau, Feminine in Rot und Neutrale in Grün. Die zweite Spalte bietet Illustrationen und Beispielsätze an, während in der dritten Spalte der Wortschatz kontextbezogen übersetzt wird. Die Lernenden haben außerdem die Möglichkeit, ein kostenloses Audio-Download zum Aussprachetraining zu benutzen. Das Audio-Download enthält den gesamten Lernwortschatz, der von einem Muttersprachler vorgesprochen wird. Somit haben die Lernenden die Möglichkeit die Wörter anzuhören und nachzusprechen. Zusätzlich bietet das Lehrwerk DVDs zum ersten und zum zweiten Band an, die unterhaltsame Kurzfilme abspielen, während für das A2 und B1-Niveau auch Lektüren zur Verfügung gestellt werden.

### **3.2 Aufgabenstellungen zur Förderung der kommunikativen Sprachkompetenzen**

Die kommunikativ-pragmatischen Aspekte, die untersucht werden, sind: linguistische, soziolinguistische, pragmatische und interkulturelle Aspekte. Wie schon erwähnt, damit Lernende zu linguistischen Kompetenzen gelangen können, sollen sie lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kenntnisse und Fertigkeiten aufbauen. In den Lehrbuchtexten und Übungen von „*Beste Freunde 1, 2 und 3 Deutsch für Jugendliche*“ ist für die Niveaustufen A1-B1 eine Vielzahl von linguistischen Aspekten enthalten.

#### Linguistische Aspekte im Kurs- und Arbeitsbuch

##### **Lexik**

Was direkt bei dieser didaktischen Reihe auffällt, ist der Aufbau des Wortschatzes.

So wird im Kursbuch Band 1 auf dem A1-Niveau in der Start-Einheit z.B. eine Übung<sup>19</sup> angeboten (Üb. 7a, b, S. 10, s. Link, S. 27, Abb. 3, S. 1), wobei Lernende aufgefordert werden, die Tageszeiten zuzuordnen und mit einer Hörübung<sup>20</sup> ihre Lösungen zu kontrollieren. Dabei werden, wie deutlich zu erkennen ist, sowohl visuelle (Bilder) als auch auditive Medien (Hörspiel) gebraucht. Die Tageszeiten werden auch im Arbeitsbuch sowohl mit einer Zuordnungsübung<sup>21</sup> (Üb.4, S.9, s. Link, S. 27, Abb. 4, S. 1) sowie auch mit einer Lückenübung (Üb. 5, S. 11, s. Link, S. 27, Abb. 5, S. 1) in einer separaten Rubrik, die Vokabeltraining genannt wird, vertieft.

Im Kursbuch Band 2 auf dem A2-Niveau und in Lektion 19 ist bspw. eine Wortschatzübung (Üb. 5a, S. 11, s. Link, S. 27, Abb. 6, S. 1) zu finden, wobei Lernende aufgefordert werden, sich die Bilder von A-J anzuschauen und zu notieren, welche Möbel und Sachen in Annas Zimmer sind und dies mit einem Pluszeichen zu kennzeichnen. Danach sollen sie mit einem Bild (Üb. 5b, S. 12, s. Link, S. 27, Abb. 7, S. 2), das Annas Zimmer zeigt, ihre Notizen vergleichen und korrigieren. Im Arbeitsbuch wird der Wortschatz, der mit Möbeln zu tun hat, weiter mit einem Rätsel vertieft (Üb. 7a, b, c, S. 10, s. Link, S. 27, Abb. 8 und 9, S. 2), das mit einer Ergänzungsübung zur Selbstkontrolle erweitert wird. Anschließend sollen Lernende mit einer weiteren Ergänzungsübung die Wörter aus dem Rätsel dem passenden Zimmer anordnen. Der Wortschatz wird auch mit der separaten Rubrik des Vokabeltrainings vertieft, wo die Lernenden aufgefordert werden, die passenden Wörter zu ergänzen (Üb. 1, S.14, s. Link, S. 27, Abb. 10, S. 2). Pragmatisch-kommunikatives Ziel nach Beendigung dieser Lektion ist, dass Lernende alle sprachlichen Mittel erworben haben, damit sie etwas vergleichen können, eine Wohnung beschreiben und sagen, wobei sich ein Gegenstand befindet.

Im Kursbuch Band 3 auf dem B1-Niveau und in Lektion 37 wird z.B. ein Assoziogramm erstellt (Üb. 4a, b, S. 11, s. Link, S. 27, Abb. 11, S. 3), wobei das Vorwissen der Lernenden aktiviert wird und sie aufgefordert werden, den nötigen Wortschatz zum Thema „Party planen“ zu sammeln. Danach folgt eine mündliche Übung und die Lernenden sollen sowohl den Wortschatz des Assoziogramms als auch den aufgeführten Wortschatz der Übung gebrauchen, um die Party zu planen. Diese Übung wird auch im Arbeitsbuch (Üb. 7a, b, S. 10-11, s. Link,

---

<sup>19</sup> Texte und Übungen sind mit Abbildungen unter dem folgenden Link abrufbar: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:c24b9522-fee7-4ebc-ae01-240f3f90dddf>.

<sup>20</sup> Es kann häufig vorkommen, dass in den Übungen auch andere kommunikativ-pragmatische Aspekte eingebettet sind.

<sup>21</sup> Die Arbeitsanweisung ist sowohl auf Deutsch als auch auf Griechisch.

S. 27, Abb. 12 und 13, S. 3) mit einer entsprechenden Ergänzungsübung und dem Schreibtraining erweitert, wobei die Lernenden die passenden Wörter ergänzen sollen und anschließend eine Notiz in ihr Heft schreiben sollen. Nach Beendigung dieser Lektion sind Lernende imstande Zuständigkeiten zu verteilen, etwas vorzuschlagen und einen Vorschlag anzunehmen oder abzulehnen.

### **Grammatik**

Die Grammatik kommt auch nicht zu kurz in dieser didaktischen Reihe. So wird im Kursbuch Band 1 auf dem A1-Niveau und in Lektion 6 eine Hörübung (Üb. 12a, b, c, S. 43, s. Link, S. 27, Abb. 14, S. 3) angeboten, wo Lernende einen Hörtext hören, auf Griechisch erzählen, was passiert ist und anschließend Dialoge spielen sollen. Dabei werden die Modalverben „können, müssen und möcht-“, geübt, die auch im Arbeitsbuch mit einer entsprechenden Übung (Üb. 17a, S. 61, s. Link, S. 27, Abb. 15, S. 4) kombiniert wird. Die Lernenden können nach Abschluss dieser Lektion sich verabreden, einen Vorschlag machen, annehmen oder ablehnen und Zeitangaben machen.

Im Kursbuch Band 2 auf dem A2- Niveau und in Lektion 25 ist eine Sprechübung (Üb. 7, S.49, s. Link, S. 27, Abb. 16, S. 4), in der Lernende sagen sollen, wo der Bleistift ist. Neben der Übung ist ein Informationskästchen beigefügt, das wichtige Informationen zum Gebrauch der Wechselpräpositionen enthält. Es folgen im Arbeitsbuch zusätzliche Übungen zur Vertiefung der Wechselpräpositionen, wie z.B. eine Zuordnungsübung (Üb. 10a, b, S. 67, s. Link, S. 27 Abb. 17, S. 4) und eine Übung, in der Lernende die Ortsangaben unterstreichen und die passende Grammatikregel zu den Wechselpräpositionen finden sollen. Nach Abschluss dieser Lektion sind Lernende in der Lage, etwas zu verneinen und zu widersprechen, ein Beispiel zu geben und einen Auftrag zu geben.

Im Kursbuch Band 3 auf dem B1-Niveau und in Lektion 39 werden mit einer Übung (Üb. 3, S. 18, s. Link, S. 27, Abb.18, S. 4) die Pronominaladverbien eingeübt. Die Lernenden werden aufgefordert, Antworten zu lesen und Fragen mit den entsprechenden Verben und dessen Präpositionalobjekt zu formulieren. Dabei werden die Pronominaladverbien u.a. mit einer Ergänzungsübung (Üb. 5, S. 27, s. Link, S. 27, Abb. 19, S. 5) auch im Arbeitsbuch vertieft. Die Lernenden sind somit nach Beendigung dieser Lektion imstande, jemanden nach seiner Meinung zu fragen und eine eigene Meinung zu äußern, zuzustimmen oder etwas abzulehnen und zu sagen, was man in einer bestimmten Situation machen würde.

## **Semantik**

In dieser didaktischen Reihe gibt es einige Hör- und Lesetexte sowie auch Übungen, die semantische Aspekte einüben. So wird bspw. im Kursbuch Band 1 in Lektion 4 auf dem A1-Niveau ein Hör- bzw. Lesetext angeboten, wobei der Unterschied zwischen *ja* und *doch* hervorgehoben wird. Eine zusätzliche Übung, in der Lernende die gestellten Fragen mit *ja* oder *doch* beantworten sollen, macht diesen Bedeutungsunterschied klarer (Üb. 8a, b, S. 34, s. Link, S. 27, Abb. 20, S. 5). Im Arbeitsbuch wird eine Ergänzungsübung angeboten (Üb. 3, S. 47, s. Link, S. 27, Abb. 21, S. 5), in der Lernende sowohl Verben deklinieren als auch die Funktionswörter *ja*, *nein*, *doch* ergänzen sollen. Nach dem Abschluss dieser Lektion können Lernende über einen Stunden- bzw. Wochenplan sprechen, eigene Meinungen ausdrücken, über Sprachkenntnisse sprechen und auf Fragen entweder positiv oder negativ antworten.

Im Kursbuch Band 2 auf dem A2-Niveau in Lektion 25 haben Lernende die Möglichkeit den Unterschied der Orts- und Richtungsangabe der Wechselpräpositionen zu verstehen (Üb. 7 und 8, S. 49, s. Link, S. 27, Abb. 22, S. 5). Dabei werden sie in Übung 7 aufgefordert einen Bleistift zu nehmen, ihn an eine Stelle zu legen und den Partner/der Partnerin zu fragen, wo der Bleistift ist. Ein Informationskästchen gibt eine wichtige Information in Bezug auf die Ortsangabe der Wechselpräpositionen. Bei Übung 8 werden Lernende aufgefordert, Anweisungen zu korrigieren und weitere zu geben. Dabei verwenden sie nun Verben der Richtungsangabe. Ein Infokästchen gibt wieder einen Hinweis auf die Richtungsangabe der Wechselpräpositionen. Im Arbeitsbuch werden zwei Übungen unter der Rubrik der Grammatik angeboten (Üb. 13a, b, S. 68, s. Link, S. 27, Abb. 23, S. 6), in denen Antworten und eine Regel ergänzt werden sollen. Somit wird u.a. der Bedeutungsunterschied verdeutlicht und vertieft. Kommunikatives Ziel nach Beendigung der Lektion ist: etwas verneinen, ein Beispiel und einen Auftrag geben.

Im Kursbuch Band 3 auf dem B1-Niveau in Lektion 48 ist eine Übung kreiert worden (Üb. 6, S.74, s. Link, S. 27, Abb. 24, S. 6), wo Lernende den Unterschied zwischen den Konjunktionen *als* und *wenn* einüben können. Dabei werden sie aufgefordert, entweder Laura und Simon zu wählen und über ihre/seine Erinnerungen aus der Kindheit zu erzählen. Im Arbeitsbuch wird dann u.a. der Bedeutungsunterschied mit einer Zuordnungs-, Übersetzungs- und Ergänzungsübung vertieft (Üb. 19a, b, c, S. 120, s. Link, S. 27, Abb. 25, S. 6). Nach Beendigung dieser Lektion können Lernende über Rekorde auch in der Vergangenheit sprechen, sich an etwas erinnern, Regeln verstehen und formulieren.

## **Phonetik**

Was die Phonetik betrifft, so werden besonders auf dem A1-Niveau nur einige Nachsprech- und Schreibübungen angeboten. Dabei werden nicht einzelne Laute geschult, sondern Wörter bzw. Äußerungen. Im Kursbuch<sup>22</sup> Band 1 auf dem A1-Niveau in Lektion 5 sollen bspw. Lernende mit drei Hörübungen (Üb. 7a, b, c, S. 38, s. Link, S. 27, Abb. 26, S. 6) die Schulsachen anhören, sie zeigen, dann sie nachsprechen und die Nomen mit einer entsprechenden Farbe (Blau für Maskulinum, Grün für Neutrum und Rot für Femininum) aufschreiben und die Gegenstände kontrollieren. Kommunikatives Ziel dieser Lektion ist: etwas/jemanden benennen und einen Wunsch ausdrücken.

Auf dem A2 und B1-Niveau<sup>23</sup> in den Kursbüchern Band 2 und 3 werden zwar keine Nachsprechübungen angeboten, aber zahlreiche Hörübungen, in denen Fragen beantwortet werden und Zuordnungsübungen gelöst werden sollen.

#### Soziokulturelle Aspekte im Kurs- und Arbeitsbuch

Um zu soziokulturellen Kompetenzen zu gelangen, sollen die Lernenden das erforderliche Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gesellschaft, in der eine Sprache gesprochen wird, aufbauen (Europarat 2001: 104f.). Dies ist zweifellos ein Aspekt des Weltwissens, das von Mensch zu Mensch variiert. Merkmale, die für eine bestimmte europäische Gesellschaft charakteristisch sind, können sich bspw. auf das tägliche Leben, interpersonale Beziehungen, soziale Konventionen etc. beziehen.

Im Kursbuch Band 1 auf dem A1-Niveau in Lektion 1 sollen Lernende mit einer Hörübung auf Griechisch erzählen (Üb. 3 a, b, S. 14, s. Link, S. 27, Abb. 27, S. 7) wie Laura und Anna einige Gegenstände und einen Jungen finden. Dann sollen sie nur zuhören und mitlesen. Die Hörübung weist soziokulturelle Elemente auf, weil zwei Mädchen sowohl über ein alltägliches Thema als auch über einen Jungen (interpersonale Beziehung) sprechen. Weitere Übungen bietet natürlich auch das Arbeitsbuch an, wie bspw. eine Ergänzungsübung (Üb. 11a, b, S. 16, s. Link, S. 27, Abb. 28, S. 7), wobei zwei interpersonale Gespräche durchgeführt werden und die Lernenden die passenden Verben ergänzen sowie Sätze vergleichen sollen. Pragmatisch-kommunikative Ziele, die nach Beendigung dieser Lektion erreicht werden, sind: jemanden begrüßen/sich verabschieden, eine Meinung sagen, nach dem Namen fragen, sich vorstellen und die Herkunft nennen.

---

<sup>22</sup> In den Arbeitsbüchern werden keine Nachsprechübungen angeboten.

<sup>23</sup> Die Lernenden haben die Möglichkeit, ein kostenloses Audio-Download zum Aussprachetraining zu benutzen. Das Audio-Download enthält den gesamten Lernwortschatz, der von einem Muttersprachler vorgesprochen wird.

Im Kursbuch Band 2 auf dem A2-Niveau in Lektion 20 wird z.B. eine Übung mit drei Teilen angeboten (Üb. 1a, b, c, S. 14, s. Link, S. 27, Abb. 29, S. 7), wo Lernende zuerst mit einem Schaubild vermuten sollen, was Anna gerade macht. Danach werden zwei Texte kreiert, die u.a. interpersonale Elemente bzw. Gefühle beinhalten, was mit Emojis bzw. Smileys und Adjektive signalisiert werden. Im Arbeitsbuch werden mit einer entsprechenden Übung (Üb. 1, S.16, s. Link, S. 27, Abb. 30, S. 7) u.a. soziale Konventionen zum Ausdruck gebracht, da Lernende aufgefordert werden, die passende Textform *Tagebuch*, *Brief*, *E-Mail* zu finden. Dabei fällt auf, wie diese Textformen beginnen, z.B. eine E-Mail mit Betreff und mit der Anrede „Hi Laura“, ein Brief mit Ort und Datum sowie mit der Anrede „Liebe Laura“ und das Tagebuch nur mit dem Datum. Wenn Lernende diese Lektion beenden, sind sie imstande, über Gefühle und über das Befinden zu sprechen und Personen zu charakterisieren.

Im Kursbuch Band 3 auf dem B1-Niveau in Lektion 37 ist eine Nachricht von Fabios Mutter zu finden, die mit einer dreiteiligen Übung kombiniert wird (Üb.1a, b, c, S. 10, s. Link, S. 27, Abb. 31, S. 8). Dabei sollen Lernende zuerst die Nachricht lesen und beantworten, wer diese Nachricht geschrieben hat und warum. Danach werden sie aufgefordert, die Nachricht noch einmal zu lesen und entsprechende Sätze zuzuordnen. Im dritten Teil sollen sie dann weitere Ratschläge bilden. Die Nachricht spricht tägliche Themen an, die von einer Mutter zu ihrem Sohn geäußert werden. Eine interpersonale Beziehung sowie auch soziale Konventionen, die mit den Ratschlägen zum Ausdruck gebracht werden, sind auch deutlich zu erkennen. Im Arbeitsbuch wird eine Ergänzungsübung angeboten (Üb. 3, S. 16, s. Link, S. 27, Abb. 32, S. 8), wobei über das alltägliche Thema „Party“ diskutiert wird und die Lernenden die passenden Verben ergänzen sollen. Nach dem Abschluss dieser Lektion können Lernende sagen, was sie vorhaben, Zuständigkeiten verteilen, etwas vorschlagen und einen Vorschlag annehmen oder ablehnen.

### Pragmatische Elemente im Kurs- und Arbeitsbuch

Die pragmatischen Kompetenzen gemäß dem GER besagen, dass die Lernenden ihre Handlungsabsicht so realisieren können, so dass erstens kohärente Textpassagen entwickelt werden können (Diskurskompetenz) und zweitens gesprochene und geschriebene Texte so verwendet werden können, dass bestimmte kommunikative Funktionen erfüllt werden (funktionale Kompetenz). Dabei lassen sich, wie schon erwähnt, Mikro- und Makrofunktionen sowie auch Interaktionsschemata unterscheiden.

Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz (Mikro- und Makrofunktionen, Interaktionsschemata)

Schon auf dem A1-Niveau sind Übungen vorhanden, die mit der kohärenten Gestaltung der mündlichen oder schriftlichen Äußerung zu tun haben. Im Kursbuch Band 1 auf dem A1 Niveau in Lektion 11 lässt sich eine Übung finden, die mit dem Funktionswort *deshalb* zu tun hat (Üb. 9, S.75, s. Link, S. 27, Abb. 33, S. 8). Dabei sollen Lernende eine Kettenübung machen und Sätze bilden. Diese Übung wird laut dem Lehrwerk mit der Rubrik des Schreibtrainings kombiniert (Üb. 14a, b, S. 109, s. Link, S. 27, Abb. 34, S. 8), wo die Lernenden mit einer zweiteiligen Übung einen Text lesen und ihn dann mit den Funktionswörtern *und*, *aber* und *deshalb* ausbessern sollen. Kommunikative Ziele von Lektion 11 sind: über Schmerzen sprechen, gute Wünsche aussprechen und eine Begründung angeben.

Im Kursbuch Band 2 auf dem A2-Niveau in Lektion 26 ist eine Übung zu finden (Üb. 2, S.50, s. Link, S. 27, Abb. 35, S. 9), wo Lernende Sätze mit dem Konjunkt *weil* schreiben sollen. Im Arbeitsbuch sollen Lernende sowohl mit einer Zuordnungsübung die passenden Sätze einfügen als auch Sätze mit dem Konjunkt *weil* schreiben (Üb. 7, S.73, s. Link, S. 27, Abb. 36, S. 9). Pragmatisch-kommunikatives Ziel dieser Lektion ist: etwas begründen, jemanden in einer E-Mail ansprechen und verabschieden, einen Vorschlag machen, ablehnen oder annehmen.

Auf dem B1-Niveau sind nun Lernende in der Lage eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen zusammenhängenden Äußerung zu verbinden. Beschreibungen, Erzählungen oder Argumentationen werden thematisch organisiert, in sich gegliedert und kohärent gestaltet. So wird im Kursbuch Band 3 auf dem B1-Niveau in Lektion 40 eine zweiteilige Übung (Üb. 4a, b, S.29, s. Link, S. 27, Abb. 37, S. 9) angeboten, wo Lernende sich Notizen machen und schreiben sollen, was die Personen in der Stadt oder in der Region unternehmen wollen. Dann sollen sie zu zweit überlegen und den abgebildeten Personen Tipps geben. Diese Übung lässt sich mit der Rubrik des Schreibtrainings im Arbeitsbuch gut kombinieren, weil es da eine fünfteilige Übung (Üb. 8a, b, c, d, e, S. 41, s. Link, S. 27, Abb. 38, S. 9) gibt, wo Lernende eine halbformelle E-Mail schreiben sollen. Dabei werden sie eingeübt, welche Anrede, Einleitung und welcher Gruß zu dieser E-Mail passen. Kommunikative Ziele dieser Lektion sind: Ratschläge geben, die zeitliche Reihenfolge angeben und sagen, was zur gleichen Zeit passiert.

Was die funktionale Kompetenz anbelangt, so werden drei Beispiele angeführt, die Mikro- und Makrofunktionen sowie auch Interaktionsschemata aufweisen. Es wurde bemerkt, dass es in der didaktischen Reihe eine Vielzahl von Redemitteln enthalten ist, die zur Realisierung der wichtigsten Sprechhandlungen bzw. -absichten dienen. Im Kursbuch Band 1 auf dem A1-Niveau in Lektion 1 gibt es eine zweiteilige Hörübung (Üb. 8a, b, S. 16, s. Link, S. 27, Abb. 39, S. 10), wo die Lernenden aufgefordert werden, ein Schaubild anzuschauen, dann zuzuhören und zwei Fragen zu beantworten. Im zweiten Teil sollen sie nur zuhören und mitlesen. Mit einem kurzen Gespräch werden die Mikrofunktionen des Grüßens, des Fragens und der Vorstellung zweier Jugendlichen dargestellt.

Mit einer Übung im Arbeitsbuch unter der Rubrik der Grammatik werden u.a. die Mikrofunktion vertieft und eingeübt, wobei eine dreiteilige Übung (Üb. 10a, b, c, S.15, s. Link, S. 27, Abb. 40, S. 10) zu finden ist. Dabei sollen Lernende zwei Dialoge schreiben, die Begrüßungen, Fragestellungen und Vorstellungen enthalten. Dann alle Subjekte und Verben in den Dialogen unterstreichen und die Verbformen aus den Dialogen in eine Tabelle schreiben. Nach Beendigung dieser Lektion sind die Lernenden in der Lage, jemanden zu begrüßen oder sich zu verabschieden, eine eigene Meinung zu sagen, nach einem Namen fragen, zu sagen, dass man etwas nicht weiß, sich vorzustellen und seine Herkunft zu nennen.

Auf allen Niveaus lassen sich Übungen bemerken, die mit den Makrofunktionen zu tun haben. Im Kursbuch Band 2 auf dem A2-Niveau in Lektion 20 ist eine Übung (Üb. 5, S.15, s. Link, S. 27, Abb. 41, S. 10), wo die Lernenden aufgefordert werden, Dialoge zu schreiben und zu spielen. Dabei wird ihnen mit einigen nützlichen sprachlichen Mitteln geholfen. Diese Übung wird dann im Arbeitsbuch unter der Rubrik des Schreibtrainings mit einer vierteiligen Übung (Üb. 13a, b, c, d, S. 19, s. Link, S. 27, Abb. 42, S. 11) trainiert. Die Lernenden sollen eine vorgelegte E-Mail vorlesen und zuerst im Text unterstreichen, was los ist und was ein Mädchen mit dem Namen Sandra fragt. Dann sollen sie als eine Freundin/ein Freund Ideen sammeln, um entsprechend Sandra zu antworten. Ein Infokästchen gibt einige Tipps, wie Ratschläge formuliert werden können. Bei der letzten Übung werden die Lernenden aufgefordert, die E-Mail nach Fehlern zu kontrollieren. Nach Abschluss dieser Lektion können Lernende über Gefühle und über das Befinden sprechen sowie auch Personen charakterisieren.

Zur Einübung der Redemittel, die für die Interaktionsschemata nützlich sind, bietet die didaktische Reihe weitere interessante Arbeitsvorschläge an. Im Kursbuch Band 3 auf dem B1-Niveau in Lektion 50 ist eine Übung (Üb. 6, S. 88, s. Link, S. 27, Abb. 43, S. 11) zu finden, in der Anna und Jonas' Freund Leon ein Geburtstagsgeschenk für Jonas besorgen möchten. Die

Lernenden sollen ein Planungsgespräch führen, Ideen sammeln und die Rollen verteilen. Dabei werden nützliche Redemittel angegeben. Im Arbeitsbuch werden weitere Übungen angeboten, die mit Interaktion zu tun haben. Eine davon ist (Üb. 22, S.143, s. Link, S. 27, Abb. 44, S. 11), in der Lernende Tipps zu einer gesunden Ernährung unter Verwendung von nützlichen sprachlichen Mitteln geben sollen. Nach Beendigung dieser Lektion können Lernende etwas in Beziehung setzen und eine Ansicht äußern.

### Interkulturelle Elemente (Partikeln, humoristische Elemente)

Interkulturelle Kompetenz wird im Allgemeinen gemäß dem GER als die Fähigkeit einer Person bezeichnet, zwischen zwei oder mehreren Kulturen angemessen zu interagieren. Die didaktische Reihe „*Beste Freunde 1, 2 und 3 Deutsch für Jugendliche*“ bietet sowohl im Kursbuch als auch im Arbeitsbuch insbesondere Texte an, die interkulturelle Aspekte annähern. Solche Aspekte könnten, wie im theoretischen Teil erwähnt, die Partikeln oder der Humor sein.

Im Kursbuch Band 1 auf dem A1-Niveau in Lektion 1<sup>24</sup> ist eine Übung (Üb.6, S. 15, s. Link, S. 27, Abb. 45, S. 11) zu finden, in der Lernende zuerst Gegenstände von einer anderen Übung zeigen und dann Dialoge spielen sollen. Der Dialog soll mit dem Satz „*Schau mal*“ anfangen, der die Modalpartikel „*mal*“ enthält. Noch sollen sie entweder mit den Funktionswörtern „*Ja*“ oder „*Hm, ja*“ oder mit „*Nein*“ antworten. Man bemerkt, dass mit der zweiten Antwort auch eine Interjektion wie „*Hm*“ eingefügt wird. Im Arbeitsbuch wird noch eine Ergänzungsübung (Üb. 4, S.19, s. Link, S. 27, Abb. 46, S. 11) angeboten, wobei Lernende aufgefordert werden, Sätze zu ergänzen, die mit „*Schau mal*“ beginnen sollen. Somit bekommen Lernende einen ersten Eindruck, wie bspw. ein Verb mit einer Partikel<sup>25</sup>, die zwar nur eine geringe lexikalische Bedeutung hat, aber die Sprache lebendiger macht und sogar z.B. Gefühle ausdrücken kann, ergänzt werden kann.

Im Kursbuch Band 2 auf dem A2-Niveau gibt es ebenso einige Dialoge<sup>26</sup> mit Partikeln, wie z.B. in Lektion 21 zwei Übungen (Üb. 1 und 2a, b, S. 18, s. Link, S. 27, Abb. 47, S. 12), wo die Lernenden zuerst eine Hörübung erledigen, danach das Bild anschauen, die SMS lesen und Fragen beantworten. Bei Übung 2b sollen sie dann Dialoge spielen. Auffällig sind bei den SMS die Modalpartikeln „*denn*“ und „*doch*“, wobei beide mit den Dialogen eingeübt werden.

---

<sup>24</sup> Die pragmatisch-kommunikative Ziele des Bandes 1 des A1-Niveaus Lektion 1 wurden in Seiten 31 und 33 erwähnt.

<sup>25</sup> Es gibt leider in dieser didaktischen Reihe keine Übungen, die gezielt die Partikeln einüben.

<sup>26</sup> Da die Partikeln in den Texten eingebettet sind, sollen Lehrende auf deren Bedeutung hinweisen.

Anschließend gibt es im Arbeitsbuch eine Übung (Üb. 3, S.24, s. Link, S. 27, Abb. 48, S. 12), wo Lernende eine Antwort auf die SMS schreiben sollen. Zwei SMS-Nachrichten beinhalten die Modalpartikeln „denn“ und „doch“. Kommunikative Ziele dieser Lektion sind: über die Zubereitung von Essen sprechen, einen Vorschlag machen und ablehnen, über Sitten und Bräuche berichten, Glückwünsche aussprechen und sagen, wie etwas schmeckt.

Im Kursbuch Band 3 auf dem B1-Niveau werden auch Dialoge angeboten, die Partikeln enthalten wie bspw. ein Kettenspiel (Üb. 6, S. 38, s. Link, S. 27, Abb. 49, S. 12), wo Lernende die Modalpartikel „ja“ begegnen können. In einer Ergänzungsübung im Arbeitsbuch (Üb. 1, S. 56, s. Link, S. 27, Abb. 50, S. 12) werden weitere Partikeln angegeben, wie „mal“, „doch“, „ja“. Kommunikative Ziele sind: über das Essen zu sprechen und ein Thema präsentieren. Der Humor übt in den meisten Fällen eine positive Wirkung aus und signalisiert in unserem Fall u.a. Interkulturalität. Aus diesem Grund sollen Lehrbücher mehr den Aspekt des Humors berücksichtigen, damit Lernende die Möglichkeit haben können, den Humor ihres/ihrer fremdsprachigen Gesprächspartners/-in zu verstehen und wenn möglich, auch selbst Humor erzeugen. Wortspiele, Lieder, witzige Gedichte, Sprüche und lustige Bilder eignen sich sehr dafür. Demnach wird im Kursbuch Band 1 auf dem A1-Niveau in Lektion 3 eine dreiteilige Hörübung (Üb. 6a, b, c, S. 25, s. Link, S. 27, Abb. 51, S. 13) bzw. ein Lied angeboten, wo Lernende es anhören und mitlesen sollen. Dabei werden witzige Wörter verwendet, wie „Toooooor“, „Freunde geben den Kick“, „kommst du vom Mond?“, „alles klar und so“, die mit einer rhythmischen Musik begleitet werden. Danach sollen Lernende Bilder zum Lied zuordnen und die Frage beantworten, was sie mit ihren Freunden machen. Im Arbeitsbuch kommt auch eine witzige Übung vor (Üb. 3, S. 35, s. Link, S. 27, Abb. 52, S. 13), wo Lernende eine Dialog ergänzen sollen und die Frage beantworten sollen, wo Blödesheim<sup>27</sup> ist. Dabei wird mit dem Wort „blöd“ gespielt und witzige Ort von Deutschland genannt. Nach Beendigung von Lektion 3 können die Lernenden über Freunde sprechen, einen Wohnort nennen, und jemanden fragen, wie es ihm geht.

Im Kursbuch Band 2 auf dem A2-Niveau in Lektion 33 ist ein Text kombiniert mit einer zweiteiligen Übung (Üb. 8a, b, S. 93, s. Link, S. 27, Abb. 53, S. 13) zu finden, wo Lernende einen Text lesen und passende Textabschnitte zuordnen sollen. Dann sollen sie selbst beschreiben, was genau am Tagesablauf von Lilian passiert ist. Im Text sind lächelnde Smileys zu finden, die witzige Situationen signalisieren, wie z.B. dass ein Hund gedacht hat, dass Luisas

---

<sup>27</sup> „Der ursprüngliche Name der Ortschaft „Blödesheim“, der besonders in neuerer Zeit immer wieder zu Spott führte, wurde 1971 offiziell in Hochborn geändert“. ([https://www.regionalgeschichte.net/rheinhausen/hochborn.](https://www.regionalgeschichte.net/rheinhausen/hochborn))

Ball eine leckere Wurst ist. Im Arbeitsbuch sollen Lernende in einer Übung (Üb. 2, S. 142, s. Link, S. 27, Abb. 54, S. 13) passende Wörter ergänzen. Im Dialog werden witzige Ausdrücke verwendet, wie „*Mama!!!Ich bin doch kein Baby!*“ oder die Fragestellung „*Und die Jungen? Bringen die nichts mit?*“. Nach Beendigung dieser Lektion können Lernende höflich um etwas bitten, Vorschläge machen und jemanden bitten, dass er/sie langsamer spricht.

Im Kursbuch Band 3 auf dem B1-Niveau in Lektion 45 ist ein Ausschnitt von einem Roman von Wolfgang Herrndorf (Üb. 3a, b, S. 59, s. Link, S. 27, Abb. 55, S. 14), wo Lernende jedem Absatz eine Überschrift zuordnen und Fragen beantworten sollen. Im Ausschnitt sind lustige Zeilen zu finden, nämlich dass ein Jugendlicher nie einen Spitznamen hatte, außer in der sechsten Klasse, wo er kurz Psycho genannt wurde oder seine Erkenntnis, dass man keinen Spitznamen hat, nur wenn man langweilig ist oder keine Freunde hat. Im Arbeitsbuch wird eine lustige Übung angeboten, die auch mit einem lachenden Emoji signalisiert wird (Üb. 1, S. 94, s. Link, S. 27, Abb. 56, S. 14). Die Lernenden üben auf eine lustige Art und Weise, welcher der Unterschied zwischen *bevor* und *nachdem* ist. Die Sätze mit *bevor* werden falsch formuliert, wie z.B. „Bevor er seine Hausaufgaben macht, geht er zur Schule“. Kommunikative Ziele dieser Lektion sind: aus dem eigenen Leben erzählen und Vermutungen äußern.

Nachdem progressiv vorgegangen wurde und auf den Niveaustufen A1-B1 dargestellt wurde, wie die didaktische Reihe „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“ all diese linguistischen, pragmatischen sowie auch sozio- und interkulturellen sprachlichen Mittel fördert, damit Lernende in der Lage sind, wenn nötig, mit ihren fremdsprachigen Gesprächspartner/-innen angemessen zu kommunizieren, wird der empirische Teil mit zwei didaktisch-methodischen Vorschlägen fortgesetzt.

#### **4. Methodisches Vorgehen eines üblichen didaktischen Vorschlags**

Dieses Kapitel ist didaktisch-methodisch konzipiert worden und enthält fünf Abschnitte, nämlich das Lernerprofil von Gruppe 1, den Text und den kommunikativ-pragmatischen Aspekt gemäß dem GER, die Hinführungsphase, die Präsentations- und Erarbeitungsphase und die Anschlussphase mit einer Projektarbeit.

##### **4.1 Das Lernerprofil von Gruppe 1**

Es wurden zwei jugendliche Lernerinnen ausgewählt, die in einer Sprachschule die zwei entworfenen Unterrichtsstunden gemacht haben. Ziel der Lernerinnen ist das A2-Niveau abzuschließen und dann reibungslos mit dem B1-Niveau anzufangen. Es handelt sich um zwei fast ganz ähnliche Persönlichkeiten und jede Lernerin hat über einen Fragebogen<sup>28</sup> folgendes geantwortet:

Lernerin A<sup>29</sup> ist 12 Jahre alt, geht in die erste Klasse des Gymnasiums und ihre Muttersprache ist Griechisch. Sie lernt schon über 2 Jahre Deutsch mit einem Privatlehrer/-in und die Lehrbücher, die sie während ihres Deutschunterrichts benutzt hat sind „*Maximal A1, Deutsch für junge Lernende*“ und „*Beste Freunde Deutsch 2, Deutsch für Jugendliche*“. Sie möchte, wie auch vorher erwähnt, ein B1 und sogar auch ein B2-Niveau erreichen und außer Deutsch spricht sie noch Englisch. Sie arbeitet gern im Team und interessiert sich im Deutschunterricht am meisten für Themen, wie Freunde, Sport und Mode. Die deutsche Sprache macht ihr Spaß und der Wunsch, den sie mit dieser Sprache verwirklichen möchte, ist, nach Deutschland zu reisen oder dort zu studieren. Grammatik gefällt ihr am meisten und Hör- und Lesetexte liegen ihr am Herzen.

Lernerin B ist 13 Jahre alt, geht in die zweite Klasse des Gymnasiums und hat Griechisch als Muttersprache. Sie lernt auch schon über 2 Jahre Deutsch mit einem Privatlehrer/-in und die Lehrbücher, die sie im Deutschunterricht verwendet hat, sind „*Maximal A1, Deutsch für junge Lernende*“ und „*Beste Freunde Deutsch 2, Deutsch für Jugendliche*“. Sie arbeitet gern allein und ihre Lieblingsthemen im Deutschunterricht sind Mode, Schule und Freunde. Die deutsche Sprache macht ihr Spaß und die deutsche Aussprache gefällt ihr am meisten. Sie zeigt eher

---

<sup>28</sup> Die Fragebögen sind unter folgendem Link abrufbar: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:71f10600-4c86-4275-9f8e-8000086ebc6a?viewer%21megaVerb=group-discover>.

<sup>29</sup> Da mehrmals auf die Lernerinnen eingegangen wird, werden sie Lernerin A und Lernerin B genannt.

Interesse an Lese- und Hörtexten und den Wunsch, den sie mit der Sprache verwirklichen will, ist auch nach Deutschland zu reisen oder eventuell auch in Deutschland zu studieren.

Demnach handelt es sich um eine fast homogene Gruppe, weil sich beide Lernerinnen für fast ähnliche Themen im Deutschunterricht interessieren. Die Unterschiede zwischen ihnen liegen daran, dass die eine gerne im Team arbeitet, die andere allein und dass der einen besonders die Grammatik gefällt und der anderen die Aussprache der deutschen Sprache. Ein Text, der das Interesse der beiden Lernerinnen wecken könnte, wäre ein Dialog zwischen Freunden, die eine Wanderung organisieren. So wird sowohl das Thema Sport bzw. sportliche Aktivität als auch das Thema Freunde behandelt. Dabei werden besonders interkulturelle Elemente wie die Partikeln eingeübt. Das bedeutet aber längst nicht, dass auch nicht andere kommunikativ-pragmatische Züge zum Vorschein kommen. Im nächsten Abschnitt wird dies näher dargestellt.

## 4.2 Text und kommunikativ pragmatischer Aspekt gemäß dem GER

Der Text, der ausgewählt wurde, stammt aus der Internetseite<sup>30</sup> [www.liveworksheets.com](http://www.liveworksheets.com) und setzt sich mit dem Thema „Wanderungsorganisation“ auseinander. Der Text weckte das Interesse der Lernerinnen, weil sich die eine für Themen wie sportliche Aktivitäten interessiert und die andere für Freunde. Er ist nicht so lang, enthält keine unbekanntenen Wörter, eignet sich für das A2-Niveau und enthält fast in jedem Satz eine Modalpartikel, damit die Lernerinnen die Möglichkeit haben können, sich mit diesen Funktionswörtern vertraut zu machen. Somit werden besonders<sup>31</sup> interkulturelle Elemente in Betracht gezogen und die Lernerinnen werden in der Lage sein, nicht nur pragmatisch-kommunikativ, eine Wanderung zu organisieren, sondern auch mit Modalpartikeln die Sprache lebendiger zu gestalten. Der Text sieht folgendermaßen aus:

- Hör **mal**, Eva plant eine Wanderung und fragt, ob wir mitkommen wollen.
- Das ist ja sehr interessant. Wann soll es **denn** losgehen?
- Samstag früh.
- Weißt du, wie weit wir wandern?
- Leider nicht genau. Es sind **wohl** mehr als 30 Kilometer.
- Kommen wir am Samstagabend zurück?
- Nein, am Sonntag, aber **ja erst** gegen Abend.
- Oh! Das ist **ja** zu spät! Wie sieht es mit der Übernachtung aus?
- Damit gibt es **überhaupt** kein Problem. Eva kennt eine schöne kleine Pension auf dem Weg.

---

<sup>30</sup> Der Text ist unter dem folgenden Link abrufbar: <https://www.liveworksheets.com/w/de/deutsch-als-fremdsprache-daf/2170418>.

<sup>31</sup> Soziokulturelle Aspekte sind im Text auch eingebettet, weil es z.B. einen Bezug auf das alltägliche Leben und interpersonale Beziehungen gibt.

- Wenn das so ist, würde ich natürlich gerne mitkommen. Und du?
- Ich habe auch Lust. Aber warte **mal** kurz. Eva ruft gerade auf meinem Handy an.

Die Modalpartikeln, die im Text vorkommen und schwarz markiert sind, sind folgende: „*mal*“ als Ausdruck, einer Aufforderung, „*denn*“ als Ausdruck von Interesse, „*wohl*“ als Ausdruck einer Vermutung, „*ja*“ als Ausdruck einer Bestätigung oder einer Überraschung, „*erst*“ als Äußerung einer zukünftigen Zeitangabe oder als Steigerung einer Aussage, „*überhaupt*“ als Ausdruck eines Zweifels oder als Betonung einer Verneinung (Koukidis 2014: 248-249).

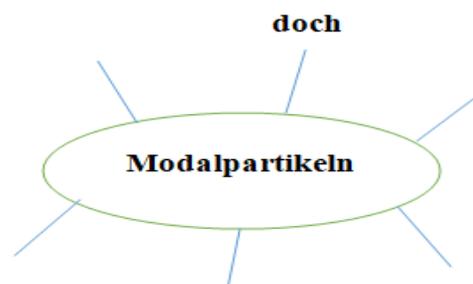
### 4.3 Hinführungsphase

Die Planung der zwei Unterrichtsstunden, die jeweils 45 Minuten dauerten, folgte dem Drei-Phasen-Modell von Storch (1999: 124) für die Textbearbeitung. Der Unterricht fand in einer Sprachschule statt, wo es eine Tafel und eine Minibibliothek gibt.

Die erste Unterrichtsstunde fing mit der Hinführungsphase an, die ca. 5 Minuten dauerte. Es wurde ein Assoziogramm erstellt, wobei die Lernerinnen aufgefordert wurden zu zweit Modalpartikeln zu sammeln. Folgende Abbildung zeigt sowohl die Aufgabenstellung als auch das Assoziogramm:

**Übung 1 ca.5 Min.**

Sammelt zu zweit einige Modalpartikel!



**Abb. 57:** Das Assoziogramm der Hinführungsphase

Mit der Erstellung des Assoziogramms wurde ein Versuch unternommen, das bereits gespeicherte Wissen bzw. Vorwissen der Lernerinnen zu aktivieren. Beide Lernerinnen fanden diese Übung schwierig und baten am Anfang um einen Beispielsatz, um Modalpartikeln zu nennen. Als Beispielsatz wurde folgender erwähnt: „Danke. - Du bist **ja echt** ein Schatz“. Nach dem Beispielsatz hatten sie verstanden, worum es ging und Lernerin A hat drei Modalpartikeln gefunden, nämlich „*ja*“, „*aber*“ und „*schon*“ (s. Anhang, Abb. 58, S. 57), während Lernerin B

die Modalpartikeln „denn“, „mal“, „nur“ und „aber“ (s. Anhang, Abb. 59, S. 57) aufgeschrieben hat.

Bei dieser Phase wurde auch eine zweite Übung erstellt, die ca. 15 Minuten dauerte und bei der die Lernerinnen aufgefordert wurden, die passende Übersetzung mithilfe eines Wörterbuchs zuzuordnen. Dabei konnten sie kontrastiv vorgehen. Bevor sie aber mit der Übung begannen, wurde ihnen ausführlich erklärt, was Modalpartikeln sind und wofür sie gebraucht werden. Folgende Abbildung zeigt sowohl die Aufgabenstellung als auch die Übung<sup>32</sup>:

**Übung 2 ca. 15 Min.**  
Ordne die passende Übersetzung mithilfe eines Wörterbuchs zu!

1. aber	a. μήπως
2. auch	b. κατά βάση
3. bloß	c. λοιπόν
4. denn	d. μα, λοιπόν
5. doch	e. μα, μακάρι
6. eben	f. μα, μόνο
7. eigentlich	g. πράγματι
8. etwa	h. μπα, ποπό, μα
9. ja	i. μάλλον, ίσως
10. mal	j. ποπό
11. nur	k. τελικά, μάλλον
12. ruhig	l. εάν θέλεις
13. schon	m. μόνο, μακάρι
14. vielleicht	n. για
15. wohl	o. βέβαια, να, μα

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Abb. 60: Zweite Übung der Einführungsphase

Die Lernerinnen wollten aber diese Übung selbst machen und nicht im Lexikon nach der passenden Übersetzung suchen. Die Übung war für sie schwierig, weil viele Partikeln die gleiche griechische Übersetzung haben und nicht so einfach unterschieden werden können. Deshalb haben sie auch bei einigen Partikeln fast die gleichen Fehler gemacht. Lernerin A hat die Übersetzung von „bloß“, „doch“, „eigentlich“, „nur“, „vielleicht“ und „wohl“ nicht richtig gefunden (s. Anhang, Abb. 61, S. 58), während Lernerin B „bloß“, „doch“, „etwa“, „mal“, „nur“ und „vielleicht“ falsch interpretiert hat (s. Anhang, Abb. 62, S. 58).

Nach der Übung wurden ihnen mithilfe des Grammatikbuchs von Koukidis (2014: 247) diejenigen Partikeln erklärt, die ihnen Schwierigkeiten bereiteten, wie die Modalpartikeln „bloß“, die Unruhe, „doch“, die Widerspruch oder Wunsch, „eigentlich“, die etwas Wesentliches und „mal“, die eine Bitte oder Aufforderung ausdrückt. Noch wurde erwähnt,

<sup>32</sup> Alle Modalpartikeln und deren Übersetzung wurden von Koukidis (2014: 247-248) entnommen.

dass alle Partikeln in der deutschen Sprache verwendet werden und dass sie die Sprache lebendiger machen.

#### 4.4 Präsentations- und Erarbeitungsphase

Die Präsentations- und Erarbeitungsphase dauerte 20 Minuten. In dieser Phase wurde der Text<sup>33</sup> eingesetzt, der aus der Internetseite [www.liveworksheets.com](http://www.liveworksheets.com) entnommen wurde. Es wurden zwei Übungen konzipiert. Bei der ersten Übung, die ca. 5 Minuten dauerte, sollten die Lernerinnen den Dialog zu zweit lesen und die Modalpartikeln unterstreichen. Da der Fokus auf die Modalpartikeln gesetzt wurde, wurde auch ein Text gewählt, der fast keine unbekanntenen Wörter enthielt.

Diese Übung hat beide Lernerinnen befriedigt, weil sie erstens ganz leicht wegen der Übungen in der Hinführungsphase alle Modalpartikeln erkannt haben, zweitens die Möglichkeit hatten, als Gesprächspartner zu kommunizieren und drittens nun in der Lage waren, die Bedeutung der Modalpartikeln besser zu verstehen. Thematisch fanden beide Lernerinnen den Text interessant und sie hatten auch die Möglichkeit ihre Aussprache einzuüben, da sie einen Dialog vorlasen.

Bei der zweiten Übung<sup>34</sup>, die ca. 15 Minuten dauerte, sollten die Lernerinnen die passenden Modalpartikeln finden. Diese Übung fanden sie schwierig, obwohl sie in der Hinführungsphase die Modalpartikeln kennengelernt hatten und ein kleines Vorwissen von den Lehrbüchern hatten, die ihnen unterrichtet wurden. Die Übung sieht folgendermaßen aus:

**Übung 4 ca. 15 Min.**

Finde die passenden Modalpartikeln!

aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, etwa, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht, wohl.

1. Das ist ..... meine letzte Chance, Deutsch zu lernen.
2. Bist du ..... spießig!
3. Keine Angst, wir werden den Zug ..... erreichen!
4. Du kannst ..... später kommen
5. Ruf mich ..... an, bevor du kommst!
6. Hör ..... gut zu!
7. Das ist ..... allen bekannt.
8. Hat er ..... keine Zeit für uns?
9. .... ist er nett.
10. Du musst sie ..... vergessen!
11. Ich habe ..... kein Wort gesagt!
12. Habt ihr ..... keine Bücher?
13. Was ist ..... mit dir los?
14. Hast du ..... nichts vergessen?
15. Du bist ..... schick heute!

**Abb. 63:** Vierte Übung in der Präsentations- und Erarbeitungsphase

<sup>33</sup> Der Text befindet sich im Abschnitt 4.2 S. 39.

<sup>34</sup> Alle Beispielsätze wurden von Koukidis (2014: 247-248) entnommen.

Lernerin A hat folgende Partikeln falsch gefunden: „wohl“, „vielleicht“, „schon“, „ja“, „eben“, „bloß“ und „aber“ (s. Anhang, Abb. 64, S. 59), während Lernerin B die Modalpartikeln „wohl“, „vielleicht“, „ja“, „etwa“, „eben“, „denn“, „bloß“, „aber“ (s. Anhang, Abb. 65, S. 59), falsch interpretiert hat. Man bemerkt, dass beide Lernerinnen fast die gleichen Fehler gemacht haben und dass diese Übung einen erhöhten Schwierigkeitsgrad aufwies, entsprechend des A2-Niveaus. Alle Sätze wurden erklärt und noch einmal alle Modalpartikeln, die den Lernerinnen Schwierigkeiten bereiteten.

#### 4.5 Anschlussphase-Projektarbeit

In dieser Phase, die ca. 45 Minuten dauerte, wurde sowohl eine mündliche Übung<sup>35</sup> als auch eine Projektarbeit durchgeführt. Bei der ersten Übung dieser Phase, die ca. 10 Minuten dauerte, wurden die Lernerinnen aufgefordert, Minidialoge mit den Modalpartikeln zu bilden. Lernerin A hat folgenden Dialog aufgeschrieben und ihn mit ihrer Gesprächspartnerin vorgespielt:

- Wo bist du **denn**?
- Ich bin im Kino.
- Und du?
- Ich komme gleich. Warte **mal** da!

Dabei ist zu bemerken, dass sie zwei Modalpartikeln richtig verwendet hat, nämlich sie hat mit der Modalpartikel „denn“ die Frage betont und mit „mal“ eine Aufforderung ausgedrückt, was auch in der Hinführungsphase ausführlich erklärt und in der Präsentations- und Erarbeitungsphase eingeübt wurde. Lernerin B hat hingegen folgenden Minidialog aufgeschrieben:

- Bist du **auch** am Eingang?
- Ja, ich bin am Eingang.
- Wo bist du **denn**?
- Ich bin unterwegs.

Sie hat die Modalpartikeln „auch“, die Zweifel ausdrückt und „denn“, die die Frage betont, verwendet, wobei zu bemerken ist, dass ihr auch sowohl von den Übungen als auch von ihrem eigenen Vorwissen geholfen wurde.

Nach der Dialogübung wurden sie aufgefordert zusammen ein Projekt, das mit Modalpartikeln zu tun hat, zu erstellen. Interessanterweise wussten sie sofort, was eine Projektarbeit ist, weil sie sich mehrmals in ihrer Schule an Projekten beteiligt hatten. Das Miniprojekt dauerte ca. 35

---

<sup>35</sup> Es handelt sich um eine vertiefende und produktive Übung.

Minuten. Sie haben zusammen beschlossen, auf einem Blatt schematisch Modalpartikeln darzustellen und kleine Sätze zu schreiben. Als Quelle haben sie das „*Power Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*“ von Langenscheidt, das sie in der Minibibliothek der Sprachschule gefunden haben, um kurze Sätze zu schreiben und Stifte für die schematische Darstellung benutzt. Das Endprodukt (s. Anhang, Abb. 66, S. 60) wurde im Klassenraum aufgehängt. Die Partikeln und die Sätze lauten folgendermaßen:

- „*denn*“- Muss das **denn** sein?
- „*mal*“- Schau **mal**, da drüben sind Rehe!
- „*aber*“- Ist das **aber** kalt!
- „*ja*“, „*doch*“- Du hilfst mir **doch, ja**?
- „*auch*“- Ziehst du dich **auch** heute wärmer an?

Nach dem Abschluss des üblichen didaktischen Vorschlags, der die Modalpartikeln eingeübt und vertieft hat und insgesamt einen positiven Eindruck vonseiten der Lernerinnen hinterlassen hat, wird nun ein moderner didaktischer Vorschlag mithilfe von *Learning Apps* dargestellt.

## **5. Methodisches Vorgehen eines modernen didaktischen Vorschlags durch Learning Apps**

Dieses Kapitel ist auch didaktisch-methodisch konzipiert worden, wobei die ganze didaktische Konzeption computergestützt entwickelt wurde und enthält sechs Abschnitte, nämlich das Lernerprofil von Gruppe 2, den Text und den kommunikativ-pragmatischen Aspekt gemäß dem GER, die Hinführungsphase, die Präsentations- und Erarbeitungsphase, die Anschlussphase mit einer Projektarbeit und eine Reflexion, die zusammenfassende Erkenntnisse für den ganzen Teil empirischen enthält.

### **5.1 Das Lernerprofil von Gruppe 2**

In diesem didaktischen Vorschlag wurden zwei Jugendliche ausgewählt, nämlich ein Mädchen und ein Junge, die per Skype die zwei entworfenen Unterrichtsstunden gemacht haben. Ziel von Lernerin C<sup>36</sup> und Lerner D ist das B1-Niveau abzuschließen und dann reibungslos mit dem B2-Niveau anzufangen. Es handelt sich um fast gleiche Persönlichkeiten und sie haben auch über einen Fragebogen<sup>37</sup> folgendes beantwortet:

---

<sup>36</sup> Da mehrmals auf die Lerner eingegangen wird, werden sie entsprechend Lernerin C und Lerner D genannt.

<sup>37</sup> Die Fragebögen sind unter folgendem Link abrufbar: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:fdacdfd4-b358-49b6-8ce1-06a385959e8c>.

Lernerin D ist 14 Jahre alt und geht in die zweite Klasse des Gymnasiums. Griechisch ist ihre Muttersprache, sie lernt seit fünf Jahren Deutsch mit einem/einer Privatlehrer/-in und außer Deutsch spricht sie noch Englisch. Die Lehrbücher, die sie schon benutzt hat, sind alle drei Bände von „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“. Sie möchte, dass im Deutschunterricht Medien verwendet werden, ihre Lieblingsnetzwerke sind Instagram und Snapchat, mit computergestützten Medien, wie Learning Apps, ist sie nicht so sehr vertraut und Themen, die sie über das Internet interessant findet, sind Mode, Kultur und lustige Videos. Sie arbeitet gern allein und findet im Deutschunterricht alle Themen interessant. Die deutsche Sprache macht ihr Spaß, in der Zukunft möchte sie eine Reise nach Deutschland machen und vielleicht dort studieren. Sie ist der Meinung, dass die deutsche Sprache dem Griechischen ähnelt und Texte lesen bzw. hören mag sie besonders gern.

Lerner D ist 15 Jahre alt und geht in die dritte Klasse des Gymnasiums. Seine Muttersprache ist Griechisch, lernt seit fünf Jahren Deutsch mit einem/einer Privatlehrer/-in und spricht noch Englisch. Die Lehrbücher, die er schon verwendet hat, sind alle drei Bände von „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“. Er möchte auch, dass im Deutschunterricht Medien verwendet werden, seine Lieblingsnetzwerke sind Instagram, Skype und Tiktok und vielleicht ist er mit computergestützten Medien wie Learning Apps vertraut. Themen, die er übers Internet interessant findet sind bspw. Sport, Kultur und lustige Podcasts. Im Gegensatz zu der Lernerin B arbeitet er gern im Team und findet im Deutschunterricht Themen wie Sport und Internet interessant. Die deutsche Sprache macht ihm Spaß und er möchte keinen speziellen Wunsch mit der deutschen Sprache verwirklichen, vielleicht möchte er später in Deutschland studieren. Ihm gefallen besonders die Aussprache und die Spiele im Deutschunterricht.

Somit handelt es sich um eine fast homogene Gruppe, weil sich beide Lerner für ähnliche Themen im Deutschunterricht interessieren, da Lernerin C an allen Themen Interesse zeigen würde. Die Unterschiede zwischen ihnen liegen daran, dass die eine gerne allein arbeitet, der andere im Team und dass der einen besonders gefällt, dass es Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und der griechischen Sprache gibt, sie geht kontrastiv vor, und dem anderen die Aussprache der deutschen Sprache. Außerdem finden beide lustige Videos bzw. Podcasts interessant und so könnte ein lustiger Podcast von einer jugendlichen Person, die ihre Sorgen und Gedanken auf eine lustige Art und Weise zum Ausdruck bringt, das Interesse der beiden Lerner wecken. So wird das Thema alltägliche Gedanken und Sorgen eines Teenagers behandelt, wobei der Fokus besonders auf interkulturelle Elemente wie der Humor gerückt wird. Aber auch andere kommunikativ-pragmatische Elemente kommen auch nicht zu kurz,

was im Text bemerkbar ist. Im nächsten Abschnitt wird dies näher dargestellt, wo der Hör-Seh-Lesetext bzw. der Video-Podcast behandelt wird.

## **5.2 Text und kommunikativ pragmatischer Aspekt gemäß dem GER und Anwendung von Learning Apps**

Der Hör-Seh-Lesetext, der ausgewählt wurde, ist ein Video-Podcast, stammt aus der Internetseite von YouTube<sup>38</sup> und befasst sich mit dem Thema „*Sorgen und Gedanken eines Teenagers*“. Das Video zeigt ein jugendliches Mädchen, das 14 Jahre alt steht und auf eine lustige Art und Weise über seinen Alltag, über seine Sorgen und Gedanken spricht. Im Video werden sowohl textuelle Elemente, wie die praktische Erstellung von Untertiteln, dargestellt als auch Handlungen, was zu einem besseren Verständnis führen kann. Einige lustige Stellen der Transkription des Hör-Seh-Lesetextes sind folgende:

Boah, Mann, ey! Wieso können die mich alle nicht einfach in Ruhe lassen? Ich bin kein Kind mehr! Ich bin eine selbständige und unabhängige Person! Mom, wo bleibt mein Kakao? Okay, noch 1429 Tage, dann bin ich endlich 18. Was haben wir bis morgen alles auf? Moment mal, warum tue ich so, als ob ich die Hausaufgaben machen werde? [...] Warum bekommen Vögel keinen Stromschlag, wenn sie auf einer Hochspannungsleitung sitzen? Haben Sie vielleicht kleine Gummistiefelchen an? Jetzt verstehe ich, warum auf der Hochspannungsleitung manchmal Schuhe hängen. Sie ziehen sie einfach aus, wenn sie in den Süden fliegen. [...] Interessant, wenn ein Pinguin abnehmen würde, könnte er dann fliegen? Als Gott mich schuf, hat er sich sicher gedacht: „Keine Ahnung, was wird aber es wird bestimmt lustig“. [...] Warum sind meine Lippen nur so klein? Ich bin dick. Meine Nase sieht aus wie eine Kartoffel. Warum sehe ich nicht wie Kim Kardashian aus? Niemand mag mich! Aber eigentlich sehe ich richtig geil aus! Wenn ich „huh“ sage, kommt kalte Luft aus dem Mund raus. Und beim „hah“ warme Luft. Moment mal, hast du es gerade etwa auch ausprobiert? Wenn ja, schreibt ein Pluszeichen unten in die Kommentare. Soll ich morgen zur Schule gehen oder schwänzen? Der Hauptgrund, warum der Weihnachtsmann so lustig ist, ist, dass er weiß, wo all die bösen Mädchen leben. Liebes Tagebuch, ich bin so unfassbar glücklich, dass ich mit dir alle meine Gedanken teilen kann. Du bist der einzige, der mich versteht. [...] Hausaufgaben! Noch eine etwas davon gehört! Die Frage ist: Ist es nur eine Pubertätsphase oder bleibe ich für immer so fies? Warum kann ich keine Katze sein? Ich will auch nur essen, schlafen und keine Ahnung, was Katzen

---

<sup>38</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=P6yuNnEEKB8>.

sonst noch machen. [...] Warum können wir nicht 5 Tage Wochenende und 2 Tage Schule haben? [...].

Das Video bzw. der Video-Podcast dauert ca. 6 Minuten, ist also weder kurz noch lang, enthält niveaugerecht unbekannte Wörter, der Fokus aber wurde auf die lustigen Stellen des Hör-Seh-Lesetextes gerückt, um die interkulturellen Züge nämlich die humoristischen Elemente eines deutschen Teenagers darzustellen.

### 5.3 Hinführungsphase

Die Planung der zwei Unterrichtsstunden, die jeweils 45 Minuten dauerten, folgte dem Drei-Phasen-Modell von Storch (1999: 124). Sowohl der Entwurf des eigenen didaktischen Vorschlags als auch die Projektarbeit von den Lernern wurden computergestützt kreiert. Noch wurde für die Erarbeitung der Übungen und Aufgaben der Bildschirm sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernern per Skype geteilt.

Die erste Unterrichtsstunde fing mit der Hinführungsphase an, die mit Hilfe des elektronischen Autorenwerkzeugs *LearningApps.org* erstellt wurde und ca. 10 Minuten dauerte. In der ersten Übung wurden die Lerner aufgefordert, sich zwei Fotos anzuschauen, wo ein junges Mädchen abgebildet ist, das skeptisch aussieht und Vermutungen zu den folgenden Fragen zu sammeln: Um welches Thema handelt es sich? Wo ist das Mädchen? Warum sieht es skeptisch aus? Die Übung<sup>39</sup> sieht folgendermaßen aus:



Abb. 67: Übung zur Hypothesenbildung

Durch eine Vermutungs- bzw. Hypothesenbildung werden sowohl absteigende Verstehensprozesse gefördert als auch das Vorwissen der Lerner aktiviert. Sowohl Lernerin C als auch Lerner D haben vermutet, dass das junge Mädchen zu Hause ist und sich Sorgen

<sup>39</sup> Diese Übung ist unter folgendem Link abrufbar: <https://learningapps.org/watch?v=pruvngjqt24>.

entweder um die Schule bzw. um ihre Schulfächer macht oder um ihre Beziehung. Sie waren der Meinung, dass das junge Mädchen vielleicht verliebt ist. Die Fragen wurden niveaugerecht gestellt und die Lerner haben sie sofort verstanden und ihre Antwort gegeben, ohne nach irgendwelcher Übersetzung zu fragen. Danach haben sie gespannt auf den Hör-Seh-Lesetext und die dazugehörigen Übungen gewartet, um festzustellen, ob ihre Vermutungen richtig waren.

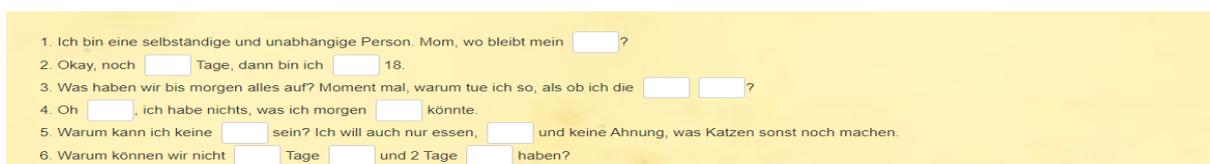
## 5.4 Präsentations- und Erarbeitungsphase

Die Präsentations- und Erarbeitungsphase dauerte 35 Minuten. Auch in dieser Phase wurde mit dem Autorenwerkzeug *LearningApps.org* weitergemacht, mit dem ein Video-Podcast und ein Lückentext angefertigt wurden. Zuerst sollten die Lerner das Video, das eine Dauer von ca. 6 Minuten hatte, zweimal ansehen, um besser die humoristischen Elemente zu begreifen. Das Video besitzt u.a. textuelle Elemente wie Untertitel und Handlungen wie Gestik oder Mimik, was zu einem besseren Verständnis führte. Beide Lerner haben dank der Untertitel und der Handlungen der Erzählerin auch die humoristischen Elemente verstanden, weil sie während des Videos lachten. Die Lehrperson teilte zu diesem Zweck den Bildschirm, damit alle Beteiligten das Video anschauen konnten. Folgende Abbildung zeigt den erstellten Hör-Seh-Lesetext<sup>40</sup> durch Learning Apps:



Abb. 68: Erstellung des Video-Podcasts durch Learning Apps

Nach der Verfolgung des Video-Podcasts wurden die Lerner gebeten, einen Lückentext zu lösen, der aus 12 Lücken bestand und aus einer vorgegebenen Liste von Wörtern das zur Lücke passende Wort herauszusuchen. Lernerin C und Lerner D erhielten den Link für diese Übung, damit jeder selbstständig arbeiten konnte. Folgende Abbildung zeigt die Übung:

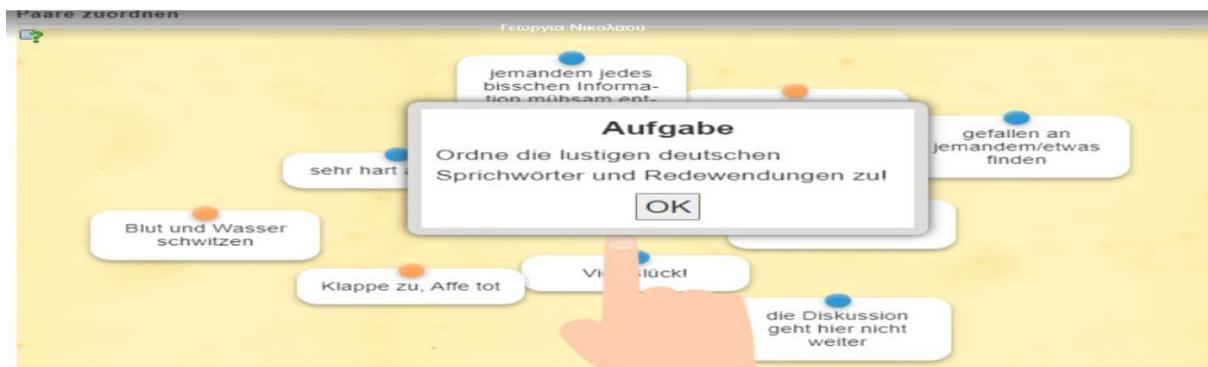


<sup>40</sup> Sowohl der Hör-Seh-Lesetext als auch der dazugehörige Lückentext sind unter dem folgenden Link abrufbar: <https://learningapps.org/display?v=ps6ow8ozk24>.

**Abb. 69:** Lückentext erstellt durch Learning Apps

Die Lerner haben festgestellt, dass ihre Vermutungen einigermaßen richtig waren, weil tatsächlich das junge Mädchen des Videos sehr viele Themen ihres Alltags angesprochen hat. Das, was sie nicht erwartet haben, war die Art und Weise, wie das junge Mädchen alles erzählt hat, nämlich mit Humor. Was die Lückenübung betrifft, die ca. 20 Minuten gedauert hat, so haben die Lerner direkt alle Lösungen richtig gefunden, da sie eine vorgegebene Liste von Wörtern zur Auswahl hatten und sich gut an diese Stellen des Textes erinnerten (s. Anhang, Abb. 70 und Abb.71, S. 60). Nach Abschluss dieser Übung wurden sie gebeten auch selbst einige humoristische Elemente des Textes zu erwähnen. Lernerin C konnte sich an die Stelle des Hör-Seh-Lesetextes erinnern, wo das junge Mädchen erzählt hat, dass ihre Nase wie eine Kartoffel aussieht und Lerner D an die Stelle mit den Vögeln, die keinen Stromschlag bekommen, wenn sie auf einer Hochspannungsleitung sitzen, weil sie vielleicht Gummistiefelchen tragen.

Was die letzte Übung<sup>41</sup> der Präsentations- und Erarbeitungsphase anbelangt, so handelt es sich um eine Zuordnungsübung<sup>42</sup>, wobei die Lerner aufgefordert wurden, lustige deutsche Sprichwörter und Redewendungen zuzuordnen. Folgende Abbildung stellt die Übung dar:



**Abb.73:** Zuordnungsübung erstellt durch Learning Apps

Als Hilfestellung wurde ihnen von der Lehrperson empfohlen, die Internetseite [www.dwds.de](http://www.dwds.de) zu verwenden, damit sie leichter die Redewendungen definieren können. Lernerin C hat zwei Redewendungen alleine gefunden und eine unter Verwendung der Internetseite [www.dwds.de](http://www.dwds.de), während die anderen zwei, wo sie sicher war, dass sie die Redewendung richtig definieren konnte, nämlich „Hals- und Beinbruch“ und „Klappe zu, Affe tot“, falsch zugeordnet hat (s.

<sup>41</sup> Diese Übung wurde anhand der 9 seltsamen und lustigen deutschen Sprichwörter und Redewendungen erstellt, s. Link: <https://de.babbel.com/de/magazine/seltsame-deutsche-sprichwörter>.

<sup>42</sup> Abrufbar ist diese Übung unter folgendem Link: <https://learningapps.org/display?v=pdfqtsa0524>.

Anhang, Abb. 72, S. 61). Lerner D hingegen hat alles richtig zugeordnet und nur nach einer Redewendung aus der vorgeschlagenen Internetseite gesucht (s. Anhang, Abb. 73, S. 61).

### **5.5 Anschlussphase-Projektarbeit**

In der Anschlussphase, die 45 Minuten dauerte, wurden sowohl eine schriftliche Übung kreiert als auch eine Projektarbeit, wo die Lerner eigenständig ihr Produkt erstellen sollten. Bei der ersten Übung, die ca. 10 Minuten dauerte, sollten die Lerner einen Chat in Skype schreiben, in dem sie mit Humor über ein Thema ihres Alltags diskutieren sollten (s. Anhang, Abb. 74, S. 61). Dabei haben sie sich die Zeit genommen, über ein Thema nachzudenken und Lernerin C hat den Startschuss gemacht, als sie ihrem Gesprächspartner mitgeteilt hat, dass sie Hunger habe. Daraufhin hat Lerner D gefragt, ob sie etwas heute gegessen hat. Lernerin C erwiderte, dass sie eine Pizza, eine Carbonara, einen Salat und einen Toast gegessen habe. Lerner D reagierte lachend mit Smileys und fragte: „Und hast du noch Hunger?“. Lernerin C antwortete, mit „Ja, leider“ und mit weinenden Smileys, als Ausdruck für ihren großen Hunger, obwohl sie während des Tages sehr viel gegessen hat. Kommunikativ ist es den Lernern gelungen einen Chat mit humoristischen Elementen zu schreiben und produktiv zu handeln.

Nach dieser Übung wurden die Lerner aufgefordert, eine Projektarbeit durchzuführen, die ca. 35 Minuten dauerte. Ziel dieser Arbeit war, dass sich die Lerner mit humoristischen Elementen auseinandersetzen und somit interkulturellen Zügen näher kommen. Beide sind mit Projektarbeiten vertraut, weil sie sowohl in ihrer Schule als auch in der Sprachschule, wo sie Englisch lernen, an Projektarbeiten teilgenommen haben. Zuerst entschlossen sie sich gemeinsam über das Internet nach deutschen Witzen zu suchen. Sie haben zwei Internetseiten<sup>43</sup> abgerufen, nämlich [www.deutsch-lernen.com](http://www.deutsch-lernen.com) und [www.karrierebibel.de](http://www.karrierebibel.de) und haben zuerst deutsche Witze gemeinsam vorgelesen.

Dann schlug Lernerin C eine Collage vor, aber sie wusste nicht, wie sie diese online entwickeln konnte. Auf Wunsch wurde ihnen das Tool [canva.com](https://www.canva.com)<sup>44</sup> empfohlen, mit dem man Geschichten, Videos, Collagen, Lebensläufe etc. entwickeln kann und abschließend wollten sie die Collage drucken und diese in ihrer Klasse aufhängen, damit auch andere Lernende lustige deutsche Witze vorlesen können.

---

<sup>43</sup> Letztendlich haben sich die Lerner für diesen Link entschieden: <https://karrierebibel.de/witze/>.

<sup>44</sup> <https://www.canva.com/design/play>.

Sie haben sich gegenseitig per Chat die Witze zugeschickt, alle lachend vorgelesen und in gemeinsamer Absprache haben sie 6 Witze ausgesucht (s. Anhang, Abb. 75, S. 62). Dann übernahm Lernerin C die Collage zu entwickeln. Sie teilte zu diesem Zweck ihren Bildschirm und Lerner D gab ihr Anweisungen in Bezug auf Farben, Schriftart und andere Feinheiten. Sie fügten auch den passenden Titel ein und das Endprodukt war zum Drucken fertig (s. Anhang, Abb. 76 und Abb. 77, S. 62). Sie wollten ihre Arbeit veröffentlichen und hatten vor, die Collage entweder in der Klasse ihrer Schule oder Sprachschule aufzuhängen.

## **5.6 Reflexion**

Es lässt sich einerseits von dem empirisch-methodischen Vorgehen dieser Arbeit feststellen, dass die didaktische Reihe „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“ einen besonderen Wert auf die Förderung kommunikativ-pragmatischer Sprachmittel legt. Die Kurs- und Arbeitsbücher enthalten sowohl Texte als auch Übungen, die kommunikative Sprachkompetenzen gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) inkludieren, wie linguistische, soziolinguistische, pragmatische und interkulturelle Kompetenzen.

Außerdem geht das Lehrwerk stufenweise vor, vom A1- zum B1 und alle Texte und Übungen sind altersgerecht und realitätsnah konzipiert. Das bedeutet, dass der Stoff stufenweise bzw. progressiv konzipiert worden ist und dass die Situationen, die Textsorten und die sprachlichen Mittel an Jugendliche gerichtet sind. Im Mittelpunkt jeder Lektion stehen Personen, die sich in Situationen befinden, in die jeder Lernende in einem deutschsprachigen Umfeld kommen könnte.

Damit Lernende das notwendige Wissen erwerben können, um in realen kommunikativen Situationen zurechtzukommen, sollen sie in Lehrwerken Texte und Übungen rezeptiv und produktiv erarbeiten. Die didaktische Reihe „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“ enthält, wie die Beispiele dieser Arbeit illustriert haben, Texte und Übungen, die erstens linguistische Elemente aufweisen, die die lexikalischen, grammatischen, semantischen und phonologischen Kenntnisse und Fertigkeiten fördern. Zweitens werden soziolinguistische Elemente dargestellt, damit Lernende das notwendige Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gesellschaft, in der eine Sprache gesprochen wird, erwerben können, wie der Bezug auf das tägliche Leben, auf interpersonale Beziehungen und auf soziale Konventionen.

Drittens werden pragmatische Kompetenzen eingeübt, die die Diskurskompetenz, die funktionale Kompetenz (Mikro- und Makrofunktionen) und Interaktionsschemata fördern. Und

zu guter Letzt viertens werden in nur wenigen Stellen des Lehrwerks interkulturelle Elemente zum Vorschein gebracht, wie bspw. Partikeln oder humoristische Züge. Sowohl der Humor als auch die Partikeln sind ein wichtiger Bestandteil der deutschen Sprache, die mit entsprechenden Mitteln gefördert werden sollen, damit die Lernenden noch besser in realen kommunikativen Situationen mit ihrem deutschsprachigen Gesprächspartner zurechtkommen.

Wie einleitend erwähnt sollen auch Lehrende alters- und niveaugerechte didaktische Materialien konzipieren, damit kommunikativ-pragmatische Kompetenzen gefördert werden können. Die didaktische Reihe „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“ hat einerseits den notwendigen Input gegeben, was die Textsorten und die Übungsformen betrifft, andererseits hat sie den Anstoß gegeben, diejenigen Kompetenzen zu fördern, die nicht so sehr in dieser didaktischen Reihe gefördert werden. Aus diesem Grund wurden zwei didaktische Vorschläge konzipiert, die sowohl die Partikeln als auch die humoristischen Elemente einüben, die durchaus Interkulturalität signalisieren.

Nachdem das Lernerprofil der ersten Gruppe durch die entsprechende Beantwortung der Fragebögen von den Lernenden erstellt wurde, wurde dadurch auch der erste didaktische Vorschlag konzipiert, der in drei Phasen gegliedert wurde und zwei Unterrichtsstunden je 45 Minuten enthielt. Bei der ersten Übung der Hinführungsphase wurde mit einem Assoziogramm das Vorwissen der Lernenden aktiviert und mit einer zweiten Übung wurden sie entsprechend zum Thema „*Modalpartikeln*“ eingeleitet.

Bei der dritten Übung der Präsentations- und Erarbeitungsphase hatten die Lernenden mit einem Dialogtext die Möglichkeit als Gesprächspartner zu kommunizieren und die Modalpartikeln besser zu verstehen. Thematisch fanden beide Lernenden den Text interessant und da sie einen Dialog vorlasen, hatten sie auch die Möglichkeit ihre Aussprache zu trainieren. Die vierte Übung dieser Phase fanden sie ein bisschen schwierig, aber mit ihrem Vorwissen, die sie aus den Lehrbüchern hatten und mit der einleitenden Erklärung der „*Modalpartikeln*“ haben sie mit einigen Fehlern die Übung gelöst.

Die Anschlussphase hat ihnen große Freude bereitet, weil sie einerseits selbst Minidialoge vorgespielt haben und zweitens eine Projektarbeit gemacht haben. Besonders bei der Projektarbeit, die lernerzentriert ausgedacht war, haben die Lernenden autonom bzw. selbstständig gehandelt. Auch der Lernerin, die lieber allein arbeiten will, hat ihr die Gruppenarbeit sehr gefallen. Mit diesen zwei Aufgaben wurden auch die Modalpartikeln abgerundet und somit ein Element der interkulturellen Kompetenz eingeübt, was in der

didaktischen Reihe „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“ fehlte. Auch wurden sowohl der Test als auch die Übungen alters- und niveaugerecht konzipiert und alle Aufgabenstellungen haben vonseiten der Lernerinnen einen positiven Eindruck hinterlassen.

Nach der Beantwortung der Fragebögen von der zweiten Gruppe wurde der zweite didaktische Vorschlag mithilfe von dem Autorenwerkzeug *LearningApps.org* kreiert. Bei der ersten Übung in der Hinführungsphase wurden mit Vermutungs- bzw. Hypothesenbildung absteigende Verstehensprozesse gefördert und das Welt- bzw. das Situationswissen der Lernenden ließen sich somit aktivieren. Beide Lernenden brachten ihre eigene Erfahrung mit und stellten ihre Vermutungen bezüglich des Themas an.

Bei der zweiten Übung in der Präsentations- und Erarbeitungsphase fanden die Lernenden den Video-Podcast sehr interessant und amüsant, weil beide Lernende lustige Videos auch selbst verfolgen. Des Weiteren hatten sie keine Schwierigkeiten das Video zu verstehen, weil textuelle Elemente, wie die Untertitel, und Handlungen, wie Gestik und Mimik, das Verständnis erleichterten. Bei dem Lückentext konnten sie die Übung problemlos lösen und sich an den Wortschatz, den sie beim Video-Podcast verfolgt haben, erinnern. Auffallend war auch die Tatsache, dass sie sich auch an anderen witzigen Stellen des Hör-Seh-Lesetextes erinnern konnten. Bei der dritten Übung konnten sie mithilfe von *www.dwds.de* die Redewendungen zuordnen, was sie auch bei einigen Redewendungen genutzt haben.

In der Anschlussphase waren sie produktiver, da sie selbst einen witzigen Chat geschrieben haben. Dies hat ihnen nach ihrer Angabe großen Spaß gemacht, weil sie nicht so häufig, witzige Chats auf Deutsch schreiben. Bei der Projektarbeit waren sie kreativ und auch hier autonom bzw. selbstständig. Diese Arbeit war lernerzentriert ausgedacht und die Lehrperson war nur als Beobachter und Begleiter anwesend. Mit dieser Phase wurden auch die humoristischen Elemente, die zur Interkulturalität beitragen, abgerundet. Sowohl der Text, als auch die Übungen waren alters- und niveaugerecht und haben keine besonderen Schwierigkeiten bereitet.

Nach der Durchführung dieser Unterrichtsmethode wurde somit festgestellt, dass sie effektiver auf den ganzen Unterrichtsprozess gewirkt hat und dies aus folgenden Gründen: erstens, da das Autorenwerkzeug *Learning Apps* die Möglichkeit anbietet, Audio und Video einzublenden, werden durch die Kombination des Hörens und des Sehens auch die interkulturellen Elemente sichtbar. Sofort haben die Lernenden den Humor des jungen Mädchens dekodiert, weil die ikonischen Elemente sowie auch paralinguistische Merkmale wie Gestik und Mimik dabei

geholfen haben. Darüber hinaus haben visuelle und auditive Elemente dazu beigetragen, dass sich die Lernenden besser an witzigen Stellen des Hör-Seh-Lesetextes erinnern konnten, was u.a. ihren Wortschatz zum Thema Humor bereichert hat. Zweitens hatten die Lernenden die Möglichkeit die Übungen computergestützt zu erledigen, was ihnen wegen ihrer Vertrautheit mit computergestützten Medien große Freude bereitet hat. Und drittens hatten sowohl der Video-Podcast als auch die erstellten Übungen einen spielerischen Charakter, wobei die Lernenden eine positive Leistung gezeigt haben und motivierend den ganzen Unterricht verfolgt haben.

## **6. Schlussfolgerung und Ausblick**

Resümierend lässt sich feststellen, dass sowohl Lehrwerke als auch Lehrpersonen daran arbeiten können, solche sprachlichen Mittel zu fördern, die ausschlaggebend sind, sodass die Kommunikation mit fremdsprachigen Gesprächspartnern reibungslos verlaufen kann. Die von dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen vorgeschlagenen pragmatisch-kommunikativen Sprachkompetenzen ist eine Annäherung, damit Kommunikation mit fremdsprachigen Gesprächspartnern zustande kommen kann.

Schon in der Einleitung bspw. der didaktischen Reihe „*Beste Freunde 1, 2, 3, Deutsch für Jugendliche*“ wird mit Rubriken angegeben, dass sie kommunikativ-pragmatische Lernziele erfüllt und zwar auf drei Niveaustufen. Die Lernenden finden eine Vielzahl sowohl von Lese- und Hörtexten, als auch Übungen, die kommunikativ-pragmatische Aspekte üben und vertiefen können. Außerdem orientiert sich das Lehrwerk tatsächlich an den Kannbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und deckt die meisten kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen ab.

Lehrende können aber auch durch die Kombination zwischen gesteuerten und projektorientierten Lernaktivitäten kommunikativ-pragmatische Kompetenzen fördern. Der Entwurf sowohl einer üblichen bzw. traditionellen Unterrichtseinheit, als auch einer Unterrichtseinheit, die computergestützt ist und bspw. in Phasen gegliedert ist, führt zu einem organisierten Unterrichtsverlauf. In jeder Phase lassen sich unterschiedliche Übungen entwickeln. In der Einführungsphase sind es Übungen, die u.a. das Vorwissen der Lernenden aktivieren. Dann ist der Einsatz von Verstehensübungen sehr wichtig für die Präsentations- und Erarbeitungsphase. Und bei der Anschlussphase sollten z.B. kommunikative Anschlussaktivitäten nicht zu kurz kommen.

Besonders Projektarbeiten fügen dem Unterrichtsprozess einen didaktischen Mehrwert hinzu. Die Lernenden sind mit einer solchen Lernform vertraut, sodass sie aktiv am ganzen Unterrichtsvorgang teilnehmen und sich im Mittelpunkt der Lernumgebung befinden. Somit wird der Unterricht lernerzentriert durchgeführt, wobei die Lehrperson nur begleitend und unterstützend anwesend ist.

Eine zusätzliche Hilfe leisten ferner auch die digitalen Technologien. Unter dem Einsatz von digitalen bzw. elektronischen Entwicklungswerkzeugen wird ein exploratives Lernen gestaltet. Die Bereitschaft der Lernenden sich an diesem Vorgang zu beteiligen, gibt einen Anstoß für mich als Lehrperson auch weiterhin solche Unterrichtsmethoden einzusetzen, damit der Unterricht bereichert und den Lernenden die Gelegenheit angeboten wird, autonom bzw. selbstständig im Unterrichtsprozess zu handeln.

## 7. Literaturverzeichnis

### Analysierte Lehrwerke

Georgiakaki, Manuela / Bovermann, Monika / Graf-Riemann, Elisabeth / Seuthe, Christiane / Mavroudi, Angeliki (2014): Beste Freunde 1. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch und Arbeitsbuch. München: Hueber.

Georgiakaki, Manuela / Graf-Riemann, Elisabeth / Anja Schümann / Seuthe, Christiane / Mavroudi, Angeliki (2015): Beste Freunde 2. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch und Arbeitsbuch. München: Hueber.

Georgiakaki, Manuela / Papadopoulou, Maria / Anja Schumann / Seuthe, Christiane / Dr. Vosswinkel, Annette (2015): Beste Freunde 2. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch. München: Hueber.

Georgiakaki, Manuela / Graf-Riemann, Elisabeth / Anja Schümann / Seuthe, Christiane (2016): Beste Freunde 3. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. München: Hueber.

Georgiakaki, Manuela / Papadopoulou, Maria / Anja Schümann / Seuthe, Christiane / Dr. Vosswinkel, Annette (2016): Beste Freunde 3. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch. München: Hueber.

### Bibliographie

Batsalia, Friederike (1997): Der semiotische Rhombus. Ein handlungstheoretisches Konzept zu einer konfrontativen Pragmatik. Athen: Praxis.

Batsalia, Friederike (2003): Sprachvarietäten. Athen: Praxis.

Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut-Langenscheidt.

Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

Gerrig, Richard J. (2015): Psychologie. Deutschland: Pearson.

Grewendorf, Günther/Hamm, Fritz/Sternefeld, Wolfgang (1989): Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung. 3. durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gross, Harro (1998): Einführung in die germanistische Linguistik. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Iudicium.

Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik. 6. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.

Langenscheidt (2016): Power Wörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. Hg. Prof. Dr. Götz, Dieter. München: Langenscheidt.

Löschmann, Martin (2015): Humor im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pittner, Karin (2013): Einführung in die germanistische Linguistik. Darmstadt: WBG.

Roche, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. München: Fink.

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

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

Κουκίδης, Σπύρος (2014): Γερμανική Γραμματική § Συντακτικό. Αθήνα: Praxis

### **Internetquellen**

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt. Online: [https:// www.goethe.de/referenzrahmen](https://www.goethe.de/referenzrahmen) (Stand: Januar 2024).

House, Juliane (1996): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3001/> (Stand: Januar 2024).

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Online: <https://www.uni-koeln.de> (Stand: Januar 2024).

Thonhauser, Ingo (2010): Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. Online:

[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2010-3/Baby2010\\_3thonhauser2.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf)  
(Stand: Januar 2024).

Σέλλα-Μάζη, Ελένη/ Μπατσαλιά, Φρειδερίκη (2015): Η ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΕΤΕΡΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΤΕΡΕΣ ΤΑΥΤΟΥΗΤΑΣ, ΑΛΛΗΛΟΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ. Εθνικών και Καποδιστριακών Πανεπιστήμιων Αθηνών Ελλάδα. Online: <http://users.uoa.gr/~fbatsal/h%20etairotita%20tou%20xioumor.pdf>  
(Stand: Januar 2024)

## Anhang

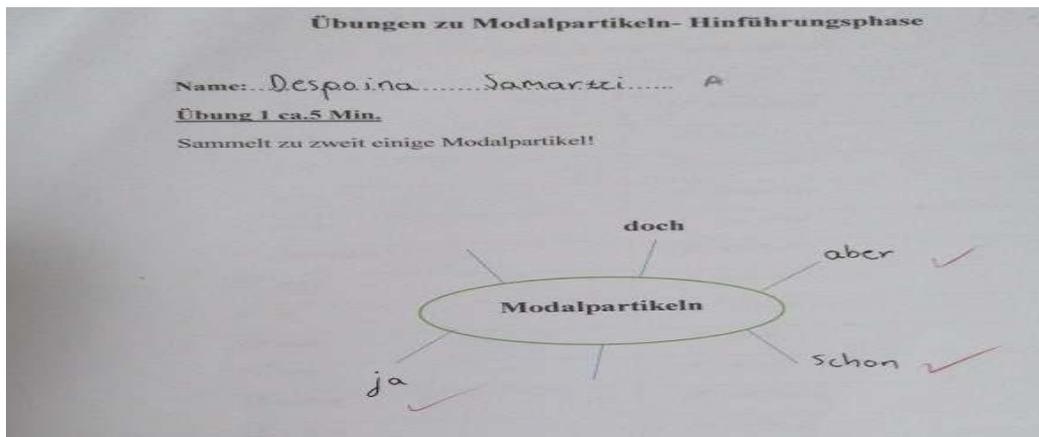


Abb. 58: Geschriebene Modalpartikeln von Lernerin A

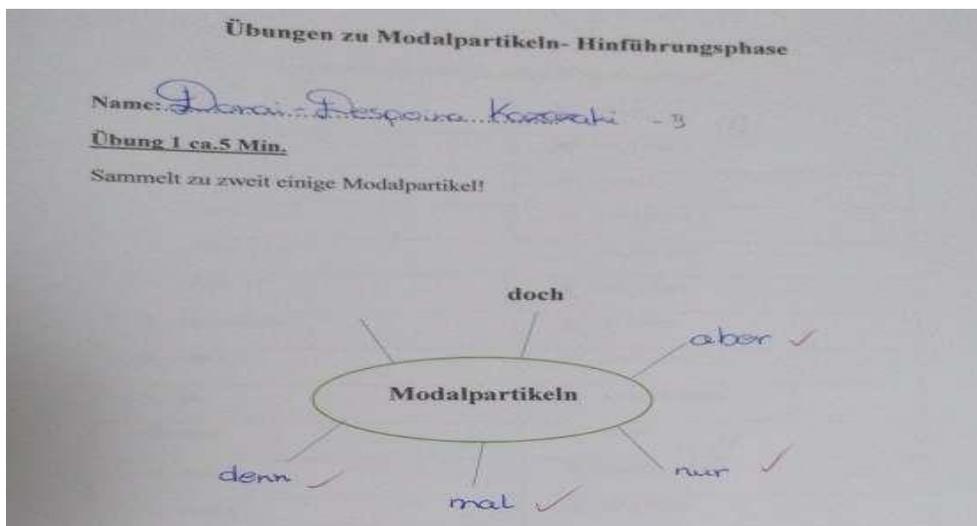


Abb. 59: Geschriebene Modalpartikeln von Lernerin B

**Übung 2 ca. 15 Min.**  
Ordne die passende Übersetzung mithilfe eines Wörterbuchs zu!

<del>1.</del> aber	<del>μῆκος</del>
<del>2.</del> auch	<del>κατά βάση</del>
<del>3.</del> bloß	<del>λοιπόν</del>
<del>4.</del> denn	<del>μα, λοιπόν</del>
<del>5.</del> doch	<del>μα, μακάρι</del>
<del>6.</del> eben	<del>μα, μόνο</del>
<del>7.</del> eigentlich	<del>πράγματι</del>
<del>8.</del> etwa	<del>μπα, ποπό, μα</del>
<del>9.</del> ja	<del>μάλλον, ίσως</del>
<del>10.</del> mal	<del>ποπό</del>
<del>11.</del> nur	<del>τελικά, μάλλον</del>
<del>12.</del> ruhig	<del>εάν θέλεις</del>
<del>13.</del> schon	<del>μόνο, μακάρι</del>
<del>14.</del> vielleicht	<del>για</del>
<del>15.</del> wohl	<del>βέβαια, να, μα</del>

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			
h	g	b	d	j	e	c	m	a	o	n	f	m	e	k	j	e	i

Abb. 61: Fehler bei den Modalpartikeln von der Lernerin A

**Übung 2 ca. 15 Min.**  
Ordne die passende Übersetzung mithilfe eines Wörterbuchs zu!

1. aber	<del>μῆκος</del>
2. auch	<del>κατά βάση</del>
3. bloß	<del>λοιπόν</del>
4. denn	<del>μα, λοιπόν</del>
5. doch	<del>μα, μακάρι</del>
6. eben	<del>μα, μόνο</del>
7. eigentlich	<del>πράγματι</del>
8. etwa	<del>μπα, ποπό, μα</del>
9. ja	<del>μάλλον, ίσως</del>
10. mal	<del>ποπό</del>
11. nur	<del>τελικά, μάλλον</del>
12. ruhig	<del>εάν θέλεις</del>
13. schon	<del>μόνο, μακάρι</del>
14. vielleicht	<del>για</del>
15. wohl	<del>βέβαια, να, μα</del>

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
h	g	j	d	m	e	c	b	a	o	n	f	l	k	j	e	i

Abb. 62: Fehler bei den Modalpartikeln von der Lernerin B

**Übung 4 ca.15 Min.**  
 Finde die passenden Modalpartikel!

aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, etwa, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht, wohl.

- Das ist ~~ja~~ <sup>schon wohl</sup> meine letzte Chance, Deutsch zu lernen.
- Bist du ~~etwa~~ <sup>ja</sup> ~~vielleicht~~ <sup>vielleicht</sup> spießig!
- Keine Angst, wir werden den Zug ~~vielleicht~~ <sup>schon</sup> erreichen!
- Du kannst ~~ruhig~~ <sup>ruhig</sup> später kommen ✓
- Ruf mich ~~nur~~ <sup>nur</sup> an, bevor du kommst! ✓
- Hör ~~mal~~ <sup>mal</sup> gut zu! ✓
- Das ist ~~eben~~ <sup>ja</sup> allen bekannt.
- Hat er ~~etwa~~ <sup>etwa</sup> keine Zeit für uns? ✓
- ~~Eigentlich~~ <sup>ja</sup> ist er nett.
- Du musst sie ~~aber~~ <sup>eben</sup> vergessen! ✓
- Ich habe ~~doch~~ <sup>doch</sup> kein Wort gesagt! ✓
- Habt ihr ~~denn~~ <sup>denn</sup> keine Bücher? ✓
- Was ist ~~wohl~~ <sup>wohl</sup> ~~mit dir los?~~ <sup>bloß</sup>
- Hast du ~~auch~~ <sup>auch</sup> nichts vergessen? ✓
- Du bist ~~bloß~~ <sup>aber</sup> schick heute!

Abb. 64: Fehler bei den Modalpartikeln von Lernerin A

**Übung 4 ca.15 Min.**  
 Finde die passenden Modalpartikel!

aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, etwa, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht, wohl.

- Das ist ~~ja~~ <sup>wohl</sup> meine letzte Chance, Deutsch zu lernen.
- Bist du ~~etwa~~ <sup>vielleicht</sup> spießig!
- Keine Angst, wir werden den Zug ~~schon~~ <sup>schon</sup> erreichen! ✓
- Du kannst ~~ruhig~~ <sup>ruhig</sup> später kommen ✓
- Ruf mich ~~nur~~ <sup>nur</sup> an, bevor du kommst! ✓
- Hör ~~mal~~ <sup>mal</sup> gut zu! ✓
- Das ist ~~eben~~ <sup>eben</sup> allen bekannt.
- Hat er ~~denn~~ <sup>denn</sup> keine Zeit für uns?
- ~~Eigentlich~~ <sup>ja</sup> ist er nett. ✓
- Du musst sie ~~wohl~~ <sup>eben</sup> vergessen! ✓
- Ich habe ~~doch~~ <sup>doch</sup> kein Wort gesagt! ✓
- Habt ihr ~~vielleicht~~ <sup>denn</sup> keine Bücher? ✓
- Was ist ~~aber~~ <sup>aber</sup> mit dir los? ✓
- Hast du ~~auch~~ <sup>auch</sup> nichts vergessen? ✓
- Du bist ~~bloß~~ <sup>aber</sup> schick heute!

Abb. 65: Fehler bei den Modalpartikeln von Lernerin B

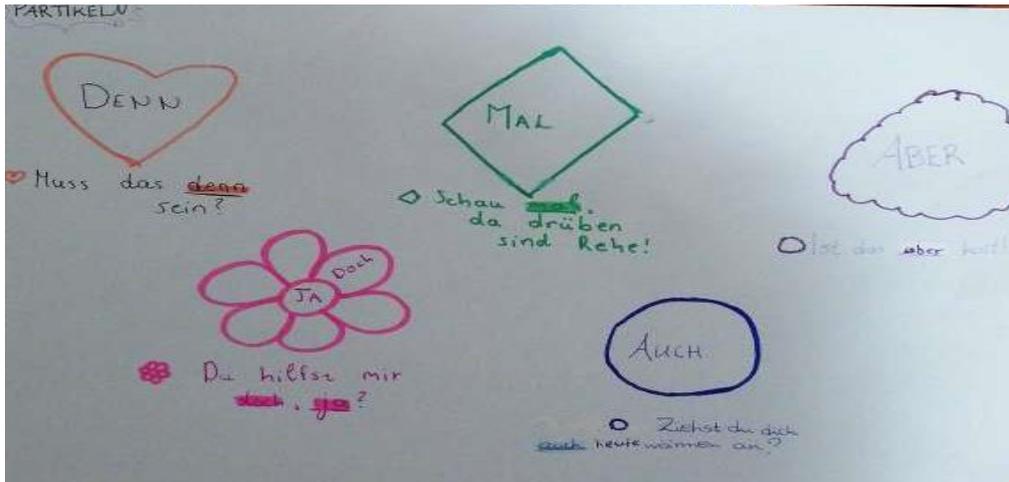


Abb. 66: Das Endprodukt der Projektarbeit

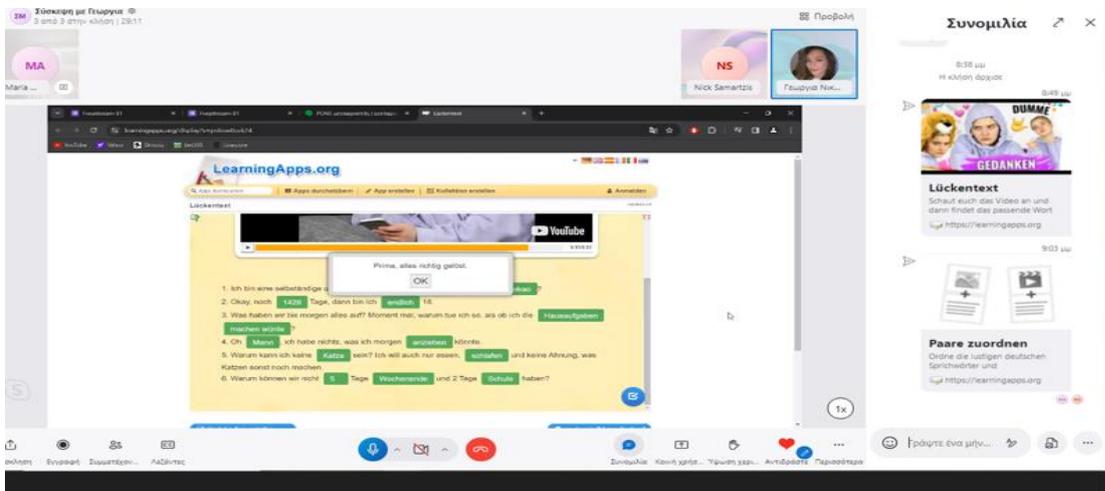


Abb. 70: Gelöste Lückenübung von Lernerin C

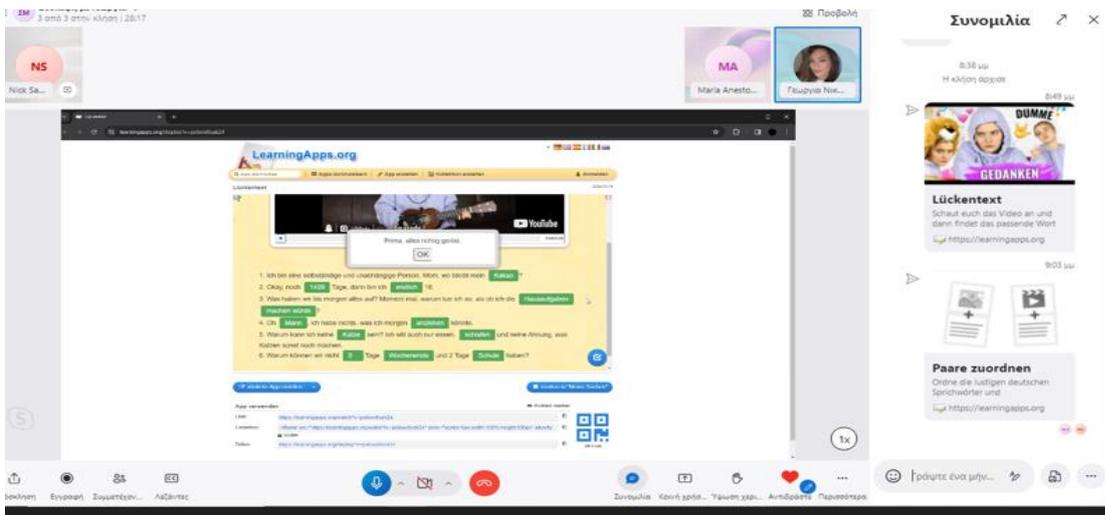


Abb. 71: Gelöste Lückenübung von Lerner D

# Förderung der kommunikativ-pragmatischen Kompetenz A1-B1 durch Learning Apps

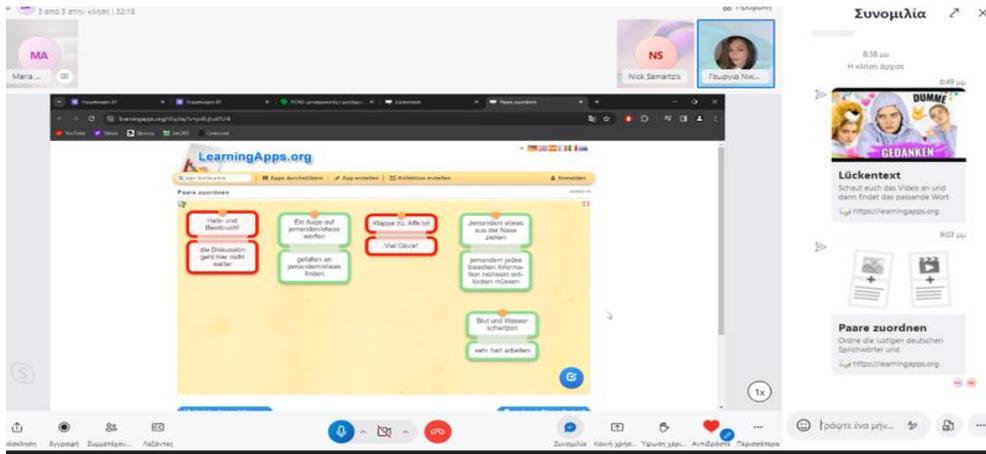


Abb. 72: Gelöste Zuordnungsübung von Lernerin C

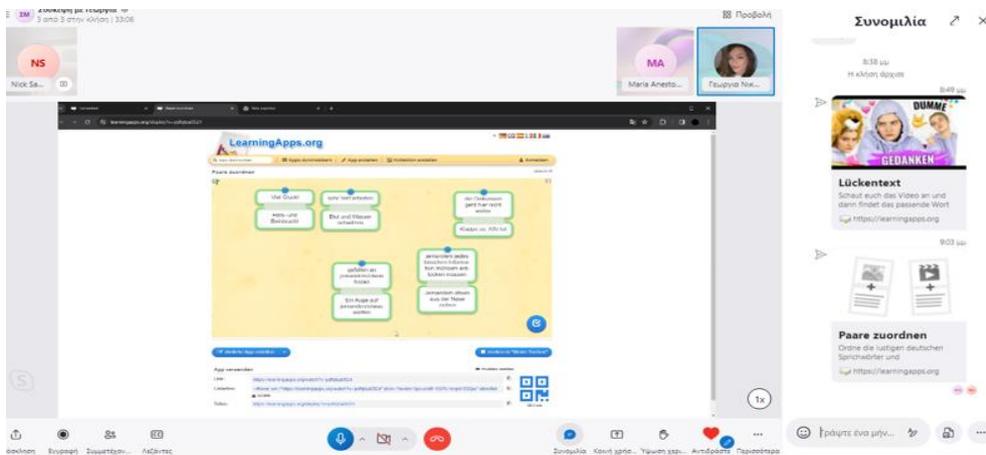


Abb. 73: Gelöste Zuordnungsübung von Lerner D

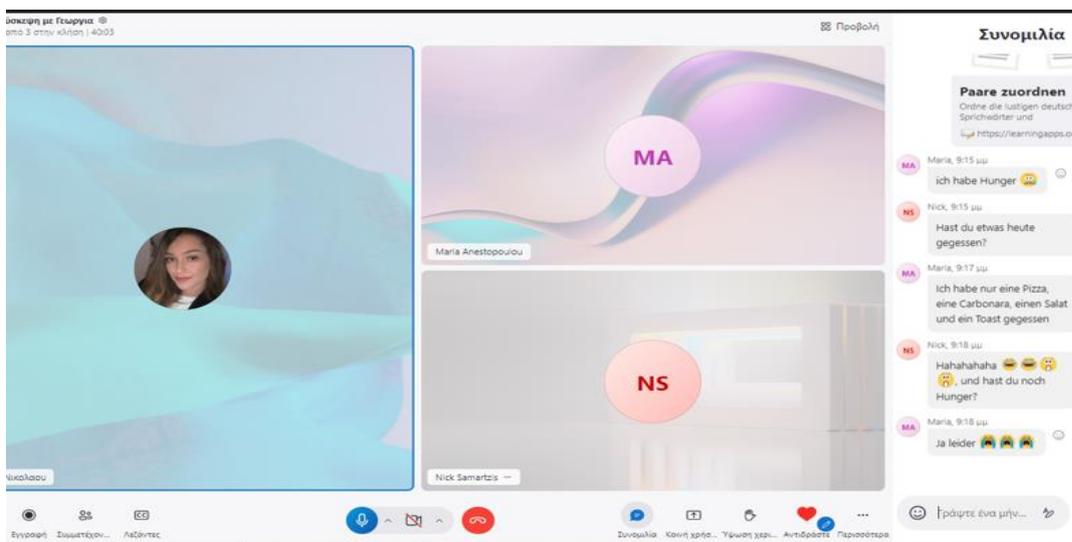


Abb. 74: Chat zwischen Lernerin C und Lerner D

Förderung der kommunikativ-pragmatischen Kompetenz A1-B1 durch Learning Apps

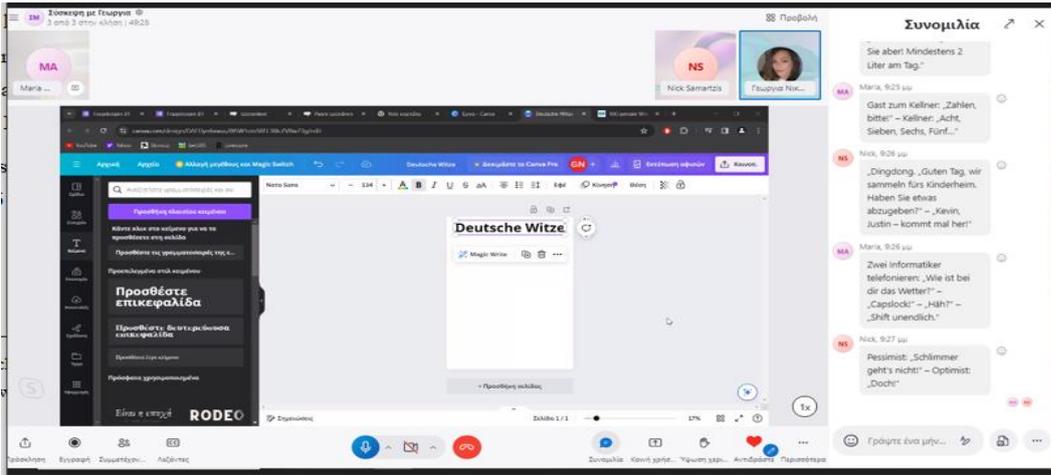


Abb. 75: Deutsche Witze, die von den Lernern über eine Internetseite abgerufen wurden

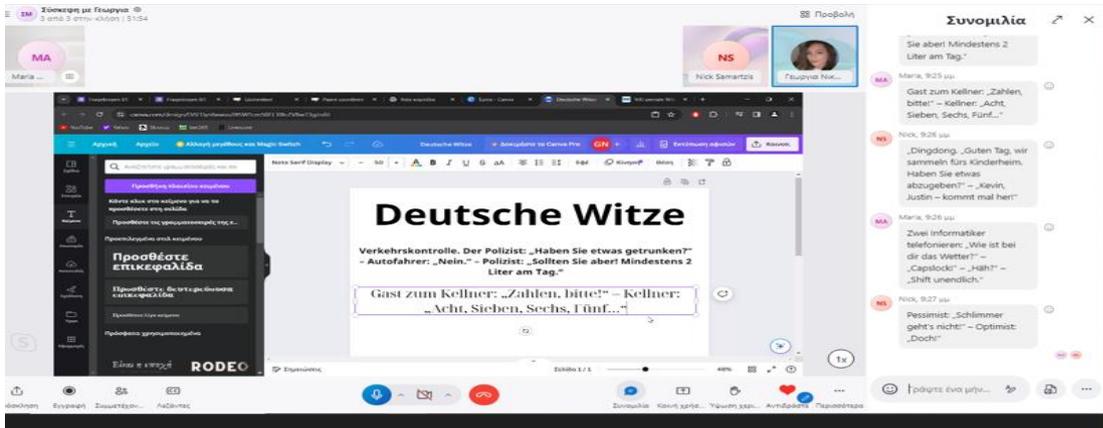


Abb. 76: Erstellung der Collage von beiden Lernern

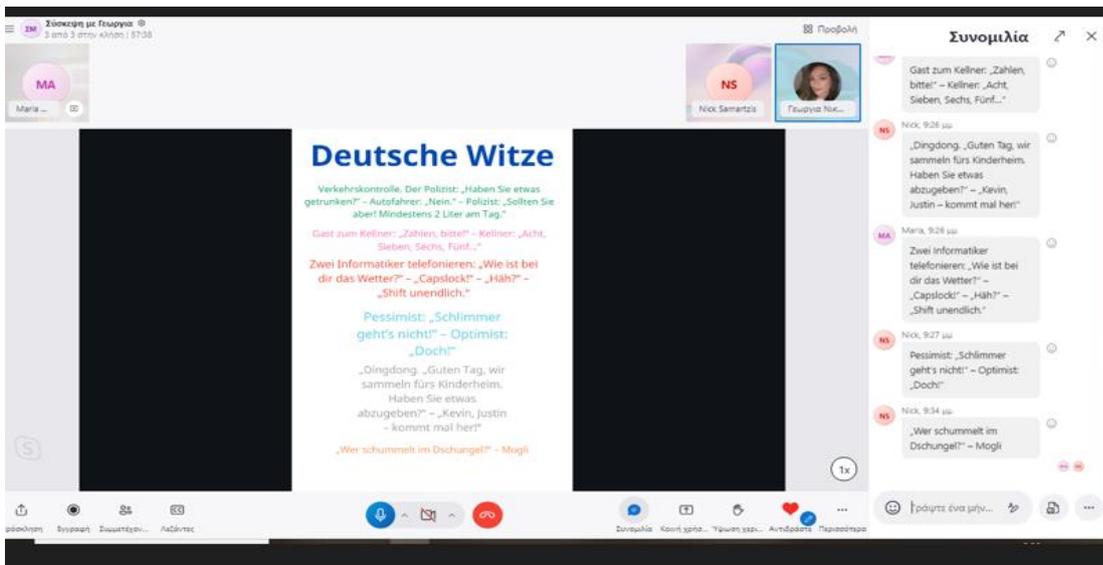


Abb. 77: Endprodukt der Projektarbeit von Lernerin C und Lerner D