



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Das neue Niveau vor A1 und der Einsatz von konstruktivistischen Lernansätzen -eine Untersuchung an Lehrwerken des Primarbereichs im DaF-Unterricht in Griechenland

Το νέο προ Α1 επίπεδο και η χρήση κονστρουκτιβιστικών προσεγγίσεων μάθησης - μια μελέτη των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου στο μάθημα των Γερμανικών στην Ελλάδα

Spyridou Eftichia

517883

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΘΗΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Ευτυχίας Σπυρίδου που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η 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. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



SPYRIDOU EFTICHIA

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Κανελλά Αικατερίνη

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Αθήνα, Ιανουάριος 2024

«Besonders dankbar bin ich Dr. Vasiliki Markou für ihre Unterstützung und ständige Ermutigung, ohne die ich diese Arbeit nicht hätte anfertigen können. Außerdem danke ich meiner Familie, insbesondere meinem Mann, für seine unermüdliche Unterstützung während meiner gesamten Studienzeit. »

Zusammenfassung

Der Beginn des Fremdsprachenerwerbs im frühen Kindesalter ist für die Entwicklung des Menschen sehr wichtig und bildet die Grundlage für interkulturelle Kompetenz, die ein tolerantes und reibungsloses Zusammenleben in einer komplexen Welt ermöglicht und Verständigung zwischen den Völkern fördert. Europa unterstützt diesen Gedanken.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich daher mit dem vom Europarat neu eingeführten Niveau vor A1 und versucht in Verbindung mit konstruktivistischen Ansätzen beide in den Lehrbüchern der Primarstufe an öffentlichen Schulen in Griechenland zu lokalisieren und kritisch zu bewerten. In diesem Sinne erfolgte eine sorgfältige Recherche der einschlägigen Fachliteratur zur Situation in Griechenland, zu den positiven Aspekten für Deutsch als Tertiärsprache, zum Frühbeginn von Fremdsprachen, zur Beschreibung des Niveaus vor A1, zum handlungsorientierten und konstruktivistischen Ansatz und zur Lehrwerkanalyse.

Im praktischen Teil wurde dann eine Analyse von drei Lehrbüchern hinsichtlich aller oben erwähnten Aspekte durchgeführt. Zu diesem Zweck wurde ein Beobachtungsprotokoll erstellt, um die Informationen über jede Lektion oder jedes Modul zu sammeln, damit diese später analysiert und ausgewertet werden können. Aus der Untersuchung geht hervor, dass die verwendeten Lehrwerke in vielen Aspekten der relevanten Niveaustufe des GER (2018) entsprechen, wie z.B. bei den kommunikativen Themen und Aktivitäten. Die Herangehensweise unterstützt die Hauptziele bei einem Frühbeginn für die Kinder. Aber in Bezug auf die konstruktivistische Unterrichtsplanung, sind sehr wenige Spuren zu finden, die nur durch die Initiative der Lehrkräfte korrigiert werden können.

Schlüsselwörter

Vor A1 Niveau, Primarstufe, Frühbeginn, Konstruktivismus, Lehrwerkanalyse.

Περίληψη

Η έναρξη εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία είναι πολύ σημαντική για την ανθρώπινη ανάπτυξη και αποτελεί τη βάση για τη διαπολιτισμική ικανότητα, η οποία επιτρέπει την ανεκτική και ομαλή συνύπαρξη σε έναν πολύπλοκο κόσμο και προάγει την κατανόηση μεταξύ των λαών. Η Ευρώπη υποστηρίζει αυτή την ιδέα.

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται λοιπόν με το νέο προ-A1 επίπεδο που εισήγαγε το Συμβούλιο της Ευρώπης και, σε συνδυασμό με τις προσεγγίσεις του κονστρουκτιβισμού, επιχειρεί να εντοπίσει και να αξιολογήσει κριτικά και τα δύο στα σχολικά εγχειρίδια των δημόσιων δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα. Υπό αυτή την έννοια, πραγματοποιήθηκε προσεκτική έρευνα της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με την κατάσταση στην Ελλάδα, τις θετικές πτυχές για τα γερμανικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, την πρώιμη έναρξη των ξένων γλωσσών, την περιγραφή του επιπέδου πριν το A1, το μάθημα με προσανατολισμό στην δράση και την προσέγγιση του κονστρουκτιβισμού καθώς επίσης και την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων.

Στο πρακτικό μέρος, αναλύθηκαν τρία εγχειρίδια ως προς όλες τις προαναφερθείσες πτυχές. Για το σκοπό αυτό, συντάχθηκε πρωτόκολλο παρατήρησης για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με κάθε μάθημα ή ενότητα, ώστε να είναι δυνατή η ανάλυση και η αξιολόγησή τους αργότερα. Η μελέτη έδειξε ότι τα χρησιμοποιούμενα εγχειρίδια αντιστοιχούν στο αντίστοιχο επίπεδο του ΚΕΠΑ (2018) σε πολλές πτυχές, όπως τα επικοινωνιακά θέματα και οι δραστηριότητες. Η προσέγγιση υποστηρίζει τους κύριους στόχους της πρώιμης εκμάθησης των παιδιών. Ωστόσο, όσον αφορά τον κονστρουκτιβισμό, υπάρχουν πολύ λίγα ίχνη που μπορούν να διορθωθούν μόνο με την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

Λέξεις – Κλειδιά

Προ A1 επίπεδο, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρώιμο ξεκίνημα, κονστρουκτιβισμός, ανάλυση σχολικού βιβλίου.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	1
1. Frühes Fremdsprachenlernen	3
1.1 DaF Unterricht in Griechenland (Tertiärsprache)	3
1.2 Früher Fremdsprachunterricht: Gründe und Ziele	5
2. Das Niveau vor A1	10
2.1 Die Niveaustufen des erweiterten GER (Europarat 2020)	10
2.2 Warum vor A1 Niveau?.....	11
2.3 Die kommunikativen Sprachaktivitäten	13
2.3.1 Deskriptoren der rezeptiven Fertigkeiten	14
2.3.2 Deskriptoren der produktiven Fertigkeiten.....	17
2.3.3 Deskriptoren der interaktiven Fertigkeiten.....	18
2.3.4 Deskriptoren der mediativen Fertigkeiten	21
3. Handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen und Konstruktivismus	23
3.1 Lernen im Konstruktivismus	24
3.2 Konstruktivismus und Fremdsprachenlernen	25
4. Lehrwerke und ihre Analyse	28
4.1 Lehrwerkanalyse	28
4.2 Lehrwerke des Primarbereichs	30
5. Empirische Untersuchung	32
5.1 Ziele und Forschungsfragen und methodisches Verfahren.....	32
5.2 Lehrwerkuntersuchung	35
5.2.1 Luftballons Kids A	35
5.2.2 Junior 1	42
5.2.3 Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό Band 1.....	47
5.3 Kritische Evaluation & Reflexion	52

6. Nachwort	56
Literaturverzeichnis	58
Anhang	62

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1 Pädagogische Aspekte des frühen Fremdsprachenlernens	9
Tabelle 2.1: Niveaustufen des GER	10
Tabelle 2.2: Rezeptive Fertigkeiten 1	14
Tabelle 2.3: Rezeptive Fertigkeiten 2	15
Tabelle 2.4: Rezeptionsstrategien	17
Tabelle 2.5: Produktive Fertigkeiten	17
Tabelle 2.6: Produktionsstrategien	18
Tabelle 2.7: Interaktive Fertigkeiten	19
Tabelle 2.8: Mediative Fertigkeiten	21
Tabelle 3.1: Pädagogische Grundsätze des Konstruktivismus	27
Tabelle 5.1: Beobachtungsprotokollmuster	34
Tabelle 5.2: Beobachtungsprotokoll des Lehrbuchs Luftballons	38
Tabelle 5.3: Beobachtungsprotokoll des Lehrbuchs Junior 1	44
Tabelle 5.4: Beobachtungsprotokoll des Lehrbuchs Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό Band 1	50

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lehrwerk „Luftballons DaF 1“ S. 8	62
Abbildung 2: Lehrwerk „Luftballons DaF 1“ S. 49	63
Abbildung 3: Lehrwerk „Luftballons DaF 1“ S. 78	63
Abbildung 4: Lehrwerk „Luftballons DaF 1“ S. 18	64
Abbildung 5: Lehrwerk „Junior1“ S. 34.....	65
Abbildung 6: Lehrwerk „Junior1“ S. 8-9	66
Abbildung 7: Lehrwerk „Junior1“ S. 108-109.....	66
Abbildung 8: Lehrwerk „Junior1“ S. 104-105.....	67
Abbildung 9: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S. 12	67
Abbildung 10: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S. 9	68
Abbildung 11: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S. 25	68
Abbildung 12: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S. 18	69
Abbildung 13: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S. 23	69
Abbildung 14: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S. 5	70

0. Einleitung

Die europäischen Länder haben sich zum Ziel gesetzt, das frühzeitige Erlernen von Fremdsprachen zu fördern und damit einen lebenslangen Lernprozess für ihre Bürgerinnen und Bürger einzuleiten, der sie zu einer dauerhaften Auseinandersetzung mit Sprachen und Kulturen erzieht und motiviert. In diesem Zusammenhang wird seit langem diskutiert, die zweite Fremdsprache sogar in die vierte Klasse der Grundschule zu verlegen, da in Griechenland die zweite Fremdsprache erst in der fünften Klasse unterrichtet wird. In diesem Sinne hat der Europarat mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) in seiner erweiterten Fassung (2020)¹ ein neues Niveau vor dem Niveau A1 eingeführt, das Niveau vor A1.

Lehrerinnen und Lehrer stellen sich täglich diesen Forderungen nach einem frühen Erstkontakt mit der deutschen Sprache und versuchen dieses Ziel in ihrem DaF-Unterricht durch handlungsorientierten Unterricht mit konstruktivistischen Lernansätzen zu erreichen.

Das Hauptziel der vorliegenden Diplomarbeit ist daher, dieses Niveau vor A1 in den Lehrbüchern² für die Primarstufe an öffentlichen Schulen in Griechenland zu lokalisieren und festzustellen, ob kommunikative Sprachaktivitäten der Kann-Beschreibungen des GERS vertreten sind und inwieweit die Prinzipien der konstruktivistischen Unterrichtsplanung berücksichtigt werden, da letztere zur Umsetzung der ersteren beitragen und zu einem handlungsorientierten Unterricht führen der geeignet für einen Frühbeginn ist.

Um dies festzustellen, wird zunächst eine theoretische Betrachtung vorgenommen, gefolgt von einem praktischen Teil. Da es sich um ein Deutschniveau vor A1 im Kindesalter der handelt, wird im ersten Kapitel kurz die Situation in Griechenland beschrieben und die positiven Aspekte für Deutsch als Tertiärsprache dargestellt. Anschließend werden Gründe genannt, die für ein frühes Fremdsprachenlernen sprechen.

Im zweiten Kapitel werden die Niveaustufen und das neue Niveau vor A1 des erweiterten GERS kurz vorgestellt. Außerdem werden die Gründe für diese Erweiterung genannt. Weiter werden die kommunikativen Sprachaktivitäten dieses Niveaus, d.h. die rezeptiven,

¹ Der erweiterte GER erschien 2018 und ist 2020 in deutscher Sprache veröffentlicht worden.

² In der vorliegenden Arbeit wird nicht zwischen Lehrwerk und Lehrbuch differenziert.

produktiven, interaktiven und mediativen Sprachaktivitäten in Form von Kann-beschreibungen ausführlich dargestellt.

Da der Ansatz des GER (Europarat 2020: 31) handlungsorientiert ist, wird im dritten Kapitel wird beschrieben, wie Lernen bzw. Fremdsprachenlernen in einer handlungsorientierten und konstruktivistischen Umgebung aussieht.

Im vierten Kapitel werden Überlegungen zur Lehrwerkanalyse angestellt. Nach einem kurzen Überblick über die Anfänge dieser Disziplin werden die Faktoren erläutert, die bei der Auswahl von Lehrwerken von Bedeutung sind. Anschließend werden die Lehrwerke für die Primarstufe der wichtigsten Verlage in Griechenland vorgestellt.

Im fünften Kapitel werden drei der vier Lehrbücher ausgewählt und im Detail daraufhin untersucht, ob die Kann-Beschreibungen des GER abgebildet sind und inwieweit die Prinzipien der konstruktivistischen Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck wurde ein Beobachtungsprotokoll erstellt und verwendet, um Informationen über jede Lektion bzw. jedes Modul zu sammeln. Diese wurden anschließend analysiert und bewertet.

1. Frühes Fremdsprachenlernen

Die europäischen EU-Ländern sind sich einig, dass das frühe Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen gestärkt und ausgebaut werden muss, um den Einigungsprozess zu unterstützen. Neben der Verwendung des heutigen lingua francas, der englischen Sprache, soll es ein attraktives Angebot für andere Sprachen geben, um die europäische Sprachenvielfalt gebührend zu würdigen. Die EU sucht Untermauerung durch Forschung für das frühe Sprachenlernen, da man davon ausgeht, dass Sprachenkenntnisse die Entwicklung von Kindern fördern.

1.1 DaF Unterricht in Griechenland (Tertiärsprache)

Weltweit wird Englisch als erste Fremdsprache in Schulsystemen angeboten. Auch in Griechenland wird diese Sprache an öffentlichen Schulen als erste Fremdsprache schon ab dem Kindergarten angeboten. Deutsch steht dann als zweite Fremdsprache erst ab der fünften Klasse zur Verfügung. An verschiedenen Institutionen z.B. Privatschulen, Kindergärten und auch im Privatunterricht wird Deutsch den Kindern auch früher angeboten. Dieser frühere Beginn mit der zweiten Fremdsprache hängt immer mit den Forderungen, Ansichten und Initiativen der Eltern ab. An öffentlichen Schulen gibt es früheren Fremdsprachbeginn bis jetzt nur im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften (AGs) an experimentellen Grundschulen (Markou 2021: 21). Markou plädiert für einen möglichen Frühbeginn des Deutschen in AGs für die 3. und 4. Klasse in allen öffentlichen Schulen. Daraus kann man feststellen, dass Deutsch in Griechenland als Tertiärsprache gelehrt wird und die Rolle des Englischen eine bedeutende Rolle dabei spielt.

Der Mensch wird in eine Gesellschaft hineingeboren, die über ein Kommunikationsmittel verfügt, das der Sprache. Von seiner Geburt ist er dieser Sprache ausgesetzt und bis zum Grundschulalter beherrscht er sie angemessen und zweckgerecht. Wenn eine weitere Sprache in einem späteren Zeitpunkt erworben wird, spricht man von einem Zweitspracherwerb. Erfolgt dieser Erwerb in der umfangreichen Umgebung, in der die Zielsprache von Muttersprachlern gesprochen wird und „ohne Zuhilfenahme von Sprachlehrverfahren“, spricht man von unvermitteltem Spracherwerb, natürlichen, ungesteuerten oder inzidentellen

Spracherwerb (Ehnert/Möllering 2001: 13-14). Wenn dieser Erwerb von ähnlicher Beherrschung, wie die der Erstsprache gekennzeichnet ist wird dies als Bilingualismus bezeichnet.

Dem gegenüber steht der gesteuerte Spracherwerb, der über traditionellen Unterricht erfolgt (z.B. Schulen, Volkshochschulen), Lernende, Lehrer*innen und Curricula voraussetzt und als gesteuerter Unterricht bezeichnet wird. Hier spricht man eher vom Lernen einer Fremdsprache. Jede weitere Aneignung einer Fremdsprache wird als Tertiärspracherwerb bezeichnet. Konkreter bedeutet dies, „dass die Lernenden über ihre Erst- und Herkunftssprache sowie ggf. Zweitsprache hinaus über Kenntnisse in mind. zwei Fremdsprachen verfügen“ (Decke-Cornill/Küster: 39).

Heutzutage gilt die englische Sprache als die globale Lingua franca, womit die hohe Nachfrage nach Englischkenntnissen auch in Griechenland zu erklären ist. Die Bildungsinstitutionen versuchen dieser Nachfrage nachzukommen. Wie schon am Anfang des Kapitels erwähnt wurde, wird in Griechenland an den öffentlichen Schulen Englisch als erste Fremdsprache angeboten und Deutsch (Wahlfach alternativ zu Französisch) als zweite. Dass zwei Fremdsprachen gelernt werden sollten ist sowohl eine Forderung der Gesellschaft auch hier in Griechenland als auch das europäische Ziel der Mehrsprachigkeit, das die Beherrschung mindestens zweier Sprachen anstrebt (Widlok u.a.: 2010: 8).

Eine erste Bemerkung zu dieser Situation ist, dass die erste Fremdsprache, hier Englisch, eine Rolle beim Lernen von weiteren Sprachen spielt vor allem „im Elementar-, Vorschul- oder Primarbereich“, wo sie den Weg zum Lernen weiterer Fremdsprache/n ebnet (Legutke 2006 zit. nach Widlok u.a.: 2010: 8).

Hufeisen (2003: 97) beruhend auf Untersuchungen vertritt die Meinung, dass Lernende einer zweiten Fremdsprache diese besser und schneller lernen als Lernende, für die diese Sprache die erste Fremdsprache war. Außerdem ist sie der Meinung, dass dieses Vorwissen der L2 eine Basis für eine Mehrsprachigkeit ist (Hufeisen 2001: 649).

Hufeisen ist der Meinung, dass beim Fremdsprachenlernen nicht nur die Muttersprache, sondern auch die weiteren Fremdsprachen, in diesem Fall Englisch, interagieren (ebd.: 650). Die Interaktion zwischen Sprachen führt nicht nur zu Fehlern (z.B. Interferenzen), sondern bietet nützliche Gelegenheiten (positiven Transfer) beim Fremdsprachenlernen (ebd.). Mit anderen Worten spielt die etymologische und typologische Verwandtschaft bzw. Nichtverwandtschaft zwischen den jeweiligen Sprachen eine Rolle beim Erlernen der

Διπλωματική Εργασία

Fremdsprachen (Hufeisen 2003: 100). Der gleichen Meinung ist auch Müller-Lancé (2002: 142) und er sagt, dass man neues „Sprachwissen mit dem Wissen aus anderen Fremdsprachen verknüpfen“ sollte. Dabei stellt er fest, dass dieses „Interlingual verknüpft Wissen“ mit besseren Ergebnissen verbunden ist, wenn die Lernenden die Verknüpfungen selbst entdecken.

Darüber hinaus wirkt sich positiv aus, dass die Lernenden mehr Lebenserfahrung haben und dass ihre Intellektualität reifer ist (Hufeisen: 2001: 648). Sie haben an Erfahrungen mit einer Fremdsprache schon Vieles dazugelernt und wissen, was sie in der neuen Fremdsprache rezipieren und produzieren könnten, da sie das in der ersten Fremdsprache schon können. Sie sind aufmerksam gegenüber neuer „Strukturen und Worten, suchen nach Kognaten und raten bei Neuem und Unbekanntem“ (ebd.). Sehr oft möchten sie sich auf Deutsch ausdrücken ohne das Repertoire an Sprachlichen Mitteln zu besitzen, gehen aber mit dieser „Unzulänglichkeit“ besser um (ebd.). Hier ist die Rolle der Lehrenden von großer Wichtigkeit die Sprachangst der Lernenden abzubauen, um ihr Sprachlernen zu fördern (Hufeisen 2002: 103).

Schlussfolgernd sollte erwähnt werden, dass man als Lehrkraft vor allem mit Kindern sich immer dessen bewusst sein sollte, dass Deutsch als zweite Fremdsprache gelehrt wird und dass vor allem die Förderung der Motivation zum Erlernen an erster Stelle tritt. Sie ist der entscheidende Faktor, der das Sprachenlernen beeinflusst und steuert (ebd.).

1.2 Früher Fremdsprachunterricht: Gründe und Ziele

Das Hauptargument für einen frühen Fremdsprachenunterricht ist nach wie vor der Zeitpunkt der Kindheit mit seinen günstigen Lernvoraussetzungen. Markou nennt drei Gründe, die dafürsprechen (ebd. 21-22):

Zunächst verläuft der Erst- und Fremdspracherwerb im Wesentlichen gleich. Ein Argument dafür ist die Identitätshypothese. Kinder können durch einen hohen Anteil an fremdsprachigem Input in eine Sprachumgebung eintauchen (Immersionmethode, Lundquist-Mog & Widlok 2015: 27 zit. nach Markou: S. 21). Ein weiterer Grund ist das Alter, in dem sich Kinder befinden, was das Erlernen von Fremdsprachen erleichtert (Lenneberg 1967, Krashen 1981 zit. nach Markou: S. 21). Das wird auch durch Erkenntnisse

der Neurodidaktik gestützt, die besagen, dass subjektive Bewertungen ausgeschlossen werden sollten und bereits vorhandene Synapsen aktiviert werden sollten (Sambanis, 2013: 16, zitiert nach Markou: S. 22). Schließlich ist das Erlernen von Fremdsprachen in den frühen Lebensjahren fundamental für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen (ebd.). Ein früher Beginn ermöglicht "mehr Zeit und Raum [...] zum Erlernen mehrerer Fremdsprachen im Bildungsverlauf" (Petravić u.a. 2018:10 zit. nach Markou, S. 22). Die EU sucht mit der Überzeugung, dass Sprachen die Entwicklung von Kindern fördern, nach Unterstützung durch Forschung für das frühe Sprachenlernen.

Unter diesen Erkenntnissen hat sich der Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht zu einem Spezialgebiet mit umfangreichen Eigenschaften etabliert und bedeutende Aspekte für den frühen DaF Unterricht ergeben. Diese werden hier kurz vorgestellt.

Ziel

Das wichtigste Ziel ist die Kinder dazu einladen die Strukturen der Fremdsprache kennenzulernen, zu erkennen und dann zu reflektieren. Schließlich ist es das Ziel sie dazu motivieren sich in der Zielsprache zu verständigen, wie sie es in ihrer Muttersprache tun. Somit werden sie auch bewusstere Muttersprachler (İşigüzel 2011: 161). Es muss aber beachtet werden, dass der Fremdsprachenlernprozess bei Kindern in einem „möglichst engen Kontext mit der Sprachentwicklung der Muttersprache“ einher geht (Widlok u.a. 2010: 13). Ein anderes Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts ist es, die Lernenden mit einer anderen Sprache und Kultur vertraut zu machen (ebd.: 161), damit sie langfristig offen für die kulturelle Vielfalt verschiedener Gesellschaften sind (Widlok u.a. 2010: 24). Hinzu kommt das Ziel der interkulturellen Kompetenz. Sie umfasst auf der einen Seite „den erzieherischen Aspekt des sozialen Umgangs mit dem anderen“ und auf der anderen Seite „den kommunikativen Aspekt der Verständigung über die Fremdsprache“ (ebd.: 26). Kinder sollten lernen mit dem Vertrauten im Fremden und dem Fremden im Vertrauten umzugehen, das Fremde als solches zu akzeptieren und mit den Unsicherheiten und Ängsten, die durch die Konfrontation entstehen umzugehen (ebd.).

Ein weiteres Ziel ist es die Gesamtentwicklung der Kinder zu fördern, konkreter ihre emotionalen, kreativen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten. Dadurch werden sie zum kommunikativen Handeln befähigt (ebd.: 11).

Die Lernenden stehen mit ihren Bedürfnissen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und ihre positive Einstellung gegenüber der Lehrkraft und des Lerngegenstands ist sehr wichtig (ebd.: 9). Freude und Interesse sollten erweckt werden (İşigüzel 2011: 161) und der Unterricht soll Spaß machen. Der Unterricht fördert die Kreativität durch seine Handlungsorientierung, seine spielerischen Aktivitäten, seinen explorativen und experimentorientierten Charakter (Widlöck u.a. 2010: 12). Zur Sozialisation spielt das Prinzip der Interaktion innerhalb einer Gruppe eine wichtige Rolle. In Gruppen lernen Kinder die Lernfortschritte jedes Mitglieds zu berücksichtigen, sich untereinander zu unterstützen und Verantwortung bei der Mitbestimmung der Aufgabenstellungen zu übernehmen (ebd.: 30). Schließlich ist die Förderung der Fremdsprachlichen Kompetenz ein bedeutendes Ziel.

Der sprachliche Input sollte qualitativ hochwertig sein (Markou 2021: 22) und zwar mündlich rezipiert (Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen Sarvari 2019: 43). Auch ist die mündliche Produktion (Sprechen, Teilnahme an Gesprächen) von großer Wichtigkeit, während Lesen und Schreiben erst später, auf sie basierend, schrittweise eingeführt werden können (ebd.). Da Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen eher über die Fähigkeit verfügen „die Tonqualität von Lauten zu erkennen, zu unterscheiden [und] zu reproduzieren“ ist das Ziel Aussprache und Intonation zu didaktisieren sehr wichtig (İşigüzel 2011: 158).

Der Lehrgegenstand und seine methodische Umsetzung

Im frühen Fremdsprachenlernen muss der Unterricht kindergerecht gestaltet werden. Das ganze Konzept (Themen, Inhalt, Methodik) sollte ihren Voraussetzungen, Möglichkeiten, Bedürfnissen, Rechten nachkommen, damit sie handlungsorientiert lernen. Der fremdsprachliche Lerngegenstand (Wortschatz, Phrasen) sollte aus der Lebenswelt der Kinder stammen mit Themen „wie z. B. Familie, Schule, Tiere, Hobbys“ (Sarvari 2019: 46). Zusätzlich dazu auch sachkundliche, landeskundliche und interkulturelle Themen. Die Progression sollte auf eine semantische und pragmatische und nicht auf grammatische Basis erfolgen (ebd.). An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass Kinder eine kurze Zeitspanne an Konzentration haben und deshalb sollte diese Eigenart „spielerisch aufgegriffen und weiterentwickelt werden“ (Widlöck u.a. 2010: 12).

Was Kinder lernen betrachten sie als ein ganzes Bild und deshalb ist es gut, wenn „sie mit allen Sinnen lernen“ (İşigüzel 2011: 161-162). Handelnd, in Gruppenarbeit und in Rollenspielen (ebd.) können sie für die Zielsprache sensibilisiert und dazu eingeladen werden

in dieser Sprache zu kommunizieren. Dies gelingt durch Narration von Geschichten, authentischen Texten wie, Märchen, Liedern, Reimen, aber auch speziell für den Unterricht verfasste Texten bieten die Mittel dazu (Sarvari 2019: 46). Das Hören führt „stufenweise durch Imitieren und Reproduzieren zum freien Sprechen (Markou 2021: 22). Vor allem die Lieder sind hierfür führend, da nicht nur mitgesungen werden kann, sondern gleichzeitig auch geklatscht, gestampft und durch Mimik begleitet werden kann (ebd.). Auch Spiele haben eine führende Rolle. Sie machen Spaß und schaffen Spannung. „Durch das Spielen imitiert das Kind seine Wirklichkeit oder lebt seine Fantasie“ (ebd.). Zusätzlich zum Kommunizieren in der Fremdsprache eignen sie sich Verstehensstrategien an (ebd.). Die Spiele und das Singen ermöglichen den Kindern ihren Drang zur Bewegung auszuführen.

Ein wichtiger Aspekt, der beachtet werden muss ist der Aspekt der sogenannten stillen Phase beim Frühbeginn. Sie ist sowohl beim Erstspracherwerb als auch beim Fremdspracherwerb bzw. Fremdsprachlernen beobachtbar (Sarvari 2019: 43). In dieser Phase, die für jeden verschieden ist und unterschiedlich dauert werden sprachliche Impulse gehört, gesehen, aufgenommen und verarbeitet, aber es wird nicht gesprochen. Diese Phase sollte seitens der Lehrkraft respektiert werden und die Kinder nicht zum Sprechen gedrängt werden sollten (ebd.). Wenn schließlich der Versuch zum Sprechen geschieht, sollten Fehler nicht auf unangemessener Weise korrigiert werden (Widlok u.a. 2010: 25), sondern als begründete Teilaspekte des Lernprozesses geduldig und mit Behutsamkeit behandelt werden (ebd.: 13).

Zusätzlich sollte auch über den Einsatz der neuen Medien kurz erwähnt werden, dass dieser in Einklang mit den Aspekten des frühen Fremdsprachenlernens angebunden sein sollte und den Unterricht unterstützen und bereichern (ebd.: 33).

Fremdsprachenlernen ist mit Lernfortschritten verbunden, vor allem an Schulen. Trotzdem ist es angebracht den Fortschritt der Lernenden in Verbindung mit den Lernprozessen zu betrachten. Es sollte daher nicht intensiv auf die Lernerergebnisse fokussiert werden. Auskunft über Lernerergebnisse kann das Instrument des Portfolios geben. Das Portfolio-Instrument dient der Erfassung des Lernstands und der Dokumentation des Sprachlernprozesses sowie des Erfahrungsstands der Kinder. Durch eine schrittweise Selbstbeobachtung und -einschätzung werden die Kinder befähigt, ihre Fortschritte zu erkennen (ebd.: 35). Das Instrument des Portfolios ist somit im Einklang mit den Anforderungen des konstruktivistischen Ansatzes.

Pädagogische Aspekte des frühen Fremdsprachenlernens
Fördert die gesamte Entwicklung der Kinder (emotionale, kreative, soziale, kognitiven und sprachliche Fähigkeiten)
Fördert die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen
Macht bewusstere Muttersprachler
Soll Freude, Fantasie und Interesse wecken
fördert die Kreativität durch die Handlungsorientierung, die spielerischen Aktivitäten, den explorativen und experimentorientierten Charakter
Mündliche Rezeption und Produktion stehen im Mittelpunkt
Kindergerechtigkeit der Themen, des Inhalts und der Methodik
Mit allen Sinnen lernen
Gruppenarbeit
Geschichten, authentischen Texten wie, Märchen, Liedern, Reimen
Spiele
Medienunterstützung

Tabelle 1.1 Pädagogische Aspekte des frühen Fremdsprachenlernens

2. Das Niveau vor A1

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist ein System mit Empfehlungen für Lernen, Lehren und Beurteilung im Fremdsprachunterricht. Es beschreibt die Sprachkompetenz in Niveaus um sie dann mit Beispielskalen zu definieren (Europarat 2020: 30). Der GER zielt auf handlungsorientierte Ansätze mit Curricula, Lehrplänen, Kursen, Unterricht, „die auf der Lebenswirklichkeit mit ihren kommunikativen Bedürfnissen basieren, um lebensnahe Aufgaben herum organisiert sind und begleitet werden von Kann-Beschreibungen, die den Lernenden die Ziele verständlich machen“ (ebd.: 31). Damit wird eine gemeinsame Metasprache für Beteiligten an dem Erlernen angeboten, die Kommunikation, Vernetzung, Mobilität und Anerkennung von Kursen und bestandenen Prüfungen erleichtert (ebd.: 32).

2.1 Die Niveaustufen des erweiterten GER (Europarat 2020)

Der ursprüngliche GER (Europarat 2001: 34) unterscheidet für das Sprachenlernen drei Niveaus, die wiederum in zwei Unterniveaus untergliedert werden (ebd.). Im erweiterten GER (Europarat 2020) wird oberhalb des sechsten Niveaus (im C Bereich) die Existenz einer weiteren Stufe angedeutet aber nicht beschrieben wird. Sie wurde bei Absolventen des Studiengangs Übersetzen und Dolmetschen an der Universität Lausanne erfasst, die deutlich über dem Niveau C2 lagen (ebd.: 45). Unterhalb des A1 Niveaus existiert ein Kompetenzniveau, das nun beschrieben und Vor A1 genannt wird. Der GER entwickelte Deskriptoren aus zwei anderen Projekten (dem Schweizer Projekt LinguaLevel und dem Japanischen CEFR) weiter, die sich auf die Grundschule und die untere Sekundarstufe bezogen (ebd.: 46). Diese Deskriptoren werden in Skalen von verschiedenen Kompetenzen beschrieben. Im folgenden Kapitel werden diese präziser vorgestellt.

Vor A1	A Elementare Sprachanwendung		B Selbstständige Sprachanwendung		C Kompetente Sprachanwendung		Post C2
	A1 (Breakthrough)	A2 (Waystage)	B1 (Threshold)	B2 (Vantage)	C1 (Effective Operational Proficiency)	C2 (Mastery)	
							Ambilinguale Kompetenz

Tabelle 2.1: Niveaustufen des GER

An dieser Stelle werden einige Ziele zu einfachen allgemeinen Aufgaben im vor A1 Niveau, die schon im ursprünglichen GER (Europarat 2001: 40) vorgestellt wurden und auch im Begleitband (2020: 45) übernommen wurden:

1. Kann einfache Einkäufe tätigen, wenn die sprachliche Äußerung durch Zeigen oder andere Gesten unterstützt werden kann.
2. Kann Tag, Uhrzeit und Datum erfragen und angeben.
3. Kann einfache Grußformeln verwenden.
4. Kann „ja“, „nein“, „Entschuldigung“, „bitte“, „danke“, „tut mir leid“ sagen.
5. Kann unkomplizierte Formulare mit persönlichen Angaben, Name, Nationalität, Familienstand ausfüllen.
6. Kann eine kurze, einfache Postkarte schreiben

Es wird dabei vermerkt, dass diese „realitätsnahen Aufgaben touristischer Art“ sind und in der Primarstufe umgestaltet werden könnten beispielsweise durch den spielerischen Aspekt (Europarat 2001:40).

Durch diese Erweiterung unterhalb des A1 Niveaus meinen Rossa/Porsch (2019: 240-241), dass sich daraus Folgen ergeben. Zunächst können Lehrende Sprachfähigkeiten ihrer Lernenden identifizieren und darauf bauend Unterstützung bei ihrem Fremdsprachenerwerb durch spezielle Lernaufgaben anbieten. Gleichzeitig können Leistungstests und dazugehörige Testaufgaben entwickelt werden. Schließlich können Bildungsstandards für die Grundschule entstehen, die aber bislang nicht vorliegen (in Deutschland) aber auch zwischen den EU-Ländern, da jedes Land seine eigenen Standards hat.

2.2 Warum vor A1 Niveau?

Das vor A1 Niveau wurde im ursprünglichen GER beschrieben, aber im neuen Begleitband gibt es nun Skalen und Beispieldeskriptoren zu spezifischen Kompetenzbereichen. Grund dafür ist die Fähigkeiten von Lernern zu erfassen, die auf ihren Weg sind eine neue Fremdsprache mit viel Zeitaufwand zu lernen (McElwee u.a. 2019: 215). Vor allem

Lernergruppen im jungen Alter sind von Heterogenität geprägt, da sich die Lerner in unterschiedlichen kognitiven Phasen in ihrer Muttersprache befinden oder Lernschwierigkeiten haben (ebd.: 215-216). Demnach sind nicht nur ihre kognitiven Fähigkeiten in Entwicklungsstadien, sondern auch ihre Kompetenz in der Erstsprache und dem dazugehörigen Sprachrepertoire sowohl auch in ihrem Weltwissen (ebd.: 218). In der heutigen Zeit sind Lerner sprachlichem Input ausgesetzt, der unterschiedlich für jedes Individuum ist. Somit beginnt jeder Einzelne mit anderen Voraussetzungen das Erlernen einer Fremdsprache.

Der Plurilingualismus, also die Fähigkeit, mehrere Sprachen dynamisch in einem individuellen sprachlichen Repertoire zu nutzen und weiterzuentwickeln, ist bereits seit langem ein zentraler Begriff im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2020: 34). Im neuen Begleitband wird der Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) und die Interkulturalität zur Priorität und es wird empfohlen diese zu fördern (ebd.: 30). Der GER schlägt Beispielskalen zur plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz vor. Auch hier sind die Kenntnisse bzw. Ressourcen der einzelnen Sprachnutzenden oder Lernenden in Sprachen und Varietäten sehr verschieden. Wesentlich ist aber, dass diese zusammenhängenden Ressourcen in Kombination mit allgemeinen Kompetenzen und Strategien von plurilingualen Menschen verbunden werden, um Aufgaben zu bewältigen (Europarat 2001: 133, zit. nach Europarat 2020: 34). Deskriptoren zum Plurilingualismus und plurilingualer Kompetenz widerspiegeln moderne Ansichten zur kognitiven Entwicklung und zu den besten Praktiken in der Didaktik so dass dieser Ansatz für junge Lerner geeignet ist (McElwee u.a. 2019: 222). Piccardo (2013, zit. nach McElwee u.a. 2019: 222) meint, dass Lehrkräfte, die ein plurilinguales Konzept im Unterricht einsetzen, sowohl die Sprachübergreifende und interkulturelle Kompetenz als auch die metalinguistischen und metakognitiven Fähigkeiten ihrer Lerner fördern. Das stärkt ihr Selbstbewusstsein, ihre Handlungs- und Gestaltungskompetenz, sowie ihre Selbstwirksamkeit (ebd.). Zusätzlich, da Lehrkräfte manchmal die Erstsprache ihrer Lerner nicht sprechen, erweisen sich plurilinguale Konzepte als vorteilhaft dadurch, dass Lerner Expertenstatus bekommen und aufgefordert werden autonom und reflektierend zu lernen (ebd.). Zudem plädiert Cambridge English (2016, zit. nach McElwee u.a. 2019: 222), dass ein reichhaltiges plurilinguales Konzept und Sprachwechsel der Schlüssel zur kommunikativen Kompetenz von jungen Lernern sei.

Die Mediation ist im Begleitband die vierte und komplexere Sprachaktivität. Es wird davon ausgegangen, dass diese für Kinder irrelevant sei. Doch plurilinguale Konzepte bringen die Mediation in den Mittelpunkt. Auch außerhalb des Unterrichts sind Kinder in vielen Situationen Mittler für Eltern, so dass Deskriptoren zu einem vor A1 Niveau solchen Situationen behilflich sind (McElwee u.a. 2019: 224).

Sehr wichtig für das Entstehen des neuen Niveaus ist die oben schon erwähnte Arbeit des schweizer Projekts Lingualevel und des japanischen CEFR. Beide haben Deskriptoren für diese Niveaustufe entwickelt und erstellt, das ungefähr auf halbem Weg zu A1 liegt und auf dem die Lernenden gelernte Sätze mit Unterstützung von Gesten einsetzen (North / Piccardo 2019: 148).

2.3 Die kommunikativen Sprachaktivitäten

In der erweiterten Fassung des GER wird das Modell der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben aufgegeben und durch das Modell der vier Modi kommunikativer Sprachaktivitäten und den dazugehörigen Strategien ersetzt. Im neuen Modell wird die Komplexität heutiger Kommunikation besser erfasst. Die Kategorien (Modi) der kommunikativen Sprachaktivitäten sind die Rezeption, die Produktion, die Interaktion und die Mediation (Europarat 2020: 38). Diese Abfolge entspricht einer Schwierigkeitsprogression im Spracherwerbsprozess, wobei Mediation als die komplexeste und schwierigste Kategorie der fremdsprachlichen Aktivitäten eingestuft wird (Reinmann 2019: 164). Die Systematik des GeR orientiert sich näher am Alltagssprachlichen Gebrauch, der auf Interaktion beruht und durch gemeinsame Konstruktion von Bedeutung geprägt ist (ebd.). Des Weiteren werden die vier Sprachaktivitäten in drei Makrofunktionen des Sprachgebrauchs unterteilt, nämlich den kreativen Sprachgebrauch, den interpersonalen Sprachgebrauch und den transaktionalen / evaluativen Sprachgebrauch und Problemlösung (Europarat 2020: 39).

Der Begleitband stellt dazu Skalen und Beispieldeskriptoren und ihren entsprechenden Strategien zur Verfügung.

2.3.1 Deskriptoren der rezeptiven Fertigkeiten

Rezeption ist ein aktiver Prozess wobei Input empfangen, verarbeitet, Schemata aktiviert werden, um Bedeutungen zu erkennen und letztlich Hypothesen aufgestellt werden hinsichtlich „der zugrunde liegenden Kommunikationsabsicht“ (Europarat 2020: 58).

Im Hörverstehensprozess werden Informationen vom Text sowohl zum Hörer „aufsteigend“ (bottom up) als auch vom Hörer zum Text „absteigend“ (top down) als Sprach- und Sachwissen überleitet (Solmecke: 2010: 970).

Hörverstehen	Audio-visuelles Verstehen
Hörverstehen allgemein	Fernsehsendungen, Filme, Videos verstehen
Ankündigungen und Anweisungen verstehen	
Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen (auch gebärdensprachlich)	

Tabelle 2.2: Rezeptive Fertigkeiten 1

Beim *Hörverstehen allgemein* (Europarat 2020: 59) können Lernende sehr kurze einfache Fragen und Aussagen, alltägliche und vertraute Wörter und Gebärden, sowie Zahlen, Preise, Daten und Wochentage verstehen und erkennen. Voraussetzung ist, dass diese:

1. langsam und klar artikuliert werden
2. wiederholt werden
3. von visuellen Signalen oder unterstützenden Gesten begleitet werden
4. in klar definierten und vertrauten Alltagskontexten eingebunden sind

Diese Voraussetzungen trennen das vor A1 vom A1 Niveau ab.

Bei der Skala *Ankündigungen und Anweisungen verstehen* (ebd.: 62) können die Lernenden kurze und einfache Handlungsanweisungen beispielsweise „Stopp“, „Mach bitte die Tür auf“ usw. verstehen. Voraussetzungen dafür sind, dass:

- Langsam und im direkten Gespräch gegeben sind
- Von Bildern und Gesten begleitet werden
- Wenn nötig wiederholt werden

Bei der Skala *Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen* (auch gebärdensprachlich) können die Lernenden Wörter oder Gebärden, Namen und Zahlen wiedererkennen insofern sie:

- Sehr langsam und deutlich ausgesprochen werden
- Die Aufnahmen einfach, kurz und bekannt sind

Im *Audio-visuellen Verstehen* (ebd.:63) gibt es zum Niveau vor A1 nur die Skala Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen. Hier können Lernende das Thema eines Videos auf der Basis visueller Informationen und des Vorwissens identifizieren. Im Gegensatz zum Niveau A1 wird hier nur ein Thema identifiziert.

Daraus lässt sich ableiten, dass die Rolle der Lehrkraft, die Qualität der Lehrwerke und Medien für das Erlernen von großer Bedeutung sind. Die Lehrkraft muss das Gesprochene langsam, klar artikulieren und durch visuelle Signale (z.B. Bilder) und Gesten begleiten. Sicher können auch Musik und Bewegung Unterstützung bieten. Die Hördateien bzw. audiovisuelle Dateien sollten auch darauf basierend erstellt werden. Wichtig ist auch, dass das Vorwissen und die Englischkenntnisse aktiviert werden damit auch absteigend das Verständnis verlaufen kann.

Der Leseverstehensprozess verläuft wie der Hörverstehensprozess. Der Unterschied besteht darin, dass beim Lesen die Möglichkeit besteht, anzuhalten und zurückzublättern, um nachzuschlagen, falls etwas nicht verstanden wurde (Burwitz-Melzer / Quetz (2002: 132) während beim Hören das Gehörte von Flüchtigkeit geprägt ist.

Leseverstehen
Leseverstehen allgemein
Korrespondenz lesen und verstehen
Zur Orientierung lesen
Informationen und Argumentation verstehen
Schriftliche Anweisungen verstehen

Tabelle 2.3: Rezeptive Fertigkeiten 2

Beim *Leseverstehen allgemein* (Europarat 2020: 65) können Lernende vertraute Wörter / Gebärden erkennen, wenn diese von Abbildungen oder Fotos begleitet sind beispielsweise in Speisekarten in Schnellimbissen oder Bilderbüchern mit vertrautem Wortschatz. Im Niveau A1 sind es schon sehr kurze einfache Texte, die gelesen und verstanden werden (ebd.).

Bei der Skala *Korrespondenz lesen und verstehen* (ebd.: 66) können Lernende von einem Brief / Karte / E-Mail folgendes erkennen:

- Den Anlass der Einladung
- Informationen über Tag, Uhrzeit, Ort

In einem nächsten Stadium dieses Niveaus können auch Zeit- und Ortsangaben in einfachen Nachrichten und Textmitteilungen vom Freundeskreis erkannt werden, wie beispielsweise „Bin um vier Uhr zurück“.

Zur *Orientierung lesen* (ebd.: 68) wird auch als „Suchlesen“ bezeichnet und hat zwei Formen. Erstens das Skimming oder Überfliegen, d.h. schnelles „diagonales“ Lesen eines Textes, damit entschieden wird was sorgfältig gelesen werden muss. Zweitens das Scanning oder Durchsuchen nach einer bestimmten Information (ebd.: 65). Auf dem Niveau vor A1 können Lernende:

- Einfache alltägliche Hinweisschilder verstehen, beispielsweise „Parkplatz“, „Bahnhof“
- Von Plakaten, Handzetteln, Mitteilungen Informationen über Orte, Zeiten und Preise entnehmen

Es sollte beachtet werden, dass obwohl es nicht erwähnt wird, Abbildungen oder Fotos die Texte begleiten sollten.

Bei der Skala *Informationen und Argumentation verstehen* (ebd.: 69) können Lernende sehr einfaches Informationsmaterial verstehen, wenn es vertraute Wörter und Bilder beinhaltet (z.B. Speisekarten mit Fotos oder Bildergeschichten mit Wortschatz aus dem Alltag). Die Lernenden sind auf diesem Niveau kompetent eine überblickende Vorstellung vom Inhalt des Textes gewinnen.

Bei der Skala *Schriftliche Anweisungen verstehen* (ebd.: 70) können Lernende sehr kurze und einfache Anweisungen, die in vertrauten Alltagssituationen vorkommen wie z.B. „Essen und Trinken verboten“ verstehen, insbesondere wenn sie von Abbildungen begleitet werden.

Lesen als Freizeitbeschäftigung kann leider in so einem Anfangsstadium schwer durchgeführt werden, deshalb sind auch keine Deskriptoren dazu verfügbar.

Zusammenfassend lässt sich bemerken, dass Lehrwerke „Texte“ mit Wortschatz und Themen bearbeiten, die für junge Lernende relevant sind. Sie sollten immer durch Abbildungen und Fotos ergänzt werden, aber auch andere Sinne wie Hören und Bewegung einbeziehen.

Für die Rezeptionsstrategien schlägt der GER (S. 72-73) die folgende Skala vor:

Rezeptionsstrategien
Hinweise identifizieren und Schlüsse ziehen (mündlich, gebärdensprachlich und schriftlich)

Tabelle 2.4: Rezeptionsstrategien

Die Lernenden können die Bedeutungen von Wörtern oder Gebärden durch den Einbezug von Bildern oder Symbolen erschließen. Die Bedeutungen können auch durch das Wissen von anderen Sprachen (Erstsprache oder erste Fremdsprache) abgeleitet werden.

2.3.2 Deskriptoren der produktiven Fertigkeiten

Im Bereich der produktiven Fertigkeiten müssen die Lernende hohe Anforderungen erfüllen. Bei der mündlichen und schriftlichen Produktion müssen sie alle sprachlichen Ebenen sorgfältig planen und auch sprech- bzw. graphomotorisch umsetzen (Storch 1999: 213). Der Prozess der Sprachproduktion besteht aus einer vorsprachlichen Planungsebene, einer sprachlichen Planungsebene, einer Ausführungsebene und einer Kontrollinstanz zur Planung und Ausführung (ebd.).

Mündliche Produktion	Schriftliche Produktion
Mündliche Produktion allgemein	Schriftliche Produktion allgemein
Zusammenhängendes, monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben	

Tabelle 2.5: Produktive Fertigkeiten

Bei der *mündlichen Produktion allgemein* (ebd.: 75) können Lernende auf diesem Niveau mit kurzen Wendungen über sich sprechen und einfache persönliche Informationen dazu geben. Die wichtigsten davon sind Name, Familie, Staatsangehörigkeit. Erst im nächsten Niveau A1, können sie sich dann über Menschen und Orte äußern.

Bei der Skala *Zusammenhängendes, monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben* (ebd.: 77) geht es um Erzählen und Beschreiben in kommunikativen Situationen. Auf diesem Niveau können Lernende sich selbst beschreiben, wie oben schon beschrieben mit einfachen Wörtern / Gebärden und formelhaften Ausdrücken. Die Vorbereitung um dieses Ziel zu erreichen ist von großer Bedeutung. Außerdem können Lernende mit einfachen Wörtern wie „glücklich“, „müde“ und den Einsatz von Körpersprache über ihre Gefühle sprechen.

Basierend auf neueren kognitiv orientierten Ansätzen argumentiert Roche (2008 zit. nach Liedke 2010: 984), dass der Prozess des Sprechens einer Fremdsprache durch das Schreiben unterstützt wird. Deshalb werden die Lernenden in der Lage versetzt bei der schriftlichen Produktion allgemein (Europarat 2020: 81) das Mündliche schriftlich umzusetzen.

Genauer können sie schriftlich konkrete persönliche Informationen geben wie Name, Adresse, Nationalität und wenn nötig auf Wörterbücher zurückgreifen.

Auf dem Niveau vor A1 wenden Lernende die Kompensierungsstrategie an, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten, wenn sie einen angemessenen Ausdruck nicht finden können (ebd.: 85).

Produktionsstrategien
Kompensieren

Tabelle 2.6: Produktionsstrategien

Auf dem vor A1 Niveau der Skala Kompensieren können die Lernenden auf etwas zeigen und fragen, was es ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für die Sprachproduktion Wiederholung, Körpersprache, Wörterbücher das Lernen unterstützen.

2.3.3 Deskriptoren der interaktiven Fertigkeiten

Spracherwerbstheorien wie die Interaktionshypothese gehen davon aus, dass die Interaktion Voraussetzung für das Sprachenlernen ist (Hufeisen / Riemer 2010: 743). Auch Soziokulturelle Ansätze gehen davon aus, dass das soziale Zusammenleben, das wesentlich durch Interaktion gekennzeichnet ist, auf einem kognitiv verarbeiteten Prozess beruht

(Lantolf 2006 zit. nach Hufeisen / Riemer 2010: 744). Mentale Prozesse gelten in der Wygotski'schen Tradition als sozial basiert: Lernen erfolgt durch problemlösendes Handeln der Lernenden in angeleiteter oder kooperativer Interaktion mit anderen (Hufeisen / Riemer 2010: 744).

Der GER (Europarat 2020: 87) fasst unter den Interaktionsaktivitäten und den dazugehörigen Interaktionsstrategien die Mündliche, die Schriftliche und die Online Interaktion zusammen.

Mündliche Interaktion	Schriftliche Interaktion	Online-Interaktion
Mündliche Interaktion allgemein	Schriftliche Interaktion allgemein	Online-Konversation und -Diskussionen
Eine:n Gesprächspartner:in verstehen	Korrespondenz	Zielorientierte Online-Transaktionen und -Kooperationen
Konversation	Notizen, Mitteilungen und Formulare	
Transaktionen: Dienstleistungsgespräche		
Informationsaustausch		

Tabelle 2.7: Interaktive Fertigkeiten

Bei der *mündlichen Interaktion allgemein* (Europarat 2020: 89) können Lernende über sich selbst und über Alltagsroutinen mit kurzen formelhaften Ausdrücken fragen und beantworten. Dabei verwenden sie Informationsstützende Gesten.

Bei der Skala *Eine:n Gesprächspartner:in verstehen* (ebd.: 90) können Lernende folgendes:

- Langsam und deutlich gestellte Fragen, die einen selbst betreffen verstehen.
- Einfache persönliche Informationen anderer Leute verstehen, wenn sie langsam und deutlich gesprochen und direkt an einem gewendet sind und zusätzlich Fragen zu diesen Themen verstehen. Die Wiederholung der Fragen ist womöglich erforderlich.
- Vertraute Wörter / Gebärden verstehen und Schlüsselinformationen erkennen, wenn sehr langsam gesprochen und wenn nötig wiederholt wird.

Die relevanten Informationen auf diesem Niveau sind beispielsweise Name, Alter, Wohnort, Wohnort, Herkunft. Die vertrauten Wörter sind z.B.: Zahlen, Preise, Wochentage, Daten.

Bei der Skala *Konversation* (ebd.: 92) können Lernende:

- Elementare formelhafte Ausdrücke verstehen und benutzen.
- Einfache Grußformeln verstehen.
- Auf einfache Weise begrüßen, den eigenen Namen sagen und sich verabschieden.

Elementare formelhafte Ausdrücke können „Ja“, „Nein“, „Tut mir leid“, „Bitte“ sein.

Bei der Skala *Transaktionen: Dienstleistungsgespräche* (ebd.: 97) können Lernende:

- Einfache Einkäufe erledigen
- Essen und Getränke bestellen

Wichtig ist, dass diese Transaktionen von Gesten z.B., wenn Lernende darauf zeigen begleitet werden.

Die Skala *Informationsaustausch* (ebd.: 98) enthält folgende Vorschläge dazu, was Lernende tun können:

- Sie können ihren eigenen Namen sagen und andere fragen, wie sie heißen.
- Sie können in Alltagsgesprächen einfache Zahlen verstehen und verwenden.
- Sie können Wochentage, Tageszeiten und das Datum nennen und danach fragen.
- Sie können ihr eigenes Geburtsdatum sagen und andere fragen, wann ihr Geburtsdatum ist.
- Sie können Telefonnummern nennen und nach einer Telefonnummer fragen.
- Sie können ihr eigenes Alter sagen und andere fragen, wie alt sie sind.
- Sie können ganz einfache Informationsfragen stellen, z. B. „Was ist das?“, und Antworten in einem oder zwei Wörtern / mit einer oder zwei Gebärden verstehen.

Bei der *schriftlichen Interaktion im Allgemein* (ebd.: 101) können Lernende mit Hilfe eines Wörterbuchs kurze Sätze schreiben, um wesentliche Informationen (z. B. Name, Adresse) auf einem Formular oder in einer Notiz anzugeben.

Bei der Skala *Korrespondenz* (ebd.: 103) können Lernende mit Hilfe eines Wörterbuchs kurze Wendungen und Sätze verfassen, um einfache persönliche Informationen mitzuteilen.

Bei der Skala *Notizen, Mitteilungen und Formulare* (ebd.: 104) können Lernende ganz einfache Anmeldeformulare mit wichtigen persönlichen Daten ausfüllen beispielsweise Name, Adresse, Nationalität.

Bei der Skala *Online-Konversation und -Diskussionen* (ebd.: 106) können Lernende:

- Einfache Online-Grüße begleitend von elementaren formelhaften Wendungen und Emoticons posten.
- Kurze einfache Informationen über sich selbst online posten, sofern diese aus einem Menü ausgewählt werden können und/oder ein Online-Übersetzungstool zur Verfügung steht.

Bei der Skala *Zielorientierte Online-Transaktionen und -Kooperationen* (ebd.: 108) können Lernende bei einfachen Online-Einkäufen oder in Online-Formularen eine Auswahl treffen, sofern es visuelle Unterstützung vorhanden ist.

Zu den Interaktionsstrategien sind keine Deskriptoren verfügbar.

2.3.4 Deskriptoren der mediativen Fertigkeiten

Wie bereits erwähnt ist die Mediation die komplexeste der vier Sprachaktivitäten und Ort und Zeit der GER (Europarat 2020: 40) betont, dass sie eine Progression der Schwierigkeiten markiert.

Für das Niveau vor A1 gibt es im GER nur eine Skala, spezifische Informationen weitergeben. Diese betrifft die Weitergabe sowohl mündlicher als auch schriftlicher Information (ebd.: 117).

Die folgende Skala bezeichnet Sprache A und Sprache B, wobei diese Begriffe verschiedene Sprachen, Varietäten derselben Sprache, Register derselben Varietät, Modalitäten derselben Sprache oder eine beliebige Kombination davon bezeichnen können. Sie können aber auch identisch sein (ebd.: 116).

Mediation von Texten	
Spezifische Informationen weitergeben	
Spezifische Informationen mündlich oder in Gebärdensprache weitergeben	Spezifische Informationen schriftlich weitergeben

Tabelle 2.8: Mediative Fertigkeiten

Auf diesem Niveau können Lernende mündlich

- in Sprache B sehr einfache Instruktionen zu Ort und Zeit aus Sprache A weitergeben. Voraussetzung dabei ist, dass die Instruktionen langsam und klar wiederholt werden:

Mündlich  Mündlich

- in Sprache B sehr einfache Informationen beispielsweise Zahlen sehr kurzen und einfachen illustrierten Texten aus Sprache A weitergeben.

Schriftlich  Mündlich

Schriftlich können Lernende

- in Sprache B Namen, Zahlen und sehr einfache Informationen aus Texten in Sprache A auflisten. Voraussetzung dabei ist, dass die Informationen aus unmittelbarem Interesse sind, einfache Sprache verwendet wird und illustrationsbegleitend sind.

Schriftlich  Schriftlich

3. Handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen und Konstruktivismus

Der handlungsorientierte Unterricht wird laut Jank/Meyer " (1994: 354) wie folgt definiert:

"Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden" (Jank/Meyer 1994: 354). Der Begriff ist vollständig und erklärt den Unterrichtsprozess nach diesem Ansatz. Im Folgenden werden das Konzept und seine Konsequenzen für den Unterricht erläutert.

Ausgehend vom handlungsorientierten Ansatz des GER (Europarat 2020: 31) kann der Begriff "ganzheitlicher Unterricht" als eine Art des Unterrichts beschrieben werden, die sich nicht auf eine lineare Progression von Sprachstrukturen beschränkt, sondern darauf abzielt, die Lernenden in vielfältiger Weise („Kopf- und Handarbeit“) aktiv einzubeziehen. Weiterhin bedeutet dieser Begriff, dass der Unterricht fachübergreifend ist. Der Begriff „Schüleraktiv“ bedeutet, dass die Lernenden mit ihnen lebensnahen Themen konfrontiert werden und gleichzeitig in allen Phasen (Planung, Durchführung und Auswertung) des Unterrichts beteiligt sind. In der Definition wird auch von Vereinbarungen zwischen Lehrenden und Lernenden gesprochen, was bedeutet, dass das Verhältnis zwischen ihnen von Zusammenarbeit geprägt ist und somit eine entspannte und stressfreie Atmosphäre herrscht. Der Begriff „Handlungsprodukte“ handelt davon, dass am Ende eines gemeinsam festgelegten Lernthemas ein greifbares und konkretes Produkt entsteht, das präsentiert und reflektiert werden kann.

Diese Merkmale gelten für den Unterricht mit konstruktivistischer Ausrichtung. Der praktische Teil dieser Diplomarbeit versucht unter anderem zu überprüfen, ob konstruktivistische Ansätze in den Lehrwerken der Primarstufe vorhanden sind. Aus diesem Grund ist es an dieser Stelle wichtig darzustellen, wie Lernen bzw. Fremdsprachenlernen im Konstruktivismus aussieht.

3.1 Lernen im Konstruktivismus

Mit Ende des letzten Jahrhunderts haben Lerntheorien Eingang gefunden, in denen die LernerInnen in den Mittelpunkt des Lernvorgangs stehen. In diesem Zusammenhang bildet der Konstruktivismus einen Rahmen für didaktische Konzeptionen im Sprachenlernen bzw. im Fremdsprachenlernen.

Aus den Erkenntnissen in der Biologie laut (Maturana/Varela 1987 zit. nach Mitschian: 2000: 17) und der Entwicklungspsychologie Piagets lassen sich die Positionen des Konstruktivismus entwickeln.

Laut Wolff (2002: 86) ist die konstruktivistische Lerntheorie keine eigentliche Lerntheorie, wie beispielsweise der Behaviorismus, sondern ein „konstruktivistisches Gedankengut“ von fast allen Wissenschaftsdisziplinen, dem sich vor allem Pädagogen und Didaktiker bedienen, um einen konstruktivistischen Sprachlernansatz zu erstellen und dieses dann in den Unterricht umzusetzen.

Im Konstruktivismus wird die aktive Rolle des Menschen bei der Konstruktion von Wissen in den Mittelpunkt gestellt (ebd.: 1). Dieser Ansatz betont, dass der Mensch nicht einfach passiv Informationen aufnimmt, sondern vielmehr ein handelndes Subjekt ist, das aktiv am Prozess der Wissensbildung beteiligt ist. Ein weiteres wesentliches Konzept im Konstruktivismus ist die Idee der "Weltwahrnehmung" (Decke-Cornill/Küster: 34-35). Hierbei handelt es sich um den Prozess, bei dem das individuelle Subjekt seine eigene Sichtweise auf die Welt entwickelt. Dies bedeutet, dass jeder Mensch seine eigenen Interpretationen und Perspektiven auf die Realität hat, die stark von seinen individuellen Erfahrungen und sozialen Kontexten beeinflusst werden. Die Informationen werden demnach „nicht einfach aufgenommen und gespeichert [...], sondern durch [...] permanente Veränderung der kognitiven Struktur selbst erzeugt“ (Wiedenmayer 2015: Online).

Die aufgebaute Wirklichkeit eines jeden Individuums durch „komplexe Interpretationen der sensomotorisch empfangenen Schwingungen“ erzeugt eine Wirklichkeit, die „die zunächst einmal eine rein individuelle, von der Außenwelt unabhängige ist“ (Mitschian 2000: 19). Die Wirklichkeit ist demnach nicht die gleiche für alle (Decke-Cornill/Küster: 35). Daraus kann erschlossen werden, dass Lernen nicht durch Konfrontation mit Informationen von außen stattfindet, sondern durch Prozesse von Wissenskonstruktionen des jeden einzelnen Individuums (ebd.). Praktisch heißt das, dass eine Lerngruppe bei einer Konfrontation mit

Informationen nicht dasselbe lernt (ebd.). Doch ist die „Präsenz von anderen“ während dieses Prozesses von großer Wichtigkeit (ebd.).

Dieter Wolff (2002: 10) erklärt, dass beim Konstruktionsprozess Interaktion zwischen schon erworbenem Wissen und der neuen Information stattfindet und somit neue Konstruktionen gemacht werden. Interaktionsprozesse wiederum nämlich Interferenz- und Kohärenzprozesse tragen dazu bei, vorhandenes Wissen mit neuem Wissen einander anzugleichen (ebd.). Das Ergebnis einer Konfrontation mit neuen Informationen ist mehr als eine Ansammlung neuen Wissens, es ist seine stetige kreative Umgestaltung bzw. Neugestaltung. Diese Prozesse werden emergente Prozesse genannt (ebd.: 11).

Durch diese Vorgänge wird die Welt vom Menschen erkannt und verstanden und er ist höchst wahrscheinlich dazu programmiert und gezwungen solche Konstruktionsprozesse durchzuführen (ebd.: 10).

3.2 Konstruktivismus und Fremdsprachenlernen

Nach den kurz dargestellten Begriffen und Überlegungen zum Konstruktivismus ergeben sich Leitlinien für den Fremdsprachunterricht, da auch Fremdsprachenlernen ein Konstruktionsprozess ist (ebd.: 340).

Lernziele

Die Lernziele in einem konstruktivistischen Unterricht beziehen sich eher auf das prozedurale Wissen, das Fertigkeiten und Kompetenzen und die Strategien dazu beschreibt und die Lernenden dazu befähigt sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich sich kommunikativ erfolgreich zu verhalten bzw. zu handeln (ebd.: 346). Die Lernziele sollten demnach kommunikativ ausgerichtet sein.

Lernhalte

Wegen der „internen Konstruktionsarbeit der Lernenden“, die in jedem Menschen einzigartig ist, sollten nach Mitschian (2000: 21) nicht didaktisch bearbeitete Unterrichtsmaterialien zur

Progression des sprachlichen Lernstoffs aufgetischt werden, sondern authentisches Material zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig sollte dieses Unterrichtsmaterial an das Wissen und die Erfahrungen der Lernenden angebunden sein, um dazu beizutragen beides zu erweitern und zu rekonstruieren (Chrissou: 27). Laut Wolff ist „Unterrichtsarbeit immer Projektarbeit“ und dass Projektarbeit sich zum Ziel setzt nicht unbedingt eine „sprachliche Schwierigkeitsprogression“ zu folgen, sondern den Interessen und den Entwicklungsstand der Lernenden (Wolff 2002: 353-354). Die abgeleiteten sprachlichen Phänomene werden von ihnen in einem weiteren Stadium zusammengestellt, nach Regeln erklärt, festgehalten und in Beziehung zu anderen schon bekannten Regeln gesetzt. Damit wird ihr Sprachwissen erweitert und rekonstruiert (ebd.: 354). Hierbei sollte hinzugefügt werden, dass die zu bearbeitende Themen mit der Kultur der Zielsprachenländer verknüpft sind, was zur Erweiterung des Kulturwissens der Lernenden beiträgt (ebd.).

Lernumgebung

Eine konstruktivistisch gestaltete Lernumgebung ist in den institutionellen Lernumgebungen nur bedingt realisierbar. Trotzdem kann man unter diesen Bedingungen eine dynamische Lernumgebung erschaffen, d.h., dass Lernende und Lehrende kooperativ und ständig umwandeln, damit sie sich den Anforderungen der Lerninhalte anpassen (ebd.: 356). In solch einer Umgebung können Lernende ausgehend von ihrem individuellen Vorwissen und ihren individuellen Erfahrungen Konstruktionen durchführen (ebd.: 359).

Berufend auf Müller nennt Wolff (357), dass die Lernumgebung „endeckendes und problemlösendes Lernen“ ermöglichen sollte. Diese „Probleme“ sollten echte Probleme sein, d.h. authentisch sein, sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden unbekannt sein um dann im Rahmen einer Projektarbeit ein Endprodukt zum Ziel gesetzt werden kann (ebd.).

Laut Chrissou (2010: 51) fördern Projektorientierte Arbeitsformen ihrer kooperativen Ausrichtung wegen des Prinzips des sozialen Lernens. Außerdem können in so einer Umgebung technologiegestützte Lernwerkzeuge optimal eingesetzt werden, medial die Arbeiten bereichern und „multimodales und multiperspektivisches Lernen“ ermöglichen (ebd.: 52).

Diese Lernumgebung ist inhalts- und variationsreich, die Lernende werden „kognitiv, emotional und möglicherweise motorisch“ angesprochen, und laut Müller (1997: 104, zit.

nach Chrissou: 2010: 49) fördert dies ihre Kreativität und Imagination und damit ihre Motivation.

Lehr- und Lernhandeln

Ein konstruktivistisch orientierter Unterricht sollte durch Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden gestaltet werden Wolff (2002: 362). Der Einbezug der Lernenden und ihrer individuellen Lernhandlungen „in das Klassenzimmergeschehen“ ermöglicht eher „das individuelle Konstruieren von Bedeutungen (ebd.: 363). Dies bedeutet, dass sich die Rolle der Lehrkraft radikal umwandelt von einem Instruktor zu einem Organisator (ebd.: 364), Coach und Helfer.

Pädagogische Grundsätze des Konstruktivismus
Kommunikative Lernziele
Authentische Materialien
Lebensnahe Themen
Interesse der Lernenden
Projektorientierte Arbeitsformen
Kreativität und Imagination anregen
Aktive Rolle der Lernenden
Neue Medien
Einbezug von Kulturwissen
Interaktion neuen und alten Wissens
Individuelles Vorwissen und Erfahrungen einbeziehen

Tabelle 3.1: Pädagogische Grundsätze des Konstruktivismus

4. Lehrwerke und ihre Analyse

In diesem Kapitel werden zunächst Überlegungen zur Lehrwerkanalyse angestellt und die Lehrwerke für die Primarstufe in Griechenland vorgestellt, um dann zur praktischen Anwendung überzugehen.

4.1 Lehrwerkanalyse

In Deutsch als Fremdsprache entstand das Forschungsgebiet der Lehrwerkanalyse in den 1970er Jahren, als das Auswärtige Amt Wissenschaftler beauftragte, bestehende DaF-Lehrwerke zu begutachten und zu evaluieren. Daraus ergab sich das Mannheimer Gutachten mit einer ausführlichen Debatte über Analysekriterien für Lehrwerke im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Rösler / Schar 2016: 485). Zeitgleich entstand eine andere Vorgehensweise der Lehrwerkanalyse, bei der mittels verschiedener Kriterienkataloge für spezifische Lernergruppen festgestellt wird, ob ein Lehrwerk als geeignet betrachtet werden kann (ebd.). Eine weitere wenig erforschte Methode ist die Rezeptionsanalyse, welche die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden mit den Lehrwerken untersucht (Rösler 2012: 48 zit. nach Rösler 2016: 490).

Die meisten Lehrwerke sind heutzutage zielorientiert und auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ausgerichtet (ebd.: 485). Je nach Alter oder thematischen Schwerpunkten der Lernergruppen gibt es hierbei Unterschiede bei den Lehrwerken (ebd.: 486). Auch sind sie auf die Niveaus des Europarats bezogen, verfügen über Zusatzmaterialien wie z.B. CDs oder folgen modernen didaktischen Prinzipien (Funk 2004: 41).

Wie werden aber Lehrwerke ausgewählt? Meist sind Preis und Marketing ausschlaggebend für die Auswahl geeigneter Lehrwerke bzw. Lehrbücher (ebd.). Möllering (2001: 22) beschreibt in einem Schaubild sowohl fachübergreifende als auch fachspezifische Faktoren, die bei einer Lehrwerkanalyse (und -konstruktion) eine Rolle spielen. Dies sind zum einen die gesellschaftlichen Leitvorstellungen über Schule und Schulfach, die institutionellen Rahmenbedingungen wie beispielsweise Lehrpläne und die konstruktiven Bedingungen, die fremdsprachenlerntheoretische Überlegungen beinhalten. Zum anderen spielen die übergreifenden pädagogisch-didaktischen Konzepte, die Faktoren des Büchermachens wie

z.B. Markt, Preis, Umfang und die analytischen Bedingungen, womit sprachwissenschaftliche, textwissenschaftliche und landeskundliche Faktoren gemeint sind, eine wichtige Rolle

Doch werden Lehrwerke heutzutage aus verschiedenen Gründen im Unterricht skeptisch betrachtet. Funk (2004: 42) nennt einige Gründe dafür: Didaktisch-methodisch gesehen haben sie meist begrenzte Übungs- und Aufgabenmaterialien zur Verfügung mit eingeschränktem Bezug zu den tatsächlichen Sprachanforderungen der Zielgruppe. Aus pädagogischer Sicht werden Lehrwerke häufig ohne Kenntnis der individuellen Lernbedürfnisse und -potenziale der Lernenden sowie der aktuellen Lernsituation entwickelt. Aus didaktisch-methodischer Sicht scheint das Lehrwerk das größte Hindernis zur Lernerautonomie darzustellen. Zudem betrachtet auch der Konstruktivismus das Lehrwerk eher als ein Hindernis auf „den Weg des Wissenserwerbs“. Schließlich steht auch die Theorie der Universalgrammatik dem Lehrwerk entgegen, das grammatische Strukturen einführt ohne dabei auf Erwerbsreihenfolgen Rücksicht zu nehmen.

Ist demnach Lehrwerkanalyse noch relevant? Laut Funk ja (42-43): Erstens, wenn Lehrwerke Theorie und Praxis verbinden, können sie ein gestuftes und geordnetes Lernprogramm zur Verfügung stellen. Dieses Lernprogramm kann also eine Leitlinie liefern, womit Theorie und Praxiserfahrung kombiniert werden. Zweitens können Lehrwerke die Unterrichtsvorbereitung, die Materialrecherche und den Unterricht selbst entlasten. Dadurch haben Lehrkräfte mehr Zeit, um auf die Bedürfnisse einzelner Lernender einzugehen. Die relativ einfache kostenlose Bereitstellung von Zusatzmaterial in Form von Grammatikübungen ohne Kontext, stellt keinen Fortschritt dar. Drittens sollte ein Lehrwerk sich neuen Aufgaben stellen und als „soziales Drehbuch“ fungieren, das sich zum Ziel setzt, das soziale Miteinander d.h. das kommunikative gemeinsame Lernen zu organisieren und zu fördern.

Deshalb schlägt er vor (44-47), dass ein Lehrwerk in zwölf Qualitätsbereichen bewertet werden kann. Diese umfassen die mediale Ausstattung und Konzeption, die curriculare Kalibrierung, die Passung bezüglich der eigenen Institution, die fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf die Fertigkeiten Hören, Lösen, Sprechen und Schreiben. Des Weiteren werden die Übungs- und Aufgabenkonzeption, Grammatik und Phonetik, die Wortschatzarbeit, Inhalte zur Landeskunde und schließlich Evaluation / Selbstevaluation bewertet.

Für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache in Griechenland, sei es an öffentlichen Schulen oder an privaten Einrichtungen, spielen Lehrwerke eine wichtige Rolle.

4.2 Lehrwerke des Primarbereichs

In diesem Unterkapitel werden Deutschlehrwerke der diesbezüglichen wichtigsten Verlage für die Primarstufe in Griechenland alphabetisch vorgestellt. Alle Lehrwerke sind gruppenspezifisch und kindergerecht konzipiert. Sie beinhalten den Kindern alltagsnahe (und landeskundliche) Themen, Spiele, Lieder, Gedichte, Reime, Comics, Video-Karaoke, Basteleien, Projekte und Animationsfilme. Zu den Lehrwerken stehen Audios und Zusatzmaterialien zusammen mit dem Buch und auch online zur Verfügung.

Der Verlag Cornelsen bietet zwei Reihen für dieses Niveau an. Die erste ist „Bruno und ich“ und richtet sich an Kinder zwischen sechs und acht Jahren (1. bis 3. Klasse). In drei Bänden werden wesentliche sprachliche Strukturen auf Niveau A1 vermittelt. Die zweite heißt „Prima-Los geht's“ richtet sich an Kinder ab ca. acht Jahren (3./4. Klasse). Mit dem ersten Band werden Deutschkenntnisse bis zum Niveau A1 vermittelt.

Der Hueber-Verlag bietet fünf Reihen für Kinder an (plus eine für die öffentliche griechische Grundschule). Die erste Reihe heißt „Jana und Dino“ und besteht aus zwei Bänden, wobei der erste Band das Hören und Sprechen behandelt und der zweite Band das Lesen und Schreiben einführt. Die zweite Reihe, „TipTop“, ist in zwei Halbbände unterteilt und richtet sich an Kinder im Alter von sechs bis acht Jahre. Die dritte Reihe "Paul, Lisa & Co" besteht aus vier Bänden, von denen Band 1 und Band 2 zur Niveaustufe A1 führen, sowie einem Junior-Band für Acht- bis Neunjährige, der spielerisch an die Zielsprache heranführt. Die vierte Reihe, „der, die, das NEU“ umfasst zwei Bände für Acht- bis Elfjährige und hat viele Spiele und ein Theaterstück als Zusatzmaterial. Das letzte Lehrwerk umfasst eine Materialsammlung (kein Lehrbuch) für den frühen Spracherwerb und richtet sich an Kinder ab drei Jahren. Das Material besteht aus Bildkarten, Arbeitsblättern, einem Liederheft und einer Audio-CD.

Die Reihe "Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό" ist ein Lehrwerk, das speziell für die öffentlichen Grundschulen in Griechenland entwickelt wurde. Es besteht aus Band A für die 5. und Band B für die 6. Klasse und ist vom Bildungsministerium zugelassen. Alle

Arbeitsanweisungen sind zweisprachig und die Grammatik wird auf Griechisch und - wo sinnvoll - kontrastiv erklärt. Darüber hinaus wurde ein weiteres Lehrbuch für die 5. und 6. Klasse vom Bildungsministerium gemäß Protokoll Φ52/65586/Δ1 vom 12.6.2023 genehmigt, das sich jedoch an Jugendliche richtet. Es ist das Lehrwerk „Beste Freunde A1.1 –Kursbuch AR“ Klasse (plus Beste Freunde A1.1-Arbeitsbuch) für die 5. und das Lehrwerk „Beste Freunde A1.2 –Kursbuch AR“ Klasse (plus Beste Freunde A1.2-Arbeitsbuch) für die 6. Klasse. In diesem Lehrwerk sind die Arbeitsanweisungen und die Grammatikerklärungen nur auf Deutsch.

Der Klett Verlag bietet drei Reihen zum Einstieg in die Deutsch Sprache an. Die erste ist „Hallo Anna neu“. Mit dem Vorkurs werden die Kinder an das Hören und Sprechen herangeführt, mit den drei gleichnamigen Folgebänden an das Lesen und Schreiben. „Meine Freunde und ich“ richtet sich an Kinder nichtdeutscher Muttersprache im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und ist als Grundlage für Sprachfördermaßnahmen entwickelt worden. Auch hier steht die mündliche Sprachkompetenz im Vordergrund. Die dritte Reihe „Junior“ wird in zwei Bänden herausgegeben und ist für Kinder von 8 bis 10 Jahren geeignet. Dieses Lehrwerk wird auch vom griechischen Bildungsministerium für die 5. und 6. Klasse der Grundschule genehmigt. Die Arbeitsanweisungen sind zweisprachig verfasst und für den Wortschatz steht eine Tabelle zur Verfügung, in der deutsche Vokabeln ins Griechische übersetzt werden können.

Der letzte ist der Kounalaki Verlag. Ein erstes Lehrwerk ist „Der rote Ball“, den Schülern ab 7 Jahren einen Einstieg in das Niveau A1 bietet. Es konzentriert sich hauptsächlich auf die Aussprache von Buchstaben, Phonemen und Wörtern. Es beinhaltet auch ein Kapitel deutscher Kalligraphie. Ein weiteres Lehrwerk ist „Mini Deutsch 1“ für Kinder ab neun Jahren. Die Bücher enthalten eine Übersetzung der Übungsanweisungen sowie Erklärungen der Grammatik auf Griechisch. Schließlich gibt es die Lehrwerke „Luftballons Kids A und B“ für Lernende von 9 bis 12 Jahren. Für die griechische Grundschule (Dimotiko) gibt es eine extra Ausgabe „Luftballons Kids A“ für die 5. und „Luftballons Kids B“ für die 6. Klasse. Beide sind einsprachig und ebenfalls vom Bildungsministerium genehmigt.

5. Empirische Untersuchung

Nach der theoretischen Darstellung folgt der praktische Teil. Jedoch sollte für die praktische Anwendung zunächst das Ziel, die Forschungsfragen und die methodische Vorgehensweise präzise definiert und beschrieben werden. Nach der Untersuchung werden die erzielten Ergebnisse präsentiert.

5.1 Ziele und Forschungsfragen und methodisches Verfahren

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es die Lehrbücher, die in der Primarstufe an griechischen öffentlichen Schulen verwendet werden, zu untersuchen und festzustellen, ob kommunikative Aktivitäten und Themen der Niveaustufe vor A1 in den Lehrwerken vorkommen und ob und inwieweit die Prinzipien der konstruktivistischen Unterrichtsplanung berücksichtigt werden, um einen Frühbeginn angemessen zu unterstützen.

Für diese Untersuchung wurde ein Beobachtungsprotokoll erstellt. Es handelt sich dabei um eine modifizierte Variante des Beobachtungsprotokolls von Funk (2004: 44-47). Das Protokoll ermöglicht eine einfache, kompakte und umfassende Erfassung der benötigten Informationen und sieht wie folgt aus:

Beobachtungsprotokoll

Lehrwerkanalyse zur Überprüfung der Deskriptoren des GER vor A1 - Niveaus und des konstruktivistischen Lernansatzes

	trifft zu	teils-teils	trifft nicht zu	Kommentar
Kommunikative Themen				
vertraute Inhalte				
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort				
Tag, Uhrzeit und Datum, Nummer, Telefonnummer				
ja“, „nein“, „Entschuldigung“, „bitte“, „danke“, „tut mir leid“, Grüße, Grußformeln				

einfache Einkäufe, Essen, Getränke bestellen				
Gefühle, Emotionen				
Kommunikative Aktivitäten				
Rezeptive Fertigkeiten (Hörverstehen)				
(Hörverstehen) Alltägliche, vertraute Wörter, Anweisungen, Ankündigungen, einfache Fragen und Antworten verstehen – klar artikuliert, wiederholt, visuelle Begleitung, Alltagskontexte				
Rezeptive Fertigkeiten (Leseverstehen)				
Alltägliche, vertraute Wörter, Anweisungen erkennen – visuelle Begleitung Informationen zu einfachen Themen verstehen – visuelle Begleitung, alltagsnah				
Informationen von Plakaten, Hinweisschildern, Einladungen, Mitteilungen, Nachrichten, Anweisungen, Briefen, Karten, E-Mails entnehmen (Tag, Uhrzeit, Ort)				
Produktive Fertigkeiten				
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort mündlich produzieren				
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort schriftlich produzieren				
Gefühle ausdrücken				
Interaktion				
Einfache Fragen stellen und beantworten				
Grußformeln verstehen und benutzen				
Einfache Einkäufe erledigen, Essen und Getränke bestellen				
wesentliche Informationen auf Formularen, Notizen, online Posts, Postkarten, verstehen und ausfüllen oder schreiben				
Mediation				
Mediative Aktivitäten mündlich-mündlich (Ort und Zeit) langsam, klar wiederholt				
Mediative Aktivitäten schriftlich-mündlich (Namen, Zahlen) illustrationsbegleitend				
Mediative Aktivitäten schriftlich-schriftlich (Namen, Zahlen)				

illustrationsbegleitend				
Konstruktivistische Lernansätze				
Zusatzmaterialien				
Werden Bilder/Wortkarten mit Gesten integriert?				
Alltagskontexte				
Internet/Medien Stützung				
Authentische Texte				
Kommunikative Lernziele				
Zusammenarbeit				
Mitbestimmung (planen, durchführen, evaluieren)				
Endprodukt				
Weltwissen/Interaktion neuen u. alten Wissens der Lernenden einbeziehen				
Zielkultur				
Strategien				
auf Wörterbücher zurückgreifen				
Um Erklärung bitten				
Auf Englisch zugreifen				
Auf Griechisch zugreifen				

Tabelle 5.1: Beobachtungsprotokollmuster

Das Protokoll der Beobachtung beinhaltet zwei Teile. Im ersten Teil werden Felder zu kommunikativen Themen sowie den untersuchten kommunikativen Aktivitäten aufgeführt, nämlich den rezeptiven, produktiven Aktivitäten, der Interaktionsaktivität und schließlich der Mediationsaktivität. Im zweiten Teil werden Felder zu den Merkmalen des Konstruktivismus sowie Strategien zur Aneignung der zweiten Fremdsprache angegeben. Die Lehrbücher werden im Detail untersucht und auf dem Beobachtungsprotokoll wird vermerkt, welche Lektionen bzw. Module den vorgegebenen Merkmalen des Protokolls entsprechen, welche nicht und welche nur teilweise.

5.2 Lehrwerkuntersuchung

Für die praktische Untersuchung wurden drei Lehrwerke ausgewählt, davon nur die Kursbücher, die für den Unterricht in der griechischen Grundschule zugelassen sind (Protokoll Φ52/65586/Δ1 vom 12.6.2023). Es handelt sich um „Luftballons DaF1“, „Junior 1“, und „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό Band 1“. Das Lehrwerk „Beste Freunde“ wurde ausgelassen, da es sehr teuer ist und deshalb bei den meisten öffentlichen Grundschulen nicht bestellt werden kann bzw. darf.

5.2.1 Luftballons Kids A

Luftballons Kids A wird in der 5. Klasse unterrichtet und richtet sich an Kinder ab 9 Jahren. Es besteht aus einem integrierten Kurs- und Arbeitsbuch (s. Kap. 4.2). Zusätzlich zu diesem Buch gibt es ein interaktives Buch, das im Internet frei zugänglich ist. Hördateien sind entweder auf einer CD oder im interaktiven Buch verfügbar. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird nur der Teil des Kursbuchs untersucht, d.h. die 6 Lektionen von Seite 6 bis 43. Die Arbeitsanweisungen sind nur auf Deutsch.

Beobachtungsprotokoll

Lehrwerkanalyse zur Überprüfung der Deskriptoren des GER vor A1 - Niveaus und des konstruktivistischen Lernansatzes

Luftballons

	trifft zu	teils- teils	trifft nicht zu	Kommentar
Kommunikative Themen				
vertraute Inhalte	L1, L2, L3, L4, L5, L6			
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort	L1, L3, L4, L5, L6		L2	
Tag, Uhrzeit und Datum, Nummer, Telefonnummer	L4			

ja“, „nein“, „Entschuldigung“, „bitte“, „danke“, „tut mir leid“, Grüße, Grußformeln	L1 (Grußformeln)			Wenige Phrasen werden vorgestellt
einfache Einkäufe, Essen, Getränke bestellen	L4			
Gefühle, Emotionen			L1,L2, L3,L4,L5,L6	
Kommunikative Aktivitäten				
Rezeptive Fertigkeiten (Hörverstehen)				
(Hörverstehen) Alltägliche, vertraute Wörter, Anweisungen, Ankündigungen, einfache Fragen und Antworten verstehen – klar artikuliert, wiederholt, visuelle Begleitung, Alltagskontexte	L1,L2,L3,L4,L5 ,L6			Nicht klare und langsame Artikulation, keine Wiederholung, manchmal keine klaren Alltagskontexte Keine Anweisungen/Ankündigungen
Rezeptive Fertigkeiten (Leseverstehen)				
Alltägliche, vertraute Wörter, Anweisungen erkennen – visuelle Begleitung Informationen zu einfachen Themen verstehen –visuelle Begleitung, alltagsnah	L3,L4,L5,L6	L1,L2		L1,L2 Nur einzelne Wörter und Fragen-Antworten
Informationen von Plakaten, Hinweisschildern, Einladungen, Mitteilungen, Nachrichten, Anweisungen, Briefen, Karten, E-Mails entnehmen (Tag, Uhrzeit, Ort)	L3	L6		L6 wird nur Foto von einem Briefumschlag gezeigt, ohne Aufgabenbeschreibung
Produktive Fertigkeiten				
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort mündlich produzieren		L1,L3 ,L5,L6		Sie sind eher Interaktionsaufgaben
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort schriftlich produzieren	L3,L6	L1,L3 ,L5,L6		Nur durch Umgestaltung
Gefühle ausdrücken			L1,L2,l§,L4,L5,L6	
Interaktion				
Einfache Fragen stellen und beantworten	L1,L3,L6	L4,L5		L4,L5 Grammatikaufgaben

Grußformeln verstehen und benutzen		L1,L3		In HV-Aufgaben
Einfache Einkäufe erledigen, Essen und Getränke bestellen		L4		Nur nach dem Preis fragen und antworten
wesentliche Informationen auf Formularen, Notizen, online Posts, Postkarten, verstehen und ausfüllen oder schreiben	L5,L6			
Mediation				
Mediative Aktivitäten mündlich-mündlich (Ort und Zeit) langsam, klar wiederholt			L1,L2,L3,L4,L5,L6	
Mediative Aktivitäten schriftlich-mündlich (Namen, Zahlen) illustrationsbegleitend			L1,L2,L3,L4,L5,L6	
Mediative Aktivitäten schriftlich-schriftlich (Namen, Zahlen) illustrationsbegleitend			L1,L2,L3,L4,L5,L6	
Konstruktivistische Lernansätze				
Zusatzmaterialien			L1,L2,L3,L4,L5,L6	
Werden Bilder/Wortkarten mit Gesten integriert?	L1,L2,L3,L4,L5,L6			
Alltagskontexte	L1,L2,L3,L4,L5,L6			
Internet/Medien Stützung	L1,L2,L3,L4,L5,L6			Buch interaktiv
Authentische Texte		L3,L4,L5,L6		Halb authentisch
Kommunikative Lernziele	L1,L2,L3,L4,L5,L6			
Zusammenarbeit	L1		L2,L3,L4,L5,L6	Im Arbeitsbuch L1
Mitbestimmung (planen, durchführen, evaluieren)		L1,L2,L3,L4,L5,L6		Nur Evaluation
Endprodukt	L1		L2,L3,L4,L5,L6	Im Arbeitsbuch L1
Weltwissen/Interaktion neuen u. alten Wissens der			L1,L2,L3,L4,L5,L6	

Lernenden einbeziehen				
Zielkultur	L1	L3	L1,L2,L3,L4,L5,L6	
Strategien				
auf Wörterbücher zurückgreifen			L1,L2,L3,L4,L5,L6	
Um Erklärung bitten			L1,L2,L3,L4,L5,L6	
Auf Englisch zugreifen			L1,L2,L3,L4,L5,L6	
Auf Griechisch zugreifen	L3			

Tabelle 5.2: Beobachtungsprotokoll des Lehrbuchs Luftballons

Die Beobachtung der Felder der kommunikativen Themen hat gezeigt, dass alle Lektionen den Kindern vertraute Inhalte beinhalten (Vorstellungsphrasen, Grußformeln, Zahlen, europäische Städte, Länder und Sprachen). In den fünf von sechs Lektionen werden persönliche Angaben erfasst und behandelt. Darüber hinaus behandelt Lektion 4 die Nummern, Telefonnummern und die Uhrzeit, Lektion 1 behandelt die Grußformeln, keine Lektion beschäftigt sich jedoch mit Emotionen und Gefühlen. Außerdem ist zu vermerken, dass nicht genügend Phrasen eingeführt werden wie z.B. „tut mir leid“.

In den Teilfeldern der Rubrik der kommunikativen Aktivitäten in den rezeptiven Aktivitäten beim Hörverstehen werden anfangs Lieder zu fast allen Themen eingesetzt, um Buchstaben, Wörter oder gar Phrasen einzuführen. Das ist sehr gut für diese Primarstufe (s. Kap. 1.2). Obwohl es keine Hördateien zum Deskriptor *Ankündigungen und Anweisungen verstehen* gibt, sind kommunikative Aktivitäten enthalten, die den Deskriptor *Hörverstehen allgemein* entsprechen, d.h. die Lernenden können alltägliche und vertraute Wörter erkennen. Die Audio Dateien sind jedoch für das vor A1 Niveau eher schwer. Sie werden nicht klar und langsam artikuliert und es gibt keine Wiederholungen. Die Wiederholungen müssen von der Lehrkraft vorgenommen werden. Es gibt jedoch visuelle Begleitung durch das Lehrbuch. Die Kontexte dazu sind auch oft nicht klar. Außerdem gibt es keine Audio-Visuellen Dateien.

Bei den rezeptiven Aktivitäten des Leseverstehen sind Texte vorhanden, die sich von einzelnen Wörtern bis hin zu kleinen Texten erstrecken. In Lektion 1 werden nur Namen und Fragen-Antworten als Text benutzt, Lektion 2 hat nur das ABC und eine Wortliste, Lektion 3 hat wieder Namen und Fragen-Antworten, aber zusätzlich auch einen sehr kurzen Text (eine Art Plakat), wovon persönliche Angaben (Name, Nachname, Spitzname) entnommen werden können. Die Lektionen 4, 5 und 6 enthalten kurze Texte wovon Informationen entnommen

werden können. Die Texte und die Fragen dazu sind jedoch sehr schwer für dieses Niveau. In L6 wird nur Foto von einem Briefumschlag gezeigt, ohne Aufgabenbeschreibung. Die Lehrkraft kann die Arbeitsanweisung so konstruieren, dass Informationen daraus entnommen werden können. Aus den Lektionen 1 und 2 können nur teilweise die dazugehörigen Deskriptoren erfüllt werden, da als Texte nur einzelne Wörter und Frage-Antworten benutzt werden, wovon Informationen entnommen werden können. Somit können Lernende vertraute Wörter erkennen (Namen, Zahlen, Länder, Sprachen), kurze Dialoge zu persönlichen Angaben verstehen und persönliche Angaben von einem Plakat erkennen und entnehmen. Abbildungen sind vorhanden und begleiten die Texte. Die Deskriptoren Korrespondenz lesen und verstehen sowie Anweisungen verstehen werden nicht erfüllt. Zusätzlich wird das nächste Stadium dieses Niveaus, wo auch Zeit- und Ortsangaben in einfachen Nachrichten und Textmitteilungen vom Freundeskreis erkannt werden können, wie beispielsweise „Bin um vier Uhr zurück“ nicht erreicht.

Bei der mündlichen Produktion gibt es nur Aufgaben zur mündlichen (und schriftlichen) Interaktion in den Lektionen 1, 3, 5 und 6. Da es sich um kurze Dialoge handelt, können diese von der Lehrkraft so umgestaltet werden, dass sie dem Deskriptor zur mündlichen Produktion gerecht werden. Die Lernenden können somit über sich sprechen und einfache persönliche Informationen dazu geben wie Name, Familie, Staatsangehörigkeit. Die Aufgabe könnte wie folgt lauten: „Ihr macht ein Video und schickt es Schülern:innen aus einer Klasse in Nordgriechenland, die auch Deutsch lernen. Stellt euch kurz vor (Name, Alter, Herkunft, Geschwister).“ Das Video kann auch tatsächlich gedreht werden auch wenn keine Klasse vorhanden ist mit der kommuniziert wird. Es kann dann im Schülerblog hochgeladen werden.

Es gibt so gut wie keine Aufgaben zur schriftlichen Produktion. Es können nur einzelne Wörter und Buchstaben in reproduktiven Aufgaben produziert werden. Lediglich in Lektion 3 gibt es eine Aufgabe, um persönliche Angaben zu schreiben und zwar ohne Syntax nur Name, Nachname und Spitzname schreiben. Gleiches gilt für Lektion 6, in der die eigene Adresse auf einen Briefumschlag geschrieben werden soll. Die Aufgaben zur mündlichen (und schriftlichen) Interaktion in den Lektionen 1, 3, 5 und 6 können jedoch verwendet werden. Sie können so umgestaltet werden, dass sie dem Deskriptor für die schriftliche Produktion entsprechen. Konkreter können die Lernenden über sich schreiben z.B. einfache persönliche Informationen wie Name, Familie, Staatsangehörigkeit. Schließlich ist der

Deskriptor zum schriftlichen Ausdruck von Emotionen in keiner der sechs Lektionen vorgesehen.

Im Untersuchungsfeld Interaktive Aktivitäten gibt es in den Lektionen 1 und 3 jeweils eine Aufgabe zur mündlichen Interaktion, bei der einfache Fragen zur Person gestellt und beantwortet werden. In den Lektionen 4 und 5 sind die Aufgaben reine Grammatikaufgaben ohne Arbeitsanweisungen, die mit konkreten Arbeitsanweisungen durch die Lehrkraft in Interaktionsaufgaben umgewandelt werden könnten. In den Lektionen 1 und 3 gibt es Aufgaben zum Hörverstehen, die durch Umgestaltung zu Interaktionsaufgaben werden. In Lektion 4 können einfache Einkäufe getätigt werden, aber es kann nur nach dem Preis gefragt und geantwortet werden. Die Lektionen 5 und 6 enthalten Aufgaben, bei denen es darum geht, die wesentlichen Informationen von Online-Nachrichten zu verstehen und zu ergänzen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lernenden folgendes können;

- Eine:n Gesprächspartner:in verstehen wie z.B. wenn über Wohnort, Herkunft und Zahlen, Preise.
- Langsam und deutlich gestellte Fragen, die einen selbst betreffen verstehen und antworten (Name, Alter, Wohnort, Wohnort, Herkunft).
- Auf einfache Weise begrüßen, den eigenen Namen sagen und sich verabschieden.
- Einfache Einkäufe (auch online) erledigen, aber nur über den Preis sprechen.
- Sie können Telefonnummern nennen und nach einer Telefonnummer fragen.
- Sie können in Alltagsgesprächen einfache Zahlen verstehen und verwenden.
- Online-Konversation und -Diskussionen machen
- Bei der *schriftlichen Interaktion im Allgemein* können Lernende mit Hilfe eines Wörterbuchs kurze Sätze schreiben, um wesentliche Informationen (z. B. Name, Adresse) auf einem Formular oder in einer Notiz anzugeben.

Der Deskriptor *Online-Konversation und -Diskussionen* kann von den Lernenden mit ihren Kenntnissen erfüllt werden und:

- Einfache Online-Grüße begleitend von elementaren formelhaften Wendungen und Emoticons posten.

- Kurze einfache Informationen über sich selbst online posten, sofern diese aus einem Menü ausgewählt werden können und/oder ein Online-Übersetzungstool zur Verfügung steht.

Sie können aber nicht:

- Wochentage, Tageszeiten und das Datum nennen und danach fragen
- ihr eigenes Geburtsdatum sagen und andere fragen, wann ihr Geburtsdatum ist.
- ganz einfache Informationsfragen stellen, z. B. „Was ist das?“, und Antworten in einem oder zwei Wörtern / mit einer oder zwei Gebärden verstehen.
- Elementare formelhafte Ausdrücke verstehen und benutzen.

Für mediative Aktivitäten sind im Kursbuch keine Möglichkeiten vorgesehen.

In diesem Lehrwerk gibt es einige konstruktivistische Lernansätze. Es gibt keine Zusatzmaterialien, aber es gibt Medienstützung, da das ganze Lehrwerk (Kursbuch und Arbeitsbuch) in digitaler Form vorliegt und die Lernenden die Aufgaben beliebig oft und interessanter selbst bearbeiten und sich selbst korrigieren können. Die Texte sind nah am Alltag der Kinder, aber nicht hundertprozentig authentisch. Auch werden viele Bilder unter anderem mit Gesten und Wortkarten integriert (s. Anhang, Abbildung 1). Das Buch enthält kleine Texte, jedoch Texte, die bildgesteuerte Kleindialoge sind. Zusammenarbeit wird dann gefordert, wenn es um Dialoge geht. Jedoch gibt es eine Aufgabe im Arbeitsbuch (s. Anhang, Abb. 2), wo es Themen zu deutschen Städten, Automarken usw. zu bearbeiten gibt und die zu einem Endprodukt führt und Gruppenarbeit verlangt. Dadurch kann von Mitbestimmung die Rede sein. Auch gibt es Selbstevaluation, denn bei der Bearbeitung der Aufgaben können die Lernenden bestimmen, wann und wie oft sie die Aufgaben durchführen wollen und können vom interaktiven Buch korrigiert aber nicht evaluiert werden. Auch am Ende des Buches können die Lernenden sich selbst evaluieren, da Kann-Beschreibungen aufgeführt sind (s. Anhang, Abb. 3). Dies trägt positiv zu ihrem Wissensaufbau zur Mehrsprachigkeit, die Interaktion zwischen neuem und altem Wissen und das Wissen der einzelnen Lernenden werden nicht gefördert. Auch wird nicht kulturelles Wissen vermittelt mit Ausnahme einer Aufgabe im Kursbuch (s. Anhang, Abb. 4), wo gemeinsame Namen in deutschsprachigen Ländern und Griechenland zu finden sind und in einer Aufgabe im Arbeitsbuch (s. Anhang, Abb. 2).

Strategien wurden nur in der Lektion 3 eingesetzt und konkret wurde bei Namen auf die ähnlichen griechischen Namen verwiesen.

5.2.2 Junior1

„Junior 1“ wird auch in der 5. Klasse unterrichtet und richtet jedoch sich an Kinder erst ab 8 Jahren, da es als ein Übergang zum Sprachniveau A1 ist. Es besteht aus einem integrierten Kurs- und Arbeitsbuch. Es ist in 2 Modulen unterteilt, wobei jedes Modul 5 Lektionen enthält. Die Audiodateien sind im Internet frei zugänglich. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird nur der Teil des „Kursbuches“ untersucht, d.h. die 10 Lektionen von Seite 6 bis 56. Da es sich um 10 Lektionen handelt, wird die Überprüfung mit den Modulen durchgeführt.

Beobachtungsprotokoll

Lehrwerkanalyse zur Überprüfung der Deskriptoren des GER vor A1 - Niveaus und des konstruktivistischen Lernansatzes

Junior 1

	trifft zu	teils- teils	trifft nicht zu	Kommentar
Kommunikative Themen				
vertraute Inhalte	M1, M2			
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort	M1, M2			
Tag, Uhrzeit und Datum, Nummer, Telefonnummer	M2			Monate, nummern, Telefonnummern
ja“, „nein“, „Entschuldigung“, „bitte“, „danke“, „tut mir leid“, Grüße, Grußformeln	M1, M2			
einfache Einkäufe, Essen, Getränke bestellen	M1			
Gefühle, Emotionen			M1, M2	
Kommunikative Aktivitäten				

Rezeptive Fertigkeiten (Hörverstehen)				
Alltägliche, vertraute Wörter, Anweisungen, Ankündigungen, einfache Fragen und Antworten verstehen – klar artikuliert, wiederholt, visuelle Begleitung, Alltagskontexte	M1, M2			Mehrsprachigkeit, Intonation, Aussprache Klar, langsam, Wiederholungen
Rezeptive Fertigkeiten (Leseverstehen)				
Alltägliche, vertraute Wörter, Anweisungen erkennen – visuelle Begleitung Informationen zu einfachen Themen verstehen –visuelle Begleitung, alltagsnah	M1, M2			Keine Anweisungen Dialoge verstehen Nur ein Text in M2
Informationen von Plakaten, Hinweisschildern, Einladungen, Mitteilungen, Nachrichten, Anweisungen, Briefen, Karten, E-Mails entnehmen (Tag, Uhrzeit, Ort)			M1, M2	
Produktive Fertigkeiten				
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort mündlich produzieren	M2	M1, M2		Als Interaktion
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort schriftlich produzieren	M2 (L10)			
Gefühle ausdrücken			M1, M2	
Interaktion				
Einfache Fragen stellen und beantworten	M1, M2			
Grußformeln verstehen und benutzen	M1			
Einfache Einkäufe erledigen, Essen und Getränke bestellen	M1			
wesentliche Informationen auf Formularen, Notizen, online Posts, Postkarten, verstehen und ausfüllen oder schreiben	M2		M1	In M2 ein Steckbrief
Mediation				
Mediative Aktivitäten mündlich-mündlich (Ort und Zeit) langsam, klar wiederholt			M1, M2	
Mediative Aktivitäten schriftlich-mündlich (Namen, Zahlen) illustrationsbegleitend			M1, M2	

Mediative Aktivitäten schriftlich -schriftlich (Namen, Zahlen) illustrationsbegleitend			M1, M2	
Konstruktivistische Lernansätze				
Zusatzmaterialien	Ja			Am Ende des Buchs
Werden Bilder/Wortkarten mit Gesten integriert?	Ja			Kindergerecht
Alltagskontexte	M1, M2			
Internet/Medien Stützung		M1, M2		Indirekt durch die Lehrkraft
Authentische Texte	M1	M2		
Kommunikative Lernziele	M1, M2			
Zusammenarbeit		M1, M2		Als Interaktion
Mitbestimmung (planen, durchführen, evaluieren)		M1, M2		Nur Evaluation
Endprodukt		M1, M2		Steckbrief
Weltwissen/Interaktion neuen u. alten Wissens der Lernenden einbeziehen	M1, M2			
Zielkultur	M1, M2			
Strategien				
auf Wörterbücher zurückgreifen	M1, M2			Vokabelliste
Um Erklärung bitten			M1, M2	
Auf Englisch zugreifen	M1, M2			Und andere Sprachen/Mehrsprachig keit
Auf Griechisch zugreifen	M1, M2			

Tabelle 53: Beobachtungsprotokoll des Lehrbuchs Junior 1

Das Kursbuch konzentriert sich mehr auf kleine, bildbegleitende Dialoge als auf Texte. Zu den Inhalten gehören kontextbezogene Phrasen, europäische Städte, Länder und Sprachen sowie Themen zu Familie und Herkunft. In beiden Modulen werden persönliche Angaben

erfasst und behandelt. Auch werden die Nummern, die Telefonnummern und die Monate behandelt. Zudem werden viele Wörter, Phrasen und Grußformeln behandelt. Außerdem werden einfache Speisen und Getränke Bestellungen bearbeitet. Emotionen und Gefühle werden jedoch nicht eingeführt.

Bei den kommunikativen Aktivitäten des Hörverstehens werden alltägliche, vertraute Wörter, einfache Fragen und Antworten eingesetzt, die klar artikuliert, wiederholt und visuell begleitet werden. Es ist zu bemerken, dass dabei die Mehrsprachigkeit gefördert wird (s. Anhang, Abb. 5). Die Lernenden können sehr kurze einfache Fragen und Aussagen, alltägliche und vertraute Wörter, sowie Zahlen, Monate verstehen und erkennen. Sie sind vor allem am Anfang der Lektionen langsam und klar artikuliert, werden wiederholt, vom Buch durch visuelle Signale unterstützt und in klar definierten und vertrauten Alltagskontexten eingebunden. Sie können Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen, Wörter oder Gebärden, Namen und Zahlen, wiedererkennen. Sie können keine Ankündigungen oder Anweisungen verstehen, da solche nicht im Buch vorhanden sind. Außerdem gibt es zum Buch keine Audiovisuelle Dateien zugänglich für die Lernenden. Doch für die Lehrkräfte sind diese zugänglich und können im Unterricht eingesetzt werden.

Bei den kommunikativen Aktivitäten des Leseverstehens können Lernende alltägliche, vertraute Wörter und Dialoge mit visueller Begleitung erkennen und verstehen. Im Modul 2 gibt es nur einen Text woraus Informationen verstanden werden können. Sie können somit zur Orientierung lesen.

Informationen von Plakaten, Hinweisschildern, Einladungen, Mitteilungen, Nachrichten, Anweisungen, Briefen, Karten, E-Mails entnehmen (Tag, Uhrzeit, Ort) kommen nicht vor und die Deskriptoren zu *Korrespondenz lesen und verstehen, Informationen und Argumentation, Schriftliche Anweisungen verstehen* kommen auch nicht vor.

Der Schwerpunkt dieses Kursbuches liegt nicht so sehr auf den produktiven Fertigkeiten als vielmehr auf deren Integration in die Interaktion. Persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort mündlich oder schriftlich produzieren werden erst in Modul 2 in den Lektionen 9 und 10 verlangt. Die Lernenden können auf diesem Niveau mit kurzen Wendungen über sich vor allem sprechen und weniger schreiben und einfache persönliche Informationen dazu geben. Die wichtigsten davon sind Name, Alter, Familie, Herkunft, Wohnort. Da Gefühle und Emotionen im Buch nicht thematisiert werden, können die Lernenden nicht darüber sprechen oder schreiben.

Interaktion steht im Mittelpunkt des Kursbuchs. Die Skala Konversation wird erfüllt und die Lernenden können einfache Grußformeln verstehen und benutzen, auf einfache Weise begrüßen, den eigenen Namen sagen und sich verabschieden. Sie können elementare formelhafte Ausdrücke „Ja“, „Nein“, „Tut mir leid“, „Bitte“, „Danke“ verstehen und benutzen. Auch die Skala Transaktionen: Dienstleistungsgespräche wird erfüllt und sie können Essen und Getränke bestellen. Das Buch unterstützt sie gleichzeitig mit Bildern. Bei der Skala "Informationsaustausch" können die Lernenden ihren eigenen Namen sagen und andere nach ihren Namen fragen. Sie können in Alltagsgesprächen einfache Zahlen verstehen und verwenden. Sie können Telefonnummern nennen und nach einer Telefonnummer fragen. Sie können ihr eigenes Alter sagen und andere nach ihrem Alter fragen. Sie können außerdem nach Familienmitgliedern fragen. Sie können nicht Wochentage, Tageszeiten und das Datum nennen und danach fragen und ganz einfache Informationsfragen stellen, z. B. „Was ist das?“, und Antworten in einem oder zwei Wörtern antworten. Im Kursbuch gibt es in Lektion 10 einen Steckbrief zum Ausfüllen, somit können die Lernenden wesentliche Informationen auf Formularen, Notizen, online Posts, Postkarten, verstehen und ausfüllen oder schreiben.

Mediative Aktivitäten gibt es nicht in diesem Kursbuch.

Konstruktivistische Ansätze gibt es einige in diesem Kursbuch. Was dem Zusatzmaterial betrifft, gibt es am Ende des Buches Spiele, Lieder mit Noten und eine Bastelaufgabe für Osterkarten. Die Lieder mit den Noten können Lernende mit Musikkenntnissen bearbeiten. Auch hat die Lehrkraft Zusatzmaterial vom Lehrerhandbuch zur Verfügung. Die audiovisuellen Dateien stehen den Lernenden (an den öffentlichen Schulen) nicht zur Verfügung, sondern nur der Lehrkraft, die sie im Unterricht einsetzen kann. Somit gibt es eine Internet Stützung im Unterricht. Die Themen sind den Kindern nah und es gibt einige authentische Texte wie Fotos von Essen und Getränken und Landkarten. Auch halb authentische Texte mit Fotos von Menschen. Die Zusammenarbeit wird dadurch unterstützt, da die Interaktion, insbesondere die mündliche, im Vordergrund steht. Endprodukte werden am Ende von Modulen nicht gemacht, doch gibt es kleine Aufgaben wie der Steckbrief oder die Osterkarte am Ende des Buches. Mitbestimmung gibt es auch nicht, da es nicht viele Endprodukte zu bearbeiten gibt. Zu Beginn jedes Moduls ist jedoch eine Liste mit Kann-Beschreibungen aufgeführt, die es den Lernenden ermöglicht, das Gelernte zu evaluieren. Mehrsprachigkeit, die Interaktion zwischen neuem und altem Wissen und das Wissen der einzelnen Lernenden werden gefördert und die Zielkultur wird vermittelt. Dies ist klar

übersichtlich in einer Aufgabe gleich zu Beginn der ersten Lektion (s. Anhang, Abb. 6), wo die Darstellung von Produkten aus den Zielländern abgebildet sind. Die Zielkultur wird auch durch die Weihnachtslieder vermittelt (s. Anhang, Abb. 7).

Als Strategie wird die Verwendung von Wörterbüchern gefördert. Diese werden im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes von den Lernenden selbst erstellt (s. Anhang, Abb. 8). Zusätzlich wird auf Englisch, Griechisch, aber auch auf andere Sprachen (Mehrsprachigkeit) und nicht zuletzt auf das vorhandene Weltwissen zurückgegriffen. Was die griechische Sprache betrifft, so sind die Aufgaben mit einer Übersetzung der Anweisungen in die griechische Sprache versehen.

5.2.3 Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό Band 1

Das Buch "Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό" Band A richtet sich an Kinder der 5. Klasse. Es besteht aus einem integrierten Kurs- und Arbeitsbuch. Die Audiodateien sind im Internet frei zugänglich. Es ist in 2 Themenbereiche gegliedert, die jeweils 2 Lektionen umfassen. Außerdem enthält es zu Beginn eine Art Startlektion mit den Zahlen und deutschen Wörtern, die international sind. Nach dem Kursbuch und vor dem Arbeitsbuch gibt es Zusatzmaterial zu Weihnachten, Advent und Ostern. Auch auf der Internetseite ist dazu Zusatzmaterial für die Lernenden zugänglich. Im folgendem wird das Kursbuch untersucht, aber es werden Stellen des Arbeitsbuches erwähnt, die relevant für die Untersuchung sind. Arbeitsanweisungen sind zweisprachig und die Grammatik wird auf Griechisch und - wo sinnvoll - kontrastiv erklärt.

Beobachtungsprotokoll

Lehrwerkanalyse zur Überprüfung der Deskriptoren des GER vor A1 - Niveaus und des konstruktivistischen Lernansatzes

Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό Band 1

	trifft zu	teils- teils	trifft nicht zu	Kommentar
Kommunikative Themen				
vertraute Inhalte	L1, L2,L3,L4	Start		Kontextlose Wörter in Start

persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort	L1,L2			
Tag, Uhrzeit und Datum, Nummer, Telefonnummer	Start, L2, L3, L4			Wochentage
ja“, „nein“, „Entschuldigung“, „bitte“, „danke“, „tut mir leid“, Grüße, Grußformeln	L1,L2,L3,L4			Und Partikel
einfache Einkäufe, Essen, Getränke bestellen			L1,L2,L3,L4	
Gefühle, Emotionen	L2,L3,L4			
Kommunikative Aktivitäten				
Rezeptive Fertigkeiten (Hörverstehen)				
Alltägliche, vertraute Wörter, Anweisungen, Ankündigungen, einfache Fragen und Antworten verstehen – klar artikuliert, wiederholt, visuelle Begleitung, Alltagskontexte	Start,			
Rezeptive Fertigkeiten (Leseverstehen)				
Alltägliche, vertraute Wörter, Anweisungen erkennen – visuelle Begleitung Informationen zu einfachen Themen verstehen –visuelle Begleitung, alltagsnah	Start, L1, L2, L3, L4			Keine Anweisungen
Informationen von Plakaten, Hinweisschildern, Einladungen, Mitteilungen, Nachrichten, Anweisungen, Briefen, Karten, E-Mails entnehmen (Tag, Uhrzeit, Ort)	L1, L2, L3, L4			
Produktive Fertigkeiten				
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort mündlich produzieren	L1,L2			Nur durch Interaktion
persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort schriftlich produzieren	L2			Auch über einer dritten Person schreiben
Gefühle ausdrücken	L2,L3,L4			Meinung zu etwas äußern / sagen was man machen möchte
Interaktion				
Einfache Fragen stellen und beantworten	Start, L1, L2, L3, L4			

Grußformeln verstehen und benutzen	L1			
Einfache Einkäufe erledigen, Essen und Getränke bestellen			Start, L1, L2, L3, L4	
wesentliche Informationen auf Formularen, Notizen, online Posts, Postkarten, verstehen und ausfüllen oder schreiben		L3	Start, L1, L2, L3, L4	
Mediation				
Mediative Aktivitäten mündlich-mündlich (Ort und Zeit) langsam, klar wiederholt			Start, L1, L2, L3, L4	
Mediative Aktivitäten schriftlich-mündlich (Namen, Zahlen) illustrationsbegleitend	L1, L2, L3, L4			
Mediative Aktivitäten schriftlich-schriftlich (Namen, Zahlen) illustrationsbegleitend			Start, L1, L2, L3, L4	
Konstruktivistische Lernansätze				
Zusatzmaterialien	Ja			Feiern
Werden Bilder/Wortkarten mit Gesten integriert?	Ja			
Alltagskontexte	Ja			
Internet/Medien Stützung			Nein	
Authentische Texte		Ja		Halb authentisch
Kommunikative Lernziele	Ja			
Zusammenarbeit	Ja			
Mitbestimmung (planen, durchführen, evaluieren)		Ja		Nur Evaluation
Endprodukt	Ja			L1, L2
Weltwissen/Interaktion neuen u. alten Wissens der Lernenden einbeziehen	Start			
Zielkultur		Ja		Zusatzmaterial zu Feiern
Strategien				
auf Wörterbücher zurückgreifen	Ja			Selbst erstellte Vokabelliste

Um Erklärung bitten			Nein	
Auf Englisch zugreifen	Ja			Start
Auf Griechisch zugreifen	Ja			

Tabelle 5.4: Beobachtungsprotokoll des Lehrbuchs Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό Band 1

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird nur der Teil des „Kursbuches“ untersucht, d.h. die 4 Lektionen von Seite 9 bis 34 der Lektion 4. Die letzte Lektion ist eher ein Niveau A1. Das Arbeitsbuch wird nur wegen seiner Vokabelliste erwähnt.

Die Texte des Buches sind sowohl kleine und größere bildbegleitende Dialoge als auch kurze Texte. Sie sind nah am Alltag der Kinder und drehen sich um Schule, Freunde und Hobbys. Auf den vier Startseiten werden kontextlose, aber internationale Wörter, Buchstaben und Zahlen eingeführt, die ebenfalls kontextlos sind. Ab der ersten Lektion gibt es Kontext zu den Inhalten. Persönliche Angaben zum Namen, Alter, Herkunft werden in Lektion 1 und 2 behandelt. Wörter, Phrasen und sogar Partikel sind in allen Lektionen vorhanden und werden didaktisiert. Gefühle und Emotionen (Meinung) werden auch in den Lektionen 2, 3 und 4 behandelt. Nur das Thema „einfache Einkäufe, Essen, Getränke bestellen“ ist nicht vorhanden.

Bei den kommunikativen Aktivitäten des Hörverstehens können die Lernenden vertraute Wörter, einfache Fragen und Antworten verstehen, aber keine Anweisungen, Ankündigungen. Die Audiodateien auf den Einstiegsseiten werden klar artikuliert, wiederholt, visuell begleitet, aber nicht in Alltagskontexte eingebettet. Die folgenden Audiodateien werden nicht immer wiederholt, aber immer klar artikuliert. Es wird versucht, langsam zu sprechen, was aber nicht geschieht, da sonst die Authentizität verloren geht. In Lektion 4 gibt es einen Hörtext, der schwer zu verstehen ist und eher für das A1 Niveau geeignet ist. Auch hier sind keine audiovisuellen Dateien enthalten.

Bei den kommunikativen Aktivitäten des Leseverstehens können Lernende alltägliche, vertraute Wörter, Dialoge mit visueller Unterstützung erkennen und verstehen. Auch können sie Informationen aus kleinen Texten verstehen und entnehmen. Sie können somit zur Orientierung lesen. Die Lernenden können Informationen von Plakaten, Landkarten, Stundenplänen, Mitteilungen, Nachrichten, Karten über beispielsweise Tageszeit, Hobbys, Ort entnehmen (s. Anhang, Abb. 9). Schriftliche Anweisungen verstehen kommen nicht vor.

Auch in diesem Kursbuch wird die mündliche Produktion in der Interaktion integriert. Es gibt keine rein mündliche Produktion in Aufgaben, die Lernenden können jedoch von den Interaktionsaufgaben Grüßen, persönliche Angaben wie Name, Alter, Herkunft, Hobbys geben und Emotionen bzw. Meinung zu etwas äußern.

Die schriftliche Produktion wird verglichen mit der mündlichen vernachlässigt. Die Lernenden können persönliche Angaben wie Name, Herkunft, Alter schriftlich produzieren. Sie können ihre Gefühle ausdrücken, indem sie ihre Meinung zu etwas äußern oder sagen, was sie tun möchten.

Wie bereits oben erwähnt, ist die Interaktion eine wichtige Aktivität, die in diesem Kursbuch behandelt wird.

In diesem Kursbuch sind Mediative Aktivitäten vorgesehen. Die Lernenden werden aufgefordert Informationen aus schriftlichen Dialogen und Texten aus dem Deutschen frei ins Griechische weiterzugeben (s. Anhang, Abb. 10).

Interaktion ist ein wichtiges Konzept in diesem Kursbuch. Interaktion wird auf den Einstiegsseiten und in den Aufgaben aller Lektionen gefordert. Die Lernenden können einfache kurze Fragen stellen und formelhaft beantworten, die Name, Alter, Herkunft, Hobbys betreffen. Sie können sehr vereinfachte Grußformeln verstehen und benutzen. Oft wird bei diesen Interaktionen aufgefordert Bewegung miteinzuschließen. Außerdem können sie in einer Konversation Wörter und Ausdrücke verstehen wie beispielsweise „ja“, „nein“, „ich habe keine Lust“. Im Kursbuch kommt das Thema Einkaufen nicht vor, somit können die Lernenden nicht einfache Einkäufe erledigen, Essen und Getränke bestellen. Auch können sie nicht wesentliche Informationen auf Formularen, Notizen, online Posts, Postkarten, verstehen und ausfüllen oder schreiben. Eine Aufgabe fördert die schriftliche Interaktion zwischen den Lernenden, indem sie sie auffordert, einen Brief zu schreiben, in dem einer fragt und der andere antwortet (s. Anhang, Abb. 11). Es geht hier aber nicht um wesentliche Informationen, sondern um Alltagsinformationen der Schüler:innen.

Auch hier finden sich konstruktivistische Ansätze. Es gibt zusätzliches Material über die Feste und ihre Bräuche im deutschsprachigen Raum. Die Illustrationen sind im gesamten Lehrbuch mit sehr gut veranschaulichen und kindergerechten Bildern, nicht aber unbedingt mit klaren Gesten versehen. Die Kontexte sind nah am Kind, konkret: Schule und Freizeit. Das Internet kann nur für die Audiodateien genutzt werden. Auch dadurch wird das selbstständige Lernen gefördert. Authentische Texte sind nicht integriert. Ein Text ist nur

Διπλωματική Εργασία

halb authentisch, und wenn man ihn googelt, findet man etwas darüber im Internet (s. Anhang, Abb. 12). Die Zusammenarbeit wird in den Interaktionsaufgaben gefordert und dadurch gefördert. Auch gibt es Aufgaben, die zum Basteln von Spielen anregen und Zusammenarbeit erfordern. Schließlich gibt es zwei Aufgaben am Ende des ersten Themenbereichs, die ein Endprodukt (s. Anhang, Abb. 13) verlangen. Daher kann hier teilweise von Mitbestimmung (planen, durchführen, aber nicht evaluieren) gesprochen werden. Die Möglichkeiten zur Evaluation sind vorhanden, da am Ende jedes Themenbereichs eine Liste mit Kann-Beschreibungen aufgeführt ist. Diese Kann-Beschreibungen verdeutlichen die kommunikativen Ziele dieses Lehrbuchs. In diesem Lehrbuch gibt es keinen Einbezug des Weltwissens oder der Interaktion neuen und alten Wissens der Lernenden. Nur in den Startseiten werden deutsche Wörter vorgestellt, die phonetisch ähnlich mit internationalen Wörtern sind. Außerdem wird die Zielkultur nur durch das Zusatzmaterial zu den Feiern des deutschsprachigen Raums vermittelt.

Strategien, die gefördert werden sind Auf Englisch und Griechisch zugreifen. Wie schon vorher erwähnt werden in den Einstiegsseiten Wörter erwähnt, die entweder ans Englische erinnern oder auch international sind. Griechisch wird verwendet, um über einen Text oder Dialoge zu sprechen, um die Grammatik zu verdeutlichen, um die Vokabelliste im Arbeitsbuch zu erstellen und die Kann-Beschreibungen zu Überschriften.

5.3 Kritische Evaluation & Reflexion

Jedes der drei Lehrwerke hat das Ziel, die Kinder mit der Fremdsprache vertraut zu machen. Sie werden in der fünften Klasse der griechischen öffentlichen Schulen eingesetzt und richten sich daher an Kinder ab 10 Jahren. Luftballons DaF1 und Παρέα με Paul, Lisa und Co στο Δημοτικό enthalten neben kurzen Dialogen auch längere Dialoge und Texte sowie eine nicht ganz so begrenzte Grammatikvermittlung. Junior 1 hingegen ist mit seiner begrenzten Grammatikvermittlung und den kurzen Dialogen ab 8 Jahren einsetzbar und könnte in Grundschulen auch für kleinere Klassen geeignet sein.

Alle drei sind sehr kindgerecht: Erstens zielen die Aufgaben eher auf die mündlichen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten der Lernenden ab. Zweitens können die Lieder und Spiele, die in allen drei Lehrbüchern enthalten sind, die Angst vor der Sprache abbauen und

die Lust an der Kommunikation in der neuen Fremdsprache fördern. Obwohl alle drei Lehrbücher einen spielerischen Charakter haben, sind sie nicht explorativ oder experimentell. Drittens können sich die Lernenden nicht an der Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligen, wohl aber an der Bewertung ihres Lernfortschritts. Insbesondere Luftballons DaF1 verfügt über einen sehr übersichtlichen Beobachtungsbogen (s. Anhang, Abb. 3), mit dem die Lernenden ihre Lernziele evaluieren können. Darüber hinaus können die Lernenden mit Hilfe des Internets Aufgaben im interaktiven Lehrbuch bearbeiten und so oft wiederholen, wie sie möchten. An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass es zwar keine Beteiligung im Sinne einer Projektarbeit gibt, aber die Beteiligung, vor allem in den interaktiven Aufgaben vorhanden ist, da die neuen Informationen nicht nur einfach aufgenommen, sondern in simulierten lebensnahen Gesprächen angewendet werden. Viertens wird die Gruppenarbeit in allen drei Lehrbüchern überwiegend durch die mündliche Interaktion, das Singen von Liedern gefördert. Fünftens ist die Medienunterstützung (für öffentliche Schulen) nur im Luftballons DaF1 zu finden (mit Ausnahme den Audiodateien). Sechstens gibt es landeskundliche Themen nur in Junior 1 und in Παρέα με Paul, Lisa und Co στο Δημοτικό (Feiern im deutschsprachigen Raum). Außerdem sind alle Themen in den Lehrbüchern aus der Lebenswelt der Lernenden entnommen.

Eine weitere Bemerkung zu Deutsch als Tertiärsprache ist, dass Kenntnisse in anderen Sprachen in diesem Fall Englisch nicht sehr berücksichtigt werden. In und Παρέα με Paul, Lisa und Co στο Δημοτικό wird auf den Startseiten hauptsächlich auf Englisch zugegriffen (s. Anhang, Abb. 14) und in Junior 1 werden verschiedene Sprachen u.a. auch Englisch einbezogen und somit die Mehrsprachigkeit gefördert. Was die griechische Sprache (Muttersprache) betrifft, wird diese nur in den Lehrbüchern Junior 1 und Παρέα με Paul, Lisa und Co στο Δημοτικό berücksichtigt. Die Strategien werden auch nicht gefördert.

Die hier noch nicht angesprochenen Themen sind Zusatzmaterial, das Internet bzw. Medien Stützung, die Integration von Bildern mit Gesten in den Lehrwerken, die Authentischen Texte, das Endprodukt, der Einbezug des Weltwissens bzw. die Interaktion neuen u. alten Wissens der Lernenden und die Zielkultur.

Luftballons hat freien Zugang zum interaktiven Buch, so dass die Lernenden nicht nur die Audiodateien anhören, sondern auch die Aufgaben des Buches nach Belieben wiederholen und selbst kontrollieren können. Die beiden anderen haben nur die Audiodateien und das Zusatzmaterial zur Landeskunde. Junior 1 und Παρέα με Paul, Lisa und Co στο Δημοτικό

haben Zusatzmaterial zur Landeskunde (z.B. Feste im deutschsprachigen Raum), Luftballons hingegen nicht. Nur im Lehrerhandbuch gibt es zusätzliche Arbeitsblätter. Alle drei Lehrbücher begleiten Dialoge oder Wörter mit Bildern und Gesten. Die Texte sind nicht hundertprozentig authentisch, da keine Quellen angegeben werden. Nur in Junior 1 gibt es Fotos von realen Produkten zu Lebensmitteln und Getränken. Die Lehrbücher Junior 1 und Παρέα με Paul, Lisa und Co στο Δημοτικό sind stärker als Luftballons auf ein Endprodukt ausgerichtet und sind an den Lernstoff orientiert. Luftballons hingegen hat nach dem Lernstoff kein Endprodukt zum Ziel. Es enthält aber eine Aufgabe (s. Anhang, Abb. 2), die sich zum Ziel setzt etwas zu erstellen, um Deutschland vorzustellen bzw. kennenzulernen. Die Einbeziehung des Weltwissens oder die Interaktion zwischen neuem und altem Wissen der Lernenden wird in allen drei Lehrbüchern nicht sehr gefördert. Das Kennenlernen der Zielkultur wird in Luftballons nur in einer Aufgabe im Arbeitsbuch behandelt. In den zwei anderen wird Zusatzmaterial zu Feiern im deutschsprachigen Raum vorgestellt.

In Bezug auf die kommunikativen Themen des Beobachtungsbogens wird folgendes festgestellt: Das Teilfeld *vertraute Inhalte* wird in allen drei Lehrbüchern behandelt. Genauso das Teilfeld Persönliche Angaben, Name, Nationalität, Wohnort. Zum Teilfeld Tag, Uhrzeit und Datum, Nummer, Telefonnummer kann gesagt werden, dass sie in allen drei Lehrbüchern erfüllt werden. Das Teilfeld „Ja“, „nein“, „Entschuldigung“, „bitte“, „danke“, „tut mir leid“, Grüße, Grußformeln hingegen wird nur in den Lehrbüchern Junior 1 und Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό angemessen erfüllt. Das Lehrbuch Luftballons führt keine Wörter bzw. Phrasen ein, außer „Ja“, „Nein“ und Grußformeln. Das Teilfeld Einfache Einkäufe, Essen, Getränke bestellen wird nur vom Lehrbuch Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό nicht erfüllt. Allerdings wird das Teilfeld Gefühle, Emotionen nur in diesem Lehrbuch erfüllt.

In Bezug auf die kommunikativen Aktivitäten des Beobachtungsbogens wird folgendes festgestellt:

Alle drei Lehrbücher erfüllen den Deskriptor Hörverstehen allgemein und die Lernenden können vertraute Wörter, einfache Fragen und Antworten verstehen. In Junior 1 und in Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό werden sie in einem klar definierten Kontext und mit Bilderbegleitung klar und langsam ausgesprochen und oft werden sie wiederholt. Audio-Visuelle Dateien werden für die öffentlichen Grundschulen von keinem Lehrbuch unterstützt.

Auch erfüllen alle drei Lehrbücher den Deskriptor *Leseverstehen* allgemein und die Lernenden können alltägliche, vertraute Wörter, Dialoge mit visueller Unterstützung erkennen und verstehen. Sie können auch persönliche Angaben von einem Plakat erkennen und entnehmen. Sie können einfaches Informationsmaterial und zur Orientierung lesen vor allem in den Lehrbüchern Junior 1 und Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό, nicht so sehr im Lehrbuch Luftballons, da die Texte dort weit über das Niveau vor A1 hinausgehen. Die Deskriptoren *Korrespondenz lesen* wird nur im Lehrbuch Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό erfüllt, während der Deskriptor *schriftliche Anweisungen* verstehen bei keinem Lehrbuch vorkommt.

Die mündliche Produktion ist in allen drei Lehrbüchern in die Interaktion integriert. Das bedeutet, dass die Lernenden in Dialogen über sich sprechen und einfache persönliche Informationen wie Name, Alter, Familie, Staatsangehörigkeit geben können. Rein mündliche Produktion in Aufgaben gibt es nur in den letzten Seiten des Kursbuchs Junior 1.

Der schriftlichen Produktion wird weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Die Lernenden können jedoch persönliche Angaben wie Name, Herkunft, Alter schriftlich produzieren. Klare schriftliche Aufgaben dazu gibt es in den Lehrbüchern Junior 1 und Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό. Gefühle ausdrücken, indem eine Meinung zu etwas geäußert wird, oder gesagt wird, was jemand tun möchte, ist nur im Lehrbuch Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό zu finden.

Mediative Aktivitäten werden lediglich im Lehrbuch Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό behandelt und sind für das vor A1 Niveau sehr geeignet.

Die interaktiven Aktivitäten, insbesondere mündliche, stehen im Mittelpunkt aller drei Lehrbücher. Durch diese können die Lernenden einfache kurze Fragen z.B. nach dem Namen, dem Alter, der Herkunft, den Hobbys stellen und formelhaft beantworten. Auch können sie sehr vereinfachte Grußformeln verstehen und benutzen. Zusätzlich dazu können formelhafte Ausdrücke und Phrasen in Dialogen nur in Junior 1 und Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό behandelt werden. Einfache Informationsfragen und Antworten werden nur in Junior 1 behandelt. Schriftliche Interaktion ist in allen drei Lehrwerken enthalten, aber nur DaF 1 behandelt den Deskriptor *Online-Konversation*.

6. Nachwort

Das Ziel dieser Diplomarbeit war es, die Lehrbücher zu untersuchen, die in der Primarstufe an griechischen öffentlichen Schulen verwendet werden, um die Niveaustufe vor A1 zu lokalisieren. Dabei sollte festgestellt werden, ob kommunikative Aktivitäten und Themen der Kann-Beschreibungen des GERs in seiner erweiterten Fassung (2020) in den Lehrbüchern vorkommen und ob und inwieweit die Prinzipien der konstruktivistischen Unterrichtsplanung berücksichtigt werden, um einen Frühbeginn angemessen zu unterstützen.

Diesbezüglich wurde eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt und drei Lehrbücher sorgfältig analysiert. Es kommen in allen Lehrbüchern kommunikative Aktivitäten und Themen der Niveaustufe vor A1 vor. Es lässt sich sagen, dass die Hauptziele bei einem Frühbeginn für die Kinder erfüllt werden (s. Kap. 1.2). Sie lernen die Strukturen der Fremdsprache kennen, sie können sich in der Zielsprache auf diesem Niveau verständigen (s. Kap. 1.2), sie werden mehr oder weniger mit der Kultur vertraut gemacht, Freude und Interesse werden auch mehr oder weniger geweckt (s. Kap. 1.2). Schließlich wenden alle drei Lehrbücher das Prinzip des Vorrangs des Sprechens vor dem Schreiben und des Hörens vor dem Lesen an (s. Kap. 1.2). Die Deskriptoren zum Niveau vor A1 werden in allen drei Lehrbüchern im Allgemeinen erfüllt mit Ausnahme der mediativen Fertigkeiten, die nur in einem der drei Lehrbücher unterrichtet wird. Konkreter werden die Deskriptoren zu Hörverstehen allgemein, Leseverstehen allgemein, Mündliche Produktion allgemein, schriftliche Produktion allgemein und mündliche Interaktion allgemein vollständig erfüllt.

Die konstruktivistischen Ansätze wiederum werden nicht vollständig erfasst. Es lässt sich aber festhalten, dass es der Lehrkraft überlassen bleibt Handlungsorientierten bzw. konstruktivistischen Ansatz zu verfolgen (s. Kap. 1.2 und 3), der an der Lebenswirklichkeit und ihren kommunikativen Bedürfnissen ansetzt, mit lebensnahen Aufgabenstellungen organisiert ist und von Kann-Beschreibungen begleitet wird (Europarat 2020: 31). Dies können dann alle Lehrwerke unterstützen.

Die große Auswahl an Lehrbüchern der Verlage in Griechenland ist für die öffentlichen Grundschulen aus Preisgründen begrenzt, was auch verständlich ist. Die Lehrwerkanalyse hat die positiven Seiten der Bücher, aber auch ihre Schwächen aufgezeigt. Es kann festgestellt werden, dass ein Lehrbuch Defizite in bestimmten Aspekten aufweist, während es in anderen Bereichen keine Mängel gibt. Oder Mängel eines Lehrbuchs werden in den anderen nicht

festgestellt. Es gibt keine Lehrbücher, die alle Aspekte erfüllen. Es ist jedoch unbestritten, dass Defizite und Mängel durch die positive Initiative der Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung ausgeglichen werden können vor allem um diese konstruktivistischer zu gestalten. Dadurch kann die Gesamtentwicklung der Kinder gefördert werden, einschließlich ihrer emotionalen, kreativen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten (s. Kap. 1.2). Es wäre demnach empfehlenswert, wenn Lehrkräfte nach jedem Modul oder Lektionseinheit ein Endprodukt gemeinsam mit den Lernenden erstellen könnten und dabei Projektorientierte Arbeitsformen einsetzen (s. Kap. 3.2). Ein Beispiel für das Lehrbuch „Luftballons“ könnte wie folgt aussehen:

„Ihr wollt eure Mitschüler:innen über berühmte europäische Persönlichkeiten von heute, die wir kennengelernt haben, informieren. Ihr recherchiert dazu im Internet, sammelt auch Fotos dazu und macht einen Poster dazu. Präsentiert sie dann in der Klasse. Ihr könnt das unter <https://www.postermywall.com/> machen. Teilt euch in Zweiergruppen auf.“

Ein anderer Vorschlag wäre, dass Lehrkräfte mediative Aktivitäten entwerfen könnten und diese in den Unterricht einsetzen. Auch könnten Lehrkräfte manchmal Texte der Lehrbücher durch neuere und gleichzeitig authentischere Materialien ersetzen. Dadurch könnte man das Spielerische, die Bewegung, die lebensnahen Themen und das Interesse der Lernenden mit dem Unterricht verknüpfen. Schließlich ist es ein wichtiger Faktor, die Lernenden für die Zielsprache zu motivieren, indem man ihnen die Zielkultur häufiger näherbringt. Dadurch werden sie auch in den nächsten Jahren weiterlernen und dabei auch Spaß haben und gleichzeitig wird die interkulturelle Kompetenz gefördert (s. Kap. 1.2). Eine wichtige Frage, die sich nun aus der Arbeit ergibt, ist es, wie dieses vor A1 Niveau in der Schule geprüft werden könnte und die Lernenden für eine vor A1 Prüfung vorbereiten zu können.

Literaturverzeichnis

Burwitz-Melzer, Eva / Quetz, Jürgen (2002): Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Jürgen Quetz Gerhard von der Handt (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann (102-186).

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

Decke-Cornill, Helene/Lutz, Küster (2015): Fremdsprachendidaktik. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Ehnert, Rolf/Möllerling, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und Evaluation. Patra: EAII, Band B.

Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (2020): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen. Ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 3/04, (41-47). Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf (Stand: 8.11.2023).

Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gerd / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband: Berlin: De Gruyter, 648-653.

Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2, (97/109).

Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.). Berlin/New York: de Gruyter (738-753).

Îşigüzel, Bahar (2011): Früher Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe. Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza” und Universität Nevsehir, 155-164. Online: <https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A1642/pdf> (Stand: 12.10.2023).

Jank, Werner / Meyer, Hilbert (1994): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Liedke, Martina (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.). Berlin/New York: de Gruyter (983-991).

Markou, Vasiliki (2021): Das frühe DaF- Lernen an öffentlichen Schulen in Griechenland. Chancen und Herausforderungen durch Arbeitsgemeinschaften. Aktuell 52, 21-23. Online: <https://www.pdv.org.gr/img/Aktuell52.final.pdf> (Stand: 11.10.2023).

McElwee u.a. (2019): Introducing CEFR pre-A1 descriptors for language instruction and assessment: Consequences, opportunities and responsibilities. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 30: 2, (215-232).

Mitschian, Haymo (2000): Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4: 3, (1/29).

Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung -gestaltung und -evaluation. Patra: EAII, Band C.

Müller-Lancé, Johannes (2002): Tertiärsprachen aus der Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. Online: [tertiärsprachen/Müller-Lancé_2002_Tertiärsprachen%20aus%20Sicht%20der%20Kognitiven%20Linguistik.pdf](https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-01-North-Piccardo.pdf)

(Stand: 11.10.2023).

North, Brian / Piccardo, Enrica (2019): Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 143-161. Online: <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-01-North-Piccardo.pdf> (Stand: 19.10.2023).

Reinmann, Daniel (2019): Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 163-180. Online:

<https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-02-Daniel-Reimann.pdf>. (Stand:
18.10.2023).

Rossa, Henning / Porsch, Raphaela (2019): Zur Relevanz des Companion Volume to the CEFR für die Weiterentwicklung nationaler Bildungsstandards für die erste Fremdsprache. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 233-250. Online: [ZFF-2-2019-06-Rossa-Porsch.pdf](#) (Stand: 29.10.2023).

Rösler, Dietmar / Schart, Michael (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. Info DaF 5, (483-493). Online: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2016-0502/html> (Stand: 8.11.2023).

Sárvári, Tünde (2019): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. Slowakische Zeitschrift für Germanistik 11, 42-51. Online: https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/56969/file/SZfG_2-2019-42-51-Sarvari.pdf (Stand: 12.10.2023).

Solmecke, Gert (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.). Berlin/New York: de Gruyter (969-976).

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

Widlok, Beate u.a. (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Lang.

Wiedenmayer, Dafni (2015): Konstruktivismus.ppt. Online: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/Konstruktivismus.ppt> (Stand: 12.04.23).

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Wuppertal. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf (Stand: 13.04.23)

Online Quellen

Lehrwerke für die Grundschule: Φ52/65586/Δ1 12.6.2023 Protokolls des griechischen Ministeriums für Bildung. Online: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-2023/pspmi46mtli-326.pdf> (Stand: 11.12.2023).

Lehrwerke

Kounalaki, Mary u.a. (2019): Luftballons DaF1. Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Auflage. Steinadler.

Hoppe, Sabine / Näfken, Andrea / Sagenschneider, Elke (2018): Junior 1. Deutsch für die Primarstufe, 1. Auflage. Athen: Klett Hellas.

Bovermann, Monika u.a. (2022): Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό Band 1. Kurs- und Arbeitsbuch. 6. Auflage. Athen: Klett Hellas.

Anhang



Abbildung 1: Lehrwerk „Luftballons DaF 1“ S. 8

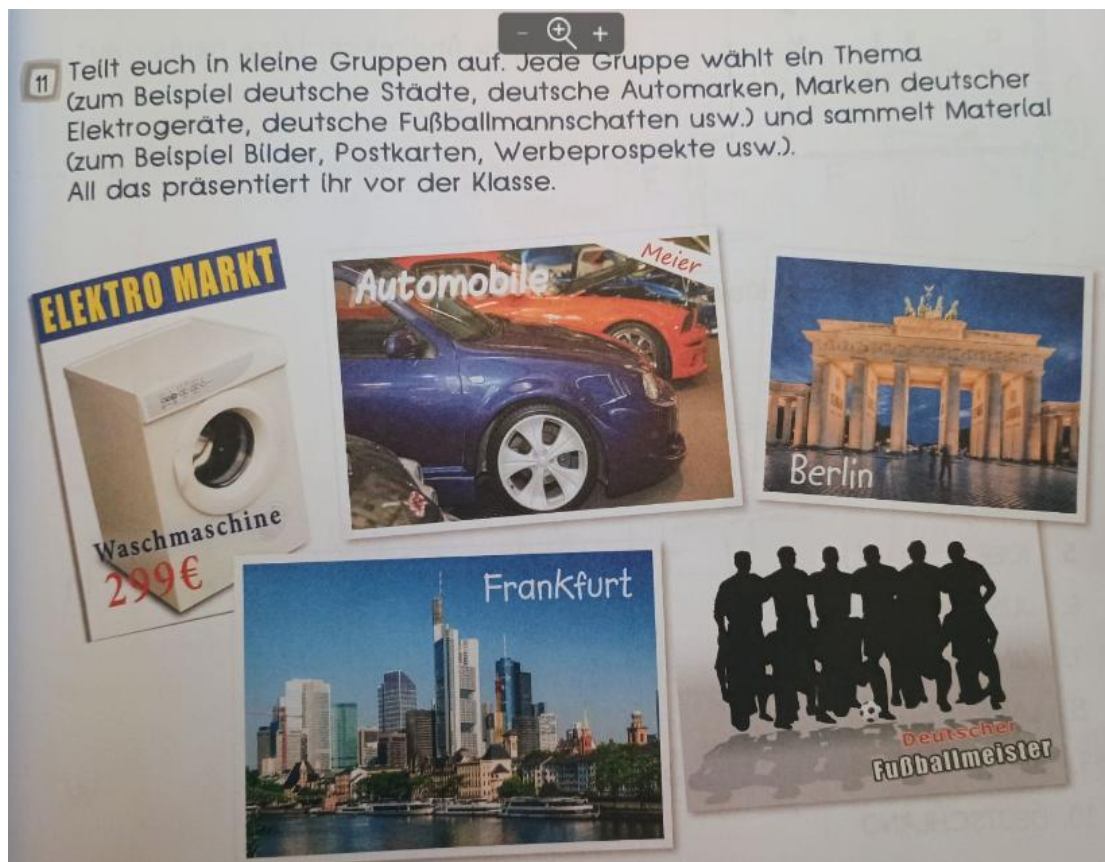


Abbildung 2: Lehrwerk „Luftballons DaF 1“ S. 49

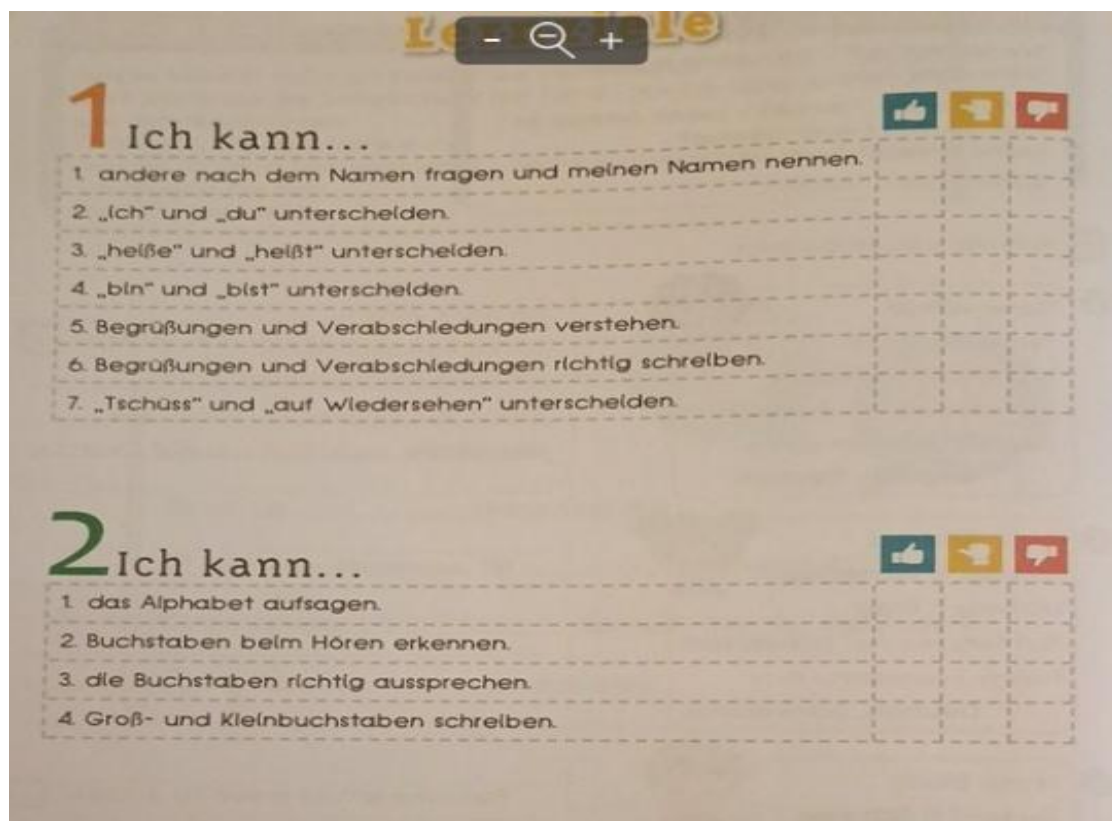


Abbildung 3: Lehrwerk „Luftballons DaF 1“ S. 78



Abbildung 4: Lehrwerk „Luftballons DaF 1“ S. 18



Abbildung 5: Lehrwerk „Junior1“ S. 34

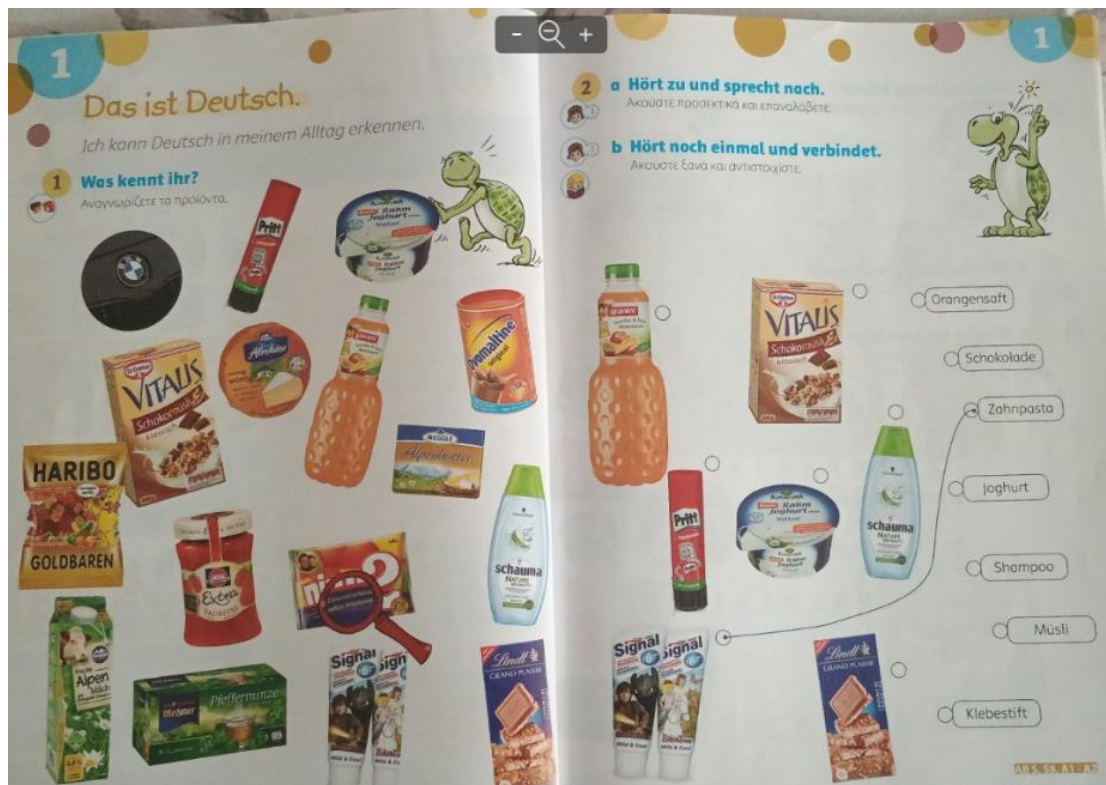


Abbildung 6: Lehrwerk „Junior1“ S. 8-9

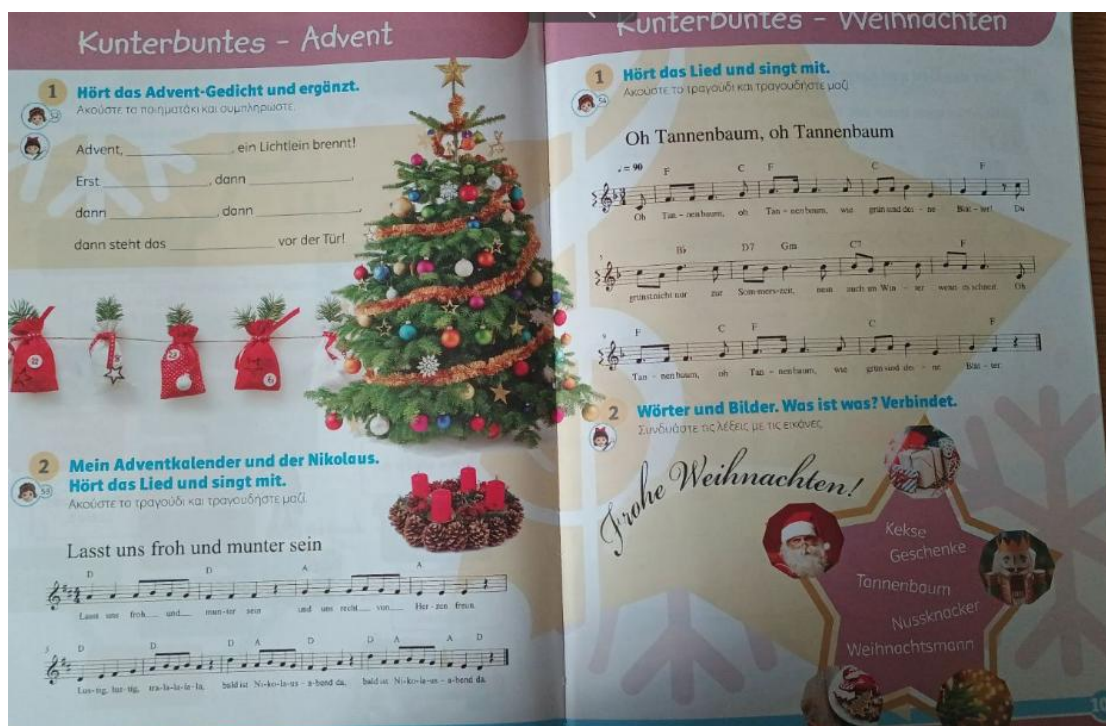


Abbildung 7: Lehrwerk „Junior1“ S. 108-109



Abbildung 8: Lehrwerk „Junior1“ S. 104-105

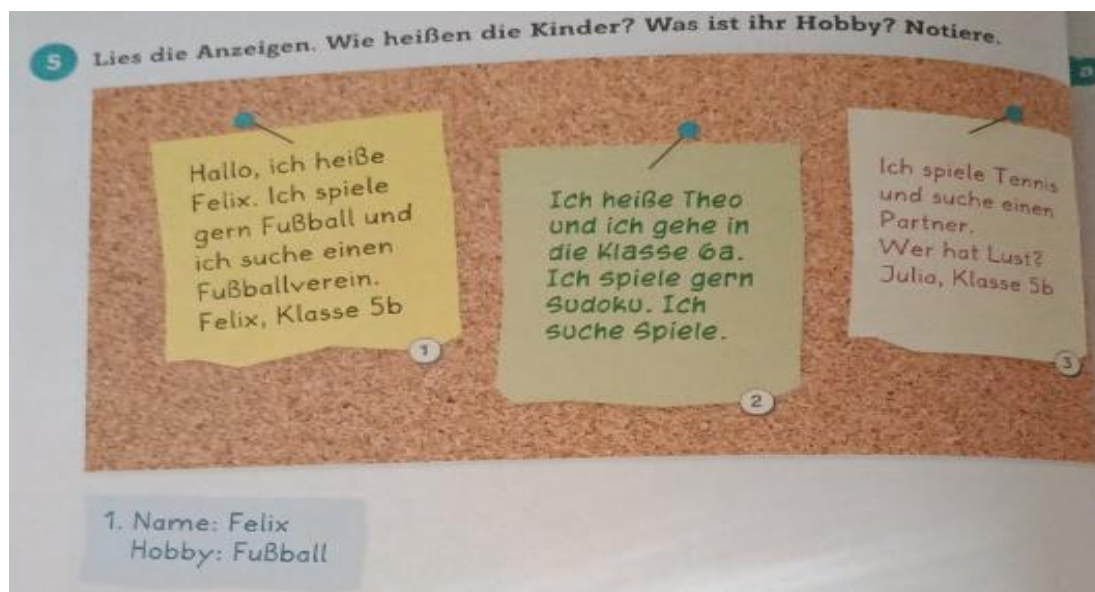


Abbildung 9: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S. 12



Abbildung 10: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S.9



Abbildung 11: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S.25

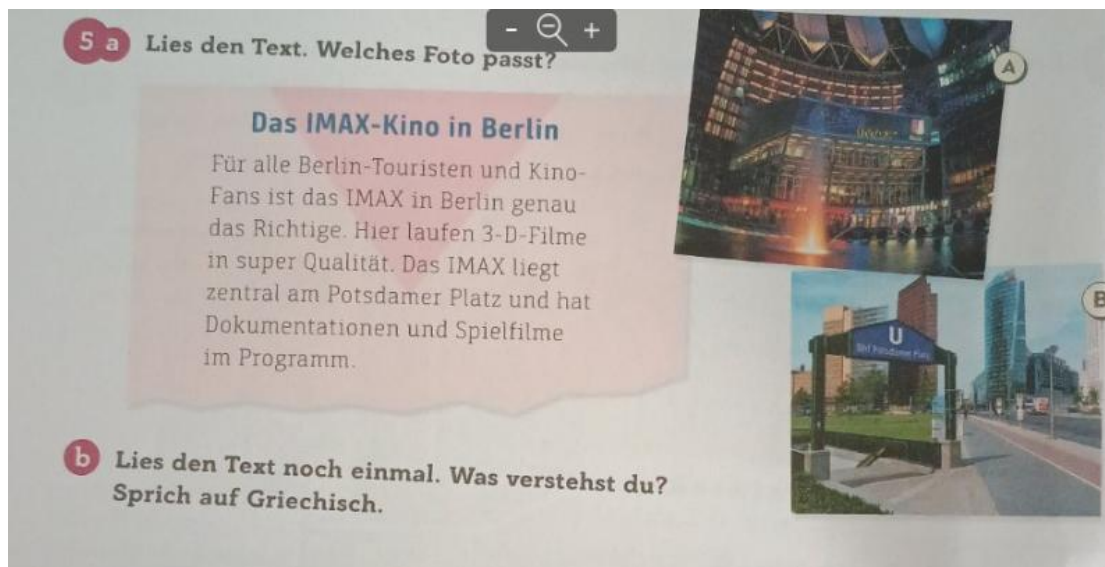


Abbildung 12: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S. 18



Abbildung 13: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S. 23



Abbildung 14: Lehrwerk „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο δημοτικό“ S.5

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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