

# SPRACHAKTIVITÄTEN UND AUFGABENTYPEN BEIM LERNEN DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE

---

**Kovačić, Renata**

**Undergraduate thesis / Završni rad**

**2024**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:107567>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-12-01**

*Repository / Repozitorij:*

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



**SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET**

**ZAVRŠNI RAD**

**SPRACHAKTIVITÄTEN UND AUFGABENTYPEN BEIM LERNEN DES  
DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE**

**RENATA KOVAČIĆ**

**SPLIT, 2024.**

Abteilung für Germanistik  
Bachelorstudium der deutschen Sprache und Literatur

BACHELORARBEIT

**SPRACHAKTIVITÄTEN UND AUFGABENTYPEN BEIM LERNEN DES  
DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE**

**Studentin:**

Renata Kovačić

**Betreuerin:**

prof. dr. sc. Mirjana Matea Kovač

Split, September 2024

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
Terminologische Begriffsdefinition.....	2
1.1. Die kommunikative Kompetenz.....	2
1.2. Modelle der Kommunikationskompetenz .....	3
1.3. Linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz .....	4
2. Die Wichtigkeit der Entwicklung der Sprechflüssigkeit .....	6
3. Sprachfertigkeiten .....	8
3.1. Hören.....	9
3.2. Sprechen .....	12
3.3. Lesen .....	16
3.4. Schreiben.....	18
4. Aufgabentypen .....	21
4.1. Offene Aufgabenformate .....	21
4.2. Geschlossene Aufgabenformate .....	22
4.3. Halboffene Aufgabenformate .....	22
5. Kursbuchanalyse .....	23
5.1. Ergebnisse und Diskussion.....	24
5.1.1. Anteil der Sprachfertigkeiten in <i>Menschen A1</i> .....	24
5.1.2. Offene und geschlossene Aufgabenformate .....	25
6. Fazit.....	28
Zusammenfassung .....	30
Sažetak .....	31
Literaturverzeichnis.....	31

## Einleitung

Im formellen Umfeld erwerben Lernende zuerst die kommunikative Kompetenz, die laut Ministerium für Wissenschaft und Bildung [MZO] (2019)<sup>1</sup> das primäre Ziel bei der Beherrschung einer Fremdsprache darstellt. Die Sprechflüssigkeit ist einer der Faktoren der kommunikativen Kompetenz, der immer wichtiger wird. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) definiert die kommunikative Kompetenz im Sinne von Beurteilung, Lernen und Lehren der Fremdsprache. Laut GeR besteht die kommunikative Kompetenz aus der linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenz.

Sowohl die Muttersprache als auch eine Fremdsprache wird durch die parallele Entwicklung der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten erworben, wobei sich zwei (das Sprechen und das Schreiben) auf die Sprachproduktion und zwei (das Lesen und das Hören) auf die Sprachrezeption basieren. Forschungen weisen darauf hin, dass am Anfang des Lernprozesses die Sprachrezeption, also die Aufgaben für das Lesen und Hören, im Vordergrund stehen sollte. Da der Prozess des Erwerbs der Muttersprache mit dem Hören beginnt, wird es empfohlen, dass das Hören die erste Sprachfertigkeit ist, mit der sich Lernende im Fremdsprachenunterricht befassen. Das Hören als Sprachfertigkeit besteht aus der Unterscheidung der Laute und Intonationsmuster, des Verstehens der vollständigen Botschaft, der Speicherung dieser Botschaft im auditorischen Gedächtnis und der Verwendung der gespeicherten Daten zur Lösung von Aufgaben. Im natürlichen Spracherwerbsprozess folgt auf das Zuhören das Sprechen, das durch Dynamik und Spontaneität gekennzeichnet ist. Das Sprechen ist in konkreten Situationen wesentlich, um die Kommunikation mit anderen Menschen herzustellen. Danach folgen das Lesen und das Schreiben, bzw. Fertigkeiten, die das Kind ungefähr gleichzeitig entwickelt. Das Lesen ist eine zielorientierte Fertigkeit, da Menschen sowohl zur Informationsgewinnung als auch aus Vergnügen lesen. Es gibt verschiedene Lesestile, die je nach Bedarf eingesetzt werden. Das Schreiben wird als Sprachfertigkeit oft etwas vernachlässigt, obwohl es ein ziemlich komplexer Prozess voller Planung und Umformulierung ist.

---

<sup>1</sup> Quelle: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_141.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html) (abgerufen am: 10.07.2024 um 14:00 h)

Um das gewünschte Sprachniveau zu erreichen, dürfen weder eine Aktivität noch eine Aufgabenart sowie weder Input noch Output vernachlässigt werden, da jeder Bestandteil seine eigene Funktion im Rahmen der Fremdsprachenentwicklung der Lernenden erfüllt.

Diese Arbeit ist in sechs Kapitel unterteilt. Im ersten Kapitel werden die kommunikative Kompetenz und ihre Unterbegriffe – die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz – beschrieben. Anschließend wird die Sprechflüssigkeit definiert und die Bedeutung ihrer Entwicklung bei den Lernenden hervorgehoben. In den folgenden Kapiteln werden die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) sowie die verschiedenen Aufgabentypen erläutert. Am Ende wird diese Theorie auf ein DaF-Kursbuch für die elementare (A1) Sprachstufe angewendet. Das Ziel dieser Arbeit ist es, festzustellen, welche Aufgabentypen die Entwicklung der Sprechflüssigkeit und der kommunikativen Kompetenz gezielt fördern. Im letzten Kapitel wird das Fazit präsentiert.

## Terminologische Begriffsdefinition

### 1.1. Die kommunikative Kompetenz

Das Hauptziel des Sprachlernens und -lehrens ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Um diesen Begriff definieren zu können, ist es zunächst wichtig, den Begriff Kompetenz zu verstehen. Dieser Begriff geht auf Noam Chomsky zurück, der in Anlehnung an de Saussure die Dichotomie von Kompetenz (eng. *competence*; Kenntnis der Sprache und ihrer Regeln) und Performanz (eng. *performance*; der tatsächliche Sprachgebrauch in der konkreten Kommunikation) definiert.

Dell Hymes (1972) führte erstmals den Begriff der kommunikativen Kompetenz ein, und der Prozess der Definition begann bereits in den 1960er Jahren. Canale und Swain (1980) sowie Canale (1983) definieren die kommunikative Kompetenz als eine Synthese aus Wissen und Fertigkeiten, die notwendig sind, um erfolgreich zu kommunizieren. Sie unterscheiden drei Arten vom Sprachwissen – das Wissen über die grundlegenden grammatischen Prinzipien, das Wissen über die Sprachverwendung in verschiedenen sozialen Kontexten und das Wissen darüber, wie sich die sprachlichen Ausdrücke und die kommunikativen Funktionen im bestimmten Diskurs verbinden lassen. (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 85-86)

Savignon (1972) legt bei der Definition der kommunikativen Kompetenz jedoch den Schwerpunkt auf den Begriff der Fertigkeit. Er definiert sie als die Fähigkeit, in einer konkreten Kommunikationsumgebung zu handeln, was die Anpassung an sowohl linguistische als auch paralinguistische Faktoren, in denen die Kommunikation stattfindet, impliziert. (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 86)

## 1.2. Modelle der Kommunikationskompetenz

Canale und Swain (1980, 1981) vertreten ein Modell der kommunikativen Kompetenz, das drei Komponenten umfasst: die grammatische, die strategische und die soziolinguistische Kompetenz. Canale (1983, 1984) ergänzte dieses Modell um eine vierte Komponente, die Diskurskompetenz.

Die grammatische Kompetenz wird auch linguistische Kompetenz genannt. Unter diesem Begriff versteht man das Beherrschen nicht nur des verbalen, sondern auch des nonverbalen linguistischen Codes, bzw. das Wissen der morphologischen, syntaktischen, semantischen, phonologischen und orthographischen Regeln, sowie Vokabelkenntnisse. Die strategische Kompetenz bezieht sich auf das Wissen über verbale und nonverbale Kommunikationsstrategien, deren der Sprecher sich bedient, um Kommunikationsstörungen wie das Paraphrasieren, das Zögern und Wiederholungen zu vermeiden. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie auch die nicht-kognitiven Aspekte wie das Selbstbewusstsein und Risikobereitschaft miteinbezieht. Die soziolinguistische Kompetenz wird als die Kenntnis von sozialen Konventionen für die angemessene Kommunikation in verschiedenen Kontexten beschrieben. Canale (1983, 1984) definiert die Diskurskompetenz als die Beherrschung der Art und Weise, Form und Bedeutung zu verbinden und zu interpretieren, wodurch eine sinnvolle Kohärenz erreicht wird. (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 87-88)

Bachman und Palmer (1996) erläutern ein weiteres Modell der kommunikativen Kompetenz, nach dem nicht nur die Sprachbenutzer\*innen, sondern auch andere Faktoren deren Entwicklung beeinflussen. Der wichtigste Faktor ist die Sprachfähigkeit, die sich in Sprachwissen und strategische Kompetenz unterteilt.

Das Sprachwissen bezieht sich auf das organisatorische und pragmatische Wissen. Das organisatorische Wissen besteht aus der Kenntnis im Rahmen der Vokabeln, Morphologie, Syntax und Phonologie/Rechtschreibung, sowie das Verstehen derer Inhalte. Darüber hinaus gehören auch Kenntnisse über die Textkohärenz (bzw. über die Verknüpfung der Sätze zu einem

Text) und die rhetorische Organisation des Textes dazu. Das pragmatische Wissen steht in Beziehung zur Fähigkeit, Diskurse zu gestalten und zu interpretieren. Deswegen ist es wichtig, dass die Sprachbenutzer\*innen über sowohl pragmatisches als auch soziolinguistisches Wissen verfügen.

Die strategische Kompetenz wird in diesem Modell als eine Reihe kognitiver Komponenten beschrieben, bei deren Funktionsweise das Bewusstsein eine Rolle spielt. Unter strategischer Kompetenz versteht man daher das Festlegen kommunikativer Ziele, die Bewertung der Situation sowie die Planung und Entscheidung darüber, wie Sprachkenntnisse eingesetzt werden, um das gewünschte Ziel erfolgreich zu erreichen. (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 88-89)

### 1.3. Linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) bietet eine Beschreibung der kommunikativen Kompetenz im Kontext von Beurteilung, Lernen und Lehren von Fremdsprachen. Laut GeR umfasst die kommunikative Kompetenz die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz. (Trim et. al. 2001: 109) Ivana Odža und Tea Luković (2024: 93-94) führen an, was auch Listeš und Grubišić Belina (2016: 72) feststellen, dass die kommunikative Kompetenz die linguistische, soziolinguistische sowie die pragmatische (bzw. praktische) Komponente umfasst.

Die linguistische Kompetenz umfasst lexische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische und orthoepische Fertigkeiten. Sie bezieht sich nicht nur auf den Umfang des Wissens, sondern auch darauf, wie das Wissen gespeichert ist und wie es abgerufen werden kann.

Die Vokabelkenntnisse und deren Verwendung umfassen sowohl lexikalische als auch grammatische Elemente. Die lexikalischen Elemente sind vorgefertigte Ausdrücke wie Sprichwörter oder Grüße, einzelne Wörter und geschlossene lexikalische Einheiten (z. B. Wochentage). Die grammatischen Elemente hingegen beziehen sich auf Artikel, Personalpronomen, Hilfsverben, Konjunktionen und Präpositionen, die als geschlossene Wortarten betrachtet werden.

Die grammatische Kompetenz ist die Fähigkeit, die Bedeutung zu verstehen und auszudrücken, sowie korrekt gebildete Phrasen und Sätze zu erkennen. Innerhalb der



grammatischen Kompetenz unterscheidet man zwischen Morphologie und Syntax. Während sich die Morphologie mit der inneren Struktur der Wörter beschäftigt, untersucht die Syntax die Beziehungen zwischen Wörtern und ihre Anordnung innerhalb eines Satzes.

Die semantische Kompetenz befasst sich mit den Beziehungen zwischen Antonymen und Synonymen (lexikalische Semantik), den Bedeutungen grammatischer Elemente, Kategorien und Strukturen (grammatische Semantik) und logischen Beziehungen wie Folgen, Voraussetzungen u. Ä. (pragmatische Semantik).

Unter der phonologischen Kompetenz werden das Wissen und die Fähigkeit, Phoneme wahrzunehmen und zu produzieren, sowie ihre Realisation in bestimmten Kontexten (Allophone) verstanden. Außerdem ist es wichtig, Kenntnisse über die Akzentuierung, die richtige Satzintonation und -rhythmus zu haben.

Die Rechtschreibkompetenz, auch orthographische Kompetenz genannt, bezieht sich auf geschriebene Texte, in denen die Sprachbenutzer\*innen ihr Wissen über das Alphabet (einschließlich Groß- und Kleinbuchstaben), die Schreibweise von Wörtern, anerkannte Abkürzungen und Zeichensetzung zeigen.

Orthoepische Kompetenz ist die letzte innerhalb der linguistischen Kompetenz. Diese bezieht sich auf die Fähigkeit, vorbereitete Texte vorzulesen und Wörter korrekt auszusprechen, mit denen Lernende möglicherweise nur in schriftlicher Form vertraut sind. (Maratović Tolić, Rubil 2014: 126-128)

Nach der linguistischen Kompetenz folgt die soziolinguistische Kompetenz, die sich mit dem Wissen und den Fähigkeiten im Umgang mit der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs beschäftigt. Im Rahmen der soziolinguistischen Kompetenz ist es wichtig zu wissen, wie man soziale Verhältnisse angemessen ausdrückt. Ein Beispiel dafür ist die Begrüßung: Wenn man jemanden trifft, verwendet man Ausdrücke wie „Guten Tag!“ oder „Hallo!“, und wenn man sich von jemanden verabschiedet, sagt man „Auf Wiedersehen!“ oder „Bis bald!“.

Auch das Ansprechen gehört zur soziolinguistischen Kompetenz. Man unterscheidet zwischen formeller (*Herr* und *Frau*), informeller (z.B. *Hans*, *Anna*) und familiärer (*Schatz*, *Mein/e Liebste/r*) Anrede. Ein wichtiger Bestandteil der soziolinguistischen Kompetenz ist zudem die Kenntnis von Sprichwörtern (z. B. *Morgenstund hat Gold im Mund*), idiomatischen Ausdrücken (z. B. *Eine Hand wäscht die andere*) und Redewendungen (z. B. *Du bist so, wie du bist.*) (Maratović Tolić, Rubil 2014: 128)

Schließlich ist die Pragmatik ein sprachwissenschaftlicher Bereich, der sich mit der Interpretation der Botschaft und nicht mit der Bedeutung des sprachlichen Ausdrucks selbst befasst. Deswegen ist die pragmatische Kompetenz eine Komponente der Kommunikationskompetenz, die sich auf den funktionalen Gebrauch der Sprache bezieht, das heißt auf Sprachrollen und Sprechakte. (Udier 2018: 93, 163) Die pragmatische Kompetenz beschäftigt sich mit der Kenntnis der Organisations- und Strukturierungsprinzipien einer sprachlichen Botschaft und deren Anpassung an den Kontext. (Maratović Tolić, Rubil 2014: 128-129)

Die pragmatische Kompetenz ist optimal entwickelt, wenn ein Text nach sieben konstitutiven Kriterien gestaltet ist, die ihn zu einem kommunikativen Geschehen machen. Diese Kriterien sind die Kohäsion, die Kohärenz, die Intentionalität, die Akzeptanz, der Informationsgehalt, die Situationalität und die Intertextualität. (Udier 2018: 163)

## 2. Die Wichtigkeit der Entwicklung der Sprechflüssigkeit

Der Begriff der Sprechflüssigkeit wurde von Goldman-Eisler (1967) in die Sprachwissenschaft eingeführt. Sie verband Zeitvariablen wie Sprechtempo, Artikulation und Sprechpausen mit diesem Begriff. Sprechflüssigkeit beschreibt das Phänomen der flüssigen Sprachverwendung in einer Fremdsprache und umfasst die Fähigkeit, Sprachkenntnisse in einem Kommunikationsakt effektiv zu aktivieren. Daher wird die Entwicklung der Sprechflüssigkeit als das ultimative kommunikative Ziel beim Erlernen einer Fremdsprache angesehen. (Kovač 2020: 3-8)

Charles J. Fillmore ist einer der meistzitierten Autoren, wenn man über Sprechflüssigkeit spricht. In seiner Arbeit *On Fluency* (1979) beschreibt er vier Arten der Sprechflüssigkeit in der Muttersprache. Die erste Art bezieht sich auf die Fähigkeit der Sprecher\*innen, ohne Zögern und in einem angemessenen Tempo zu sprechen und die zweite Art impliziert die Fähigkeit, Ideen prägnant und klar auszudrücken. Darüber hinaus steht die dritte Art in Beziehung zur pragmatischen Angemessenheit in der Verwendung sprachlicher Strukturen, während sich die vierte Art auf die Kreativität bei der Gestaltung der sprachlichen Ausdrücke bezieht.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die gemeinsamen Merkmale aller Arten der Sprechflüssigkeit ein angemessenes Tempo und die Abwesenheit der Sprechstörungen wie

Füllwörter, Stottern, Wiederholungen u. Ä. sind. Mit anderen Worten: ein\*e Sprecher\*in spricht fließend, wenn die Anzahl der Sprechstörungen nicht groß ist. (Kovač 2020: 9-10)

In der Fremdsprache ist aufgrund unzureichend entwickelter Automatisierung, begrenzten Wortschatzes und grammatischen Wissens, sowie begrenzter Aufmerksamkeitsressourcen und Arbeitsgedächtniskapazität gleichzeitiges Ablaufen der Prozesse der Sprachproduktion (Konzeptualisierung, Formulierung, Artikulation und Überwachung der Sprache) schwierig. Genau das ist der Grund, warum Lernende einer Fremdsprache ein bisschen langsamer sprechen, und mit häufigen Pausen und Zögern. (Kovač 2020: 14)

Laut dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Trim et. al. 2001: 128) lautet die Definition der Sprechflüssigkeit: »die Fähigkeit zu artikulieren, weiterzusprechen und damit zurechtzukommen, wenn man an einen toten Punkt gelangt«.

Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass der GeR (2001: 187-188) die Sprechflüssigkeit neben der soziolinguistischen Kompetenz und Kohärenz zu einer der vierzehn Kategorien für die Beurteilung der Leistung der mündlichen Aufführung zählt.

Der GeR (Trim et. al. 2001: 37-38) unterscheidet sechs Wissensniveaus, beginnend mit A1 und A2, über B1 und B2, die selbstständige Sprachverwendung der Lernenden kennzeichnen, bis zu C1 und C2, die fortgeschrittene Wissensniveaus darstellen und die Kompetenz der Lernenden im Sprachgebrauch aufzeigen. Der GeR definiert die Sprechflüssigkeit auf den verschiedenen Sprachniveaus wie folgt:

A1: »Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorgefertigte Äußerungen benutzen; braucht viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren oder um Verständigungsprobleme zu beheben.« (Trim et. al. 2001: 38)

A2: »Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.« (Trim et. al. 2001: 38)

B1: » Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.« (Trim et. al. 2001: 38)

B2: » Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen kaum auffällig lange Pausen.« (Trim et. al. 2001: 37)

C1: » Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.« (Trim et. al. 2001: 37)

C2: » Kann sich spontan und mit natürlichem Sprachfluss in längeren Redebeiträgen äußern und dabei Schwierigkeiten so glatt umgehen oder neu ansetzen, dass die Gesprächspartner es kaum merken.« (Trim et. al. 2001: 37)

### 3. Sprachfertigkeiten

Der Prozess des Spracherwerbs/Spracherlernens läuft durch die Entwicklung der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten ab – das sind das Hören, das Sprechen, das Lesen und das Schreiben. Diese Sprachfertigkeiten lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: das Hören und das Lesen gehören zu den rezeptiven Sprachfertigkeiten, da das Sprachverständnis im Vordergrund steht, während das Sprechen und das Schreiben als produktive Sprachfertigkeiten bezeichnet werden, weil es sich bei ihnen um Sprachgebrauch handelt.

Die moderne Sprachwissenschaft folgt in erster Linie Noam Chomsky, der die Grammatik als eine Beschreibung des sprachlichen Systems (linguistische Kompetenz, eng. *competence*) betrachtet und die Sprachfertigkeiten (das Hören, das Sprechen, das Lesen und das Schreiben) als einen Teil der Sprachleistung in einem konkreten Kommunikationskontext (eng. *performance*) versteht.

Nach diesem Verständnis ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass das Wissen über die Grammatik und den Wortschatz, sowie die ständige Entwicklung in diesem Bereich notwendig ist, um alle vier Sprachfertigkeiten effektiv zu beherrschen. Interessant sind auch die Ergebnisse von Forschungen, die empfehlen, die Reihenfolge des Erlernens der Sprachfertigkeiten in der Muttersprache zu imitieren. Kinder hören zunächst die Sprache, lernen dann, sie zu sprechen, und in der Schule beginnen sie, diese Sprache zu lesen. Auf diese Weise werden Lernende in der Lage, die Sprachfertigkeit des Schreibens zu entwickeln, da sie zunächst Hören, Sprechen und Lesen üben und gleichzeitig ihre Kenntnisse in Grammatik und Wortschatz erweitern. (Darancik 2019: 153-154)

Es ist jedoch nicht nur wichtig, dass die Lernenden alle vier Sprachfertigkeiten beherrschen, sondern auch, dass die Lehrkräfte alle vier Sprachfertigkeiten gleichermaßen entwickeln und sie ausgewogen in den Unterricht einsetzen. Im Fremdsprachunterricht tritt oft das Problem auf,

dass die Lehrkräfte die Tendenz zeigen, die Inhalte zu lehren, in denen sie sich am kompetentesten fühlen. Oft handelt es sich dabei um das Lehren der Grammatik durch kontrollierte Übungen, während andere Aspekte wie das Schreiben oder das aktive Sprechen vernachlässigt werden. Um das ultimative Ziel zu erreichen – die effiziente und gleichmäßige Beherrschung aller vier Sprachfertigkeiten, ist es notwendig, verschiedene Methoden im Unterricht anzuwenden. (Darancık 2019: 154)

### 3.1. Hören

Damit eine Person die Kommunikationskompetenz in einer Fremdsprache erfolgreich entwickelt und somit das Ziel des Lernens erreicht, ist es notwendig, dass sie versteht, was sie hört. Die Sprachfertigkeit des Hörens wird als mentale Fähigkeit definiert, die uns hilft, die Welt zu verstehen und erfolgreich miteinander zu kommunizieren. Das Hören besteht aus der Fähigkeit, die Botschaft zu verstehen, wichtige Informationen zu erkennen und sie im Gedächtnis zu speichern. (Ahmadi 2016: 7 zit. nach Morley 1972 zit. in Pourhosein Gilakjani & Sabouri 2016 und Rost 2009 zit. in Pourhosein Gilakjani & Sabouri 2016)

Neben dem Hören, das wir in unserem Alltag erfahren, verwendet man im Unterricht das sogenannte Hörverstehen (eng. *listening comprehension*). Laut Ahmadi (2016: 8 zit. nach O'Malley, Chamot und Kupper 1989 zit. in Pourhossein Gilakjani & Ahmadi 2011) bedeutet dies, dass die Lernenden den Prozess verstehen, in dem sie die Bedeutung anhand des Kontextes und ihres bisherigen Wissens mithilfe verschiedener Strategien erschließen.

Ahmadi (2016: 8 zit. nach Chastian 1998) nennt, dass das Hörverstehen in vier Komponenten zu unterteilen ist. Der erste Schritt ist das Erwerben der Fähigkeit, Laute und Intonationsmuster in dieser bestimmten Fremdsprache zu unterscheiden, sowie sie von diesen in der Muttersprache zu unterscheiden. Der zweite Schritt ist das Verstehen der kompletten Botschaft, die von der sprechenden Person ausgesprochen wird. Danach kommt die Fähigkeit, diese Botschaft im auditorischen Gedächtnis zu speichern, bis sie verarbeitet werden kann. Damit sich das auditorische Gedächtnis der Lernenden verbessert, ist es wichtig, dass sie so viel wie möglich mit der Zielsprache im Kontakt sind. Daher sollte im Unterricht möglichst viel Zeit für das Lehren in der Zielsprache verwendet werden. Die Lehrkräfte sollten, natürlich, das Tempo und den Schwierigkeitsgrad des Unterrichtsstoffs den momentanen Kenntnissen ihrer Lernenden anpassen. Es ist wichtig, dass der Übergang von einfachen zu komplexeren Aufgaben langsam und kontinuierlich erfolgt. Schließlich gibt es noch den vierten Schritt und

das ist das Verstehen, was sich auch weiter unterteilen lässt. Zuerst sollten die Lernenden den Kontext begreifen, in dem das Gespräch abläuft. Danach sollten sie das Hintergrundwissen (eng. *background Knowledge*) über das Thema aktivieren und es nutzen, um die Inhalte der Botschaft vorherzusehen. Anschließend erfolgt die Einordnung wichtiger Bestandteile der Botschaft in Mustern/Kategorien. Es wird empfohlen, dass die Lernenden mehr Energie den weniger bekannten Themen widmen und, dass sie sich beim Zuhören auf ihr Wissen aus dem Bereich der Grammatik und Linguistik verlassen, um Wissenslücken zu überbrücken. Schließlich sollten sie die erstellten Muster nutzen, um die vorhergesagten Inhalte der Botschaft zu bestätigen oder abzulehnen.

Das Hörverstehen hat auch bestimmte Ziele. Es ist wichtig beim Hörverstehen, verbal und nonverbal Uneinigkeit zu äußern, sowie den Gesprächspartner darum zu bitten, das Gesagte zu wiederholen oder näher zu erklären. Darüber hinaus sollten die Lernenden auch lernen, welche sprachliche und nichtsprachliche Mittel je nach Situation einzusetzen. Das bezieht sich auf die Intonation, den Wortschatz, die Syntax usw., sowie auf die sprachlichen und nichtsprachlichen Besonderheiten, die etwas über die Beziehung zwischen dem Sprecher und Gesprächspartner aussagen. Schließlich sollten sie lernen, was für kulturspezifische Reaktionsmuster auf eine Aussage es gibt (z.B. das Schweigen) und wie man sie angemessen verwendet. Die Beurteilung des Gesprächspartners anhand der Merkmale, die wir in seiner Ausdrucksweise erkennen, ist auch nicht zu vergessen. (Iluk 1998: 35)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen definiert auf folgende Art und Weise jedes Wissensniveau in der Sprachfertigkeit des Hörens:

A1: »Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen.« (Trim et. al. 2001: 36)

A2: »Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.« (Trim et. al. 2001: 36)

B1: » Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder

Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.« (Trim et. al. 2001: 36)

B2: »Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.« (Trim et. al. 2001: 36)

C1: »Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.« (Trim et. al. 2001: 36)

C2: »Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob "live" oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.« (Trim et. al. 2001: 36)

Bei der Auswahl der Textarten, die im Unterricht benutzt werden, wird in der Regel dasselbe gewählt wie beim Üben der Sprechkompetenz. Es wird empfohlen, dass Texte mit alltäglicher Thematik geübt werden, wie beispielsweise Erklärungen, Anleitungen und problemorientierte Gespräche, sowie Texte aus dem öffentlichen Lebensbereich (Debatten, Diskussionen...), Texte aus verschiedenen Medien (z.B. Nachrichten, Filme) und Verkehrsdurchsagen (von Bahnhöfen, Flughäfen usw.). Einfache Geschichten und (Kinder-) Lieder und Rätsel zu hören, wird auch als sehr nützlich betrachtet. (Iluk 1998: 36) Einige Forschungen belegen die Bedeutung der Integration authentischer Texte, wie Podcasts oder Audioblogs, zur Förderung des Hörverstehens. Es wird auch hervorgehoben, dass die Variation der Aufgabentypen und der Art und Weise der Aufgabenstellung eine effektive Methode zur Verbesserung der Hörfähigkeiten darstellt. (Kucharová 2019: 31)

Wie im theoretischen Teil über die Sprachfertigkeit des Hörverstehens gesagt wurde, sind authentische Texte von großer Bedeutung für die Entwicklung des Hörverstehens. In Finnland wurde eine Untersuchung zur Analyse verschiedener Kursbücher im DaF-Unterricht durchgeführt, bei der die Anzahl der Songs erfasst wurde, die zur Wiederholung der verarbeiteten Inhalte verwendet werden. Es handelt sich dabei um Lieder, die häufig Aufgaben wie das Mitsingen mit der Audioaufnahme, das Ausfüllen von Lückentexten, Bewegungsspiele oder das Umarbeiten von Liedtexten umfassen. (Heikkilä 2024: 41-43)

Das Zuhören von Liedern hilft den Lernenden ihren Wortschatz zu erweitern und die Grammatik zu festigen. Ein weiterer Vorteil der Einbindung von Musik in den Unterricht ist, dass sie einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lernenden haben. Erwähnenswert ist auch, dass die Lernenden durch die Lieder Wissen über die jeweilige Kultur erlangen. (Heikkilä 2024: 56)

Heikkilä (2024: 46, 57-58) kommt in seiner Forschung zum Schluss, dass die Musik immer weniger Platz im Unterricht findet, je neuer das Kursbuch ist und je älter die Lernenden werden. Dies steht im Widerspruch zu den wissenschaftlichen Empfehlungen, die die Bedeutung von Musik im Sprachunterricht hervorheben. Deshalb ist Heikkilä der Meinung, dass die Unterrichtspläne dringend überarbeitet werden sollten und dass der Musik ein angemessener Platz in den Lehrmaterialien eingeräumt werden sollte.

### 3.2. Sprechen

Das Sprechen ist auch eine der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten, bei der gleichzeitig mehrere Dimensionen der Sprache wirken – das grammatische, lexische, phonologische, pragmatische und soziokulturelle Wissen. (Edrová 2015: 23 zit. nach Barkowski/Krumm 2010: 156) Es wird durch dynamische und vergängliche Form, Abhängigkeit vom Kontext und Ungeplantheit gekennzeichnet. Das Sprechen ist unverzichtbar, um eine zwischenmenschliche Kommunikation zu ermöglichen und um soziale Beziehungen aufzubauen und zu pflegen.

Laut dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen kann man das Sprechen in zwei Kategorien unterteilen – das sind das zusammenhängende Sprechen und das Teilnehmen an Gesprächen. Auf folgende Weise werden die Wissens Ebenen von A1 bis C2 in der Kategorie des zusammenhängenden Sprechens definiert:

A1: »Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.« (Trim et. al. 2001: 36)

A2: »Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.« (Trim et. al. 2001: 36)

B1: » Ich kann in einfachen, zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die



Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.« (Trim et. al. 2001: 36)

B2: »Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.« (Trim et. al. 2001: 36)

C1: »Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.« (Trim et. al. 2001: 36)

C2: »Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.« (Trim et. al. 2001: 36)

Wenn man vom interaktiven Sprechen, bzw. von „an Gesprächen teilnehmen“ spricht, bietet GeR für jedes Niveau folgende Beschreibungen:

A1: »Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.« (Trim et. al. 2001: 36)

A2: »Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.« (Trim et. al. 2001: 36)

B1: »Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse usw. beziehen.« (Trim et. al. 2001: 36)

B2: »Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.« (Trim et. al. 2001: 36)

C1: »Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.« (Trim et. al. 2001: 36)

C2: » Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.« (Trim et. al. 2001: 36)

Wenn das Sprechen beschrieben und definiert wird, wird fast immer die Komplexität der gleichzeitigen Spontaneität und Kreativität betont, wobei auf die Korrektheit in allen Aspekten (die Grammatik, der Wortschatz, die Pragmatik und die Aussprache) geachtet wird. (Edrová 2015: 21 zit. nach Barkowski/Krumm 2010: 83) Wichtig ist auch, dass das Sprechen keine isolierte Fertigkeit darstellt. Es ist ein integraler Bestandteil der sogenannten kommunikativen Interaktion, die aus einer Reihe von Sprechakten besteht, die von den Sprechern produziert werden. Damit ist das Sprechen von dem Zuhören untrennbar. (Edrová 2015: 21 zit. nach Wolff zit. in Clalüna/Studer 2006: 64)

Edrová (2015: 22 zit. nach Schatz 2006: 202-203) sagt, dass das Sprechen im Fremdsprachenunterricht auf zwei Arten und Weisen entwickelt werden kann, und zwar als Mittelfertigkeit und als Zielfertigkeit. Wenn das Sprechen nur ein Mittel ist, durch das das Wissen der Lernenden überprüft wird (Selbstkorrektur, die Fähigkeit zur Kontrolle usw.), spricht man vom Sprechen als Mittelfertigkeit. Andererseits, wenn das Ziel der Aufgabe der Sprechakt selbst ist, geht es um das Sprechen als eine Zielfertigkeit.

Seit den frühen 1980er Jahren, mit der Einführung des kommunikationsorientierten Unterrichts, rückte das Sprechen als eine der zentralen Sprachaktivitäten beim Lehren von Fremdsprachen in den Vordergrund. (Edrová 2015: 23) Heute ist das Sprechen innerhalb der Kommunikationskompetenz von primärer Bedeutung, weshalb es von Beginn des Sprachlernens an gefördert wird, auch wenn die Lernenden noch über einen unzureichenden Wortschatz verfügen, um fließend sprechen zu können.

Als Lernziele für die Sprachfertigkeit des Sprechens nennt Edrová (2015: 23 zit. nach Janíková 2011: 84) unter anderem: Informationen von anderen zu erhalten und anderen

Menschen eine Botschaft zu übermitteln; Gefühle, Meinungen und Eindrücke auszudrücken; eine Reaktion beim Gesprächspartner hervorzurufen, bzw. seine Emotionen hervorzurufen, womit der zwischenmenschliche Kontakt beibehalten wird.

Um die zuvor genannten Ziele für das Sprechen in einer Fremdsprache zu erreichen und die Sprachflüssigkeit im Unterricht zu fördern, ist die Motivation der Lernenden von zentraler Bedeutung. Anders gesagt, es ist wichtig, dass die Lernenden im Unterricht kontinuierlich engagiert und aktiv sind, was oft ein Problem darstellt, weil sie nicht daran gewohnt sind, ständig zum Sprechen gefördert und ermutigt zu werden. Die Lehrkräfte müssen ebenfalls motiviert sein, um den Lernprozess erfolgreich zu gestalten. Dabei sollten sie geduldig sein und sich der Schwierigkeiten der Aufgaben bewusst sein, mit denen die Lernenden konfrontiert sind. Es ist von großer Bedeutung, dass so viel Zeit wie möglich im Unterricht dem Sprechen gewidmet wird, damit die Entwicklung dieser Fertigkeit, nicht auf ein paar Sätze reduziert wird, während die anderen Lernenden nur zuhören. (Edrová 2015: 35-36)

Vorderwülbecke (2008: 289) kam durch seine Forschung zu der Erkenntnis, dass das gesprochene Deutsch nicht auf eine selbstständige und systematische Art und Weise dargestellt wird, sondern eher als eine Abweichung, eine Besonderheit oder ein Mangel wahrgenommen wird. Zusammen mit Fiehler stellte er 2006 eine Umfrage, in der es um die gesprochene Sprache ging und bekam folgende Antworten. Mehr als zwei Drittel der Befragten gaben an, dass sie Schwierigkeiten beim Sprechen von Deutsch als Fremdsprache haben. Darüber hinaus, etwas mehr als 80 % der Befragten waren unzufrieden mit der Art und Weise, wie die Sprechaufgaben im Unterrichtsstoff präsentiert werden. Außerdem wünschten sich ungefähr 42 % der Befragten eine detaillierte Beschreibung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache, während sogar 50 % eine klare Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache in der Grammatik forderten. (Vorderwülbecke 2008: 283-284) Der Autor schlägt vor und betont die Wichtigkeit der Markierung, bzw. der Nennung der Charakteristiken der gesprochenen Sprache, die in einem Dialog zu finden sind, wie z. B. Pausen, Lautreduzierungen, Satzbrüche oder emotionale Färbung. Er ist der Ansicht, dass durch diese Markierung Dialoge in Kursbüchern besser verständlich werden, da sie häufig auf authentische Situationen basieren. (vgl. Vorderwülbecke 2008: 286)

### 3.3. Lesen

Das Lesen ist eine der Sprachfertigkeiten, die die schriftliche Überlieferung der Informationen versteht, weswegen über eine indirekte Kommunikation mit dem Zeitabstand gesprochen wird. Es wird davon ausgegangen, dass das Lesen und das Leseverstehen eine der wichtigsten Kompetenzen sind, die die Lernenden in der Schule erwerben sollten. (Miličević 2016: 2 zit. nach Brüning und Saum 2014: 3) Die Sprachfertigkeit des Lesens enthält zwei Teile – das Lesen und das Leseverstehen. Das Lesen ist die Fähigkeit, sich visuell schnell durch den Text zu bewegen, während das Leseverstehen sich auf die Fähigkeit bezieht, die Hauptbotschaft des Textes zu verstehen und die Details aus dem Text zu wiederholen. (Miličević 2016: 9 zit. nach Ehlers 1992: 73)

Die Sprachfertigkeit des Lesens umfasst die Tätigkeit, bei der die Leser\*innen fähig sind, die Bedeutungseinheiten zu bemerken, das Thema und den Zweck des Textes zu verstehen und den Text zu interpretieren. Da das Verstehen des Textes jedoch mit der Einzelperson verbunden ist, sowie mit seinen/ihren eigenen Erfahrungen und dem Weltwissen, ist es subjektiv. (Miličević 2016: 2 zit. nach Ehlers 1992: 21-23) Miličević (2016: 4 zit. nach Ehlers 1992: 62) gibt auch an, dass das Lesen eine zielorientierte Sprachaktivität ist, weil Menschen lesen, um Spaß zu haben und um etwas Neues zu lernen.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen erklärt einzelne Wissensbereiche beim Lesen wie folgt:

A1: »Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.« (Trim et. al. 2001: 36)

A2: »Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.« (Trim et. al. 2001: 36)

B1: »Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.« (Trim et. al. 2001: 36)

B2: »Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.« (Trim et. al. 2001: 36)

C1: »Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.« (Trim et. al. 2001: 36)

C2: » Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke. « (Trim et. al. 2001: 36)

Nach Storch (1999: 126) unterscheiden wir fünf verschiedene Lesearten, die abhängig vom Ziel des Lesens verwendet werden. Überfliegendes Lesen wird beispielsweise beim Lesen des Zeitungsartikels verwendet, um einen allgemeinen Überblick über den Inhalt des Textes zu bekommen. Orientierendes Lesen dient der Detektion, um festzustellen, ob gesuchte Informationen im Text beinhaltet sind oder nicht. Diesen Stil verwendet man, wenn man zum Beispiel nach Literaturquellen für eine wissenschaftliche Arbeit recherchiert. Dann gibt es auch kursorisches Lesen. Dieser Typ des Lesens impliziert das Verstehen der Hauptteile des Textes und das Erschaffen eines allgemeinen Überblicks. Man verwendet diesen Lesestil beim Lesen von Zeitungsartikeln oder Romanen. Darüber hinaus kennt man auch selektives Lesen, das sich auf das gezielte Suchen nach bestimmten Informationen innerhalb eines Textes bezieht. Ein Beispiel wäre das Lesen eines Fahrplans, um herauszufinden, wann ein bestimmter Zug fährt. Der letzte Lesestil ist totales Lesen, das möglichst gutem Verständnis des Textes dient. Diesen Stil benutzt man beim Lesen der Gebrauchsanleitung eines Geräts. (Miličević 2016: 2-3, 6)

In der Fremdsprachendidaktik gilt das Lesen und Unterstreichen von unbekanntem Wörtern, nach dem die Erklärung folgt und erst dann die Diskussion über den Text, als falsch. Es wird empfohlen, dass die Lernenden erst alles Bekannte unterstreichen und alle Kenntnisse und Fähigkeiten nutzen, um die unbekanntem Informationen aus dem Text zu erschließen. Im Prozess der Dekodierung können auch beigefügte Bilder, sowie der Titel und das Bewusstsein über die Textart hilfreich sein. Außerdem wird ständig betont, dass es nicht notwendig ist, jedes einzelne Wort im Text zu verstehen, da motivierte Lernende tendenziell bessere Leistungen aufzeigen. (Miličević 2016: 6-7 zit. nach Storch 1999: 22-23)

Wie in den anderen Sprachfertigkeiten wird immer wieder die Bedeutung der Motivation hervorgehoben, damit die Lernenden das Lesen optimal beherrschen, weil motivierte Lernenden weit bessere Ergebnisse leisten. (Miličević 2016: 10 zit. nach Frauen und Wietzke 2008:26) Außerdem sind die authentischen Texte ein entscheidender Faktor beim Beherrschen dieser Sprachfertigkeit.

Die Ziele beim Erlernen des Lesens sind sicherlich die Entwicklung der Fähigkeit, zu erkennen, ob alle wichtigen Informationen im Text enthalten sind, die Hauptbotschaft des Textes zu verstehen und nacherzählen zu können, sowie die Entwicklung von Kompensationsstrategien, die einem helfen, das Unbekannte aus dem Kontext zu erschließen. (Miličević 2016: 12 zit. nach Ehlers 1992: 22)

Cutcovschi (2022: 20) stellte eine Forschung an, in der 18 Gruppen von Schülern und Schülerinnen jede Woche eine Lektüre gelesen haben sollten. Die Befragten zeigten ein hohes Maß an Motivation und Interesse am Lesen, wobei die Lehrkräfte bemerkten, dass die Einführung des Lesens in den Unterricht zur Schaffung eines handlungs- und produktionsorientierten DaF-Unterricht beitrug. Darüber hinaus bemerkte Cutcovschi (2022: 20), dass es den Lernenden gelang, den Inhalt des Textes aus dem Kontext heraus zu verstehen, was motivierend wirkte. Diese Motivation wird ihnen wohl helfen, das Lesen in ihren Alltag zu integrieren, wobei der allgemeine Erfolg beim Lernen von Deutsch als Fremdsprache steigt.

### 3.4. Schreiben

Das Schreiben ist die vierte und letzte Sprachfertigkeit, die in dieser Arbeit bearbeitet wird und ist Teil der Kursbücher seit den 1980er und 90er Jahren, obwohl nach Ansicht einiger, unsystematisch. (Nováková 2020: 10 zit. nach Kast 2000: 5) Es ist am wenigsten im Unterricht vertreten, bzw. es wird gesagt, dass dem Lesen nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt wird. (Nováková 2020: 11-12)

Das Schreiben wird ähnlich wie das Sprechen definiert, da es impliziert, dass die Lernenden passende Sprachmittel finden, um ihre Gedanken zu äußern, aber diesmal schriftlich. (Nováková 2020: 10 zit. nach Rösler 2012: 137) Es kann auf zwei verschiedenen Arten und Weisen verstanden werden – das Schreiben als Zieltätigkeit und das Schreiben als Mittel. Beim Schreiben als Zieltätigkeit üben die Lernenden, eine genaue Textart zu schreiben, z. B. eine E-Mail. Das Schreiben im Unterricht wird jedoch meistens auf das Schreiben als Mittel reduziert, wobei die Lernenden das Schreiben im Sinne des Lösens grammatischer Aufgaben üben. (Nováková 2020: 10 zit. nach Kast 2000: 8)

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen kann man folgende Definitionen des Schreibens auf einzelnen Sprachebenen finden:

A1: »Ich kann eine kurze, einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.« (Trim et. al. 2001: 36)

A2: »Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B., um mich für etwas zu bedanken.« (Trim et. al. 2001: 36)

B1: »Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.« (Trim et. al. 2001: 36)

B2: »Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.« (Trim et. al. 2001: 36)

C1: »Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.« (Trim et. al. 2001: 36)

C2: »Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.« (Trim et. al. 2001: 36)

Das Schreiben ist mit den anderen drei Sprachfertigkeiten verbunden. Zuerst ermöglicht es das Lesen, da der Text permanent geschrieben ist. Dann ist es mit dem Sprechen verbunden, da es mithilfe des Wortgedächtnisses zur Automatisierung der Rede kommt. Mit dem Schreiben entwickelt man auch das phonemische Hören, was auf die Sprachfertigkeit des Hörens Einfluss hat. (Nováková 2020: 10-11 zit. nach Müller 1997: 3)

Es ist auch wichtig hervorzuheben, dass das Schreiben ein sehr komplexer und überhaupt kein linearer Prozess ist. Ganz im Gegenteil – es ist voller Planung, Umformulierungen und

Umgestaltungen. Wissenschaftliche Forschungen beweisen, dass Lernende oft bis zu sogar 50 % ihrer Zeit mit Nachdenken und Planen verbringen und nur die andere Hälfte mit wirklichem Schreiben des Textes. (Nováková 2020: 16 zit. nach Kast 2000: 122)

Kast (2000: 125) gibt nach Nováková (2020: 17) einige Schlussfolgerungen über das Schreiben in einer Fremdsprache an. Eine der Schlussfolgerungen ist, dass das Schreiben aus den Kompetenzen der Lernenden in ihrer Muttersprache entsteht. Auf diese Art und Weise wird es deutlich, welche Kompetenzen den Lernenden in ihrer Muttersprache eine Schwäche sind. Kast gibt auch an, dass es beim Schreiben in einer Fremdsprache oft problematisch ist, dass es zu einem Zwiespalt kommt zwischen dem, was die Lernenden schreiben wollen und dem, was sie tatsächlich schreiben können. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Lernende ihren eigenen Schreibstil entwickeln und verstehen müssen. Ein effektiver Schreibprozess umfasst das Überprüfen, Verwerfen und Neufomulieren von Gedanken. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil des Schreibens.

Nováková (2020: 18 zit. nach Roche 2013: 239) gibt andererseits einige Strategien für das bessere Erlernen des Schreibens in einer Fremdsprache an. Unter anderem glaubt sie, dass es nützlich ist, sich Redewendungen zu merken, sowie, darauf zu achten, welche Textart man schreibt, weil jede ihre eigenen spezifischen Regeln und Strukturen hat. Man darf auch nicht vergessen, auf die Auswahl der Wörter und den logischen Sinn des Textes zu achten.

Das kreative Schreiben ist eine der Methoden, die sich in der Forschung von Navrátilová (2015) als erfolgreich erwiesen hat. Schon die Gruppe 47<sup>2</sup> in den 1970er Jahren erkannte die Kreativität und das Schreiben als ein Wert. Heute definiert der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen das kreative Schreiben als eine Fähigkeit der Lernenden, einfache, aber detailreiche Beschreibungen zu verschiedenen Themen und Inhalten zu erstellen, in denen sie ihre Gefühle ausdrücken. Dies kann ein reales oder imaginäres Ereignis sein oder sogar das Erzählen einer Geschichte. (Navrátilová 2015: 20) Im Fremdsprachenunterricht wird das kreative Schreiben noch immer als eine neue Methode und als eine Art der Belohnung oder des Spiels verstanden. (Navrátilová 2015: 23)

Die Forschung wurde an einer deutsch-jordanischen Hochschule durchgeführt, wo sogar 80 % der Befragten angaben, dass sie das kreative Schreiben kennen und diese Methode aus dem

---

<sup>2</sup> Die Gruppe 47 war einer der wichtigsten literarischen Kreise in Deutschland in der Nachkriegszeit. (Quelle: [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Gruppe\\_47#Einf%C3%BChrung](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Gruppe_47#Einf%C3%BChrung) abgerufen am 24.08.2024. um 20:05 Uhr)



DaF-Unterricht kennen. (Navrátilová 2015: 74-75) Bei der Aufgabe, bei der die Lernenden den Text zusammen mit anderen Kollegen und Kolleginnen schreiben sollten, fühlten sich die meisten positiv gestimmt (67 % sehr gut und 31 % eher gut). Als positive Aspekte des kreativen Schreibens nannten sie unter anderem die Entwicklung der Teamfähigkeit, die Erweiterung des Wortschatzes sowie die Aktivierung von Kreativität und Imagination. (Navrátilová 2015: 81) Schließlich kamen die Forscher zu dem Ergebnis, dass 118 von 128 Befragten den Wunsch äußerten, solche Aufgaben in Zukunft zu wiederholen. (Navrátilová 2015: 85) Das Fazit dieser Forschung ist, dass die Hypothese, kreatives Schreiben sei eine effektive Methode, die bei den Lernenden Motivation weckt und ihre positive Haltung zum Schreiben fördert, bestätigt. (Navrátilová 2015: 93)

## 4. Aufgabentypen

Beim Lernen einer Sprache im Allgemeinen, und damit auch bei einer Fremdsprache, sind die Kursbücher so gestaltet, dass die Lernenden durch die Aufgaben die Sprache erlernen und ihre Fähigkeiten entwickeln. Die Kursbücher tragen auch dazu bei, dass die Lernenden nicht nur die Grammatik und den Wortschatz einer Sprache lernen, sondern auch etwas über die Kultur und Landeskunde lernen. (Rathert, Bilginer 2021: 3) Bei den Untersuchungen der Kursbücher kamen Rathert und Bilginer (2021: 3 zit. nach Maijala und Tammenga-Helmantel 2016) zu dem Ergebnis, dass diese nicht speziell auf eine bestimmte Menschengruppe angepasst sind, sei es hinsichtlich des Alters oder der Interessen.

Was die Aufgaben in den Kursbüchern betrifft, lassen sie sich in drei Gruppen unterteilen – offene Aufgabenformate, geschlossene Aufgabenformate und halboffene Aufgabenformate. Jede dieser Gruppen weist ihre eigene Untertypen auf. In den folgenden Unterkapiteln wird detaillierter von jedem Typ die Rede sein.

### 4.1. Offene Aufgabenformate

Unter dem Begriff offene Aufgabenformate versteht man Aufgaben, die von den Lernenden eine selbstformulierte Antwort verlangen. Dieser Aufgabentyp bietet den Lernenden die Freiheit und den Raum, kreativ zu sein. Es kann allerdings den Lehrkräften die Benotung

erschweren. Deshalb empfiehlt man, dass die Aufgabenstellungen einen Kontext und klare Anleitungen enthalten, um den Lernenden gewisse Beschränkungen und Richtungen vorzugeben. (Yücel 2019: 172) Wenn Lernende unsicher bei der Gestaltung ihrer Antwort sind, neigen sie dazu, konventionelle Antworten zu geben, was sich negativ auf ihre Kreativität und Motivation auswirken kann. (Rösler 2008: 381)

Einige Untertypen der offenen Aufgaben sind beispielsweise Interview-Aufgaben, Diskussionen, das Verfassen von E-Mails und Aufsätzen usw. (Yücel 2019: 172)

## 4.2. Geschlossene Aufgabenformate

Die geschlossenen Aufgabenformate zeichnen sich dadurch aus, dass den Lernenden mehrere Antwortmöglichkeiten angeboten werden, aus denen sie eine auswählen sollen. Da die Aufgabestellungen klar formuliert sind und eine explizite Antwort erfordern, eignet sich dieser Aufgabentyp gut für die Benotung, weil er objektiv ist. (Yücel 2019: 172) Beim Lösen dieser Aufgaben kann jedoch die Kreativität und Motivation der Lernenden sinken, da sie lediglich zuvor erworbenes Wissen aktivieren müssen, um die richtige Antwort auszuwählen. (Haukås, Malmqvist, Valfridsson 2016: 19)

Zu den Untertypen der geschlossenen Aufgaben zählen laut Yücel (2019: 172) Multiple-Choice-Aufgaben und Richtig/Falsch-Aufgaben, während Haukås, Malmqvist, Valfridsson (2016: 18-19) auch Mustermemorierung, Aufgaben mit der Endungsergänzungen, Aufgaben der Substitution (z. B. Substituiere das Substantiv mit dem richtigen Pronomen.) und Aufgaben der Einordnung nach einer gemeinsamen Charakteristik (z. B. Unterstreiche alle Verben in diesem Text.) hinzufügen.

## 4.3. Halboffene Aufgabenformate

Halboffene Aufgabenformate verlangen von den Lernenden, selbst eine Antwort zu formulieren, wobei jedoch nur eine Antwort richtig ist und keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind. Das sind beispielsweise C-Test-Aufgaben (bei denen der fehlende Teil eines des Wortes ergänzt werden muss), Diktate mit Lücken und Cloze-Test-Aufgaben (z.B. das richtige Tempus eines Verbs wählen und es korrekt konjugieren). (Yücel 2019: 173)

## 5. Kursbuchanalyse

Das DaF-Kursbuch *Menschen*, herausgegeben von dem Verlag *Hueber Verlag* auf der Sprachebene A1 im Jahr 2012, wurde in dieser Arbeit analysiert. Die Autoren des Kursbuchs sind Sandra Evans, Angela Prude und Franz Specht. Bei der Auswahl der Themen orientiert sich das Kursbuch an den Vorschlägen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Erwähnenswert ist auch, dass es neben aktuellen Themen des Lebens in Deutschland auch Themen beinhaltet, die sich auf die deutschsprachigen Ländern Österreich und die Schweiz beziehen. Das Kursbuch enthält 24 Lektionen, die in acht Module unterteilt sind. Jedes Modul umfasst drei Lektionen. Nach jedem Modul kann man Zusatzmaterialien finden, die aus folgenden Bestandteilen bestehen: dem Lesemagazin, dem Film-Stationen-Teil, einem Teil zur Landeskunde, sowie einem Teil mit Liedern, der im Buch „Ausklang“ genannt wird. Darüber hinaus befindet sich am Ende jeder Lektion eine Tabelle zur Wiederholung der Grammatikinhalt und eine Tabelle mit den formulaischen Ausdrücken, die den Lernenden helfen, die Kommunikation auf Deutsch zu üben.

Die Gesamtzahl der Texte beträgt 73, und ihre Länge variiert – die kürzesten Texte umfassen ca. 50 Wörter, während die längsten Texte ungefähr 600 Wörter zählen. Es wurde festgestellt, dass die kürzeren Texte innerhalb der Lektionen vorkommen, während die längeren Texte im Lesemagazin zu finden sind. Im Kursbuch *Menschen A1* sind verschiedene Textarten vertreten – Dialoge, E-Mails, Blogs, Foren, sowie Texte mit Alltagsthemen. Anders ausgedrückt berücksichtigt das Kursbuch verschiedene Lebensaspekte, um die Sprache möglichst vielseitig zu erlernen und um so viele Stilrichtungen wie möglich abzudecken, damit den Lernenden ein authentischer Input zur Verfügung steht.

Die Aufgaben im Kursbuch sind nach zwei Kategorien klassifiziert: zum einen nach der Zugehörigkeit zu einer der Sprachfertigkeiten (dem Hören, dem Sprechen, dem Lesen oder dem Schreiben) und zum anderen nach dem Aufgabentyp – das sind die offenen und geschlossenen Aufgabenformate.

## 5.1. Ergebnisse und Diskussion

### 5.1.1. Anteil der Sprachfertigkeiten in *Menschen A1*

In Abbildung 1 wird dargestellt, inwieweit die Sprachfertigkeiten im Kursbuch *Menschen A1* des *Hueber Verlags* vertreten sind.

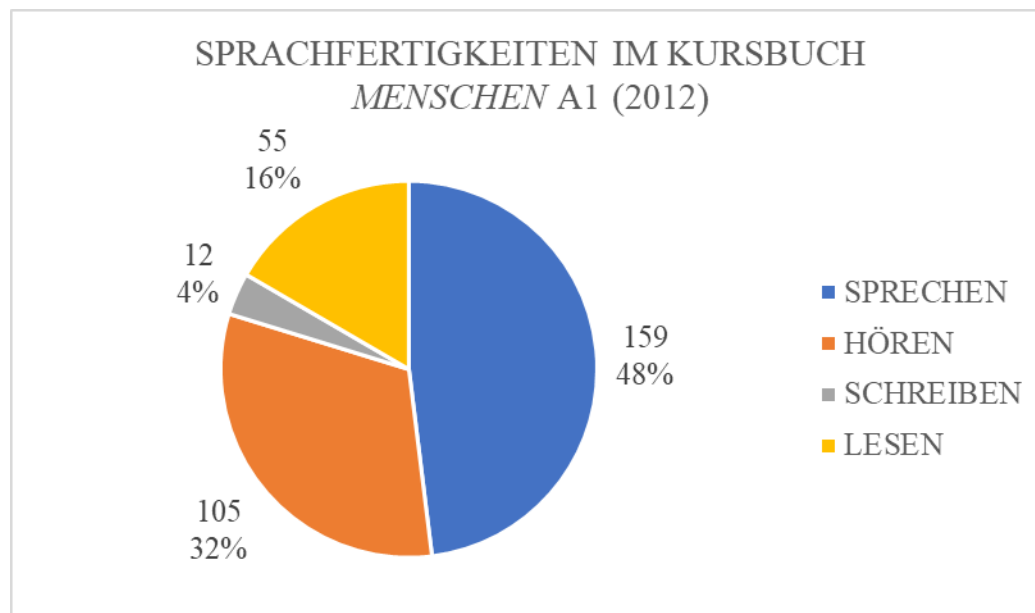


Abbildung 1: Anteil der Sprachfertigkeiten im Kursbuch *Menschen A1* (2012)

Wie in der Abbildung 1 zu sehen ist, steht die Sprachfertigkeit des Sprechens im Mittelpunkt des Kursbuchs *Menschen A1* des Hueber Verlags. Entsprechend der kommunikativen Kompetenz als vorrangigem Ziel in Fremdsprachenlehrplänen macht sie mit 48 % fast die Hälfte aller Aktivitäten aus. Danach folgt das Hören mit 32 %. Zeitgenössische Trends im Fremdsprachenunterricht betonen die Wichtigkeit der Hörverstehenskompetenz. Das Lesen befindet sich an der dritten Stelle (16 %). Schließlich spielt die Sprachfertigkeit des Schreibens mit 4 % eine untergeordnete Rolle. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass nur Aufgaben, die das Schreiben als Zielfertigkeit entwickeln, in der Analyse miteinbezogen wurden. Das bedeutet, dass nur Aufgaben gezählt wurden, bei denen die Lernenden mindestens ein paar Sätze schreiben müssen, wie z. B. eine Anzeige verfassen oder auf eine E-Mail antworten. Aufgaben, die das Schreiben allgemein fördern, wie Kurzaufgaben, aber nicht das Verfassen kohärenter Texte, wurden nicht berücksichtigt. Außerdem ist zu beachten, dass sich

das Kursbuch an Lernende richtet, die gerade erst mit dem Erlernen der deutschen Sprache beginnen.

### 5.1.2. Offene und geschlossene Aufgabenformate

In Abbildung 2 wird der Anteil offener und geschlossener Aufgaben im analysierten Kursbuch dargestellt. Es ist wichtig zu betonen, dass die im theoretischen Teil erklärten halboffenen Aufgaben in dieser Analyse den offenen Aufgaben zugeordnet wurden, da kroatische Lehrpläne meistens nur zwischen offenen und geschlossenen Aufgabenformaten unterscheiden.<sup>3</sup> (vgl. NCVVO 2020: 8) Zu dem offenen Aufgabentyp gehören: Aufgaben der kurzen Antwort, Ergänzungsaufgaben, Essay-Aufgaben und Aufgaben der langen Antwort, während zu den geschlossenen Aufgaben: Multiple-Choice-Aufgaben, Aufgaben der alternativen Auswahl und Verbindungsaufgaben gehören.<sup>4</sup> (NCVVO 2020: 8, 13) Darüber hinaus gibt es im Kursbuch wenige Aufgaben, die bestimmte Kombinationen darstellen (z. B. eine Kombination aus einer schriftlichen kurzen Antwort, anhand deren die Lernenden mündlich eine lange Antwort äußern sollen) und sind daher aus dieser Analyse ausgeschlossen wurden. Übersetzungsaufgaben sowie Ausspracheübungen und Aufgaben zur Korrektur von Fehlern im Text sind auch in diesem Kursbuch zu finden. Sie wurden aber ebenfalls aus der Analyse ausgeschlossen, da sie weder zu den offenen noch zu geschlossenen Aufgaben gehören. Es ist jedoch lobenswert, dass Übersetzungsaufgaben einen Platz in den Kursbüchern finden, denn sie helfen den Lernenden ihre Flexibilität sowie ihre Fähigkeiten zum Vergleich und kontrastiven Denken zu entwickeln. Durch diese Interdisziplinarität werden sie zu kompetenten Personen auf dem zukünftigen Arbeitsmarkt. (Marković und Libhard 2016: 73-74)

---

<sup>3</sup>online verfügbar auf: [https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/04/NCVVO\\_Smjernice-za-izradu-ispitnih-zadataka\\_PRVI-DIO\\_04\\_2020.pdf](https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/04/NCVVO_Smjernice-za-izradu-ispitnih-zadataka_PRVI-DIO_04_2020.pdf) (abgerufen am 4.07.2024 um 15:20 Uhr)

<sup>4</sup>online verfügbar auf: [https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/04/NCVVO\\_Smjernice-za-izradu-ispitnih-zadataka\\_PRVI-DIO\\_04\\_2020.pdf](https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/04/NCVVO_Smjernice-za-izradu-ispitnih-zadataka_PRVI-DIO_04_2020.pdf) (abgerufen am 4.07.2024 um 15:20 Uhr)

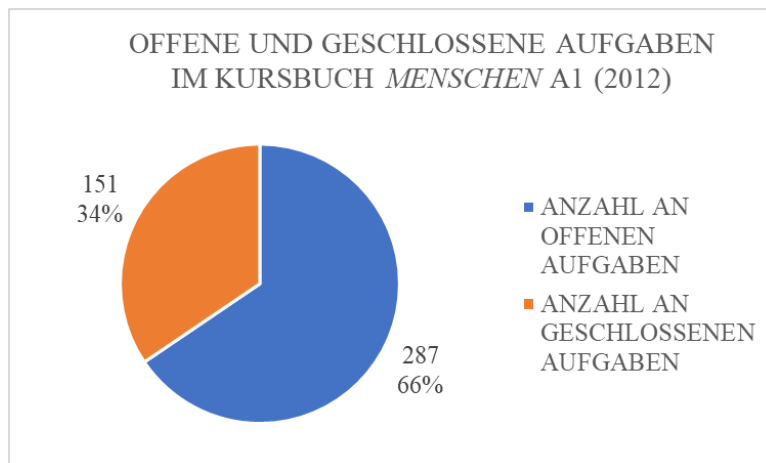


Abbildung 2: Anteil der offenen und geschlossenen Aufgaben im Kursbuch *Menschen A1* (2012)

Die Daten aus Abbildung 2 führen zu dem Fazit, dass das analysierte Kursbuch die Lernenden eher zum Lösen offener Aufgaben ermutigt, da diese stärker vertreten sind. Auf diese Weise werden die Lernenden dazu angeregt, selbstständig zu denken, Schlussfolgerungen zu ziehen und ihre Meinungen zum behandelten Thema zu äußern.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse zur Häufigkeit offener Aufgaben im Kursbuch *Menschen A1*, präsentiert, die in Abbildung 3 zu sehen sind:

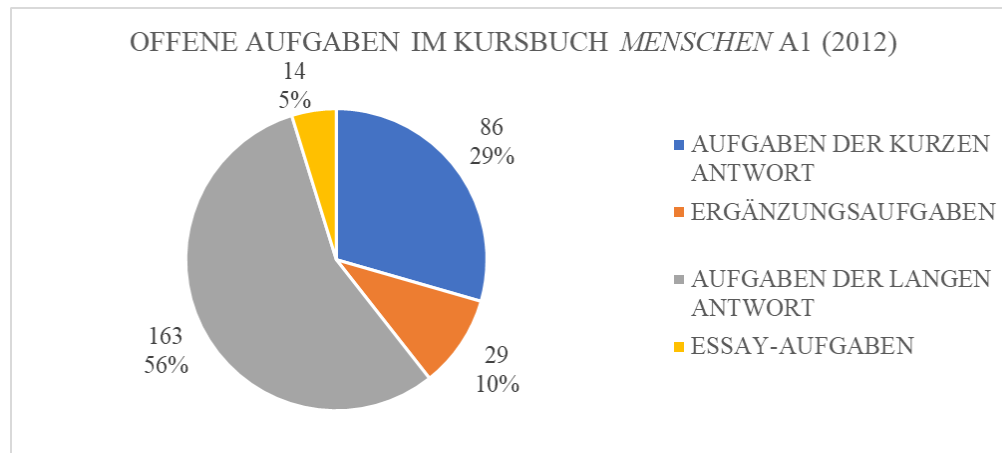


Abbildung 3: Anteil der Untertypen der offenen Aufgaben im Kursbuch *Menschen A1* (2012)

Aus der Abbildung 3 geht hervor, dass mehr als die Hälfte der Aufgaben die Aufgaben der langen Antwort sind. Diese Aufgaben verlangen von den Lernenden, mit einem oder mehreren vollständigen Sätzen auf eine Frage zu antworten. Dieser Aufgabentyp ermöglicht es den Lernenden, sich in der Ausdrucksweise zu üben, sowohl in Bezug auf die Wortauswahl als auch bezüglich der syntaktischen Regeln. Danach folgen die Aufgaben der kurzen Antwort (29 %). In diesem Untertyp der offenen Aufgaben sollen die Lernenden als Antwort ein Paar Wörter schreiben. Diese Aufgaben sind besonders für das frühe Deutschlernen geeignet, da sie von den Lernenden kein zusätzliches Wissen außer der gefragten Information verlangen. Deutlich weniger vertreten sind Ergänzungsaufgaben (10 %), während Essay-Aufgaben mit 5 % den letzten Platz einnehmen. Diese Verteilung kann dadurch erklärt werden, dass die Lernenden sich in der Anfangsphase des Deutschlernens befinden und daher noch nicht über ausreichende sprachliche Ressourcen verfügen, um komplexe(re) Sätze zu produzieren.

In Abbildung 4 ist die Verteilung der Aufgaben des geschlossenen Formats zu sehen.

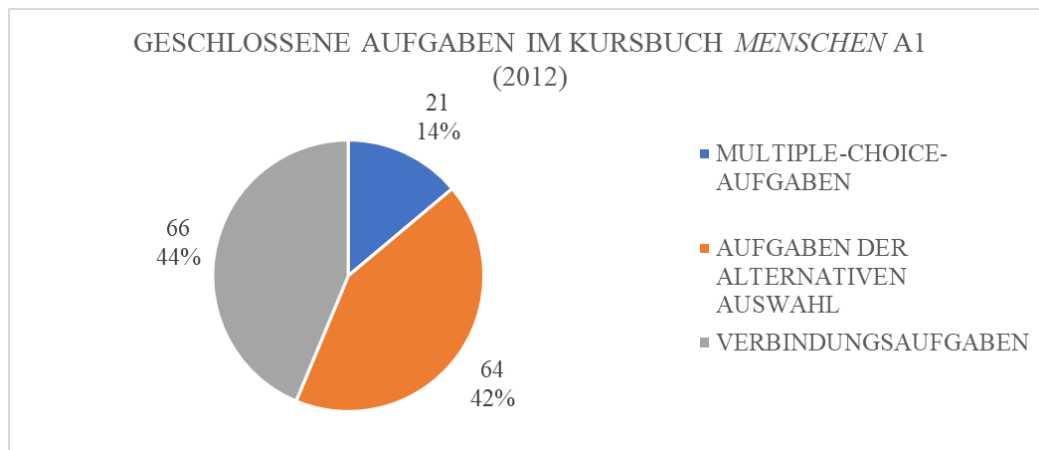


Abbildung 4: Anteil der Untertypen der geschlossenen Aufgaben im Kursbuch *Menschen* A1 (2012)

Wie in der frühen Phase des Sprachenlernens zu erwarten war, sind die Verbindungsaufgaben am häufigsten vertreten. Bei diesen Aufgaben müssen die Lernenden Inhalte aus zwei Gruppen miteinander verbinden, wobei jeder Inhalt der ersten Gruppe mit einem Inhalt der zweiten Gruppe verknüpft wird (44 %). Mit nur zwei Prozent weniger folgen die Aufgaben der alternativen Auswahl (42 %). Bei diesen Aufgaben wählen die Lernenden von zwei angebotenen Antworten, beispielsweise eine richtig/falsch Aufgabe. Auf dem letzten Platz befinden sich die Multiple-Choice-Aufgaben (14 %), bei denen die Lernenden sich für eine richtige Antwort entscheiden müssen, während mehrere falsche Antworten als Ablenkung angeboten werden. Obwohl die Aufgaben des geschlossenen Formats keine Kreativität beim Umgang mit der Sprache erfordern, sind sie dennoch nützlich, da sie Bereiche aufzeigen können, in denen die Lernenden Schwierigkeiten haben. Dies ist möglich, da ein sprachliches Phänomen gezielt getestet wird. (Matić 2015: 32)

## 6. Fazit

Die Entwicklung der Kommunikationskompetenz ist das Hauptziel des Lernens einer Fremdsprache. Laut dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen umfasst die Kommunikationskompetenz drei Komponenten – die linguistische, die soziolinguistische und die pragmatische. Das bedeutet, es ist wichtig die Grammatik und den Wortschatz einer Sprache zu beherrschen, diese Sprache in verschiedenen sozialen Kontexten anwenden zu können und zu verstehen, wie unsere sprachlichen Ausdrücke unsere Kommunikationspartner



beeinflussen. Die Sprechflüssigkeit ist ein Bestandteil der kommunikativen Kompetenz, dem zunehmend größere Bedeutung beigemessen wird, da sie zum ultimativen Ziel des Sprachlernens geworden ist. Es gibt mehrere Arten der Sprechflüssigkeit und allen sind das angemessene Sprechtempo, wenige Füllwörter und das Sprechen ohne Stottern und Wiederholungen gemeinsam. Um die Kommunikationskompetenz begleitet von einem hohen Grad der Sprechflüssigkeit zu entwickeln, ist es wichtig, dass die Lernenden gleichermaßen alle vier Grundfertigkeiten (das Hören, das Sprechen, das Lesen und das Hören) entwickeln. Das Hören im Unterricht hat folgende Ziele: die Lernenden sollen sowohl verbal als auch nonverbal ihren Standpunkt äußern und die Aussagen ihrer Kommunikationspartner angemessen einordnen und darauf reagieren können. Das Sprechen ist eine ziemlich komplexe Sprachfertigkeit, weil es sehr spontan, dynamisch und vergänglich ist. Es ermöglicht den Lernenden eine erfolgreiche Übermittlung der Botschaft in einem Kommunikationsakt. Im Lesen sollen die Lernenden die Fähigkeit entwickeln, wesentliche Informationen im Text zu finden und ihr allgemeines Weltwissen zu aktivieren, um die Informationen erfolgreich zu interpretieren. Schließlich ermöglicht das Schreiben, ein sehr komplexer und nichtlinearer Prozess, der viele Planungen und Umformulierungen umfasst, den Lernenden die schriftliche Kommunikation in zukünftigen konkreten Kommunikationssituationen. Die Fremdsprache wird im Unterricht durch ein Kursbuch vermittelt, das eine Vielzahl von unterschiedlichen Aufgaben und Übungen enthält. Man kann diese Aufgaben in drei Gruppen unterteilen: Aufgaben des offenen Formats (die Lernenden formulieren die Antwort selbst ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten), Aufgaben des geschlossenen Formats (die Lernenden wählen die richtige Antwort aus den bereitgestellten Antwortmöglichkeiten aus) und Aufgaben des halboffenen Formats (die Lernenden müssen die richtige Antwort selbst formulieren, wobei es nur eine richtige Lösung gibt).

Um die beschriebene Thematik besser zu verstehen, wurde ein relativ modernes Kursbuch für das anfängliche Sprachenlernen ausgewählt: *Menschen*, das 2012 im Hueber Verlag erschien. Die Analyse hat gezeigt, dass sich fast eine Hälfte der Aufgaben auf die Sprachfertigkeit des Sprechens bezieht, und zwar mit dem Ziel der Entwicklung der Kommunikationskompetenz. Es ist wichtig zu betonen, dass die überwiegende Mehrheit der Aufgaben im Kursbuch offene Aufgaben sind. Diese fördern die Kreativität der Lernenden sowie ihre Selbstständigkeit beim Lösen der Aufgaben. Darüber hinaus wird dadurch ihre allgemeine Sprachentwicklung gefördert, was im Einklang mit dem Lehrplan für das Fach

Deutsch in der Republik Kroatien steht (Ministerium für Wissenschaft und Bildung 2019).<sup>5</sup> Wenn man die geschlossenen Aufgaben betrachtet, kann man feststellen, dass fast die Hälfte dieser Aufgaben Verbindungsaufgaben sind. Auf dem zweiten Platz befinden sich die Aufgaben der alternativen Auswahl. Dieses Ergebnis der Untersuchung ist erwartet, da das analysierte Kursbuch für Lernenden in der Anfangsphase des Deutschlernens geeignet ist. Die Aufgaben des geschlossenen Formats, obwohl sie keinen Einfluss auf die Kreativität der Lernenden haben, helfen „Lücken im Wissen“ zu schließen. Sie sind einfacher zu bewältigen, weil nur ein konkretes sprachliches Phänomen getestet wird.

## Zusammenfassung

In dieser Arbeit wird das Konzept der Kommunikationskompetenz dargestellt, bzw. die Unterteilung auf die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz. Die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten, das Hören, das Sprechen, das Lesen und das Schreiben, sind auch bearbeitet. In der Analyse des ausgewählten Kursbuchs für das anfängliche Sprachlernen wird bemerkt, dass Sprechaufgaben dominieren, womit die Vorherrschaft der Kommunikationskompetenz als einen Schlüsselbegriff im modernen Unterricht bestätigt ist. Es kann festgestellt werden, dass in diesem Kursbuch insbesondere das Sprechen und das Hören gefördert werden. Der Vergleich verschiedener geschlossener Aufgabentypen zeigt, dass die Verbindungsaufgaben am häufigsten vertreten sind, was auch zu erwarten ist, da den Lernenden noch immer das Sprachwissen zur Bildung längerer und morpho-syntaktisch richtiger Sätze fehlt. Wenn die geschlossenen Aufgaben betrachtet werden, kommen im Kursbuch am seltensten Multiple-Choice-Aufgaben vor, da diese ein größeres kognitives Engagement erfordern, was einen negativen Einfluss auf die Motivation haben kann.

Schlüsselbegriffe: Kommunikationskompetenz, Sprechflüssigkeit, Sprachfertigkeiten, offene und geschlossene Aufgabenformate

---

<sup>5</sup>online verfügbar auf: [https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_141.html](https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html) . abgerufen am: 10.07.2024

## Sažetak

U ovome se radu opisuje koncept komunikacijske kompetencije, to jest podjela na lingvističku, sociolingvističku i pragmatičku kompetenciju. Također, objašnjavaju se četiri jezične djelatnosti - slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Analizom odabranog udžbenika za početno učenje njemačkog jezika primjećuje se da prevladavaju zadatci govorenja čime se potvrđuje superiornost komunikacijske kompetencije kao ključnog pojma u suvremenoj nastavi. Može se zaključiti da se u ovom udžbeniku potiču temeljne jezične djelatnosti govorenja i slušanja. Usporedbom različitih tipova zatvorenih zadataka proizlazi da su zadatci povezivanja najzastupljeniji tip zadataka, što je i očekivano s obzirom da učenicima nedostaju jezična znanja za oblikovanje duljih morfo-sintaktički ispravnih rečenica. Kada se u udžbeniku promatraju zadatci zatvorenog tipa, najmanje su zastupljeni zadatci višestrukog izbora jer iziskuju veći kognitivni angažman, a također se mogu negativno odraziti na učenikovu motivaciju.

Ključne riječi: komunikacijska kompetencija, fluentnost, jezične djelatnosti, zadatci otvorenog i zatvorenog tipa

## Literaturverzeichnis

1. Ahmadi, S. M. (2016), The importance of listening comprehension in language learning, *International Journal of Research in English Education*, 1/1, 7-10.
2. Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford University Press, Oxford.
3. Bagarić, V., & Mihaljević Djigunović, J. (2007), Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 8/14, 84-103.
4. Barkowski, H., & Krumm, H. J. (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Francké Verlag, Tübingen.
5. Canale, M. (1983), From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Hrsg.), *Language and Communication*, 2-27, Longman, London.

6. Canale, M. (1984), A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. In: Rivera, C. (Hrsg.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*, 107-122. Multilingual Matters, Clevedon.
7. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
8. Canale, M., & Swain, M. (1981), A Theoretical Framework for Communicative Competence. In: Palmer, A., Groot, P., & Trosper, G. (Hrsg.), *The construct validation of test of communicative competence*, 31-36.
9. Cutcovschi, L. (2022), Durch lesen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht, *Univers Pedagogic*, 75/3, 18-21.
10. Darancık, Y. (2019), Meinungen und Einstellungen zu den Sprachfertigkeiten: Ergebnisse der verschiedenen Jahrgänge an der Abteilung Lehramt Deutsch, *Schriften zur Sprache und Literatur*, 3, 153-167.
11. Edrová, K. (2015). *Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht*, Diplomarbeit.
12. Ehlers, S. (1992), *Lesen als Verstehen: zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte and zu ihrer Didaktik*, Langenscheidt, Kassel.
13. Fillmore, C. J. (1979), On fluency. In: Filmoore, C. J., Kempler, D. & Wang, W. S. – Y. (Hrsg.), *Individual differences in language ability and language behavior*, 85–101, Academic Press Inc, New York.
14. Frauen, C., & Wietzke, F. (2008), Lautes oder leises Lesen?, *Wie gelingt die Förderung von Lesekompetenz am wirkungsvollsten*, 39/3, 26-29.
15. Goldman-Eisler, F. (1967), Sequential temporal patterns and cognitive processes in speech, *Language and Speech*, 10/2, 122–132.
16. Haukås, Å., Malmqvist, A., & Valfridsson, I. (2016), Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden?, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21/2, 14-26.
17. Heikkilä, V. (2024), *Hören Sie sich bitte das Lied an!: Eine Analyse über die Entwicklung der Benutzung von Musik im DaF-Unterricht in finnischen Schulen*, Masterarbeit.

18. Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In: Pride, J. B., & Holmes, J. (Hrsg.), *Sociolinguistics*, 269-293, Penguin Education, Penguin Books Ltd., Baltimore, USA.
19. Iluk, J. (1998), *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
20. Janíkova, V. (2011), *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Masarykova univerzita, Brno.
21. Kast, B. (2000), *Fertigkeit Schreiben: Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin.
22. Kovač, M. M. (2020). *Govorna fluentnost u stranome jeziku*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Split.
23. Kucharová, J. (2019), *Aufgabentypen bei der Entwicklung der Sprachfertigkeit Hörverstehen mit Hilfe von Audioblogs*, *Forum of Foreign Languages, Politology and International Relations*, 11/1, 31-39.
24. Listeš, S., & Grubišić Belina, L. (2016), *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb.
25. Udier, S. L. (2018), *Razvijanje pragmatičke kompetencije u hrvatskome kao inome jeziku*, *Jezikoslovlje*, 19/1, 159-183.
26. Luković, T., & Odža, I. (2024), *Komunikacijska kompetencija i jezične djelatnosti u udžbenicima i čitankama za Hrvatski jezik*, *Govor*, 41/1, 89-111.
27. Majjala, M., & Tammenga-Helmantel, M. (2016), *Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken*, *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43/5, 537–565.
28. Maratović Tolić, A., & Rubil, T. (2014), *Definiranje kompetencija učenika u učenju i podučavanju njemačkog jezika*, *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, 8/3-4, 121-134.
29. Marković, M. S. S., & Libhard, I. S. (2016), *Übersetzen im DaF-Unterricht – eine neu zu definierende Unterrichtsmethode?*, *XXIV. Internationale Tagung des Kroatischen Deutschlehrerverbandes Zielgruppen- und lernzielspezifische Konzepte im Deutschunterricht: Lerntheoretische und unterrichtspraktische Ansätze*, 66-74.
30. Matić, R. (2015), *Analiza grešaka u testovima hrvatskih učenika njemačkog kao stranog jezika u srednjoj školi / Fehleranalyse von Tests kroatischer DaF-Lerner in der Mittelschule*, Doktorarbeit.
31. Miličević, K. (2016), *Kooperatives Lesen im DaF-Unterricht*, Doktorarbeit.

32. Müller, R. (1997), *Interaktives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Eine empirische Untersuchung*, Schneider Verlag, Hohengehren.
33. Navrátilová, K. (2015), *Kreatives Schreiben im DaF*, Doktorarbeit.
34. Nováková, V. (2020), *Fehler der tschechischen Schüler beim Schreiben im DaF*, Diplomarbeit.
35. Pourhossein Gilakjani, A., & Ahmadi, M. R. (2011), A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Listening Comprehension and the Strategies for Improvement. In: *Journal of Language Teaching and Research*, 2/5, 977- 988.
36. Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016), Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. In: *English Language Teaching*, 9/6, 123-133.
37. Rathert, S., & Bilginer, H. (2021), Arbeitsfragen und Arbeitsanweisungen zu Lesetexten in einem globalen und einem regionalen DaF-Lehrbuch. In: *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 3/6, 1-19.
38. Roche, J. (2013), *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*, 3. Auflage, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.
39. Rösler, D. (2008). Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien–Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 35/4, 373-389.
40. Rösler, D. (2012), *Deutsch als Fremdsprache*, Springer-Verlag, Stuttgart.
41. Savignon, S. J. (1972), *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*, The Centre for Curriculum Development, Inc., Philadelphia.
42. Schatz, H. (2006), *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*, Langenscheidt, München.
43. Storch, G. (1999), *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*, UTB, Stuttgart.
44. Škiljan, D. (1985), *Pogled u lingvistiku*, Školska knjiga, Zagreb.
45. Trim, J., et. al. (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin.
46. Vorderwülbecke, K. (2008), Sprache kommt von Sprechen-gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*, 275-292.
47. Wolff, D. (2006): Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens. In: Clalüna, M. & Studer, T. (Hrsg.), *Deutsch im Gespräch*.

*Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*,  
Universität Bern, Bern, 63-74.

48. Yücel, M. S. (2019), Auswirkungen von Prüfen, Testen und Evaluieren im DaF-Unterricht, *Schriften zur Sprache und Literatur*, 3, 169-178.

#### DAS ANALYSIERTE DAF-KURSBUCH:

Evans S., Pude A., & Specht F. (2012), *Menschen. Deutsch als Fremdsprache Kursbuch*, Hueber Verlag, Ismaning.

#### NETZWERKQUELLEN:

1. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2019). Kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik. Zagreb. Online verfügbar auf:  
[https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_141.html](https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html) . abgerufen am: 10. 7. 2024.
2. [https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/04/NCVVO\\_Smjernice-za-izradu-ispitnih-zadataka\\_PRVI-DIO\\_04\\_2020.pdf](https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/04/NCVVO_Smjernice-za-izradu-ispitnih-zadataka_PRVI-DIO_04_2020.pdf) . abgerufen am 4.07.2024
3. [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Gruppe\\_47#Einf%C3%BChrung](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Gruppe_47#Einf%C3%BChrung) abgerufen am 24.08.2024.

Obrazac A.

SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja RENATA KOVAČIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/eprvostupnika/ce HRVATSKOGA I NJEMAČKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 26. 9. 2024.

Potpis

*Renata Kovačić*



**Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada**  
**(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)**

Student/ica:

REKATA KOVAČIĆ

Naslov rada:

SPRACHAKTIVITÄTEN UND AUFGABENTYPEN  
BEIM LERNEN DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE

Znanstveno područje i polje:

HUMANISTIČKE ZNANOSTI, FILOLOGIJA

Vrsta rada:

ZAVRŠNI RAD

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

PROF. DR. SC. MIRJANA MATEA KOVAČIĆ

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

PROF. DR. SC. MIRJANA MATEA KOVAČIĆ

DOC. DR. SC. SANDRA LUKIĆ

DOC. DR. SC. MIRELA MÜLLER

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 26.9.2024.

Potpis studenta/studentice:

Rekata Kovačić

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.